

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

UNIVERSITE IBN KHALDOUN –TIARET

FACULTE DES LETTRES ET LANGUES

DEPARTEMENT DES LETTRES ET LANGUES ETRANGERES



Mémoire de Master en Didactique des langues étrangères

Thème :

Les dimensions socioculturelles comme vecteur d'altérité dans les textes littéraires du manuel scolaire. Exemple de la 3ème A.S.

Présenté par

ABDALI Fatima Zohra Sara

Sous la direction de

M. DIB Fathi

Membres du jury

Présidente : Mme. MOKHTARI Fatima

MAA, Université de Tiaret.

Rapporteur : M.DIB Fathi

MAA, Université de Tiaret

Examineur : Mlle. MIHOUB Khaira

MAA, Université de Tiaret

Année universitaire 2018 -2019

R *emerciements*



La réalisation d'un mémoire est une entreprise qui exige, certes, un engagement personnel de l'impétrant, mais aussi l'implication d'un réseau d'acteurs aussi bien humains qu'institutionnels. C'est à chacun des maillons de ce réseau qu'on voudrait consacrer cette page.

Au terme de cette recherche, on aimerait les auréoler d'épithètes laudatives en reconnaissance de leur action grande ou infime dans l'accomplissement de la présente étude.

Nos pensées vont en premier lieu à notre famille et toutes les personnes qui nous ont soutenue, encouragé, nous, qui à un moment donné avons perdu toute cette espèce d'ambition, de courage d'aller de l'avant.

Merci à nos professeurs encadreurs M. BOUZERKATA Amine, M. Fathi DIB, Mme. MOKHTARI Fatima et Mlle. MIHOUB Khaira du département de français de l'université Ibn Khaldoun de Tiaret pour avoir cru en nos capacités dès le premier contact. On le remercie du fond du cœur pour la qualité de l'encadrement et de leur haute conscience professionnelle qu'ils n'ont cessé de nous offrir depuis l'étape du choix de notre thème jusqu'à l'achèvement de ce travail. On salue également leurs qualités humaines qui nous ont été d'un secours précieux pendant certains moments « d'égarement » traversés tout au long de ce cheminement escarpé que constitue la réalisation d'un mémoire.

Il me faut aussi souligner le travail du professeur GUIDOUM, chargé du module technique d'expression écrite pour sa rigueur, sa disponibilité et ses encouragements tout au long de nos études et pour ce qu'il avait fait pour nous durant toute la formation de la licence jusqu'à nos jours ou il n'a jamais cessé de nous orienter de nous encouragé avec ses précieux conseils.

On désire également exprimer nos remerciements les plus sincères à tous les enseignants de notre département qui ont participé de loin ou de près à la présente recherche.

À toutes et à tous, merci beaucoup.

Dédicaces

Ce mémoire est dédié à :

Ma maman

Sommaire

Introduction générale.....	1
----------------------------	---

Partie théorique

Chapitre – I –

L'univers littéraire comme espace de représentations socioculturelles

I.1- La littérature : un concept polysémique.....	18
I.2- La culture	23
I.3- La dimension socioculturelle dans le texte littéraire	29
I.4 -La quête de l'identité à travers le texte littéraire.....	30

Chapitre – II –

Le traitement des valeurs culturelles des textes littéraires dans le manuel scolaire algérien de
LA 3ème A.S.

II.1-La place du texte littéraire dans l'enseignement du FLE.....	34
II-2- L'exploitation de textes littéraires en classe de FLE.....	34
II-3- Langue et culture en classe de FLE.....	39
II-4-Le texte littéraire dans le manuel scolaire 3AS.....	54

Partie pratique

Chapitre – I –

La culture de l'Autre dans le texte littéraire fantastique : la saisie d'une
propriété symbolique dans un cadre pédagogique.

I.1 -Type de recherche	61
I.2- Niveau du manuel	61
I.3- Analyse des manuels et du contenu socioculturel	62
I.4-De l'analyse du texte à l'enquête	71
Conclusion générale	92

Introduction générale

Introduction générale

L'Algérie est un pays en pleine mutation et le souci d'adapter le système éducatif aux besoins de la société est une priorité. L'école assure sa mission dans la formation de citoyens aptes à s'intégrer dans un monde qui évolue à grande vitesse. De là, les réformes de l'éducation se sont succédées pour pallier les lacunes et les dysfonctionnements repérés afin de garantir un enseignement meilleur.

L'enseignement des langues, quant à lui, a été l'objet d'une profonde remise en question par rapport aux objectifs et compétences à véhiculer. Il s'agit désormais d'assurer à travers l'enseignement apprentissage des langues étrangères et du français en l'occurrence la formation d'un apprenant en position d'entretenir des relations et des échanges féconds avec le monde qui l'entoure et avec d'autres cultures et civilisations.

Tant d'objectifs ont été dressés afin de dispenser un enseignement garantissant un profil d'apprenants dotés d'une ouverture sur les autres cultures et civilisations et capables d'interagir avec l'Autre par le biais de la langue étrangère.

Dans ce contexte, l'exploitation du texte littéraire comme support ayant une dimension socioculturelle et considéré comme vecteur d'altérité entre en jeu, notamment dans le programme officiel de la 3^{ème} A.S.

Le texte littéraire nous permet de mettre de la lumière sur l'homme dans divers contextes sociaux et culturels. On peut en effet entrer en contact avec une pluralité de personnages, de situations, de cultures et de là, exposer plusieurs modèles culturels à l'apprenant.

Ce mémoire vient s'inscrire dans une perspective de réflexion sur la didactique du texte littéraire, particulièrement sur les pratiques effectives de son traitement en classe de langue et son apport culturel en Algérie.

Dans ce contexte, il serait judicieux d'évoquer une définition de départ sur ce qu'est la culture, cette dernière est l'objet de différentes définitions ; « La culture est l'ensemble des comportements, savoirs et savoir-faire caractéristiques d'un groupe humain ou d'une société donnée, ces activités étant acquises par un processus d'apprentissage et transmises à l'ensemble de ses membres ». **François .L (1987)**

Il faut préciser dans cette perspective que la culture véhicule un sens en général qui se manifeste dans le quotidien de l'être humain à travers ses actes, ses mœurs, ses manières et ses réflexions.

Introduction générale

La culture aussi est par définition interculturelle du moment où elle se nourrit des échanges et meurt si jamais elle s'individualise. Cette dimension de l'interculturel est d'actualité dans le domaine de l'éducation qui nous intéresse le plus par rapport à notre recherche.

Il convient de dire à cet effet qu'on ne peut détacher une langue de sa culture, il s'agit en réalité d'un continuum car on enseigne aussi la culture. Pour ce faire, plusieurs supports didactiques sont exploités, entre autres, le texte littéraire. Il est dans ce cadre l'un des moyens les plus adéquats pour s'ouvrir à l'Autre, le comprendre et tolérer sa culture et sa manière de vivre.

Le texte littéraire comme support d'enseignement apprentissage de FLE est un sujet d'actualité qui suscite tout un débat entre didacticiens quant à sa mise en jeu dans les programmes de français langue étrangère, surtout pour sa dimension interculturelle et la manière de la mettre en exergue lors de l'exploitation de ce dernier.

En effet, la place du texte littéraire dans les manuels de FLE n'est pas très claire du moment où il est parfois présent et parfois exclu du programme officiel.

Néanmoins, il est tout à fait clair que l'exploitation du texte littéraire favorise l'ouverture des apprenants du FLE sur la littérature et la culture des autres, sur leur mode de vie et leurs coutumes.

« [...] la littérature -bien choisie, bien exploitée- apporte beaucoup à la motivation des apprenants et à leur compréhension de la culture- cible car dans le meilleur des cas, elle touche à la fois à l'universel et au particulier et établit ainsi un pont entre le connu et l'inconnu dans l'apprentissage comme entre le savoir et le ressenti » Jean Marc DEFAYAS, *Le français langue étrangère et seconde : enseignement et apprentissage*, Ed. MARDAGA, 2003, p109.

Notre constat émane directement de la classe de FLE où nous avons remarqué la primauté qu'on accorde à l'aspect linguistique au détriment de l'aspect culturel des textes exploités. En effet, l'enseignement explicite de la composante culturelle n'est pas clairement mis en exergue dans les manuels scolaires. Néanmoins, les enseignants du secondaire accordent une importance variable en fonction de plusieurs facteurs à la dimension culturelle lors de l'exploitation des textes littéraires.

Afin de mener à terme la présente étude, nous avons formulé la problématique suivante :

Comment le texte littéraire fantastique transporte-t-il une altérité et dans quelle mesure la saisie de ses dimensions socioculturelles induit-elle des effets sur l'imaginaire des apprenants en classe de FLE ?

Introduction générale

De cette question centrale découlent des questions subsidiaires que nous formulons comme suit :

- A travers quels aspects textuels l'altérité se manifeste-t-elle dans le texte littéraire fantastique ?
- Quelles réactions la réception de l'élément fantastique produit-elle chez les apprenants ?
- Quel impact cette « rencontre » avec l'Autre génère-t-elle sur les représentations de ceux-ci ?

A partir des questions formulées supra, nous nous proposons d'émettre les hypothèses suivantes :

- a) Une variété d'éléments textuels renvoyant à des lieux, des personnes, des pratiques, etc., miroiterait une altérité socioculturelle ;
- b) La réception de l'élément fantastique engendrerait un effet de « surprise-stupéfaction » chez les apprenants, cela ne répandant pas ainsi à leurs horizons d'attente ;
- c) Du fait de la réception de l'élément extraordinaire autour duquel gravite le texte littéraire en question, les représentations des apprenants s'élargiraient sur d'autres horizons identitaires.

Suite aux hypothèses susmentionnées, nous nous sommes fixé un certain nombre d'objectifs qui sont à considérer comme autant de balise au présent travail. Nous les formulons comme suite :

- a.** Nous procéderons, au départ, au relevé des éléments textuels pouvant renvoyer référentiellement à des cadres socioculturels autres que ceux des apprenants ; ces éléments feront ensuite l'objet de classification ;
- b.** Nous essaierons, par ailleurs, de montrer quelles réactions la réception dudit élément suscite chez les apprenants en classe de FLE ; (Nous essaierons également, dans la mesure du possible, de montrer que le manuel scolaire servant de support d'analyse, celui de la 3^{ème} année secondaire, contient des textes littéraires dont la référence culturelle renvoie à des sociétés différentes, que celles-ci ne se fait pas toujours de la même manière ;)
- c.** Nous soulignerons, enfin, le fait que cette réception aurait des effets modificateurs sur les représentations socioculturelles des apprenants y apportant ainsi une sorte de valeur ajoutée. S'agissant du corpus d'étude, nous avons limité les supports d'analyse aux seuls textes littéraires inscrits dans le programme de la 3^{ème} A.S, précisément dans le cadre du 4^{ème} projet, celui de la nouvelle fantastique. Sachant que celle-ci devrait en principe servir à mettre en valeur la dimension fantastique, nous nous proposons d'orienter l'attention vers les cadres descriptifs qui préparent le lecteur à l'évènement extraordinaire. À vrai dire, c'est eux qui représentent, à l'état ordinaire, la vie en société, donc la sphère culturelle dans laquelle

Introduction générale

évoluent les personnages. Notre objectif est alors de faire émerger les aspects de la référence culturelle qui se nouent à ces cadres.

Outre ces supports textuels un échantillonnage constitué d'apprenants et d'enseignants du secondaire viendra répondre aux besoins de la recherche. Il s'agira pour ces enseignants et apprenants de fournir des réponses aux questions qui leurs sont posées. Ainsi, il nous incombera d'analyser puis d'interpréter les résultats après en avoir fait un classement.

Le plan de ce travail repose globalement sur deux volets : dans le premier, nous exposerons les outils théoriques et méthodologiques dont nous ferons usage, à savoir ceux qui sont en relation avec le texte littéraire et le concept de la culture. Cette première partie comprend deux chapitres ; elle se clôturera ensuite sur une conclusion.

Le second volet, celui de la pratique, est intitulé « La culture de l'Autre dans le texte littéraire fantastique : la saisie d'une propriété symbolique dans un cadre pédagogique » ; il se déroulera en deux moments : dans un premier temps, nous exposerons les différentes formes sous lesquelles apparaît les dimensions socioculturelles ; nous en spécifierons ensuite le niveau d'importance dans chacun des textes considérés.

Dans un second temps, nous nous pencherons sur les données de l'enquête que nous aurons effectuée auprès de notre échantillonnage après quoi nous nous livrerons aux commentaires des statistiques obtenus.

Au final, nous dresserons un bilan global qui rappellera nos hypothèses et en jugera du degré de validité et de pertinence. Une conclusion générale viendra par la suite clore la présente recherche.

Partie théorique

Chapitre - I-

L'univers littéraire comme espace
de représentations socioculturelles

I.1. Qu'est-ce que la littérature

Peut-on donner une seule et unique explication au terme littérature devant toutes ces définitions qu'on lui donne ?

En ce qui nous concerne, nous avons relevé quelques définitions susceptibles de préciser le thème de notre mémoire.

Selon l'encyclopédie Larousse en ligne : Le terme « littérature » est attesté vers 1495 dans *le Miroir historial* de Vincent de Beauvais, continué par Jean de Vignay. Le mot est emprunté au latin *litteratura*, utilisé tant par Cicéron que par Quintilien pour donner un équivalent au grec *grammatikê*, qui désigne l'ensemble des caractères de l'alphabet et de la grammaire. Pour Cicéron, la littérature est l'état de l'homme qui « a des lettres »

Lorsque, au Moyen Âge, on se préoccupe de la « littérature » des clercs, on entend les voir acquérir des connaissances approfondies en langue latine. La littérature désigne alors un ensemble de connaissances, la possession d'un savoir particulier, ce que recouvre aujourd'hui le mot « culture ».

Du XVII^e s. datent les usages modernes des mots « littérature » et « littéraire ». On appelle dès lors littérature ce que l'on appelait jusque-là les « ouvrages de l'esprit ». À partir du XVIII^e s., le mot désigne non plus une qualité que possède l'homme de goût, « bel esprit et d'une agréable littérature », mais la pratique particulière d'un spécialiste, l'objet de l'activité de l'homme de lettres, du littéraire.

Mais ce terme se charge dès son apparition d'un relent négatif : Voltaire préfère parler des « gens de lettres ». En France, en effet, le terme « littérature » a été longtemps associé à la notion de « belles-lettres », c'est-à-dire à un art particulier du langage, comprenant la connaissance des principes de la grammaire, de l'éloquence et de la poésie.

Dans le sens moderne, apparu au début du XIX^e s., il qualifie la production écrite relative à un domaine particulier et, avec une valeur positive, une production de l'esprit dans un but esthétique. Cette notion implique un créateur (l'auteur, écrivain ou poète), un objet (le livre), des consommateurs (les lecteurs) et n'est pas séparable de la réflexion sur sa fonction dans la société. Au XX^e s., l'écrivain et ethnologue français Michel Leiris, moitié sérieux, moitié farceur, n'écrira quant à lui plus le mot que sous la forme « Lis tes ratures » (*Mots sans mémoire*, 1969).

Dans le dictionnaire de la didactique du français (2003) « littérature désigne l'ensemble des œuvres écrites, qu'elles soient de fiction ou qu'elles s'inspirent de la réalité, qui portent dans leur expression même la marque des préoccupations esthétiques » Dictionnaire de la didactique du français 2003.

En 1948, Sartre définissait ainsi la finalité de la littérature : « écrite pour mettre en œuvre un matériel verbal dont la signification échappe à l'écrivain pour dévoiler le monde »
J.P Sartre in qu'est-ce que la littérature ? Editions Gallimard, 1948

I.2. Qu'est-ce qu'un texte ?

Tout comme le terme littérature, la notion de texte est un peu difficile à décrire en un sens simple et unique.

Selon le Petit Robert, le terme texte vient du latin textus qui signifie tissu. Ce qui veut dire : « une opération de fabrication menant à un produit possédant une certaine unité, une cohérence, une structure »

Selon M. Riffaterre, « le texte est considéré comme un « monument », qui ne peut être ni manipulé, ni testé, ni questionné, car, il est toujours unique en son genre .

« Le texte, ajoute-t-il, fonctionne comme le programme d'un ordinateur pour nous faire l'expérience de l'unique. Unique auquel on donne le nom de style, et qu'on a longtemps confondu avec l'individu hypothétique appelé auteur: en fait, le style, c'est le texte même. »
M. Riffaterre , La production du texte. Le seuil, coll, poétique , 1979, p.8

Il faut souligner que les visions ne sont pas partagées par tous , la notion du « texte » diffère d'une personne à une autre .

Afin de distinguer la communication orale de la communication écrite , R. Escarpit , fait la différence entre « le texte écrit » et « le discours oral » en disant : « Afin d'éviter toute erreur de terminologie, nous dirons tout de suite que pour nous le langage oral produit des discours, alors que l'écriture produit des textes. » . R. Escarpit, Sociologie, « Que sais-je » , de la littérature PUF , Paris (1979) .

Autrefois, le texte était lié à l'écrit. On parlait de texte religieux , texte scientifique , texte juridique. Ce terme à évoluer et d'est éloigné de la philologie avec l'avènement de la linguistique .

Selon R. Barthes : « la notion de texte implique que le message écrit est articulé comme le signe : d'un côté le signifiant et d'un autre le signifié , sens à la fois univoque , originel et définitif , déterminé par la correction des signes qui le véhiculent . Le signe classique est une unité close dont la fermeture arrête le sens » . R. Barthes : théorie du texte . « La crise du signe » . Encyclopédia Universalis , 1985 , p 997 .

I.3. Qu'est-ce qu'un texte littéraire ?

Le texte littéraire est une notion vivante qui répond de façon plus ou moins pertinente à des critères qui en déterminent la qualité littéraire. Ce qu'on entend par texte littéraire, un texte employant le langage littéraire, un type de langage qui obéit à des préoccupations esthétiques afin de capter l'intérêt du lecteur.

On retient en particulier la structure d'ensemble, la syntaxe et la ponctuation, l'orthographe lexicale et grammaticale, la présence de figures de style, le registre de langue, ainsi que la fonction recherchée (narrative, descriptive, poétique, injonctive, argumentative...). C'est l'objet de l'analyse littéraire.

L'auteur de littérature cherche les mots appropriés afin d'exprimer ses idées avec soin et beauté en suivant un style précis.

Le texte littéraire demeure indispensable et occupe une place importante dans l'enseignement/apprentissage du FLE car ce dernier n'est pas seulement un phénomène de langage, il est aussi un phénomène de voyages, de rencontres et de découvertes.

Un texte littéraire est avant tout un texte chargé d'une valeur esthétique, qui permet plusieurs interprétations. et cela suscite une lecture plurielle. Les mots utilisés ne renvoient qu'à leur charge poétique et évoquent souvent tout autre chose que la réalité.

Prenons l'exemple du célèbre poème « La terre est bleue comme une orange » de Paul Eluard. qui appartient à son second recueil : L'amour la poésie, publié en 1929.

Cette métaphore, qui dans une première lecture, peut apparaître absurde mais qui finit par imposer sa légitimité à qui la médite. Ce qu'on entend par « La terre est bleue comme une orange » : La terre et l'orange ont toutes deux cette plénitude sphérique sans laquelle il n'y a pas de bonheur. La couleur bleue est porteuse de félicité car elle se rattache à l'azur du ciel, à l'air, à l'idéal. Autrement dit ce premier vers peut s'écrire "la terre est céleste". En outre, cette terre est comme un fruit, pas n'importe lequel, une orange, le fruit que l'on offrait à Noël, riche, plein de vie. Notre planète, aux trois quarts recouverte d'eau nous apparaît bleue mais cependant illuminée du rayonnement orange du soleil. En quelques mots Eluard nous donne l'image d'une terre céleste comme un beau fruit de fête, elle en a la rondeur, le pulpeux, le parfum. La métaphore n'est donc pas aussi absurde qu'il y paraît, elle est légitime, explicable, toute en nuance, en connotations comme souvent chaque métaphore en poésie.

Roland Barthes, dans son essai « Le plaisir du texte », parle du plaisir que l'on éprouve pour certaines choses comme le sport, le voyage, le cinéma en les comparant à la lecture du texte : « Le texte que vous écrivez doit me donner la preuve qu'il me désire. Cette

preuve existe : c’est l’écriture. L’écriture est ceci : la science des jouissances du langage » . R. Barthes , Le plaisir du texte , éd du seuil , 1973 , Paris , P 13 – 14 .

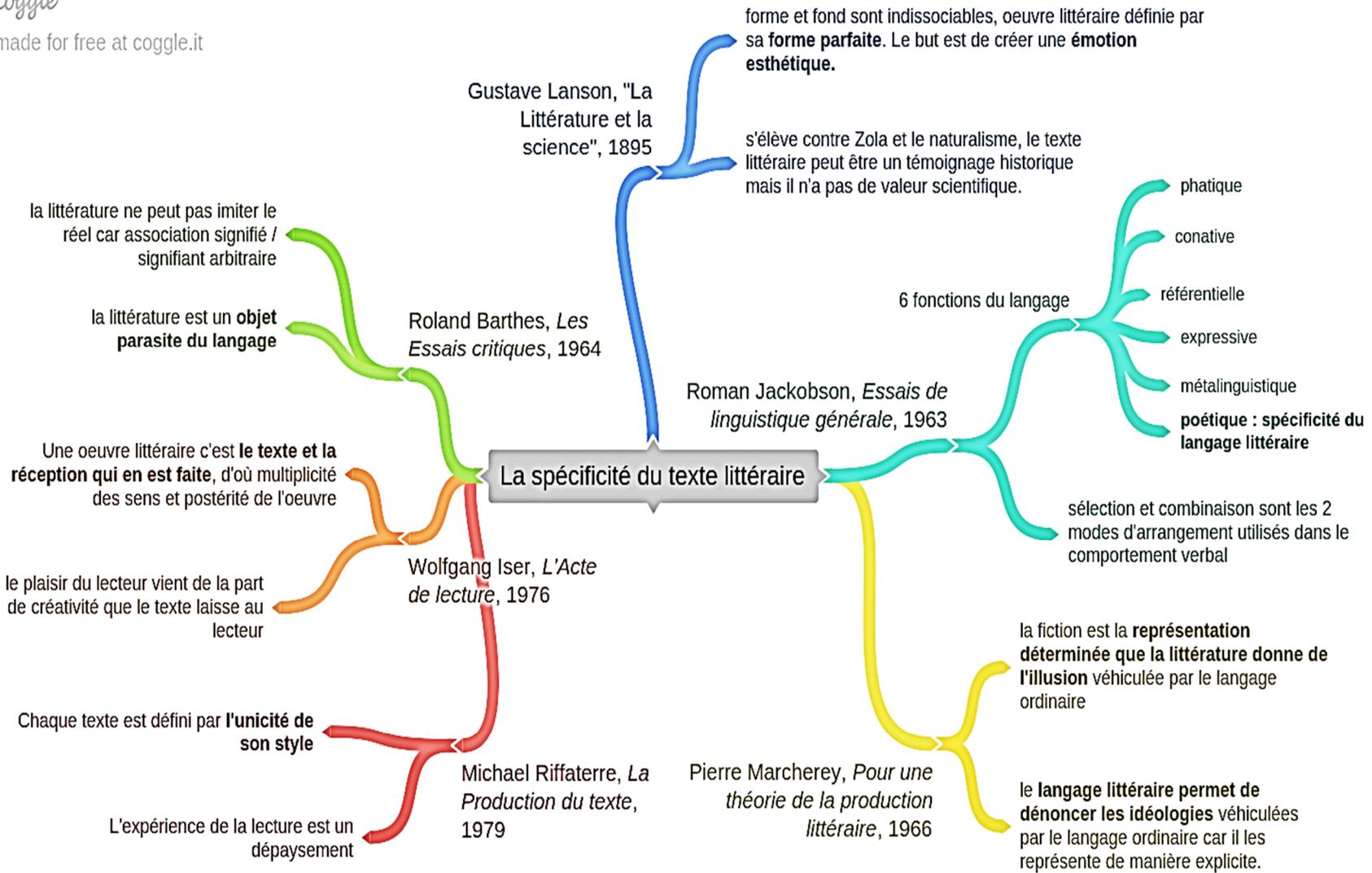
Il est important de savoir que le texte littéraire ne peut en aucun cas être abordé comme n’importe quel autre document car sa richesse nous oblige à l’aborder sous différents aspects afin d’atteindre de nombreux objectifs d’ordre linguistique , communicationnel , discursif , psychologique et culturel .

I.4.Texte littéraire : spécificité

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

coggle

made for free at coggle.it



I.5. Qu'est-ce que la littérarité ?

Faute d'une définition précise de la littérarité, le métalittérateur se trouve sans un objet d'étude qui lui appartiendrait en propre et dans l'incapacité d'expliquer la raison d'être de son discours et son rôle dans la société. La critique des formalistes russes des années vingt, reprise et amplifiée par les structuralistes, avait déjà montré – et démontré – que l'on étudie l'œuvre appelée « littéraire » dans sa réalité historique, sociale ou psychique avec des méthodes empruntées à l'histoire, à la sociologie ou à la psychologie, mais qu'on n'arrive jamais à saisir cette œuvre dans sa réalité proprement littéraire et à en expliquer la fonction spécifique.

I.5.1. Le texte littéraire et la notion de littérarité

La littérature communique, informe, fait rêver, console, et elle le fait avec éloquence. Elle est donc à nouveau histoire, sociologie, psychologie et encore rhétorique, mais toujours pas littérature.

L'enseignement de la littérature est remis en question, le travail théorique s'avère indispensable : le théoricien est appelé à expliciter la fonction spécifique et l'utilité immédiate du discours littéraire. Sans une définition claire et incontestable de la littérarité, la littérature continuera la chute qu'elle a entamée et qu'elle poursuit vers l'insignifiance, et les confessions sentimentales des métalittérateurs ne l'en protégeront pas.

I.6. La littérature : un concept polysémique

Il nous semble qu'effectivement, même la polysémie en tant que facteur de littérarité est à soumettre au concept de réception. Pierre Bayard accuse la critique d'être monosémique, c'est-à-dire d'imposer une seule lecture : n'est-ce pas ce dont le genre littéraire.

L'initiative de Pierre Bayard en donne un exemple, puisqu'à la lecture habituelle du *Meurtre de Roger Ackroyd*, lecture unique d'une œuvre présentée comme monosémique, il substitue une lecture ouverte, qui trouble la signification apparemment univoque du roman et en montre les possibilités, faisant ainsi de ce livre (et d'autres œuvres d'Agatha Christie) une œuvre ouverte. Ce que la critique doit à l'individu qui la produit - individu soumis à l'idéologie ambiante - opère, comme dans le discours de l'enquêteur classique, l'écrasement de la « *vérité de dévoilement* » par la « *vérité d'adéquation* ». Le critique fait ainsi dire à l'œuvre ce qu'il veut y voir ; son cheminement théorique emprunte les indices nécessaires à sa démonstration et efface les indices contraires par l'efficacité de sa rhétorique.

I.6.1. Qu'est-ce qu'une nouvelle ?

Selon le Littré, une nouvelle est une « sorte de roman très court », un « récit d'aventures intéressantes ou amusantes ». Malgré cette définition, il apparaît qu'il ne faut pas tenir compte forcément de la longueur du texte pour décider si celui-ci est un roman ou une nouvelle. Cela dit, la nouvelle est généralement un **récit court** et cette brièveté permet d'intensifier l'effet produit par le texte.

À la différence de la fable, il n'y a ordinairement pas de morale dans la nouvelle ; il n'y a donc pas de conclusion, d'enseignement à tirer du texte.

En général, le récit est centré autour d'un seul événement (fait ponctuel, parfois futile). Les personnages sont peu nombreux et sont pourvus d'une réalité psychologique, bien que celle-ci soit moins développée que dans un roman.

I.6.2. Qu'est-ce qu'une nouvelle fantastique ?

Dans une œuvre fantastique, il y a irruption du surnaturel dans la réalité. Des événements inexplicables ont lieu et il est souvent impossible de savoir si les faits sont de l'ordre du réel ou du surnaturel. (Exemple : Le Horla de MAUPASSANT) Dans son Introduction à la littérature fantastique (1970), Tzvetan Todorov définit ainsi le fantastique :

Le fantastique, c'est l'hésitation éprouvée par un être qui ne connaît que les lois naturelles face à un événement en apparence surnaturel. « J'en vins presque à croire » : voilà la formule qui résume l'esprit du fantastique. La foi absolue comme l'incrédulité totale nous mèneraient hors du fantastique ; c'est l'hésitation qui lui donne vie.

