

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE
SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE MOHAMED KHIDER-BISKRA
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES
DEPARTEMENT DES LANGUES ETRANGERES
FILIERE DE FRANÇAIS



Thèse de doctorat LMD
Pour l'obtention du diplôme de Doctorat de Français
Option : Didactique des langues

Intitulé

TEXTE LITTERAIRE ET ENCULTURATION
EN CLASSE DE FLE
(Cas du manuel scolaire de 3^{ème} AS)

Sous la direction du
Pr. MANAA Gaouaou

Présentée par
DERARDJA Fatiha ELhasna

Membres du jury :

DAKHIA Abdelouahab	Pr	Université de Biskra	Président
MANAA Gaouaou	Pr	Centre universitaire de Barika	Rapporteur
SAKER Amina	MC"A"	Université D'Oum El Bouaghi	Examineur
BENAZZOUZ Nadjiba	MC"A"	Université de Biskra	Examineur
DAKHIA Mounir	MC"A"	Université de Biskra	Examineur
GUERID Khaled	MC"A"	Université de Biskra	Examineur

Année universitaire : 2021/2022

Dédicace

Je dédie ce travail

A mon Père « Salah » l'exemple du père respectueux et honnête...

A ma Mère « Nacera » source de tendresse et de bonté...

Aucune dédicace ne saurait exprimer le profond amour, le respect et le dévouement que j'ai toujours eu pour vous. Les sacrifices que vous avez consentis pour mon bien être est le fruit de ce travail...

Sachez que ce n'est qu'avec vos conseils et vos prières que je ferai mon avenir

A la mémoire de ma belle mère...symbole de bonté, de sagesse et d'amour...

Que Dieu le tout puissant la préserve dans son vaste paradis.

A mon beau père, pour ses conseils et ses encouragements...

Que dieu te procure santé et bonheur

A ma belle sœur, mes beaux frères et à toute ma belle famille...

A la mémoire de ma grand-mère...source d'amour, de patience et de sacrifice

Que dieu ait son âme et lui accorde sa sainte miséricorde

*A mes chers frères et mes belles sœurs...A mes neveux (Anis & Adem)
et mes nièces (Amani & Sidra)*

*Ceux qui sont toujours présents pour moi inconditionnellement,
Que Dieu vous préserve et vous protège.*

*A mon mari qui m'a toujours épaulée et encouragée, son soutien constant, sa
patience et son assistance tout au long de ce travail m'ont été très précieux.*

Merci pour ton soutien et pour avoir cru en moi.

*A mes chers enfants qui s'épanouissent chaque jour sous mes yeux,
Amir et Djad qui m'ont porté bonheur. Que dieu vous protège.*

*A tous ceux qui m'aiment,
A tous ceux que j'aime,*

Remerciements

En tout premier lieu, je remercie d'abord le bon Dieu, tout puissant, de m'avoir donné la force et la patience de mener à bien cet humble travail.

*J*e tiens à remercier profondément mon directeur de recherche **Professeur MANAA Gaouaou**, qui s'est toujours montré à l'écoute, aussi pour sa disponibilité tout au long de mon travail, pour la patience dont il a fait preuve à mon égard, qu'il trouve ici l'expression de ma profonde reconnaissance.

*M*a sincère gratitude s'adresse également à l'honorable Professeur **DAKHIA Abdelwahab**, pour ses conseils avisés et son appui bienveillant.

J'adresse également mes remerciements à Monsieur **KHIDER Salim**, pour ses encouragements et sa grande disponibilité.

*J*e remercie les membres du jury de m'avoir fait l'honneur d'expertiser ce document et d'évaluer ce travail. Mes vifs remerciements s'adressent pareillement au staff pédagogique et administratif de la faculté des lettres et langues de l'université de Biskra, en particulier : Monsieur **REBIH Ammar** pour ses qualités personnelles, son soutien et sa disponibilité.

*J*e remercie ma chère collègue l'enseignante **Mme Zizi Amel** qui n'a ménagé aucun effort pour me venir en aide, ainsi pour sa présence et sa collaboration dans mon expérimentation.

J'adresse mes remerciements aux participants des entretiens et de l'enquête qui, sans leur aide appréciable, ce travail n'aurait pas abouti.

*J*e tiens à exprimer toutes mes reconnaissances à tous ceux qui ont contribué à l'élaboration de ce travail.

Je vous témoigne estime et respect.

SOMMAIRE

- **Dédicace**
- **Remerciement**
- ❖ **Introduction générale**

VOLET THEORIQUE : DELIMITATION DES CONCEPTS

Chapitre I : Civilisation, culture et identité en classe de FLE

- 1- Qu'est-ce que la culture ?
- 2- Qu'est-ce que la civilisation ?
- 3- L'identité

Chapitre II : Langue, culture et communication

- 1- L'enseignement de la langue et de la culture
- 2- La compétence de la communication

Chapitre III : Acculturation, enculturation et socialisation

- 1- Psychologie et culture
- 2- La psychologie interculturelle
- 3- Psychologie des contacts interculturels

CHAPITRE IV : L'approche interculturelle en classe de FLE

- 1- Le concept d'interculturalité
- 2- La compétence culturelle, interculturelle et socioculturelle
- 3- Les représentations interculturelles
- 4- La communication interculturelle
- 5- L'interculturel dans l'Enseignement/Apprentissage du FLE

Chapitre V : Le texte littéraire et la compétence interculturelle en classe de FLE

- 1- Qu'est-ce qu'un texte littéraire ?
- 2- Texte littéraire et interculturalité

VOLET PRATIQUE : CADRE GENERAL ET DEROULEMENT DE L'EXPERIMENTATION

Chapitre VI : La place de la culture et de l'interculturel dans le manuel de français de 3^{ème} AS

- 1- Lecture du manuel scolaire
- 2- Lecture compréhension des textes
- 3- Lecture analytique des textes du manuel scolaire de troisième année secondaire
- 4- Evaluation du manuel

Chapitre VII : Présentation, analyse et interprétation des données

- 1- Contexte de notre enquête
- 2- L'exploitation du texte : L'enseignement de la lecture compréhension

- ❖ **Conclusion générale**
- ❖ **Bibliographie**
- ❖ **Table des matières**
- ❖ **Annexes**



INTRODUCTION GENERALE

Introduction générale

Dans ce monde, où nous vivons, nous assistons à des transfigurations troublantes des frontières crevassées, un croisement culturel de races, l'apparition d'un type nouveau des vecteurs de l'information et de la communication. Il se révèle décisif que les didacticiens entament une exégèse variée, c'est-à-dire une explication plurielle qui montre les différents rudiments élémentaires pédagogiques qui permettent de réagir favorablement devant les besoins et les nécessités difficiles et urgentes dans une vie en pleine métamorphose. Relativement à cela, il demeure notoire de prendre en considération un tel défi avec ses nombreux facteurs respectifs, social, économique, culturel qui se partagent un rôle similaire dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.

Aujourd'hui, l'interculturalité est devenue un sujet important ainsi que la pédagogie qui a pris les devants de la scène pédagogique des langues étrangères. Toutes deux occupent la sphère intellectuelle, morale, sociale de l'enseignement des langues étrangères. Dans le système éducatif algérien, l'enseignement/apprentissage du FLE s'est fixé comme objectif d'installer, chez l'apprenant, deux compétences, linguistique et interculturelle, afin de lui permettre d'échanger avec Autrui une communication diversifiée.

C'est dans cette voie qu'il devient possible de sensibiliser les apprenants aux valeurs culturelles et identitaires véhiculées par la langue à apprendre. Cette question de sensibilisation reste un principe inéluctable parce qu'il répond à des préoccupations didactiques et un contexte universel qui se distingue par le plurilinguisme et le pluriculturalisme. Et les pourparlers, qui ont eu lieu dans les endroits socioculturels différents, sont réellement multiples et présument en premier lieu le repoussement total des stéréotypes et des préjugés qui forment le terrain d'entente de la xénophobie, du chauvinisme et de l'ethnocentrisme et, en second lieu, cela suppose la mise en œuvre de valeurs humanistes qui fondent la destinée de l'un et de l'autre telles que l'acceptation de l'Autre, l'indulgence envers lui et la tolérance. C'est-à-dire les apprenants seront tenus, e matière d'apprentissage, à se permettre de traduire et d'expliquer la conduite de leurs interlocuteurs et déterminer la nature du culturel qui les caractérisent dans les échanges langagiers afin d'échapper à tout prétexte occasionnel d'incapacité et d'en distinguer la communication dans son étendu profonde.

De cette façon, on peut insinuer que l'apprentissage des langues assure le développement des valeurs du citoyen et de la société. Car, en se faisant l'interprète de l'interculturel, toute vision éducative suppose tenir compte de la composante culturelle dans l'enseignement/apprentissage du FLE d'une part et, d'autre part associer les deux principales

faces de la langue, l'aspect linguistique et l'aspect culturel ; cela a pour but de renouer avec l'enseignement / apprentissage des langues étrangères d'une façon pertinente mais efficace. En voulant acquérir une langue étrangère dans un cadre strictement culturel, l'apprenant découvre une culture nouvelle et un mode de vie nouveau. Il se sent pris en charge puis invité à pénétrer le monde de la diversité qui promet le développement du savoir et la continuité sous l'égide d'une logique nouvelle qui procure le plaisir de s'alimenter de valeurs et de références autres que les siennes lesquelles facilitent l'accès à une place prépondérante dans le monde.

La maîtrise de la langue française implique d'abord un savoir lexical et syntaxique de cette langue, et d'autre part avoir la maîtrise de sa culture. Attendu que toute langue communique une culture, en lui permettant d'entrer en relation commune. Ce rapport « langue/culture » représente aux yeux des chercheurs un souci d'une grande importance en raison de ce qu'elle apporte de positif à l'identité d'une personne ou d'un groupe de gens vivant en société. En outre, l'évidence s'impose par elle-même en faisant connaître et montrer le besoin de fixer une action penchante et tolérante vis-à-vis des différences, d'où la remise en cause des faits en cours tels que la discrimination, les préjugés, les représentations,... qui troublent l'esprit des gens.

L'approche par compétences se rallie au système éducatif algérien par le biais d'un choix raisonnable. Cette approche présente un enseignement / apprentissage de qualité. Celle-ci attelée au français langue étrangère s'accorde à installer, chez l'apprenant, des compétences diverses : linguistique, culturelle ou socioculturelle tout en veillant à ce qu'il soit bien approvisionné d'aptitudes nouvelles à l'oral et à l'écrit qui lui donnent le moyen de s'habituer à la langue étrangère et lui permettent également d'accéder à un nombre de savoirs, savoir-faire, savoir être.

Et pour qu'il y ait réellement, une culture à transmettre, il faut penser à intégrer la littérature dans la classe de FLE qui a le rôle de servir comme appui pédagogique. Car les adresses entendues de-ci-delà et les avis partagés par ci, par-là croient justement qu'elle est recueillie pour être premièrement l'endroit privilégié où se croisent langues et cultures et deuxièmement un savoir existentiel sur l'homme et sur le monde et qu'à ce propos, enseigner la littérature en tant que discipline et carrière de lettres permet d'asseoir une théorie diversifiée d'objectifs dont Y.Reuter a bien voulu en faire l'inventaire dans la revue 'Enjeux '. Il dit alors : *« La variété des objectifs et finalités assignés à l'enseignement-apprentissage de la littérature est [...] impressionnante : développer l'esprit d'analyse, développer les compétences linguistiques, développer les compétences en lecture et en écriture, développer les savoirs en littérature, développer le bagage culturel de l'élève, développer son esprit critique, lui permettre*

de s'approprier un patrimoine, développer son sens de l'esthétique et sa sensibilité, lui faire prendre du plaisir, participer à la formation de sa personnalité ».(Reuter, 1999, p.197)

En plus de ce qu'elle remplit comme mission à l'égard de l'intérêt éducatif, le savoir littéraire est transmis par la littérature, selon un contexte bien déterminé, conforme aux règles de l'enseignement des textes littéraires à des apprenants supposés être possesseur de la langue française à même de se permettre l'emploi de tous les moyens linguistiques existants, en vue de contenir le texte littéraire.

Cependant, ce dernier reste le constructeur de toute plate-forme qui conduit à des codes sociaux, à des univers mondains et se joindre, à la fin, à un être culturel attaché aux plaisirs du monde, en même temps, qu'il reproduit les mythes et les rituel des pratiquent sociales là où il se manifeste. A ce propos, Martine Abdallah- Pretceille affirme que : *«le texte littéraire, production de l'imaginaire, représente un genre inépuisable pour l'exercice artificiel de la rencontre avec l'Autre: rencontre par procuration certes, mais rencontre tout de même»* (Abdallah-Pretceille& Porcher, 1996, p. 138)

En somme, et étant donné les difficultés nombreuses, une démarche interculturelle s'impose, coûte que coûte, qui doit assurer évidemment une communication convenable et appropriée en langue étrangère en favorisant effectivement les savoirs et l'ensemble des avantages valides qui activent dans un cadre extrascolaire. Toutefois, beaucoup de questions d'intérêt collectif commun se posent avec force. Elles sont liées au choix des supports pédagogiques lesquels doivent être bien adaptés aux objectifs déterminés et fixés par une telle approche. En effet, les documents authentiques sont abondants, il suffit de bien les exploiter en classe. Donc, le texte littéraire paraît d'emblée l'endroit opportun où viennent se croiser les cultures, et il devient, à cet effet, un outil didactique qui permet, de développer une compétence interculturelle chez nos apprenants.

En adoptant l'approche communicative, une fois la réforme du système éducatif installée en Algérie, toute l'attention et la concentration se tourne vers le devoir de développer chez nos apprenants petits messagers des compétences de communication, telles que : lire, écrire, écouter, parler. Mais, au cas où cet objectif se réalise et obtient gain de cause, c'est-à-dire arriver à communiquer en langue étrangère, cela présume, du premier coup, la possibilité d'acquérir des compétences linguistiques de même que des compétences culturelles ou interculturelles.

L'exploitation du texte littéraire permet de rencontrer et découvrir l'Autre, il procure l'opportunité d'observer, avec soin, l'homme dans sa conduite timide, dans différence, dans sa susceptibilité. C'est pourquoi, l'utilisation des textes littéraires dans l'apprentissage du FLE permet, certes, aux apprenants de se former graduellement et d'avoir des esprits avec des facultés intellectuelles et morales qui aident à agir face à la réalité socioculturelle des gens parlant cette langue, cela permet de découvrir l'univers de l'Autre. Dans ce contexte, J-M.DEFAY avance que : « (...) *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* » (DEFAYAS, 2003, p.109)

Dans notre étude, nous nous attacherons à analyser le contenu culturel que nous proposent les textes dans le manuel scolaire de troisième année secondaire en contexte algérien. Les didacticiens et les pédagogues, dans les recherches qu'ils se partagent, montrent que l'interculturel, dans le domaine éducatif, adhère en tant qu'outil d'alerte et de devoir moral dans le but de se permettre ou d'envisager une transition qui va de l'ethnocentrisme et de la xénophobie à ethno relativisme et la tolérance.

En partant du constat que les enseignants ne prennent pas en considération la dimension culturel/interculturelle dans l'enseignement/apprentissage du FLE en raison des difficultés rencontrées à faire valoir cette dimension, dans le processus en cours. Nous aimerions, dans ce travail, exploiter ces obstacles et ces lacunes qui ne permettent pas à intégrer cette dimension dans le processus en passant par le texte littéraire servant d'appui didactique qui rend l'apprenant un acteur actif dans l'enseignement/apprentissage du FLE . Car, c'est à mesure que s'acquiert la compétence interculturelle qu'il devient possible, à l'apprenant, de vaincre les préjugés et de dominer les malentendus culturels.

Malgré les nombreux soubresauts que connaît le système éducatif, le texte littéraire est, certes, abordé et appréhendé d'un même rapport et d'une même ressemblance et sa conception ne diffère pas du texte non littéraire, tous les supports textuels ont le même modèle de questionnaire. Cette situation compromettante ne facilite guère la prise en charge des spécificités intrinsèques, essentielles aux textes littéraires. Les apprenants pourraient avoir des difficultés à comprendre ces textes lesquels véhiculent des faits culturels qui passent inaperçus sans être sujets à un quelconque apprentissage explicite.

Un tel constat inquiétant ne doit pas nous éloigner du principe auquel nous nous sommes attelés. Il est de notre devoir de réfléchir autour du thème du développement de la compétence (inter) culturelle par le biais du texte littéraire.

Notre regard s'intéresse particulièrement aux manifestations culturelles communiquées par les supports à exploiter.

Nous ne nous contentons pas uniquement d'une simple distinction ou de quelque remarques que ce soit, mais nous cherchons à atteindre deux objectifs importants : premièrement, apprécier le niveau ou le degré du profit tiré lors de leur mise en œuvre pour désigner, par la suite, des vas-t-en ce sens qui permettent d'explorer l'arsenal culturel indiqué en puissance dans le texte littéraire et, deuxièmement, fournir à l'état scolaire l'optimum de rendement qu'il mérite : par satisfaire aux besoins les plus élémentaires des apprenants arabophones, dans un cadre purement algérien, c'est-à-dire, prouver que les textes littéraires, peuvent, dans une visée interculturelle, créer, chez notre apprenant, le réel grand besoin de s'enquérir d'un esprit ouvert qui s'informe sur le respect de l'altérité dans le but d'exposer des compétences interculturelles et devenir ce serviteur culturel.

On devrait s'interroger sur la façon de scruter du regard la prise en charge de la dimension culturelle par les enseignants de langue dans leurs classes. Nous allons essayer de voir si l'enseignement/apprentissage du FLE dans une perspective didactique permet de développer chez l'apprenant des compétences interculturelles.

Cette action nous prépare à émettre notre problématique de recherche : nous nous interrogeons sur la compétence interculturelle, une fois développée dans l'enseignement/apprentissage du FLE au niveau du secondaire (troisième année secondaire), notre but est de faire réfléchir les enseignants et les apprenants sur tous les changements et les réformes profondes qui se déroulent sur la scène internationale. Il convient de mettre nos apprenants au diapason de toute conjoncture en les préparant efficacement à pouvoir s'adapter à la vie mondiale. Notre problématique s'intéresse sur la possibilité d'envisager des activités à visée interculturelle par le biais du texte littéraire comme constructeur d'une conscience interculturelle pour que l'apprenant puisse s'adapter dans la langue et la culture de l'Autre :

Quelle sera la nature de la participation idéologique de la langue française en tant qu'outil de communication au niveau de l'enseignement/apprentissage du FLE dans la socialisation de l'apprenant algérien ?

Dans quelles conditions il serait possible de dire que le texte littéraire installe une compétence interculturelle, chez les élèves de 3^{ème} AS ?

Répondre à cette problématique nécessite de répondre à d'autres questions qui nous semble pertinentes et conséquentes :

- Quels aspects culturels apparents et probables susceptibles d'être identifiés dans les textes littéraires proposés aux apprenants de 3^{ème} AS ?
- La mise en valeur pédagogique de ces aspects apporte-t-elle à l'apprenant l'ingrédient qui contribue au développement et à la mise en marche d'une compétence (inter)culturelle ?
- Quel type d'initiative doit-on entrevoir et entreprendre comme but à atteindre à la faveur d'une éventuelle formation culturelle en passant par les textes littéraires ? Que faut-il proposer comme moyen adéquat qui demande une mise en œuvre favorable des faits culturels enchevêtrés dans ces textes ?

A partir de cette problématique, nous reformulons les hypothèses suivantes :

- Etant donnée toutes les représentations (inter) culturelles inspirées par le texte littéraire, faisant montre de la présence de l'Autre, il s'annonce être le chemin rassurant et propice qui pourrait conduire l'apprenant algérien de troisième année secondaire.
- Les textes littéraires qui figurent dans le manuel scolaire de 3^{ème} AS comporteraient des aspects représentant la culture algérienne et la culture étrangère lesquels ces aspects ne sont exploités que d'une manière occasionnelle.
- De nouvelles pratiques innovatrices et attractives seraient à explorer dans le but d'une meilleure exploitation des textes littéraires au sein des classes, à prendre le sens qui assure un succès double : donner une valeur à sa propre culture en garantissant une ouverture sur l'Autre.

Il est nécessaire de soutenir que la culture de l'Autre ne doit pas être mise à l'écart, affaiblie ou ignorée dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. D'une autre façon, ce droit serait-il retenu et maintenu par la dimension pédagogique accordée à l'interculturel pour examiner si les propositions d'ouverture sur le monde, officialisées comme but à atteindre, paraissent à travers les activités présentées ou s'en sépare.

Dans notre recherche, nous nous pencherons spécialement sur ce que propose le manuel scolaire de la troisième année secondaire de contenus conformes au programme en place (instructions officielles) dans le cadre de la dimension culturelle et interculturelle. Dans notre travail, nous essayerons surtout de mettre l'accent sur l'action du texte littéraire et son rôle

d'acquérir une compétence interculturelle, puis d'indiquer avec précision la place qu'occupe cette compétence relative à la langue étrangère et de contrôler, à la fin, si réellement dans le programme les finalités ont eu leur part de considération.

Pour parler de l'étude du texte littéraire et de la façon de l'y intégrer afin de développer une compétence interculturelle chez l'apprenant de 3^{ème} AS, nous choisirons d'entreprendre une méthode analytique praxéologique et exploratrice.

Cette action méthodologique se succède dans un ordre déterminé autour des dispositifs expérimentaux suivants : une observation ethnocentrique pour voir le comportement des élèves en classe dans leurs actions individuelles ou collectives, un questionnaire mis à la disposition des enseignants pour vérifier la place qu'ils accordent au texte littéraire supposé être la voûte qui mène vers la langue et la culture de l'Autre et pour la mise en place du développement de la compétence interculturelle, et une étude analytique soumise à la description du manuel scolaire de 3^{ème} AS.

Donc, le manuel scolaire reste le point culminant de notre souci et le plus haut degré possible de notre intérêt sur un choix d'en distinguer les textes littéraires qui nous réfèrent à l'interculturel afin d'en faire une analyse minutieuse d'une part, et d'autre part d'examiner la teneur de l'attention particulière prêtée aux objectifs fixés par le programme, nous citons :

- La formation morale consacrée à la mise en valeur de l'esprit intellectuel des apprenants pour les préparer à prendre en charge leur devenir et leur destin futur d'hommes intègres capables d'assumer pleinement leur responsabilité en tant que citoyens munis du pouvoir de raisonnement et d'esprit critique.
- L'obtention et l'avoir en soi du moyen communicatif qui leur ouvre grandement les portes du savoir en général.
- L'accoutumance à des cultures autres que la sienne qui assurent une bonne compréhension des dimensions universelles.
- La découverte du monde qui remet en cause les décisions malencontreuses et précipitées, qui construit des attitudes dignes de retenue, de tolérance et d'acceptation de l'Autre.

Cette recherche est scindée en deux parties qui se structurent en sept chapitres présentant un cadrage théorique dans lequel notre problématique est abordée, une démarche méthodologique et une analyse des données :

Dans le premier chapitre, il est question de la mise en rapport entre la langue et la culture qui la véhicule, en précisant des définitions et des concepts essentiellement liés à notre objet d'étude. L'objectif de ce chapitre sera de réunir la civilisation, la culture et l'identité de l'apprenant pour signaler ses besoins en lui permettant d'accéder à l'approche interculturelle élaborée pratiquement dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

Dans le deuxième chapitre, nous porterons notre étude sur les finalités didactiques de l'enseignement de la langue et de la culture, et sur les finalités de la compétence communicative et sa dimension socioculturelle. Le chapitre dont il est question, évoque surtout la particularité des aspects culturels et linguistiques de la langue cible en faisant montre du caractère important de la compétence communicative dans les apprentissages linguistiques. Cela explique le besoin vital perçu chez l'apprenant d'aspirer à tout ce qui est important.

Dans le troisième chapitre, il sera question d'éclairer, d'une façon formelle, des notions lesquelles sont fortement liées à la culture et que voici : l'acculturation, l'assimilation, la socialisation et l'enculturation. Le but de cette opération consiste d'arriver à un accord qui donne le moyen à l'individu de pouvoir s'ouvrir sur l'Autre sans se séparer de son identité d'origine en indiquant avec précision la place et le rôle attendu de la part de la culture « cible » dans un contexte purement académique.

Dans le quatrième chapitre, on s'étalera sur l'importance et l'utilité de l'approche interculturelle en tant que source d'aptitudes favorables à la formation de l'apprenant en tant que nouvel élément mondain. On fera savoir ce qu'est une compétence culturelle /interculturelle dans le but d'apporter beaucoup plus de clarté au sujet de notre problématique.

A ce niveau, on évoquera le caractère important de l'enseignement d'un français conforme aux évolutions récentes caractérisé par l'esprit ouvert sur le monde dans le système éducatif algérien. La composante culturelle et son rôle dans l'enseignement du FLE sera également un sujet qu'il faudra traiter dans un contexte scolaire purement algérien.

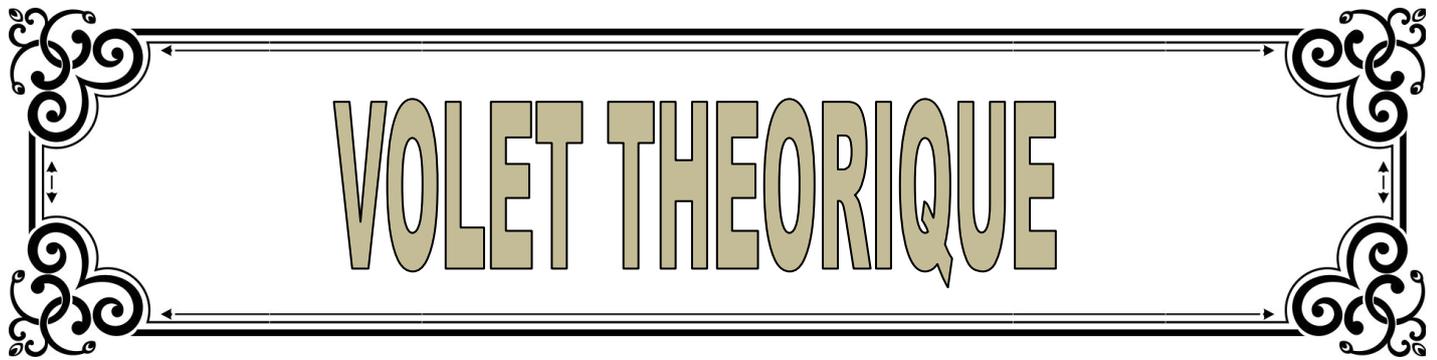
Dans le cinquième chapitre, le travail se basera sur l'étude des définitions qui se rapportent aux concepts de la didactique de la littérature. Nous nous arrêterons, longuement, à des endroits importants qui s'intéressent aux caractéristiques et aux spécificités du texte littéraire, sa fonction en tant qu'intermédiaire interculturel qui dépasse les frontières et qui assure le soutien et la protection de la médiation culturelle. Nous parlerons aussi sur la place de la littérature dans les pratiques d'enseignement/apprentissage du FLE pour décrire le rôle qui lui a été réservé au sein de la classe.

Ainsi, l'accent sera mis sur la composante (inter) culturelle du texte littéraire et son influence exercé sur l'enseignement/apprentissage du FLE. Tous les points qui se rattachent à ce volet seront soumis à une étude variée approfondie marquée par l'élément de la distinction qui établit la différence entre : les rapports littérature/identité, littérature/altérité, littérature/culture (s).

Le cadre méthodologique de la recherche est explicité dans **un sixième chapitre** qui sera réservé à l'exposition de notre expérimentation pour laquelle nous nous sommes engagées et que nous considérons comme une récréation créative qui a réuni un nombre considérable d'enseignants qui ont discuté, longuement, sur le contenu global du manuel scolaire de la troisième année secondaire. Aussi une observation ethnocentrique est mis en place pour vérifier le comportement des apprenants durant les séances de la compréhension de l'écrit et même observer comment l'enseignant agit et réagit vis-à-vis le contenu du texte proposé. La suite de notre travail s'est axée dans un premier temps sur une lecture descriptive et à la fois analytique de tous les supports proposés dans le manuel scolaire de 3^{ème}AS afin de vérifier s'ils sont en corrélation avec les directives institutionnelles, s'il n'y a pas une persistance de choix profitable au volet linguistique et si la dimension (inter) culturelle a eu ou non sa part de réhabilitation dans l'apprentissage. En deuxième temps, nous allons faire une analyse penchée sur les textes littéraires tout en relevant les indices (inter) culturels qui y figurent.

Le septième chapitre concernera la présentation d'un questionnaire proposé au profit des enseignants de 3^{ème}AS pour indiquer avec précision la place qu'occupent l'approche culturelle et la compétence interculturelle dans l'action de l'enseignement. Nous opterons pour une analyse profonde des réponses remises, une interprétation des résultats réalisés et de synthétiser et conclure cette expérimentation.

A la clôture de ce travail, une conclusion générale qui résumera les résultats obtenus de la présente recherche.



VOLET THEORIQUE



DELIMITATION DES CONCEPTS



CHAPITRE I
Civilisation, culture et identité
en classe de FLE

Introduction

Il existe un rapport entre la langue et la culture. Cette relation est exprimée par un sentiment d'attachement et de principe, langue et culture sont « indissociable » (Porcher, 1986, p43). Selon lui, « *toute langue véhicule avec elle une culture dont elle est à la fois la productrice et le produit* » (Porcher, 1995,p.53).En parlant de l'étude des sciences ayant pour objet d'apprécier leur valeur pour l'esprit humain, Louis Porcher annonce que "Langue et Culture" sont deux éléments qu'on ne peut pas séparer.

Galisson affirme que « *C'est en tant que pratique sociale et produit socio-historique que la langue est imprégnée de culture. Le jeu de symbiose dans lequel fonctionnent langue et culture fait qu'elles sont le reflet réciproque et obligé l'une de l'autre. Les didactologues/didacticiens devraient évidemment tenir compte de ce commensalisme, en veillant à ne pas dissocier étude de la culture, étude de la langue, et vice versa.* » (Galisson, 1991, p.119)

Il ya de la rigueur et de la nécessité dans le rapport qui unit la langue à la culture. Ces dernières remplissent une fonction commune qui leur permet de vivre en symbiose et de partager les avantages accumulés, ce qui laisse entendre qu'elles sont toutes deux la reproduction équivalente nécessaire à l'une et à l'autre. L'étude de la culture et l'étude de la langue ne doivent en aucun cas être disjointes. Il est important pour la langue comme il l'est pour la culture.

Ce qui s'enseigne actuellement dans les établissements en matière de langue porte généralement sur les contenus linguistiques. Les relations, les rapports, les échanges culturels qui se rapportent aux langues étrangères sont plus ou moins marginalisés. La langue n'est pas seulement des règles grammaticales, lexicales ou phonétiques, elle est l'expression manifeste de la vision propre à la culture. Le monde est appelé à vivre dans une cordialité commune indépendante par rapport aux originalités. Une révision générale de la culture permet d'aboutir à la reconstitution d'une représentation intermédiaire entre le concept et la perception accompagnée d'images et de sensation sociales significatives ayant trait au comportement de l'un et de l'autre comme le montre Clanet : « *L'organisation globale d'une culture constitue ainsi un ensemble de schèmes interprétatifs qui permettent 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, des « objets » du monde catégorisés et construits par la langue et la culture* ». (CLANET,1990, p15-16).

L'identité demeure plus importante, essentielle que ne l'est la culture. Il existe des moyens mis à la disposition de l'individu ou du groupe, les thèmes ou les périodes qui servent d'une manière efficace le domaine de l'information, du renseignement, autrement dit, la transmission de l'information au sein d'un groupe, considérée dans ses rapports avec la structure de ce groupe. La culture s'appuie sur un ensemble ordonné de principes enracinés dans l'histoire formant un corps de doctrine, une histoire liée par des engagements et des promesses au profit de l'individu dans son environnement, dans son institution, dans son entourage. En vérité, ce qui fait l'image de l'identité culturelle réside dans l'efficacité de ses préceptes, mais en ce qui concerne sa réalité, c'est une idée plutôt écartée, voire secondaire. « *On a l'identité de sa conscience et de sa mémoire fussent-elles partiellement trompeuses. En somme, le plus remarquable dans l'identité culturelle n'est pas sa réalité, mais son efficacité* ». (Albert, 1997, p. 94-106.).