Un texte fantastique fait hésiter le lecteur entre une explication surnaturelle et une explication rationnelle des faits. Définition du dictionnaire : FANTASTIQUE – Se dit des œuvres où des éléments non naturels ou non vraisemblables sont intégrés au récit et peuvent recevoir une interprétation naturelle ou surnaturelle sans que le lecteur puisse en décider d'après le texte. Grand Robert de la langue française

I.7. La littérature au service de la culture

« L'enseignement d'une littérature étrangère peut être conçu comme une pratique simultanée de l'identification et de la différence, suscitant l'enthousiasme et préservant en même temps l'autonomie. » Marc Lits

Le discours littéraire se distingue d'autres discours à cause de sa dimension anthropologique. Son contenu, dans la mesure où il mobilise des valeurs propres à une société donnée, permet au lecteur, après un processus d'identification des indices culturels, de s'approprier du sentiment d'identité d'un groupe social quelconque. Celui-ci présente une

fonction sociale qui parle des valeurs culturelles d'une communauté, laquelle permet l'identification de diverses manières de s'exprimer.

C'est pour cela que la littérature ramène aux cultures étrangères en constituant une voie d'accès à celles-ci. Elle est révélatrice d'un imaginaire social et culturel. Martine Abdallah-Preteceille et Louis Porcher, définissent le texte littéraire, de la manière suivante :

"Le texte littéraire, production par excellence de l'imaginaire, représente un genre inépuisable pour l'exercice et 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".

Considérée comme l'une des premières manifestations artistiques dont l'homme de tous les temps et de tous les pays s'est servi pour exprimer ses sentiments, la littérature constitue une projection de l'homme, une prise de conscience de sa propre vie qui met en question lui-même, en lui permettant de descendre dans son intérieur et de montrer aux lecteurs les grands problèmes qui l'ont toujours inquiété et de leur trouver une réponse. C'est dès cette optique que G. Mounin souligne la valeur anthropologique de la littérature :

"La littérature reste considérée souvent comme la seule, et toujours la meilleure, ethnographie de la culture d'un pays donné, au sens propre du mot ethnographie : presque toutes les images et les idées les plus tenaces et le plus concrètes que nous avons sur les Anglais, les Russes ou les Grecs (...) sont venues (...) des œuvres littéraires..."

Le texte littéraire est, alors, révélateur de l'imaginaire social et culturel. Il offre différentes manières de partir à la découverte d'une culture étrangère grâce à la diversité qu'elle entraîne. Ses pages ouvrent des portes sur d'autres modes de vie et de pensée, des images de soi et de l'autre, qui sont proposées au lecteur à travers des personnages imaginaires appartenant à des histoires dont l'auteur s'inspire, pour les créer, dans le contexte social et culturel où il est immergé.

L'écrivain joue un rôle très important, en tant que créateur. Son intervention facilite la réconciliation entre l'universel et le singulier. Hegel décrit l'écrivain de la manière suivante : « Il s'agit de l'incarnation de l'universalité à travers une personne concrète, vivante, mortelle, qui à travers son témoignage unique, son écriture singulière, contient et traduit à la fois le

tout, l'entier ». À travers sa lecture, l'apprenant peut s'interroger sur les représentations de l'Altérité tout en explorant les identités linguistiques et culturelles.

I.7.1. L'altérité entre littérature, identité et culturel

Dès les XVII^e et XVIII^e siècles, l'Autre servit d'instrument de mesure des différences identitaires, sociales, sexuelles ou culturelles, et nombreuses furent les représentations qui consignèrent le besoin d'établir une frontière, imaginaire ou pas, entre « eux » et « nous ». La perception de l'altérité semble en effet indissociable d'une projection des préoccupations identitaires du Soi, ce qui pose la question de l'authenticité des représentations de l'Autre et amène ainsi à considérer l'articulation entre illusion, fiction et réalité.

La rencontre avec l'Autre, mais aussi la « fonctionnalisation » de l'image de l'Autre en littérature et ses diverses représentations visuelles dans les arts picturaux, graphiques ou plastiques, ont permis d'affiner une propre définition de l'identité nationale, par le jeu du regard, de la mise en miroir ou de l'opposition.

On s'intéressera ainsi à la façon dont la dialectique du Soi et de l'Autre se déploie à travers un imaginaire de l'altérité mais aussi de l'identité, joue avec les préjugés, construit ou recycle des stéréotypes raciaux, sociaux, culturels, ou bien invente et codifie les attributs de l'Autre.

On envisagera les rapports à l'Autre sur le mode de la rencontre, de l'échange, ou bien de la confrontation, de la peur, voire de l'affrontement pour expliquer les réactions face à l'altérité : dénigrement, rejet, aliénation, ou bien idéalisation et intégration.

On cherchera à montrer comment la figure de l'Autre a pu être modelée, voire modélisée pour correspondre aux attentes, réelles ou fantasmées, du Soi.

Les analyses de l'image de l'Autre pourront se prêter à des approches théoriques variées (orientalisme, théories coloniales, féminisme, historisme, sémiologie ou histoire culturelle par exemple) afin de multiplier les points de vue.

I.8. Littérature et communication :

La question de la communication a souvent été occultée par les études littéraires au cours du siècle et la littérature n'a pas toujours été considérée comme une forme de communication. Grâce à la sémiotique, la pragmatique ou l'herméneutique, la problématique de la communication a néanmoins fait son retour au sein des études littéraires. L'œuvre de Paul Ricœur est exemplaire à cet égard : il conçoit l'œuvre littéraire comme discours et la littérature comme une forme de communication. Son modèle de l'œuvre littéraire met en relation l'auteur, le texte et le lecteur. En même temps, il souligne la spécificité de la

communication littéraire par rapport à la communication non littéraire, en la décrivant comme une communication indirecte.

Avant Ricœur, l'accent avait été mis soit sur l'auteur, soit sur le texte, soit sur le lecteur. Le XIX^e siècle, par exemple, s'est intéressé principalement à l'auteur. La philologie ramenait le sens du texte à l'intention de l'auteur. Dans cette vision, le texte a un sens unique, réductible à ce que l'auteur a voulu dire. Comme réaction à cette tendance qui règne durant une grande partie du XIX^e et au début du XX^e siècle se développe un courant formaliste (formalisme russe, structuralisme) qui met l'accent sur le texte, vu comme une structure close sur elle-même. Dans cette perspective, la littérature est conçue comme une forme de langage (Barthes, 2002). En s'opposant à cette clôture du texte sur lui-même, Ingarden, Jauss et Iser ont découvert le rôle du lecteur dans la figuration et la configuration de l'œuvre.

À ces conceptions qui mettaient l'accent sur l'auteur, le texte et le lecteur, Ricœur oppose une conception de la littérature comme forme de communication qui relie ces trois instances.

L'œuvre littéraire est vue comme une interaction entre auteur, texte et lecteur. Ce modèle des trois mimèsis est à la base de la conception de l'œuvre littéraire développée dans *Temps et récit* (1983 ; 1984 ; 1985), *La Métaphore vive* (1975) et dans d'autres études : celle de l'œuvre comme discours, de la littérature comme forme de communication. Ricœur (1986) voit le texte littéraire comme « un discours fixé par l'écriture ». Le discours comme événement est selon lui la contrepartie du langage compris comme langue, code ou système (Ricœur, 2010).

I.8. Critères Internes et externes du texte littéraire

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

Critères internes

- Qui relèvent de la forme du texte ; l'esthétique, les figures de style, les champs lexicaux
- Qui relèvent du contenu : le thème, les valeurs qui permettent d'analyser le texte selon le mode de représentation de l'auteur.
- Qui relèvent des relations entre les textes.

Critères externes

- Qui relèvent de l'auteur : L'expression particulière de l'auteur et sa vision du monde
- Qui relèvent du milieu social : Plus l'œuvre littéraire est comprise par tous, moins elle est appréciée par la critique littéraire.

- Qui relèvent du lecteur : Il faut que le lecteur s'investisse dans l'œuvre afin d'en donner ses propres interprétations et de participer à la communication littéraire.
- Plus il existe des critères dans un texte, plus il est littéraire.

I.9.La culture

La culture régit chaque aspect de notre vie et, comme la plupart des gens, nous n'en sommes pas vraiment conscients. Si on vous demandait de la définir, vous avanceriez probablement la musique, la littérature, les arts visuels, l'architecture ou le langage et vous n'auriez pas tort. Cependant, vous n'auriez pas entièrement raison non plus. En effet, les produits culturels que nous percevons avec nos cinq sens ne sont que les manifestations de ce que signifie vraiment la culture, ce que nous faisons, pensons et ressentons. La culture est enseignée, acquise et partagée, il n'existe pas une culture propre à chacun. Et pourtant, la culture n'est pas monolithique. Les personnes existent différemment au sein d'une culture.

Elle est en fait symbolique. La signification est attribuée aux comportements, aux mots et aux objets, et cette signification est objectivement arbitraire, et subjectivement logique et rationnelle. Une « maison », par exemple, est une structure physique, un concept familial et une référence morale, distincte selon la culture.

La culture est cruciale, car elle permet à ceux qui partagent une culture semblable de communiquer les uns avec les autres sans avoir besoin de discuter de la signification des choses à tout instant. La culture s'acquiert et s'oublie, aussi, malgré son importance, nous sommes généralement inconscients de son influence sur la façon dont nous percevons le monde et dont nous interagissons dans celui-ci. La culture est importante, car lorsque nous travaillons avec les autres, elle est à la fois un recours et un frein dans notre capacité de travailler avec les autres et de les comprendre.

Dans cet esprit M.A-Pretceille écrit en parlant de la culture « Elle s'inscrit dans un mouvement diachronique » (Pretceille. M-A, 1996, P. 19). De même que R. Linton qui indique :

« [...] des cultures croissent et changent. Elles éliminent certains éléments et elles en Acquièrent d'autres au cours de l'histoire » (Linton. R, cité par Ibid., P. 19.)

I.9. 1.L'éveil à la différence culturelle

Quelles que soient leurs divergences par ailleurs, tous les chercheurs s'accordent pour souligner l'importance de cette phase préliminaire : l'éveil à la différence culturelle.

Il s'agit d'une étape de sensibilisation qui se situe habituellement au stade des premières socialisations de l'apprenant et est déterminante par rapport à la façon dont le futur adulte va construire et gérer ses représentations de l'altérité. Trop longtemps tributaire des

aléas des représentations véhiculées par l'environnement immédiat de l'apprenant, ce n'est que tardivement que l'école a reconnu l'importance de prendre en charge l'orientation de cette première rencontre avec l'altérité culturelle et, aujourd'hui, nous assistons à la banalisation de l'éveil aux langues étrangères en cours.

I.9.2. Le savoir culturel :

Tous les avis s'accordent également pour reconnaître l'existence de ce niveau de compétence, qui se définit en termes de la culture conçue comme un savoir théorique. Il repose sur des informations et des faits culturels, dont la somme constitue un savoir encyclopédique qui repose sur des données stables et observables.

Dans le domaine de la didactique, on peut identifier deux approches principales par rapport à ce degré de compétence culturelle : une première qui s'intéresse à l'aspect « civilisationnel » de la culture (les événements, les institutions et les figures historiques qui ont marqué le pays), et une deuxième qui s'intéresse à l'étude ethnométhodologique de la vie quotidienne des habitants, dans ce qu'elle représente de « typique ».

Les deux approches font l'objet de débats académiques en France et à l'étranger. L'approche « civilisationnelle », très présente dans la didactique universitaire, est parfois perçue, comme étant inadaptée au profil des apprenants FLE et à la finalité professionnelle de leur apprentissage et, aujourd'hui, une réflexion s'engage sur la finalité et les contenus des enseignements relevant de cette approche.

L'approche ethnométhodologique est également mise en cause car perçue non seulement comme étant réductrice et vecteur de stéréotypes, mais également comme « nationaliste », dans la mesure où elle privilégierait « *mainstream culture* ».

On rappellera que les modes et processus d'acquisition de ce degré de compétence culturelle sont essentiellement cognitifs et, à ce titre, il importe de noter que son acquisition ne nécessite pas une connaissance de la langue cible.

Cette particularité trouve son écho, d'ailleurs, dans la problématique qui sous-tend l'évaluation des enseignements de « civilisation » dans nos cursus et la définition de l'objet de l'évaluation : langue ou contenu, expression ou connaissances ?

I.9.3. Le savoir-faire culturel :

Bien que la compétence culturelle soit à prendre dans une acception holistique et transversale à toutes les dimensions de la vie socio-professionnelle, elle peut, comme c'est le cas pour les langues, être appréhendée dans des contextes d'utilisation précise, rappelant l'approche fonctionnelle de la didactique des langues des années 1980.

Pris dans cette acception, le savoir-faire culturel – terme utilisé parfois pour désigner la compétence culturelle elle-même – se situerait au niveau utilitaire et définirait la capacité de *fonctionner* efficacement dans un environnement étranger en accomplissant les tâches de la vie quotidienne, comme par exemple, faire ses courses, s'orienter et se déplacer, gérer les relations de service, gérer les rendez-vous, connaître les horaires de travail, les jours fériés, les rythmes socioprofessionnels (heures des repas, heures de travail, ouverture des magasins, heures de pointe, etc.), se conformer aux normes et pratiques qui régissent la vie civile (poubelles, stationnement, arrosage, chiens, etc.), ou professionnelle (pointage, sécurité, cantine, pauses-café, téléphone, etc.).

L'aspect fonctionnel de la notion de savoir-faire culturel est facile à comprendre pour les enseignants, lorsque nous comparons nos étudiants de première année – à qui il fait cruellement défaut – à ceux de deuxième année, bien plus acculturés et autonomes par rapport à ce que Gohard-Radenkovic (2002 : 12) appelle « le métier de l'étudiant ».

Comme la notion de savoir culturel que nous venons de décrire, celle du savoir-faire culturel s'appuie moins sur une compétence en langue que sur l'identification de repères à l'intérieur d'un système de fonctionnement.

À cet égard, on peut même constater un phénomène d'inversion par rapport aux progrès réalisés dans les deux domaines, fonctionnel et langagier : plus un individu avance dans sa maîtrise du savoir-faire culturel relatif à son environnement immédiat, moins il perçoit la nécessité de développer ses compétences langagières, ce qui conduit au phénomène de *fossilisation linguistique* bien répertorié.

L'absence de ce savoir-faire culturel et les dysfonctionnements qui en résultent sur le plan de l'intégration dans la vie culturelle de l'environnement quotidien ont donné naissance au nouveau métier de médiateur culturel (Bolaffi, Bracalenti, Braham & Gindro 2003 : 51), encore mal connu en Algérie, mais largement utilisé dans d'autres pays (l'Italie et le Royaume-Uni, par exemple), où il est déployé dans des lieux stratégiques de la rencontre interculturelle, comme les mairies, les centres de sécurité sociale, les offices de tourisme, les entreprises multinationales à forte population d'expatriés et, bien entendu, les universités.

I.9.4. Le savoir-vivre culturel

Le savoir-vivre culturel se situe au niveau plus complexe de l'interaction avec l'Autre, en tant que sujet parlant, et demande ainsi un travail d'adaptation dans le domaine discursif, sur le plan du verbal aussi bien que celui du non-verbal. Au niveau réduit de l'interaction simple, ces échanges peuvent porter sur les salutations (verbales et gestuelles), la formulation d'excuses, d'explications, l'observation des conventions du code vestimentaire, et

l'observation des conventions implicites de temps (la ponctualité), de la proxémique (respect de l'espace interpersonnel, interprétation de la porte fermée), etc. Au niveau plus complexe, cette étape s'étend à la maîtrise de registres langagiers appropriés, au respect des conventions de table, à l'évitement des zones de tensions, etc.

I.9.5. Le savoir-être culturel

Le savoir-être culturel représente l'étape de l'intégration de l'altérité. Sans pour autant quitter son propre habitus culturel, l'individu développe une attitude moins spontanément ethnocentrique, fondée sur l'écoute.

Curieusement, l'acquisition de cette dimension de la compétence culturelle repose souvent sur la découverte de sa propre culture, suite à une confrontation à la culture de l'autre, comme l'affirme Laurent, professeur de psychologie :

Le conditionnement culturel est si fortement enraciné en chacun de nous qu'en l'absence de contact avec une autre culture on ne peut découvrir qui l'on est. [...] Sur le plan de l'interculturel, on a besoin de la découverte de l'autre pour se repérer, s'identifier, se connaître et devenir conscient de la manière d'être en tant qu'individu appartenant à une culture. (1998 : 39)

Ce nouveau regard sur sa propre culture s'accompagne d'une sensibilisation à la *réciprocité* de la différence en rencontre interculturelle : « Si l'autre me dérange, je le dérange aussi ! ».

De telles prises de conscience favorisent l'acquisition d'une capacité à *relativiser* sa propre culture à l'aune des perceptions que l'Autre en possède, une mise en perspective quasi « déictique », qui permet d'éviter le type de cécité que décrit Des jeux, professeur de psychologie de l'organisation :

Pour un Français, arriver en retard d'une quinzaine de minutes à une réunion de travail est « normal » et fait partie des codes culturels, ce qui n'est pas le cas pour un Allemand qui le traduit par un manque de considération à son égard. Mais si j'écoute un Français parlant d'un Africain, il me dira que les Africains sont toujours en retard et que c'est un manque de considération parce que cela rend l'organisation de la journée impossible. (1998 : 94)

I.9.6. Le savoir-agir culturel :

La réflexion a, jusqu'ici, essentiellement porté sur le cadre « général », où l'acquisition d'une compétence culturelle s'insère dans des objectifs éducatifs gouvernés par une forte motivation d'intégration. Dans le contexte de la didactique des langues et des cultures de spécialité, si la motivation d'intégration s'y profile en filigrane (intégration dans

une communauté de discours), la motivation principale est fortement *instrumentale* et *utilitaire*, et se définit par le désir d'agir *sur* l'Autre, pour réussir un projet professionnel, imposé ou choisi, collectif ou personnel, comme le dénoncent les chercheurs autrichiens Klingseis, Rathmayr & Schmid :

« Prise dans cette perspective, la compétence culturelle – compréhension de la culture de l'Autre et des effets de sa propre culture sur l'Autre – s'insère dans une approche pragmatique, ancrée dans les concepts de l'*acte*, du *contexte*, de la *performance* et de l'*opérationnel*, à situer dans la réalisation des tâches et des objectifs professionnels ciblés.

Dans ce contexte, il peut se produire une instrumentalisation de la compétence culturelle, dont le contrôle échappe à ses créateurs. Selon le domaine professionnel – le monde des affaires tel qu'il est incarné par Gekko? Gordon Gekko, personnage emblématique du film *Wall Street* (1987) – cette compétence culturelle peut se transformer en redoutable outil destiné à la manipulation de l'Autre, restituant au terme « interaction » sa signification en psychologie sociale, celle de *la volonté d'influencer l'Autre* ».

À cette conception du savoir-agir *sur*, nous préférons celle proposée par Puren « le savoir-agir *avec* ». Il s'agit d'une approche à la fois plus en adéquation, sur le plan moral, avec les objectifs qui se veulent *éducatifs* et, sur le plan didactique, plus en phase avec les objectifs des langues et des cultures de spécialité.

Dans une double perspective, qu'il appelle co-actionnelle/co-culturelle, et qu'il propose comme la nouvelle perspective de l'approche communicative, Puren situe l'acquisition d'une compétence culturelle, non pas au niveau des savoirs, mais dans le domaine des habitudes et des comportements à acquérir en travaillant *avec* l'Autre, dans l'accomplissement des objectifs concrets, nécessaires et communs aux deux.

Mais lorsqu'il s'agit non plus seulement de « vivre ensemble » (co-habiter ou co-exister), mais de « faire ensemble » (co-agir), nous ne pouvons plus nous contenter d'assumer nos différences : il nous faut impérativement créer ensemble des ressemblances.

Or cette modification de l'objectif culturel de référence exige rien moins que de passer en didactique de la culture d'une « langue produit » [...] à une « logique processus » qui se trouve être plus conforme à une représentation moderne, c'est-à-dire dynamique, des réalités culturelles.

Il est évident qu'on n'a pu se focaliser à ce point jusqu'à présent, dans la perspective interculturelle, sur le thème de « l'altérité », que parce que n'y était pas envisagée prioritairement l'action commune, laquelle exige de se forger des conceptions identiques,

c'est-à-dire des objectifs, principes et modes d'action partagés parce qu'élaborés en commun par et pour l'action collective. (2002 : 62)

I.9.7. Le savoir-interpréter culturel :

Zarate (1986 : 73) et Beacco (2000 : 127) identifient un degré de compétence culturelle *interprétative*, qui permet de donner du sens social à des éléments de l'environnement, à partir de la lecture d'indices. Existant à un degré plus ou moins élevé, plus ou moins conscient chez le natif, par rapport à son propre environnement culturel, l'acquisition d'une compétence culturelle interprétative relative à l'environnement étranger permet d'opérer les mêmes analyses, par rapport à la culture étrangère.

Ainsi, cette compétence permettrait de « lire » un paysage ou un environnement urbain (quartier ancien, populaire, commerçant, etc.), de situer une personne inconnue (aspect vestimentaire, comportement gestuel, accent, etc.), comme le résume Beacco :

« Cette capacité d'interpréter un fait isolé peut être représentée sommairement sous forme de localisation d'une donnée à partir de systèmes de coordonnées : attribuer un âge à quelqu'un, caractériser ses opinions politiques ou ses convictions religieuses, faire des hypothèses sur son niveau de formation ou ses revenus suppose de se rapporter à une échelle de localisation, sans statut scientifique, mais fondée dans la socialisation et l'expérience. » (2000 : 127)

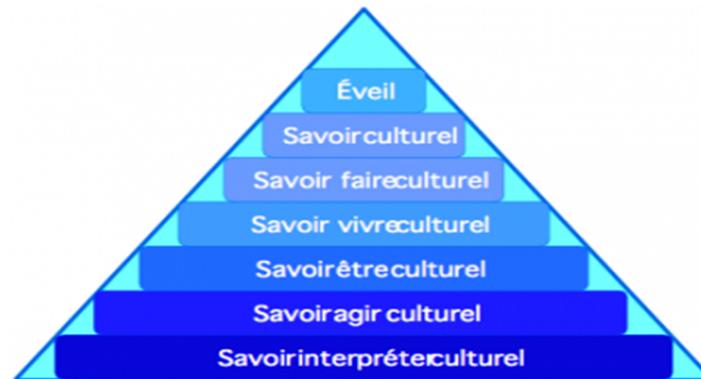
Si Beacco lui-même met en garde contre la subjectivité du prélèvement des indices et le conditionnement affectif, voire idéologique, de leur interprétation, il défend cette « compétence sociale du social » comme étant culturellement attestée et observable. Pour notre part, nous ajouterons également que, compte tenu du degré d'intimité qu'elle exige, il s'agit d'une compétence qui est nécessairement limitée à une aire culturelle relativement restreinte à la fois dans le temps et dans l'espace.

I.9.8.. Figure : Pyramide des degrés de compétence culturelle

La Figure, représentée sous forme de pyramide, permet de mieux appréhender la notion de progression qui sous-tend les sept degrés de compétence culturelle, générale ou professionnelle, que nous venons de décrire, l'éveil représentant le bout étroit de l'iceberg et le savoir interpréter culturel représentant la compréhension très fine d'une aire culturelle déterminée qui subsume les autres degrés de compétence culturelle.

Pour terminer sur ce point, il importe de souligner que la progression linéaire de ce descriptif des différentes étapes du processus d'acculturation et sa conceptualisation sous forme d'une échelle de degrés d'une compétence de culture est un exercice « artificiel », créé

dans un but d'analyse. Il est évident que, de par la nature même de l'objet d'étude, il ne peut y opérer une progression linéaire selon laquelle les différentes étapes décrites existeraient chez l'individu en tant qu'étapes culturelles délimitées, entièrement acquises ou complètement vierges. La construction et l'acquisition d'une compétence culturelle se fait, de manière *parcellaire, erratique et imprévisible*, en fonction des antécédents de l'individu, du contexte pragmatique, mais aussi et surtout, des sables mouvants des perceptions et des représentations, du moi et de l'Autre, de l'ici et du là-bas.



Pyramide des degrés de compétence culturelle

I.10. La dimension socioculturelle dans le texte littéraire

I.10.1. Le concept socioculturel

La prise en compte des caractéristiques socioculturelles est nécessaire pour une compréhension globale d'un phénomène, notamment en Algérie où les traditions, les coutumes et les perceptions anciennes seraient encore vivantes bien que l'urbanisation tend à favoriser un brassage culturel. Mais, d'après certains auteurs comme Sala-Diakanda (1980), le mélange de population dans un espace géographique ne traduit pas toujours une acculturation des comportements des uns et des autres :

« Tout se passe comme si les représentants d'une tribu emportent avec eux les tares inhérentes à leur milieu d'origine et les perpétuent à l'intérieur de leur groupe dans le nouveau milieu de résidence ».

Autrement dit, la cohabitation ou la co-existence de plusieurs groupes culturels n'impliquent pas une homogénéisation des comportements comme le renchérit Evina (1989) en ces termes :

« [...] Les considérations qui précèdent montrent que les relations entre certains facteurs démographiques, médicaux ou socioculturels ne sont pas mécaniques ; elles restent tributaires pour une large part de la façon de vivre de chaque population. On a ainsi remarqué que le

particularisme tribal permet à des groupes [...] de coexister sans se mélanger ».

Ainsi une non prise en compte du contexte socioculturel pourrait provoquer une saisie partielle de la réalité sociodémographique car « *Presque certainement, certaines* » SALA-Diankanda, M. « Le concept Ethnie, une réponse à E. NGWE », Département de Démographie, UCL., Document de recherche N°16, janvier 1979, 7 p., Papier présenté au colloque de démographie africaine, Abidjan, 22-26, janvier 1979.

I.10.2. L'interculturalité et texte littéraire

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

Il paraît clair que l'interculturel est un champ interactif où tout porte sur les relations entre sujets porteurs de cultures. Pour Carmel Camilleri l'interculturel est un instrument de régulation assez efficace qui gère le rapport entre cultures et les tensions qui peuvent apparaître aujourd'hui, l'« interculturel » parcourt tous les champs du savoir.

On ne trouve plus un discours didactique qui n'y fasse référence et il est même devenu une spécialité en soi, laquelle on consacre thèses, colloques, etc.

Il existe sous de nombreuses appellations : approche, compétence, communication, éducation, pédagogie, démarche, option, perception ou encore pratique d'où l'affluence des réflexions, des actions et des recherches dans ce domaine. La didactique des langues étrangères s'intéresse de plus en plus à ce concept, puisque au cœur de la problématique interculturelle se situe une série de concepts comme culture, identité, altérité, langue, ethnie, etc.

I.10.3. La quête de l'identité à travers le texte littéraire

Depuis la nuit des temps, la question de l'identité a toujours été présente. Cependant, elle semble trouver son comble depuis la célèbre phrase de Socrate, « *Homme, connais-toi toi-même* ». Ainsi a-t-elle saisi l'attention de nombreux penseurs issus des divers champs de recherche scientifique.

« *D'abord, l'identité n'a émergé qu'assez récemment comme thème crucial dans les sciences sociales et la littérature. Le concept d'identité explicite une problématique certainement diffuse qui apparaît avec force dans le romantisme et qui se trouve encouragée par les conditions de vie dans la société industrielle : c'est l'époque à laquelle l'individu perd petit à petit l'identité immédiate que lui conféraient les groupes sociaux stables et homogènes auxquels il appartenait* ». Pierre-Luigi, Dubied, *Apprendre Dieu*, Labor et Fides, Genève, 1992, p. 123.

En effet, l'homme s'est toujours posé tant de questions sur sa propre identité, sur sa propre nature, sur son origine et sur sa destinée en vue de savoir réellement qui il est. Dès lors, la question de l'identité s'est répandue dans plusieurs champs de la recherche scientifique dont celui de la littérature.

« *La littérature romanesque, comme peut-être la création poétique moderne et la peinture contemporaine, sont des formes authentiques de création culturelle sans qu'on puisse les rattacher à la conscience -- même possible -- d'un groupe social particulier...* » Lucien, Goldmann, *Pour une sociologie du roman*, Gallimard, Coll. Idées, Paris, 1964, p. 44.

Ceci étant, il nous a semblé important de vouloir cerner la résonnance de ladite question dans la littérature, en nous appuyant sur le roman *L'Enfant multiple* d'Andrée Chedid, dont le titre lui-même nous semble révélateur d'une certaine complexité sur la question de l'identité.

« *L'identité est un ensemble de critères, de définitions d'un sujet et un sentiment interne. Ce sentiment d'identité est composé de différents sentiments : sentiment d'unité, de cohérence, d'appartenance, de valeur, d'autonomie et de confiance organisés autour d'une volonté d'existence. Les dimensions de l'identité sont intimement mêlées : individuelle (sentiment d'être unique), groupale (sentiment d'appartenir à un groupe) et culturelle (sentiment d'avoir une culture d'appartenance)* » Alex, Mucchielli, *L'identité*, PUF, coll. Que sais-je, Paris, 1986.

L'écriture n'est pas à la portée de tout le monde. Pour ce, Andrée Chedid, conçoit l'écriture comme ce qui permet la sortie vers l'Autre, comme un hors de soi qui ouvre vers l'ailleurs. D'autres, comme Paul Dirks, diront que l'écriture

« est ce qui fait que le signifiant fasse davantage que dénoter son signifié et dépasse donc la transparence de la langue quotidienne (...). L'écriture est ce jeu de connotations qui réfère à un au-delà du langage 'normal'. L'histoire sociale de la littérature est par conséquent, selon Barthes, l'histoire de cette résistance aux effets sclérosants des codes de la langue et du style » Paul, Dirkx, Sociologie de la littérature, Armand Colin, Coll. Lettres Cursus, Paris, 2000

Quant à Jean-Paul Sartre, il donne plus de précisions sur l'écriture, celle-ci prise dans sa relation avec le monde ; ce qui laisse constater le plus important rôle de l'écrivain. L'écriture est inséparable du monde et de la société. Ainsi donc, pour lui

« Ecrire, c'est donc à la fois dévoiler le monde et de le proposer comme une tâche à la générosité du lecteur. C'est recourir à la conscience d'autrui pour se faire reconnaître comme 'essentiel' à la totalité de l'œuvre ; c'est vouloir vivre cette essentialité par personnes interposées ; mais comme d'autre part le monde réel ne se révèle qu'à l'action, comme on ne peut s'y sentir qu'en le dépassant pour le changer, l'univers du romancier manquerait d'épaisseur si on ne le découvrait dans un mouvement pour le transcender. ». Jean-Paul, Sartre, Qu'est-ce que la littérature ?, Gallimard, Coll. Idées, Paris, 1964, p. 67.

Ceci étant, en faisant recours aux différentes formes et méthodes d'écriture, l'écrivain nous fait ressortir ses sentiments tout en transmettant un message.

Ce dernier est destiné au lecteur (public) qui, selon les modalités d'accueil, c'est-à-dire sa culture, son niveau de vie, son niveau intellectuel, son comportement, ses humeurs, son expérience, etc., essaie de le décortiquer afin d'en dégager et/ou d'y puiser le sens qu'il véhicule. C'est-à-dire, en cohérence avec son identité et ses attentes.

Chapitre - II-

Le traitement des valeurs culturelles des textes littéraires dans
le manuel scolaire algérien de la 3ème A.S.

II.1.La place du texte littéraire dans l'enseignement du FLE :

II.1.1.Didactique de la littérature en classe de FLE

L'exploitation de la littérature dans la classe de français langue étrangère est en développement pour plusieurs raisons. Ayant fait partie des approches traditionnelles de l'enseignement des langues, la littérature est devenue moins populaire lorsque l'enseignement des langues et l'apprentissage ont commencé à se concentrer sur l'utilisation fonctionnelle du langage.

Cependant, le rôle de la littérature dans la classe de FLE a été réévalué et beaucoup voient maintenant les textes littéraires comme un apport linguistique riche et efficace pour que les élèves s'expriment efficacement dans la langue française et une source potentielle de motivation des apprenants.

II.1.2.Les objectifs de la didactique de la littérature en classe de FLE :

Les spécialistes distinguent la littérature avec une majuscule L - les textes classiques, par exemple les romans de Voltaire et de Victor Hugo - et la littérature avec un petit l, qui se réfère à la fiction populaire, aux fables et aux paroles de chansons.

La littérature utilisée dans les salles de classe de FLE ne se limite plus aux textes canoniques de certains pays, par exemple l'Algérie, mais comprend le travail d'écrivains d'une variété de pays et de cultures utilisant différentes formes de français.

Les textes littéraires peuvent être étudiés dans leurs formes originales ou dans des versions simplifiées ou abrégées. Un nombre croissant d'histoires en français sont écrites spécifiquement pour les apprenants d'autres langues.

Les types de textes littéraires qui peuvent être étudiés à l'intérieur et à l'extérieur de la classe FLE comprennent :

- Des histoires courtes
- Des poèmes
- Des romans

II.1.3.L'exploitation de textes littéraires en classe de FLE :

Les enseignants peuvent exploiter des textes littéraires de nombreuses façons en la classe de FLE. Le travail en classe avec des œuvres littéraires peut comporter des tâches de pré-lecture, des travaux interactifs sur le texte et des activités de suivi.

Les didacticiens fournissent des conseils utiles en ce sujet Maximisez le support de pré-lecture.

Les enseignants peuvent présenter le sujet ou le thème du texte, pré-enseigner les éléments essentiels du vocabulaire et utiliser des tâches de prédiction pour susciter l'intérêt et la curiosité des apprenants.

- Minimiser dans quelle mesure le professeur perturbe la lecture des apprenants.
- Attire l'attention sur la particularité stylistique.
- Aidez les élèves à apprécier les façons dont les écrivains utilisent le langage pour obtenir des effets particuliers.
- Invitez les apprenants à entrer dans les détails de l'écrivain ou les inviter à modifier/étendre ou ajouter à un texte.

II.1.4. Le texte littéraire comme support en classe de FLE

Les textes littéraires offrent des possibilités d'expériences multi-sensorielles et peuvent faire appel à des apprenants ayant différents styles d'apprentissage. Les textes peuvent être complétés par des textes audio, des CD de musique, des films, des podcasts, qui améliorent encore plus la richesse de l'apport sensoriel que reçoivent les étudiants.

Les textes littéraires offrent une source riche des connaissances linguistiques et peuvent aider les apprenants à pratiquer les quatre compétences - parler, écouter, lire et écrire le français- en plus d'exemples de structures grammaticales et de présenter un nouveau vocabulaire.

La littérature peut aider les apprenants à développer leur compréhension d'autres cultures, à prendre conscience de la « différence » et à développer la tolérance et la compréhension. Au même temps, les textes littéraires peuvent traiter des thèmes universels tels que l'amour, la guerre et la perte qui ne sont pas toujours couverts dans le monde désintégré des manuels scolaires.

Les textes littéraires sont représentatifs plutôt que référentiels. Le langage référentiel communique à un seul niveau et tend à être informatif. Le langage représentatif des textes littéraires implique les apprenants et engage leurs émotions, ainsi que leurs facultés cognitives.

Les œuvres littéraires aident les apprenants à utiliser leur imagination, à améliorer leur empathie pour les autres et à les inciter à développer leur propre créativité. Ils donnent également aux étudiants la possibilité d'apprendre des dispositifs littéraires qui se produisent dans d'autres genres, par exemple, la publicité.

Les leçons de littérature peuvent conduire à des expositions publiques de la production des étudiants par des affiches de créations d'étudiants, par exemple des poèmes, des histoires ou des représentations de pièces de théâtre.

Ainsi, pour diverses raisons de croissance linguistique, culturelle et personnelle, les textes littéraires peuvent être plus motivants que les référentiels souvent utilisés dans les salles en classe de FLE.

Le texte doit être le lieu de tous les plaisirs de la langue et doit donner goût à l'apprentissage de langue afin de motiver les apprenants, Comme le confirme Mohammed Mekhnach

« L'introduction et l'exploitation du texte littéraire dans le projet didactique viserait à concilier traitement communicatif et prise en charge effective des dimensions esthétiques et culturelles pour un développement des compétences de production. » (Mekhnache. M,2010, P.122.)

II.2. Difficultés rencontrées dans la compréhension et l'interprétation d'un texte littéraire :

- Les textes littéraires peuvent présenter aux enseignants et aux apprenants un certain nombre de difficultés, y compris:
- La sélection de texte - les textes doivent être choisis présentant une pertinence et un intérêt pour les apprenants.
- La difficulté linguistique - les textes doivent être adaptés au niveau de compréhension des apprenants.
- La longueur des supports pédagogiques - les textes plus courts peuvent être plus faciles à utiliser dans les activités d'apprentissage, mais les textes plus longs fournissent plus de détails contextuels et le développement du caractère et de l'intrigue.
- Difficulté culturelle - les textes ne doivent pas être tellement culturellement denses que les personnes extérieures se sentent exclues de la compréhension d'un sens essentiel.
- Appropriation culturelle - les apprenants ne devraient pas être offensés par le contenu textuel.

Les didacticiens insistent sur le fait que les enseignants du FLE peuvent faire face à plusieurs défis que présentent les textes littéraires, s'ils posent une série de questions pour évaluer la pertinence des textes pour un groupe particulier d'apprenants:

- Le sujet est-il susceptible d'intéresser les apprenants ?
- Le niveau de langue est-il approprié au niveau des apprenants ?

- Est-ce la longueur du texte est appropriée au temps disponible ?
- Est-ce qu'il nous faut beaucoup de connaissances culturelles ou littéraires ?
- Est-ce que c'est culturellement offensant en quelque sorte ?
- Les textes choisis Peuvent être facilement exploité pour apprendre le français.

II.2.1 Le choix des auteurs

Selon les enseignants, les apprenants algériens ignorent les auteurs français et ceux d'expression française car ils ne voient pas l'utilité de ces textes littéraires en langues étrangères.

Ils prétendent que les textes qu'on leur propose de lire ne se rattachent en aucun cas à leur culture mais ignorent leurs coté littéraire qui est le plus important.

En lisant un texte, les apprenants entrent à l'aveuglette ce qui provoque un décrochage et une incompréhension par rapport au texte.

Nous avons constaté la présence d'écrivains français, d'écrivains algériens d'expression française et enfin d'écrivains francophones en général. La représentativité des écrivains français semble être dominante.

Ce que nous pouvons directement remarquer dans l'enseignement des textes littéraires en 3A.S., c'est que les auteurs algériens ou maghrébins d'expression française n'y figure pas trop ou pas du tout tels que : Mohammed Dib , Yasmina Khadra , Assia Djebbar ...

Une telle dominance, nous permet de dire que ce choix est certainement voulu par les auteurs du manuel, pour au moins offrir aux apprenants l'occasion de côtoyer les grands écrivains et leurs œuvres, qui ont acquis une audience internationale et de découvrir l'une des plus grandes littératures universelles, la littérature française.

II.2.3. Textes traduits ou originels ?

Les auteurs français ou d'expression française sont plus indiqués à donner un modèle de langue à des apprenants qui étudient le français car leur sentiment linguistique de locuteurs natifs leur permet de trouver spontanément des tournures adéquates et d'éviter toute incohérence et emplois qu'ils peuvent sentir inadéquats et pas propre à la langue française.

Contrairement aux textes traduits qui représentent des inconvénients au niveau de la pensée de l'auteur : Le traducteur traduit le texte sans se mettre dans la peau de l'auteur.

Le texte originel pourrait paraître ambiguë ce qui conduit le traducteur à opter pour un autre sens que celui du texte originel. Ce dernier peut aussi utiliser des structures grammaticales pas tout à fait de langue française en traduisant le passage mot à mot et cela ne correspond pas nécessairement aux normes de la langue française.

Les textes d'auteurs algériens sont plus abordables que ceux d'auteurs français car l'écrivain français écrit dans sa langue maternelle et d'une manière spontanée alors que l'auteur algérien pourrait se sentir obligé de montrer tout son bagage linguistique et ce qu'il possède dans cette langue comme outils, ce qui aura pour conséquence de rendre le texte un peu artificiel car il ne s'agit pas d'un véritable travail de création littéraire.

L'auteur algérien pourrait aussi introduire à son discours des calques (des expressions traduites telles que de l'arabe ou du berbère) Et cela se fait en toute conscience afin de donner un certain cachet et une touche personnelle à son style. L'apprenant dans ce cas-là, ne comprendra pas et il risquera de reprendre et réutiliser ces expressions, ce qui se traduira par des interférences qui seront par la suite sanctionnées par l'enseignant.

II.2.4. Le texte littéraire et la dimension culturelle

La littérature est issue d'une société et de sa culture, dans son acception anthropologique ou sociologique. Elle peut offrir différentes manières de partir à la découverte d'une culture étrangère et de sa diversité, à un moment donné dans un contexte donné.

Elle ouvre des portes sur des modes de pensée, des modes de vie, des rapports au monde, des valeurs, des conflits, des mythes, des images de soi et de l'autre, mis en scène par des personnages fictifs dans une histoire qui s'inspire d'un contexte social et culturel dans lequel est ancré l'auteur.

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

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

En didactique des langues, le rapport langue/littérature ne peut être dissocié du débat langue/société/littérature. C'est ainsi que l'enseignement du français ne peut pas être pensé

indépendamment du contexte social, politique, économique et culturel des apprenants. Les objectifs liés à l'enseignement de la littérature sont à la fois multiples et variés.

Ce qui nous amène à dire que la littérature ne raconte pas seulement « la vie des hommes ». Elle contribue à développer chez les apprenants, la conscience d'une « identité culturelle » qui fait partie bien évidemment de leur identité propre.

Si l'on perçoit la culture, suite à Philippe Blanchet, comme un ensemble de schèmes interprétatifs qui permet à chacun, au sein de ce cadre spécifique, de produire et de percevoir les significations sociales de ses propres comportements et de ceux d'autrui, et ainsi de s'inscrire dans des systèmes de valeurs et de normes bien définies, l'identité culturelle, en ce sens, regroupe toutes ces ressources culturelles qui permettraient d'établir l'identification.

La littérature comme la langue, les arts, les rites, les traditions, les coutumes, les cultes, les fêtes, les calendriers, les modes d'habitat, les habitudes alimentaires et vestimentaires, l'artisanat, la musique, les légendes, etc. en font partie.

Ainsi, la littérature, dans la mesure où elle fait appel à tous ces produits ou ces ressources qui connotent et dénotent de multiples significations que partagent les acteurs sociaux détenteurs des mêmes référents culturels, fournit à l'apprenant, selon les contextes et les époques, les éléments indispensables à la construction de son identité personnelle, et collective.

II.2.5. Langue et culture en classe de FLE :

Même si l'objectif premier des apprenants est d'apprendre à communiquer dans la langue étrangère visée, il est indéniable que la culture a sa place en classe de FLE et que les élèves sont censés y être sensibilisés et ce pour plusieurs raisons.

Tout d'abord, un des premiers objectifs d'un enseignant est de participer à l'enrichissement culturel personnel de ses élèves. Si cela est vrai quelle que soit la matière enseignée par le professeur, cela l'est d'autant plus lorsque l'on est dans un cours de langues étrangères, là où l'apprenant est directement en relation avec une autre culture que la sienne.

En effet apprendre une langue étrangère c'est aussi appréhender une culture nouvelle, des modes de vivre et des façons de penser différents. Ainsi, en intégrant la dimension culturelle à la dimension langagière dans un cours de langues permettra aux apprenants de s'ouvrir à d'autres cultures et donc de favoriser une vision des choses plus objective, un état d'esprit plus tolérant, plus respectueux. Les apprenants pourront alors combattre les stéréotypes et les généralités de la culture cible en les confrontant aux éléments culturels vus (ex : mode de vie, comportements conventionnels au sein de la culture cible) au cours du dispositif d'enseignement/apprentissage de la langue.

Il serait alors intéressant pour le professeur de mettre en évidence les repères culturels véhiculés par la langue, les médias, la publicité etc de sorte à ce que les apprenants puissent les interpréter, et s'en servir pour mieux connaître le pays de la langue cible.

De plus, la culture est un soutien pour la langue et elle vient ainsi, non pas handicaper l'apprenant mais l'aider dans son apprentissage, en cela qu'elle lui ouvre une autre passerelle.

Par ailleurs, il nous paraît évident que les apprenants se doivent d'être initiées à la culture de la langue cible en cours de langue dès lors que « la communication dans une langue étrangère consiste à maîtriser en premier des usages langagiers mais aussi à apprendre à adapter ces compétences en langue, aux situations de communication, aux contextes dans lesquels prennent place ces échanges et cela s'acquiert via la culture. »(Le français langue étrangère, Fabrice Barthélémy Dominique Groux et Louis Porcher, 2011).

Ainsi nous sommes véritablement devant une complémentarité de l'élément langagier avec l'élément culturel. L'un ne peut pas aller sans l'autre dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.

En outre, chaque langue, chaque code de communication dessine l'identité culturelle de chaque société, dès lors enseigner/apprendre une langue étrangère c'est aborder du culturel. De ce fait, il est impossible de faire l'impasse sur la culture en cours de langue étrangère.

II.3.L'enseignant comme vecteur socioculturel

La didactique du français est indéfectiblement liée à la question du socioculturel, en raison de son histoire, marquée d'engagements politiques et/ou de conflits symboliques, de ses objets qui associent, le plus souvent de manière implicite, savoirs, valeurs, rapports à la culture ou au langage et dimensions identitaires, de sa « vision du monde » indissociable des dimensions praxéologiques et qui ne peut complètement occulter les questionnements sur l'amélioration ou le renouvellement des pratiques d'enseignement et leurs effets sur les apprentissages.

Mais, lorsqu'on tente d'explorer les sens que peut prendre le terme *socioculturel* (sous sa forme liée ou sous ses modalités disjointes : le social, le culturel) dans les travaux de didactique du français ou dans les travaux auxquels elle se réfère, on ne peut être que frappé par l'extrême diversité des définitions à l'œuvre, qu'elles soient explicites ou qu'elles soient implicites, comme c'est d'ailleurs le plus fréquemment le cas. De fait, les sens attribués varient selon objets, domaines et problématiques.

Les significations varient en grande partie selon les questionnements au sein desquels se trouve mis en jeu le socioculturel. C'était l'objet du dernier colloque de l'AIRDF de revenir sur ces questions pour interroger la place du socioculturel dans les recherches en didactique du français. Ce numéro de *Repères* présente un ensemble de contributions issues du colloque de l'AIRDF et sélectionnées pour leur focalisation sur des questions concernant le socioculturel et l'enseignement-apprentissage à l'école.

Par exemple, la façon dont se constitue l'objet oral en didactique du français permet de mettre en évidence la prise en compte de différentes dimensions socioculturelles et de différentes manières de les prendre en compte. Ainsi, les propositions fondatrices de l'équipe de Genève autour des genres du discours, malgré (ou peut-être à cause de) leur ancrage historico-culturel, prennent quelque distance par rapport à « l'extrême variabilité des pratiques langagières » Dolz Joaquim, Schnewly Bernard (1998). pour construire et « stabiliser les éléments formels et rituels des pratiques » *ibid*.

Les genres travaillés à l'école sont marqués de généralité, d'abstraction, voire de neutralité par rapport à l'hétérogénéité des genres et des pratiques sociales. Parallèlement, la confrontation à des outils historico-culturels posée comme constitutive de l'école interdit de penser cette neutralité des discours et des pratiques comme une occultation de leurs dimensions sociales et culturelles.

Cela implique comme conséquence forte, à notre sens, d'évacuer toute idée de neutralité, d'indifférenciation ou de valorisation *a priori* des savoirs, des contenus, des disciplines, des modes de travail pédagogiques, de la forme scolaire, de tel type de situations, des interactions, des outils...

II.3.1 Le français dans le système éducatif algérien

L'enseignement des langues étrangères est un enjeu de poids pour l'Algérie et pour le système éducatif en particulier ; la réussite d'une telle démarche repose en grande partie sur la reconnaissance de la réalité plurilingue et multiculturelle de la société. Il est effectivement indispensable de reconnaître et d'accepter sa propre identité plurielle pour être en mesure de découvrir « l'autre » et la culture exogène et ainsi de développer les valeurs de respect et de tolérance nécessaires à un développement serein de la société.

Les langues en présence en Algérie laissent espérer la possibilité de concilier unité nationale, identité culturelle et modernité. Le plurilinguisme, loin d'être une perte d'identité, est bien au contraire un enrichissement et une force pour la société.

L'enseignement précoce des langues étrangères, greffé à cette société plurielle, représente un véritable atout pour un pays tel que l'Algérie. La prise en compte des contextes

linguistique et culturel lors de l'apprentissage/enseignement des langues ne peut que contribuer à l'optimisation du potentiel des apprenants et à rendre les formations plus efficaces.

Les contacts entre universités et académies algériennes et ambassades françaises et américaines se multiplient ; l'investissement consenti dans ce domaine est de taille et laisse espérer une gestion appropriée aux besoins du terrain en dépit de toute idéologie.

« Malgré l'indépendance et les actions d'arabisation qui s'en sont suivies, les positions du français n'ont pas été ébranlées. Loin de là, son étude ayant même été quantitativement progressée du fait de sa place dans l'actuel système éducatif algérien » Y. DERRADJI,

« vous avez dit langue étrangère, le français en Algérie ? », in V.CASTELLOTTI et H. CHALABI, le français langue étrangère et seconde, Op.cit., p49. La compétence culturelle et le manuel scolaire de FLE 76

La France semble prête à tout pour stopper ou tout du moins ralentir l'inexorable avancée de la langue anglaise sur son territoire de prédilection. De leur côté les Etats-Unis disposent d'un terrain propice au développement de l'anglais et répondent à une forte demande de la société algérienne.

C'est une bataille acharnée qui est menée en coulisses entre le français et l'anglais ; l'issue en demeure incertaine à l'heure actuelle et les pronostics restent ouverts aux diverses interprétations. Quoi qu'il en soit, les générations montantes, qui ont su se détacher émotionnellement de la langue française, optent sans complexe pour une langue de communication internationale laissant espérer de nombreuses opportunités

II.3.2.Présentation du manuel scolaire 3AS

Le manuel de français 3AS a été élaboré pour toutes les filières.

Selon le guide de l'enseignant , qui vise à expliciter la démarche adoptée dans le manuel de Français 3ème A.S. et son contenu. Il présentera le manuel, son organisation et donnera des explications quant à la progression et à la démarche adoptée. Il ne prétend pas se substituer à la préparation du professeur ou à la mise en place d'activités qui restent à concevoir de manière adaptée à la classe et aux besoins des élèves.

Le manuel de Français de 3^{ème} Année Secondaire est un outil didactique adaptable, selon des activités spécifiques que le programme décline de la page 16 à la page 22, aux deux filières de 3^o année secondaire issues de la restructuration de l'enseignement secondaire général et technique. à savoir les filières « Lettres et Langues Etrangères » et « Techniques, Sciences Expérimentales, Mathématiques, Gestion Economie ».

Ce manuel est conforme au programme officiel tant du point de vue du contenu que de celui de l'approche préconisée.

Les activités proposées prennent en charge les différents domaines d'apprentissage (écrit et oral) pour l'installation (ou le développement) d'une compétence de communication.

Les supports proposés à la lecture et à l'analyse se veulent en adéquation avec le niveau attendu d'élèves ayant eu une scolarité normale.

Le manuel propose des situations d'évaluation diagnostique, formative et certificative.

II.4. Contenu du manuel :

Chapitre 1:

TEXTES ET DOOCUMENTS D'HISTOIRE.

Ce chapitre est divisé en trois séquences.

Ces trois séquences permettent de distinguer « la narration » de « l'argumentation » dans un écrit d'historien.

Séquence 1 : Informer d'un fait d'histoire.

Les trois premiers textes (Histoire de la Coupe du Monde, Brève histoire de l'informatique et la colonisation française) permettent au professeur de clarifier la notion de fait d'histoire, de montrer la progression chronologique dans l'exposition des faits, l'effacement de l'auteur et l'enjeu du discours.

Les activités d'expression (écrite et orale) vont mettre l'élève face à deux situations :

- 1) Rechercher des faits, les dater, les hiérarchiser et informer son interlocuteur.
- 2) Procéder à la réécriture des faits en utilisant d'autres procédés linguistiques et un autre système d'énonciation avec comme intention communicative : exposer pour informer.

Le texte suivant (Histoire des Arabes : l'Islam et les conquêtes de D. Sourdel), présente une narration de faits dans la même perspective (informer) et avec les mêmes caractéristiques : effacement de l'auteur, neutralité manifeste, etc. La typologie est, de ce fait, marquée par des pertinences propres au récit (temps verbaux, chronologie, personnages, verbes d'action, etc.).

L'activité de production consiste à demander à l'élève de reformuler, de manière claire et précise les informations données par le texte d'une part, et d'aborder la technique du résumé et de la prise de notes d'autre part. (il serait souhaitable d'orienter les élèves vers l'utilisation de phrases nominales pour renseigner la colonne « événements » dans le tableau proposé).

Les deux textes suivants : « La société européenne d'Algérie » et « La population urbaine en Algérie dans les années 1920 » de M. KADDACHE) ont été choisis pour orienter

l'élève vers une autre perspective du discours avec une visée communicative explicite : exposer pour expliquer.

Cette explication donne une autre dimension au discours : la marque de l'historien. Le discours reste cependant objectif. L'historien informe d'une situation en s'appuyant sur :

1. Une réalité vécue,
2. Des documents authentiques.

Mais cette situation étant analysée, la présence de l'auteur est indéniable, sans pour autant altérer l'aspect objectif du discours.

Il reste que les chiffres donnés, les explications fournies et les références citées font que l'auteur cherche à faire de son lecteur un témoin et qu'il veut en quelque sorte le convaincre de son analyse. Le procédé discursif, tel que choisi par l'auteur, fait que son discours relève, en quelque sorte, de l'argumentatif.

Avec les caractéristiques et les moyens linguistiques marquant son appartenance au récit et une visée communicative rendant le discours objectif, l'enjeu est tout autre : Informer d'un fait et faire partager son point de vue sur ce fait.

Cette synthèse est rendue par le poème rapporté par Melha BENBRAHIM dans lequel la relation d'événements est envisagée comme une transmission d'un vécu pour « éclairer, aviser, éduquer, etc. ». Ce qui constitue la mémoire est la somme de faits vécus et versés au profit de l'expérience, du présent et de l'avenir au plan culturel et identitaire.

Séquence 2 :

Introduire un témoignage dans un fait d'histoire.

Quatre textes portant sur des témoignages et en relation avec l'Histoire de l'Algérie sous domination coloniale.

Dans le premier texte (Delphine pour mémoire de D. DAENINCKS), il est intéressant d'étudier le système d'énonciation à deux niveaux : un système d'énonciation ancré dans le présent et un autre ancré dans le passé. Cette organisation n'est ni neutre ni gratuite en ce sens que l'enjeu du discours est de faire partager au lecteur les émotions, les jugements et la position de l'auteur par rapport aux faits. La position de l'auteur est clairement énoncée à la fin du texte. L'auteur participe à un débat d'actualité : le devoir de mémoire et les atrocités commises par le système colonial pendant l'occupation. L'Histoire n'est pas uniquement la narration mais aussi ce que les faits ont provoqués comme douleur, comme misère.

Le discours n'est plus neutre, il se veut partisan : partisan d'une vérité que le système colonial veut cacher ou nier.

Cette prise de position se retrouve, de manière explicite, chez M Yousfi dans le texte « Histoire du 8 Mai 1945 ». Le texte s'inscrit dans la typologie narrative, aucun indice ne renvoie à l'auteur, il est apparemment effacé. Néanmoins, l'exploitation lexicale révèle un enjeu : « raconter pour exprimer son point de vue. ». Les adjectifs et les adverbes caractérisant les différentes actions, le lexique utilisé rendent compte de la présence du narrateur et de son intention.