L'identité ethnique est établie par une unité d'éléments : la race, la religion, la langue. La culture sait se faire l'interprète et l'interlocuteur d'une langue et cette dernière reste à l'abri de la division, de la discorde et du partage pour permettre à la pensée de s'exprimer. « (...) *La langue parce que tout en étant un élément entre autre de la culture, elle transcende les autres éléments dans la mesure où elle a le pouvoir de les nommer, de les exprimer et de les véhiculer (...)* » (Abou, 1982, p. 34).

La langue est un outil informatif ayant pour tâche la transmission d'un avis, d'un message, d'un renseignement, car elle a pour autre tâche une vision identitaire qui consiste à construire l'individu au sein de son groupe. Aussi, la langue renferme en elle la condition, le moyen, et la résolution qui explique l'appartenance à l'intérieur d'un groupe, pour faire la différence entre "l'intra-groupe" (à l'intérieur du groupe) et l'extra-groupe (à l'extérieur du groupe). Les deux façons ont une fonction qui s'inspire du sentiment, une influence bien assumée au profit de l'identité, il faut admettre son appartenance et sa faisabilité à une dépendance neutre telle une image propre à une source réelle partagée par un ensemble avec des idées communes, dans une langue commune, vers de même horizons. A travers cette vision, on conçoit que le lien réside dans le contact à l'intérieur du groupe. Comme étant l'unique facteur habilité à jouer le rôle essentiel, voire capital. La communication d'une pensée et la manière de l'appliquer doit se faire sur une base féconde qui lui assume une place dans l'espace universel, un espace conforme aux principes de l'identité ainsi le langage ne doit en aucun cas subir une forme quelconque de changement.

1- Qu'est-ce que la culture ?

Dans l'enseignement des langues, on utilise la notion de « civilisation » dès que la méthodologie traditionnelle fut apparue en contexte scolaire, puis dans plusieurs méthodologies de langues différentes jusqu'aux années 1970 – 1980.

Elle signifiait, par essence, la « culture cultivée » ou la « culture savante » parce que destinée à la littérature, aux beaux-arts, à l'histoire... Même les connaissances scientifiques, les usages religieux, les phénomènes sociaux, l'habitat, la géographie d'un pays, etc. Y étaient contenus. Au commencement du renouveau méthodologique, il y a plus de trente ans de cela, et, spécialement, avec la manifestation de « l'approche communicative », il s'y produit l'adoption de nouvelles disciplines linguistiques et extralinguistiques enrichissant ainsi la réflexion didactiques par le moyen de l'étude entreprise sur l'objet « culture ». De cette façon et auprès de la littérature, les contenus culturels ont pris de l'étendue en s'acheminant vers le domaine anthropologique : les modes de vie, les rites sociaux, les manières de s'accoutumer à des situations de rencontres, etc. Il existe une variété de contenus sociologiques dans les livres de langue présents lesquels renferment : informations d'ordre politique, économique et social. S'ajoute à cela des contenus sociolinguistiques étant attachés à la communication : les savoirs implicites contenus dans les interactions verbales entre les membres de la même culture, les accords langagiers spécifiques des procédés sociaux, comme : les attitudes non verbales, les mesures de politesse, la distance corporelle, la gestuelle, etc. On peut donc en déduire que par cet élargissement des contenus sociologiques compris dans les manuels de langue actuels, le concept de « culture », réunit désormais la « culture savante » et la « culture quotidienne ».

L'historique précédent tel que présenté de façon récapitulative nous conduit à dire de la culture qu'elle a enfin trouvé sa propre définition. Cette dernière, comparée à celle de Tylor, très souvent appréciée, provoqué l'écho attendu. Cet emprunt, on le doit à l'anthropologie anglaise et par voie de conséquence à Tylor dans *Primitive Culture* de la même date. Celui-ci s'est appuyée sur les données de Gustav Klemm (1843-1852) pour aboutir aux résultats escomptés qui l'intéressent : la notion de culture est devenue alors le significatif du terme « civilisation ».

Tylor a dit dans son ouvrage que « *La culture est une unité complexe ayant à son bord les connaissances, les croyances, l'art, le droit, la morale, les coutumes que l'homme réussit à acquérir* » (Tylor, 1986, p.55). Cette définition, à l'aspect descriptif, revêt un caractère particulier puisque l'ensemble des faits s'apparentent avec l'espace temporel. Tylor, lui-même, le conçoit ainsi.

La notion anthropologique de culture était la naissance d'un événement culturel. Hormis « Herbert Spencer », l'idée en question fut remise en exercice par les premiers anthropologues anglais et américains, tels que Sumner, Kellner, Malinowski, Lowie, Wissler, Sapir, Boas, Benedict.

Aux Etats Unis, les sciences humaines se sont avérées être une étude dotée d'une faculté scientifique prometteuse. Par contre en Angleterre, un double manifeste anthropologique s'était déclaré : le premier était de nature physique (propre au corps humain dans sa croissance et son développement), et le second de nature sociale. Les Américains voyaient en celle relative à la culture une référence. Jugée un peu trop descriptive, celle-ci ne met pas en évidence les caractères propres à la culture. Après Tylor, se sont jointes d'autres définitions ; Kroeber et Kluckhohn les ont vite recueillies, réunies, conservées, ordonnées et présentées d'une manière bien déterminée. Beaucoup de ces définitions n'ont pas atteint le seuil du succès bien que cerné de près grâce à une contribution favorable à une culture réelle. La seule à se sentir significative est celle de Tylor.

En se servant des idées de Tylor, de la définition qu'il a formulée sur la culture ainsi que de plusieurs autres, il devient possible de naturaliser la culture par une définition acceptable : C'est une unité unie par des manières de (concevoir) de (percevoir) et de (produire) mais à un degré moins ; alors qu'étant mémorisées et redistribuées par/et pour une diversité plurielle, elles vont permettre de regrouper ces personnes en une communauté particulièrement différente. C'est à dire, la culture est : « *Une somme de manière d'observer, de percevoir, de concevoir, de se prononcer, de reproduire des modèles de vie, des doctrines, des compétences, des résultats, des coutumes, des règles, des principes, des actions, des habitudes, des distractions, et des attraits* » (Dictionnaire de l'éducation, 1988).

Ce que la pensée produit convient à la Culture. Il est fait allusion à : un idéal de beautés culturelles relatives à la civilisation entant que règles d'une doctrine intéressant un métier, une profession, une activité humaine, une œuvre écrite ou orale, auxquels on reconnaît une valeur esthétique. Ce monde, au relief culturel multidimensionnel est relatif à la Culture. Quant aux représentations, aux apparences, aux perceptions pour ce monde cela relève de la culture (Avec un petit c).

Le terme « Culture » a conquis la scène du monde de la sociologie, en particulier chez les américains sociologues, tels que : Albion Small, Park, Burgess et surtout Ogburn qui lui accordent toutes les marques de bienveillance ; alors que Comte, Marx Weber, Tönnies, Durkheim ne le voient pas encore en pleine maturité, en matière de langue française, la double

étude (sociologie/ anthropologie) connut une forme d'hésitation, de recul négatif vers ce qui se veut faire entrer dans un tout.

Le terme «Culture» obtint en France une popularité sans précédent grâce à l'arrivée de jeunes sociologues français, tous nourris d'ambition appuyée par celle des américains.

Cette appartenance à l'histoire aide comme il se peut à apporter de la lumière au vrai sens du terme «Culture» en sociologie. Cette action partagée par le français, l'allemand et l'anglais a renforcé le terme «Culture» en lui donnant un sens général nouveau sans s'écarter de l'originalité du sens premier. Ce mouvement d'action progressive issu d'une source ancestrale productive à la semence parfumée semble être le fruit attendu d'un effort consenti et mérité et de ce fait harmonieux et solide.

La culture représente un ensemble de connaissances de nature différente qu'a provoqué une organisation sociale, puis accumulé et conservé tout le long de son histoire. Elle se symbolise par la continuité en raison de l'appui que lui apportent les autres cultures. Ce croisement des idées qu'elle renferme lui donne un aspect autre. L'idée de penser aussi qu'une culture est chaste, escompte, est une apparence trompeuse. Par conséquent, toute relation envisagée à ce niveau relève de l'imprudence et de l'incertitude. Aussi, il faut reconnaître qu'il n'est pas possible de se contenter d'une culture aux particularités artistiques et littéraires parce qu'en sociologie et en anthropologie, elle réunit aussi tout ce que l'homme entreprend avec ses égaux et ce qui l'entoure.

Il résulte que toute culture se définit mieux une fois capable de se montrer, de se manifester et de se distinguer de ce qui peut la rendre moindre, à peine spécifique à quelques utilités, telles que les règles et les coutumes. La culture a deux rôles utilitaires : le premier est d'ordre ontologique c'est-à-dire la connaissance de l'être en soi ; le deuxième est d'ordre instrumental, c'est-à-dire le conditionnement dans lequel l'être effectue une tâche au moyen d'un instrument. Mais la première est la plus sollicitée dans les milieux traditionnels en raison de l'intérêt qu'elle accorde pour les adaptations et les aménagements culturels dont l'action est peu fréquente et moins rapide. Ce qui à la fin, prouve le rapprochement des deux définitions identitaire et culturelle.

Faire partie d'une culture invite à consulter son identité loin de tout ce qui prête à équivoque. Ainsi le conçoit le lien du passé avec le présent spécialement en matière de doctrines, de légendes, de coutumes pendant un long espace de temps ; cela s'applique aussi à la parole et à l'exemple. Et de ce fait le rapprochement des deux notions peut se réaliser. En revanche, dans les

milieux contemporains ; le rôle instrumental se présente comme étant une doctrine qui prend pour critère de la vérité, la valeur pratique et pour qu'une solution soit trouvée pour un besoin impérieux : augmentation des rapports, précipitation des modifications, association aux analyses très compliquées et progressives. Ce mouvement rappelle l'achèvement d'une imagination chimérique aux idées fausses se voulant être une référence sûre alors qu'elle ne l'est pas sauf qu'elle est le fruit d'une entreprise sociale.

La culture s'inscrit donc dans le contexte de l'action, de la manière dont on agit, de la contrepartie, de la transmission de l'information. Elle se situe dans une voie sphérique subordonnée au jugement, aux sentiments, aux habitudes. Son action consiste à faire connaître, exprimer, intervenir, puisqu'elle assure des fonctions aux caractéristiques anthropologiques et des fonctions fondamentales étroitement liées à la pratique. Donc, l'individu, après être le résultat escompté d'une culture en lui donnant un aspect conforme à la nécessité et à la philosophie plurielle, il va opter pour une ligne proprement culturelle, fidèle à ses intérêts. Ce qui fait figure à la culture d'une manière explicite une fois avertie ce sont les personnes qui s'en prévalent, autrement dit la manière représentative entre le concept et la perception auxquels ils se sentent concernés.

L'identité s'exprime par l'essentiel et l'important, tout comme la culture mais cette dernière tend à s'offrir et mériter le rôle de décider de la destinée du comportement d'un groupe. La culture vise la diversité qui facilite l'analyse, c'est-à-dire l'étude et l'examen des changements et non l'absence de similitude, d'identité, des influences et non des dire, des démarches et non des jouissances, des empreintes culturelles en non des éléments en étroite dépendance. Le même sujet progresse dans une cohérence conforme à la logique mais quelques fois non claire à l'esprit et peut être conçue une science reproductive (Balandier, 1985). La pluralité des cultures et le fait d'être plusieurs définissent nos milieux sociaux : Le caractère de culture autant qu'ordre n'apporte pas de solution car il est synonyme de différence et de classification. C'est en 1980 que le terme «culture » a pris la signification de résultat pour toute situation évoquée ou connue.

Ainsi, l'idée de différence n'existe pas uniquement au sein des groupes, mais également chez l'individu, quelque soit leur race, leur société, leur nationalité. La mondialisation s'efforce d'instaurer beaucoup plus des différences, des comportements disparates sans se soucier de l'espèce humaine et de son unité qui rassemble les éléments de même tendance. Le libre choix est laissé à l'individu et à son quotidien de vivre selon ce que lui dicte sa conscience. La culture se voit donc placée dans un lieu favorisé par les rapports et les liens, ce qui donne l'aspect d'une praxis qui est la connaissance proprement dite des choses et des phénomènes sociaux. Le fait

d'être plusieurs ne signifie pas la division en unités ou en éléments de même nature, l'individu se voit et se confond à lui-même et non à sa culture.

1-1- Les fonctions de la culture

1-1-1-La fonction ontologique

Relative à l'ontologie, bien que confuse, elle étudie la connaissance de ce qui est, de l'être en soi. Dans le domaine de la culture l'individu prend part en donnant un sens et une cohérence à son existence par la mise en place de normes et de conduites qui construisent la vie sociale. Car la culture est un espace sans frontières dans lequel règnent le savoir, l'instruction, la science, la connaissance, l'histoire, le patrimoine, etc. Elle se construit dans un ensemble d'évènements, de croyances de mythes et de personnages.

1-1-2- La fonction instrumentale

Relative au conditionnement dans lequel l'être effectue une tâche au moyen d'un instrument. Dans le domaine de la culture, l'individu s'adapte sans difficulté, à son environnement, ce dernier impose des habitudes, des réactions, des conduites à l'individu, qui lui permettent d'évaluer en fonction du mouvement social. Ainsi la culture doit se révéler capable de s'inscrire dans un environnement en constante transformation, sans cela, c'est le dépérissement inévitable.

En définitive, la culture représente un mode de pensée, de connaissances, d'idées, de sentiments, de notions, de savoirs, d'instructions, de règles qui fondent la personnalité de l'apprenant. C'est sur ce mode qu'il est possible d'effectuer des adaptations, des choix, des options dont l'apprenant a besoin dans la construction de sa singularité, voire de sa personnalité.

1-2- Diversité culturelle

Dans la convention sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles de 2005 (Conférence générale de l'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, La science et la Culture, 2005), la pluralité culturelle renoue avec celle de la multiplicité des aspects qui facilite le passage de l'expression des cultures de groupes et des associations. Ce langage se transmet directement entre eux. Si la dite diversité apparaît dans des cas qui présentent des aspects différents permettant au patrimoine culturel de s'exprimer, elle l'est aussi pour une quantité de modes occasionnelles relevant du domaine de l'art, de la réalisation, de la distribution et du libre usage. L'impartialité des données, les techniques, les classes, les caractéristiques ne définissent pas les différences culturelles, même opposées. Les redouter dans leur relation, leur action commune, leur mouvement, leur jugement, leur sentiment, leur

habitude. L'attribution des caractéristiques provient des rapports existants. La relation s'offre le rang de la primauté en accordant le droit à chacun.

La culture, dans tout ce qu'elle englobe a les possibilités de fournir l'occasion à l'examen, à l'établissement des ressemblances avec pour finalité de tenir compte des différences loin de leur état singulier, et par là éviter la confrontation avec ce qui pousse à la contrainte. Déjà en 1952, Levi-Strauss notait un jugement contraire à la vérité en comparant les gens à partir des particularités occidentales.

L'anthropologue, lui s'intéresse à la variation des différentes que présentent les autres cultures. En connaissant les différences culturelles avec les moyens appropriés, il lui serait possible de valoriser une culture dans le but de concevoir les changements culturels et par conséquent l'ensemble des procédés qui aident à déchiffrer des textes codés.

Chez la majorité des nations contemporaines la notion d'«étranger» n'a rien d'étrange puisque les individus se rapprochent les uns des autres, les comportements se familiarisent, les intervalles, les trajets diminuent et ce qu'a enduré le temps s'efface. Ainsi, la diversité culturelle s'illustre et se révèle comme étant une réalité incontournable au groupe et à l'individu où qu'ils soient. La construction de l'identité se penche vers la pluralité composée de l'identité régionale, nationale, terrienne, religieuse, professionnelle et fonctionnelle. Par ailleurs, les préférences et les attitudes individuelles et collectives sont empruntées de cette variété aux caractères divers.

Au-delà de la transmission de l'information au sein d'un groupe, la formation et l'étude des états de faits définissent la nécessité de connaître les processus véritables d'ordre culturel. C'est un objectif qui s'interprète par la volonté de tirer profit. D'un point de vue moral, l'étude de la diversité et du caractère de ce qui est autre vise essentiellement la reconnaissance d'autrui à la fois dans son état singulier et dans son état universel. Cette double assimilation culturelle représente un engagement capital pour l'ensemble.

1-2-1- Diversité culturelle et implications pédagogiques

La diversité culturelle, en tant qu'axe pédagogique suppose la sensibilisation de l'apprenant à :

- La présence de plusieurs appartenances d'aspects divers où tout acteur social peut s'inscrire aisément. Ce soutien moral sous-entend, en toute logique, la participation consciente de l'autrui en tant que sujet unique. Celui-ci ne doit être en aucun cas l'objet d'une quelconque confusion comparée à une supposée identité sollicitée par son groupe d'origine au sein duquel il évolue.

- Le rétablissement du sujet dans ses droits légitimes en lui faisant recouvrer l'estime dont il a besoin et qu'il continue de réclamer sans cesse. Lui, le producteur, l'auteur et l'acteur de l'identité plurielle devenue la cible d'un contre-courant de schémas et de catégorisations au demeurant inopérantes et artificielles. Dans cet ordre d'idées, l'interlocuteur de la culture cible ne se laisse pas réduire à l'état qui fait de lui un étranger craignant d'être saisi par des prismes réducteurs liés nécessairement à la culture source. Grâce à l'expérience acquise qui lui a valu d'être un produit extraordinaire, rare, il est sollicité dans la construction des appartenances multiples, dans la communication et dans la pluralité des contextes ; un produit qui permet de donner de la lumière et de mettre en relief les différentes facettes de sa personnalité.
- La conception de la culture, non en tant qu'essence, mais en tant que processus complexe de croisement de sujets de races différentes à partir duquel chacun amasse les propres denrées qui servent à lui forger une personnalité de marque.
- L'examen et l'interrogation nécessaires des références propres à l'apprenant dans le but de découvrir l'autre dans sa complexité et d'admettre qu'il est réellement un lieu d'émergence qui profite beaucoup à la construction de l'identité.

Tout bien considéré, et en imaginant le concept de diversité sur le point central de son approche, l'interculturel constitue une rupture épistémologique avec les approches qui sont passées dans les habitudes et dans l'usage par rapport à la culture et à l'identité. Il crée, de nouveau, le rapport avec autrui en interpellant l'apprenant en lui faisant prendre conscience des visions hors d'usage qui se propagent dans sa communauté afin d'agir de la même manière que les dispositifs servant d'écrans.

L'interculturel ne peut être réduit juste pour connaître une autre culture. Il recommande de se satisfaire toutefois de l'apprentissage de la rencontre de l'autre dans l'expérience de l'altérité qui reste à la fin une source d'enrichissement identitaire inépuisable. Il délimite le chemin qui va de soi à l'autre tout en étant conscient de la diversité des cultures. Cette dernière contient en soi la relativité des conceptions, des opinions, des croyances et des modes de vie, la crainte d'autrui reconnu en tant que tel dans toutes les instances, soit dans l'universel ou dans le singulier, muni d'une identité plurielle et d'une constance ferme bien élaborée. Cela lui permet de mettre d'une façon secondaire le nombre de facettes au moment de l'acte communicatif.

S'agissant toujours de l'approche interculturelle, il lui est reconnu le privilège d'être le produit qui résulte de la reconnaissance de la diversité culturelle en tant que réserve essentielle de l'enrichissement identitaire. Elle contribue d'offrir à l'apprenant d'une langue étrangère

premièrement l'occasion de connaître une nouvelle culture autre que la sienne, deuxièmement, de s'acquérir davantage de la pluralité des cultures, de la relativité des codes, des représentations et des différents systèmes de significations. L'instinct moral prévoit de doter l'apprenant des moyens qui lui assurent une réelle prise en charge des compétences qui lui offrent l'opportunité de révéler, durant un échange de dialogue, tout ce qui a trait au culturel, en ayant recours à des questions propres aux représentations de l'autre. Comme il est tenu, également d'agir afin de se libérer des perceptions insuffisamment développées, sans ampleur, caractérisées par la médiocrité et de se joindre à l'autre en l'acceptant comme associé, d'égal à égal. De la sorte, l'apprenant est équipé de l'outil éducatif indispensable pour pouvoir se familiariser avec une éducation à la différence, seule solution plausible et véritable issue qui conduit vers une rencontre interculturelle laquelle exige la présence d'un ensemble de traits qui témoignent des compétences et des attitudes liées à la vocation de la langue et à la capacité de la communication.

1-3- Culture et anthropologie

Porcher (1995) dit de la culture savante (celle qui a trait aux connaissances étendues comme la philosophie, la musique, les arts,...) que c'est une culture cultivée (qui renferme une gamme de connaissances permettant de s'illustrer dans la société, tandis que, celle qui a trait à la communication et surtout à l'identification est appelée : culture partagée où le renseignement aboutit à la satisfaction et où le signalement établit l'assimilation. Toutefois, cette culture, basée sur les croyances et les institutions conçus comme fondement des structures sociales, véhicule en soi une stratégie et pose un problème dans l'apprentissage des langues étrangères.

Ce qui rend, hélas, l'apprenant dans l'impossibilité d'accéder à cette culture dite « partagée » qui ne peut être acquise que dans un milieu familial. "R.Galissou" pense qu'hormis les moyens appropriés et adéquats qu'il est possible d'acquérir un enseignement que l'école ne peut le dispenser. La valeur culturelle de l'individu repose sur sa compétence et son savoir-faire ; il est important de pouvoir la (la culture) distinguer d'une personne à une autre. En Algérie, l'absence de la culture partagée, est exprimée par le souci des apprenants qui connaissent plus d'un échec. De l'avis de certains et de "Maguy Pothier surtout" qui dit : *« Si l'on retient l'idée que la culture partagée est la clé et d'un certain nombre de comportements sociaux collectifs et individuels, une compétence culturelle plus axée sur cette culture partagée devient incontournable pour l'apprenant étranger, s'il veut véritablement comprendre et être compris sans malentendus interculturels »*. (Pothier, 2003, p.26).

1-4- Culture et enseignement

L'anthropologie a toujours appartenu aux sciences humaines par conséquent le concept de culture s'impose comme le symbole d'une société et le symbole d'une égalité de compétences et de valeurs entre les cultures aux aspects hétérogènes qui, au fil de l'histoire, ont réussi à se développer.

Les années quatre-vingt (80) ont connu un accroissement de l'anthropologie, de l'ethnographie, des connaissances de données, l'enseignement de la civilisation étrangère passe à l'idéal recherché au profit de la langue étrangère. Toutes les définitions présentées jusqu'ici sur la culture tiennent à rappeler que les caractères et les aspects culturels susceptibles d'être adoptés et mis en exercice dans l'enseignement des langues étrangères occupent une surface qui dépasse largement celle des caractères de la civilisation.

Au jour le jour, le mot "civilisation" évolue dans le sens et dans la dénotation à l'instar des faits, des croyances, des coutumes, des valeurs et des comportements qui reflètent la culture : une culture reconnue, admise, fondée sur la consécration. On remarque plusieurs versions de cultures. Claude Olivieri en cite trois principales :

-Une faculté réduite de la culture réservée juste pour la littérature et les beaux-arts.

-Une faculté agrandie pourvue de faits sociologiques, politiques, historiques, au service de l'enseignement de la civilisation.

-Une faculté d'ensemble qui renferme les traditions, les attitudes, les coutumes.

Celle-ci existe à présent, en raison de sa généralité qui embrasse toutes les connaissances. (OLIVIERI, 1996, p.09)

Cette vision à caractère ethnologique possède les mêmes repères évoqués par l'anthropologue britannique Tylor, en 1871, sur ce qu'est la culture : « *c'est cette unité plurielle qui regroupe les doctrines, les principes, les opinions, l'art, les valeurs, les règles, les coutumes et toute forme de mode de vie acquise par l'homme comme étant le seul représentant de la société* ». Selon Herskovits (1967, p.06) : « *La culture est ce qui, dans le milieu, est dû à l'homme.* » "Herskovits" présente trois cultures à prendre comme exemples et à faire acquérir :

1- Celle qui relève de l'art, de la littérature, de l'histoire, appelée "la cultivée".

2- Celle qui se rapporte aux valeurs, aux habitudes partagées par une nation, appelée "la culture du quotidien".

3- Celle qui renferme une unité de données intermédiaires, appelée "la culture communicative" ou "intermédiaire".

Cet enneigement s'opère par le biais de propos écrits puis présentés par les matières relatives aux instructions scolaires. Certains observateurs trouvent dans l'examen des habitudes, des manières, des actions, des agissements une forme d'autorité encouragée par la culture, mais qui parviendrait de supports linguistiques bien examinés pour être traités ensuite et d'une façon claire et systématique et servir d'élément de base dans un cours de langue.

La civilisation française, bien qu'enseignée après être remise en cause, est arrivée à mettre à profit la création de deux notions : la notion de compétence culturelle et la notion de « découverte interculturelle », ce qui donnera naissance à plusieurs formes d'apprentissages culturels et pour dire enfin que l'enseignement éducatif, qui passe par une formation relative aux rapports établis entre des personnes ou des choses, mérite d'être encouragé. Ce qui laisse entendre et découvrir les différences, c'est la connaissance parfaite de son système éducatif. Car l'apprenant ne peut s'identifier, ni connaître ses capacités morales, ni ses facultés d'intention qu'une fois en mesure de pouvoir faire face à l'autre, à l'inconnu.

Pour Geneviève Zarate : « *En entraînant les apprenants à percevoir non seulement la logique et l'ordre de systèmes culturels différents, mais aussi les mécanismes qui engendrent une adhésion aveugle à leurs valeurs, l'école et les établissements d'enseignement peuvent prétendre accomplir une de leurs missions éducatives* » (ZARATE, 1986), p.33).

Autrement dit, il n'existe de meilleurs endroits favorables à toute analyse que celui d'une classe de langue où la relation entre cultures maternelle et cultures étrangères peut servir de moyens et d'échanges verbaux suffisants. Enseigner une culture nécessite une modification des comportements, des attitudes, des manières chez l'apprenant sans tenir compte des savoirs.

C'est pourquoi, apprendre à connaître la civilisation laisse entendre ou suppose l'acquisition de connaissances et d'une façon certaine cumuler un savoir-faire suffisant et fiable à toute culture.

1-4-1- Les besoins culturels des apprenants

L'analyse des besoins culturels des apprenants représente l'un des critères principaux que l'enseignant doit connaître et fournir :

- Un apprentissage de la culture doit permettre, à l'apprenant, de savoir agir et réagir dans un ensemble de contextes variés.
- Il doit, de plus, préparer l'apprenant à trouver les solutions aux problèmes ou aux confrontations de type linguistique ou paralinguistique inhérents aux contacts interculturels.

- Un apprentissage qui procure, à l'apprenant, le soin de savoir traduire et de créer des signes culturels nombreux dans un ensemble de contextes culturels diversifiés.
- Il est tenu de préparer l'apprenant à maîtriser le discours et les situations culturellement variées.
- Il doit façonner l'esprit de l'apprenant en lui indiquant la manière d'user de ses connaissances culturelles dans un ensemble de situations diverses, connaissances comportementales, discursives, anthropologiques, sociales,...
- Il est tenu d'amener l'apprenant à diversifier, d'une manière relative, les spécificités culturelles de sa culture maternelle et les utiliser dans la compréhension mutuelle.

Un autre critère inévitable qui consiste en l'instauration d'une didactique spéciale de certaines disciplines de références nécessaires à l'élaboration d'une méthodologie d'apprentissage : la lexicologie, la sémantique, la sémiologie, la phonétique, la pragmatique linguistique, la linguistique interactionnelle, l'anthropologie, la sociologie, la psychologie sociale, entre autres.

1-4-2-Les objectifs culturels dans l'apprentissage

Dans la perspective de la communication actuelle, intégrer une approche minimale (inter) culturelle dans les cours destinés aux apprenants est une chose qui peut se concevoir et se comprendre. Minimale, parce qu'elle dépendrait des contenus qui figurent sur le manuel et qui se basent sur la progression linguistique et pour lesquels des évaluations pédagogique y seraient assemblées, le traitement de ces contenus pour eux-mêmes permettrait de justifier l'approche (inter) culturelle. L'apprentissage qui s'établit sur la recherche, la découverte, la comparaison, mais également la décentration ethnocentrique, considèrerait le statut de la langue étrangère comme étant un moyen, et non comme finalité d'apprentissage.

Dans un enseignement des langues-culture, une approche maximale de la culture est aussi possible à réaliser. La langue et la culture sont ici considérées faisant partie entant que deux individualités globales indépendantes, deux objectifs didactiques différents à concrétiser. Dans cette situation, on opte pour une mise en application d'une méthodologie qui comporte la langue et la culture mais une science qui contient une approche parallèle et nettement claire dans laquelle langue et culture pourraient avoir leur propre caractère logique. Les contenus nous font réfléchir sur la culture étrangère, mais également sur la culture maternelle (principalement dans la perspective interculturelle) et que les activités pédagogiques soient modifiées de façon à être conformes aux thèmes traités en fonction des particularités qui lient les deux cultures.

Que l'on veuille être des partisans de l'apprentissage (inter) culturel ou des adversaires de celui-ci, l'enseignement des langues- cultures doit opter pour une didactique sur les objectifs (inter) culturels et sur leur apprentissage. Langue et culture sont essentiellement liées, c'est pourquoi il faut se rendre à l'évidence sur le plan didactique et méthodologique...

2- Qu'est-ce que la civilisation ?

Civil, du latin *civilis*, ce qui convient aux habitudes mais en pratique aux XVIII^{ème} siècle, le mot «civilisation» a été utilisé, pour la première fois, dans un écrit présenté par Mirabeau (Victor Riqueti), né à Pertuis (1715-1791), disciple de Quesnay et de l'école physiocratique, auteur de «*Traité sur la population*» (1756), cité dans Argaud, (2006). Il a toujours montré du regard la condition sociale d'un peuple ayant abandonné sa vie primitive, celle de l'état animal et sauvage en lui préférant un mode de vie différent avec des convenances nouvelles beaucoup plus morales, intellectuelles et industrielles, de quoi lui faire oublier la barbarie et de s'épanouir.

La civilisation ne s'est jamais séparée de toute forme de progrès, ce que nous enseignent les dictionnaires à travers les différentes définitions qu'il l'agisse de degrés ou de modalités pourvu que cela ait foi en la civilisation, ne revêt pas un caractère outrageant et démesuré et ou l'offense n'a de raison d'être. De façon moins controversée, il est possible de définir la civilisation comme étant «*une réunion de faits sociaux, religieux, intellectuels, artistique, scientifiques et techniques destinés à une nation et communiquée par l'éducation*» (Dictionnaire Hachette encyclopédique, 1994 : 373).

2-1- Culture et civilisation

Dans la problématique d'enseignement on se pose des questions. Quelle civilisation (culture) pour la classe ? Et comment l'enseigner ? En réponse, il importe d'opter pour l'interprétation qui profite le mieux, celle de «civilisation» ou de «culture», Selon Beaco, l'assemblage «culture-civilisation», pour indiquer les dimensions culturelles, convient mieux comme emploi .Et il ajoute: Les spécialistes de l'enseignement «culture-civilisation» même réunies, doivent en toute évidence faire l'objet d'une distinction .Pour le moment, le terme «culture» restera l'outil de travail car dans le mot «civilisation», la valeur est autre et le sens est dépréciatif. Pour ce qui concerne le système éducatif algérien, l'enseignement des langues s'appuie en grande partie sur le contenu linguistique, la présence culturelle n'en fait pas partie. Les programmes, tels que présentés dans les manuels se tournent vers l'outil de communication qu'est «la langue». Sinon, comment expliquer cette rupture et cet abandon observés chez enseignant livré à lui-même ? La nécessité d'intégration d'une dimension culturelle permet d'acquérir de nouvelles approches et rend possible l'accès à des perspectives avantageuses. L'on

évitera toute contrevenante et d'assumer une communication valable à l'apprenant. La langue maternelle tient lieu d'être une référence inévitable ainsi que les notions, les attitudes, et l'environnement sociale de l'apprenant.

A ce niveau, la délimitation de l'espace relatif aux méthodes étudiées est l'analyse de cette dimension culturelle par excellence. Le mot «culture» reste un terme difficile à analyser, pas tout à fait clair pour l'esprit. Cette même pensée, ou cette vision est partagée par «Kaplan et Hamers». Aussi, l'ouvrage de Kroeber et Kluckhohn demande à être consulté parce qu'il comporte plus de deux cents définitions. Selon Williams(1965), le mot "culture" a une triple signification :

¹ / "Elle est l'acte parfait de la disposition humaine".

² / "Elle est le produit créatif de l'intelligence".

³ / "Elle est l'usage propre de la vie".

Pour Tylor(1871), la culture est l'analyse profonde de la connaissance, de l'opinion, de la faculté, de la conformité, de raisonnement, de l'habitude que l'homme acquiert. La culture est « *un ensemble de caractère propre à une société donnée* » (Grand dictionnaire encyclopédique Larousse, 1982, p.28). Dans le monde de l'éducation, il ne s'agit pas de communiquer et de protéger une société dans ses valeurs, mais plutôt de concevoir et d'identifier sur la base du respect les différences. La culture est une connaissance sociale dans la plus large acception du terme, c'est-à-dire que la culture est un ensemble de programmes avec un profil mental collectif qui différencie les éléments d'un groupe social, elle est enracinée dans l'esprit de l'individu.

Georges Mounin trouve que la civilisation et la culture ont toujours englobé toutes les études faites dans le passé dans les domaines sociaux politique, juridiques, et artistique, ce qui promet la survie au concept de la civilisation, alors que celui de la culture est arrivé à rassembler tous les domaines de la société où qu'ils se trament.

Le mouvement de la doctrine allemande "Herder" fut le précurseur du concept du kultur (k-u-l-tu-r) à la faveur d'une revue intitulée "l'origine historique du mot culture", une nouvelle qui a connu une large propagation grâce à cet homme réputé pour son talent, son goût et son caractère en refusant de parler de la "civilisation" née de la déraison et du superficiel. L'héritage artistique compris dans la « kultur » s'attache à la manifestation de la langue en tant que signes verbaux propres à une communauté d'individus.

La culture évoque généralement l'idée de l'opinion personnelle et de sa grandeur, d'application, de coutumes et d'attentes et pour ce qu'on aime le mieux, avec une dimension pourvue de diverses stations qui décrit les habitudes des gens familiarisés à cette culture. Entre civilisation et culture, le premier terme nous invite beaucoup plus à consulter le domaine de la collection des objets et des œuvres, le second terme s'intéresse spécialement à la science anthropologique. Dans le domaine civilisationnel, il est question de traits propres qui caractérisent une société quelle qu'elle soit. Dans le domaine culturel, il est question d'attitudes, de visions de traits spécifiques qui accordent à une nation son rôle premier dans le monde.

2-2- La civilisation et la culture en classe de FLE

La science des méthodes d'enseignement examinée de près et au vu de son historique, le mot "civilisation", attaché à une doctrine particulière, à une époque, à un idéal, a permis à la langue française de se propager dans les milieux socio - culturels où le choix des hommes littéraires, des philosophes et des intellectuels s'est avéré important pour l'académie française de 20ème siècle (xx) pour en faire une essence d'apprentissage d'une langue voire d'une culture. La distribution du modèle français a laissé croire à une vision prometteuse, à un nouvel oxygène de civilisation. L'apprentissage du français tient à être celui de la langue et de la civilisation pour se voir propulsé ensuite vers l'Europe pour finir dans le monde entier. Le domaine littéraire s'est vu accordé une place prépondérante. Mais tout est centré sur "les belles lettres" qui appartient au monde de la noblesse. Tout enseignement vise un objectif, lequel s'oriente vers celui de la civilisation, laquelle recommande de doter l'apprenant de connaissances de base en rapport avec l'autrui et s'inscrire, à travers cela, dans l'espace du modèle magistral et de la leçon type et modèle.

Les mots "civilisation et littérature" se rapprochent de par le sens et de par le contenu. Ce qui porte à croire que "la civilisation" est devenue une discipline à part entière et un coefficient officiel dans les études des langues étrangères, malgré que le contenu se soit limité à l'histoire, à l'art, à la géographie, à l'économie.

3- L'identité

L'identité est une définition avec des caractères spécifiques difficiles à découvrir voire à suivre ou à assimiler. A ce niveau, il n'est pas question de dresser un bilan complet des règles et des lois propres à l'identité. Il s'agit plutôt de mettre à portée du lecteur des assises quantitatives qui facilitent l'acquisition de la fonction de l'identité dans l'espace de la psychologie interculturelle. Sur ce point de vue, l'idée repose essentiellement sur une fixation de l'élément identitaire. La construction de l'identité reste tributaire du chapitre qui se fait l'interprète de la

culture. La division de ces deux aspects, d'abord, en un ensemble favorable à l'identité singulière, puis en un ensemble visages multiples de quoi mettre en évidence la démarche entamée au profit de la culture en tant que moyen à introduire chez l'individu ou dans une société.

L'identité a ses propres particularités qui la distinguent de tout autre élément. La définir et lui attribuer le rôle premier reste une proposition envisageable. A travers cette réflexion, trois formules du soi sont finalement représentées : la première est liée à l'individu, la deuxième s'appuie sur les rapports, les relations qui existent entre les individus, la troisième réunit l'ensemble des idées du collectif. La connaissance opinée de l'identité entre dans la logique de l'existence. Seuls les êtres humains en disposent. Contrairement aux choses et aux objets qui ont une identité logique objective, conforme mais sans parti-pris. L'être humain est doté d'un esprit, d'une intelligence, d'un caractère, d'une conscience et d'un savoir (identité subjective). Ce qui laisse croire que la différence est grande, et qu'entre l'objectif de l'un et le subjectif de l'autre l'identité conserve la conformité de son statut. Les deux circonstances se conjuguent ensemble et dans le temps proposé et avec le concept utilisé. L'avenir dira ce qu'il faut savoir sur l'identité. Cette permanence identitaire et fondamentale de l'identité n'apparaît à la surface de l'esprit qu'une fois dans l'étreinte du langage de prime abord. D'ici, les personnes vivraient dans l'extase, ils se verraient contraints de parler de nouveau du soi (L'élaboration des conceptions de Soi). Selon Mucchielli : « *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.* » (Mucchielli, 1986, p.13).

Ce sont les matières enseignées qui font que la définition de l'identité subite des changements. La création de l'identité dépend du rôle de l'action sociale. Ainsi, tout ce qui se dit sur la culture et de son action dans les milieux sociaux, la psychologie, avec son rôle de concepteur, s'assure à ce que les rapports entre les personnes d'où qu'elles viennent et à qui elles se tiennent doivent être issus de la volonté de vivre dans un pays nouveau ou dans une nouvelle société ou tribu aux côtés de la société d'accueil. L'une des définitions de l'identité à avoir apporté plus de précision et de la clarté est celle proposée par Vinsonneau. Elle est tellement jugée intéressante qu'elle a obtenu le mérite d'être l'auteur de la mise en application de tout ce qui prête à servir de base, de point de départ, et de référence.

« *L'identité désigne à la fois l'ensemble des phénomènes par lesquels les acteurs sociaux reconnaissent et/ou revendiquent les aspects de leur être, en leur donnant un sens, et le contenu*

auquel ces phénomènes aboutissent. L'identité se réalise par la médiation du processus dialectique (faits de l'intégration de contraires) où les similitudes s'articulent avec les différences, pour relier le passé, le présent et l'avenir ; ce que chacun est réellement (identité de fait), ce qu'il voudrait être (identité revendiquée) et ce qu'il est tenu d'être (identité assignée ou prescrite) ; une telle formation est puissamment ancrée dans la réalité concrète. Elle répond notamment à la dynamique des conflits sociaux, c'est pourquoi l'identité des individus est parfois analysée en termes d'identité appartenances » (Vinsonneau, 1997. p.179)

Pour Vinsonneau, l'identité représente l'espace réel qui regroupe des faits revendiqués par les milieux sociaux en attribuant une signification propre, beaucoup plus rassurante.

Les facteurs susceptibles d'apporter un appui positif existent dans les formes dialectiques ou les ressemblances s'apparentent avec celles des différences, de quoi permettre aux trois périodes de la vie, le passé, le présent et le futur de se joindre à un même point commun.

Cela répond d'une manière notoire aux exigences du comportement du groupe et des objectifs qu'il compte atteindre.

3-1- Caractéristiques de la notion d'identité

3-1-1- Multidimensionnel

La vie d'une personne appartient à plusieurs domaines que l'identité ne se priverait pas d'atteindre. L'activité sociale, l'antécédent ancestral, l'organisation familiale sont la raison élémentaire et la représentation parfaite qui constituent l'espace de l'être humain. Il en est de même pour les provenances culturelles de la personne qui marquent d'une manière approfondie son aspect familial. Il est une autre action susceptible de se produire et relative à ses goûts personnels en optique avec sa vie professionnelle. L'identité s'avère être finalement une mesure arithmétique vaste qui regroupe un ensemble d'action : individuelle, culturelle, fonctionnelle et occasionnelle.

3-1-2- Spécifique et continue

L'identité est spécifique parce qu'elle véhicule généralement l'image d'une expérience nourrie d'harmonie et d'assimilation, par cette spécificité, l'identité rend les choses différentes et nous écarte des autres, elle est continue parce qu'elle se garde à être la même en refusant les changements qui obtempèrent au développement et au progrès.

La notion d'identité s'acquiert à partir de l'âge de six mois jusqu'à l'âge de trois ans. A ce niveau, on apprend à connaître peu à peu le milieu social comme un lieu d'habitude et de contact quotidien. Cette découverte permet à l'individu de comprendre qu'il est toujours l'égal de lui-

même dans le mouvement spatio-temporel. Il faut admettre qu'il existe deux principes fondamentaux : L'identité favorise l'idée de se comprendre en tant qu'une personne unique et elle permet aussi de se découvrir comme étant la personne elle-même.

3-1-3- Dynamique

L'identité a souvent désigné une action entreprenante. Elle porte l'habit de l'énergie. Elle remplit la condition de s'auto construire et de créer le changement et de se mettre au diapason de la vie humaine. Nous nous hâtons à mettre un pas en avant dans la vie selon la volonté de l'action unanime avec l'entourage. Cette dernière nous offre le moyen de se refamiliariser avec le climat social et d'apporter les changements nécessaires. Dans le cas où l'identité se trouve compromise en raison d'un transfert professionnel autre, il importe d'observer une réflexion attentive, responsable.

3-1-4- Assimilation et différenciation

Selon TAP (1998), l'individu hésite entre la manière d'apprendre, celle de la conformité, celle de l'application qui facilite le contact, la compréhension entre soi et les autres et la manière qui différencie les uns et les autres pour finir avec des résultats incomparables. L'utilisation des prénoms et des patronymes montre combien ces deux orientations s'acceptent mutuellement. Malgré à ce que renvoie chacune des tendances : les premiers visent l'individualité les seconds misent l'appartenance à un ancêtre commun. Cette manœuvre passe permutation et se propage en allant du père à l'enfant ou de la mère à l'enfant en gardant le même mode de vie.

En 2005, "TAP" dit ce qu'il pense sur l'identité et les éléments qui la composent, qu'elle est le même, la parité et le différent (la diversité), celui de la durée et du changement, celui de l'égoïsme et du travail en groupe, celui du savoir-être et du savoir-faire.

3-2- Identité, comportement et perception

L'identité sociale, telle que décrite par TAJFEL est « *La connaissance individuelle que le sujet a du fait qu'il/elle appartient à certains groupes sociaux avec, en même temps, les significations émotionnelles et les valeurs que ces appartenances de groupe impliquent chez elle/lui* » (Tajfel, 1972. p.292). La maîtrise du savoir dont jouit l'identité lui permettant de s'autoproclamer membre d'un groupe ou de plusieurs groupes sociaux, accompagné de ce fait par une forme d'émotion, de sensibilité et de valeurs que lui attribue le comportement. Ce qui laisse imaginer combien l'étendue de la connaissance celle des valeurs, celle du sentiment et du pouvoir affectif lui sont propices.

"Tajfel" nous rapporte une explication sur un "soi" assumant deux fonctions : L'une s'adresse à l'identité individuelle, l'autre s'adresse aux identités sociales issues des origines ancestrales et des classes sociales. Concernant toujours l'identité dans sa diversité. Cette dernière cohabite avec l'esprit dans sa pensée et sa réaction. Les conditions semblent se diriger vers le bon sens et en fonction de ce qui prévaut. Ainsi chaque identité, ou les deux formes d'identité, réussira à se faire une place au sein de la société.

La démarche prend une forme semblable à celle du soi actif. L'individu, tout en étant lui-même réussit par se montrer capable de servir une unité ou un ensemble pour finir par devenir un membre actif d'une classe sociale. Dans la plupart des cas, l'individu se sent propulsé dans l'espace en direction de deux pôles opposés, l'un individu et l'autre social. Le genre de démarche chez un individu ou chez un membre d'un groupe traduit un aspect de conformité et d'harmonie avec l'identité dans toutes ses formes. De plus, la nature humaine a pour mission de s'auto-identifier par rapport à la présence d'esprit et à la pensée qui le caractérise.

Quand on croit toujours en ce que nous sommes et ce qu'on représente par rapport à autrui, à se comparer à un individu unique, on finit par accepter de vivre avec les autres, de se côtoyer mutuellement dans un dialogue harmonieux. La vision tend à apparaître bienveillante pour l'ensemble. Dans le cas contraire, il arrive que l'une de nos sources identitaires s'apparente à l'esprit, la pensée ou finit par s'apercevoir de la dépendance plurielle des uns comme un groupe lié à d'autres classes sociales. L'effet que peut avoir chaque identité sur l'autre (individuelle/sociale) répond uniquement à la condition du vécu social. Ce n'est donc pas évident que les relations interindividuelles sont neutres et à l'abri de l'imprévue.

La connaissance qui cite l'individu comme un élément modificateur des lois et des règles avec pour base l'idée de déterminer la position où il se situe, est un moyen de classification qui permet de concevoir le lien entre le soi et le groupe social. Seulement l'ensemble des éléments existants et qui font que l'on puisse passer de l'un à l'autre de façon continue a été remplacé par une théorie basée sur la subordination des classes. Il existe ce qu'on appelle "une abstraction" des niveaux qui est une opération qui consiste à isoler d'une notion un élément en négligeant les autres éléments. Ces niveaux se résument de la sorte :

¹/ Le "moi", réel, positif, perçu par les sens et qui se rapporte à l'individu unique.

²/ Celui "des français", le milieu de terrain et l'intermédiaire et qui se rapporte à la réalité groupale.

³/ Celui "des êtres humains" l'incompréhensible, le complexe, l'abstrait.

Ce qui rend la nature du "soi" prometteuse, possible, viable c'est la façon de considérer l'identité sociale comme une identité dont la théorie est beaucoup plus référentielle avec des critères précis et systématiques. L'image d'une telle idée est frappante, d'une grande vivacité chez l'un comme chez l'autre puisqu'elle fait appel à l'analogie, à la conformité, au rapprochement, tout comme dans la doctrine de l'identité sociale. Au courant de cette phase théorique, une explication basée sur l'attention et sur le regard patient se fait l'interlocuteur d'une représentation vive.

"Tajfel" propose comme idée de départ et comme objectif la recherche d'un dialogue avec les individus actifs dans leurs mouvements, collectif dans leur union à se montrer comme tels vis-à-vis des groupes sociaux. Et d'ajouter d'avoir la pertinence de dire qu'il est indispensable de posséder une identité commune, à caractère social pour que l'action soit commune, exprimée donc l'unanimité et d'une manière objective. Le but est cependant dirigé vers la manière de comprendre le comportement des groupes sociaux dans les situations réelles. D'un autre point de vue, l'identité sociale s'intéresse particulièrement aux comportements collectifs en suivant les variations des éléments des groupes sociaux dans leur perception vis-à-vis de la composante sociale.

3-3- Développement identitaire

Parmi les théories consacrées au développement de l'identité ethnique ou culturelle les plus influentes sont : celles d'Erikson et de Marcia.

3-3-1- La théorie du développement psychosocial de l'identité d'Erik Erikson

"Erikson" (1972) offre le moyen adéquat à travers une théorie qui s'occupe des caractères sociaux et du développement social dans laquelle l'idée de l'identité remplit la condition centrale et exerce un pouvoir central. La dite théorie aura à présenter un projet psychosocial garant, prestigieux. La même technique suggérera en particulier la théorie de la position de fait par rapport à la société et par rapport à "James Marcia", laquelle cette théorie montrera et prouvera qu'il est de son ressort d'assainir les bases de l'identité ethnoculturelles, ce à quoi le peuple ethnique tient le plus : une culture propre et une identité saine "Erikson" choisit les deux premières propositions d'un syllogisme qui ne correspondent pas du tout à celles de "Mead". Ces deux propositions sont : la majeure et la mineure. En fixant profondément sa vision des faits dans l'investigation psychologique celle qui a pour but de ramener à la conscience des sentiments obscurs ou refoulés. Seulement, il ne s'arrête pas à ce niveau, mais il va au-delà de sa recherche avec pour intention le cas de "Freud" qu'il épargne tout en se basant sur les rapports de l'individu avec son environnement social. Les actions sociales temporisent plus avec le système identitaire.

Dans cette vision, le développement constituerait le résultat qui est la conséquence des rapports entre le moi et son entourage social où qu'il se trouve. Erikson présente sa théorie comme un moyen efficace qui fournit une explication sur l'action sociale qui renforce le sentiment de l'identité.

Cette connaissance est purement fondée sur 3 principaux cas :

1^{er} cas : Une conclusion par opposition à un choix ambigu.

2^{ème} cas : Une trilogie identitaire s'installe : celle de "l'égo" (caractère personnel), celle du "soi" (identité personnelle) et celle du "groupe" (sentiment d'appartenance).

3^{ème} cas : La construction de l'identité depuis l'enfance jusqu'à l'âge adulte au moment où se fait plusieurs actions et plusieurs réactions affectifs et de nouvelles idées théoriques dans différentes situations sociales (La construction du soi).

Durant la période de l'adolescence, le processus de l'identité se transforme en crise qui prend de nouvelles dimensions qui, selon Erikson semble être une opportunité pour l'individu qu'il doit saisir pour se familiariser avec les possibilités existantes. C'est une phase de médiations et en même temps de prospection d'un exemple crédible. Pendant ce temps, deux manifestations se sont produites : un processus de rejet fondé sur le choix, d'une part, et d'autre part un processus de rapprochement fondé sur la reconnaissance. Cela ne conforte pas l'image de l'identité astreinte à ne pas pouvoir fixer son choix sur tel (il : aspect d'ensemble) ou telle (elle : forme générale). Le même auteur schématise la démarche en lui attribuant l'aspect d'une comparaison non discriminatoire mais plutôt apte et créative, autrement dit l'individu se confond avec la société. Ainsi, l'adolescent cherche à savoir ce que sont devenues ses orientations identitaires et s'informer sur leur reconnaissance par la société.

Selon Erikson : « *L'identité dépend du processus par lequel une société, par l'intermédiaire de sous-société, identifie le jeune individu, le reconnaît comme quelqu'un qui avait à devenir ce qu'il est, et l'étant, est accepté (...)* A son tour, la communauté se sent reconnue par l'individu qui a le souci de rechercher sa reconnaissance ». (Erikson, 1972, p.167). L'identité s'attache aux principes élémentaires qui composent une société et qui permettent à l'individu de s'identifier en lui consacrant un espace libre afin d'être reconnu comme tel avec l'idée de devenir un sujet présent qui au demeurant se voit accepté. Cette démarche a créé un écho à double sens, ce qu'entend croire le critique, lui-même, que la société apprécie le sentiment éprouvé par l'individu qui a jugé utile de ne pas se dérober, ni d'ignorer sa reconnaissance. Cet ensemble régi par des lois de comportement du groupe est nécessaire et

indispensable. Par conséquent il demeure fondamental d'accepter volontiers cette dynamique qui a pour habitude de traiter de sujets tels que les individus qui se sentent abandonnés à leur sort.

3-3-2- La théorie des statuts identitaires de James Marcia

L'anthropologue James Marcia a mis à jour une étude des caractères morphologiques de l'homme, communs aux différentes races qui permet de rendre efficace certaines formes théoriques. D'après ce dernier, il existe des étapes dans l'établissement de l'identité, entre autres les statuts identitaires. Une analyse profonde a été faite à ce sujet pour dégager les différences au niveau des statuts. Sauf que la mention de "stade" comme développée théoriquement n'apparaît pas suffisamment admise.

Le terme "stade" invite l'individu à s'engager dans un processus ou dans une voie et d'accéder à plusieurs formes de stades d'une manière progressive. Contrairement à ce qui se dit, les articles définissant les règles de fonctionnement d'une identité peuvent être un symbole d'existence, un exemple de vie ordonnée. Les échanges qui s'opèrent au niveau des statuts semblent être des possibilités intéressantes.

Cette position de fait par rapport à la société favorise davantage le classement des stades. Ce qui explique la décision de "Kroger" de se joindre à la position de Marcia qui voit que les textes dont il est question ne sont pas exprimés d'une manière claire mais remplacés par des données structurées organisatrices des normes de l'identité.

En succédant à Erikson, Marcia exprime de la façon précise le sentiment douteux selon lequel l'existence d'un ensemble ayant trait à deux questions relatives à la connaissance se posent à l'individu auxquelles il doit répondre avec prudence : la préférence pour une profession et la composition d'une doctrine préconisant un idéal. La participation dans ce sens vis-à-vis de ces secteurs, semble être à priori tributaire d'une marge de réflexion, d'essais et d'erreurs. C'est à travers la rencontre de ces deux démarches : prospection et participation que s'ouvre et s'affiche la perspective d'une somme de statuts identitaires :

^{1/} L'identité moratoire: l'individu est en pleine campagne d'exploration. Il se voit appelé à découvrir son identité par le truchement d'une préférence intermédiaire.

^{2/} L'identité mûre ou aboutie: l'individu a opté pour tel principe ou telle démarche une fois ayant étudié le fond du problème.

^{3/} L'identité forclosée ou fermée: L'individu a fini par se montrer capable d'avoir fait son choix sans connaître de difficulté majeure. L'appartenance à une telle identité a été acquise par la vie de l'héritage (une passation de consigne) et non pas celle du choix.

^{4/} L'identité diffuse: L'individu reste indécis. Ni le choix, ni autre démarche lui servent d'appui et de possibilité garants. L'idée de choisir devient alors superflue.

3-4- Qu'est-ce que l'identité ethnique ?

L'anthropologie (Science humaine), la psychologie (science des faits psychiques), la sociologie (science des phénomènes sociaux) un ensemble de disciplines dans lesquelles l'utilisation de la définition identitaire relative aux caractères spécifiques propres à l'individu doit faire figure (Phiney, 1992). Etant donné la différenciation des tournures diverses que prennent ces disciplines, de nombreuses questions font l'objet d'une recherche approfondie et ont trouvé une réponse à la réalité du concept identitaire selon laquelle l'idée conçue par l'esprit permet d'organiser les perceptions et les connaissances. Intérieurement, les disciplines évoquées présentent des confusions et nécessitent des débats sur le sujet dont il est question. Seulement, l'absence d'un accord multilatéral sur la manière de définir l'identité n'a pas vu encore le jour.

Même les études réalisées jusqu'à présent n'apportent aucune définition ou autre explication sur le sens de l'identité ethnique. Il faut admettre que des exigences s'imposent et qui doivent s'appuyer sur des analyses bien exécutées. Dans les recherches précédentes, ce qui semble apporter une solution ou une réponse claire est resté vague bien que largement ressenti. Ainsi, l'impossibilité d'une réelle définition montre l'embarras de la chose quand il justifie cela par la limite des études (Harris et Findley, 2014). Les desseins de ces phénomènes peuvent contribuer et apporter une définition à l'identité ethnique. Sans une analyse scientifique et sans une théorie responsable, une définition précise de l'identité ethnique ne peut être qu'une manifestation chimérique, ce qui n'est pas du tout primordial.

Par contre, s'il s'agit d'un sens propre, d'une signification claire dont les parties sont unies et harmonisées, cette identité dont il est question pourra néanmoins servir à plusieurs niveaux dans le monde. " Phinney (1996) " a une autre vision : L'identité ethnique se confond avec l'idée d'être une partie d'un ensemble, l'identité ethnique elle se veut être autre et différente de ce qu'une personne a ou n'a pas. Aussi l'identité ethnique peut ne pas satisfaire plus d'un parce que sa force s'inspire de certaines attitudes et de certains comportements que la signification n'a de place à produire. Certes, il y a des caractères distincts au sein d'un même groupe, cela montre l'apparence faible de l'ethnicité. Pour assimiler la spécificité de cette dernière, il est préférable et du ressort de chaque individu de ne pas se pelotonner, ni se tasser, ni se replier sur les classes ethniques qui est un domaine pas trop rassurant. Il faut s'en tenir plutôt à l'étude du sens de l'ethnicité en accord avec l'identité la culture, et le statut minoritaire. L'ethnicité n'est qu'un statut, un texte garant, alors que l'identité ethnique se dirige beaucoup plus vers l'affiliation sociale pour se retrouver à la fin membre d'un group à part entière. Il faut dire maintenant que la représentation de soi trouve sa source dans la connaissance du fait d'être un membre du groupe.

3-4-1- Les contenus culturels du point de vue didactique

Il est nécessaire de faire la différence entre la culture en tant qu' «objet » et la culture en tant que «sujet ». Du point de vue didactique, ces deux certitudes sont fondées sur des démarches méthodologiques différenciées.

a- La culture en tant qu'objet

La culture ne saurait l'être qu'au contact de la langue étrangère à travers la lecture sémiotique, l'interprétation de signes, de symboles, de dessins, d'images, de caricatures et à travers la manière de saisir le discours par l'intermédiaire d'un canal oral ou visuel.

Elle se trouve dans l'espace le plus proche à travers les perceptions auditives et visuelles. Ces situations permettent à l'apprenant de se ranger au milieu des réalités culturelles où il découvre des objets qu'il ne connaissait pas auparavant on lui permettant de donner un sens à une action qu'il a vue de ses propres yeux ou qu'il a vécue à travers les fonctions perceptives déjà citées. Dans cet ordre de classification, la culture se situe ou s'annonce en tant que :

- L'expression d'un groupe social :

- On la localise dans la langue à travers la communication non verbale : dans les gestes, les mimiques, les comportements, le contact physique, la distance corporelle.
- Sa présence dans la langue se justifie par la communication verbale :
 - Du point de vue linguistique (connotations culturelles, expressions idiomatiques, polysémie sémantique des mots,...).
 - Du point de vue communicatif [(implications conversationnelles : jeux de mots, insinuations, sous-entendus, euphémismes...), (implications conventionnelles : utilisation de la situation de communication et de message implicites], emploi des tours de paroles, des stratégies de communication, implications des rituels dans les échanges.

- La caractéristique de l'identité ethnique :

- La culture devient effective par un contact relationnel au moyen de la langue étrangère, c'est-à-dire en présence ou en l'absence de celle-ci : comportements sociaux dans la vie quotidienne, les uns en face de l'autre ou au moyen d'un canal de communication, utilisation de certaines normes et habitudes sociales entre personnes du même groupe social, manifestations des jugements et des idées et des représentations collectives en relation avec les différentes identités dans le groupe, rapports sociaux du groupe à travers ses comportements et ses témoignages de solidarité ou de complexité, présence de rituels culturels unis aux valeurs et aux croyances du groupes, etc.

b- La culture en tant que sujet

Il s'agit ici de la compréhension entre membres de cultures différentes c'est-à-dire d'utiliser des moyens efficaces qui leur permettent de se comprendre. C'est dans cette vision qu'un rôle essentiel est attribué à la démarche interculturelle et qu'elle doit jouer dans l'apprentissage. Cette démarche a le pouvoir d'unir des individus de cultures différentes en donnant les moyens aux sujets d'être capables de se décentrer de leur attitude ethnocentrique et de montrer une plus grande présence d'esprit et une plus grande tolérance face à l'ensemble des cultures étrangères.

3-4-2- L'environnement culturel et l'identité ethnique

Le progrès technologique provoque des transformations dans la société et au sein de la culture. Il existe de nombreux individus qui font valoir leur identité culturelle avec une grande envie pour voir le caractère original et véridique de leur culture s'accroître, se renforcer et se faire plus intense.

Le mouvement qu'exerce la culture et la manière dont il se présente montre qu'un travail se fait au niveau des différences culturelles et du principe identitaire et relatif aux groupements de familles en tant que composants d'un peuple en vue de sa croissance. Cette idée ne peut se produire que grâce à la mise en application de rapports continus entrepris par des groupes dont la culture est diversifiée pour pouvoir affaiblir les pressions adverses et permettre l'accomplissement d'un acte. De nombreuses personnalités comme MARX et sociologues américains ont jugé utile de soutenir l'idée en question : qu'il est désormais impossible de continuer à entretenir des rapports ou des contacts avec les groupes ethniques. La réalité ne semble pas être facile, car ces derniers sont très liés à leur idéologie et ce ne sont pas les nouvelles différences culturelles qu'on introduites dans la société qui vont déterminer l'avenir de la culture identitaire ethnique.

L'identité en tant que telle s'étale sur une grande surface due au rôle majeur qu'entreprend la culture. Elle se crée là où s'apparentent les différentes faces du "soi" entraîné dans des sens différents qui sont d'ordre linguistiques et religieux (Rosenthal, 1985). Certes, l'individu apprend qu'il conserve en soi-même des indices qui le définissent du point de vue identité de valeur, issue elle-même de son identification.

Ainsi, (l'identité culturelle) est comprise comme l'ensemble des éléments de culture par le quel un individu se définit, elle peut jouir du caractère qui la légalise et qui certifie son authenticité en se fondant sur les valeurs retenues et obtenues. C'est en conceptualisant le lien entre l'entourage culturel et la participation de cet entourage à un projet qu'on peut se sentir maître de notre identité pour finir enfin avec l'écriture de la définition de soi.

Une vision bien rigoureuse nourrie davantage d'harmonie vis-à-vis de l'identité culturelle considère l'individu comme l'élément voisin unique et intermédiaire entre sa culture et celle qu'il saisit au moyen du contact. L'anthropologue M. Kilani écrit que « ...l'assignation d'une identité culturelle à l'autre sert à identifier et à séparer le Nous du Eux ». (Kilani, 2000, p.25)

3-5- Identité culturel et linguistique en didactique

3-5-1- L'identité culturelle

La démarche se présente sous diverses formes que les approches utilisent en fonction du besoin et à des fins scientifiques, une chose que les connaissances ordinaires ne possèdent pas. L'identité est un attribut difficile à analyser dû à sa ligne horizontale marquée par la discipline et ses contacts internes dans le seul but d'installer des moyens par lesquels les membres d'un groupe communiquent entre eux. Comme il existe des disciplines avec des aspects différents qui facilitent le passage de l'un à l'autre, de l'identité personnelle à la construction de l'identité sociale. Le concours qu'enregistrent tout comme la philosophie, la psychologie, l'anthropologie agissant sous l'influence d'acteurs intermédiaires différents : des spécialistes de l'histoire contemporaine, de la linguistique, de la sociologie, de la jurisprudence et de l'anthropologie. De la bronche de certains intervenants, le moment repose sur la manière de gérer : le "moi" de l'un et le "soi" de l'autre. Il n'est pas dit que le potentiel identitaire est à même relatif pour qu'il s'interpose à toute action opportune. Ces acteurs demandent à ce que l'identité parachève cette action en cours en privilégiant la vision correspondante. Certaines visions planifient le champ identitaire en structures basées sur : l'affectivité et la sociabilité. C'est une façon d'agir qui évoque la parution d'un ensemble de réflexes culturels.

Pour construire "Soi-même", il faut se comparer avec "autrui". Nul n'est souverain dans son action singulière sans avoir l'aval de l'autre. La dépendance dans les cercles fréquentés permet à l'individu de s'auto-évaluer au moyen de signes, de symboles, de textes... La réalisation du soi réside dans la connaissance de l'histoire, dans la découverte du sujet en fonction des propositions dans lesquelles celui-ci s'inscrit en favorisant le maintien de "Soi". D'après Paul Ricœur l'identité-idem («en quoi» le soi se compose) qui s'apparente à la même montre garde ses propres caractères et ses propres origines présents dans le temps, alors que le deuxième profil "IPSE" ou l'identité-ipse («qui» est le soi) qui fait qu'un être est lui-même et non un autre incite au changement. Ces deux pôles deviennent, par conséquent, des modificateurs indivisibles sur lesquels l'identité compte extrêmement.

Ricœur partage avec Heidegger la conviction que « *la distinction entre ipséité et mêmeté ne porte pas seulement sur deux constellations de significations, mais sur deux modes d'être* ». (Ricœur, 1990, p. 358.)