A titre d'exemple, le verbe « avouer » et « témoigner » revêtent deux sens déterminants dans l'intention communicative : « avouer » une faute, une erreur, une injustice ; cet aveu justifie la provocation ; de verbe introduit le discours d'un représentant de l'ordre colonial. « Témoigner » de ce que l'on a vu, entendu, vécu ; « témoigner » prend, ici, le sens d'intervenir pour rétablir une vérité, un droit, et ce témoignage est l'oeuvre d'un Algérien.

Même si aucun indice linguistique ne signale la présence de l'auteur (le « je » n'apparaît pas dans le texte) on peut dire (et la dernière question de l'analyse y aide) qu'elle est fortement marquée par les procédés linguistiques et stylistiques adoptés : Le discours, de par son enjeu, est argumentatif.

Les productions écrite et orale vont dans le même sens et permettront au professeur d'étoffer ces activités par un travail sur la langue (dans un cadre textuel typologiquement marqué au plan narratif sous-tendu par un enjeu spécifiquement orienté vers la persuasion).

L'expression des sentiments, de l'émotion vécue lors de l'événement prises en charge par un champ lexical approprié et une caractérisation (des lieux, des personnages, des actions, de l'ambiance, etc.) méliorative ou péjorative (selon l'effet recherché) sont à mettre en évidence à partir de l'analyse des textes « Le 1er Novembre à Khenchela » de S. BOUBAKEUR et « Femmes algériennes dans les camps » de M. KADDACHE et à exploiter dans le cadre du réinvestissement en expression écrite.

Séquence 3 : analyser et commenter un fait d'histoire.

La séquence 3 constitue la parachèvement du travail envisagé sur l'objet d'étude prescrit par le programme : la relation des faits et la manifestation de l'esprit critique. En fait, il s'agit de superposer les deux niveaux dans un énoncé appartenant au type expositif.

Les textes proposés dans cette séquence se distinguent des précédents par le fait qu'ils proposent une analyse d'un événement historique.

Dans le texte « Une guerre sans merci » de M.KADDACHE, le fait est contextualisé. La situation socio-économique en Europe et les considérations d'ordre politique internes ont été, pour l'auteur, les véritables causes de l'expédition française en Algérie.

Dans le 1er paragraphe, l'auteur conteste les motifs que les Français avançaient (coup d'éventail) et donne d'autres qu'il justifie par des situations économiques, sociales et politiques.

Le 2^{ème} paragraphe montre l'aspect brutal et impitoyable de la guerre menée pour occuper le pays et soumettre le peuple algérien. Les faits, marqués par des dates (1842, 1884, 1885) sont étayés par des témoignages d'officiers français pour convaincre de la justesse du point de vue.

C'est l'expression de ce point de vue, par des outils linguistiques et des procédés stylistiques, que le professeur travaillera avec la classe.

Les deuxième et troisième textes (« Le bras de fer avec l'ordre colonial » de R.MALEK et le texte sans titre de M. YOUSFI) mettent en évidence l'analyse d'un fait par la mise en relation d'une situation propre à un pays à un moment donné (1945 et 1954) avec d'autres événements ayant eu lieu ailleurs (dans le monde).

L'analyse relève, non pas de la narration des faits mais de l'établissement de relation entre ces faits, d'interrogations sur leur ressemblance, leurs causes, leurs conséquences, non pas uniquement sur le groupe social qui les a vécus mais aussi à l'échelle planétaire. Cet examen et cette réflexion sur le ou les événements est le propre de l'auteur et l'implique directement dans son discours. C'est-à-dire qu'il expose l'événement historique en y ajoutant ce qu'il sait de cet événement. La neutralité n'a plus de place dans ce type de discours puisqu'il transmet au lecteur la manière avec laquelle il voit le fait.

Le dernier texte proposé (Les Algériennes et la guerre) de K. Taleb Ibrahimy peut servir à une synthèse de tout le travail sur l'objet d'étude. Le fait (en l'occurrence, la participation de la femme algérienne au combat pour l'indépendance en Algérie) est perçu par l'auteur dans sa projection dans l'avenir.

C'est dire que l'Histoire n'est pas uniquement une succession de faits isolés ; ces faits sont en relation entre eux, s'expliquent par les rapports qu'ils entretiennent, se manifestent dans des conditions (sociales, culturelles, économiques ou autres) précises et agissent sur l'état de la société. Ce faisceau événementiel est le moteur de l'évolution sociale en général et de l'homme en particulier.

Chapitre 2 : LE DEBAT D'IDEES.

Ce chapitre se compose de deux séquences.

Séquence 1 : S'inscrire dans un débat : convaincre ou persuader.

Partant du principe que l'élève a déjà travaillé l'argumentation (en 1^{ère} et en 2^{ème} A.S.), nous l'orientons, à travers l'étude des textes proposés dans le manuel, vers l'utilisation de cette argumentation dans une situation de communication définie inscrite dans un mode procédural précis (le débat) et un enjeu spécifique : échanger ses points de vue dans le cadre d'une discussion sur une question, ou autre pour aider à la prise de décision. Il s'agit d'émettre un avis, une opinion en l'appuyant par des arguments pour convaincre de sa pertinence et de sa justesse. Il ne s'agit pas de convaincre pour s'imposer, encore moins de s'opposer pour s'opposer.

Cette dimension est illustrée par le texte « Les O.G.M. en question » de C. Vincent, où à travers les différents articles qui le composent la problématique est clairement posée et les enjeux bien définis.

Les productions écrite et orale renvoient particulièrement à ce domaine avec un recours à la boîte à outils insérée en fin de séquence pour y puiser les connecteurs et les introducteurs nécessaires à la mise en forme de l'expression.

Le deuxième texte « Hamid Serradj réunit les fellahs » de M. Dib, est un texte narratif, mais l'intérêt qu'il présente est qu'il permet aux élèves de stabiliser l'aspect procédural du débat. Les notions de réunion (déjà installée par le texte précédent), de modérateur, de discipline de groupe, etc.) sont explicités et serviront au professeur et aux élèves de mieux gérer les travaux de groupes et la réalisation du projet.

Argumenter consiste à soutenir ou à contester une opinion, une thèse sur un thème ou un sujet, mais aussi à agir sur le destinataire en cherchant à le convaincre ou à le persuader. Le locuteur tient généralement compte de thèses différentes des siennes, avec lesquelles il entre en discussion dans une délibération, solitaire ou collective.

Cela étant, le débat peut être entamé et les élèves en exprimant leurs points de vue les soutiendront par divers procédés dont l'exemple, le registre de langue qui devront être adaptés au niveau du destinataire.

L'exemple, dans les deux textes « Comment reconnaître le racisme ? » et « Le racisme expliqué aux lecteurs du Monde » de T. Bendjelloun, est au service de l'argumentation et varie en fonction de l'interlocuteur (son âge, son niveau d'instruction, son milieu social, etc.) et de l'enjeu du discours développé (éduquer, par exemple).

Pour convaincre, celui qui argumente fait appel à la raison, aux facultés d'analyse et de raisonnement du destinataire pour obtenir son adhésion réfléchie.

- Il formule une thèse.
- Il présente des arguments, c'est-à-dire des éléments de preuve destinés à étayer ou réfuter cette thèse
- Il illustre ces arguments par des exemples (personnels, historiques, littéraires ou culturels; citation, anecdote, récit, fable, mythe...).

Le professeur pourra, par un travail sur la langue (champ lexical, champ sémantique domaines de références, etc.) établir une comparaison entre les deux textes pour faire ressortir l'impact de cette adaptation sur l'efficacité de l'argumentation. C'est ce qui explique que ces deux textes sont regroupés et ne font l'objet que d'une seule rubrique « faire le point » et débouchent sur une seule activité de production prenant en charge ces différents aspects.

Dans le deuxième texte « Le Titanic et les O.G.M. » de J.C. Membre, la comparaison permet d'établir des liens entre une situation connue, avérée et/ou vécue et une autre dont on veut convaincre des avantages ou des inconvénients. Le renvoi à ce qui existe déjà et dont l'interlocuteur est convaincu (Le Titanic est au fond des mers, il y a eu naufrage, donc tragédie) donne la possibilité de mieux placer les arguments et de convaincre facilement.

Celui qui argumente ordonne ses arguments dans le cadre d'un raisonnement (inductif, déductif, critique, dialectique, concessif, par analogie, par l'absurde...) et d'une progression argumentative où ils sont souvent articulés entre eux par des connecteurs logiques.

Le texte « Faut-il dire la vérité au malade » de P. Viansson Ponte et Ali, a été sélectionné pour la prise en charge de cet aspect du discours argumentatif. Ce texte offre l'avantage d'une structurel clairement identifiable et que nous appelons, dans le manuel, « circuit argumentatif ».

Séquence2 : Interpeller son interlocuteur, concéder, réfuter, ironiser.

Le locuteur doit faire en sorte que ses destinataires se sentent concernés par le discours. Il est ainsi conduit à multiplier les adresses aux destinataires en utilisant fréquemment le « tu » ou le « vous », en les prenant à témoin de ce qu'il dit, par exemple au moyen d'interrogations, de questions oratoires ou questions rhétoriques (fausses questions dissimulant en fait une affirmation).

Il peut tenter de soutenir l'intérêt de son propos en utilisant des anecdotes ou des exemples frappants. Suivant le contexte, il amusera le destinataire par des plaisanteries ou des traits d'esprit, ou le choquera par des formules volontairement provocantes.

Le texte « La crise des certitudes » de Paul Valéry se prête à une exploitation pour mettre en évidence et montrer aux élèves les procédés utilisés pour réaliser l'intention communicative du locuteur (l'auteur) et l'enjeu de son discours. Le choix des mots, des arguments, les situations évoquées, les oppositions établies feront l'objet d'un questionnement pour montrer leur fonction et leur rôle dans le développement du discours en vue de mieux convaincre ou persuader.

Cette intention communicative et cet enjeu devront apparaître dans l'expression écrite proposée à la suite de ce texte et dans laquelle l'élève réinvestira les procédés et les figures de style étudiés dans le texte.

La lettre de J. J. Rousseau présente la concession : l'auteur commence par accorder quelque crédit aux arguments adverses, pour défendre ensuite plus librement ses propres arguments. Cette stratégie lui permet de défendre avec plus de vigueur sa thèse et de rejeter totalement ou en partie la thèse adverse.

Le texte de G. de Maupassant s'élève contre les militaires qui jugent la guerre nécessaire et bénéfique. Le professeur pourra aborder l'argumentation construite sur la réfutation et l'argument d'autorité. L'argument d'autorité est la « thèse » de V. Hugo que Maupassant cite et qu'il oppose à celle de de Moltke. La thèse adverse (celle de de Moltke est traitée avec sévérité. En relevant les champs lexicaux antagonistes du bon et du mauvais et en étudiant leur mise en relation le professeur disposera d'un bon moyen d'approche de ce type d'argumentation.

L'étude lexicale des reprises des effets de la guerre laisse apparaître la moquerie de l'auteur pour la thèse de de Moltke. Le texte sera exploité aussi au plan du style et des figures de style (anaphore, période, question oratoire, antithèse ...).

Les deux textes suivants « l'affiche » du journal El-Watan et « La propriété, facteur d'inégalité, réponse à Rousseau » de Voltaire (le texte de J.J. Rousseau « La propriété privée, facteur d'inégalité est proposé pour faciliter la lecture de la réponse de Voltaire) introduisent l'ironie comme procédé dans l'argumentation.

Le choix des termes pour ridiculiser l'adversaire est déterminant dans ce type d'argumentation et la violence du sémantisme qui en découle fait que le discours devient raillerie et vise à discréditer l'interlocuteur ' relevez chez Voltaire les termes qui renvoient aux animaux sauvages et l'utilisation du mot « gueux » dans la dernière phrase.

Cinq textes traitant du moteur de recherche sur le Web « Google », objet d'une polémique suite à son rachat de « YouTube », sont proposés pour faire l'objet d'une lecture en vue d'une synthèse. Le choix qui a présidé à leur sélection est qu'ils participent à un débat

d'idées sur la confiance que les internautes peuvent accorder à ce moteur de recherche et la menace qu'il présente dans le domaine de la confidentialité des informations qu'il stocke sur ceux qui l'utilisent.

Des grilles en fin de manuel aideront les élèves dans la réalisation de cette synthèse.

Chapitre 3 : L'APPEL.

Ce chapitre comprend deux séquences.

Séquence 1 : Comprendre l'enjeu de l'Appel et le structurer.

Les deux premiers textes (l'affiche du secours populaire algérien et l'extrait l'appel du 1er Novembre) serviront à mettre en évidence l'enjeu de l'appel et à percevoir le rapport locuteur/auditeur. L'appel incite à l'action et à la réaction.

Texte 2 : « Protégeons notre planète » de J. Rostand consolide les notions vues précédemment en permettant à l'élève de comprendre le statut du locuteur et du style qui caractérise ce type de discours. Les procédés utilisés sont ceux déjà travaillés en argumentation.

Texte 3 : « Appel du Directeur de l'Unesco » de M'Bow

L'émetteur de l'appel structure son discours pour obtenir l'adhésion de son interlocuteur ; pour cela, il présente d'abord une situation (jugée ou étant négative). Cela lui permettra de sensibiliser son interlocuteur à l'idée de changement, de réaction face à cette situation.

Cet exposé de la situation permet d'introduire des arguments auxquels l'interlocuteur est préparé. Les arguments présentés, l'incitation à l'action peut être possible et a toutes les chances d'aboutir.

Séquence 2 : Inciter son interlocuteur à agir.

L'incitation à l'action est subordonnée au choix des arguments, à leur enchaînement et au style adopté par l'émetteur de l'appel.

Texte 1 « Appel de l'abbé Pierre »

Dans ce texte, nous avons relevé le style oratoire, le choix des termes pour renforcer le rapport locuteur/auditeur, le champ lexical de l'amitié, de la solidarité opposée à celui de la misère et du dénuement. Le procédé de l'anaphore est à mettre en relief.

Texte 2 : « Appel du 31 Octobre 2002 »

Dans tout discours argumentatif, pour être convaincant, le locuteur s'adapte au public visé : les verbes introduisant l'exhortation, le registre de langue, etc. sont choisis en fonction des destinataires. Etudier dans ce texte les verbes introduisant l'interpellation en tenant

compte du statut des émetteurs (intellectuels) et celui de leurs destinataires de cet appel (les plus hautes instances politiques de l'Etat).

Texte 3 : L'affiche d'Amnesty International.

L'appel peut se réaliser sous forme de texte ou sous forme d'affiche. Le message iconique est suffisamment explicite pour exprimer ce que peut exprimer un texte écrit notamment en ce qui concerne la situation dénoncée.

L'appel est implicite mais sa force est compensée par les indications portées sur l'affiche. Ainsi, les personnes à l'intérieur de la nacelle représentent celles spoliés de leurs droits et emprisonnés par les systèmes politiques répressifs représentés par la nacelle sous forme de casque de soldat. L'entorse à l'orthographe du mot quelque part « quelque part » dans le texte est voulue. « Quelque part » ne désigne pas de manière indéterminée un lieu et donc ne s'oppose pas à « partout ». Il prend le sens de « partout », c'est-à-dire là où l'on se trouve.

Texte 4 : « La recherche d'un vaccin contre le sida : une priorité » de J.F. Delfraissy.

Ce texte reprend l'adaptation du style et des procédés en fonction du public visé. Il s'agit beaucoup plus, du fait du domaine de référence (la recherche scientifique, l'aide humanitaire) d'une invitation à une participation à la recherche d'un remède. Ce texte ne s'adresse pas à un large public et trouve sa place dans des revues spécialisées.

Texte 5 : « La langue française, une part ou une tare de notre histoire » de S. Benaïssa.

Dans ce texte à dominante narrative, se trouve inséré un passage injonctif. L'intérêt est d'étudier la force des arguments, leur enchaînement et leur impact sur les parents de l'auteur et de ses camarades.

Chapitre 4 : LA NOUVELLE FANTASTIQUE.

Ce chapitre comprend trois séquences.

Séquence 1 : Introduire le fantastique dans un cadre réaliste.

Texte 1 : « Le Nez » de Gogol.

Ce texte est proposé pour expliciter la notion de fantastique. La présence du nez dans le pain préparé par la femme du barbier est inexplicite. Elle constitue un fait étrange faisant intrusion dans un cadre habituel et auquel sont confrontés des personnages qui n'ont rien d'exceptionnel. Le fait suscite interrogation et trouble, voire peur chez le lecteur. mais ne trouve une explication rationnelle ou logique.

Texte 2 : « La main » de G. de Maupassant.

Nous avons opté pour le découpage d'une nouvelle plutôt que le recours à des extraits pour permettre à l'élève de suivre le cheminement de l'écriture de la nouvelle et mieux percevoir sa structure et les procédés utilisés.

Ce texte permet de mettre en évidence la structure de la nouvelle fantastique à savoir le récit-cadre et le récit-encadré. Deux instances énonciatives cohabitent dans ce texte : le narrateur et le personnage-relais qui prendra en charge la narration du fait fantastique. Le narrateur-relais de par son statut de témoin privilégié du fait, parce qu'il l'a vécu, apporte une crédibilité à l'histoire et persuade le lecteur de « la véracité » des faits racontés.

Texte 3 : « La main (2) » de G. de Maupassant.

Le narrateur-relais narre et commence par décrire les circonstances, le lieu où se déroule l'action. Cette mise en place du décor et l'installation des personnages importants dans le déroulement de l'histoire se fait de telle sorte à tenir le lecteur en haleine. La caractérisation, la description sont autant de procédés utilisés pour inquiéter le lecteur et l'intéresser à la suite du récit.

Texte 4 : « La main (3) » de G. de Maupassant.

Dans le décor installé, un élément intrigue : la main accrochée au mur. Sa description et le choix des termes utilisés font qu'elle occupe une place importante et suscite curiosité et peur chez le lecteur. Le fantastique est très souvent lié à une atmosphère particulière, une sorte de crispation due à la rencontre de l'impossible. La peur est

Souvent présente, que ce soit chez le héros ou dans une volonté de l'auteur de provoquer l'angoisse chez le lecteur.

Texte 5 : « La main (4) » de G. de Maupassant.

La mort de l'Anglais reste mystérieuse et les conditions de sa disparition restent inexplicables. La tentative d'explication que le narrateur-relais apporte (c'est une sorte de vendetta) ne semble pas satisfaire les femmes qui l'écoutaient.

Séquence 2 : Les procédés dans l'écriture de la nouvelle.

Texte 1 : « La ficelle » de G. de Maupassant

Dans la nouvelle fantastique, l'atmosphère des lieux, la perception des phénomènes, les sentiments d'angoisse, de peur jouent un rôle prépondérant et constituent la clé de voûte de la narration.

Ces perceptions ne peuvent être exprimés par le narrateur que par le mobilité de son point de vue. Le point de vue externe fait de lui le témoin d'un décor, d'une ambiance, de

l'aspect physique des personnages et le point de vue interne lui permet de décrire ce que les personnages ressentent ou l'atmosphère de l'étrange dans un décor qu'il a auparavant installé.

Textes 2 et 3 : de A. Barico et de T. Gautier.

Le déroulement de l'histoire dans le genre fantastique se fait selon des rythmes différents. Les pauses, les accélérations et les périodes sont autant de procéder permettant d'installer un climat de tension, de l'amplifier ou de détendre l'atmosphère.

Séquence 3 : Comprendre l'enjeu de la Nouvelle fantastique.

Deux nouvelles appartenant au registre fantastique sont proposées pour lecture et compréhension d'une part, et pour l'exercice du résumé d'autre part.

Il serait intéressant d'identifier l'étrange dans ces deux nouvelles et solliciter les élèves à une interprétation de cet étrange, ce qui donnera lieu à des activités d'écriture pour leur permettre d'exprimer, à leur tour, leur imaginaire.

II.4.2.Finalités de l'enseignement du français

La finalité de l'enseignement du français ne peut pas se dissocier des finalités de l'ensemble du système éducatif.

- L'apprenant doit être formé intellectuellement afin de devenir un citoyen responsable, doté d'une réelle capacité de raisonnement et de sens critique tout en l'insérant dans la vie sociale.
- L'apprenant doit acquérir un outil de communication lui permettant d'accéder aux savoirs.
- Sensibiliser l'apprenant aux technologies modernes de communication et le familiariser avec d'autres cultures francophones afin de comprendre les dimensions universelles en s'ouvrant sur le monde.

Après avoir bien survoler le manuel scolaire , à l'aide de l'enseignant , l'apprenant sera capable de communiquer et de s'exprimer dans différentes situations .

L'apprenant aura comme profil de sortie

- Acquisition d'une maîtrise suffisante de la langue pour lui permettre de lire et de comprendre des messages sociaux ou littéraires .
- Il sera capable d'utiliser la langue dans des situations d'interlocution pour différents buts en prenant en compte les contraintes de la vie sociale .
- Il sera capable d'exploiter efficacement de la documentation pour le restituer sous forme de résumés , de synthèses , de compte rendus .
- Il sera capable de produire des discours écrits et oraux et appréhender les codes linguistiques .

II.4.3. Le texte littéraire dans le manuel scolaire 3AS.

Dans ce chapitre , nous proposons une approche descriptive analytique du manuel de français des 3eme année secondaire et plus précisément et textes littéraires qui y figurent .

Nous allons pas approcher le manuel scolaire dans toutes ses composantes mais seulement au niveau des textes littéraires afin de découvrir les indices langagiers à travers l'analyse de certains textes littéraires et leur contribution dans l'apprentissage de la langue .

Avant de passer directement à l'analyse de ces textes ,il faut tout d'abord essayer de définir cet outil pédagogique , ses fonctions pédagogiques et ses finalités .

Une telle démarche nous suscite à élaborer un questionnaire afin de dégager les représentations des enseignants concernant la langue ainsi que les textes littéraires dans le manuel scolaire .

II.4.4. Fiche technique du manuel

Le manuel de 3ème A.S. propose :

1. Des supports écrits en relation avec les objets d'étude inscrits au programme. Ces supports se veulent aussi variés qu'adaptés aux objectifs d'apprentissage et permettent de développer des activités dans différents domaines.
2. Des activités permettant de développer les compétences retenues dans le programme dans les différents domaines d'apprentissage, à savoir :
3. Des compétences de lecture à l'écrit et à l'oral .
4. Des compétences de production à l'écrit et à l'oral.
5. Une conception de l'apprentissage qui repose sur des situations – problèmes de recherche pour l'élève et pour le professeur.
6. Des situations d'apprentissage qui favorisent la réalisation de projets individuels et / ou collectifs.
7. l'évaluation comme une étape intégrée à l'apprentissage : une évaluation diagnostique avant chaque projet, une évaluation formative, à la fin de chaque séquence, pour réguler les actions pédagogiques et améliorer les performances et une évaluation certificative à la fin du projet.

La démarche adoptée consiste à soumettre à l'analyse (activité de compréhension) le texte proposé, choisi en fonction de la situation de communication, du système d'énonciation qu'il présente et des pertinences, aux plans discursif et linguistique qu'il contient pour permettre à l'élève de percevoir les aspects du discours inscrits au programme et les structures qui en rendent compte.

Cette analyse et la manipulation des données contenues dans le support permettent de « faire le point » pour fixer les notions à retenir et à réinvestir dans des activités de production (écrite ou orale). Ces activités, proposées à la suite de chaque texte, ont un double intérêt :

- Elles permettent à l'élève un entraînement à la production du discours en fonction de l'intention communicative énoncée dans la consigne. Cet entraînement facilitera la réalisation du projet dont il a la charge. Il sera soutenu par des feuilles de route qui jalonnent son parcours.
- Elles permettent au professeur de mettre en place des activités aussi variées que nécessaires (au plan lexical, phrastique, sémantique, organisationnel et discursif).

Le projet est le cadre intégrateur des activités de production écrites et/ou orales. Il est la performance à travers laquelle se manifestent les compétences développées et le lieu d'intégration des acquis.

Le manuel de 3^{ème} A.S. prend en charge les différents types d'évaluation et les situe à des moments adaptés à leurs fonctions :

- L'évaluation diagnostique qui est un processus de mesure, de jugement et de décision trouve sa place avant chaque projet sous forme d'activité de compréhension et/ou de production et permet au professeur de contrôler les « pré requis » pour organiser son action pédagogique en fonction du niveau de ses élèves. Elle permettra aussi à l'enseignant d'identifier le niveau réel des apprenants afin d'élaborer un plan de formation ou d'opérer les remédiations nécessaires avant de se lancer dans un nouveau processus d'apprentissage.
- L'évaluation formative intervient au fur et mesure que le processus d'apprentissage se déroule à la fin de chaque séquence. Elle permet de comparer les performances des apprenants par rapport aux objectifs assignés afin d'apporter les régulations adéquates si cela s'avère nécessaire. Elle facilite la gestion du projet et l'adéquation entre les visées et les stratégies employées.
- L'évaluation certificative en fin de projet permet de constater les acquis réels de l'apprenant. Elle met en évidence les lacunes et les éléments positifs sur lesquels peut s'appuyer le professeur pour adapter sa stratégie sur le plan des objectifs, des contenus et de la résolution des "situations – problèmes" proposées.

II.4.5.Approche thématique et lexicale du manuel

- L'analyse des textes nous permet de faire le point sur le contenu culturel que contiennent les thèmes et le lexique des textes regroupés dans le manuel scolaire.
- En effet, les thèmes sont utilisés comme un moyen pour que les apprenants s'adaptent à un modèle d'apprentissage précis.
- Le manuel de la 3AS a tendance à refléter un aspect universel dont le centre d'intérêt est le monde et l'être humain.
- La morale tourne principalement autour de la paix, la solidarité et la liberté. Ce sont les thèmes principaux qui reviennent presque dans tous les projets. Il convient de signaler que même certains textes scientifiques comportent une idéologie moralisatrice : le texte de la page 08 du manuel intitulé « Main ». C'est un texte descriptif écrit par un chirurgien. A première vue, celui-ci semble être purement scientifique, mais une lecture attentive permet de déceler sa morale.
- Le texte véhicule l'idée que l'homme doit être un citoyen actif, car il est le seul être capable de réagir et de changer le monde, dont la main symbolise l'être humain. C'est une sorte de métonymie qui vise à désigner le tout en évoquant l'une de ses parties. L'étude thématique nous a donné la possibilité de dégager quatre types de cultures. La culture algérienne, La culture humaniste, La culture générationnelle, et La culture française.
- Dans les textes du premier projet, la culture algérienne est largement exploitée à travers les exercices et les illustrations iconiques dont la plupart fait référence aux marques de l'identité algérienne. Par exemple, l'exercice de production orale de la page 34, on demande aux apprenants de mener une recherche sur la symbolique des couleurs du drapeau algérien.
- Il y a des photos de personnalités très connues :
- Des personnalités historiques à la page 06, l'écrivain algérien d'expression française, Kateb Yacine, à la page 40. Il y a aussi des monuments historiques à la page 57.
- L'exploitation de ces supports en classe de FLE laisse circuler la culture nationale dont la langue française est utilisée comme un moyen véhiculant la culture algérienne et relatant les exploits de la civilisation arabo-musulmane (textes page 14 et page 55).
- Le deuxième projet présente une culture scientifique et une culture médiatique qui mettent en relief les réalisations, les bienfaits et les méfaits de la science et des médias. Les thèmes récurrents sont : l'Internet, l'environnement, etc.
- Quant au troisième projet, il est consacré à une culture humaniste et à la sensibilisation aux causes humanitaires, ou à ce que C. Puren a appelé la composante transculturelle de la

compétence culturelle, dont les principaux thèmes sont : la maladie, les droits de l’homme, les droits des enfants, la protection de l’environnement, les valeurs de paix, de solidarité, de fraternité et d’égalité, etc.