C'est dans le langage subjectif qu'on constate la création d'une catégorie humaine, l'installation de la subjectivité dans le langage crée la catégorie de la personne. Cette façon d'agir mutuellement propose d'installer une action dépourvue de position, de forme et de mesure mais qui laisse à autrui le soin de décider pour tel ou tel sujet. L'identité personnelle peut alors se construire dans une condition propice avec une dynamique identitaire.

3-5-2- Littérature et identité

En matière de littérature et en réponse à des questions relatives à l'identité de "L'Autre", la possibilité se précise, sur divers plans. Celle-ci se situe au niveau d'un thème communicateur devenu l'élément énonciateur de l'existence du texte littéraire ou non littéraire. La littérature essaie de se montrer utile, d'imposer sa vision et sa présence par le biais d'une somme d'interrogations pertinentes, toujours à la recherche d'une identité qui soit légitime de par la source et l'origine.

Ces interrogations portent l'empreinte de la subjectivité ; Elles évoquent : les origines ? L'intégration ? Le dénigrement...? Le mépris...? Le blâme...? La méfiance...? Elles précisent aussi la légitimité de toute action entreprise. Et pour sortir de cet engrenage, on recommande à l'individu d'écrire, de correspondre, d'informer, d'empreindre. L'écriture est un outil sur lequel se concentre l'attention de l'individu, il doit produire l'expression convenable qui lui permet de s'extérioriser, de quitter l'espace exigü et vivre là où le regard de la pensée se voit un bien reçu, un bienvenu. Le déplacement physique accompagné de la pensée morale et du sentiment décrit la vie du quotidien de l'individu au sein du groupe. Les concepts se construisent en dehors de l'isolement et de l'enserrement. Dans cette situation, il importe de faire une lecture sur "l'interculturel" en tant qu'action sociale multidimensionnelle. Cette lecture précise en effet que la société, en générale, est, par principe, un ensemble de cultures, d'hypothèses qui s'expriment d'égale à égales la faveur de leur dignité.

Le vrai aspect que l'identité désire promouvoir est celui d'une identité espérée, voulue, excentrée. Une identité est un développement en transformation successive, une persévérance ininterrompue, toujours accessible et applicable à tous les niveaux qui ne montre ni rejet, ni refus, mais plutôt transparente entre les groupes. Ce qui engendre un partage partiel au niveau des caractères distinctifs de l'identité. Celle-ci se fait connaître par des signes symboliques propres aux composantes de la langue, mais qui peut s'ouvrir vers d'autres horizons. L'individu

et le groupe qui demeurent les deux représentations des convenances nombreuses de plusieurs identités qui subissent le même effet. Il n'existe pas de ressemblance ou l'identification absolue et globale entre identité culturelle et identité linguistique. La culture ne se manifeste pas des différences souvent influencées par celles de la langue.

Conclusion

Il y a des années de cela, spécialistes et praticiens de l'éducation n'avaient droit et conscience morale que de s'adonner aux recherches objectives dans le but d'assainir des plateformes qui doivent déterminer la place et préciser le rôle de la culture « cible » et la manière de l'intégrer dans un contexte académique. Des propositions à caractère pédagogique telles que des exercices et même des manuels ont permis de réfléchir les aspects culturels/civilisationnels empruntés de la langue étrangère.

De ce fait, culture et civilisation se considèrent comme étant les premiers éléments de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Etant donné qu'il s'agit de nouvelles dimensions qui, à l'exception des dimensions linguistique et didactique vont devoir, certainement, donner accès à la culture de la langue « cible ».

La dimension interculturelle s'affirme par l'efficacité de sa vision si vaste et si large en agissant, d'une façon positive en faveur de la langue étrangère ; c'est elle qui réunit les connaissances culturelles/civilisationnelles de la langue enseignée apprise en classe afin de les mettre au profit de l'apprenant en lui facilitant l'accès à des connaissances nouvelles ayant trait au comportement individuel de l'Autre.

L'interculturel est fondé sur des objectifs qui s'avèrent utiles à l'apprenant pour l'initier à prendre contact avec un interlocuteur étranger ayant une vision culturelle différente de la sienne afin d'échapper tout malentendu culturel. Car, cela advient au moment un échange surtout verbal entre deux individus d'origine culturelle et éthique différentes. L'interculturalité renferme en elle des possibilités qui s'offrent à l'apprenant en vue de construire une connaissance parfaite de l'image de l'Autre en tant que personne singulière en tant que personne « Autre ». Cette action culturelle lui fait donner une variété de signes culturels qui constituent un véritable repérage socioculturel d'échange dans un cadre autre que le sien. Ce repérage devient effectif en ayant recours à une action interculturelle qui vise en premier lieu l'acquisition de deux compétences : communicative et interculturelle. En se faisant avec ces deux dernières, on comprend l'importance de chacune d'elles. Ces deux compétences sont, de nature à expliquer le moyen qualitatif qui provoque, chez l'apprenant, l'aptitude de façonner ses propres perceptions et ses prises de positions à l'égard de la culture étrangère. En saisissant l'occasion juste, l'apprenant vient de prouver devant tout le monde qu'il est capable d'agir seul, selon ce que lui dicte sa conscience, sans le concours ni d'un individu, ni du manuel, ni de l'enseignant.

De nos jours, les recherches des anthropologues, des sociologues et des didacticiens montrent que la relation ou le contact entre les cultures donne lieu d'être d'une grande

importance. En réfléchissant sur l'état de marche de n'importe quel système culturel, on peut voir et dire que l'action se concentre sur les phénomènes qui ont abouti à cette union et à cette différence entre les cultures. Tout changement, toute modification et tout renouvellement ou substitution des perceptions et des particularismes sont produits et occasionnés par l'interaction de deux individualités culturelles différentes. Ce mouvement opérationnel, qui auparavant se considère par la stabilité, reste inchangeable. Cette progression de la culture est le produit des conjonctions ininterrompues avec des cultures environnantes qui participent, au fil des temps, à la construction des traits distinctifs qui accusent un défaut et un manque de stabilité.

Dans tout acte d'échange réciproque qui rassemble deux individus culturellement opposés, la différence de vue rencontre plusieurs obstacles. Car, choisir d'être subjectif en déformant la réalité de l'Autre représente une épreuve difficile à surmonter qui ne facilite pas l'acquisition d'une connaissance ou d'un savoir relativement lié à un système culturel différent du sien. En voulant se rendre compte de l'état social de l'Autre, on se rend à l'évidence effective mais avec des mouvements et des points de vue instables. En effet, il est question d'observer l'Autre et le comprendre dans sa diversité diversifiée. Cette attention prêtée à l'un et à l'Autre permet à nos deux interlocuteurs d'avoir le moyen d'aller au-delà de tout positionnement ethnocentrique qui contribue à la construction d'une identité stable. En effet, il reste inimaginable d'espérer une analyse linguistique et une construction identitaire et culturelle, car cette vision est en contraction avec le mouvement des évolutions récentes dans lequel le soi est en contexte durable avec l'Autre. Il s'en suit, alors le produit d'une identité co-construite à travers des combinaisons manifestement liées à « Soi » et à l'Autre.

Un apprenant, qui réfléchit personnellement sur sa propre culture et la façon dont elle fonctionne peut s'offrir une meilleure pratique de la langue étrangère en faisant de cette même culture un modèle de relation avec l'(les) autres (s) dont en dispose (nt) l'(les) autre(s) interlocuteur(s) étranger(s).



CHAPITRE II
Langue, culture et communication

Introduction

La langue est une partie essentielle de la culture et une partie indispensable au processus qui permet de créer un consensus durable avec une culture étrangère. Elle accomplit une mission solennelle qui consiste à élaborer le discours inducteur de représentations culturelles. Grâce à plusieurs études, l'enseignant peut agir et assumer pleinement sa tâche devant ses apprenants, en se faisant l'interprète d'une fonction médiatique composée de deux cultures.

La première préoccupation de l'enseignement/apprentissage des langues est de pouvoir communiquer la fonction essentielle qui se rapporte à la langue, autrement dit, le devoir impérieux et la nécessité absolue d'exprimer sa pensée par la parole. D'ailleurs, les structuralistes nous rappellent que l'emploi de l'outil linguistique par les hommes entre eux impose à l'esprit le caractère de certitude de son action sociale. De plus, la langue est un moyen d'échange verbal qui assainit simultanément une base équilibrée faisant en sorte que le rapport entre la société et la culture s'établit d'un instant à l'autre. Toute culture se manifeste généralement dans une langue différente. A ce propos, A. Pretceille montre que les pensées et les idées d'un peuple ne peuvent être mieux exprimées et comprises que par lui, étant donné sa façon de percevoir le monde, la manière de le saisir intelligemment et la complémentarité de ses connaissances notoires acquises. Mais que l'on veuille connaître le mode de vie d'un peuple à travers les facultés influentes et imaginables avec tout ce qui paraît logique et conséquent au vu de la civilisation qui connaît un essor industriel prometteur, on doit se rendre aux prémices de sa langue, Abdallah-Pretceille précise « *Apprendre une langue, apprendre une culture* » (Abdallah-Pretceille, 1998, p.49). Enfin, on ne peut méconnaître le poids pesant de la langue et son effet influent dans la présentation de la culture sociale.

La langue et la culture se distinguent, toutes deux, par la rigueur des rapports réciproques dans lesquels elles se sont engagées. La langue est au demeurant, un composant de la culture d'une société, d'une part, et d'autre part, l'outil efficace que l'individu utilise dans toute action relative pour lui permettre de dresser un constat de sa vision du monde. Car, à la suite de tout ce qui est commode et profit à la langue, une dimension culturelle s'annonce ouvertement et judicieusement. Rocher dit de la culture que : « *un ensemble lié de manières de penser, de sentir et d'agir plus ou moins formalisées qui, étant apprises et partagées par une pluralité de personnes, servent, d'une manière à la fois objective et symbolique à constituer ces personnes en une collectivité particulière et distincte* » (ROCHER, 1969, p.88).

La culture se rapporte à une vision ordonnée et s'établit grâce à une réunion de vertus liées à la civilisation, aux stricts besoins des normes d'une vie entourée d'esprit collégial,

communautaire et grâce aussi à une présence plurielle d'attitudes devenues par miracle, les bases communes de la fraction sociale. La culture se familiarise apparemment à des habitudes virtuelles : savoir penser, savoir sentir, savoir agir.

C'est un ensemble de comportements observables munis de valeurs et de symboles qui trouvent un accueil intègre auprès de ces facultés qualitatives : la connaissance, la pensée, le sentiment, l'attitude, l'habitude et la façon d'être au milieu de ce mouvement du monde.

En plus, c'est dans la compétence de communication, notion fondamentale d'intégration que se situent effectivement la compétence grammaticale, la compétence sociolinguistique et la compétence stratégique (des stratégies verbales et non verbales). La langue est connue par démonstration, en tant qu'outil de préférence de la communication plutôt qu'en étant que facteur d'interaction sociale. L'apprenant a, en effet, besoin de parler, d'utiliser un langage clair, connu et compris de la part des personnes qu'il côtoie dans le vécu de son quotidien.

Cette manière d'agir tend à honorer la langue cible qui, auparavant, se présente un but à atteindre et qui devient maintenant, grâce à des efforts méritoires louables une source d'apaisement, de reconnaissance et un volume de capacité qui peut adapter les registres de langue dans toutes situations de communications. Dans cette perspective, l'acquisition d'une telle compétence communicative ne peut devenir possible même en présence d'une connaissance suffisante des règles grammaticale. La nécessité, dans ce cas, implique l'effort de développer les moyens qui permettent de redonner naissance à la langue, à revivre entouré d'un paysage nouveau enveloppé d'un tissu de règles et d'énoncés récents. L'élève s'affirme davantage à construire son propre apprentissage en veillant à ce qu'il soit conforme aux traits et aux normes de la psychologie cognitive.

Dans la marche et le développement de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, la comparaison de deux systèmes linguistiques a pour effet de produire inévitablement les mêmes que deux cultures véhiculées par les deux langues ; En effet, la connaissance d'une langue étrangère suppose tout à fait l'apprentissage d'une nouvelle culture, des modes de vie, des attitudes, des réflexions importantes, une logique autre. Donc, au su de cette succession de qualités on se retrouve quand même dans un univers qui, au début semble plein de mystères afin de connaître les comportements individuels, de s'illustrer l'esprit par des acquis et des renseignements émanant de sources bien informées qui hissent le niveau de la connaissance pour le mettre à son propre profit. Aussi, faut-il savoir le rôle que remplit l'enseignement de la culture dans la classe de langue. Tout d'abord, celui-ci exerce une fonction de légitimation servant à prouver l'innocence de son action qui a pour rôle de motiver l'Autre en lui faisant savoir que

c'est la seule voie qui garantit le libre échange de l'apprentissage. Il se produit, alors, un éveil d'intérêt favorable à l'intelligence des apprenants pour se situer par rapport aux aspects culturels et linguistiques de la langue cible. Ce besoin de connaître et de savoir se transformera par la suite en désir, en besoin très convoité, en souhait salutaire qui assure des perspectives prometteuses. Cela peut réussir et se réaliser car cette tâche incombe aux enseignants avertis, soucieux de préserver la dignité et la personnalité d'une jeunesse qui n'attend que le moment de goûter le produit d'un effort partagé.

La langue est, en ce sens, un passage sûr qui mène vers la découverte de la culture dans sa dimension sociale. A ce niveau, apparaît le besoin d'agir et d'interagir puisque ce sont les interactions qui mettent en jeu les représentations indispensables où se fonde le double effet « agir » et « réagir » avec nos interlocuteurs.

1- L'enseignement de la langue et de la culture

1-1- Les finalités didactiques

Lorsqu'on se pose la question sur les buts de l'enseignement des langues vivantes on a raison d'affirmer que l'enseignement d'une langue à l'état pur est une chose qui ne peut se faire sans difficulté et qui n'est pas envisageable. L'apprentissage d'une langue pour elle-même n'aurait aucune signification.

La langue est une source coulante de moyens linguistiques d'apprentissage qui a pour but ; la communication avec les membres d'une culture étrangère. Outre l'objectif formatif et fonctionnel recommandé dans le passé, l'apprentissage d'une langue continue aujourd'hui de suivre beaucoup plus un objectif humaniste : l'intercompréhension entre les cultures.

Un grand nombre d'enseignants de langue expriment le même avis sur le fait qu'enseigner une langue équivaut à enseigner une culture. Par conséquent, la langue et la culture sont incontestablement unies et s'il nous vient à l'idée d'approfondir cette réflexion, nous devons reconnaître qu'il n'y a pas d'apprenant qui apprend une langue pour en appliquer les mécanismes c'est plutôt l'employer au contact de la culture étrangère. En réalité, envisager la langue comme le moyen de transmission de la culture étrangère est un principe essentiel en didactique, quand il est question de définir les objectifs d'enseignement / apprentissage linguistiques et communicatifs. Car, ce sont ces derniers qui enrôleront ou n'enrôleront pas l'étude de la culture étrangère.

1-2- Les objectifs privilégiés dans l'enseignement des langues

Depuis les années 80, c'est la compétence de la communication orale qui est considérée comme l'objectif nécessaire à l'enseignement des langues.

C'est D.Hymes qui, en ayant introduit la notion de « compétence de communication » (1972) fit remarquer l'importance des formes verbales et non verbales du langage dans leur contexte de communication. Néanmoins, il y a des composantes socioculturelles qui sont également contenues dans la « compétence de communication » et que l'apprenant devra les savoir et les admettre au moment de tout échange.

Cette même compétence serait complète à condition qu'elle inclue un ensemble de significations culturelles n'ayant de relation directe avec aucune des fonctions du langage. La langue est également l'image vivante et manifeste des normes sociales, des implicites, etc. qui n'ont de rattachement qu'avec ce qui se rapporte au réel. Donc, elle va, de façon large, au-delà de la relation qu'elle est tenue de préserver avec le domaine communicatif.

Enseigner la culture suppose en plus, pour l'apprenant, acquérir un savoir factuel organisé, de façon plus fréquente, sous forme de thèmes : le chômage, l'éducation, les sentiments,...Ce savoir revêt aussi un aspect anthropologique : la nourriture, les loisirs,...Ces connaissances ne montrent aucun signe indicatif sur la manière de réaliser des objectifs communicatifs. Effectivement, apprendre une langue pour demander uniquement son chemin ou de visiter un lieu, cela n'ouvre nullement les portes toutes grandes à l'apprenant, d'aller au contact de la culture étrangère ! Donc, la connaissance de la pratique des formes de politesse, par exemple, peut avoir un caractère essentiel dans les relations sociales à condition de ne pas non plus négliger le fait impératif que d'autres composantes culturelles ont un rôle à jouer et une tâche à remplir dans l'enseignement des langues ainsi que le devoir de continuer leurs propres objectifs d'apprentissage qu'elles cherchent à atteindre, au même titre que la langue.

La problématique de l'apprentissage culturel dépend ou résulte de la définition des objectifs et des contenus rencontrés dans les méthodologies et dans les cours de langue, mais également de la manière d'envisager à première vue la question de savoir ce que la langue a comme signification pour les enseignants et les apprenants : est-ce un outil de communication qui vise à mieux comprendre les membres de la culture étrangère et à mieux connaître la culture étrangère ?

1-3- La didactique et la culture

L'étude de notions sous des formes variées ayant trait au « savoir, savoir-faire et savoir être », ses savoirs comprennent différentes parties : la culture générale, le socioculturel lié au quotidien, aux conduites et aux réactions, et le savoir vivre.

1-3-1-Le savoir

C'est l'acquisition des connaissances culturelles qui concordent avec le besoin individuel, et les connaissances intellectuelles. L'objectif des recherches en éducation et ce qui importe aux apprenants est la manière d'observer, de lire, d'écrire, de connaître le milieu humain et le milieu naturel. Cette somme de connaissances relève de la stricte nécessité qui conduit à l'acquisition de la parole en tant qu'outil langagier et en tant que support visuel indispensable à la compréhension et les caractéristiques d'une telle ou telle culture. Là où les groupes sociaux se partagent les valeurs et les idées communes pour instaurer la communication interculturelle.

1-3-2- Le savoir-faire

Une fois les connaissances culturelles acquises et l'outil langagier appris, les notions pédagogiques vont devoir mettre à la disposition des apprenants une variété de données psychologiques soutenues par des compétences choisies et des comportements habiles qui s'apparentent à l'esprit.

Le savoir-faire renferme plusieurs possibilités exprimées et non exprimées chez l'apprenant. Ce dernier est en mesure de dire ce qui peut être une compétence verbale ou une compétence non verbale, tels que le pouvoir de lire (savoir lire), le pouvoir d'écrire (savoir écrire), le pouvoir de s'exprimer (savoir communiquer), ces savoirs forment un savoir-faire d'une importance vitale dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Donc, établir une relation entre « le savoir » et les « savoir-lire et le savoir-écrire » paraît une chose nécessaire. L'individu tient toujours à ce qui l'accompagne dans sa vie quotidienne, familiale, sociale, scolaire et professionnelle. Il doit affronter une diversité de situations et capable de faire face à toutes les circonstances quel que soit l'espèce relative à la connaissance, au milieu sociale et au comportement.

En classe de langue, l'enseignement du savoir-faire c'est savoir employer les règles linguistiques, morphologiques et syntaxiques, et en matière de didactique, le fait de noter, de mémoriser, de comparer, de résumer, de parler, d'écrire et de lire constitue une réponse propre qui détermine les objectifs du savoir-faire.

Le savoir-faire renferme plusieurs signes :

- L'aptitude d'installer les facteurs qui distinguent la culture d'origine et la culture cible.
- La notion de culture importe beaucoup dans la mesure où elle met des stratégies en vue de diriger un ensemble de dispositions pour créer les liens avec ceux qui appartiennent à une autre culture.
- L'aptitude de gérer des situations de malentendus, de certaines mauvaises interprétations et de conflits culturels.
- L'aptitude à ne pas se laisser méprendre par des contacts non approfondis stéréotypés.

Dans cet état, le rôle de l'enseignant consiste à fournir des démonstrations équilibrées de ce qu'il détient comme connaissances et de les mettre à la disposition des apprenants, et faire comprendre ce dernier son rôle culturel.

1-3-3-Le savoir-être

Il se confond généralement avec les actions et les réactions entreprises par l'individu dans son milieu social et environnemental, c'est-à-dire qu'il faut avoir les moyens appropriés qui permettent à chacun d'acquérir la connaissance du « savoir » et du « savoir-faire ».

Les travaux réalisés jusqu'à présent dans le domaine de l'éducation et qui se rapportent au « savoir-être » ont pour tâche d'appréhender le côté pédagogique qui va conduire l'apprenant à obtenir gain de cause afin d'installer en soi la capacité d'agir et de réagir comme il se doit, d'une utilité qui s'apparente avec l'organisme et avec le milieu social : la préservation, la connaissance d'autrui, l'auto défense, la civilité, la conscience globale effective, la solidarité, le contrôle de soi, le contact et le règlement de problème. Le savoir-être est une forme de pensée quelque fois mise en discussion parce qu'elle s'en prend à ce qui constitue la nature d'un être.

Réussir un Savoir-être dans un milieu scolaire avec des apprenants appelés à apprendre une langue étrangère nécessite un effort de recherche grâce à des supports qui, à leur tour, feront resurgir les contenus culturels qui, à la fin, vont illustrer les travaux avec une manifestation d'idées à plusieurs formes de cultures ; des idées soumises à l'étude comparative qui vise à l'élaboration d'un ensemble d'éléments qu'il faut décrire pour assurer une meilleure prise en charge de la réalité qui existe et éviter entre temps, toute réflexion rivale qui ne montre aucune progression.

L'éducation interculturelle, qui regroupe un ensemble de cultures, tient à agir sur des comportements pas tout à fait examinés et sur des idées ; des reproductions que nous nous faisons du monde culturel : celui de l'autre et le nôtre. La primauté exige un dialogue entre

l'enseignant et les apprenants en utilisant les capacités morales et matérielles mise à découverts. C'est grâce au dialogue entre l'enseignant et l'apprenant que se mettant en évidence les différentes représentations, qu'elles soient pour ou contre.

L'enseignement des langues et leur apprentissage en accord avec le Savoir-être montre l'intérêt qu'on affiche pour les activités qui concernent toutes les démarches d'un point de vue social, affectif ou autre. Cette façon d'agir permet de répondre à l'instinct personnel (à soi-même), aux autres, aux éventualités et à la vie en général.

1-4- Les différentes approches de la culture

Dans l'enseignement, le mouvement culturel ne concerne pas uniquement les élèves, il vise aussi les enseignants. Ces derniers sont appelés à se fier entièrement à l'idée de connaître les différents aspects historique, social et culturel des savoirs scolaires. L'enseignant est devenu un passeur culturel et il aide l'apprenant à passer de sa culture première à une autre culture, dans ce sens, les apprenants reçoivent de l'émetteur les notions attendues qui vont l'accompagner tout le long du parcours culturel dans son domaine de la pédagogie. Cette procédure de passage pour qu'elle soit véritable, et pour qu'elle réponde à des questions liées à la formation culturelle se voit attribuer trois axes principaux :

- L'enseignant où celui en voie de l'être doit, tout d'abord, se cultiver pour pouvoir instruire. Un approvisionnement massif, varié et diversifier demeure l'issue probable qui assure ce passage culturel.
- L'intégration de toute action réfléchie, pensée pour caractériser l'aspect propre à la culture dans toute formation notamment disciplinaire.
- L'installation d'une formulation bien accentuée de quoi faire entendre distinctement les différents sons qui régissent les techniques pédagogiques et la formation culturelle.

Les travaux réalisés par Lahir (2004) et celles de Pierre Bourdieu réclament une résolution au niveau de la diversité des pratiques culturelles qui décrivent l'individu en face de sujets familiers. Cette perspective fait savoir en tant qu'étude le contraste existant entre les individus sur les instruments (consommation/appropriation) culturels et la différence entre production culturelle de masse et production culturelle savante ou légitime perdue. La connaissance de la culture ne trouve sa légitimité que dans l'enseignement de la langue, seule charnière d'une articulation langagière valable, quelle qu'elle soit : maternelle, étrangère ou seconde, mais il convient de rappeler l'importance des mots d'une langue qui tirent leur source d'un rapport sémantique au demeurant incompréhensible. L'idée « langue-culture » laisse supposer une reconstitution de la culture et de la langue qui doivent vivre ensemble et aller de pair. Cependant,

le problème reste posé, parce que dans l'enseignement des langues-cultures et de la dimension culturelle des apprentissages, bien nombreuses sont les interrogations que l'on exprime en vue de répondre par la légitimité distincte d'une ou de plusieurs cultures susceptibles d'être adaptées dans un contexte linguistique opérationnel spécial.

Toujours est-il que la notion « apprentissage des langues » ne trouve point la possibilité de s'installer en adéquation avec la circonstance du moment au vu d'un relativisme culturel et d'une mondialisation résolus de faire front à toute forme de culture.

Durant sa formation, l'élève se voit marqué par une considération particulière en lui faisant connaître les vastes espaces du monde de la culture, à savoir les langues, le champ de la technologie, de la science et des mathématiques, l'univers social, les arts et le développement personnel. Ces derniers représentent une pluralité propre à la science et relative à l'exercice fonctionnel qui conduit au centre de la culture. La vision culturelle ne s'accroît qu'en présence d'une formation d'où on peut tirer profit vis-à-vis des générations futures appelées à devenir de bons intermédiaires et à intervenir là où l'effort et la raison s'illustrent comme étant des partenaires rassurants.

1-5- La dimension socioculturelle de la langue

La langue remplit deux fonctions importantes : l'une se dit être la réalité de la culture au plus haut point, l'autre est le mouvement à partir duquel tous les traits et toutes les activités de la vie sociale s'installent et prennent une forme suivant les conditions et les particularités précisées par la culture. Les règles, les lois et les structures qui caractérisent l'aspect humain comprennent en leur sein des éléments culturels transmis par la langue. La déclaration est de même valeur par rapport à la reconnaissance de toute une masse de nature différente qui, dans une situation culturelle présente définit la nature de notre attitude à prendre individuelle ou collective. Le réaliser, c'est exécuter et prendre ce qui s'avère être une obligation incontournable et inévitable pour le bien être du patrimoine (culturel) humain.

C'est dans le culturel qu'on découvre la force d'une langue pas seulement dans le linguistique ; Mackey le certifie : *«On peut constater que la puissance d'une langue n'est pas due à sa valeur linguistique interne, à la forme de ses mots ou aux structures de sa grammaire.[...] Toutefois une langue possède en elle-même une importance qui provient des peuples qui l'utilisent, de leur nombre, de leur richesse, de leur mobilité, de leurs productions culturelle et économique, facteurs dont la somme constitue ce que nous appelons la puissance innée de cette langue.»* (Mackey, 1976, p.201).

Cette force innée dont on parle s'est développée au fur et à mesure avec le temps en permettant à l'historique, au culturel et au linguistique de s'imprégner de la manière la plus avantageuse avec la certitude d'apporter plus de clarté à l'état premier et à l'état second de toute donnée. Toute parole, tout assemblage d'expressions, tout ensemble d'idées ne peut servir de base en dehors d'une action sachant qu'elle est liée à des jugements socioculturels du profit et du résultat. Au vu de ce qui se dit et de ce fait, la linguistique, depuis Ferdinand de Saussure, a toujours vécu des moments de changements importants en fonction des angles d'études et des philosophies existantes qui sont perçues comme étant des doctrines anthropologiques, ethnologiques, sociologiques, psychologiques, à qui on attribue des familiarités différentes, quelques fois contraires et quelques fois associées mais jamais tout à fait unanimes. C'est la raison pour laquelle la langue semble être un espace compliqué lorsqu'il s'agit surtout de sciences humaines et sociales en liaison avec les sciences exactes. Alors la langue finit par devenir à la fois un instrument (un moyen, un outil) et une finalité (une fin, un objectif) ; ce qui empêche, hélas, la communication de tirer profit.

Lévi-Strauss est d'avis qu' « *une langue peut être considérée soit comme un produit de la culture ordinaire, dans laquelle elle est en usage, soit comme une partie de cette culture, soit comme une condition de celle-ci.* » (Levi-Strauss, 1993, p.42). Il convient de connaître l'évidence de ce principe, ce contact peu serré que la langue entretient avec la culture. Dès lors qu'on se demande laquelle de ces deux sciences en est le produit de l'autre. La langue concrétise la culture à l'exemple d'autres spécialités : la cuisine, le vêtement, la danse, la chanson, ... Elle est devenue au plus haut point un soutien irremplaçable de la construction tangible de la culture.

La logique et l'ordre qu'émanent de la langue symbolisent la composition culturelle comme le souligne Bourdieu : « *ce qui caractérise la linguistique (...) c'est la primauté qu'elle accorde à la perspective synchronique et structurale ou interne par rapport aux déterminations historiques, sociales et économiques ou externe du langage.* » (Bourdieu, 1982, p.116).

Par conséquent, la langue forte et persuasive et au vu de ce qui caractérise son site culturel, a la capacité de rendre sensible toute forme, tout aspect culturel et socioculturel physique du système d'accueil. C'est par le biais de la langue que sont formulées respectivement les préoccupations, les attentes, et les besoins de tout individu.

Elle se distingue à la fois d'assurance et d'attachement constant, de ce lieu, il apparaît évident d'attribuer au langage un espace souverain, libre n'ayant de relation qu'avec les procédés socioculturels puisque tout ce qu'envisage la grammaire, à l'intention de la production du sens ne répond pas suffisamment aux critères donnés pour en savoir d'avantage, la logique exige de la

parole et du porte-parole une réponse car la grammaticalité n'est pas la condition nécessaire et suffisante de la production de sens.

2- La compétence de la communication

Le droit de juger s'inspire de la source à laquelle il dépend, qui ne doit avoir d'attachement avec aucun mouvement appartenant à une syntaxe multiforme et dans le choix des points de vue communs avec la branche humaine dans son expression, dans son action et dans le message qui jouit de l'aptitude d'un droit à obtenir. Ce droit de juger veille surtout sur la prise de conscience de la variété du pouvoir à étendre vis-à-vis du monde de la langue.

Cette capacité de connaître les règles ayant trait au caractère de l'individu et à son intuition, ainsi que les règles relatives à la culture puis celles associées à la société répond à plus d'un titre quant à la manière d'utiliser la parole dans un sens strictement social : « *La compétence de communication désigne sous l'expression de compétence de communication la connaissance pratique et non nécessairement explicitée des règles psychologiques, culturelles et sociales qui commandent l'utilisation de la parole dans un cadre social.(...) Elle suppose la maîtrise de codes et de variantes à d'autres : elle implique aussi un savoir pragmatique quant aux conventions énonciatives qui sont d'usage dans la communauté considérée* » (Hymes, cité dans Galisson et Coste, 1976, p.106)

Le même sujet suppose et évoque la connaissance parfaite de l'ensemble des règles et des lois qui constituent une branche de l'activité sociale et dans ce qui caractérise sa langue. S'agissant de la même question, cela s'adresse également à un savoir, une connaissance d'un acquis qui prend la valeur pratique comme critère de la vérité. La même expression symbolise les facteurs nécessaires propres à l'individu qu'il s'agisse de la langue en tant que fonction à utiliser dans le domaine familial. Ainsi, il faut rappeler une considération particulière tenue à l'égard de l'individu qui se considère apte et se voit attribué des égards pouvant servir aux méthodes d'enseignement. Il se trouve que le respect des règles de la bienséance s'impose de lui-même puisqu'il se conforme à la volonté et aux sentiments de l'individu. Dans les signes exprimés par ce dernier nous lisons des lectures affirmatives et négatives exprimées au moyen du geste. C'est une forme de langage susceptible de développer les capacités individuelles et s'enquérir d'un savoir communicatif.

2-1- Les composantes de la compétence de communication

Selon Hymes (1984), il existe trois visions jusqu'ici distinctes et possibles à l'individu d'utiliser s'il veut accéder à une langue étrangère : une vision linguistique, psychoaffective et socioculturelle.

Sophie Moirand (1990) distingue quatre composantes pouvant servir de base à toute volonté liée par le besoin communicatif : la première relève du domaine linguistique, la deuxième est d'ordre discursif, la troisième à un caractère référentiel et la quatrième a un aspect socioculturel. Alors que, Boyer (1995) distingue cinq composantes, celle qui repose sur une base sémiotique, celle qui repose sur une base discursive textuelle (ce qui concerne les fonctionnements langagiers), une autre composante socio-pragmatique (celle qui tient compte des habitudes et des règles sociales), une composante référentielle et une composante socioculturelle. La compétence langagière regroupe les trois premières composantes, alors que la composante référentielle se distingue par le sentiment de reconnaître autrui à partir d'une réalité sociale aux aspects différents et une vision ouverte aux sciences humaines, à l'évolution démographique et spatiale, à la connaissance de la nature et de la pensée et à la connaissance des populations et de leurs variantes.