- Les thèmes sont dans l’ensemble des sujets d’actualité, et qui permettent aux jeunes apprenants de suivre les dernières découvertes dans le monde, et d’être à l’écoute de ce qui se passe ailleurs, surtout dans le domaine scientifique, où nous remarquons l’insertion des sujets récents comme par exemple: l’Internet, les recherches scientifiques sur (le sida). Nous pouvons, donc, parler d’une culture générationnelle : la coupe du monde, le moteur de recherche Google, le Titanic.
- Dans le manuel scolaire, nous pouvons trouver aussi un certains nombres de références qui se rapportent à la culture française: référence à la France, à son Histoire, à sa géographie et à sa culture, par l’intermédiaire des noms de personnages très connus et qui représentent les différents secteurs de la culture française, en l’occurrence, des écrivains, des scientifiques, des politiciens, etc. Parmi ces références nous citons : Les références géographiques : dans le manuel, les références géographiques françaises sont multiples: Paris, Alsace, Lorraine, Aubervilliers, Ajaccio, Normandie, Marseille, etc.
- Nous trouvons également des références francophones telles que La Belgique, La Suisse, Le Luxembourg, Les Antilles. Nous y voyons, aussi, les fleuves comme la Seine et les mers comme la Méditerranée et la Manche.
- Les références littéraires et artistiques : le manuel intègre dans son contenu des leçons systématiques, des extraits littéraires et des textes d’auteurs français très connus:V. HUGO, VOLTAIRE, G. DE MAUPASSANT, etc. Il recèle aussi le nom du céramiste français, Bernard Palissy.
- Dans ce manuel, il ya deux poèmes de l’écrivain et du musicien de jazz, le Français Boris Vian. Le manuel évoque, enfin, le nom du philosophe J. J. Rousseau et du scientifique Louis Braille et son invention célèbre, l’écriture des non-voyants.
- Les références politiques :
- Le manuel évoque plusieurs fois le régime politique et administratif français : la France est une république divisée en départements et en communes. Y figurent aussi, le nom de l’ancien président M. Jacques Chirac et son premier ministre, à une certaine époque, M. Lionel Jospin, le ministre André Malreaux, le président De Gaulle, etc. Le manuel contient également des articles des journaux français tels que, Le Monde et L’Humanité.

- Les références historiques :
- Le livre scolaire fait à plusieurs reprises référence à l’Histoire de la France, notamment dans le premier projet qui évoque l’histoire des relations algéro-françaises.
- L’exercice de production orale page 29 demande aux apprenants de faire une recherche sur certains événements qui se sont déroulés en France à une période précise (entre le 17/10/1961 et le 8/02/1962).
- Concernant les personnalités, nous y trouvons les noms des rois Louis XV et Louis XIII.
- Le manuel évoque aussi l’époque du moyen âge.
- En somme, nous pouvons dire que la culture étrangère est représentée d’une manière assez variée. La France est représentée à travers des objets intellectuels. Les références sur les français donnent aux français l’image des citoyens civilisés et pacifiques. Cela nous permet de dire que la représentativité de la culture étrangère dans le manuel scolaire se concentre sur la présentation d’une culture générale.

Partie pratique

Chapitre –I–

La culture de l'Autre dans le texte littéraire fantastique :
la saisie d'une propriété symbolique dans un cadre pédagogique.

Après avoir abordé dans les deux premiers chapitres théoriques les notions et concepts de base liés à notre recherche, à savoir :

- Le texte littéraire et l'enseignement-apprentissage des langues étrangères.
- La perspective interculturelle dans l'enseignement des langues étrangères.

Ce chapitre a pour objet l'explication détaillée de notre processus d'investigation et d'analyse que nous avons adoptée afin de réaliser notre recherche.

Nous nous intéresserons en effet dans ce volet beaucoup plus à l'aspect pratique de notre recherche.

En effet, nous allons voir de près, comment les enseignants et les apprenants perçoivent-ils le texte littéraire et connaître l'impact de ce dernier sur enseignement-apprentissage des langues étrangères et plus précisément celui de l'apprentissage de la composante culturelle voire interculturelle dans une classe du FLE.

Dans un second temps, nous procéderons à la lecture, l'étude et l'analyse des résultats obtenus à travers les réponses (fournies par les apprenants et les enseignants exerçants au cycle secondaire) au questionnaire qui leur était remis.

Questionnaires dans lesquels ils avaient à répondre à plusieurs questions relatives à notre recherche. Ces questions concernent les notions et concepts de base de notre recherche elles s'intéressent aux éléments suivants :

- L'enseignement d'une langue
- Types de textes utilisés
- Autour du texte littéraire
- Texte littéraire et apprenants

Les réponses fournies feront bien évidemment l'objet de commentaires par lesquels nous tenterons de mettre l'accent sur certains aspects clés par rapport à chaque réponse et un bilan général sera dressé par la suite.

I.1.Type de recherche

Notre recherche est une recherche principalement descriptive-analytique, vu que nous cherchons à déterminer la nature des références culturelles apparaissant dans le manuel de français, précisément dans celui des troisièmes années secondaires. À ce titre, pour le recueil de données, nous avons mis en jeu deux questionnaires et une grille d'analyse portant sur la composante socioculturelle de 12 textes tirés du manuel de la 3^{ème} A.S .

I.1.2.Critères de sélection

Le manuel en question a été institué en 2003 après la refonte qu'a subi le système éducatif algérien. Les documents d'accompagnement stipulent que l'enseignant a la liberté de choisir d'autres supports que ceux du manuel et qui soient en adéquation avec le niveau de son public. Néanmoins, nous avons opté quand même pour les 12 textes figurant sur le manuel parce qu'ils correspondaient aux critères de recherches fixés au préalable.

I.1.3.Niveau du manuel

Les textes proposés sont globalement adéquats au niveau cognitif des apprenants. Il s'agit d'un manuel destiné à un public jeune de moins de 18 ans. Ainsi, les supports mis en jeu permettent une exploitation fructueuse et une interaction apprenant/apprenant et enseignant/apprenant favorable à une bonne assimilation du contenu, chose qui va nous permettre de cerner les paramètres que nous voulons démontrer.

Toutefois, nous avons limité la présente recherche au seul examen de l'objet d'étude retenu, le texte littéraire, et plus précisément, à la composante culturelle qu'il recèle. Concrètement, il s'agira pour nous de faire émerger tous les aspects pouvant renvoyer à des manifestations socioculturelles.

I.2.Analyse des manuels et du contenu socioculturel :

I.2.1.Critères d'analyse :

Puisque l'objectif principal de cette recherche est de savoir sous quelles formes les dimensions socioculturelles se traduisent dans les textes littéraires proposés dans le manuel, les critères principaux de sélection des contenus culturels ont été fixés selon un ensemble de thèmes que nous empruntons de Nostrand (cf. partie théorique), qui propose une panoplie de cadres thématiques pouvant renseigner sur la dynamique culturelle présente dans un texte.

Notre analyse du contenu s'appuie restrictivement sur le texte comme seul support d'analyse.

I.2.2.Critères d'analyse des thèmes culturels

Il est important de souligner la difficulté de trouver une classification thématique des références culturelles analysées qui soit la plus objective possible. Néanmoins, nous nous sommes efforcé, autant que faire se pouvait, de ranger la totalité des aspects thématiques repérés sous des catégorisations plus ou moins générales qui seraient, à notre sens, de nature indicative. De telles catégorisations pourraient sembler à certains égards subjectifs, mais ce

choix, faut-il le reconnaître, nous a été dicté par les contraintes méthodologiques. Il s'agissait essentiellement de délimiter les paramètres de recherche pour cerner au mieux la composante socioculturelle et sa présence à travers les repères donnés dans le tableau.

Nous avons déjà mentionné dans la partie théorique un modèle d'analyse d'une culture étrangère, décortiquée dans ses composantes ou thèmes :

Omaggio (1986), propose de tenir compte du modèle du système socioculturel de Nostrand afin de créer un contenu culturel « idéal » pour un cours de langue. Rappelons brièvement que Nostrand (1974) dans son « modèle émergent », divise la culture française en douze thèmes qu'il présente comme des outils pour comprendre les normes de fonctionnement du système socioculturel français: individualisme, intellectualité, art de vivre, réalisme, sens commun, amitié, amour, famille, bienséance, stratification et mobilité sociales, statut des minorités ethniques et religieuses, attitudes envers les autres cultures, technologie, transport, infrastructure, justice, politique, liberté, patriotisme, caractère national, stéréotypes et traditionalisme.

Nous n'avons pas utilisé certains des thèmes susmentionnés dans cette classification comme critère d'analyse, pour la simple raison qu'ils sont inexistant dans notre corpus d'étude. Dans notre recherche, la question principale est de savoir si là les dimensions socioculturelles, qu'elles soient locales ou étrangères, sont représentées dans l'univers littéraire décrit au sein de l'espace textuel et, puis, de quelle nature elles peuvent être.

I.3. Analyse du manuel de la 3^{ème} année secondaire.

I.3.1. La page de couverture

Le manuel est conçu pour des apprenants algériens de moins de 18 ans, sa première page est cartonnée, de couleur bleue ; il comporte, de plus, les inscriptions suivantes :

- Tout en haut apparaît l'indication « République Algérienne Populaire et Démocratique » (formule écrite en arabe) ;
- Au milieu, le nom de la matière, « Français » en l'occurrence ;
- En dessous se trouve l'indication du niveau scolaire (3^{ème} A.S.) mais aussi des figures iconiques célèbres (Lala Fatma Nsoumer, des Moudjahidines...) accompagnées d'inscriptions : Amnesty International, Solidarité.

I.3.2. L'organisation du manuel

Le manuel soumis à l'analyse contient 240 pages qui s'étalent comme suit : une page de couverture, un avant-propos surnommé « aux utilisateurs », présentation du manuel et le contenu qui repose à son tour sur quatre projets, chacun d'eux comprend deux ou trois séquences.

I.3.3..Analyse des textes littéraires

Le manuel scolaire des 3^{ème} A.S regroupe quatre projets pédagogiques dont chacun est constitué de deux ou trois séquences. On y trouve des textes d'Histoire, textes argumentatifs, exhortatifs et narratifs (le cas de la nouvelle fantastique).

Le contenu thématique de ces textes est très varié, et ce, en fonction des objets d'étude retenus et des objectifs d'apprentissage arrêtés :

Ledit manuel comporte des textes abordant des faits relevant de l'histoire universelle mais surtout du contexte colonial en Algérie. On compte ici trois séquences différentes liées toutes à un même objet d'étude : textes et documents d'histoire.

À cet objet d'étude-ci succède celui du « débat d'idées », lequel est traité en deux séquences, la seconde étant complémentaire de la première. Les textes proposés dans ce cadre ont pour l'essentiel d'entre eux une portée socioculturelle ; leur contenu gravite fondamentalement autour de valeurs prises comme objet de débat. Un troisième objet d'étude vient se greffer aux deux premiers ; il est centré sur la notion de l'appel, et est structuré en deux séquences : l'une met en avant la forme compositionnelle du texte exhortatif alors que la seconde met l'accent sur l'enjeu discursif.

Enfin, le manuel propose un dernier objet d'étude, celui de la nouvelle fantastique. Celle-ci, représente un nouvel apport dans le cursus scolaire des apprenants. Cet objet d'étude s'articule autour de trois séquences : la première présente la facture du récit fantastique et ces spécificités formelles ; la deuxième est orientée vers l'effort productif d'une nouvelle fantastique ; tandis que la troisième se focalise sur l'enjeu discursif.

Dans ce projet, les textes proposés appartiennent à différents écrivains qui sont les suivants : Théophile Gautier, Etienne Goyémidé, Gogol Nicolas, Bram Stoker, Phillips Lovecraft, Jean Lorrain et Guy de Maupassant.

Les localisations spatiales mentionnées dans les textes ne sont pas souvent familières aux apprenants voire même à beaucoup d'enseignants qui se trouvent ainsi dans l'obligation de faire des recherches sur la présentation de ces lieux. À titre exemple, on peut citer Finistère, Marseille, Paris, Toulon, la région de la Normandie...

Dans l'une des nouvelles, l'auteur parle également de « La vendetta », celle-ci est essentiellement un référent culturel français ; il s'agit plus précisément d'une coutume de la Corse.

I.4. Les dimensions socioculturelles dans les textes proposés dans le manuel :**I.4.1. Nature et manifestation :**

Lorsque l'on considère de près la teneur des textes littéraires proposés dans le cadre du projet de la nouvelle fantastique, on peut aisément y déceler des traits socioculturels qui ne manquent pas de nous offrir un tableau quelque peu réaliste de la vie que mènent au quotidien les protagonistes du récit. Est ainsi peinte une image d'un cadre socioculturel qui renvoie le lecteur à une réalité (ne fût-ce que par le truchement de la fiction littéraire) autre que la sienne, le lecteur en question étant ici un apprenant algérien. Nous pouvons en corollaire souligner la forte présence d'une altérité indissolublement attachée à la configuration de l'histoire.

La dimension socioculturelle est de nature diverse et se manifeste de différentes manières dans le texte. Pour la commodité de l'exposé, nous avons opté pour un plan de classification dont nous avons établi nous-mêmes les catégories en nous inspirant des propositions d'Omaggio comme nous l'avons souligné ci-haut, celles-ci étant à comprendre comme des entités plus ou moins générales sous lesquelles sont rangés plusieurs aspects relevant de la culture. Les textes ayant fait l'objet d'analyse sont au nombre de douze (12).

Il convient de noter que l'ensemble des supports textuels proposés du manuel de scolaire de la 3^{ème} A.S. relèvent d'un registre soutenu datant du XIX^{ème} siècle pour la plupart, extraits d'œuvres encore plus célèbres que leurs auteurs. Ces textes ne comportent pas tous des marques de la vie socioculturelle, ni non plus, pour ceux qui en comprennent, le même degré de « figuration » culturelle.

Tableau 01 : Supports textuels proposés du manuel de français de la 3^{ème} A.S.

Textes	Titres	Œuvre	Auteurs	Parution	Langue d'écriture
01	« Le récit du vieux Ngala »	« Le dernier survivant de la caverne »	« E. Goyémidé »	1985	Centrafricain
02	« Le Nez »	« Le nez »	« N. Gogol »	1835/1995	Russe
03	« La main » (l'intégralité du texte proposé)	« La main »	« Guy de Maupassant »	1883	Français
04	Texte non intitulé, extrait de « La peur »	« La peur »	« Guy de Maupassant »	1884	Français
05	« Une décision hasardeuse »	« L'invité de Dracula »	« B. Stoker »	1879/1992	Anglais (britannique)
06	« Etrange créature »	« Je suis d'ailleurs »	« H.P. Lovecraft »	1926/1961	Anglais américain
07	« Une boutique singulière »	« Le pied de la Momie »	« Théophile Gautier »	1840	Français
08	« Troublante destinée »	« Le chevalier double »	« Théophile Gautier »	1840	Français
09	Texte non intitulé extrait de « Le Chevalier double »	« Le chevalier double »	« Théophile Gautier »	1840	Français
10	« Les masques »	« Histoires de masques »	« Jean Lorrain »	1900	Français
11	« Qui sait ? »	« Qui sait ? »	« Guy de Maupassant »	1890	Français
12	« L'apparition »	« Le Horla »	« Guy de Maupassant »	1887	Français

Tableau 02 : Identification des éléments socioculturels

		Textes supports du manuel											
		01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12
Relevé et taxinomie des relevés des dimensions socioculturelles	Persom ages	-Ngala (diminutif hypocoristique de Ngalandji)	-Ivan Iakovlévitch -Prascovia Ossipovna -Kovaliov	-M. Bermutier -John Rowell	∅	-Johann -Munich	∅	-Louis XV -Louis XIII -Bernard -Palissy	-Edwige -Lodbrog -Oluf	-Edwige	∅	∅	∅
	Lieux	-Létrogo -Forêt équatoriale -Kossio et Yingou (rivières)	-Saint-Pétersbourg -Voznessenski	-Saint-Cloud -Paris -Ajaccio -Marseille -France -Corse -Outre- Manche	-Paris -Centre de la France -Bretagne -Finistère - L'Atlantique	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅
	Aspects sociaux particuliers	-Le patriarche - « [...] représailles des nombreux ennemis que notre clan avait réussi à se faire [...] » - « [...] Caïman mangeurs d'homme [...] »	- « [...] Ivan Iakovlévitch se serait volontiers régalé de café et de pain frais, mais il savait qu'il était inutile de demander deux choses à la fois : Prascovia Ossipovna n'admettait pas ces fantaisies [...] » - « "Il n'a qu'à manger du pain, l'imbécile ! songea la dame ; tant mieux pour moi : il me restera plus de café". »	-Vendetta -Un domestique - Sir - Le valet	-« [...] J'avais dîné dans un cabaret de pêcheurs [...] »	-La nuit des morts vivants (Walpurgis Nacht)	∅	∅	-Le mage -Comtesse -Comte - Gouvernante -Chanteur de Bohême - Château	-Bohême	∅	- « [...] Dîner avec des amis [...] »	∅

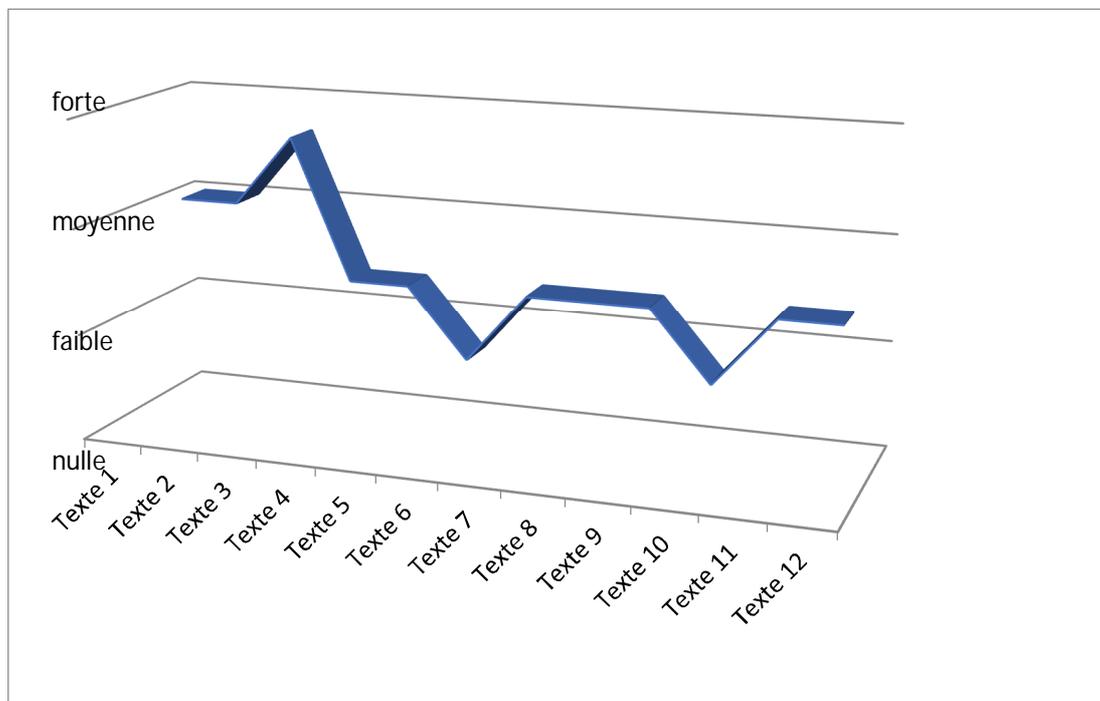
	Objets particuliers	∅	∅	-Pipe -Cheminée	∅	∅	∅	-dressoirs -Une armure damasquinée -nymphes -magots -tasses de saxe - vieux Sèvres - plats du Japon	∅	- Charpente -Les girouettes	∅	∅	- Cheminier
	Éléments factuels	-«[...]les habitants du village [...]se réunissent autour d'un feu de bois pour chanter, danser et écouter des histoires qui sont un peu la mémoire de la communauté.»	∅	-« [...] pour chasser et pour pêcher [...] » -« [...] et il m'invita à entrer pour boire un verre de bière [...] »	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅
	Représentations sociales	∅	∅	-« [...] Il me reçut avec toute la méticuleuse courtoisie anglaise [...] »	-« [...] sur cette terre des croyances et des superstitions [...] »	-Sang anglais	∅	∅	∅	- L'étranger était beau comme un ange.	∅	∅	∅

I.4.2. Analyse et interprétation :

L'examen des grilles ci-dessus nous amène à conférer une importance variable aux dimensions socioculturelles qui transparaissent dans les textes susmentionnés : c'est que le caractère qu'y épousent ces dimensions autorise à les considérer en termes de forte ou faible présence, d'apparition claire ou à lire en filigrane.

Aussi, avons-nous pensé à concevoir une courbe graphique illustrant nos estimations quant au degré de présence des dimensions socioculturelles dans lesdits textes, la courbe vient renforcer, affiner et éclaircir davantage les données apportées dans les grilles exposées *supra*.

Les textes faisant l'objet d'analyse seront catégorisés selon le degré de présence des dimensions socioculturelles pouvant être nul, faible, moyen ou fort.



Courbe : Présence des dimensions socioculturelles dans les textes.

I.5.1. Textes à charge faible en valeurs socioculturelles :

L'examen de ces textes fait ressortir des catégories culturelles qui se limitent essentiellement aux aspects dénominatifs tels que les noms propres de lieu (4) ou de personne (5-7-8-9), mais aussi, çà et là, aux particularités sociales (4-5-8-9-11) et aux visions du monde (4-5-9). De là, il semble fondé de soutenir l'idée que ces textes ne permettent pas à l'apprenant de découvrir suffisamment le cadre culturel qu'il lui est proposé à travers son parcours de lecture. En effet, « le dépaysement », qui semble être la vocation première de tout texte littéraire, devrait, selon les traditions des genres littéraires, véhiculer des gestes, des habitudes, des valeurs morales ; bref, des symboles culturels. Or, ce que nous constatons dans ces textes, c'est que le capital culturel attaché à la figure de l'Autre - les textes en question étant d'origine étrangère- en est réduit à des éléments pour ainsi dire pauvres en matière d'enrichissement culturel.

I.5.2. Textes à charge moyenne en valeurs culturelles

Contrairement à la première catégorie des textes du manuel, ceux de celle-ci paraissent mieux nantis de références culturelles : noms propres et particularités sociales (12), vie familiale (2) et faits circonstanciels (1). L'on pourrait dire qu'ici une meilleure visibilité du fait culturel est offerte à l'apprenant qui pourrait ainsi se faire une image plus au moins nette d'une altérité susceptible de susciter sa curiosité et de l'entraîner dans un univers qui fait contraste avec le sien.

Ces textes auront de la sorte le mérite de joindre l'utile à l'agréable, notamment en ce qu'ils charrient des habitudes quotidiennes que l'apprenant découvre en les comparant à celles qui prévalent dans sa société. Cristallisées en pratiques régulières, ces habitudes finiront par façonner chez l'individu une vision du monde, laquelle se trouve être solidement liée aux particularités sociales décrites dans ces textes.

C'est ainsi que chez l'apprenant on pourrait parler d'une évolution réflexive centrée sur un état intermédiaire entre sa culture d'origine et une ou d'autres cultures nouvelles, un état que l'on pourrait qualifier d'«interculturel ».

I.5.3. Textes à forte charge en valeurs culturelles

Ici, nous avons affaire à un cas (texte03) de présence de traits culturels assez prononcés, de telle sorte que le lecteur remarque infailliblement l'investissement d'une « fortune » culturelle qui ne manquerait pas d'enrichir le répertoire cognitif de celui-ci et de l'éclairer sur bien d'aspects liés à la manière de s'organiser en société, de voir l'Autre et, enfin, de comprendre comment ce dernier perçoit et se représente la vie.

Ce serait là l'une des grandes finalités -sublime, dirions-nous, que l'on pourrait assigner au texte littéraire. Ce texte où se réunissent des éléments culturels de divers ordres dévoile des particularismes sociaux qui permettent à l'apprenant d'inscrire sa culture dans un champ plus large, celui de plusieurs cultures, et partant, lui donner la possibilité d'élargir ses perspectives cognitivo-intellectuelles mais aussi ses horizons d'ambition, dit autrement, cela lui permettrait « d'agrandir son âme ».

Fort de sa teneur culturelle, ce texte illustre relativement bien le modèle textuel dont la fonction essentielle est de véhiculer des valeurs, des mœurs, des goûts, des passions, etc., autres que les siens pour faire découvrir le monde dans toute sa richesse culturelle et civilisationnelle.

I.5.4. Texte à charge nulle en valeurs culturelles

Cette catégorie concerne seulement deux textes (6-10) où nous n'avons pu repérer aucune marque pouvant renvoyer à une spécificité culturelle. En effet, le cadre général du récit comporte une réalité sociale ordinaire dont les traits semblent être communs à toutes les communautés culturelles.

Synthèse

De tout ce qui précède il ressort que les dimensions socioculturelles apparaissent sous de multiples formes que nous nous sommes efforcés de ranger en catégories (voir grille ci-dessus) qui spécifient leur nature. Le marquage de ces dimensions dépend du nombre de catégories apparaissant dans le texte considéré.

C'est en fonction de cela qu'ont été déterminés les degrés d'importance des dimensions socioculturelles dans chacun des textes examinés. C'est la courbe présentant nos estimations de ladite importance qui a été conçue à cet effet.

En somme, il semble tout à fait légitime de poser, en dernière instance, que le capital culturel est sinon faiblement présent dans ces textes, du moins inégalement émaillé à travers l'ensemble des supports textuels proposés. Force est de constater d'ailleurs que les cultures qui s'y manifestent sont relativement variées.

I.6. De l'analyse du texte à l'enquête :

I.6.1. Pour quoi avoir recours à une enquête ?

Par-delà le travail d'analyse qui a été effectué sur les supports textuels précités, nous avons estimé indispensable de procéder à une enquête dont l'intérêt se justifie par notre volonté de connaître la position des apprenants et des enseignants du secondaire ayant en charge des classes de 3 A.S. (filiales littéraires) mais également le mode de traitement des textes littéraires qu'ils pratiquent habituellement en classe. Notre objectif consiste ici à

vérifier si les dimensions socioculturelles que renferment le texte littéraire jouit ou non d'une place importante lors des études de textes littéraires.

Pour mener cette enquête, nous avons conçu des questionnaires que nous avons adressé à la catégorie d'enseignants et apprenants précitée, lesquels questionnaires épousent une configuration simple : il s'agit d'abord de questions centrées sur l'apprentissage du FLE, d'autres orientées plus restrictivement vers le texte ainsi que quelques questions portant spécifiquement sur le texte littéraire. Enfin, lesdits questionnaires comprennent des interrogations sur les aspects qui nous intéressent ici plus particulièrement, ceux liés à la culture.

Par ailleurs, ces questionnaires à ceci de spécifique qu'il soulève la problématique du moi et de l'Autre, et cela à travers le fait que les apprenants et les enseignants, destinataires des questionnaires, sont invités à exprimer leurs propres visions quant au choix de traiter un texte littéraire avec une culture locale ou d'étudier un autre avec une culture étrangère. Un tel choix offre, on l'aura compris, deux perspectives d'apprentissage : l'une insiste plutôt sur les valeurs de l'origine socioculturelle de l'apprenant tandis que l'autre prône l'ouverture sur l'autre.

I.6.2. Données de l'enquête

I.6.3. Dépouillement et interprétation des résultats

Pour bien clarifier les résultats obtenus à la suite de l'enquête que nous avons conduite auprès des participants, nous avons élaboré des tableaux comportant des statistiques relatives aux réponses obtenues.

Ainsi, chaque question bénéficie d'un traitement particulier offrant de la sorte la possibilité d'être commentée séparément du reste.

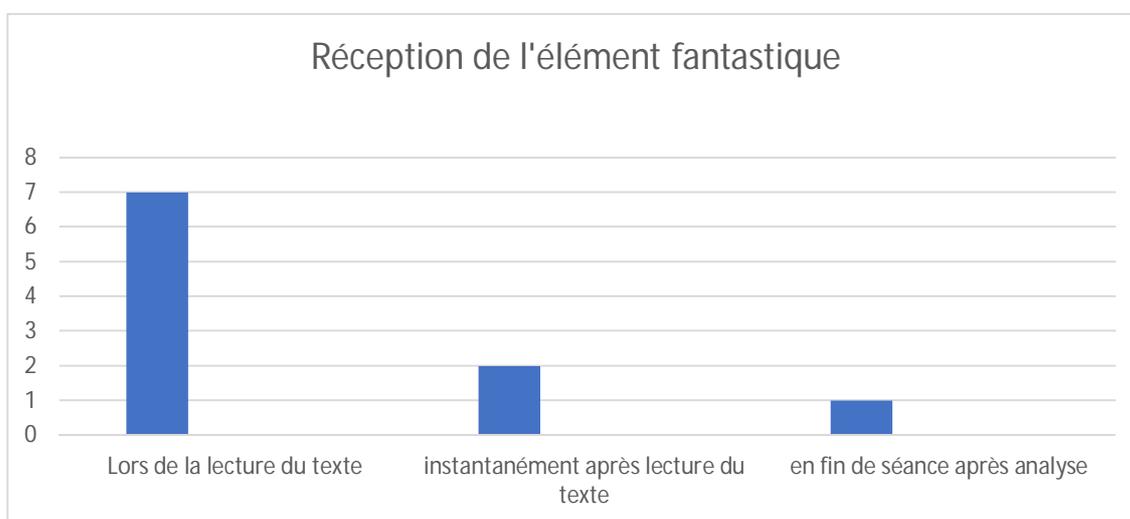
Plus loin, nous établirons une synthèse générale où seront confrontés nos hypothèses de départ aux données auxquelles a abouti l'examen des supports textuels qui a déterminé les formes des dimensions socioculturelles ainsi que son degré d'importance dans chacun de ceux-ci, d'une part et, d'autre part, aux résultats de l'enquête.