Les analyses des didacticiens Daniel Coste, Sophie Moirand et André Abbou ne prennent pas en considération l'importance de la compétence de communication de Hymes. Pour Daniel Coste les composantes se chiffrent à quatre formes :

- 1) Une composante linguistique : qui s'inspire du savoir et du savoir-faire relatifs au fonctionnement de la langue étrangère en tant que système linguistique.
- 2) Une composante textuelle : savoirs et savoirs au bénéfice du discours et du message.
- 3) Une composante référentielle : savoirs et savoir-faire relatifs et des échanges qu'entreprennent les personnes entre eux à travers les positions, les rôles et les intentions.
- 4) Une composante situationnelle : qui s'inspire des savoirs et du savoir-faire là où le degré d'influence prend part dans la constitution d'un langage approprié.

Le didacticien André Abou présente cinq formes de composantes :

- 1) Une compétence linguistique : elle est relative à la langue et qui revêt un ensemble d'aptitudes et de capacités liées particulièrement au langage auquel on associe les notions de perception, d'interprétation et de l'émission des énoncés.
- 2) Une compétence socioculturelle : qui se prononce être le trait d'union entre les aptitudes et les capacités langagières d'un côté et les situations des événements, les actes et les comportements.
- 3) Une compétence logique : qui confirme appartenir à un ensemble d'aptitudes et de capacités afin de les soumettre à une représentativité réelle.
- 4) Une compétence argumentaire : liée aux capacités qui permettent de concevoir les opérations discursives de la vie sociale.

- 5) Une compétence sémiotique : Liée aux signes d'expression et des productions langagière.

La classification des valeurs semble être au préalable un modèle à appliquer de la manière la plus logique qui demande à être considéré comme étant une compétence fiable et plurielle qui donne connaissance d'un passage commun à relier à un message qui a pour but de transmettre un savoir à travers une langue même étrangère. Ce qui permet donc d'installer un ensemble de composantes. Sophie Moirand dans Enseigner à communiquer en langue étrangère en 1982 a écrit :

« Une compétence de communication repose sur plusieurs composantes :

- **Une composante linguistique** qui renseigne sur le savoir, sur la conformité et sur l'appropriation (la capacité de les appliquer) des domaines relatifs au sens, au mot, à la morphologie, à la syntaxe, à la phonétique et à l'écrit.
- **Une composante discursive** qui renseigne généralement sur le savoir, sur la conformité du discours et sur la manière de le présenter en fonction des paramètres de la situation de communication.
- **Une composante référentielle** qui renseigne sur le savoir et sur la conformité des règles et des normes entre les individus dans leurs relations vis-à-vis du monde.
- **Une composante socioculturelle** c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des normes d'interaction entre les individus et les interactions entre les objets sociaux.

Donc, la compétence se précise grâce à un ensemble de dispositions qui cherchent à activer les savoirs au moyen de la mobilisation d'un ensemble de mobilisations intermédiaires. La compétence par le langage est considérée comme un caractère linguistique et un caractère culturel dotés tous deux du capital langagier et culturel.

Selon J.Bergeron, L.Desmarais, L.Duquette (1984), la compétence de communication se distingue par cinq compétences maîtresses :

- La compétence linguistique (relative à la langue) ou l'application des règles propre au langage (phonologiques, phonétiques, morphologiques, syntaxiques,...).
- La compétence sociolinguistique (relative à la langue et à l'individu) consiste en la matière d'interpréter les règles de cohérence (les fonctions de la communication) et de cohésion favorable au discours.
- La compétence socioculturelle (relative à la culture et à l'individu) ou l'acheminement de la culture et la relation entre les objets sociaux.

- La compétence référentielle (relative à l'histoire de la culture et des rapports entre les objets), cette compétence relève des capacités d'inférence et de présupposition.
- La compétence stratégique (stratégies verbales et non verbales), c'est une notion relative à une aptitude légale consiste à œuvrer avec beaucoup de raisonnement et de clairvoyance pour le maintien de la relation positive avec les interlocuteurs sur un sujet à administrer, entre autre une action à caractère communicatif.

D'après Canale et Swain (1980), la compétence de communication comprend quatre formes d'aptitudes :

- Une connaissance approfondie avec une désignation linguistique assimilée à des schémas syntaxiques, lexicaux et phonologiques du point de vue de leur fonction dans une langue donnée (la formation des mots et des phrases).
- Une connaissance approfondie avec une désignation sociolinguistique qui suppose un travail rigoureux pourvue à savoir quoi, quand, dans quelle situation et comment le dire, cette compétence reflète l'image des règles censées être d'ordre social et d'ordre culturel.
- Une connaissance approfondie avec une désignation relative au discours et à la manière de le traiter avec des natifs en milieu naturel avant de s'orienter vers des milieux familiers connus de la classe légitime.
- Une connaissance des capacités de compenser les insuffisances et les erreurs des compétences antécédentes. C'est difficile de connaître toutes les règles grammaticales d'une langue et de saisir les intentions des interlocuteurs dans un discours précis. Il reste à considérer toutes les éventualités quant à la manière de traiter une donnée lexicale ou grammaticale ou morphologique. Il devient nécessaire de créer des moyens à caractère discursif, linguistique et sociologique en situation d'acquisition d'une langue.

2-2- Les finalités de la compétence communicative

L'apprentissage d'une langue étrangère est le premier objectif que la compétence communicative doit produire pour en faire une finalité. « *Afin de mener à bien les tâches et les activités exigées pour traiter les situations communicatives dans lesquelles ils se trouvent, les utilisateurs et les apprenants utilisent un certain nombre de compétences acquises au cours de leur expérience antérieure.* » (CERC, 2005, p.82). On perçoit d'une manière distincte des compétences communicatives langagières et des compétences générales :

- La compétence communicative comprend les composantes suivantes :

- La composante linguistique : c'est la compétence de la formation correcte et de l'interprétation exacte des phrases où les mots conservent leur sens premier. On y trouve : le lexique, la grammaire, la sémantique, la phonologie, l'orthographe, et la prononciation.
- La composante sociolinguistique : « ...elle porte sur la connaissance et les habilités exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale. » (Ibid, p.93). Elle vise les capacités morales et les aptitudes légales indispensables dans le fonctionnement d'une langue dans sa grandeur et dans son importance sociale. Les conditions liées à l'utilisation de la langue sont étudiées traitées : les rapports sociaux, le respect des règles de politesse, les niveaux hétérogènes de la langue, la variété générale d'une langue, et l'expression de la voix.
- La composante pragmatique : c'est une compétence qui met en relief les aptitudes que l'utilisateur et l'apprenant possèdent ensemble pour les mettre en œuvre en tenant compte des trois principes qui définissent les messages :
 - A) Des messages bien disposés, bien arrangés, utiles au fonctionnement, bien mis en évidence (compétence discursive).
 - B) Des messages qui servent spécialement la communication (compétence fonctionnelle).
 - C) Des messages partagés et utilisés suivant le besoin. Cette compétence s'inscrit dans la conception schématique.

- Les compétences générales appartiennent au savoir, aptitude et savoir-faire, savoir-être et savoir apprendre.

L'étude des langues étrangères est un enseignement qui réunit non seulement des résultats et des appréciations liées aux fonctions intellectuelles propres à la langue et à la communication verbale, mais surtout aux aspects tels que la conscience et les aptitudes interculturelles.

La communication avec autrui dans un milieu déterminé constitue le premier objectif de l'apprentissage d'une langue. Selon Moirand, « *la compétence de communication relèverait de facteurs cognitifs, psychologiques et socioculturels dépendant étroitement de la structure sociale dans laquelle vit l'individu et reposerait donc, en simplifiant quelque peu, non seulement sur une compétence linguistique (la connaissance des règles grammaticales du système) mais aussi sur une compétence psycho-socioculturelle (la connaissance des règles d'emploi et la capacité de les utiliser)* » (Moirand, 1990, p. 15-16)

Certaines compétences telles que celles qui visent la culture feront l'objet d'un développement d'idées utiles dans le but d'atténuer le degré des constances verbales et non verbales.

Dans notre vie, l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère a pour but d'amener les interlocuteurs de cultures différentes à communiquer entre eux ; ce qui laisse entendre l'importance majeure pour un apprenant de se doter d'une compétence interculturelle en langue étrangère. La manière est de savoir comment réussir dans une telle compétence et faire valoir une communication interculturelle au demeurant devenue impérative. Sauf que dans la pratique, hélas, l'enseignement / apprentissage des langues demeure orienté sur l'extension progressive d'une compétence linguistique, cette dernière remplit son rôle d'une manière satisfaisante dans le passage d'une simple information en utilisant les règles lexicales et grammaticales. L'obtention d'un vocabulaire de qualité ou d'un quelconque langage ne peut satisfaire un locuteur non gémellaire avec une langue à communiquer, à transmettre et l'utiliser par la suite avec des individus originaires de cette culture.

La communication doit avoir pour base de départ un degré de compréhension de l'ensemble du contexte social et culturel de l'interlocuteur : les comportements, les attitudes, les valeurs,... *«L'efficacité de la compétence interculturelle n'est pas assurée par la familiarité avec l'autre culture, mais par une investigation permanente qui engage à "une veille culture" constante. En somme, la création d'un projet commun doit se faire par l'action conjointe des interlocuteurs.»* (Abdallah-Preteceille, 1996, p.222)

Il devient obligatoire de parvenir à comprendre le sens de son message et de savoir se placer par rapport à ce message sans se séparer de l'élément de référence (contexte social et culturel). Apprendre des compétences linguistiques ne constitue en aucun moyen un succès paradoxal vis-à-vis de la communication interculturelle car sans compétences interculturelles, toute communication ne peut qu'être très difficile. Il est donc, recommander d'insérer la communication interculturelle dans l'enseignement des langues en s'intéressant à l'aspect culturel de la langue. L'approche interculturelle reste essentielle à l'encontre de l'enseignement des langues étrangères (ELE) qui est orienté sur la conversation, l'approche communicative est un complément important vis-à-vis de l'approche interculturelle étant donné que celle-ci s'accommode principalement avec les particularités positives de l'approche communicative et l'intérêt pour l'épanouissement social et personnel de l'apprenant, cela rend l'interculturel beaucoup plus attrayant.

2-3- La communication et la culture

La communication et la culture sont citées, toutes deux, comme des disciplines contraires à l'usage, à l'ordre au bon sens. Elles s'apparentent à une familiarité indissociable, rien n'explique le rôle de l'une en l'absence du rôle de l'autre. Le contact qui s'opère entre la communication et la culture ne se voit opposé à aucune forme de différence ou de ce qui est double en soi. L'apprenant de la langue étrangère a besoin de connaître la capacité d'utiliser la langue dans des situations sociales. Toute composante communicative comprend une composante socioculturelle issue elle-même d'une composante culturelle, G.Zarate définit la communication culturelle comme : « *un ensemble d'aptitudes permettant d'explicitier les réseaux de significations implicites, à partir duquel se mesure l'appartenance à une communauté culturelle donnée.* » (Zarate, 1997, p.29). La compétence culturelle vise la culture partagée et la connaissance parfaite d'une langue appelle l'apprenant à se désengager quelque peu de sa culture sans pour autant la négliger entièrement. Quand à dire le pourquoi de la volonté à acquérir une telle compétence, tout ce qui s'opère au sein de la culture, la compétence culturelle tient à faire disparaître les paroles mal interprétées, ce qui permet d'entretenir une forme d'éducation avec une notion visuelle propre.

La compétence de communication laisse entendre une présence diversifiée d'une multitude de composantes caractérisés par un aspect linguistique, discursif, référentiel et socioculturel. En outre, ce qui explique la présence d'échanges interculturels relèvent d'un processus communicatif indissociable de la composante culturelle. Ainsi, il est conseillé d'associer le culturel au social et au communicatif.

« *La culture, comme la langue, est bien un lieu de mise en scène de soi et des autres* » (Abdallah Pretceille, 1999, p.126)

La manifestation des réciprocitys de la communication actionne la culture ; tout comme elle se voit placée dans un ensemble de moyens par lesquels les membres d'un groupe communiquent entre eux. Ce qui laisse entendre que la culture a lieu d'être une expression et une action. Non seulement la culture est un ensemble de principes liés de manière à établir une doctrine, car elle garantit aussi des fonctions pragmatiques, des fonctions qui prennent la valeur pratique comme critère de la vérité. La culture peut être mise à profit par l'étude liée à la représentation intermédiaire entre le concept et la perception que les individus produisent et perçoivent de manière systématique, elle est fondée sur une action commune et sur un développement d'élaboration continue. La visée interculturelle facilite l'accès à l'analyse de la diversité culturelle à partir des variations et des interactions, elle se place dans une forme de

raisonnement particulier et peut être considéré comme une « science générative » (Blandier, 1985).

Nos sociétés s'octroient le privilège de la diversité culturelle et de la pluralité : Il ne peut pas être question de concept de culture comme un moyen impératif ou système, car cela entraîne à l'idée notionnelle de la différenciation et de la catégorisation. Depuis les années 1980, la culture demeure le résultat et la composition des interactions dans une situation donnée, et donc l'hétérogénéité s'affirme au niveau des groupes et auprès de chaque individu quelles que soient leurs appartenances ethniques, sociales et nationales.

2-4-Quelques approches différenciées

Nous présentons ici trois approches différenciées. Elles sont fondamentales pour pouvoir connaître et comprendre la culture étrangère et donc, acquérir une compétence de communication.

2-4-1- L'approche linguistico-culturelle

Cette première approche est fondée, partiellement, sur l'étude des relations qui regroupent la langue, la culture et la société et tient compte de la façon dont se sert une personne pour actualiser la langue et la rendre adaptable aux différentes situations présentes dans la vie sociale. Il s'agit, ici, d'une approche à dominante linguistique mais examinée sous son aspect culturel.

2-4-2- L'approche socio-culturelle

En parlant toujours d'approches, dans la « socioculturelle » l'homme est placé au centre de l'organisation sociale, et du système culturel où il côtoie son évolution. L'homme rapporte à la culture de nombreuses choses : imprégnation inconsciente des attitudes, valeurs, mécanismes qui déterminent l'identité culturelle, relations que chaque individu possède avec les diverses structures, manifestations et produits sociaux. S'agissant d'approches, cette deuxième approche est, donc, une approche sociologique et anthropologique.

2-4-3- L'approche interculturelle

Cette approche s'appuie sur une pédagogie relationnelle mettant en rapport les membres de deux cultures dont l'enjeu n'a regard que pour la compréhension mutuelle. La méthode utilisée est nettement réflexive parce qu'elle a pour but l'acceptation de l'autre dans « sa » différence. La connaissance de l' « Autre » qui nécessite la connaissance de « soi », par cette démarche, on cherche à s'ouvrir à l'altérité, à reconnaître le caractère ethnocentrique de chaque culture, à relativiser la culture maternelle. Cette reconnaissance se confirme au moment des échanges interculturels, mais la dimension socioculturelle extra communicative est également très

demandée dans la « compétence interculturelle » qui est, à la fin, la compétence des objectifs d'apprentissage culturel et interculturel.

2-5- Littérature et communication

La dernière constatation éprouvée et de notoriété valorisante concerne la littérature, voire son aspect littéraire et ce qui caractérise sa forme propre au sein d'un groupe. Produire un écrit, c'est le transmettre à travers un message pour donner connaissance d'un avis. Ce dernier n'aura de sens qu'une fois lu, compris et exécuté par un lecteur qui l'interprète et l'apprécie pour sa valeur littéraire.

Cette façon singulière de la communication littéraire fait ressortir deux raisons lesquelles vont permettre d'aller vers la réalité :

- 1) L'impression produite sur l'esprit humain pour attirer son attention, pour l'émouvoir par le biais d'une vaste opération littéraire. Certes, la profession d'homme de lettres s'est toujours distinguée des autres professions par son aspect purement pédagogique ; former l'esprit, le développer et être conforme à la volonté et au désir des gens. Ensuite, au moyen d'une action propre à un esprit pratique, la littérature se voit appelée à reproduire la société dans son originalité première afin de connaître l'image parfaite de ce qu'étaient les rapports des individus entre eux dans cette même société.
- 2) Viennent s'ajouter à cela les liens établis par le concept trilogique : L'écrivain, l'œuvre et le lecteur. L'écrivain donne naissance à la chose elle-même, le collaborateur qui lit ce manuscrit est tenu, par nécessité, de comprendre le sens, puis de juger d'une manière magistrale, beaucoup plus appropriée sans laisser de place à l'équivoque et à l'incertitude. En commençant par sa littérarité, son affermissement culturel et son information littéraire. Une analyse profonde au prétexte littéraire comme témoin de la transmission de l'information a rappelé le besoin d'éclaircir le fond de la question relative à la linguistique qui a pour point référentiel « le langage » et qui s'intéresse en particulier aux langues, à leur évolution, à leur répartition dans le monde et à leurs rapports entre-elles. Il devient prudent d'éviter tout obstacle nuisible et pernicieux qui peut porter atteinte à tout bon jugement en l'absence de prudence et de prévoyance.

La littérature est avant tout une triade qui regroupe l'auteur, l'œuvre et le lecteur en même temps, les locataires du schéma de la communication : émetteur / message / récepteur. L'application d'une telle théorie dans l'analyse d'un ouvrage littéraire permet de conclure que le texte littéraire laisse voir l'existence de signes spécifiques favorables à l'intention du message linguistique. La communication littéraire devient effective lorsque le lecteur prend contact avec

le livre que l'écrivain a mis à la disposition de la publication. Dans cette perspective, les mass-médias et l'audio-visuel font que le message parvienne à l'œil et à l'oreille. En compensation, le travail littéraire se voit soumettre à une circonstance indispensable au devenir du langage, l'outil parfait des rapports qui se produisent entre des sujets humains. Dans l'œuvre littéraire, le pouvoir de faire revivre la réalité, est une des fonctions motrices du langage. Ce dont le dialogue a besoin, c'est le discours réel de l'auteur (l'émetteur) et la lecture de ce discours par le lecteur (le récepteur).

Sans ces deux conditions incontournables (l'émetteur et le récepteur) on ne pourrait hélas dire d'une communication qu'elle a un vrai caractère linguistique. La présence d'un auteur et d'un lecteur en témoigne et la réalité ne peut s'effectuer qu'en présence d'un langage rationnel mis au service de la littérature au moyen d'un message littéraire réfléchi et soutenu de part et d'autre. L'opportunité se fonde sur le principe de la réciprocité qui accompagne le langage. L'évidence nous rappelle que l'écrit ou les dires du message littéraire ne se limitent pas essentiellement à un besoin communicatif : il peut se produire à grande échelle sous plusieurs formes. Il suffit de se référer à la conception de Roman Jakobson dans ses six fonctions : l'émotive, la conative, la poétique, la référentielle, la phatique, la métalinguistique pour mesurer l'étendue et l'importance du message.

L'existence des thèmes élaboré par l'IPN dans le manuel de FLE ayant trait aux mœurs et à la réalité et présentés sous un aspect soigné convient à être comme un moyen de base avec des réflexes littéraires. Cette forme a acquis des habitudes dans l'usage qui n'agissent qu'en fonction de ce qui est connu. Quant aux deux productions orale et écrite, la première semble être un travail difficile à réaliser, la deuxième est médiocre et imprégnée de stéréotypes. En outre, le terme civilisation n'a vu le jour qu'à la fin du 19^{ème} siècle dans les manuels scolaires et les programmes, ce sont les instructions officielles qui étaient à l'origine de son apparition. Dans le siècle qui suit, elle se fait accepter par le respect qu'on inspire d'elle pour en faire une matière à enseigner.

Dans les années 60, les caractères propres à la vie intellectuelle, artistique et morale d'une société n'avaient plus lieu d'être une base de considération à instruire. Cette période connaît l'apparition de l'audio-visuel basé sur l'aspect linguistique (le béhaviorisme), ce qui a permis au système pédagogique de prendre un essor nouveau. L'objectif n'est plus le développement de la compétence de communication mais la compétence culturelle où l'apprenant peut se distinguer, communiquer et agir dans une langue étrangère. G. Zarate dans son ouvrage, Enseigner une langue étrangère, définit le concept de stéréotype comme : « *un ensemble de traits censés*

caractériser ou typifier un groupe, dans son aspect physique et mental et dans son comportement. Cet ensemble s'éloigne de la réalité en la restreignant, en la tronquant et en la déformant ». (Zarate, 1982, P.53)

Les stéréotypes vivent en liaison permanente avec l'individu, ils ne peuvent échapper à la réalité qui semble être leur principal appui, on ne peut pas les ignorer. Il est recommandé de considérer les stéréotypes comme un moyen de départ d'un apprentissage mais cela ne suffit pas de comprendre une culture sans tenir compte des enjeux non-dits dans le fonctionnement d'une langue. L'étranger n'y pourra pas s'apparenter à cause de la complexité existante. C'est une façon d'évoquer les choses vécues en commun accord avec la société mère. Le contrôle sur la manifestation de ses émotions vis-à-vis d'un ensemble de facteurs non exprimés en termes précis engage l'étranger à accepter de vivre avec autrui le plus normalement possible.

2-6- Dimension socioculturelle de la communication

La mondialisation a, certes, enregistré des points et des avancées réjouissants mais au regret des idéologies exprimées, l'émulation qui se manifeste ici et là entre les différentes langues. Malgré cette propagation et cette manœuvre susceptible d'avoir des conséquences incalculables, il reste que ce qui n'est pas apparent est beaucoup plus intéressant : qu'il s'agisse de faire entrer dans l'esprit une vraie philosophie, une forme de vision du monde qui s'avoue être l'objectif sine qua non, au demeurant non-dit.

Connue pour être une pratique sociale, la langue signifie l'identité culturelle et l'appartenance. Cela laisse entendre la préférence garante à l'égard de l'aspect culturel dans toute relation entretenue selon, bien sûr, les avis que se partagent les individus entre eux et pour qu'ensuite, les volontés se croisent et se réunissent pour décider de ce que sera le monde de demain.

En se plaçant sur cet axe socioculturel les signes relatifs à la communication de masse principalement se durcissent et deviennent difficiles à analyser. Ignorer une telle difficulté nuit beaucoup à la compréhension de tous les facteurs qui constituent et précisent les phénomènes concernés. Et pour cause, Bourdieu assure : « *Tout acte de parole et, plus généralement, toute action, est une conjonction, une rencontre de séries causales indépendantes.* » (Bourdieu, 1982, p.14)

Ferdinand de Saussure a dit que l'espace ne définit pas la langue, mais la langue qui définit l'espace. Autrement dit que durant la communication, il existe des éléments en relation avec le temps et le lieu et qui agissent sur les interlocuteurs appartenant à un contexte particulier

éprouvent des besoins différents de ceux d'autres interlocuteurs appartenant à un autre contexte. Alors que « *toute pratique linguistique communique inévitablement, outre l'information déclarée, une information sur la manière (différentielle) de communiquer, c'est-à-dire sur le style expressif qui (...) reçoit une valeur sociale et une efficacité symbolique.* » (Idem, p.61).

Bourdieu ajoute : « *La force qui agit à travers les mots, est-elle dans les paroles ou dans des porte-paroles ?* » (Idem, p.101). La pertinence de la question est de rigueur parce que fondée sur une longue expérience. Reste que la réponse ne verra pas le jour bientôt sauf si la communication socioculturelle se voit secouée vers l'avant par le dispositif opérationnel du collectif qui, lui-même, subsiste grâce à l'inconscient de l'action collective. De plus, être en rapport avec l'autre, le distinguer, doit faire l'objet d'abord de l'étude compréhensible de ses caractéristiques et d'une mise à jour de sa langue et des interactions exécutées dans le temps et dans l'espace. En plus, être en rapport avec l'autre, ne veut dire en aucun cas, savoir échanger un langage commun, plutôt familier à double sens mais de placer ce dialogue sur la voie de l'exécution, c'est-à-dire de le soumettre à la faveur de l'action individuelle et sociale.

Eco a eu raison de dire du phénomène : « *Ce n'est pas une question de parler des langues, ce n'est pas le problème. On peut ne pas parler d'autres langues que la sienne. C'est plutôt, la manière même de parler sa propre langue, de la parler de manière fermée ou ouverte; de la parler dans l'ignorance des autres langues ou dans la prescience que les autres langues existent et qu'elles nous influencent même sans qu'on le sache.* » (Eco, 1994, p.09)

La pluralité de l'espèce humaine est sans limites et afin d'aboutir à une circonstance fortuite une communication réelle entre les cultures est plus qu'indispensable, celle qui privilégie sur un même pied d'égalité le culturel et le linguistique, chaque personne doit arriver à indiquer de manière précise ce qu'on ne peut escrire et tenter sa chance en allant à la recherche de l'autre avec l'intention de le connaître, d'en savoir beaucoup plus sur lui. Eco énonce pertinemment : « *Pourquoi y a-t-il quelque chose plutôt que rien ?* » (Eco, 1999, p21)

La communication semble être, quelle que soit la raison le trait d'union entre l'individu et le monde. Les rapports entre les cultures tiennent place pour être le seul recours efficace qui provoque par sa seule présence une réaction commune en vue d'une rencontre à caractère culturel d'abord, humain ensuite.

Conclusion

Langue et culture sont, inévitablement, deux créations associées. L'enseignement d'une langue équivaut à celui d'une culture. Aujourd'hui, l'approche communicative a permis de faire adopter la réflexion didactique sur la « culture ». En réalité, les langues et les cultures sont, dans l'enseignement/apprentissage intimement unies par le fait que la langue exprime la culture d'une société donnée. Et comme la culture se dénombre parmi les éléments qui composent la langue, nous sommes tenus de faire de l'apprentissage d'une langue une nécessité assimilée à la dimension culturelle.

Les aptitudes humaines et professionnelles respectent l'ordre établi en faisant de chaque individu une espèce humaine placée sous l'égide d'une culture spécifique. Cependant, cette culture, qui est le propre de l'être humain a pour but d'exécuter des évolutions et d'être l'objet de chargement nouveaux avec la manifestation, reste que les limites qui séparent les différentes cultures n'ont jusqu'à présent, pas fait l'objet d'une délimitation, tellement les cultures s'entrecroisent entre elles et combien même elles s'entrelacent à un système mutuel et constant. L'altérité a bénéficié d'un acquis important dans le monde éducatif : les apprenants ne se laissent pas impressionner par tel ou tel motif insignifiant et ils ne s'abandonnent pas aux caprices de l'indifférence. Cela présume que chaque associé est averti de sa propre identité, d'avoir conscience d'elle et de l'accepter telle qu'elle est. En tout état de cause, l'enseignement est un lieu privilégié où se multiplient les échanges intersubjectifs et que symbolise le projet de l'enseignement du FLE en lui faisant admettre une cohérence dans la diversité.

Pour les enseignants, l'objectif fixé ne se limite pas à la reconnaissance des différences, à même les accepter, mais de considérer ces différences comme étant la source d'une dynamique, la cause d'un fondement nouveau qui enrichit et s'enrichit refusant toute forme de blocage et d'enclos. Une classe hétérogène est pleine d'initiatives qui se caractérisent par l'adversité, la contrariété et l'opposition, qui manifeste des volontés bienveillantes et malveillantes. La dite-classe exige de la part de l'enseignant une gestion beaucoup plus ambitieuse, une attention particulière aux différences, une vigilance attentive de la part des apprenants, une connaissance parfaite des différentes pratiques d'enseignement. Le professeur est tenu de s'ouvrir à son auditoire, de donner de la conformité aux programme et aux méthodes afin qu'elles s'accommodent aux coutumes et aux comportements par la mise en place des préapprentissage des exercices qui produisent la réaction nécessaire à l'interculturel et qui éveillent la curiosité, la motivation et l'esprit critique chez les apprenants. Par ailleurs, les enseignants du français sont appelés à expliquer clairement leurs attentes au commencement du cours. Il y va aussi des attitudes et des consignes que les apprenants doivent respecter. Tout cela permettra d'obtenir une

compréhension de la part de tous les apprenants sans pour autant tomber dans le piège de la confusion. Chaque individu s'illustre de sa propre identité indiquée par son milieu et justifie par ses expériences personnelles qui lui donnent l'air de se sentir maître du succès et du savoir-faire.

Au moment du contact avec l'Autre, les apprenants ont droit à la connaissance de quelques comportements pour pouvoir se situer par rapport à la situation de communication. Cette compréhension réciproque est l'élément essentiel et la base fondamentale de l'éducation interculturelle. Elle s'établit chez l'apprenant en forme de climat de réconciliation, d'harmonie, d'inspiration, d'ouverture et de tolérance. Les apprenants et les enseignants doivent savoir se conformer aux situations et pouvoir contrôler la dynamique sociale et les modifications consécutives. Dans l'action d'apprendre à communiquer, on imagine le schéma des échanges, de la négociation des rôles et des représentations, d'une part et, pouvoir conserver un ensemble harmonieux logique et une identité individuelle au-delà des évolutions sociales, économiques et culturelles, d'autre part. Il n'est pas question de se laisser enfermer dans une structure identitaire immobile. Toutes ces exigences, telles que citées représentent une priorité inéluctable.



CHAPITRE III
Acculturation, enculturation
et socialisation

Introduction

La culture correspond à deux lectures différentes : elle est l'objet qui s'offre à la vue, l'objet qui affecte les sens et l'objet qui occupe l'esprit en agissant avec influence sur les comportements individuels qui se rapporte à une communauté donnée où se pratique cette culture. Elle est aussi l'objectif qu'il faut soumettre d'abord à une analyse qui examine attentivement le fond des choses, ensuite à une étude à travers laquelle se dessine un travail préparatoire qui se limite à l'enseignement d'une langue étrangère avec tout ce qu'elle renferme comme culture et civilisation. Par conséquent, la culture est devenue un besoin à respecter, un motif de reconnaissance, un devoir à obéir par contrainte, qui veille sur la mise en marche de la notion de la didactique des langues et des cultures. La culture est ce qui donne l'image d'une chose dans sa plus pure expression, elle décrit le quotidien et les attitudes des gens. Dans Larousse, on lui donne la définition suivante : « *Un ensemble de manières de voir, de sentir, de percevoir, de penser, de s'exprimer, de réagir, des modes de vie, des croyances, un ensemble de connaissances, de réalisations, d'us et de coutumes, de traditions, d'institutions, de normes, de valeurs, de mœurs, de loisirs et d'aspirations.* » (Larousse, 1988, p. 251)

En effet, si on cherche à définir la culture, on remarque que se n'est pas une chose facile, si on parle de la culture on finira par croire que l'individu a sa raison d'être en tant qu'élément social actif vivant au milieu d'un groupe ethnique. La culture donne la certitude d'être, depuis bien des années, le centre moteur de toutes les recherches anthropologiques et sociologiques. A partir de ce moment-là, la parole et la priorité reviennent aux didacticiens. Ce sont eux qui se sont engagés à faire adopter la culture et la notion d'interculturalité à l'intérieur de tout processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

Dans ce chapitre, il est recommandé d'établir une recherche ordonnée sur l'état des lieux et du rôle de la place de la culture en sciences humaines. En réunissant les travaux réalisés spécialement dans ce domaine, nous nous rendrons compte que donner une définition à la culture c'est soumettre l'idée à un débat chaud pas facile à contenir. On s'aperçoit, par ailleurs, que la culture implicite joue aussi un rôle plus ou moins important dans tout acte réciproque que deux interlocuteurs se sont attribués mutuellement. Il est évident, de distinguer, par la suite, la présence d'implicites et d'explicites culturels afin de mesurer l'effet que ces derniers peuvent provoquer lorsque le contact se produit entre ces deux essences aux cultures différemment opposées. En dépit d'une réaction hasardeuse des notions et des règles rattachées à la culture seront, fortuitement, explicitées : l'acculturation, l'assimilation, la socialisation et l'enculturation. Ces quatre représentations, ont fait l'objet de plusieurs recherches de la part de plusieurs éminents sociologues et anthropologues américains en essayant de localiser les

véritables problèmes relatifs à ces faits observables survenus par suite de nombreuses tentatives afin de mettre forcément en place une nouvelle nomenclature culturelle au profit des premiers arrivistes qui avaient, à l'origine, une culture différente. A la fin, nous allons devoir trouver un accord qui offre la possibilité à tout individu de s'ouvrir sur l'Autre sans se séparer, bien sûr, de son identité d'origine.

A cette étape de notre travail, nous voulons mettre de la lumière sur la place attribuée à la notion d'interculturalité en sciences humaines afin de tirer une conclusion sur le véritable rôle que la communication interculturelle peut jouer en classe de FLE. Il va falloir établir une analyse détaillée et ordonnée des différents obstacles existants, tels que : l'incompréhension, le malentendu, et le recours aux stéréotypes ; Ce sont des sujets qui ont été à la marge des travaux et pour lesquels les spécialistes et les didacticiens s'adonnent, à plein temps, en se demandant quelle serait la véritable place de la communication interculturelle.

L'apprenant a besoin d'acquérir une compétence interculturelle pour lui donnerait la capacité de connaître et de saisir le sens de chaque terme prononcé dans sa propre culture et dans la culture d'autrui loin de tous les contrastes psychologiques ne déforment l'équilibre entre « Soi » et « l'Autre » et ne défavorisent l'envie et l'intention de comprendre l'Autre. Car, le niveau communicatif/culturel doit demeurer intact et sans difficultés.

1- Psychologie et culture

1-1- Culture et sociologie

La plupart des psychologues définissent la culture comme étant un élément indispensable favorable à plusieurs niveaux doté, d'un ensemble de connaissances acquises dans les milieux scolaires, surtout. Comme elle peut être également un sujet non constant, libre, indépendant pouvant subir des flexions tout en gardant ce qui peut servir de modèle.

Un groupe de psychologues œuvre dans une seule et même culture dite « psychologie culturelle et indigène ». Un second groupe centralise son travail sur la culture diversifiée dite « psychologie culturelle comparative ». Un troisième groupe collabore avec des individus de souche ethnique au sein d'une culture à caractère plurielle dite « psychologie de l'acculturation et de l'inter culturelation ». Tous réunis, les psychologues veulent présenter une compréhension de la différence qui existe entre la culture et les comportements, en plus des effets qu'elle a sur le développement individuel lui-même. Parler de la culture, c'est sous-entendu le mouvement d'un acte au sens réciproque (se comparer à deux), au sens réfléchi (se comparer à soi-même).

On peut, donc, dire d'une culture en évidence, que c'est un réservoir rempli d'un ensemble de connaissances et de comportements interpersonnels ; là où l'image des capacités connues des uns et des autres se dessine. La culture appartient uniquement à l'espèce humaine. La question reste posée pour montrer lesquelles de ces capacités profite à l'intérêt.

En Anthropologie et en sociologie, la culture n'est pas individuelle, bien au contraire elle est plurielle dans la mesure où elle répond à des catégories : Une classe sociale, une région, une industrie. Il arrive que des réalités se manifestent entre une culture (une entité partielle et une autre (une société globale)). Il est donc possible d'affirmer que la culture renforce la personnalité en lui illustrant la forme qui la caractérise, en lui attribuant un aspect physique propre et en lui offrant une originalité qui la distingue des autres, qui lui facilite l'accès au sein d'une communauté propre.

Rendre assimilable ce type de culture nous invite à revoir prochainement ce qui parle de la socialisation. Il n'est pas facile de comprendre et d'expliquer la double fonction d'une culture, quelle soit sociologique ou psychologique sauf si le contexte appartient à un tout, voire à un essentiel, celui qui unit l'homme à la société, celui qui aide à s'intégrer dans leur environnement et vivre commodément dans les conditions présentes.

1-2- Qu'est-ce que la psychologie culturelle ?

Définir la psychologie culturelle est devenue un souhait qui mérite d'être su. Des experts en la matière avancent l'idée de l'existence d'une force au rôle de médiateur alternatif avec la possibilité de succéder aux démarches et aux règles de la psychologie plus spéculative, celle qui s'attache beaucoup plus à la théorie que la pratique. La psychologie culturelle est l'action qu'exerce la culture sur les individus une fois le contact établi, ce que lui offre la liberté de s'étaler, d'élargir le champ où elle réside et de varier selon les circonstances et par le truchement du progrès à la faveur du comportement et de la pensée.

La psychologie culturelle joue d'une multitude de manifestes culturels rendant accessibles l'engagement au dialogue et l'échange verbale spontané, surtout celui à caractère ethnique dans le but d'atténuer le degré des conflits sociaux une fois rassemblés.

1-2-1- Quelle est l'utilité de la psychologie culturelle ?

En cette époque que nous traversons, la psychologie culturelle a enregistré une place de marque vis-à-vis de la littérature. En prêtant attention, on découvre qu'on est concerné par le choix de dire qu'il y a une absence d'harmonie doctrinale entre ceux qui prétendent être les sympathisants de cette tendance aux différences flagrantes. La psychologie culturelle date de très

longtemps et à juger l'attitude des groupes qui se partagent l'idée relative à la théorie, à la philosophie et à la connaissance avec des hypothèses ancrées et subjectives. Associée à la psychologie culturelle, la théorie de l'action (Bosch, 1995) laisse entendre le besoin de l'individu à s'épanouir et finir par accepter la condition de vivre dans un milieu physique et dans un milieu social.

Notre environnement ne cesse de nous préoccuper, il continue à nous surprendre parce qu'il se développe à une allure vertigineuse dû au changement qui s'y produit et malgré cela, nous restons sur le qui-vive de crainte que ça se détériore, plutôt qu'il obtienne gain de cause, ce qui va lui permettre de bénéficier d'un temps suffisant pour se nourrir l'esprit avec une culture prédominante. Selon Vigotski, le travail est basé sur le langage et les caractères sociaux en raison de ce qu'ils présentent comme éléments fondamentaux au développement. Quant à Bruner, il a été déterminant et perspicace dans ce qui concerne au développement de la psychologie culturelle. Il ne cache pas le sentiment d'être un protagoniste de la Révolution cognitive (étude de ce qui va de l'inconnu au connu). "Bruner" souligne le rôle important de l'apprentissage de la pensée qui existe, dans un milieu culturel, alors qu'ils sont sujets de l'utilisation de moyens culturels. On peut lire, à travers ces écrits quelques passages qu'ils ont fait que de nouvelles approches en psychologie culturelle émergent. La théorie de Vigotski, bien qu'empirique, (qui se base sur l'expérience et non sur la théorie) a pesé de toute sa force sur les autres chercheurs. Tout comme la théorie de Bruner. Toujours, est-il qu'un travail de groupe réunissant sociologues et ethnologues ou anthropologues, qui a porté sur les savoirs quotidiens, à été la circonstance d'une participation commune, bénéfique dont les résultats sont avantageux.

La psychologie culturelle comprend plusieurs particularités, parmi elles deux méritent d'être soulignées, dans la première, la personne se voit en possession d'une culture interne, tel que conçu par la psychologie culturelle. Ce qui ne correspond pas à la psychologie interculturelle qui évolue dans le sens où la culture est une unité constituée de plusieurs bases externe à l'individu. Et dans la deuxième, les tendances du travail en psychologie interculturelle s'apparentent avec l'universalisme (opinion qui ne reconnaît d'autorité que le consentement général) et à l'unité du genre humain. Ce qui ne correspond pas à celles de la psychologie culturelle qui se détermine beaucoup plus en faveur du relativisme (théorie philosophique formée sur la relativité de la connaissance) et l'idée que la culture et l'esprit se forment mutuellement. Ces éclaircissements, tels que présentés différemment, sont importantes puisqu'ils revêtent un caractère d'opposition, voire des différences de vue relatives au processus cognitifs.

La psychologie culturelle, qui se veut naturelle, a pour but d'être : qualitative, non comparative et chargée en valeurs :

- **qualitative** : Recherche axée sur la réaction des participants et ce dont ils pensent à propos de la compréhension détaillée (envers les individus, leurs conduites, ou leur quotidien).
- **non comparative** : L'étude approfondie d'un groupe culturel illustré par le sens et doté de valeurs personnelles à concerner essentiellement le côté intérieur écartant l'idée d'être comparé entre différentes cultures.
- **chargée en valeur** : Les hommes de la recherche et ceux qui les secondent y croient. Cette croyance, ils la veulent comme étant une partie intégrale des données collectées. Cela reproduit l'inscription de cette problématique au courant du constructivisme social (doctrine esthétique, formulée en 1920) qui consiste de proposer deux sculptures aux aspects différents.

C'est sur la diversité des comportements, des fonctionnements, des développements et des dysfonctionnements psychologiques qu'est orientée l'attention de l'approche culturelle. Ensuite, c'est à cette différence de cultures qu'incombe la responsabilité. Donc, ce mouvement culturel qu'est l'approche culturelle s'engage à confronter, à analyser ces données pour unir et désunir culture, conduites, fonctionnements et processus psychiques.

2- La psychologie interculturelle

Cette science a pour base les échanges comportementaux, l'appliquer judicieusement dans le milieu scolaire doit faire l'objet d'un accroissement spirituel formuler d'une manière claire, sans équivoque, tout en veillant d'un côté sur le développement cognitif dans lequel la connaissance joui d'un rôle prépondérant, et en second lieu, en s'accommodant de la nature des liens qui existent entre individus et de ce qu'ils se transmettent comme moyens culturels, enfin, parfaire les trois psychologie : " sociale" : Relative à la société," scolaire" : De l'école en particulier," clinique" : En référence à l'usage des sens.

La psychologie interculturelle vise par l'étude qu'elle réalise les processus psychologique dans un contexte déterminé, propre à la culture. Ce qui fait qu'elle reste essentielle, fidèle pour toutes les disciplines auxquelles elle s'engage en faisant bien sûr connaître son besoin de communiquer avec les autres disciplines des sciences sociales. Ces disciplines seront en mesure de faire le rapprochement entre divers termes déterminés qui en sont les valeurs et les caractéristiques de la société et en même temps, ceux de l'individu. À présent, il faut dire que la première démarche qui intervient en premier lieu a pour nécessité particulière de s'appuyer sur ce

qui a un caractère ethnologique et la démarche suivante vise la sociologie et la psychologie sociale en essayant d'être une discipline libre, indépendante dont la problématique s'oriente vers l'interculturalité (Camilleri, 1995, Clanet, 1986, 1990). On attribue à la première démarche le nom de " psychologie culturelle" (Boesch, 1995, Krewer, 1993) qui se réserve le choix de prendre une position relativiste en cherchant à se démarquer de ce qui conduit au domaine des comparaisons.

La seconde démarche souligne le rôle important de la méthode comparative qui pousse à produire une psychologie non pas mono culturelle et donc probablement ethnocentrique (Dasen 1993). La question concerne également la psychologie des cultures à caractère relationnel qui mérite d'être sollicitée et être censé réagir de manière positive devant la comparaison de contexte de nature différente afin de prouver l'universalité des processus psychologique mise en œuvre ou sont, au contraire liés à une particularité de contexte (sociaux, économiques, politiques (Dasen, 2001). En évoquant les apports de la psychologie interculturelle, et là où ils existent, sont-ils en mesure de servir judicieusement l'école en sachant que celle-ci se localise dans un contexte qui abrite une culture diversifiée appelée à devenir de plus en plus importante ? La même question est indiquée dans deux ouvrages réalisés par un groupe de personnes chargées de l'enseignement des recherches (Dasen, Perregaux, Ogay 2001) ainsi que dans un des volumes des actes d'un congrès de l'association pour la recherche interculturelle (ARIC) édité par Sabatier et Dasen en 2001.

2-1- La psychologie interculturelle et le contexte social

La psychologie interculturelle étudie l'action qu'exerce le contexte social et culturel sur l'apprenant tout le long de son développement au niveau comportemental, cognitif et affectif. Cette discipline est placée simultanément au milieu d'un espace propre à la psychologie interculturelle et culturelle. Il en est de même pour la psychologie du développement. Le premier à avoir souligné, le rôle important de la culture sur le développement en 1920 fut le psychologue russe "lev Vygotski". Dix années après, sa théorie vit le jour en Occident et donna lieu à la naissance de plusieurs études sur le lien entre " culture et développement ".

L'individu est un sujet de nature différente physiquement et moralement. Le processus de son développement reste difficile à analyser et pour éviter qu'il ne sombre dans l'impasse et subisse les épreuves qui le dépassent. La culture, qui est véhiculée par les processus de socialisation (l'adaptation d'un individu à la vie du groupe : famille/ école) et d'enculturation (l'adaptation à la connaissance, à l'instruction et au savoir). Grâce à ces facteurs l'acquisition des croyances, des valeurs, des pratiques, des compétences, des comportements, des manières de penser et des

motivations s'installent chez l'individu en lui permettant de devenir intelligent, habile est capable d'apporter, à son tour, l'aide opportune à son entourage.

2-2- Les apports de la psychologie interculturelle en classe de langue

La démarche interculturelle n'a rien d'être un rapprochement ou un procédé comparatif parallèle entre deux cultures lequel se base sur les distinctions ou les ressemblances entre des faits, des pratiques, des coutumes, etc. Elle est plutôt, dans la circonstance, une méthode, une pédagogie interactionniste et constructiviste qui invite l'apprenant à accomplir un apprentissage qui s'oriente vers l'Autre, mais en commençant par lui-même avant de jouir de sa faculté d'être et de se trouver en situation de contact au milieu des personnes de cultures différentes. Cette même démarche a l'aspect d'être, de plus, d'appartenance subjective, car la vie réelle du passé de chacun, sa différenciation par rapport aux autres, les représentations sociales, sont, toutes réunies, du ressort de la démarche en question. La perspective interculturelle a donc de l'intérêt pour les sujets culturels et à leur identité. Dans le contexte de l'enseignement / apprentissage des langues-cultures, il est du ressort de l'apprenant de rechercher les mécanismes d'appartenance à toute culture en sachant, avant tout, d'une manière consciencieuse, que l'exactitude de son appartenance à la culture maternelle se caractérise par une apparence ethnocentrique.

Il suffit d'entamer le passage d'un retour sur soi pour que l'apprenant puisse se préparer à accepter l'Autre dans ses différences. Il n'est pas possible d'accepter l'Autre sans avoir l'envie et le désir de se connaître et se comprendre à travers une action mutuelle qui respectent nos différences, c'est cela qui détermine avec précision la « conscience interculturelle ».

C'est à partir de l'idée partagée par un ensemble de processus appartenant au corps éducatif, là où l'apprenant n'est pas un simple réceptacle, par le fait qu'il possède des capacités morales (affectives et psychologiques) qui s'apparentent naturellement avec le milieu social et qui se familiarise facilement avec ses semblables. Une fois renseigné de manière notoire et satisfaisante, notre choix s'est fixé sur le domaine psychologique dans le but d'obtenir gain de cause à notre recherche.

Ce procédé vise dans un premier lieu l'instauration d'un travail intensifié dans le but de mettre en exergue les réactions, les représentations et les attitudes des apprenants, un tel apport convient à la psychologie interculturelle de jouer pleinement son rôle. Des recherches approfondies ont été élaborées afin d'aboutir à l'approche psychologique interculturelle de Pierre R. Dasen et de Tania Ogay. C'est alors là que les apports psychologiques sont examinés minutieusement dans leur contexte culturel. Cet effort de recherche nous a conduit vers l'idée principale qui consiste à faire valoir le potentiel d'application au sein du milieu scolaire d'où la

citation de Pierre R. Dasen et de T. Ogay : « *La psychologie interculturelle permet de prendre du recul par rapport à une psychologie ethnocentrique, élaborée uniquement dans un contexte occidental* » (Ogay, Leanza et Dasen, Changkakoti ,2002,p.36-64)

Par conséquent, le procédé de la psychologie interculturelle mérite une attention particulière vis-à-vis de l'environnement pédagogique afin de la traiter de façon plus compréhensible sans pour autant négliger le développement cognitif, la communication interculturelle et surtout la psychologie scolaire et sociale.

C'est le milieu social et familial de l'apprenant qui demande à être cerné et qui ont des conséquences directes sur le jugement et les actions des élèves adolescents vis-à-vis de la culture française .En milieu éducatif, il faut tout prévoir. S'agissant des incidences, il faut leur accorder une attention particulière sous forme d'une étude approfondie et d'un enseignement adéquat. C'est sur ces modalités qu'il est fait appel à l'institution scolaire de dire son point de vue sur :

- L'installation des modalités d'apprentissage jugées être de même aspect sur les plans cognitifs et culturels des apprenants.
- Le besoin d'apprendre les connaissances culturelles qui permettent de comprendre l'autre.
- Apporter son soutien à une éducation le racisme, l'ethnocentrisme, la xénophobie et les préjugés.

Si bien que la démarche de la psychologie interculturelle doit être considérée comme telle dans l'espace pédagogique pour être expliquée et exposée de manière détaillée en prenant en considération le développement cognitif, la communication interculturelle et principalement la psychologie scolaire et sociale.

3- Psychologie des contacts interculturels

Cette psychologie des contacts à spécialement de l'intérêt pour les marches et les développements attribués à la conformité des processus d'adaptation qui résident dans les niveaux psychiques, relationnels, groupaux ou institutionnels et qui ne demandent qu'à s'accroître au moment des rencontres estudiantines avec des cultures différentes. Cette discipline comprend en son sein des stratégies d'acculturation (un phénomène par lequel un individu d'une culture définie entre en contact avec une culture différente). Dans ce champ de recherche sur les cultures, on a du resté longtemps ignoré un aspect : ce dernier porte sur le sujet relatif aux contacts et les conséquences que ces contacts peuvent engendrer au sein de différentes cultures. Excepté les diffusionnistes qui avaient bien cherché à conquérir la connaissance de la diffusion

des aspects culturels d'un lieu à l'autre, c'est beaucoup plus tard que les premiers essais sur les processus dits « d'acculturation » ont connu une émergence significative.

En 1920, aux Etats Unis Herskovits a accordé beaucoup d'intérêt à cette question, et en 1950, en France « Bastide » l'a relayé d'une façon non compromettante. Contrairement à l'idée de la diffusion, l'accent sur les contacts entre les cultures et sur les conclusions de ces contacts est souligné d'une façon claire par le concept d'acculturation. Au moment où l'on parle de l'application des contacts entre les cultures, une définition psychologique de la culture a été, entre temps, présentée par Camilleri : *« La culture est l'ensemble plus ou moins lié des significations acquises les plus persistantes et les plus partagées que les membres d'un groupe, de par leur affiliation à ce groupe, sont amenés à distribuer de façon prévalente sur les stimuli provenant de leur environnement et d'eux-mêmes, induisant vis-à-vis de ces stimuli des attitudes, représentations et comportements communs majoritairement valorisés, dont ils tendent à assurer la reproduction par des voies non-génétiques. »* (Camilleri et Cohen, 1991, p. 27)

Le mot « culture » a mis du temps à se montrer dans l'ethnologie française. La diffusion du concept scientifique de culture en France (Cuche ,2004) n'est advenue qu'en 1930 avec la participation des premiers ethnologues de terrain. Les deux visions de la culture dans l'ethnologie française furent défendues respectivement par le sociologue Durkheim et l'ethnologue Lévy-Bruhl. Le premier s'intéressait beaucoup plus à comprendre le social. D'après Durkheim, l'espace culturel se présente comme un produit du social. Il fait allusion au mot « civilisation » en préférence ; celui de « culture » est demeure secondaire. Dans le cas où Durkheim affichait son intérêt à soutenir une manifestation visuelle des faits de culture, Levy-Bruhl (1910) répliquerait par le choix d'une voie qui conduirait vers une perception différentielle de la culture. Ce dernier préfère, en premier lieu, la différence culturelle ou plus précisément « les mentalités », c'est-à-dire les caractéristiques qui existent au sein de la société globale. Levy-Bruhl, dans son étude, s'intéressait aux peuples dits « primitifs », il voulait connaître les caractères particuliers du fonctionnement mental de ceux-ci.

En 1799, des scientifiques rassemblés dans la société des observateurs (Hume, 2001, cité par Stevenson, 2009) menèrent plusieurs expéditions, dans le but de comparer les formes de vie collective et pour répondre à la rigueur scientifique avec beaucoup plus de souci. Ces dites formes avaient pour finalité de savoir comment se comporte la culture, la morale, l'anatomie et la philosophie.

En psychologie, la culture, telle qu'elle se présente, ne constitue d'ailleurs toujours pas un objet de recherche, c'est-à-dire un motif d'investigation mais les variations entre les cultures de caractéristiques psychologiques tels que le soi, la perception, la cognition, l'émotion,... Dans le cadre de cette recherche, nous nous joignons à la perspective d'Adams et Markus (2004) pour marquer la culture dans l'espace de la psychologie. Ce concept ne fait pas immédiatement l'objet d'une recherche bien appropriée, car les auteurs se penchent plutôt vers l'idée qui consiste à envisager ses implications. Ceux-ci se servent de la définition de Kroeber et Kluckhohn (1952). D'après ces auteurs, « *La culture consiste en des modèles, explicites ou implicites, d'idées et de leur incarnation dans les institutions, les pratiques, les artefacts, dérivés et sélectionnés par l'histoire ; les modèles culturels peuvent, d'une part, être considérés comme les produits de l'action et, d'autre part, comme conditionnant les éléments d'une nouvelle action* » (Kroeber et Kluckhohn, 1952, p.357). Cette définition de la culture a le mérite de mettre en évidence plusieurs éléments qui la caractérisent. Les aspects plus ou moins conscients et explicites de la culture sont envisagés par la psychologie sociale puisqu'ils symbolisent les orientations, les aptitudes, les normes et les doctrines. Mais les modèles culturels poursuivent leur action, ils réaffirment par le biais de ce qu'ils contiennent comme éléments implicites qu'il n'est pas facile d'identifier en raison de leur incorporation au mouvement de la vie quotidienne de quoi leur permettre d'aller au-delà des limites du groupe culturel.

Cette vision culturelle veut qu'on aborde également l'aspect subjectif ou objectif de la culture. C'est dans l'expression matérielle de ces idées que la culture peut être perçue. En psychologie sociale et conformément aux travaux de Triandis (1972), l'intérêt est fixé beaucoup plus sur l'aspect subjectif de la culture : comportements, doctrines, valeurs, etc. Cette théorie rappelle l'existence d'un soi avec des caractères culturels diversifiés et grâce à l'impact qu'il existe sur la conception du soi que la psychologie des individus (cognitions, attitudes, émotions) se voit influencée par la culture.

3-1- Histoire de la notion d'acculturation

En 1880, Powell, un anthropologue américain a proposé pour la première fois le terme « acculturation » dans le but de rendre compte des changements culturels que les migrants qui s'installent aux Etats-Unis ont vécu.

En sociologie, la conceptualisation de l'acculturation est apparue avec un ouvrage « le Paysan polonais en Europe et en Amérique » publiés de 1918 à 1920 par William Isaac Thomas et Florian Znaniecki (1918).

L'étude de ce travail a débuté d'une façon complètement imprévue (Bedin & Fournier, 2009), un nombre de lettres enveloppées appartenant à une jeune immigrée polonaise destinée à ses parents a été découvert par Thomas, un sociologue polonais. Ses conditions de vie, ses difficultés et son quotidien sont tous y racontés. Thomas prend la décision de commencer une grande enquête sur les immigrés polonais. Pour cela, il a choisi de travailler avec son compatriote Florian Znaniecki, un philosophe reconverti à la sociologie.

Grace à une annonce parue dans un journal, un grand nombre de lettres et de documents d'immigrants polonais a été récolté. Ces écrits représentent la substance matérielle de leur ouvrage. Ce dernier schématise le mouvement linéaire d'un groupe social depuis son commencement (la famille paysanne, le système social, la vie économique en Pologne).

En Europe, cette notion n'apparaît que des années plus tard. En France, ce concept est ainsi ancré dans les sciences sociales par Bastide en 1970.

A partir de ce temps-ci, ce concept a donné naissance à de multiples définitions et s'est établie au sein de nombreuses disciplines. La définition la plus utilisée est celle de Redfield, Linton et Herskovits élaborée dans le Mémorandum pour l'étude de l'acculturation : « L'ensemble des phénomènes qui résultent d'un contact direct continu entre les groupes d'individus de cultures différentes avec des changements subséquents dans les cultures originales des deux groupes impliqués » (Redfield, Linton. et Herskovits, 1936, p 146)

Cette définition renferme des éléments importants qu'il faut retenir. Avant tout, contrairement aux concepts d'enculturation et de socialisation étudiés auparavant et d'après lesquels les agents de socialisation transmettent la culture à l'intérieur d'un même groupe culturel, l'acculturation est une influence externe au groupe. Ces influences culturelles externes ont la possibilité d'exercer une action sur la psychologie des personnes membre des deux groupes en présence. L'acculturation n'a lieu d'être que si elle répond à deux exigences : Les rapports entre les individus relevant de l'ordre culturel doivent se montrer directs et durables.

Quelques années plus tard, selon Redfield, Linton et Herskovits les changements acculturatifs ne sont toujours pas le résultat d'une transmission culturelle directe et que les effets de l'acculturation peuvent prendre du temps. En outre, cette définition met en valeur l'acculturation en lui donnant la possibilité d'être « réactive » à l'influence culturelle du groupe qui possède la maîtrise ; ce qui explique que les changements culturels prendraient donc un aspect nouveau qui les conduirait vers une position de recul, là où réside la culture dominante. D'après Redfield, Linton et Herskovits, le concept d'acculturation ne veut pas dire d'une

manière nécessaire assimilation. Cela formait durant ce temps une base nouvelle, jusqu'à ce lieu l'idée d'acculturation était souillée moralement et marquée avec force d'ethnocentrisme.

Baré affirme que : *« les études d'acculturation tendent implicitement à déchiffrer le changement culturel du point de vue d'un seul des univers en présence, culture 'source' ou culture 'cible' ».*(Baré, 1992, p.2)

Dès ce moment, il devient utile de marquer l'apparence dynamique et circulaire de l'acculturation qu'il n'est pas possible d'utiliser exclusivement l'accord d'un ensemble minoritaire à la majorité.

Depuis les années 1950, une attention grandissante a été provoquée par l'importance et la portée de la variabilité interindividuelle dans les réponses à l'acculturation. Un certain nombre d'études portant sur les comportements, les conduites et les stratégies individuelles manifestées a été ensuite inspiré par le concept d'acculturation psychologique introduit par Graves (1967), dans le seul but de faire face aux tensions intrapsychiques qui sont capables d'émerger en état d'acculturation.

3-1-1- Les modalités d'acculturation

Camilleri se penche essentiellement sur les modalités de l'acculturation en le considérant comme étant un ensemble de faits observables induits par le contact direct ininterrompu des groupes de cultures différentes. Celle-ci réalise son développement dans une décomposition médiane liée à deux extrémités : la séparation et l'assimilation. Ces deux axes, tels qu'ils sont montrés et décrits ne se laissent pas imprégner par la culture de l'autre.

Il affirme qu'il existe une série de positionnement différents entre deux extrêmes : *« On observe une quantité de positionnements différents, qui se traduisent par les manipulations diverses des codes de l'une ou l'autre culture. Elles débouchent sur des formes variées, plus ou moins logiques aux yeux de l'observateur, vécues plus ou moins satisfaisantes par le sujet lui-même sont d'une grande importance pour le théoricien, comme pour le praticien...L'intégration résulte l'une de ces formations, lorsque le sujet estime qu'elle lui permet d'éliminer dans ses rapports avec l'environnement étranger, les tensions dues aux différences des groupes en présence, le but en restant ancré, de façon variable, dans ses anciennes références. »* (Camilleri, 1989, p.30)

Camilleri fait remarquer qu'il s'agit d' « une marge malléable », un espace pourtant réduit mais vital sur lequel l'individu dispose d'une certaine liberté d'exercice qui se pratique avec la

préservation du contact entre les cultures et qui indique le tracé qui fait découvrir le chemin de l'interculturel.

Placée au milieu du processus de construction identitaire, la culture, mêlée au psychisme, est l'instigateur d'une dynamique constructive. Celle-ci propose la matière et l'ardeur dont a besoin l'acteur social pour les utiliser dans la transformation de ses conditions socioculturelles et également sa culture surtout.

En outre, les stratégies identitaires sont la représentation fidèle qui définit les comportements culturels au plus haut point. C'est au sein de la culture qui lui sert de lieu approprié qu'il s'avère opportun pour le sujet de puiser les matériaux symboliques qui alimentent, le mieux possible, son projet de construction identitaire.

3-1-2- Les modèles d'acculturation

Le processus d'acculturation compte de nombreux modèles, lesquels sont regroupés en deux catégories : Les modèles unidimensionnels et les modèles bidimensionnels ou orthogonaux.

Les modèles unidimensionnels définissent l'incapacité des individus de n'exprimer valeurs et pratiques que sur une dimension relative et propre à la culture. En situation d'acculturation, les personnes iraient, dans un premier temps, d'une culture 'd'origine' à une culture 'd'accueil' sans avoir la possibilité d'effectuer le déplacement d'une façon simultanée. En outre, d'après ces modèles, ce passage intermédiaire culturel s'appliquerait exclusivement dans le sens de la culture traditionnelle liée à la minorité vers celle relative à la majorité sociale. La notion d'un continuum entre deux pôles 'culture d'accueil et culture d'origine' sur lequel les individus arriveraient à être fixés est engagée par certains modèles unidimensionnels. Cela entraînerait une implication formelle de considérer le maintien de la culture d'origine et le désir de se conformer à la culture d'accueil comme deux dimensions indépendantes.

Les modèles bidimensionnels envisagent l'identification de la culture d'origine et l'identification de la culture majoritaire comme deux éléments différents, ne dépendant pas l'un de l'autre. Ces éléments pourraient par conséquent être déterminés de manière indépendante.

3-1-3- Acculturation et stratégies identitaires

L'acculturation peut devenir ce qui est censé être perçu par les sens ou par la conscience ce qui lui procure un rang capital au cœur d'un travail scientifique. Pour concrétiser cela, il faut que les chercheurs examinent attentivement les questions liées aux rapports inter individu de différentes cultures. La culture d'un groupe ou d'une personne ne peut se développer ou se porter en avant que sous le prestige d'une autre culture assumant de la sorte les changements attendus.

Ces derniers, qui sont d'ordre psychologiques et culturels, l'idée proprement dite nous les montre établis entre des individus dont les origines culturelles ne sont pas identiques. L'exemple vivant et d'actualité confirme le déjà dit. Une famille française quitte son pays et décide de s'installer définitivement aux États-Unis. Cette nouvelle vie va créer des changements progressifs à des niveaux relationnels et comportementaux au sein du groupe. Avec le temps, le français et l'anglais entrent en conflit social. Chacun veut se faire mettre de la circonstance et saisir l'occasion qui se présente. Et ce temps a déjà fait son choix. Les membres de cette famille vont subir le même sort qu'ont connu leurs prédécesseurs. "John Berry", véritable défenseur de ce modèle de stratégies d'acculturation, a su mettre en évidence, le rôle majeur des attitudes et leur influence sur les facultés cognitives (les connaissances des langues maternelles, universelles). Transformées en concepts, deux questions centrales se posent et des suggestions telles que présentées par "Berry" appellent à réfléchir.

Premièrement, déterminer si, oui ou non, il est jugé important d'établir et de maintenir des contacts avec la nouvelle culture. "John Berry" opte pour, quatre options: L'intégration, l'assimilation, la séparation et la marginalisation :

- L'intégration se détermine par une réponse positive aux deux questions : C'est-à-dire ne pas refuser de vivre avec le nouveau mode de vie tout en veillant sur son identité et ses origines culturelles.
- L'assimilation s'illustre par deux réponses : négative à la première question et positive à la deuxième question : C'est-à-dire ne tenir compte ni de son identité ni de ses origines, mais accepter sans conditions préalable d'établir des liens nouveaux et de vivre avec la réalité culturelle nouvelle.
- La séparation correspond à l'inverse, autrement dit, à l'opposé : C'est-à-dire, s'attacher à ses principes identitaires et à ses propres aux origines, sans toutefois chercher à créer des liens avec la nouvelle culture.
- La marginalisation se définit par une réponse négative aux deux questions : C'est-à-dire ignorer ses origines identitaires, culturelles et en même temps, éviter toute relation avec la nouvelle culture. Les essais réalisés auprès de différentes nationalités ont admis une nouvelle culture ne peut s'allier à un groupe d'individus qu'une fois cette alliance tienne compte de ces attitudes d'acculturation.

La sociologie nous apprend que le terme " acculturation " signifie l'adaptation d'un individu à une culture locale, laissant entrevoir une négligence partielle ou totale des composants de leur propre culture. Alors qu'en ethnologie, le terme " acculturation " à pour sens la totalité des faits avec pour conséquence logique l'entrée en contact direct avec des groupes d'individus deux

cultures différentes. Ce qui peut être éventuellement réciproque dans les changements intéresse la façon de se comporter, recueillir, recouvrer, d'œuvrer, de mériter, de dire,...