Questions adressées aux enseignants :

Question 01 : A quel moment de la séance vos apprenants reçoivent-ils l'élément fantastique lors d'une étude sur un texte littéraire ?

- Lors de la lecture du texte
- Instantanément après lecture du texte
- En fin de séance après l'analyse

Réponses	Fréquence	Pourcentage
Lors de la lecture du texte	7	70%
Instantanément après lecture du texte	2	20%
En fin de séance après l'analyse	1	10%



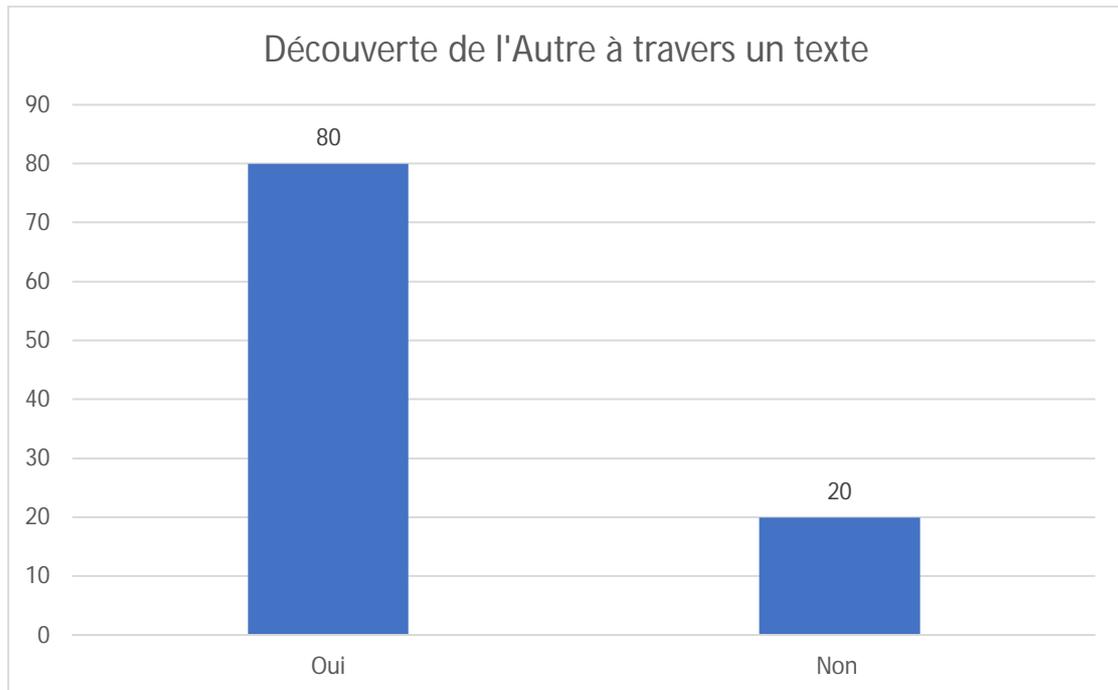
- **Commentaire :**

Cette question porte sur la perception des apprenants par rapport à l'élément fantastique propre à chaque texte étudié. Les enseignants questionnés qui sont au nombre de 10 confirment à des degrés différents que leurs apprenants arrivent à cerner l'aspect fantastique considéré comme trait caractéristique des textes de la séquence didactique en question. (La nouvelle fantastique). Sept (07) enseignants (à raison de 70%) ont affirmé que leurs apprenants perçoivent l'élément fantastique lors de la lecture du texte.

Deux d'entre eux disent que leur public réussi à identifier l'élément fantastique instantanément après lecture. Un seul enseignant déclare que ses apprenants atteignent l'objectif (celui de repérer la composante fantastique du texte) en fin de séance après analyse et synthèse et de là, il confirme que l'ensemble de son public éprouve des lacunes en matière d'assimilation de ce genre de textes.

Question 02 : Trouvez-vous que les nouvelles fantastiques permettent de découvrir la culture de l'Autre ?

Réponses	Fréquence	Pourcentage
Oui	8	80%
Non	2	20%



- **Commentaire :**

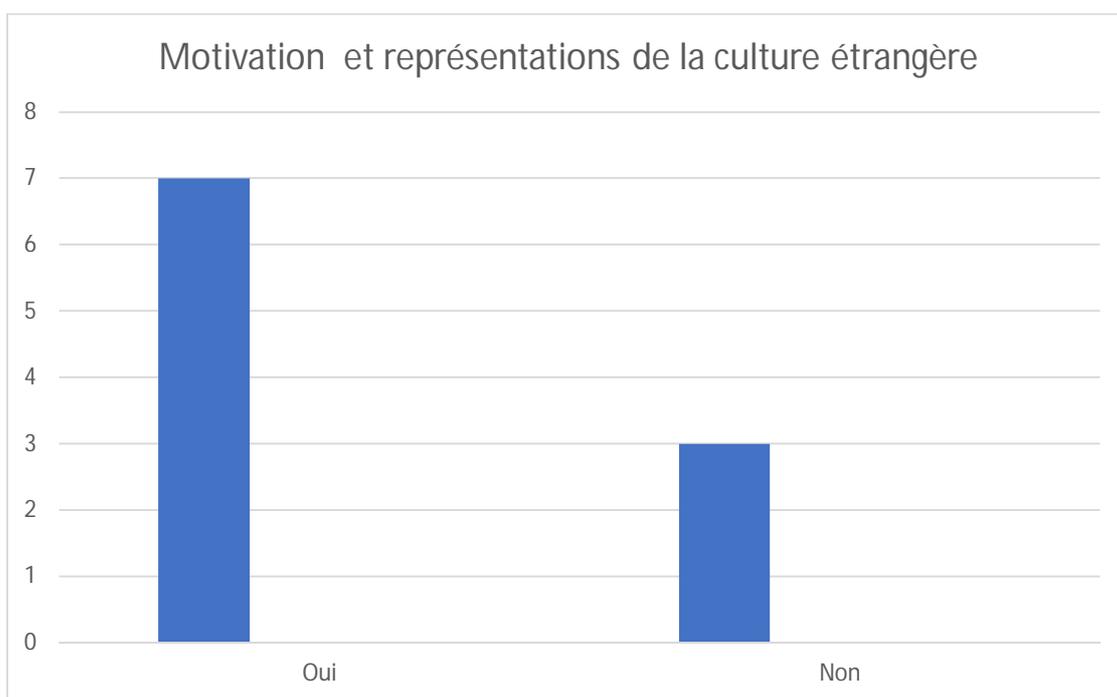
Les enseignants affirment par unanimité (à raison de 100%) que l'exploitation de la nouvelle fantastique comme support d'enseignement apprendissage permet de connaître l'Autre par le biais de différents aspects (Noms, endroits, coutumes et mœurs).

Il s'agit d'impliquer l'apprenant dans des histoires susceptibles de créer un choc culturel chez ce dernier pour l'amener à découvrir, explorer et éventuellement s'ouvrir sur d'autres cultures et sociétés.

Question 03 : Pensez-vous qu'il existe un lien entre la motivation des apprenants et leurs représentations vis-à-vis de la culture étrangère ?

- Oui
- Non

Réponses	Fréquence	Pourcentage
Oui	7	70%
Non	3	30%



- **Commentaire :**

Il est à constater que la majorité des enseignants questionnés (70 %) pensent que les apprenants seraient plus motivés et s'impliquent davantage dans le processus d'apprentissage de la langue étrangère quand leurs représentations vis-à-vis de la culture que véhicule cette langue sont positives.

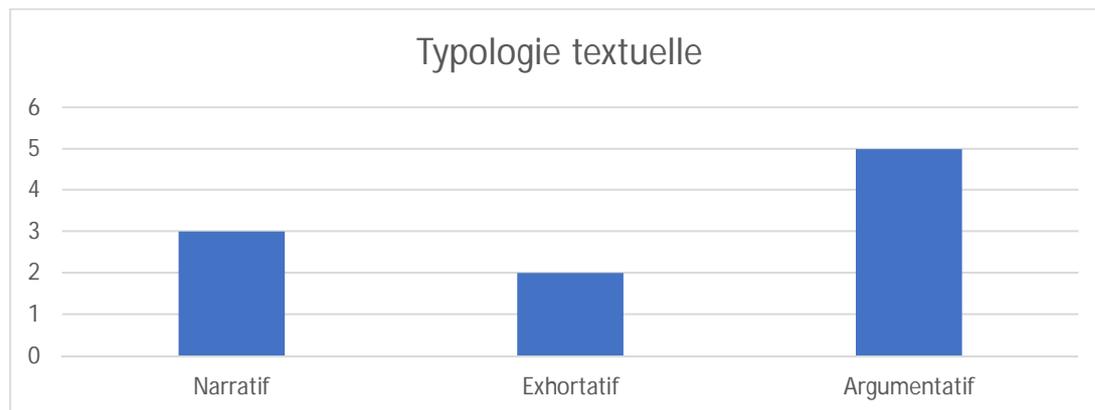
En effet, on ne peut apprendre ce qu'on n'aime pas. Et de là, on serait en position d'affirmer qu'une représentation positive à l'égard d'une culture donnée est considérée comme étant un facteur primordial dans l'apprentissage de cette dernière.

Néanmoins, 30 % des enseignants pensent qu'il n'existerait pas un lien évident entre ce que l'on pense d'une culture donnée et l'apprentissage de la langue relative à cette culture.

Question 04 : Est-ce-que vos apprenants sont plus intéressés par des textes :

- Narratifs
- Exhortatifs
- Argumentatifs

Réponses	Fréquence	Pourcentage
Narratifs	3	30%
Exhortatif	2	20%
Argumentatif	5	50%



- **Commentaire :**

Cette question a permis de situer la place du texte narratif (qui nous intéresse ici en particulier) par rapport aux autres types textuels ce qui pourrait nous aider à mesurer l'importance qui lui est accordée mais aussi les difficultés liées à son traitement en classe.

D'après les statistiques mentionnées *supra*, la moitié des enseignants interrogés ont remarqué que les apprenants s'intéressent au texte argumentatif. Nous pouvons interpréter ce constat en partant du fait que ces enseignants n'éprouvent pas les mêmes difficultés pédagogiques lors des études sur des textes argumentatifs que celles qu'ils rencontrent quand ils travaillent sur d'autres types textuels, que leurs apprenants semblent assimiler avec facilité ils soutiennent que c'est l'argumentation qui intéresse leurs apprenants.

30% des enseignants questionnés ont constaté que c'est le texte narratif qui est au centre des intérêts des apprenants ; puisqu'ils manifestent une passion pour l'effet d' «évasion» ou de « dépaysement » que ce type de texte leur offre et qu'encore là la narration ne pose généralement pas de problèmes de compréhension.

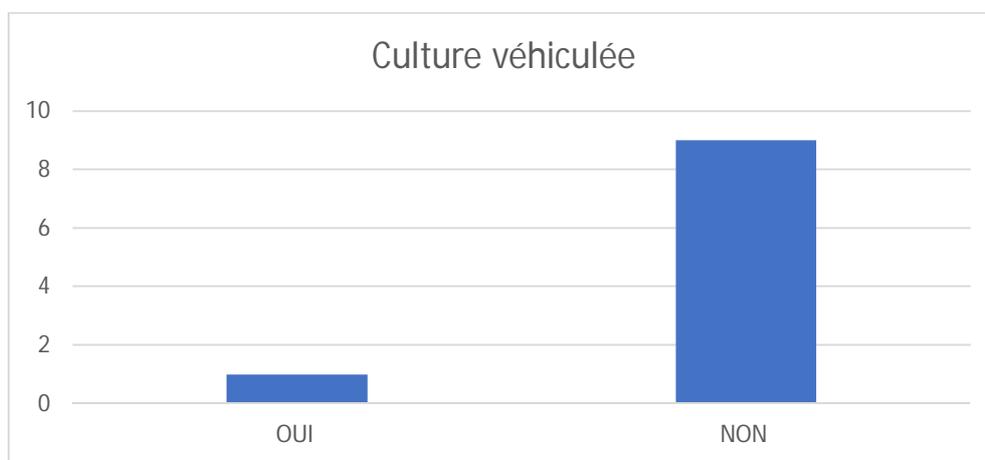
Peu d'enseignants (20%) disent que le texte exhortatif intéresse les apprenants. Ils ont remarqué que leurs apprenants éprouvent le moins de motivation quand il s'agit de ce type de textes. Nous pouvons en déduire que les deux premiers types de texte (l'argumentatif et le narratif) semblent les intéresser plus.

Question 05 : Est-il possible de dissocier l'enseignement du FLE de la culture qu'il véhicule ?

- Oui
- non

Justifiez :

Réponses	Fréquence	Pourcentage
Oui	1	10%
Non	9	90%



• **Commentaire :**

Il est à noter que les textes officiels soulignent explicitement que l'apprentissage des langues étrangères (le français en l'occurrence) est un outil d'ouverture sur d'autres cultures et un moyen de former un apprenant capable d'entretenir des échanges féconds avec le monde qui l'entoure et en position d'agir et d'interagir avec l'Autre. Ce même apprenant doit être doté de repères nationaux incontestables et un esprit critique lui permettant de s'ouvrir sur la culture de l'autre tout en gardant ses convictions, idéologies et principes.

Cette question vient justement pour mettre l'accent sur les représentations des enseignants quant au fait de détacher une langue de sa culture. La majorité des enseignants (90%) pensent qu'il est impossible de dissocier l'aspect culturel au cours du processus d'enseignement apprentissage de la langue étrangère enseignée et qu'on est forcément contraint d'insérer la dimension culturelle tout au long de cet enseignement à travers la langue parlée et l'ensemble des indices que contient chaque texte renvoyant à des manifestations plus au moins importantes de la culture de l'Autre.

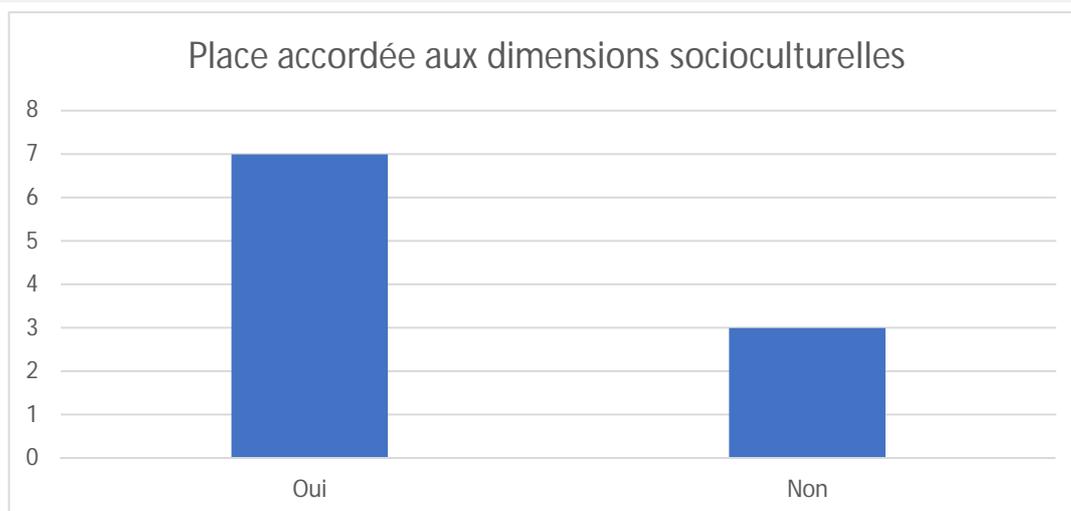
En outre, 10 % des enseignants pensent qu'il serait concevable de détacher une langue de sa culture et se contenter d'enseigner la langue en elle-même.

Question 06: Quelle place accordez-vous aux dimensions socioculturelles lors du traitement des textes littéraires ? Est-ce une priorité ?

- Oui
- Non

Pourquoi ?

Réponses	Fréquence	Pourcentage
Oui	7	70%
Non	3	30%



• **Commentaire :**

L'une des questions centrales dans notre travail : il s'agit de vérifier si les enseignants, lors des études sur des textes littéraires, mettent en valeur les dimensions socioculturelles attachés à l'univers littéraire du texte ou, au contraire, n'y accordent qu'une importance secondaire.

Nous remarquons que les chiffres donnés ci-haut signalent que le culturel jouit d'un statut important quand il est traité dans le cadre d'un texte littéraire.

Ces enseignants considèrent que la littérature participe, à sa façon, à la diffusion des valeurs universelles, à l'épanouissement de l'homme. Sachant que découvrir l'altérité est aujourd'hui un enjeu des plus importants, l'apprenant devrait, dans le cadre du programme du secondaire, être initié aux particularités textuelles du texte littéraire.

Nous dirons que les dimensions socioculturelles, qu'ils soient locaux ou étrangers et sous quelque forme qu'ils apparaissent dans le texte, revêtent une importance majeure. Ce qui montre que ces enseignants sont conscients des effets que peut produire chez l'apprenant le traitement du composant culturel.

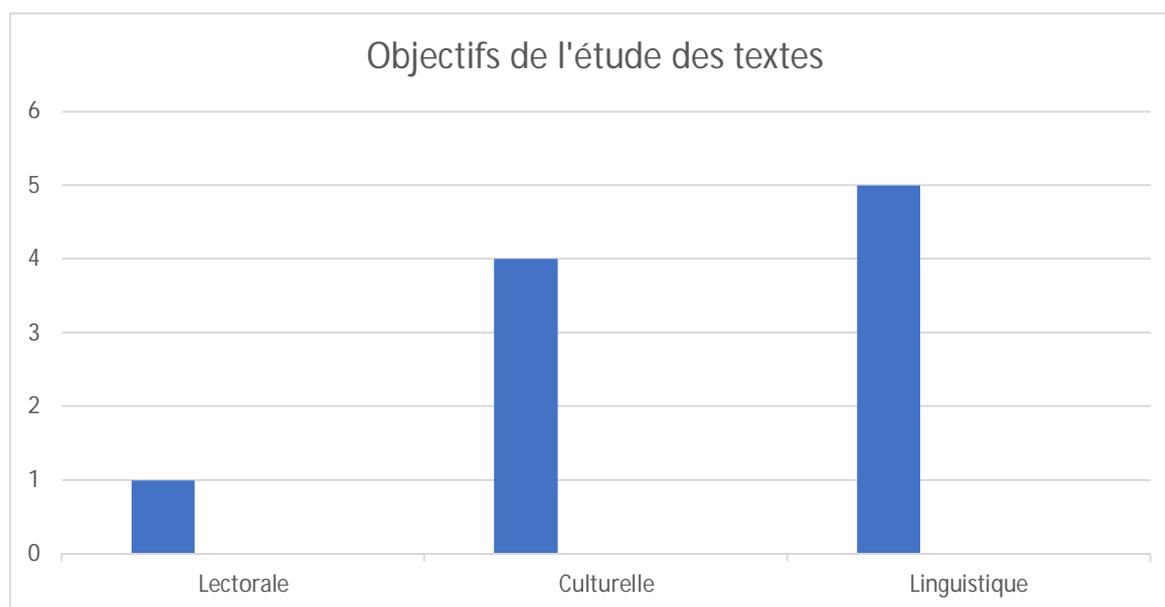
Question 07 : D'après vous l'objectif de l'étude de ces textes serait :

- L'acquisition d'une compétence de lecture.
- L'acquisition d'une compétence culturelle.
- L'acquisition d'une compétence linguistique.

Autres réponses ?

Laquelle ?

Réponses	Fréquence	Pourcentage
L'acquisition d'une compétence de lecture.	2	20%
L'acquisition d'une compétence culturelle.	3	30%
L'acquisition d'une compétence linguistique.	5	50%



• **Commentaire :**

De ce qui vient d'être exposé nous déduisons que les enseignants ne cernent pas de manière unanime les finalités auxquelles devrait aboutir l'étude d'un texte littéraire en classe.

Les enseignants cherchent à atteindre des objectifs lorsqu'ils se mettent à travailler avec leurs apprenants sur des textes littéraires

Le texte littéraire, vu ses particularités linguistiques, stylistiques et artistiques, est considéré comme suffisamment capable de servir les trois visées à la fois ; il est ainsi un

support privilégié sur lequel repose un processus pédagogique, un moyen où tout un capital de valeurs se trouve consigné. Au regard de cette catégorie, il est perçu comme renfermant un vrai potentiel d'apprentissage.

Il n'existe qu'un seul cas de réponse correspondant à la première catégorie qui ne voit dans le texte littéraire qu'un simple moyen de réaliser seulement une compétence lectorale.

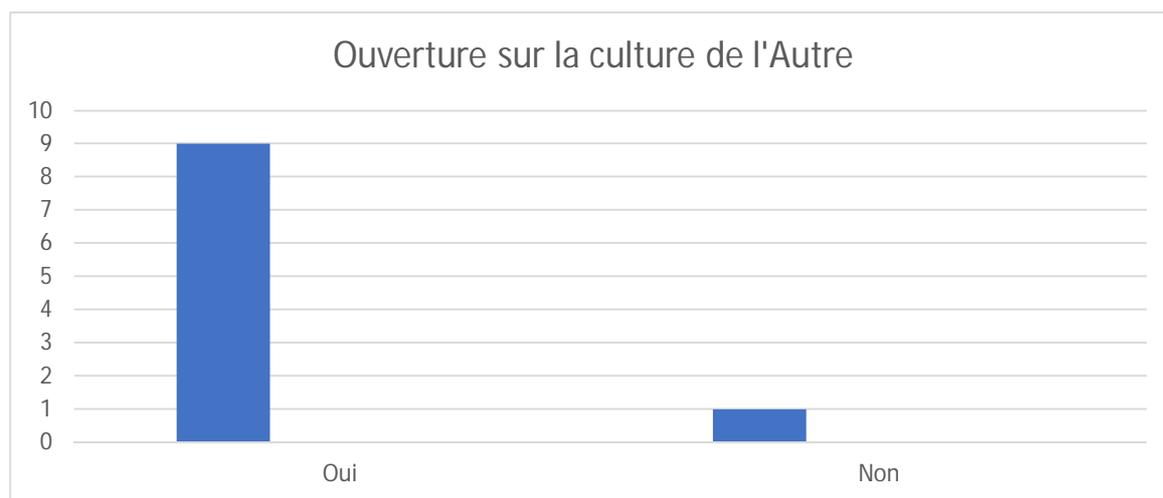
Le texte littéraire a pour fonction de véhiculer des dimensions socioculturelles, de rendre possible l'accès au « sens social » mais aussi de rendre faisable la communication avec l'Autre. Le texte devient un espace d'échange, d'éducation à travers lequel la personnalité de l'apprenant, s'alimentant de ses valeurs, arrive à maturation.

L'apprenant s'emploie à manier les outils linguistiques, et ce, en développant en parallèle, comme une compétence primaire, une habileté de lecture.

Question 08 : selon vous, mettre l'accent sur la dimension socioculturelle permettrait-il aux apprenants de s'ouvrir davantage sur la culture de l'Autre ?

- Oui
- Non

Réponses	Fréquence	Pourcentage
Oui	9	80%
Non	1	20%



• **Commentaire :**

Nous voici au dernier moment où les enseignants que nous avons interrogés ont été amenés à révéler leurs positions vis-à-vis du texte littéraire comme canal par lequel transitent des valeurs universelles.

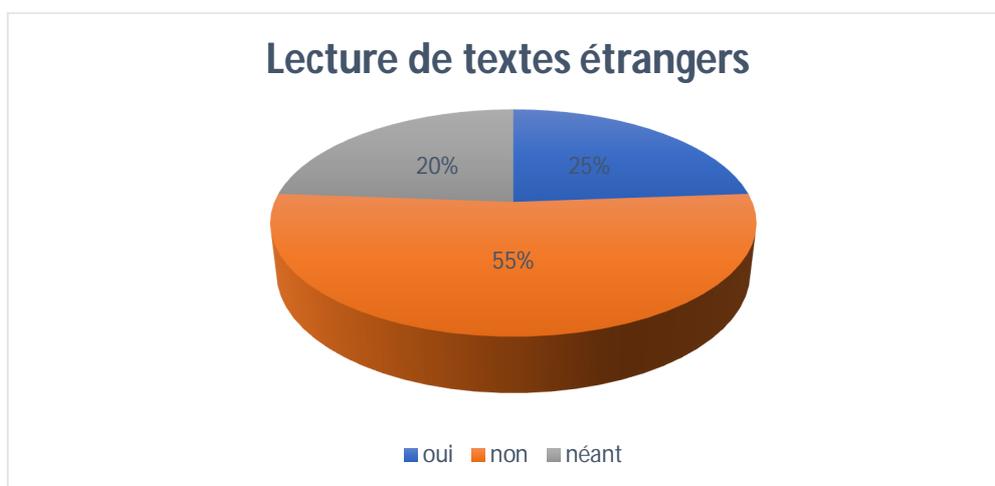
Les enseignants accordent une importance capitale aux dimensions socioculturelles des textes proposés, ils pensent qu'ils contribuent à l'épanouissement de l'apprenant, à l'élargissement de ses horizons et à la confirmation en lui du sentiment d'appartenance à l'humanité. L'interculturel devient alors l'une des dimensions les plus profondes du texte littéraire.

Les réponses négatives pourraient se justifier par le fait que certains enseignants conservent une vision classique du texte littéraire qui voudrait qu'il serve à apprendre le bon usage de la langue ou qu'il soit fait, au meilleur des cas, pour distraire.

Questions adressées aux apprenants**1) Etes-vous habitué à lire des textes littéraires parlant d'autres sociétés, d'autres cultures ?**

- Oui
- Non

Réponses	Fréquence	Pourcentage
Oui	7	25%
Non	17	55%
Abstention	6	20%



- **Commentaire :**

25 % des apprenants questionnés confirment être habitués à lire des textes littéraires ayant pour objet des thématiques évoquant des aspects d'une culture étrangère. Ce qui est à retenir est que ces apprenants sont conscients du fait qu'il s'agit d'aspects culturels pas trop « familiers ». Il serait judicieux dans ce contexte de mettre l'accent sur une prise de conscience de la part de l'apprenant quant au contenu socioculturel qui lui est proposé sans pour autant parler de l'intervention de l'enseignant ce qui pourrait inclure l'effort personnel de ce même apprenant pouvant lire des textes littéraires hors contexte scolaire.