L'acculturation peut engendrer de nombreux aspects :

- Elle peut être spontanée, directe au cas où les cultures maintiennent des rapports libres.
- Ou bien contrainte, astreinte comme autant de l'autoritarisme au-delà servitude, par exemple.
- Ou alors ajustée, synchronisée avec la volonté de produire et de mettre à jour une nouvelle culture, nationale par exemple.

L'acculturation ne se limite pas exclusivement au passage de l'essentiel d'une culture à une autre mais elle est beaucoup plus un développement d'interactions en marche entre des groupes que les cultures différencient. Étant donné qu'elle ne concerne que partie de la population, les traits, également, restent sans changement. "Bastide" évoque l'idée des réactions en chaîne : " ce ne sont jamais des cultures qui sont en contact, mais des individus", de cette façon, l'acculturation se produit par l'action positive de deux processus complémentaires : L'un sociologiques et l'autre individuel.

En matière de sociologie, l'acculturation est la séquence de ce qui découle des traits culturels capable de prendre une autre et donc d'aller graduellement dans le sens souhaité et où réside l'acculturation. Alors qu'en matière d'individualité, l'acculturation reste dépendante de ce qui profite à l'individu à l'endroit des modèles proposés. "Abou" 1981 avise qu'il ne peut y avoir d'acculturation qui ne résolve d'une manière patiente et graduée un conflit de cultures. Quant à parler d'une acculturation bien proportionnée, agréable, cela revient à dire faire connaître les solutions plausibles qui assurent très certainement à ce conflit la perméabilité et le besoin d'augmenter la valeur de la personnalité et non de la mettre hors d'état.

Le développement de l'individu se voit en face d'une action inclinée des membres et des institutions de l'autre culture. Cela équivaut aussi à l'action perpendiculaire de deux êtres appartenant à l'autre culture.

a)- Les stratégies identitaires en situation d'acculturation selon Carmel Camilleri

Les stratégies identitaires invitent à s'adresser aux processus identitaires développés par les personnes en situation d'acculturation. Les théories sur les stratégies identitaires cherchent à concevoir comment les individus se heurtent au conflit identitaire susceptible de se montrer en situation d'acculturation.

Nous montrons ici les plus importantes bases de la théorie des stratégies identitaires élaborée par Carmel Camilleri (1990). Cet ensemble systématique d'opinions et de connaissances est l'une des théories qui exercent une influence considérable dans le champ de la psychologie interculturelle francophone, où elle est jugée être un choix possible aux théories de l'acculturation anglo-saxonnes. Elle ne cesse de provoquer de l'inspiration à de nombreux travaux théoriques (qui s'appuient uniquement sur la théorie) et empirique (qui s'appuient sur l'expérience et non sur la théorie).

Camilleri a été confronté aux relations interethniques, ce spécialiste des questions interculturelles s'intéresse à l'étude de la complexité des échanges culturels. Pour lui, l'individu est appelé à tenir compte de son entourage (les autres personnes, son groupe, et les autres groupes). Car le système culturel est une partie prenante vis-à-vis de ces configurations sociales auxquelles la personne est continuellement confrontée. D'après l'auteur, ce qui procure à l'identité le soin d'effectuer de la meilleure manière c'est l'intégration du système culturel.

La théorie de Camilleri se base sur deux points principaux : La configuration identitaire et ses perturbations en situation d'acculturation, la fonction et la nature des stratégies identitaires exécutées par les individus en situation d'acculturation pour vérifier les perturbations de la configuration identitaire.

b)- La configuration identitaire et ses perturbations en situation d'acculturation

D'après Camilleri, chaque individu a une configuration identitaire, plus ou moins susceptible d'évolution, qui serait l'aboutissement de pour parler entre trois pôles :

- 1) L'identité de fait : la façon dont on se représente son identité et son contenu.
- 2) L'identité de valeur : la valeur, (ou la vertu individuelle) positive ou négative, que l'on accorde à son identité.
- 3) L'identité prescrite : l'identité telle qu'elle nous est attribuée par autrui.

Le concept d'identité est conçu par l'auteur comme une « *dynamique d'aménagement permanent des différences, y compris les oppositions, en une formation perçue comme non contradictoire. Aussi le sentiment de l'identité demeure-t-il tant que le sujet parvient à donner à l'altération le sens de la continuité* » (Camilleri, 1997, p.23). Le sentiment d'identité se prolonge aussi loin que la personne arrive à fournir à l'altération le sens de poursuivre ce qui est commencé. S'il n'y arrive pas, son identité entre en conflit. Les situations de contacts interculturels sont capables d'établir par voie de conséquence de telles crises. Selon Camilleri, les mécanismes identitaires exceptionnels ne sont pas mis en jeu par l'administration de la différence culturelle, au contraire elle occasionne des obstacles en plus.

c)- La Fonction des stratégies identitaires :

Pour gérer les multiples codes culturels en présence, et dans le but d'instaurer un équilibre identitaire, une série de stratégies identitaires a été développée pour remplir deux fonctions :

- Une fonction ontologique qui agit en faveur d'une préoccupation de sens et de valeur personnelle.
- Une fonction pragmatique (adaptation socioculturelle dans le modèle de Berry) qui est en rapport de conformité et de ressemblance à la façon dont l'individu introduit dans sa configuration identitaire l'action exercée par la société et se conforme à la réalité concrète.

Il est question alors d'obtenir de nouveau une configuration identitaire qui autorise à remplir d'une manière simultanée ces deux fonctions : « *L'équilibre de l'individu est atteint quand, entre autre conditions, les représentations et valeurs auxquelles il s'identifie, par lesquelles il fixe une signification à son être, sont celles-là mêmes qui lui permettent de s'accorder avec son environnement* » (Camilleri, 1990, p.93). Dans ce cas les préoccupations pragmatiques et ontologiques entrent en liaison logique. Cependant, des solutions identitaires qui présentent une différence peuvent être adoptées et toutes ne répliquent pas aussi à ce à quoi on aspire.

3-2- Qu'est-ce que l'enculturation ?

En 1948 Herskovits a défini l'enculturation comme suit « *tout l'apprentissage qui a lieu au cours de la vie humaine à cause de ce qui est disponible pour l'apprentissage* » (Segall et al, 1999, p.24). Dans toutes les circonstances, l'enculturation s'est avérée indispensable et présente au vu de ce qu'elle apporte à la société ; c'est-à-dire qu'il est devenu possible de se familiariser avec un milieu social et de s'adapter dans un climat régional sans que personne n'ait décidé de nous l'apprendre.

L'enculturation est jugée être un apprentissage élaboré d'une façon irréfléchie parce qu'elle agit différemment contre la volonté de la personne devenue victime des agents d'enculturation. En face de cette réalité, les personnes ayant acquis cette notion d'apprentissage sont inconscientes. Le mode de vie a l'air d'être de coutume et cela provoque à l'esprit une forme d'indifférence déraisonnable, voire arbitraire dans le sens où il peut y avoir d'autres façons de vivre. Et en l'absence d'un rapport de connaissance culturelle entre des personnes, le choix pour une telle ou telle faveur reste inavoué, indécis.

3-3- Qu'est-ce que la socialisation ?

La socialisation, de son nom qui l'indique et, contrairement à l'enculturation qui demeure un comportement non intentionnel, se présente comme un moyen vulnérable et une action volontaire dans le but d'examiner attentivement et minutieusement la propre conduite de l'individu et de la rendre « acceptable » autrement dit qui s'accorde avec le principe servant de règles communes au groupe. Les parents et les enseignants sont les agents de socialisation habilités dans toute discussion qui concerne le comportement de l'enfant et de l'apprenant. Ces personnes ont un rôle magistral à jouer dans ce processus étant donné leur pouvoir sur ces derniers.

L'enculturation ou la socialisation sont deux mécanismes de communication culturelle qui conduisent à des assimilations liées à la conduite du groupe. Cette manière de coexistence conduit forcément vers l'idée d'accroître les caractères distincts qui existent entre les groupes. Les processus d'enculturation et de socialisation ont pour résultat la distinction par une différence à l'intérieur des différents groupes avec en plus une homogénéité et une uniformité parfaite et de même nature à l'intérieur d'un même groupe.

Il faut reconnaître la différence entre la socialisation et l'enculturation, la première possède dans son actif un produit, voire un effet volontaire. La deuxième réagit en fonction de ce qui est impératif, elle est passive et non volontaire.

Cette distinction n'a pas sa place dans les annales de l'écrit, certains auteurs disent que l'enculturation est en elle-même une finalité avec deux formes : l'une active et l'autre passive. Cette réalité donne l'avantage à la socialisation d'agir à sa manière et dans un espace plus large qui va inclure l'enculturation.

3-4- La relation entre l'enculturation et la socialisation

Les humains sont, selon les scientifiques, des êtres qui sont biologiquement mis dans une disposition favorable leur permettant, dès la venue au monde, de percevoir les premières notions de langage. Il appartient maintenant aux gens du domaine de montrer de quoi ils peuvent être capables dans l'avenir. Ses interactions sociales sans le résultat des deux combinaisons que sont : Le langage et la culture et pour bien apprendre et savoir davantage, il faut faire un effort de compréhension significative et constructive au profit de l'environnement social.

L'enculturation, quant à elle, ne date pas d'hier. C'est l'anthropologue américaine : "Margaret Mead" 1901-1978 qui a été à l'origine de ce terme scientifique, l'enculturation tire sa source d'une évidence réelle, ce qui n'est pas le cas pour l'acculturation. Quant à les comparer

conjointement, l'opportunité semble être de mesure. La première s'adresse à l'individu qui, au cours de son existence s'assimile et sa tribu les règles et les principes sociaux du groupe auquel il appartient. La deuxième est l'effet d'une conformité approprié sous forme contrat qu'un individu ou un groupe d'immigrés approuve par une opposition délibérée afin de s'associer à une autre culture avec laquelle il est très attaché.

L'enculturation et la socialisation restent indissociables. Dans les sphères supérieures où l'action universitaire est importante, on considère la socialisation comme étant une prise de conscience patiente que l'individu s'octroie à l'intérieur de son entourage. D'autres trouvent qu'elle remplit la fonction d'interprète en faveur de deux sortes d'enculturation, délibérée et informelle. Comme elle est primaire propre à l'enculturation et secondaire propre à l'acculturation. Il suffit d'observer des différents aspects qui caractérisent notre société que l'on apprend par la suite de la présence de l'enculturation pour pouvoir à la fin dire de cette dernière qu'elle véhicule un message, une doctrine populiste qui réagit contre la psychologie mondaine et qui s'attache à l'expression de la vie et des sentiments.

L'enculturation agit par le biais de ses agents (involontairement et dans la plupart des cas inconsciemment). Une réalité sociale est à mettre en exergue. L'individu hérite de certains comportements qu'il se voit attribuer dès son jeune âge. C'est une gamme de règles et de manières, quelques fois innées puis assimilées pour finir intériorisées ensuite. Elles sont établies avec précision grâce à une culture qui se caractérise par des normes sociales, des valeurs, des croyances et des comportements que celle-ci s'attelle à savoir.

La socialisation relativise avec le processus d'apprentissage de la culture par l'application de ses règles. Vient s'ajouter à cela un autre mécanisme d'apprentissage qui montre que dans le domaine de l'enculturation l'individu adopte "les bonnes manières" de la culture.

L'enculturation et la socialisation sont deux pôles distincts, univers épanouis, peuplés deux personnes (la famille, d'autres éducateurs) dotés d'institutions (l'école, la religion, la politique), équipés d'organisations (les scouts, les équipes de sport). Néanmoins, les parents occupent la place prépondérante en se faisant élire comme étant des agents d'enculturation et de socialisation les plus influents. Des sociologues se sont interrogés sur la manière d'agir entre individus et différents agents d'une manière qui contribue à mettre un point des cultures et sur la façon de voir les identités culturelles et ethniques se développer.

L'enculturation ou la socialisation s'apparentent à deux évidences qui permettent le passage d'une ou plusieurs cultures. Leur démarche consiste à créer des comportements semblables à

l'intérieur du groupe. En laissant les choses agir simultanément, produit une augmentation des différences entre les groupes de l'aboutissement absolu à une différenciation intercommunautaire et une uniformité intrasociale.

3-5- Identité et rapports interculturels

Des études relatives aux sciences humaines ou sociales, telles que : La sociologie, l'éducation, la psychologie, la philosophie,...définissent le rôle du contribuable des relations interculturelles. Le fait d'une diversité de cultures s'interpose sous l'effet impulsif de liens établis entre personnes de cultures différentes conduit automatiquement à une médiation interculturelle.

Des ethnologues, des sociologues, des comportementalistes, des anthropologues, des psychologues, des linguistes, comme des historiens, considèrent que la notion d'identité culturelle est aussi complexe que la notion d'identité. Jugée comme centrale, voire fédératrice, c'est-à-dire, à l'origine de la réaction de plusieurs groupements de disciplines en sciences humaines et sociales, cela permet de la définir son perplexité, sans défaut.

Certes, le concept d'identité se présente sous plusieurs aspects qui profitent tant aux approches scientifiques, il n'est pas recommandé d'appréhender l'identité pour deux raisons: sa conduite linéaire disciplinaire et ses relations propres au raisonnement, aux apports conceptuels associatifs.

En outre, le terme "identité" comme le stipulent des études scientifiques proprement anthropologiques et sociaux, n'est autre que la signification exacte qu'un individu arrive à s'identifier dans une diversité sociale et en même temps être identifié : Une manière que l'on consacre dans le but de créer des relations entre les appartenances collectives et des personnalités individuelles.

Une estimation des identités singulières et plurielles, qui est le fondement des rapports réciproques entre " culture " et " identité" reste envisageable, au demeurant d'une présentation et d'une analyse bien élaborées comme il convient de reconnaître que la culture demeure l'élément majeur pour de plusieurs combinaisons appelées à être éclaircies et analysées en raison de la dynamique procrée par les groupes de contact présents au sein de la société.

Selon Clanet, l'interculturalité est « *l'ensemble des processus – psychiques, relationnels, groupaux, institutionnels, etc. – générés par les interactions de culture, dans un rapport d'échanges réciproques et dans une perspective de sauvegarde d'une relative identité culturelle entre les partenaires en relation* » (Clanet, 1990, p.21). Michel Bourse a défini le préfixe " inter"

d'inter culturalité. Cette particule modificatrice réellement la mise en relation et la prise en considération des interactions entre des groupes, des individus ou des identités.

Cette approche interculturelle n'a pas pour finalité d'enfermer " autrui", une fois identifié, dans un champ de signification, ni d'assainir des initiatives basées sur une hiérarchie à tendance discriminatoire. L'interculturel se positionne aux côtés d'une stratégie hautement qualifiée et considère l'individu comme une raison d'être incontournable, il demeure un sujet qui occupe une place prépondérance avec la fonction qui confère, à l'action, ses propre caractéristiques.

L'interculturel parle d'un véhicule à deux visions : celle qui varie avec la personnalité de chacun (le subjectif) et celle qui se produit entre deux personnes, deux sujets (l'intersubjectif).

Le multiculturel adresse quant à lui une reconnaissance exempte de partialité. Parmi les scientifiques contemporains les plus productifs du multiculturalisme et qui ont su assainir leurs théories pour la rendre féconde est fertile, fut Charles Taylor. C'est grâce à de telles initiatives que plusieurs cultures coexistent dans un respect mutuel, afin de comprendre en lui ce sur quoi repose son projet humanitaire, écrit-il, chaque être humain ressent la nécessité est l'utilité d'une perspective de signification et pour se la procurer, on lui recommande un appui empreint de fidélité, d'obéissance à un groupe de tradition culturelle. Néanmoins, ce qui affecte les sociétés modernes et les rend malade et le phénomène de la diffusion (de la discorde). Ainsi la boussole de l'interculturel nous aurions dû faire deux approches significatives : La première désigne la manière dont on voit l'autre, la deuxième désigne la manière dont à travers l'autre, on se voit. Ce caractère distinctif n'est lié ni à la particularité d'une autre personne ni à la mienne mais il dépend exclusivement de l'influence réciproque, théorique soit-elle (définie par la pensée) ou pratique (exprimée par la pensée).

On se demande si la faculté de séduire, qu'exerce la notion d'identité culturelle, ne résulte pas des caractères mêmes qui obligent cette dernière à se soustraire de toute recherche scientifique. L'identité, dont la valeur scientifique a l'air de tenir aux relations qu'elle se permet d'avoir avec les faits scientifiques observables très variés, façons de dire, façons de faire, systèmes de représentations, avec qui elle coopère alors qu'auparavant aucune version logique n'a été formulée. L'identité pourrait se trouver au centre de phénomènes sociaux en s'attirant autant de regards vers elle. Et une bonne compréhension, voire une domination de soi feront en sorte que les enjeux deviennent importants pour une société qui revendique fortement la reconnaissance des cultures régionales, locales, ethniques. Aujourd'hui de nombreux acteurs sociaux se partagent l'idée de reconquérir l'identité, une identité en crise, une identité perdue, en se faisant les interprètes épris de dévouement et de serviabilité.

Conclusion

La dimension interculturelle commence à se faire entendre dans une ampleur sans précédent. Elle permettrait à l'apprenant d'accéder à des connaissances culturelles/civilisationnelles de la langue enseignée/apprise en classe, y compris une attitude objective ouverte à l'égard de l'Autre. L'utilisation de l'interculturel au sein du groupe scolaire concerné crée, chez l'apprenant le besoin d'entrer en rapport avec son interlocuteur étranger qui appartient à un système culturel hétérogène et différent du sien.

Les enseignants de Français Langue Étrangère font connaître à leurs apprenants leur intention d'intégrer une perspective interculturelle dans le cursus en cours. Cette intégration envisagée à leur profit leur serait bénéfique dans le but où elle leur procure le moyen de s'écarter des stéréotypes qui se mettent en travers de tout apprentissage propre à la culture de la langue « cible ».

L'interculturalité est l'instrument convenable qui peut contenir le besoin de l'apprenant qui veut parvenir à réaliser le contact avec l'Autre afin de le connaître dans sa singularité et son altérité. Cette volonté de se connaître lui donne droit d'obtenir des indices culturels propres à une éventuelle découverte socioculturelle, car au moment du contact, le contexte sera autre que le sien. Cette mise au point se passe avec le concours de la fonction interculturelle laquelle a pour but l'acquisition d'une compétence communicative et interculturelle. De plus, l'important pour chacune de ces dernières est de fournir à l'apprenant la faculté et l'habileté de constituer ses propres perceptions à l'égard de la culture étrangère. Ces réactions légitimes et les attitudes qui s'en suivent font partie unique de lui et de son expérience personnelle, sans qu'il soit obligé de s'arrêter devant tel ou tel propos quel qu'il soit.

A l'instant même, le contact ou la relation entre les cultures prend de l'importance sur le chevet des recherches qu'entreprennent les anthropologues et les didacticiens entre eux. A première vue, l'action du système culturel se concentre sur les phénomènes qui sont la conséquence ou le résultat de toute réunion culturelle et de toute différenciation entre les cultures en contact. Aussi, on remarque que dans l'action de deux cultures différentes, il se produit un changement, un renouvellement et une modification des automatismes et des particularismes liés à la conception de percevoir les choses rassurantes et durables et inchangeables. En face de ce point dans lequel la culture évolue se définit ou en résulte la définition des substitutions continues avec des cultures voisines qui, au fil des temps, aident à la construction des aspects distinctifs, stables ou instables cela dépend de ce que la culture en dispose. Donc, dans chaque échange verbal entre deux personnes qui se distinguent par la différence de culture, des heurts

peuvent se produire. Cependant, on ne peut se fier à une subjectivité qui détourne l'essentiel du réel, c'est aussi une sorte d'individualité qui altère la réalité de l'Autre ; cela finit par devenir un obstacle et une entrave majeurs qui ne facilitent pas l'acquisition d'une notion qui se rapporte beaucoup plus à un système culturel voulu différent du sien.

Il est question de distinguer l'Autre pour ce qu'il représente de différence et de diversité. Cette attention particulière garantit aux personnes en pourparlers l'aide nécessaire qui permet d'aller au-delà de tout positionnement ethnocentrique qui avantage et assure une identité véritable et stable. En effet, la mise en pratique d'une doctrine purement linguistique, identitaire et culturelle n'est pas prête à voir le jour, car ce propos déterministe est en contradiction avec le courant postmoderne, lieu de prédilection du Soi où le contact avec l'Autre reste ininterrompu. Cela a donné naissance à une identité co-construite à travers des interférences entre Soi et l'Autre.

D'une autre manière, envisager un mode culturel, quel qu'il soit, ne peut être conçu comme déterminant qu'à travers les rapports que ce système entretient avec ses confrères. Chaque communication entre concepteurs de ces cultures construit des savoirs, des relations de société, des habiletés et de l'expérience, auparavant sans valeur, alors que maintenant ils sont élaborés avec soin, par Soi et l'Autre. Par ailleurs, les apprenants n'ont besoin que de l'outil qui leur permet de devenir les socio-interprètes de leur propre milieu. C'est avec l'outil qu'il devient possible d'imaginer une démarche interculturelle en classe de langue grâce à laquelle on établit des accès intéressants dans l'espace de l'enseignement de la culture française. Comprise comme étant un ensemble de méthodes adéquates d'enseignement, la pédagogie interculturelle se donne comme une démarche spécifique qui se distingue de la démarche classique, voire civilisationnelle, de laquelle se construit la conscience interculturelle de l'apprenant.



CHAPITRE IV
L'approche interculturelle
en classe de FLE

Introduction

Les chapitres précédents nous informent de l'enseignement/apprentissage du FLE et de la finalité qui, de premier abord, par la maîtrise et la connaissance parfaite de la langue étrangère et de sa culture. Et qu'à ce titre, il serait bénéfique et utile de distinguer l'esprit de la nouvelle vision dont se caractérise, aujourd'hui, l'enseignement/apprentissage des langues, à savoir : la communication interculturelle et le caractère crédible de cette compétence, base de formation et du devenir de l'apprenant en tant que citoyen du monde.

De nos jours, il n'est pas facile d'imaginer toutes les réactions qui peuvent se produire dans les classes de FLE sans avoir le privilège à l'égard de la composante linguistique. En réalité, cette volonté de bien faire se heurte tantôt à des disgrâces et tantôt à des effets valorisants parce que d'un côté, elle est inévitable pour toute personne qui désire savoir s'exprimer en français et d'un autre côté, ce mouvement volontaire ne suffit pas à satisfaire parce qu'il est plus qu'évident que dans la communication, l'apprenant ne peut, toutefois, se passer de la composante socioculturelle dans les pratiques langagières imprégnées du référent culturel. Tout discours humain est source d'appréhension à l'encontre de l'incompréhension. De cette façon-là, seul le besoin langagier possède la maîtrise du choix de l'orientation et selon les normes édictées dans une communauté donnée, lesquelles renferment un vocabulaire et une syntaxe choisis à être prêts dans l'utilisation des messages.

En termes clairs, les nécessités langagières expriment, d'une façon inéluctable, l'engagement radical de l'action, entre autre le sujet parlant dans son contexte socioculturel, c'est pourquoi la compétence culturel/interculturelle entre en fonction dans le but d'assurer une meilleure maîtrise de l'acte communicationnel. De ce fait, et en admettant que l'installation et la mise en marche de la compétence interculturelle dans le mouvement de l'acte didactique/pédagogique se révèle très sensible et un peu embarrassante, cela ne pourra pas empêcher l'action entreprise avec autorité et sans ménagement de s'illustrer grâce à une explication juste des besoins langagiers de chaque interlocuteur, c'est-à-dire l'apprenant avec ses pairs. Toutefois, l'opportunité existe, il suffit de l'exploiter efficacement afin d'écarter toutes les pressions et les malentendus qui n'assure pas une parfaite compréhension des différences excessives de cette façon, on aura réalisé les finalités éducatives.

L'action de la composante culturelle se fonde au même niveau qu'un élément de la compétence communicative. Elle ressemble à une unité de données appartenant à la culture cible ayant pour tâche de prendre les précautions nécessaires contre d'éventuels malentendus, de ne pas s'exposer aux risques qui immobilisent les bonnes actions et de ne pas s'enfoncer là où les

stéréotypes, devenus de vrais obstacles refusent toute connaissance saine de la culture et de la langue. S'agissant des stéréotypes, ils se présentent sous la forme d'une notion que les chercheurs Beacco et Cuq vont lui donner la définition exacte et correspondante. C'est à la lumière de leurs travaux de recherche et en fonction des résultats obtenus que l'explication permettra d'assainir des bases solides.

En didactique du FLE, on favorise davantage la dimension interculturelle qui, actuellement, se distingue par/ de ses deux reliefs linguistiques : le français et l'arabe (le cas d'Algérie) et en raison, aussi de la nature de la relation privilégiée qu'ils se sont créés. Maintenant, nous disons, en termes clairs, que la composante sociolinguistique et la composante socioculturelle sont liées, par nécessité, à toute communication, c'est-à-dire, qu'elles, sont marquées par une dépendance inouïe et qu'entre temps, la compétence interculturelle est quand même une véritable qualité à comprendre et exprimer, clairement, l'acte de communiquer. Une bonne connaissance et une parfaite maîtrise des faits culturels sont présumées ou présumées être la préoccupation forte et le souci soigneux de la compétence interculturelle. Pour Abdallah Pretceille les faits culturels « *favorisent la communication, c'est-à-dire la rencontre avec l'Autre.* »(Abdallah- Pretceilleet Porcher, 1996, p. 28)

En effet, toute culture se caractérise par une nomenclature de valeurs qui acheminent l'expression d'un sentiment qui éprouvent le désir de mieux comprendre l'attitude complexe de la société et du monde. Car, le savoir ne peut connaître de progrès qu'avec la reconnaissance d'une différence de cultures qui définit l'être humain en veillant à ce que l'équilibre soit harmonieux, que le climat soit convivial et que la qualité de la vie soit meilleure. En vérité, le respect humain envers ces valeurs est tellement fondamental qu'il importe de le considérer comme étant le vecteur créateur d'une vraie communication.

Il est impératif de tenir compte de la dimension culturelle de la langue enseignée et s'en tenir aux objectifs de ce chapitre qui donnent la possibilité de s'informer sur les compétences interculturelles selon une double vision : leur prise en considération et leur valorisation.

1- Le concept d'interculturalisation

La notion d'interculturel fut conçue en plusieurs mots exprimant de la méconnaissance vis-à-vis des différentes cultures. Elle connut ses débuts entre 1970 et 1979 dans le cycle primaire dans des classes qui avaient en charge des enfants de migrants. L'éducation interculturelle autorisa d'abord l'intégration des groupes minoritaires à un groupe culturel majoritaire, puis le renforcement de l'image positive des étrangers, ensuite la prise de conscience à faire comprendre au groupe « dominant » qu'il passait son existence dans une société multiculturelle et

pluriethnique. Il s'agit de montrer que le but de cette approche est formatif, celle-ci a pour intention de développer chez les apprenants un sentiment relationnel de leurs propres convictions et valeurs, d'une part, et d'autre part, de se charger de leur identité culturelle avec le même sentiment de ne pas ignorer celle des autres. Cette approche s'avère nécessaire en considérant la réalité multiculturelle et plurilingues en Europe comme source future de conflits ou d'incompréhension ce qui produit moins d'unité et beaucoup plus de ruptures.

Diverses réalités sont recouvertes par le concept d'interculturel. La définition qui suit a été attribuée au conseil de l'Europe à Strasbourg en 1986 (Conseil de l'Europe : 1986) : *« L'emploi du mot « interculturel » implique nécessairement, si on attribue au préfixe « inter » sa pleine signification, interaction, échange, élimination des barrières, réciprocité et véritable solidarité. Si au terme « culture » on reconnaît toute sa valeur, cela implique reconnaissance des valeurs, des modes de vie et des représentations symboliques auxquels les êtres humains, tant les individus que les sociétés, se réfèrent dans les relations avec les autres et dans la conception du monde. »* (Cité dans De Carlo, 1998, p.41). Ce concept arrive en même temps avec l'introduction de la réflexion sur l'enseignement des « cultures » dans l'espace de la didactique des langues. Le préfixe 'inter' d'interculturel désigne une mise en rapport et une reconnaissance des interactions des individus de diverses cultures et des identités.

Le concept d'interculturalisation a été défini par Mbodj comme : *« l'équilibre dynamique entre enculturation et acculturation »*. (Mbodj, 1982, p. 43). Ce processus s'emploie principalement aux individus qui évoluent dans un contexte multiculturel. Selon Clanet (1990, p. 21) *« l'interculturalisation recouvre l'ensemble des processus psychiques, relationnels, groupaux et institutionnels par lesquels les sujets et les groupes interagissent lorsqu'ils appartiennent à deux ou plusieurs ensembles se réclamant de cultures différents ou pouvant être référés à des cultures distinctes »*.

Cette approche montre le profil avantageux de prendre en considération non pas uniquement les groupes mais également les sujets dans le processus de rencontre interculturelle. Or Guerraoui et Pirlot (2011) mettent en relief les processus d'interculturalisation qui déploient en tous sens les connaissances élémentaires de la culture au-delà de l'ethnique et de l'interculturalité. Ils se sont entendus à mettre en fonction les niveaux d'analyse intergroupe mais aussi intrapsychique et intersubjective.

Belkaid et Guerraoui (2003) parle constamment du double mouvement de transformation des systèmes en présence que le phénomène d'interculturalisation génère. Ces modes, dont il est question, sont susceptibles d'être dans une situation d'ouverture et de transformation en raison

de leurs interactions avec d'autres systèmes. Toutefois ces mêmes modes ou systèmes peuvent simultanément faire l'objet d'un repliement sur soi dans une situation de fermeture et cela est dû à la volonté de chacun d'eux de mettre leur identité à l'abri. Les processus d'interculturalisation vont à l'encontre de l'opinion commune, voire contradictoires. Pour faire face à cette situation de nature qualificative, les personnes agissent de façon à remettre en bonne place le caractère identitaire.

Nous retenons de cette idée d'interculturalisation le fait que, en situation de rapports interculturels, des comportements quelquefois très incompatibles peuvent surgir (fermeture des systèmes versus ouverture, rupture versus négociation, ajustement,...). Guerraoui indique que ce sont ces réactions qui ont la faculté de pouvoir mener le jeu au niveau des groupes culturels et au niveau des sujets, ce qui n'est pas le cas pour les travaux en psychologie interculturelle qui cherchent à les appréhender.

On se pose la question sur le moyen à utiliser dans le traitement de la diversité culturelle sans être appelé à « négocier » avec les stéréotypes et avec l'ethnocentrisme. Les didacticiens voient en l'approche interculturelle un mouvement d'appartenance culturelle à prendre en considération. En outre, l'idée de comparer ces deux systèmes linguistiques au sein de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère engage, par un besoin absolu, celle des cultures. L'importance réside dans le fait que les principes communicatifs changent d'une culture à l'autre.

En tant qu'espace d'études et de recherches, l'interculturel a parmi d'autres finalités le besoin et le désir d'examiner ces différences de conception et de perception de la réalité. Le mot « civilisation » est remplacé par le terme « interculturel », la diffusion d'une nouvelle dénomination de l'ancien domaine didactique de civilisation date à partir de 1975. Le mot « interculturel », d'origine contextuelle francophone, répond en opposant une preuve contraire au mot « multiculturel » d'origine anglo-saxonne. Pour M. Abdallah- Pretceille, citée par De Carlo (1998), l'interculturel est « *une construction susceptible de favoriser la compréhension des problèmes sociaux et éducatifs en liaison avec la diversité culturelle* » (De Carlo, 1998, p.46), pendant que le multiculturel ne possède pas une visée éducative laquelle préserve l'initiative d'une discussion continue entre les différents groupes pour arriver à un accord qui permet de construire un espace commun. Alors, la réponse aux difficultés socioculturelles. D'après M. Abdallah- Pretceille, l'emploi du mot interculturel implique le préfixe « inter » qui laisse entendre un écartement des barrières, une mise en rapport et une prise en considération des interactions, une réciprocité entre des groupes, des individus pendant que le terme « culture »

désigne les manières de vivre et les représentations symboliques pour en appeler à des liens avec d'autres et dans la façon de percevoir le fonctionnement du monde.