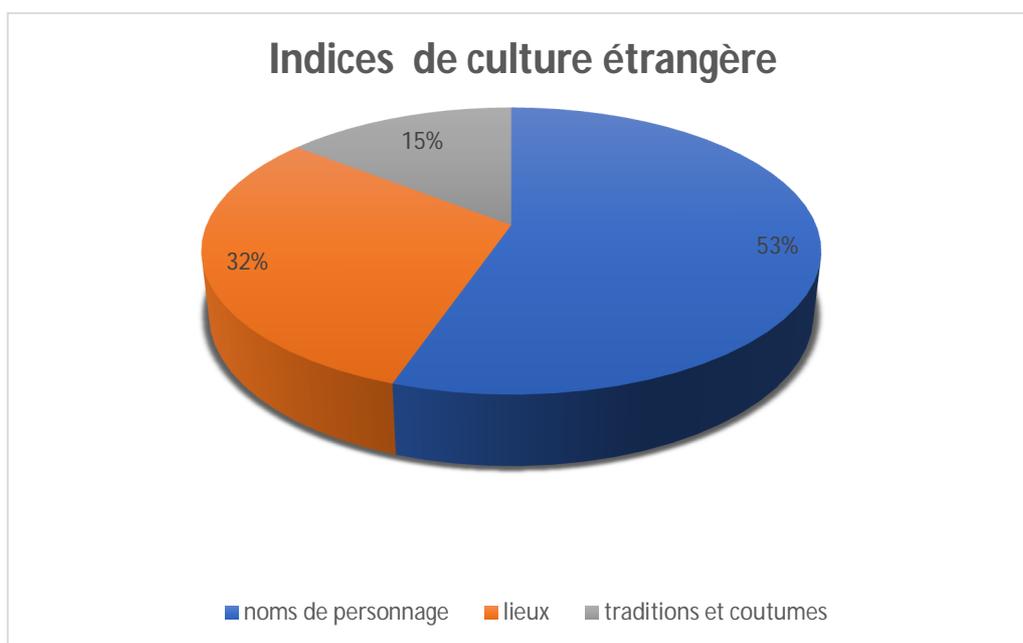
55 % des apprenants disent qu'ils ne sont pas habitués à lire des textes littéraires parlant d'autres sociétés. Ce pourcentage nous incite à remettre en question la pratique enseignante en classe de langue du moment où le programme officiel contient en effet des textes évoquant des thématiques relatives à des cultures étrangères et qui sont effectivement enseignés.

20 % des apprenants se sont abstenus de répondre à cette question, une abstention qui nous mène à déduire qu'il s'agit d'apprenants absentéistes, une pratique récurrente chez les « élèves » du Terminal.

2) Qu'est-ce qui vous montre que les textes étudiés parlent d'une culture en particulier ?

- Les noms des personnages
- Les lieux
- Traditions et coutumes

Réponses	Fréquence	Pourcentage
Les noms des personnages	16	53
Les lieux	10	32
Traditions et coutumes	5	15



• **Commentaire :**

Les noms des personnages dans les textes littéraires proposés représentent un indice révélateur de la culture en question pour 53 % des apprenants. Evoquer le prénom « Ivan » ou « Dimitri » revient irrévocablement à la Russie comme pour « Louis » ou « François » pour la France.

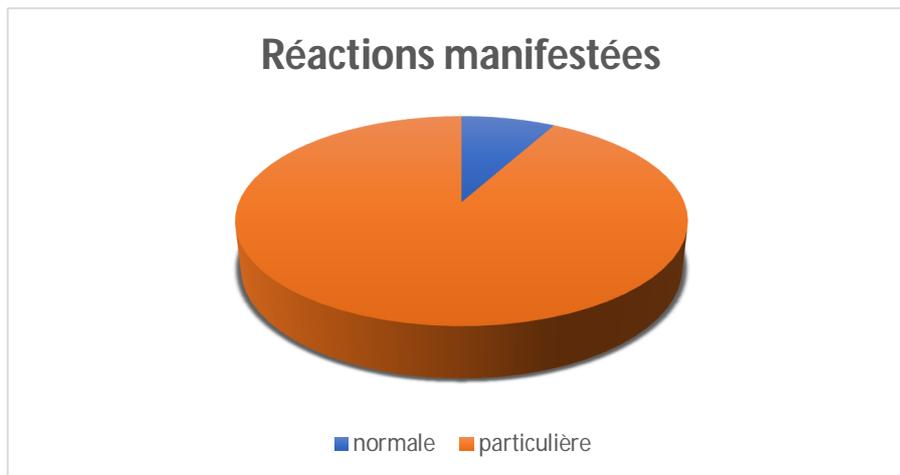
Pour 32 % des apprenants questionnés, c'est plutôt les lieux qui seraient révélateurs de la culture étrangère en question dans le texte proposé. Il suffit en effet de mentionner Paris ou Londres ou Rome pour permettre à l'apprenant de se situer dans le contexte.

15 % des apprenants confirment que c'est à travers les coutumes (Noël, Halloween, Pâques, etc.) qu'on reconnaît qu'on est entrain d'assister à des scènes parlant d'autres cultures.

3) Quelle réaction avez-vous manifesté suite à la découverte des éléments extraordinaires d'une nouvelle fantastique ?

- Normale
- Particulière (Précisez !!)

Réponses	Fréquence	Pourcentage
Oui	27	92%
Non	03	08%



- **Commentaire :**

La nature de la nouvelle fantastique fait qu'il serait impossible de rester inerte aux éléments extraordinaires qui surgissent tout au long de la lecture.

Il s'agit en réalité de produire un effet-choc pouvant bouleverser le lecteur en entraînant l'élément surprise peu attendu. 92% des apprenants questionnés affirment éprouver des émotions particulières lors de la lecture de ce genre de texte.

Citons l'exemple du texte intitulé « Le nez ». C'est l'histoire d'un barbier qui, en voulant manger un morceau de pain préparé par sa femme, se trouve effrayé et pétrifié quand il trouve un nez humain au milieu du bout de pain. Le même nez de l'un de ses clients habituels.

Cependant, 8 % des apprenants disent n'avoir rien ressenti lors de la lecture d'une nouvelle fantastique. Nous supposons qu'il s'agit d'une incompréhension du sens et de l'essence même de ce genre qui fait qu'on est censé ressentir ne serait-ce qu'un sentiment de surprise.

4) Dans votre culture d'origine existe-t-il des textes littéraires relatant des événements extraordinaires ? Dans l'affirmation, sont-ils d'un nombre important ?

- Oui
- Non
- Abstention

Réponses	Fréquence	Pourcentage
Oui	1	02%
Non	25	83%
Abstention	4	12%



• **Commentaire :**

Il est clair que le paysage culturel algérien est diversifié et riche d'un patrimoine folklorique arabo-amazighro-musulman. Il s'agit essentiellement d'un contenu inépuisable de contes qui dans la plupart sont récités de manière orale.

L'absence des écrits fait que la plupart des apprenants (83%) ne connaissent pas de textes littéraires relatant des événements extraordinaires dans leur culture d'origine.

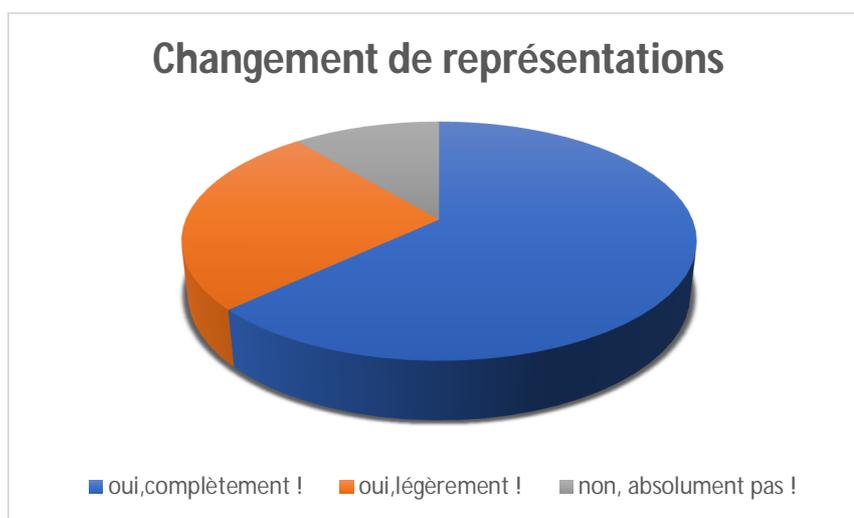
Cependant, seulement 2 % des apprenants confirment qu'ils connaissent en effet des textes évoquant l'extraordinaire dans leur culture.

12% des apprenants se sont abstenus de répondre et ont ressenti une confusion par rapport à la question. Ils ne se sont pas arrivés à se rappeler avoir lu des textes du genre auparavant.

5) La narration d'histoire de ce genre vous a-t-elle amené à changer vos représentations sur ce que pourrait être une culture étrangère ?

- Oui, complètement !
- Oui, légèrement !
- Non, absolument pas !

Réponses	Fréquence	Pourcentage
Oui, complètement !	19	63%
Oui, légèrement !	8	26%
Non, absolument pas !	3	11%



• **Commentaire :**

63 % des apprenants affirment qu'après la lecture de nouvelles fantastiques, un changement de représentations a eu lieu. Il s'agit d'un processus de découverte permettant l'apaisement de ce sentiment d'insécurité face à l'inconnu.

26 % des apprenants pensent que la lecture de ce genre de textes a modifié légèrement certaines représentations vis-à-vis de la culture à laquelle renvoie le texte en question.

11 % des apprenants disent que leurs représentations sont restées figées par rapport à la culture étrangère.

6) Si vous avez senti qu'un tel changement de représentations s'est réellement produit, trouvez-vous qu'il serait susceptible de contribuer à élargir vos connaissances sur d'autres sociétés ?

- Oui
- Non
- Abstention

Réponses	Fréquence	Pourcentage
Oui	18	62%
Non	8	24%
Abstention	4	14%



• **Commentaire :**

62 % des apprenants questionnés pensent que le changement de représentations vis-à-vis de la culture étrangère pourrait entraîner un élargissement des connaissances sur ces mêmes sociétés.

Il s'agit à vrai dire d'un effet de cause à conséquence partant d'une représentation positive à l'égard d'une culture donnée à l'envie de découvrir davantage d'aspects de cette culture.

24% des apprenants pensent qu'ils ne seraient pas tentés de connaître d'autres sociétés et que la mondialisation a fait que le monde s'est fusionné pour donner naissance à un mode de vie « universel » qui se ressemble généralement partout où l'on va.

14 % des apprenants se sont abstenus de répondre affirmant qu'ils n'auraient pas d'avis par rapport à la question.

7) Lire des nouvelles fantastiques vous intéresse-t-il ? pourquoi ?

- Oui
- Non

Réponses	Fréquence	Pourcentage
Oui	18	60%
Non	12	40%



- **Commentaire :**

60 % des apprenants disent être intéressés par la découverte de ce genre littéraire, il représente pour eux un genre nouvel plein de suspens et de surprise, ce qui idéal pour des apprenants de leur âge.

40 % des apprenants n'éprouvent aucun intérêt à la lecture de ce genre de texte ce qui est dû à la nature du texte qui en pleine intrigue, ne fournit aucune fin pour satisfaire la curiosité du lecteur.

Synthèse générale :

Afin que le contenu des grands axes que nous avons précédemment développés dans le cadre du volet pratique soit plus au moins congrûment synthétisé, nous estimons utile d'en rappeler succinctement les objectifs :

– Nous avons au départ procédé à l'examen des textes littéraires servant dans le manuel scolaire de la 3^{ème}A.S de support d'apprentissage, l'objectif ayant été d'y repérer les différentes formes de manifestations socioculturelles. Ces dernières ont ensuite fait l'objet d'une évaluation qualitative qui devait, à partir d'un travail taxinomique, établir leurs niveaux d'importance, c'est pour parvenir enfin à déterminer en gros si les supports textuels choisis dans le manuel sont réellement en mesure de servir une visée d'enrichissement et d'épanouissement socioculturel dont pourrait tirer profit l'apprenant.

– À un autre niveau, nous nous sommes engagés dans une enquête que nous avons menée auprès des apprenants et leurs enseignants du secondaire en vue de connaître, à travers des questionnaires que nous leur avons soumis, leurs positions vis-à-vis des dimensions socioculturelles, desquelles positions nous devons déduire leur démarche pédagogique. Celles-ci devaient également nous renseigner -c'est là une considération importante de notre mémoire- sur leur tendance à privilégier la culture locale, à soutenir les acquis du « terroir », à assurer la continuité d'une authenticité, ou, au contraire, à entraîner l'apprenant dans un espace d'échange socioculturel pour mieux le préparer aux défis de la modernité.

Maintenant que nous en arrivons au terme de la présente recherche, un bilan global qui confrontera nos visions de départ (nos hypothèses) à ce qu'a généré notre travail s'avère nécessaire.

A travers le questionnaire adressé aux enseignants, nous avons réussi à mettre la lumière sur les représentations de ces derniers par rapport aux différentes pratiques relatives au traitement de la nouvelle fantastique en classe de langue.

Il est à retenir que la majorité des enseignants questionnés d'accordent sur l'importance et l'impact de ce genre de textes et de la charge socioculturelles qu'ils véhiculent sur les représentations des apprenants vis-à-vis des cultures étrangères représentées dans ces textes.

Il s'agit en effet d'inciter l'apprenant à s'ouvrir sur d'autres sociétés via différentes composantes sociétales (noms, lieux, mœurs et coutumes) dans le but de l'amener à prendre conscience de l'existence de l'Autre et d'interagir dans et avec la langue étrangère, un objectif primordial dans l'enseignement apprentissage du FLE comme langue étrangère en Algérie.

Les enseignants pensent aussi que le traitement de la nouvelle fantastique comme support d'enseignement permettrait d'éveiller la curiosité de l'apprenant et de stimuler sa créativité pour le conduire progressivement à produire oralement et par écrit des récits évoquant le fantastique et l'extraordinaire pour d'une part, rompre avec les genres des textes habituellement choisis et qui se contentent de proposer à l'apprenant des supports classiques de la littérature française des grands auteurs, ce qui représenterait une contrainte quant à la motivation de ce dernier. Et d'autre part, pour véhiculer une dimension socioculturelle lui permettant de connaître quelques aspects culturels d'autres sociétés et d'explorer le patrimoine culturel de ces sociétés via la nouvelle fantastique.

Les apprenants questionnés déclarent aussi que l'exploitation des nouvelles fantastiques en classe les aide à s'impliquer davantage dans le processus d'apprentissage en les motivant à stimuler leur imaginaire pour réaliser des fins aux histoires inachevées qu'on leur propose.

Ils signalent aussi que les indices culturels insérés dans les textes proposés éveillent leur curiosité à chercher et à explorer encore plus des sociétés étrangères.

Il serait judicieux dans ce contexte de rappeler que nous avons opté pour les questionnaires comme outil d'investigation pour nous permettre de collecter un maximum d'informations relatives au traitement de la nouvelle fantastique comme support d'enseignement apprentissage de FLE et les différentes représentations des différents participants en classe de langue quant à l'exploitation de ce genre de texte.

Conclusion générale

Conclusion générale :

Conclure un travail de recherche constitue une tâche des plus difficiles car, souvent, cela pourrait donner l'impression qu'il se présente comme exhaustif, comme ayant cerné de manière satisfaisante la totalité des points soulevés dans le cadre de la problématique autour de laquelle pivote la recherche.

Nous n'avons nullement la prétention d'avoir mené un tel parcours, la seule considération dont nous pouvons modestement nous prévaloir est celle qui consiste à piloter un travail de débutants qui n'aura fait que poser les jalons d'une piste de recherche encore prometteuse.

Les résultats qui ont couronnés notre modeste exploration annoncent de nouvelles perspectives liées à la conception des dimensions socioculturelles comme objet et moyen d'apprentissage, un apprentissage qui aurait beaucoup de chances à gagner en efficacité pour autant qu'il en fait une priorité vu le caractère multidimensionnel de la culture.

Dans la partie théorique, nous avons essayé de dresser un cadre conceptuel et définitionnel des différentes notions qui font la particularité de notre travail. Nous avons tenté dans un premier chapitre de mettre l'accent sur le texte littéraire : sa particularité et ses caractéristiques pour aborder ensuite la nouvelle fantastique et les différents aspects de la dimension socioculturelle par rapport au traitement de ce genre de texte. Nous avons aussi évoqué les critères internes et externes du texte littéraire.

Dans un deuxième chapitre, nous avons tout d'abord parlé de la place du texte littéraire dans l'enseignement du FLE tout en soulignant les difficultés de compréhension de la part des apprenants pour cerner l'écart entre les démarches préconisées dans le programme officiel et les pratiques effectives des différents participants en classe de langue quant au traitement de la nouvelle fantastique comme support d'enseignement apprentissage.

Rappelons aussi, ce qui a été évoqué dans le premier chapitre du volet pratique, celui de l'analyse des textes littéraires se trouvant dans le manuel des 3^{ème} A.S pour vérifier quelle culture est la plus prise en compte, sur cette base nous avons remarqué que lesdits textes représentent une culture francophone, des textes qui, certes paraissent en première vue vides de connotation culturelle, ils permettent du moins d'aller vers un apprentissage socioculturel.

De plus, c'est la langue qui favorise l'échange et la communication, l'épanouissement vers le monde à travers la culture qu'elle porte. Le manuel scolaire par essence permet aux apprenants d'apprendre les langues étrangères et de découvrir d'autres horizons, c'est ce qui est confirmé dans ledit manuel.

Conclusion générale :

Les questionnaires soumis aux apprenants et aux enseignants nous ont permis de mettre le main sur les représentations de ces derniers et de confirmer qu'ils ont des visions distinctes sur l'utilisation et l'approche du texte littéraire dans un cours de FLE.

Maintenant que nous en arrivons au terme de la présente recherche, un bilan global qui confrontera nos visions de départ (nos hypothèses) à ce qu'a généré notre travail s'avère nécessaire.

– La première hypothèse, selon laquelle Une variété d'éléments textuels renvoyant à des lieux, des personnes, des pratiques, etc., miroiterait une altérité socioculturelle, se trouve être totalement confirmée. Pour avoir des détails explicatifs à ce propos, nous renvoyons le lecteur aux tableaux n° 01,02 (textes proposés dans le manuel et identification des éléments socioculturelles). En effet, les textes en question sont loin de présenter une homogénéité en matière de charge culturelle : ni le nombre des formes (aspect quantitatif) ni leurs valeurs symboliques (aspect qualitatif) ne sont également présentes dans lesdits textes dont certains en sont complètement exempts.

– En ce qui concerne la deuxième hypothèse selon laquelle la réception de l'élément fantastique engendrerait un effet de « surprise-stupéfaction » chez les apprenants, et que cela ne répand pas ainsi à leurs horizons d'attente s'avère tout autant confirmée. Les questions qui leur ont été adressées ont donné lieu à des explications significatives en termes de variabilité (voir les graphiques). Les pratiques pédagogiques en classe connaissent donc des orientations différentes dont les centres d'intérêt divergent parfois quant au statut à accorder à la dimension socioculturelle du texte littéraire.

– La troisième et dernière hypothèse qui stipule que la réception de l'élément extraordinaire autour duquel gravite le texte littéraire en question, les représentations des apprenants s'élargiraient sur d'autres horizons identitaires ; elle se confirme elle aussi (voir notamment les secteurs) de manière claire.

Les participants en classes de langue, sont animés par des visions idéologiques différentes : si aucuns jugent prioritaire d'inculquer aux apprenants les valeurs culturelles locales et de leur insuffler le sentiment d'appartenance à la communauté, d'autres orientent le regard de leurs apprenants vers des valeurs socioculturelles autres que les siennes afin qu'ils soient mieux intégrés dans une société mondiale dont le nouvel ordre a changé la configuration.

Conclusion générale :

Dans le dernier chapitre, nous avons exposé les différentes étapes de notre cadre expérimental afin de rendre compte de l'impact du texte littéraire sur l'enseignement apprentissage de la compétence socioculturelle.

L'impact a été analysé à partir des données recueillies avant et après des questionnaires menés auprès de trente (30) apprenants et dix (10) enseignants du secondaire.

Tout en admettant que nos efforts n'ont pas atteint le niveau escompté, nous nous permettons de soutenir qu'il aurait abouti sinon à une valeur heuristique qui se dégage des catégorisations que nous avons établies, du moins à une valeur indicative dans la mesure où ce travail révèle quelque peu les orientations pédagogiques suivies par les enseignants du secondaire quant à leurs approche du socioculturel.

Comme nous l'avons évoqué à mainte reprise, la culture participe à forger en profondeur l'être social que devra être l'apprenant elle se cristallisera en schèmes génératifs de représentation qui à leurs tours conditionneront les actes de ce dernier, ces rapports à sa communauté mais aussi sa manière de recevoir l'Autre.

Si intérêt il y a aujourd'hui à défendre une pédagogie qui fonctionnera comme stratégie préparant à la vie réelle de la société, elle devra impérativement attacher une attention soutenue à la mobilité de la culture ; elle doit s'assigner pour mission d'accompagner de près les transformations de la société, celle-ci ne pouvant plus se cantonner dans ses seules origines culturelles.

Ainsi, ce travail n'est-il qu'une esquisse d'une recherche à poursuivre, enrichir et rendre capable de générer des concepts plus opératoires.

Enfin, nous espérons que ce travail déclencheur d'autres travaux en ce sens.

Références bibliographiques:

Références Bibliographiques

- 1- ABDOU Elimam, Langues maternelles et citoyenneté en Algérie, Ed. DAR ELGHARB, Oran, 2004.
- 2-AMOSSY Ruth, HERSCHBRG PIERROT Anne, Stéréotype et clichés, Lettres. 3- BARBÈ Ginette, COURTILLON Janine, Apprentissage d'une langue étrangère/seconde : parcours et stratégies de formation, De Boeck, Bruxelles, 2005.
- 4- BAUMGRATEZ-GANGEL Gisela, Compétences transculturelles et échanges éducatifs, Ed. Hachette, Paris, 19993.
- 5- BAYLON Christian, Sociolinguistique : société, langues et discours, Ed. Nathan, Malesherbes, 1996.
- 6- BEACCO Jean-Claude, les dimensions culturelles des enseignements de langue, Ed. Hachette livre, Paris, 2000.
- 7- BEACCO J.J., CHISS J.L., CICUREL F., VÈRONIQUE D., Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues, PUF, Paris, 2005
- 8- BESSE, H. Méthode et pratiques des manuels de langue. Paris : Crédif Didier, 1993.
- 9- BLANCHET, Ph. Introduction à la complexité de l'enseignement du français langue étrangère, Louvain-la-Neuve, Peeters, 1998.
- 10- BLONDEL A., et al, Que voulez-vous dire ? Compétence culturelle et stratégies didactiques, guide pédagogique, Ed. DUCLOT ? 1998.
- 11- BOURHIS, Y. Richard, Jacques-Philippe, Stéréotypes, discrimination et relation intergroupes, 2(éd.), Mardaga, Belgique, 1999, p129.
- 12- BOUTEFNOUCHET Mostefa, La culture en Algérie : Mythe et Réalité, SNED, Alger, 1982.
- 13- BOYER Henri, Stéréotypage et stéréotypes : fonctionnements ordinaire et mises en scène, L'HARMATTAN, Paris, 2007.
- 14- BOYER H., BUTZBACH, PANDANX, Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère, CLE International, Paris, 1990. Références bibliographiques 15- BYRAM Michael, Culture et éducation en langue étrangère, Ed. HATIER, DEDIER, CREDIF, Paris, 1992.
- 15- CASTELLOTTI Véronique, CHALABI Hocine, Le français langue étrangère et seconde : Des paysages didactiques en contexte, Coll. Espaces Discursifs, Ed. L'HARMATTAN, Paris, 2006.
- 16- CHADUC Marie-Thérèse, LARRALDE Philippe, DE MECQUENEM, Les grandes notions se pédagogie, Armand Colin Bordas/HER, Paris, 1999.

Références Bibliographiques

- 17- CHISS Jean-Louis, DAVID Jacques, REUTER Yves, Didactique du français : Etat d'une discipline, COLL. Perspectives didactiques, Ed. NATHAN, Paris, 1995.
- 18- CHISS Jean-Louis, DAVID Jacques, REUTER Yves, Didactique du français : Fondement d'une discipline, COLL. Savoirs en Pratiques, Ed. De Boeck, 1re (éd), Bruxelles, 2005.
- 19- Commission Nationale des Programmes, Document d'accompagnement du programme de français de la 3 e année secondaire, Ministère de l'Education Nationale, Direction de l'Enseignement Secondaire, Office National des publications Scolaire, Février 2006.
- 20- CONSEIL DE L'EUROPE, Cadre européen commun de références pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer, Didier, Division des langues vivantes, Strasbourg, Paris, 2000.
- 21- CUQ JAEN Pierre et GRUCA Isabella, Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Coll. FLE, PUG, GRENOBLE, 2003
- 22- 23 Cuq, J-p, Gruca, I. Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris :
- 23- Horizon Groupe, 2002
- 24- .24. DE CARLO M., L'interculturel, Paris : CLE, International, 1998.
- 25- 25. Dumont, R. De la langue à la culture. Un itinéraire didactique obligé, Paris : L'Harmattan, 2008
- 26- DABENE Louise, Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues, Ed. Hachette, Paris, 1994.
- 27- DEFAYAS Jean Marc, Le français langue étrangère et seconde : enseignement et apprentissage, Ed. MARDAGA, 2003.
- 28- DELASALLE Dominique, L'apprentissage des langues à l'école et diversité des pratiques, T1, L'HARMATTAN, Paris, 2005. Références bibliographiques 121
- 29- DENYS Cuche, La notion de culture dans les sciences sociales, 3 e (éd), La Découverte, Paris, 2004.
- 30- DUFAYAS Jean-Louis, Stéréotype et lecture, Ed. MARDAGA, Liège, 1994. 7. 31- Edgar, W. Maghreb arabe et Occident français, Publisud, Presses universitaires du Mirail, 1989.
- 31- 32. FRANCOIS-MARIE. G, XAVIER,R. Concevoir et évaluer des manuels scolaires, Ed.
- 32- De Boeck Université, Bruxelles, 1993.

Références Bibliographiques

- 33-** 33- GALISSON Robert, PUREN Christian, La formation en question, CLE International, Paris, 1999.
- 34-** GALISSON. R, Lignes de force du renouveau actuel en didactique des langues étrangères. CLE International, 1980.
- 35-** GOHARD- RADENKOVIC, A. Communiquer en langue étrangère. Des compétences
- 36-** culturelles vers des compétences linguistiques, Bem, 2004
- 37-** JOURNET Nicolas, La culture, Editions Sciences Humaines, 2002.
- 38-** LEBRUN Monique, les représentations sociales : des méthodes de recherche aux
- 39-** MAHBOUBI Fethi, REKKAB Mohamed, ALLAOUI Azzeddine, Manuel de troisième année secondaire, Ed. Office National des Publications Scolaires, Alger, 2008-2009.
- 39.** MARIET .F, PORCHER.L, Apprendre à devenir citoyen à l'école, ESF éditeur, Paris, 1978.
- 40-** MARTINEZ Pierre, la didactique des langues étrangères, PUF, Que sais-je ?,Paris, 1996.
- 41-** MATTHY Martinette, Apprentissage d'une langue et interaction verbale, Berne, 2e (éd), Peter Lang, 2003.
- 42-** MOIRAND Sophie, Enseigner à communiquer en langue étrangère, HACHETTEE,
- 43-** Paris, 1982.
- 44-** PESCHEUX Marion, Analyse de pratique enseignante en FLE, Coll. Action et Savoir, L'HARMATTAN, Paris, 2007.
- 45-** 44. PORCHER, L, ABDALLAH-PRETCEILLE. M, Ethique de la diversité en éducation, Ed. PUF, Paris, 1998.
- 46-** PORCHER, L .La civilisation, Paris, 1986.
- 47-** PORCHER, L. Le français langue étrangère, émergence et enseignement d'une discipline, CNDP, Hachette éducation, 1995. problèmes des sociétés, Coll. Théorie et pratique dans l'enseignement, Les Editions logiques,
- 48-** PRETCEILLE. A.M. vers une pédagogie interculturelle. Anthropos, 1996
- 49-** PUREN Christian, Histoire des méthodologies d'enseignement, CLE International, Paris, Coll. DLE, 1988. Références bibliographiques
- 50-** RICHAUDEAU, F. Conception et production des manuels scolaires, guide pratique, UNESCO, Paris, 1979.
- 51-** ROEGIERS, X. Concevoir et évaluer des manuels scolaires, Bruxelles, De Boeck, Université, 1993.

Références Bibliographiques

- 52-** 50- SEGUIN Roger, l'élaboration des manuels scolaires, guide pédagogique, UNESCO, 1989
- 53-** 51. SERRE, M. Atlas, Flammarion, Paris, 1996, P.112.compétences interculturelles : de la grille à la carte. Paris : Didier, 2005.
- 54-** 52-TARIN René, Apprentissage, diversité culturelle et didactique : Français langue maternelle, langue seconde ou étrangère, Ed. LABOR, Bruxelles, 2006.
- 55-** VERLÈE Léon, Enseignement des langues et information culturelle, Coll. Langues et Culture, Ed. LABOR, Bruxelles, 1973.
- 56-** VINSONNEAU Geneviève, L'identité culturelle, 2 e (éd), Armand Colin/VUEF, Paris, 2002.
- 57-** VINSONNEAU Geneviève, Culture et comportement, 2 e (éd), Armand Colin/VUEF,
- 58-** Paris, 2003.
- 59-** WARNIER Jean Pierre, La mondialisation de la culture, Ed. La Découverte, Paris, 2004.
- 60-** ZARATE Geneviève, Représentation de l'étranger et didactique des langues, DIDIER, CFEDIF ESSAIS, Paris, 1993.

61- ZARATE Geneviève, Enseigner une culture étrangère, HACHETTE, Paris, 1986

Articles :

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

Références Bibliographiques

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

Dictionnaires :

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

Documents pédagogiques :

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

THESES:

1. DAKHIA.A., Dimension pragmatique et ressources didactiques d'une connivence culturelle en FLE ,Thèse de Doctorat d'Etat en Lettres françaises, Université de El – Hadj Lakhdar de Batna, 2004/2005.
2. Assaad M., Le rôle culturel de la publicité dans l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère, Thèse de doctorat dirigée par Blanchet Ph., Rennes 2, Volume 1, 2005.
3. SOUMIA NECIRI ,Pour une compétence culturelle en français langue étrangère en Algérie : le manuel de FLE de la troisième année secondaire en question
4. BOUTAGHNE Hassina , Le culturel dans les textes littéraires du manuel scolaire de la troisième année secondaire

Webographie:

5. PUREN C., « Explication de textes et perspective actionnelle : La littérature entre le dire scolaire et le faire social », in Les Langues Modernes, <http://www.aplvlanguesmodernes.org/spip.php?article389>, p.3.

Références Bibliographiques

1. Centre National de Documentation Pédagogique, L'enseignement /apprentissage des langues étrangères, « le plan d'action de la mise en œuvre de la réforme du système éducatif », (source du document : paru dans les bulletins mensuels d'information du CNDP. Edition N°57 du 1 novembre 2003) sur http://www.oasisfle.com/documents/reforme_du_syst-educalg.htm.
2. <https://coggle.it/diagram/WhHZdfkZeAABWila/t/la-sp%C3%A9cificit%C3%A9-du-texte-litt%C3%A9raire>
3. <https://journals.openedition.org/interferences/108>
4. <http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2000.mgirard&part=27513>
5. <https://www.etudes-litteraires.com/figures-de-style/nouvelle.php>
6. <https://www.etudes-litteraires.com/figures-de-style/fantastique.php>
7. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/letras/article/view/8620/9934>
8. <https://journals.openedition.org/lisa/3290>
9. <https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2014-3-page-140.htm?contenu=resume>
10. https://www.international.gc.ca/cil-cai/what_is_culture-quest_ce_que_la_culture.aspx?lang=fra
11. <https://journals.openedition.org/asp/979-tocto2n7>
12. https://www.memoireonline.com/08/09/2647/m_Appartenance-socioculturelle-et-scolarisation-des-enfants-au-Burkina-Faso4.html
13. <https://souad-kassim-mohamed.blog4ever.com/iii-usage-du-texte-litteraire>
14. https://www.memoireonline.com/03/12/5507/m_L-identite-element-fondamental-dans-la-litterature-contemporaine--travers-l-enfant-multiple1.html
15. <https://www.languefr.net/2017/07/didactique-des-textes-litteraires.html>

Références Bibliographiques

Annexes

Master2 : didactique des langues étrangères

Questionnaires pour les enseignants

Dans le cadre de l'élaboration de notre mémoire de fin d'étude en Master, intitulé : « **Les dimensions socioculturelles comme vecteur d'altérité dans les textes littéraires du manuel scolaire. Exemple de la 3^{ème} A.S.** », nous avons élaboré un questionnaire à travers lequel nous voudrions faire une collecte d'informations auprès des enseignants de français (P.E.S) ayant en charge des classes de 3^{ème} A.S. (filière littéraire) et leurs apprenants.

Chers enseignants, nous vous remercions de bien vouloir répondre aux questions ci-dessous :

Qualification : **Années d'enseignement** :

Question n°1 : A quel moment de la séance vos apprenants reçoivent-ils l'élément fantastique lors d'une étude sur un texte littéraire ?

Lors de la lecture du texte

Instantanément après lecture du texte

En fin de séance après l'analyse

Question n°2 : trouvez-vous que les nouvelles fantastiques permettent-elles de découvrir la culture de l'Autre ?

• Oui

• Non

Question n°3 : pensez-vous qu'il existe un lien entre la motivation et leurs représentations vis-à-vis de la culture étrangère ?

• Oui

• Non

Question n°4 : Est-ce-que vos apprenants sont plus intéressés par des textes :

• Narratifs

• Exhortatifs

• Argumentatifs

Question n°5 : est-il possible de dissocier l'enseignement du FLE de la culture qu'il véhicule ?

• Oui

• Non

Justifiez :

.....
.....

.....
.....
Question n°6 : quelle place accordez-vous aux dimensions socioculturelles lors du traitement des textes littéraires ? Est-ce une priorité ?

- Oui
- Non

Pourquoi ?

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

Question n°7 : D'après vous l'objectif de l'étude de ces textes serait :

- L'acquisition d'une compétence de lecture.
- L'acquisition d'une compétence culturelle.
- L'acquisition d'une compétence linguistique.

Autres réponses ?

Laquelle ?

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

Question n°8 : selon vous, mettre l'accent sur la dimension socioculturelle permettrait-il aux apprenants de s'ouvrir davantage sur la culture de l'Autre ?

- Oui
- Non

Merci

Questions adressées aux apprenants

1) Etes-vous habitué à lire des textes littéraires parlant d'autres sociétés, d'autres cultures ?

Oui

Non

2) Qu'est-ce qui vous montre que les textes étudiés parlent d'une culture en particulier ?

- Les noms des personnages
- Les lieux
- Traditions et coutumes

3) Quelle réaction avez-vous manifesté suite à la découverte des éléments extraordinaires d'une nouvelle fantastique ?

- Normale
- Particulière (Précisez !!)

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

4) Dans votre culture d'origine existe-t-il des textes littéraires relatant des événements extraordinaires ? Dans l'affirmation, sont-ils d'un nombre important ?

- Oui
- Non

5) La narration d'histoire de ce genre vous a-t-elle amené à changer vos représentations sur ce que pourrait être une culture étrangère ?

- Oui, complètement !
- Oui, légèrement !
- Non, absolument pas !

6) Si vous avez senti qu'un tel changement de représentations s'est réellement produit, trouvez-vous qu'il serait susceptible de contribuer à élargir vos connaissances sur d'autres sociétés ?

- Oui
- Non

7) Lire des nouvelles fantastiques vous intéresse-t-il ? pourquoi ?

• Oui

• Non

.....

.....

Master2 : Didactique des langues étrangères

Questionnaires pour les enseignants

Dans le cadre de l'élaboration de notre mémoire de fin d'étude en Master, intitulé : « **Les dimensions socioculturelles comme vecteur d'altérité dans les textes littéraires du manuel scolaire. Exemple de la 3^{ème} A.S.** », nous avons élaboré un questionnaire à travers lequel nous voudrions faire une collecte d'informations auprès des enseignants de français (P.E.S) ayant en charge des classes de 3^{ème} A.S. (filière littéraire) et leurs apprenants.

Chers enseignants, nous vous remercions de bien vouloir répondre aux questions ci-dessous :

Qualification : **Années d'enseignement** :

Question n°1 : A quel moment de la séance vos apprenants reçoivent-ils l'élément fantastique lors d'une étude sur un texte littéraire ?

Lors de la lecture du texte

Instantanément après lecture du texte

En fin de séance après l'analyse

Question n°2 : trouvez-vous que les nouvelles fantastiques permettent-elles de découvrir la culture de l'Autre ?

• Oui

• Non

Question n°3 : pensez-vous qu'il existe un lien entre la motivation et leurs représentations vis-à-vis de la culture étrangère ?

• Oui

• Non

Question n°4 : Est-ce-que vos apprenants sont plus intéressés par des textes :

• Narratifs

• Exhortatifs

• Argumentatifs

Question n°5 : est-il possible de dissocier l'enseignement du FLE de la culture qu'il véhicule ?

• Oui

• Non

Justifiez :

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

Question n°6 : quelle place accordez-vous aux dimensions socioculturelles lors du traitement des textes littéraires ? Est-ce une priorité ?

- Oui
- Non

Pourquoi ?

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

Question n°7 : D'après vous l'objectif de l'étude de ces textes serait :

- L'acquisition d'une compétence de lecture.
- L'acquisition d'une compétence culturelle.
- L'acquisition d'une compétence linguistique.

Autres réponses ?

Laquelle ?

.....
.....

Question n°8 : selon vous, mettre l'accent sur la dimension socioculturelle permettrait-il aux apprenants de s'ouvrir davantage sur la culture de l'Autre ?

- Oui
- Non

Merci

Questions adressées aux apprenants

1) Etes-vous habitué à lire des textes littéraires parlant d'autres sociétés, d'autres cultures ?

Oui

Non

2) Qu'est-ce qui vous montre que les textes étudiés parlent d'une culture en particulier ?

- Les noms des personnages
- Les lieux
- Traditions et coutumes

3) Quelle réaction avez-vous manifesté suite à la découverte des éléments extraordinaires d'une nouvelle fantastique ?

- Normale
- Particulière (Précisez !!)

.....
.....

4) Dans votre culture d'origine existe-t-il des textes littéraires relatant des événements extraordinaires ? Dans l'affirmation, sont-ils d'un nombre important ?

- Oui
- Non

5) La narration d'histoire de ce genre vous a-t-elle amené à changer vos représentations sur ce que pourrait être une culture étrangère ?

- Oui, complètement !
- Oui, légèrement !
- Non, absolument pas !

6) Si vous avez senti qu'un tel changement de représentations s'est réellement produit, trouvez-vous qu'il serait susceptible de contribuer à élargir vos connaissances sur d'autres sociétés ?

- Oui
- Non

7) Lire des nouvelles fantastiques vous intéresse-t-il ? pourquoi ?

- Oui

Annexes

- Non

.....
.....

EVALUATION FORMATIVE

Le train filait, à toute vapeur, dans les ténèbres. Je me trouvais seul, en face d'un vieux monsieur qui regardait par la portière. C'était par une nuit sans lune, sans air, brûlante. On ne voyait point d'étoiles, et le souffle du train lancé nous jetait quelque chose de chaud, de mou, d'accablant, d'irrespirable. Partis de Paris depuis trois heures, nous allions vers le centre de la France sans rien voir des pays traversés.

Ce fut tout à coup comme une apparition fantastique. Autour d'un grand feu, dans un bois, deux hommes étaient debout. Nous vîmes cela pendant une seconde: c'était, nous sembla-t-il, deux misérables en haillons, rouges dans la lueur éclatante du foyer, avec leurs faces barbues tournées vers nous, et autour d'eux, comme un décor de drame, les arbres verts, d'un vert clair et luisant, les troncs frappés par le vif reflet de la flamme, le feuillage traversé, pénétré, mouillé par la lumière qui coulait dedans.

Puis tout redevint noir de nouveau.

Certes, ce fut une vision fort étrange! Que faisaient-ils dans cette forêt, ces deux rôdeurs? Pourquoi ce feu dans cette nuit étouffante?

Mon voisin tira sa montre et me dit:

«Il est juste minuit, Monsieur, nous venons de voir une singulière chose.(....)

Elle me rappelle la fois où je voyageais en Bretagne, tout seul, à pied. J'avais parcouru le Finistère, les landes désolées, les terres nues où ne pousse que l'ajonc, à côté des grandes pierres sacrées, des pierres hantées. J'avais visité la veille, la sinistre pointe du Raz, ce bout du vieux monde, où se battent éternellement deux océans: l'Atlantique et la Manche; j'avais l'esprit plein de légendes, d'histoires lues ou racontées sur cette terre des croyances et des superstitions. Et j'allai de Penmarch à Pont-l'Abbé, de nuit.

Connaissez-vous Penmarch ? Un rivage plat, tout plat, tout bas, plus bas que la mer, semble-t-il. On la voit partout, menaçante et grise, cette mer pleine d'écueils baveux comme des bêtes furieuses. J'avais dîné dans un cabaret de pêcheurs, et je marchais maintenant sur la route droite, entre deux landes. Il faisait très noir.

De temps en temps, une pierre druidique, pareille à un fantôme debout, semblait me regarder passer, et peu à peu entraînait en moi une appréhension vague; de quoi? Je n'en savais rien. Il est des soirs où l'on se croit frôlé par des esprits, où l'âme frissonne sans raison, où le cœur bat sous la crainte confuse de ce quelque chose d'invisible que je regrette, moi. Elle me semblait longue, cette route, longue et vide interminablement.

D'après **Guy de Maupassant**, *La peur*, 1884

Compréhension

- Combien de personnages y a-t-il dans ce texte?
- Identifiez la situation initiale de ce récit. Quelle scène décrit-elle?
- Qui est le narrateur dans cette partie du récit?
- Délimitez les deux parties du récit (récit-cadre et récit-encadré). Justifiez votre réponse.
- Quel rôle le narrateur-relais joue-t-il dans ce récit?
- De quelle apparition le narrateur parle-t-il? En quoi est-elle étonnante?

Relevez des termes et expressions justifiant votre réponse.

- Relevez le passage où le narrateur prépare le lecteur à cette apparition.
- Relevez les termes (verbes, adjectifs, adverbes, etc.) que l'auteur utilise pour cette préparation au fait fantastique.
- Relevez dans la description des lieux faite par le narrateur-relais les termes qui annoncent un phénomène fantastique.
- Quelle impression le narrateur-relais éprouve-t-il dans ces lieux?
- Quel(s) sentiment(s) le narrateur-relais cherche-t-il à provoquer chez le lecteur? Relevez les termes et les procédés qu'il utilise pour cela.

Production

En promenade avec un de vos amis à la campagne, vous êtes frappés par une vision aussi furtive qu'étrange. Cette apparition vous rend perplexe. Votre ami réagit différemment car il a déjà vécu une situation similaire.

En une vingtaine de lignes, racontez la scène en faisant intervenir votre ami comme narrateur-relais.

Une décision hasardeuse

Le narrateur entreprend une promenade, mais le soir venu, le cocher refuse de l'accompagner plus avant : c'est la nuit des morts vivants (Walpurgis Nacht)

Enfin, dans un accès de désespoir, il cria :

- Walpurgis Nacht ! et il désigna la calèche dans laquelle je devais monter.

Tout mon sang anglais ne fit alors qu'un tour, et demeurant en retrait, je lui dis :

- Vous avez peur, Johann, vous avez peur. Retournez chez vous, je rentrerai seul ; la marche me fera du bien.

La portière de la calèche était ouverte. Je pris sur le siège ma canne en chêne que j'emporte toujours dans mes excursions de vacances, fermai la portière, montrai Munich derrière nous, et dis :

- Rentrez chez vous Johann, « Walpurgis Nacht » ne concerne pas les Anglais.

Je m'assis pour me reposer, et commençai à regarder aux alentours. Je fus frappé par le fait qu'il faisait bien plus froid qu'au début de ma promenade, une sorte de léger bruit comme un soupir semblait m'entourer, accompagné, plus en hauteur, d'une sorte de grondement assourdi. Levant la tête, je vis que de gros nuages épais traversaient avec rapidité le ciel du nord vers le sud, à grande altitude. Dans le ciel, à une certaine hauteur, se montraient les signes annonciateurs d'une tempête qui s'approchait. J'avais un peu froid et, pensant que c'était le fait de rester assis après l'exercice de la marche, je repris ma route...

Tandis que je regardais, l'air s'emplissait d'un frémissement froid et la neige commença à tomber. Je songeai aux kilomètres et aux kilomètres de paysage désert que j'avais parcourus; aussi je hâtai le pas pour me mettre à l'abri sous le bois qui était devant moi. Le ciel devenait de plus en plus sombre ; et de plus en plus rapide et de plus en plus épaisse tombait la neige. On ne voyait presque plus la route et après un certain temps je me rendis compte que je devais l'avoir quittée parce que sous mes pieds je ne sentais pas sa surface dure, ceux-ci s'enfonçant plus profondément dans l'herbe et

la mousse. Le vent, alors, devint de plus en plus insistant, et se mit à souffler avec une force de plus en plus grande, si bien que je dus courir devant lui.

L'air devint glacial et, en dépit de mon exercice, je commençai à souffrir. La neige tombait maintenant avec une telle épaisseur et tourbillonnait autour de moi en remous si rapides que je pouvais difficilement garder les yeux ouverts. Par moments, le ciel était déchiré par un éclair fulgurant et, au milieu des éclairs, je pouvais voir devant moi une grande masse d'arbres, pour la plupart des ifs et des cyprès, tous lourdement enrobés de neige.

Il y avait quelque chose de si étrange et de si bizarre dans tout cela que je me sentis troublé et presque sur le point de défaillir. Pour la première fois, je commençai à regretter de ne pas avoir suivi le conseil de Johann. A cet instant, dans des circonstances presque mystérieuses, et avec un choc affreux, une pensée me frappa: c'était la nuit de Walpurgis !

B. Stoker, *L'invité de Dracula*, Ed. du Masque, 1979.

Observation

- Observez le titre du texte et de l'ouvrage dont il est extrait: quelle(s) hypothèse(s) des sens pouvez-vous formuler ?

Lecture analytique

- Retrouvez dans ce texte les deux parties qui le composent.
- Dans quel passage l'auteur est-il averti d'un risque ?
- Quelle attitude le narrateur adopte-t-il face à cet avertissement ?
- A quel moment du récit le narrateur commence-t-il à prendre conscience de l'imminence d'un phénomène étrange ?
- Relevez les verbes qui montrent l'animation des éléments et ceux qui montrent la progression des personnages.
- Montrez que cette description se fait en deux axes (progression des personnages et animation des éléments).

Une boutique singulière

J'étais entré par désœuvrement chez un de ces marchands de curiosités dits marchands de bric-à-brac.

Vous avez sans doute jeté l'œil, à travers le carreau, dans quelques-unes de ces boutiques devenues si nombreuses depuis qu'il est de mode d'acheter des meubles anciens, et que le moindre agent de change se croit obligé d'avoir sa chambre moyen âge. (...)

Le magasin de mon marchand de bric-à-brac était un véritable capharnaüm¹; tous les siècles et tous les pays semblaient s'y être donné rendez-vous; une lampe étrusque de terre rouge posait sur une armoire de Boule, aux panneaux d'ébène sévèrement rayés de filaments de cuivre; une duchesse du temps de Louis XV allongeait nonchalamment ses pieds de biche sous une épaisse table du règne de Louis XIII, aux lourdes spirales de bois de chêne, aux sculptures entremêlées de feuillages et de chimères.

Une armure damasquinée² de Milan faisait miroiter dans un coin le ventre rubané de sa cuirasse; des amours et des nymphes de biscuit, des magots de la Chine, des tasses de Saxe et de vieux Sèvres encombraient les étagères et les encoignures.

Sur les tablettes denticulées des dressoirs, rayonnaient d'immenses plats du Japon, aux dessins rouges et bleus, relevés de hachures d'or, côte à côte avec des émaux de Bernard Palissy, représentant des couleuvres, des grenouilles et des lézards en relief.

Des armoires éventrées s'échappaient des cascades de lampas³ glacé d'argent, des flots de brocatelle criblée de grains lumineux par un oblique rayon de soleil; des portraits de toutes les époques souriaient à travers leur vernis jaune dans des cadres plus ou moins fanés.

Le marchand me suivait avec précaution dans le tortueux passage pratiqué entre les piles de meubles, abattant de la main l'essor hasardeux des basques de mon habit, surveillant mes coudes avec l'attention inquiète de l'antiquaire et de l'usurier.

D'après **Théophile Gautier**, *Le pied de la Momie*, Ed. Gallimard, 1981

¹ capharnaüm: lieu qui referme beaucoup d'objets en désordre.

² damasquinée: incrustée d'or et d'argent formant un dessin.

³ Lampa: étoffe de soie à grands dessins.

EVALUATION FORMATIVE

Qui rend donc la blonde Edwige si triste ? Que fait-elle assise à l'écart, le menton dans sa main et le coude au genou, plus morne que le désespoir, plus pâle que la statue d'albâtre qui pleure sur un tombeau ?

Du coin de sa paupière une grosse larme roule sur le duvet de sa joue, une seule, mais qui ne tarit jamais ; comme cette goutte d'eau qui suinte des voûtes du rocher et qui à la longue use le granit, cette seule larme, en tombant sans relâche de ses yeux sur son cœur, l'a percé et traversé à jour. [...]

Hélas ! hélas ! la pauvre Edwige a le cœur percé des sept glaives de la douleur ; un terrible secret pèse sur son âme. Il y a quelques mois, un étranger est venu au château ; il faisait un terrible temps cette nuit-là : les tours tremblaient dans leur charpente, les girouettes piaulaient, le feu rampait dans la cheminée, et le vent frappait à la vitre comme un importun qui veut entrer.

L'étranger était beau comme un ange, mais comme un ange tombé ; il souriait doucement et regardait doucement, et pourtant ce regard et ce sourire vous glaçaient de terreur et vous inspiraient l'effroi qu'on éprouve en se penchant sur un abîme. Une grâce scélérate, une langueur perfide comme celle du tigre qui guette sa proie, accompagnaient tous ses mouvements ; il charmait à la façon du serpent qui fascine l'oiseau.

Cet étranger était un maître chanteur ; son teint bruni montrait qu'il avait vu d'autres cieux ; il disait venir du fond de la Bohême, et demandait l'hospitalité pour cette nuit-là seulement.

Il resta cette nuit, et encore d'autres jours et encore d'autres nuits, car la tempête ne pouvait s'apaiser, et le vieux château s'agitait sur ses fondements comme si la rafale eût voulu le déraciner et faire tomber sa couronne de créneaux dans les eaux écumeuses du torrent.

Pour charmer le temps, il chantait d'étranges poésies qui troublaient le cœur et donnaient des idées furieuses ; tout le temps qu'il chantait, un corbeau noir vernissé, luisant comme le jais, se tenait sur son épaule ; il battait la mesure avec son bec d'ébène, et semblait applaudir en secouant ses ailes.

Edwige pâlissait, pâlissait comme les lis du clair de lune ; Edwige rougissait, rougissait comme les roses de l'aurore, et se laissait aller en arrière

TABLES DES MATIERES

PARTIE THEORIQUE

CHAPITRE I

L'univers littéraire comme espace de représentations socioculturelles

Remerciements	
Dédicace	
Sommaire	
Introduction Générale	7
I.1.Qu'est-ce que la littérature	13
I.2.Qu'est-ce qu'un texte ?	14
I.3.Qu'est-ce qu'un texte littéraire ?.....	15
I.4.Texte littéraire : spécificité	16
I.5.Qu'est-ce que la littérarité ?	18
I.5.1.Le texte littéraire et la notion de littérarité	18
I.6. La littérature : un concept polysémique.....	18
I.6.1.Qu'est-ce qu'une nouvelle ?.....	19
I.6.2.Qu'est-ce qu'un nouveau fantastique ?	19
I.7. La littérature au service de la culture.....	19
I.7.1. L'altérité entre littérature, identité et culturel	21
I.8. Littérature et communication	21
I.8. 1.Critères internes et externes du texte littéraire	22
I.9 La culture	23
I.9. 1. L'éveil à la différence culturelle	23
I.9.2. Le savoir culturel :	24
I.9.3.Le savoir-faire culturel	24
I.9.4. Le savoir-vivre culturel	25
I.9.5. Le savoir- être culturel.....	26
I.9.6. Le savoir-agir culturel	26
I.9.7. Le savoir-interpréter culturel	28
I.9.8. Fig. Pyramide des degrés de compétence culturelle.....	28
I.10. La dimension socioculturelle dans le texte littéraire	29
I.10.1. Le concept socioculturel	29

I.10.2. l'interculturalité et texte littéraire	30
I.10. 3.La quête de l'identité à travers le texte littéraire	30

CHAPITRE II

Le traitement des valeurs culturelles des textes littéraires dans le manuel scolaire algérien de LA 3ème A.S.

Introduction	
II.1.La place du texte littéraire dans l'enseignement du FLE34	
II.1.1.Didactique de la littérature en classe de FLE	34
II.1.2.Les objectifs de la didactique de la littérature en classe de FLE :	34
II.1.3.L'exploitation de textes littéraires en classe de FLE :	34
II.1.4.Le texte littéraire comme support en classe de FLE	35
II.2. Difficultés rencontrées dans la compréhension et l'interprétation d'un texte littéraire	36
II.2.1.Le choix des textes	37
II.2.2.Le choix des auteurs	37
II.2.3.Textes traduits ou originels ?	37
II.2.4. Le texte littéraire et la dimension culturelle	38
II.2.5. Langue et culture en classe de FLE	39
II.3.L'enseignant comme vecteur socioculturel	40
II.3.1.Le français dans le système éducatif algérien	41
II.3.2.Présentation du manuel scolaire 3AS	42
II.4.Contenu du manuel	43
II.4.1.L'exploitation des textes littéraires dans le manuel scolaire de 3AS	44
II.4.2.Finalités de l'enseignement du français	53
II.4.3.Le texte littéraire dans le manuel scolaire 3AS	54
II.4.4.Fiche technique du manuel	54
II.4.5.Approche thématique et lexicale du manuel	56

PARTIE PRATIQUE

CHAPITRE I

La culture de l'Autre dans le texte littéraire fantastique : la saisie d'une propriété symbolique dans un cadre pédagogique.

Introduction	
I.1.Type de recherche	61
I.1.2.Critères de sélection	62
I.1.3.Niveau du manuel	62
I.2.Analyse des manuels et du contenu socioculturel :.....	62
I.2.1.Critères d'analyse :	62
I.2.2.Critères d'analyse des thèmes culturels	63
I.3.Analyse du manuel de la 3 ^{ème} année secondaire.	63
I.3.1.La page de couverture	63
I.3.2.L'organisation du manuel	63
I.3.3..Analyse des textes littéraires	64
I.4.Les dimensions socioculturelles dans les textes proposés dans le manuel :	65
I.4.1.Nature et manifestation :	65
Annexes	
Tableau 01 : <i>Supports textuels proposés du manuel de français de la 3^{ème} A.S.</i>	66
Tableau 02 : <i>Identification des éléments socioculturels</i>	68
I.4.2.Analyse et interprétation :	69
<i>Courbe : Présence des dimensions socioculturelles dans les textes.</i>	69
I.5.1.Textes à charge faible en valeurs socioculturelles :	70
I.5.2.Textes à charge moyenne en valeurs culturelles	70
I.5.3.Textes à forte charge en valeurs culturelles	70
I.5.4.Texte à charge nulle en valeurs culturelles	71
Synthèse	71
I.6. De l'analyse du texte à l'enquête :	71
I.6.1.Pour quoi avoir recours à une enquête ?	71
I.6.2.Données de l'enquête	72
I.6.3.Dépouillement et interprétation des résultats	72
Annexes	
Questions adressées aux enseignants :.....	73

Annexes

Question 01 :

Graphique 01 : Réception de l'élément fantastique73

Question 02 :

Graphique 02 Découverte de l'Autre à travers un texte.....74

Question 03 : Graphique 03 : Motivation et représentations de la culture étrangère.....75

Question 04 :

Graphique 04 : Typologie textuelle76

Question 05 :

Graphique 05 : Culture véhiculée.....77

Question 06 :

Graphique 06 : Place accordée aux dimensions socioculturelles.....78

Question 07 :

Graphique 07 : Objectifs de l'étude des textes79

Question 08 :

Graphique 08 : Ouverture sur la culture de l'Autre80

Questions adressées aux apprenants82

Question 01 :

Secteur 01 : Lecture de textes étrangers82

Question 02 :

Secteur 02 : Indices de culture étrangère83

Question 03 :

Secteur 03 : Réactions manifestées84

Question 04 :

Secteur 04 : L'absence de l'élément extraordinaire dans la culture d'origine85

Question 05 :

Secteur 05 : Changement de représentations86

Question 06 :

Secteur 06 : Elargissement des connaissances87

Question 07 :

Secteur 07 : Intérêt pour la lecture

Synthèse générale :89

Conclusion générale :92

Références bibliographiques:.....95

Annexes104