Le terme interculturel est fréquemment lié à l'origine des conditions de vie des migrants. Pourtant, une grande extension est connue par ce phénomène (la diversité ethnique et culturelle dans le même espace). L'interculturel s'éloigne insensiblement du contexte des migrants à d'autres publics, comme la classe de langue. C'est ainsi que le personnel enseignant et didacticiens emprunte le concept « interculturel ». L'approche interculturelle est orientée vers l'individu en tant qu'élément important et ne l'enferme pas dans une classe de significations. Cette approche vise à développer les relations, elle ne cherche nullement l'échange de paroles avec une personne d'une autre nationalité mais se dirige vers l'idée d'admettre l'interlocuteur comme « autrui » et d'admettre comme vraie, réelle l'identité d'autrui.

Le dépassement des préjugés et les stéréotypes, la détermination de comprendre l'autre, la recherche de savoir la manière dont l'autre recouvre la vision du monde, la vie sous une nouvelle apparence est les circonstances dont dépend la validité de la démarche interculturelle. La classe de langue sera contrainte de prendre l'aspect d'un laboratoire d'interactions et d'échanges interculturels au milieu des enseignants et des apprenants tout en ayant l'œil d'avantager le rapprochement entre les cultures.

Pour commencer à parler de l'interculturel, il ne sera pas pour autant question de pousser à une ressemblance des attitudes. C'est par l'exercice et l'expérience que se réalise l'interculturel et qu'il devienne effectif. Cette approche cherche à développer chez l'individu la capacité de relativiser ses valeurs qui exercent une influence sur son attitude et sur sa manière d'agir en état de communication.

En ce qui concerne l'état social et intellectuel de l'apprenant, il faut l'initier à s'accommoder de la variété linguistique et culturelle. Afin de construire un lien entre diverses cultures par le moyen des langues, il est recommandé d'établir chez l'apprenant une compétence interculturelle qui se rapporte à plusieurs autres idées et reconnaissances que les didacticiens reconnaissent : savoir, savoir être, savoir-faire. Ces trois formes de comportement ont part à certain résultat d'une manière entière et conjointe au profit de l'apprenant dans son évolution. Pour Coste, la compétence interculturelle est comme « *un ensemble complexe de savoir, savoir-faire, savoir- être qui, par le contrôle et la mise en œuvre de moyens langagiers, permet de s'informer, de créer, d'apprendre, de se distraire, de faire faire, en bref, d'agir et d'interagir avec d'autres dans un environnement culturel déterminé* ». (Coste, 1998, p.08).

La compétence interculturelle est acquise par l'apprenant d'une manière inachevée car l'évolution des cultures progresse sur le même rythme que les individus. Afin d'installer d'une façon progressive une compétence interculturelle chez l'apprenant, l'enseignant est tenu d'animer et d'encourager sa curiosité. Par exemple, il a la possibilité de lui faire connaître ce qu'il ignorait dans l'autre culture en faisant entrer dans son programme éducatif ce qui en résulte à des thèmes proposés par la combinaison de la culture cible et la culture source. De plus, les apprenants s'attendent à ce que l'enseignant leur explique que leur propre culture est, dès ce moment, l'assemblage de plusieurs cultures. Il n'existe pas de culture qui évoluent en vase clos. Les spécialistes de la conception des programmes et l'enseignant sont tenus d'adopter de préférence des sujets qui ne reproduisent aucune forme d'influence entre les cultures (cible/source).

Les thèmes doivent provoquer l'attachement de l'apprenant dans son milieu socioculturel. En effet, un individu qui installe progressivement une compétence interculturelle sera en mesure de découvrir l'équilibre entre son identité, ses sentiments adhésifs et les nouveaux acquis de la culture étrangère. Et grâce à un bon emploi de la compétence interculturelle, l'apprenant sera alors amené à une forte prospérité intellectuelle et comportementale. La personnalité de l'apprenant est façonnée, d'une manière claire, par la rencontre des cultures qui, en même temps, encourage à une discussion entre les cultures. Assurément, ces retrouvailles et ce croisement des cultures peuvent également entraîner à une perte identitaire qui met en cause l'ouverture excessive à l'autre culture.

L'enseignement/apprentissage risque éventuellement d'être, d'une manière involontaire, au service de la déculturation. Il devient nécessaire de prêter une attention extrême à ce phénomène qui peut provoquer, chez l'apprenant, une aliénation culturelle. En même temps, il faut adoucir et rendre soluble ces propos qui évoquent le risque de perte de la culture. Il n'est pas utile de s'enfermer dans sa propre culture. On est tenu, très vite, à dépasser cette façon de penser trop étroite et très limitée.

1-1- L'interculturel, une dynamique d'interaction

L'interculturel n'appartient pas, par privilège spécial, à une discipline ou à un domaine de recherche. En se rattachant à la problématique, dont le caractère est multidimensionnel, il déclenche une sorte de révolution en faisant naître de l'intérêt chez diverses sciences humaines et sociales lesquelles par les méthodes qui offrent à chaque science d'avoir le droit à un éventuel recours et cela peut réaliser un exemple de lecture claire et propre tout en se tenant à l'instrument adéquat. De plus, l'interculturel s'annonce être une référence pluridisciplinaire qui le met en

rapport de ressemblance et de conformité avec une synthèse munie de perspectives disciplinaire de cultures, d'interactions entre porteurs de cultures.

Les interactions se situent au centre de l'interculturel. Cela n'implique que la transculturalité tient à être la nature idéale de l'interculturel. En effet, il n'est pas dit que les cultures sont cloisonnées dans des frontières étanches : elles se laissent au contraire, influencées par des opinions, des réflexions, des idées, des attitudes qui s'alimentent et se fortifient les unes des autres ; elles exécutent des évolutions en subissant des transformations progressives en séries, elles se développent au profit de la survie dans l'altérité. Ainsi, ce sont les échanges et les interactions prévalant sur ce pôle multidimensionnel qui définissent en réalité l'interculturel.

Guidere Mathieu explique : *« L'interculturel doit être désormais perçu comme « interaction » dans le cadre des échanges langagiers et des dispositifs sociaux. Il est cet espace où se rencontrent les acteurs de cultures différentes pour interagir dans un but précis sans préjuger de l'autre. C'est en définitive le problème de l'identité qui est au cœur des préoccupations didactique. L'interculturel représente ainsi une alternative où l'apprenant doit découvrir l'autre pour faire resurgir ses propres représentations linguistiques et culturelles. »* (Guidere, 2002, p.03).

Et de dire également que l'interculturel, qui étudie le mouvement des interactions entre cultures différentes, établit par voie de conséquence des échanges et des transformations qui s'opèrent au courant de l'action communicative. Clanet définit cette notion d'interculturel comme : *« Un ensemble de processus psychiques relationnels, groupaux, institutionnels générés par les interactions de culture, dans un rapport d'échanges réciproque et dans une perspective de sauvegarde d'une relative identité culturelle des partenaires en relation [...], un mode particulier d'interactions et d'interrelations qui se produisent lorsque des cultures différentes rentrent en contact et ainsi que par l'ensemble des changements et des transformations qui en résultent. »* (Clanet, 1990, p. 22)

En outre, l'interculturel est rattaché à deux variables mises en valeur par le contexte et le temps où ces interactions une fois connues soumettent en présence l'un de l'autre des communautés d'individus culturellement différents.

Radinkovic le correspond à : *« Un ensemble d'interactions visibles ou invisibles dans un contexte et temps définis entre des individus ou groupes d'individus appartenant à des communautés spécifiques, ne partage donc pas les memes références sociales, culturelles, et reconnues comme telles »* (Radinkovic, 1999, p.09).

Par ailleurs, l'interculturel introduit des résultats avantageux sur l'apprentissage des langues étrangères. Il inspire à cette application une nouvelle dynamique, un savoir de décision, une orientation juste et des objectifs spécifiques. Il s'attribue le rôle principal d'une approche qui favorise l'aspect culturel et pour le privilégier d'une manière ou d'une autre, elle place l'apprenant face à des conceptions et des systèmes de signification autres que les siennes. L'interculturel presse ainsi ses sentiments personnels et ses idées habituelles. Beacco pense que : « *Le cours de langue constitue un moment privilégié qui permet à l'apprenant de découvrir d'autres perceptions et classifications de la réalité, d'autres valeurs, d'autres mode de vie... Bref, apprendre une langue étrangère, cela signifie entrer en contact avec une nouvelle culture.* » (Beacco , 2000, p.15).

L'interculturel ne se limite pas seulement à un contenu d'enseignement, il va au-delà de cela, en se faisant le correspondant représentatif d'une approche ayant pour finalité de fournir à l'apprenant le moyen de réagir face à l'arbitraire de son système de référence originel, à examiner ses propres valeurs, à consulter sa propre identité pour voir tout cela se transformer en richesse utile au contact de la culture cible. Il permet à l'apprenant de s'approprier une prise de connaissance de l'originalité des structures de pensée qui ont forgé et modelé son esprit. Dans cette perspective présente, l'enseignant anticipe de la manière magistrale adéquate en développant une approche bilatérale de déconstruction et de reconstruction des initiatives représentatives sur l'apprenant, et tout en se donnant le temps nécessaire à la réflexion d'abord sur lui-même, ensuite sur les représentations, l'apprenant devient possesseur d'une vision plus objective. En considération pour cette voie proprement dite, l'interculturel entre en fonction comme une dynamique d'ouverture à des chemins qui conduisent vers la construction de l'aspect identitaire, là où la différence recouvre de nouveau son aspect moral positif sans être, bien sûr, appréhendée par la crainte de connaître un choc émotionnel ou de recevoir une menace ou de rencontrer un obstacle. En se rendant à l'évidence de l'existence des visions et des normes plurielles qu'il a découvertes, l'apprenant peut alors considérer ses propres facultés conceptionnelles de très relatives. Il le démontre en refusant de renoncer à sa propre culture, ce qui lui vaut d'être sollicité par des égards méritoires et louables, de jouir de manifestations de curiosité, de se mettre au service d'autres réflexes afin de repousser la méfiance et éloigner l'exclusion. C'est dans le cadre d'une vision interculturelle qu'il devient normal de lui faire découvrir des possibilités d'interprétations, en rapport avec le réel, qui augmentent la force de sa perception, la nature de sa compréhension et son mode de vie. Beacco explique : « *Tout enseignement apprentissage des langues est aussi mise en relation avec d'autres comportements, d'autres croyances, rythmes et habitudes, d'autres paysages, d'autres mémoires.* » (Idem)

Il est admis que dans une perspective communicationnelle l'apprentissage de la langue est inscrit par l'interculturel. En ayant fait mention, il se charge de prendre en considération toutes les dimensions de l'acte communicatif qui existent chez les individus de cultures différentes.

1-2- Les fondements de l'interculturel

1-2-1- Les principes de l'interculturel

L'approche interculturelle se définit par son caractère innovateur lequel découle d'une philosophie qui va à l'encontre d'une vision ethnocentrique et égocentrique de la culture. En orientant son approche sur la connaissance absolue de l'autre et de s'engager à l'accepter dans ses conceptions spécifiques.

D'ailleurs, il découle de la parité des cultures le produit d'une égalité parfaite : l'altérité étant membre promu du « je », autrui représente un élément essentiel du « je ». C'est-à-dire que toute manifestation du Moi modifie la nature du Moi. Le même effet implique davantage l'intersubjectivité laquelle conditionne le « je » Ferreol et Jucquois affirment clairement que : *« Toute image de soi que propose le sujet est soumise à la reconnaissance d'autrui. Cette reconnaissance est inscrite, elle aussi, dans la dialectique d'une même et de l'autre, puisqu'elle explique qu'autrui reconnaisse la persistance de certaines transformations que font l'unité du sujet, tout en étant capable de différencier celui-ci par rapport à l'autre. »* (Ferreolet Jucquois, 2005, p.156).

De plus l'apprenant, une fois en contact avec la langue-culture cible, est en mesure de construire sa propre culture qui devient au bout du compte une synthèse entre ses appartenances originelles et de nouvelles catégories de références. Cela oblige à mettre, réellement, sous control, un autre principe d'où la culture n'aurait pas l'air d'une entité homogène, fermée et immuable, non sujette au changement, employée volontairement aux individus ; une culture juge être l'équivalent d'un acte communicatif élaboré par les individus conduits par de nombreux stratégies diverses et par des nécessités particulières formulées dans des circonstances précises et, dans un contexte bien déterminé.

L'approche interculturelle s'inspire, quant à elle, de la culture qui entre en action avec la communication, l'interaction et l'altérité, à une grande distance de la vision immobile, mais qui décrit, d'une manière essentielle, la culture. Ce procédé tient à examiner le cas de l'individu en le souscrivant dans une catégorie qui appartient à celle d'un producteur et d'un acteur de sa culture : une culture qui entre rapidement en contact avec le contexte et la situation de communication. Par conséquent, l'individu une autre chose qu'un produit d'appartenance munis de traits et plus ou moins acceptables. Dans ce sens, il est donc évident d'en déduire que la

culture s'exprime et se construit dans l'interaction et l'intersubjectivité. Abdallah Pretceille le conçoit dans cette vision : *« les sociétés contemporaine marquées par la diversité culturelle ne sont pas une simple addition de groupes culturels, une simple addition de différences. Chaque individu vit à sa propre culture, sa propre langue, mais aussi peut s'exprimer en s'appuyant sur d'autres langues et sur d'autres cultures. C'est le langage de la langue en mode switching »*. (Abdallah Pretceille, 1999, p.40).

Au demeurant, l'interculturel réalise sa tâche dans une analyse interactionniste. Vu de cet angle, l'individu remarque qu'il n'est pas le produit d'une culture donnée, mais il se fait identifier par-dessus tout dans son rapport avec l'autre.

Abdallah Pretceille Martine explique : *« Le préfixe "inter" d'interculturel indique une mise en relation et une prise en considération des interactions entre des groupes, des individus, des identités. Ainsi l'interculturel opère une démarche, il ne correspond pas à une réalité objective. L'approche interculturelle n'a pas pour objet d'identifier autrui en l'enfermant dans un réseau de significations, ni d'établir des comparaisons sur la base d'une échelle éthnocentrée. L'interculturel accorde une place plus importante à l'individu en tant que sujet, qu'aux caractéristiques culturelles de l'individu»* (Abdallah Pretceille, 1996, p. 39)

La mise en œuvre de la capacité de l'apprenant en questionnant ses pratiques, son vécu, sa culture et ses représentations sur autrui relève, dès lors, d'un principe de base institué dans le domaine de la pédagogie interculturelle. Il s'avère utile et si important de rappeler que la confrontation avec une autre culture redynamise beaucoup de choses en remettant en vigueur nos conceptions, notre attachement au monde, à l'autre bouscule beaucoup de nos convictions. Pour l'apprenant, il n'est pas question de se laisser fondre dans une nouvelle culture, mais d'implanter dans sa propre culture ce qui peut l'enrichir dans son aspect positif et lui procurer de l'autosuffisance dans son action sociale. Il faut, malgré tout et loin de toutes sorte de confusions embarrassantes, acquérir de nouveaux réflexes, d'autres attitudes que l'apprenant peut se permettre de construire une identité complaisante favorable à la démonstration qu'offrent l'altérité et l'interaction. Cet acte véridique proclamé avec mérite, tient son exactitude et sa précision dans le principe et le fait que l'identité est une matière instable qui se prépare de même que la culture par un long travail qui verse dans le relationnel et la communication.

En se disant que langue et culture ne peuvent pas être déliées ou désunies, le discours interculturel fait ressurgir l'importance et l'étendue de la relation qui unit ces deux entités. En outre, les mots n'ont rien de ce qui laisse croire qu'ils sont neutres ou abstraits parce qu'ils forment l'expression d'une culture, l'existence d'un passé et l'essence d'une identité. La langue

n'est que la reproduction exprimée de vive voix, d'une façon sensible et singulière. Elle offre l'opportunité de voir une réalité proportionnée, d'un environnement symbolique de peu d'importance, une structuration mentale soutenue par des termes et des expressions qui n'en restituent que la partie évidente. Elle résume la vie intellectuelle et spirituelle d'une communauté, d'un passé riche et intéressant accumulé au cours des siècles d'un état d'esprit qui se renouvelle sans cesse.

Mais, il est utile de dire, avec précision, que la culture ne constitue pas une forme de réductibilité à la langue, car elle renferme d'autres champs d'activités tels que : la littérature, la religion, l'architecture, la philosophie,...En effet, l'individu s'illustre dans la langue. Celle-ci lui donne la capacité de nommer les objets, de structurer le réel, de manifester sa pensée, ses émotions, ses impressions, etc. Il possède la parole avec laquelle il multiplie la manière de juger ses actions tout en les utilisant, ça et là, dans le monde proche ou lointain. Dans tous les cas, la pédagogie interculturelle se montre présente aux cotés de certains critères accompagnateurs : savoir communiquer dans un esprit d'ouverture, ne pas se fier à ses propres représentations, évoluer au contact de la différence.

1-2-2- Les objectifs de l'interculturel

En outre, la diversité culturelle forme un tout positif dans la mesure où chaque culture renferme des magnificences généreuses qu'il appartient de gérer, avec maîtrise, avec les autres, tout en prenant part, bien sûr, au partage des opinions, des intentions, des points de vue,...L'approche interculturelle s'allie sur la voie de l'individualisation et de la personnalisation des références lesquelles sont puisées dans une série considérable d'appartenances différentes. Elle envisage la diversité en lui donnant l'aspect d'une perspective de découverte, de questionnement à propos de la relativité des normes. L'approche interculturelle vise des objectifs superposés solides et réconfortants : réfléchir, percevoir, expliquer, se positionner,...Elle désigne le relationnisme en installant des idées constructives à la place de certaines convictions hautaines, endurcies, en incrustant dans l'esprit de l'apprenant la nécessité de l'analyse. C'est donc, la raison pour laquelle la démarche interculturelle actionne sa démonstration dans un nombre indéterminé d'attitudes au milieu desquelles l'apprenant commence à développer ses facultés et ses capacités d'observation, d'interprétation, d'anticipation, d'écoute, de relativisation,...

En s'acquérant en plus, d'une réflexion nourrie de critique, de vigueur et de souplesse, l'approche interculturelle s'apprête à réaliser un objectif de niveau culturel qui constitue à enrichir la personnalité de l'apprenant avec une culture vivante, diversifiée, une culture qui

s'ouvre sur des perspectives nouvelles et des horizons meilleurs, là où la différence ne ressemble pas à une menace, là où il devient possible d'intégrer la nouveauté.

Après tout, l'approche interculturelle vise des objectifs à atteindre en se servant d'une vision appropriée pertinemment liée à l'identité et à la culture. Ces objectifs sont d'ordre culturel communicationnel, identitaire :

- Culturel : L'approche interculturelle s'adresse à l'apprenant en lui faisant connaître la manière de s'enquérir d'une familiarité avec la culture cible qui lui permet de découvrir des valeurs, des représentations et des modes de vie.
- Communicationnel : L'enseignement du FLE doit prendre en charge des objectifs qui offrent la possibilité à l'apprenant de calculer l'ampleur du risque que peuvent causer les malentendus et les conflits une fois qu'il génère dans le déroulement d'une communication interculturelle.
- Identitaire : L'approche interculturelle s'affaire à enrichir l'identité de l'apprenant. Elle trouve que l'identité ne mentionne aucune présence de traits distinctifs et de comportements réductibles, voire minime. Etant donné qu'elle favorise le mouvement et la transformation, elle constitue une source de cultures constantes changeantes et évolutives.

2- La compétence culturelle, interculturelle et socioculturelle

La relation entre langue et culture dans l'enseignement des langues s'est traduite par une évolution incontestable. Ces deux notions furent intégrées par les didacticiens en apportant un supplément indispensable à la notion de « compétence de communication ». Cette dernière renferme en elle trois éléments constitutifs, S. Moirand, parmi elles, ' la composante référentielle', autrement dit « *la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations* » T. Bouguerra « Cours de méthodologie ». Asl.univ-montp3.fr.

Les règles de conduite de la compétence culturelle sont reprises par la compétence interculturelle mais elle l'étend en la recouvrant d'autres apparences telles que l'éducation ou l'altérité. D'après Abdallah Pretceille (1990, p. 20), l'interculturel jouit d'une importance considérable dans l'institution éducative parce que « *l'école, comme toutes les autres institutions sociales aujourd'hui, est plurielle, composée fondamentalement de cultures diversifiées qui fondent la diversité des publics éducatifs qui coexistent dans une même classe* » (Abdallah Pretceille, 1999, p.20) Et, en outre, l'école est la reproduction de ce sont les groupes sociaux dans l'ensemble des événements actuels, D'après Dumont « *il n y a plus de sociétés homogènes. Toutes les sociétés sont aujourd'hui multiculturelles* » (Dumont, 2008, p.162. Dans ce contexte

pourvu d'une pluralité culturelle qui se révèle vraie et incontestable, selon Abdallah Pretceille (idem), on préfère adapter l'approche interculturelle car : « *l'enjeu interculturel est de faire en sorte que cette pluralité culturelle ne soit pas celle d'une juxtaposition sans porosité ni interpénétration, fixiste et construite sur des séparations et des enfermements* ».

L'interculturel est une réaction à une circonstance relative à la pluralité culturelle à qui aucun espace d'activité ou aucun groupe social n'est en mesure de se soustraire à ce jour. L'interculturel possède le caractère d'une politique de gestion des problèmes propres à la diversité culturelle dans le but de mobiliser les personnes tenues par des égards précis à supporter volontiers la différence de l'autre, ou mieux encore à s'accepter l'un, l'autre et prendre conscience de la relativité culturelle. L'interculturel ne se rapporte pas à la connaissance académique des cultures, il cherche à atteindre par contre, la gestion des rapports entre individus et non pas entre les cultures elles-mêmes.

2-1- La compétence culturelle

L'étude de savoirs propres à différentes cultures de sociétés diverses s'apparente à l'intention de l'apprentissage culturel sur l'état de son économie, sa géographie, ses œuvres littéraires, etc. L'anthropologie introduit l'ensemble des mentalités collectives dans une étude prise également en charge par la dimension culturelle. La compétence culturelle selon Abdallah Pretceille, est « *la connaissance des différences culturelles (dimension ethnographique), [...] une analyse en termes de structures et d'états* » (Abdallah Pretceille, 1996, p.32)

L'approche culturelle insiste sur « *l'acquisition de faits culturels d'ordre sociologique et anthropologique servant de cadre de référence sémantique dans la production et l'interprétation langagière et sur l'acquisition de composantes sociolinguistiques spécifiques des situations de communication* ». (Windmüller, 2010, p.5)

D'après Abdallah Pretceille, la compétence culturelle a pour sens un ensemble de notions factuelles, (y compris celles relatives au domaine ethnographique) qui forment un propos sur l'autre tandis que la communication exige un échange de paroles avec l'autre. Les désavantages de cette approche ont été repris plus d'une fois cependant, il reste à démontrer ce modèle de connaissance en matière de cultures : « *L'Autre n'est alors appréhendé qu'à travers le discours et ne constitue pas l'interlocuteur. Il est objet et non sujet et sert souvent de faire-valoir* ». (Abdallah Pretceille, 1996, p. 28)

La conception de Porcher exécute des évolutions, « *la compétence culturelle est la capacité de percevoir les systèmes de classement à l'aide desquels fonctionne une communauté*

sociale et, par conséquent, la capacité pour un étranger d'anticiper, dans une situation donnée, ce qui va se passer (c'est-à-dire aussi quels comportements il convient d'avoir pour entretenir une relation adéquate avec les protagonistes en situation). » (Porcher, 1988, p.92)

C'est pour ainsi dire, la culture en égard à la théorie, n'a toutefois pas trouvé d'issue qui puisse lui permettre de sortir de l'impasse sur le plan pédagogique. Ce ne sont pas seulement les compétences linguistiques (par exemple les connaissances grammaticales) dont a besoin l'apprenant de la langue étrangère, au contraire, il a aussi besoin d'avoir la capacité d'employer la langue dans des conditions sociales. Il ne s'agit pas de faire exactement ce que fait un natif ou se procurer son identité. C'est à partir de cela que Sophie Moirand donne au concept de « *compétence de communication* » le sens supplémentaire de la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux. » (Moirand, 1990, p.20) Alors, la compétence communicative possède dans son actif culturel la composante socioculturelle c'est-à-dire la composante culturelle n'est que la composante socioculturelle de la compétence communicative. Pour G. Zarate « *la compétence culturelle est un ensemble d'aptitudes permettant d'explicitier les réseaux de significations implicites, à partir duquel se mesure l'appartenance à une communauté culturelle donnée.* » (Zarate, 1986, p.26)

Pour quelle raison cherche-t-on à acquérir cette compétence culturelle ?

Dans tout échange interculturel, les malentendus sont effacés par la compétence culturelle, selon Zarate, G : « *la compétence culturelle ou la capacité à anticiper les malentendus est une éducation du regard et à la perception d'autrui* » (idem p.21). Pour Moirand, la compétence de communication reposerait sur la combinaison de plusieurs composantes, une composante linguistique, discursive, référentielle et socioculturelle.

Comme suite logique, il n'est guère possible de séparer le culturel du social et du communicatif. Dans toute action munie de réciprocité, la compétence socioculturelle a le devoir nécessaire de considérer certaines règles.

2-1-1- Compétence culturelle et manuel scolaire

Nous allons exposer la progression temporelle historique du concept de compétence culturelle, ensuite nous commencerons dans un premier temps par les méthodes et les approches qui ont défini l'école algérienne au début du 20^{ème} siècle. Cependant c'est le perfectionnement linguistique qui avant tout était visé par l'enseignant (la méthode traditionnelle).

Le manuel de FLE élaboré par l'IPN (l'Institut Pédagogique National) proposait des thèmes moralisateurs avec un langage cohérent et une grande analyse d'actions littéraires. Cette méthode traditionnelle a de l'intérêt avant tout à une connaissance passive du texte. La production écrite est de peu de valeur, et imprégnée de stéréotypes et l'oral demeure un travail difficile à réaliser. De plus, il n'est fait aucune allusion à l'aspect culturel. D'ailleurs, le mot 'civilisation' n'est apparu par rapport aux manuels scolaires et aux programmes que vers la fin du 19^{ème} siècle et cela grâce aux procédures officielles. Au courant de la deuxième moitié du 20^{ème} siècle, la civilisation se fait progressivement accepter comme étant une discipline à enseigner et durant les années soixante, les didacticiens ne considèrent plus en compensation la civilisation comme étant un objet d'intérêt.

Cette phase possède la notion plus ou moins précise de l'apparition des méthodes audiovisuelles lesquelles sont basées sur l'aspect linguistique (le behaviorisme). Au commencement des années quatre-vingt, de nouveaux aspects et de nouveaux outils pourvoient prise en charge pédagogique.

L'objectif escompté, est à partir du moment actuel, n'est pas seulement le développement de la compétence de communication, c'est plutôt celui de la compétence culturelle : l'apprenant est tenu de se comporter comme tel et de communiquer dans une langue étrangère. Afin d'analyser et de définir les stéréotypes qui se trouvent dans le manuel, nous nous référons à l'ouvrage de G.Zarate intitulé « Enseigner une langue étrangère ». Zarate définit dans cet ouvrage la notion de stéréotypes comme : « *un ensemble de traits censés caractériser ou typifier un groupe, dans son aspect physique et mental et dans son comportement. Cet ensemble s'éloigne de la réalité en la restreignant, en la tronquant et en la déformant* » (Idem, p.53).

Le plus souvent, les sociétés ont une idée de l'autre et d'elles-mêmes qui est subjective. Interviennent alors les stéréotypes. Ces derniers existent chez la personne d'une façon subconsciente. Ils sont une partie prenante du vécu, et, de plus, ils possèdent quelques fois un principal appui qui existe effectivement et il n'est pas possible de ne pas en tenir compte. L'utilisation des stéréotypes, en tant que point de départ d'un apprentissage a été proposée par Porcher (1995). Mais il est insuffisant de comprendre la culture à travers l'étude des stéréotypes. Principalement, il y a en plus de cela des éléments sous-entendus, non exprimés qui passent pour être indispensables dans le fonctionnement d'une langue. Ces facteurs, dont il est question, sont d'une manière particulière compliqués à saisir pour un étranger. Il est question « *d'allusion partagées, de modes de participation spontanée* » à une communauté. (Porcher, 1995, p.63).

C'est-à-dire pour bien maîtriser ces facteurs implicites, l'implication de l'étranger lui permet de s'habituer aux modèles d'expression des natifs.

2-2- La compétence interculturelle

Pour Zarate, Cette compétence symbolise l'idée de comprendre et de reconnaître les cultures sous toutes leurs formes. L'acquérir, cela se fonde sur la découverte des mécanismes arbitraires qui entraînent l'adhésion aux valeurs de la culture-source. Du point de vue didactique, il est question d'exposer d'une manière détaillée les facultés de compréhension de l'Autre et de soi. La compétence interculturelle peut être envisagée en tant que valeur du à saisir, à comprendre, à expliquer et à exploiter d'une manière positive les idées interculturelles fondamentales dans un moment de communication donné. Selon Abdallah Pretceille la civilisation n'engage pas une simple connaissance de faits « *mais une maîtrise de la situation de communication dans sa globalité, dans sa complexité et dans ses multiples dimensions (linguistique, sociologique, psychologique...et culturelle)* » (Abdallah-Pretceille, 1996, p.29).

D'après Abdallah Pretceille, afin d'entreprendre une communication interculturelle, une connaissance des actions et des caractéristiques distinctifs culturelles demeure insuffisante, il importe de concevoir la manière d'agir qui permet de mettre le doigt sur ces acquis au-delà des discours, des dire et des pratiques « la culture en acte ». En conséquence, l'étude de la communication se base sur l'emploi pragmatique qui se rapporte à l'ensemble des notions culturelles. C'est à ce stade que l'approche interculturelle parvient à installer un complément consistant et une modération chez la compétence culturelle.

L'interaction s'appuie sur des discours et sur des pratiques mentionnées dans un contexte donné. Il est donc question d'avantager, d'une manière ou d'une autre, la manifestation subite d'une capacité d'adaptation culturelle avec pour seul motif l'accroissement durable des critères d'analyse. Donc, il faudra tenir compte de cette explication d'idées que résume Abdallah Pretceille, « *La compétence interculturelle se présente, d'une part, comme un élément de pondération par rapport à une analyse culturaliste, c'est-à-dire une analyse systématisante et globalisante. D'une part, elle s'appuie sur une mise en perspective situationnelle, intersubjective et dialogique. De même qu'il ne convient pas de confondre la langue comme système et la parole comme activité, il s'agit de ne pas opérer d'amalgame entre la culture comme structure et la production culturelle à travers le langage comme activité du sujet. Les deux registres ne sont ni autonomes, ni concurrentiels, mais complémentaires. [...] Le positionnement théorique ancré dans la phénoménologie conduit à penser la rencontre de l'Autre non pas comme le résultat de connaissances mais d'une reconnaissance, c'est-à-dire d'une relation intersubjective. [...] Ainsi,*

l'un des objectifs de l'acquisition d'une compétence interculturelle serait la recherche du sens donné à la situation par les interlocuteurs qui jouent et se jouent de la culture en fonction des intérêts, des enjeux, symboliques ou non, et des rapports entretenus. Il ne s'agit surtout pas de retrouver d'hypothétiques réalités culturelles. » (Abdallah-Preteuille, 1996, pp. 36-38).

Cette définition nous invite à nous référer à un exposé pédagogique dans lequel il importe d'installer une gamme d'appuis au profit de l'enseignement / apprentissage qui favorise les interactions. Cependant, la remarque que nous serions capables d'exprimer à l'intention de cette définition tant de la compétence interculturelle et de la compétence culturelle est qu'elle demeure très théorique et générique.

Dans le CECRL (2001, p.09), la « *prise de conscience interculturelle* » est plus concernée que l'action chargée de transmettre les savoirs, les savoirs faire culturels : « *Dans une approche interculturelle, un objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture.* ».

La compétence interculturelle est conçue comme étant l'aptitude du locuteur-auditeur à s'en servir, à comprendre, à faire comprendre et faire valoir, d'une manière positive, les données interculturelles dans une situation de communication donnée. Abdallah Preteuille (1996 : 29) trouve que cela n'engage pas un simple renseignement des faits de civilisation, « *mais une maîtrise de la situation de communication dans sa globalité, dans sa complexité et dans ses multiples dimensions (linguistique, sociologique, psychologique...et culturelle)* ». (Abdallah Preteuille, 1996, p.29)

La compétence interculturelle envahit la compétence culturelle parce qu' « *entre la connaissance des différences culturelles (dimension ethnographique) et la compréhension de la variation culturelle (dimension anthropologique), il n'y a pas qu'une simple différence de formulation mais le passage d'une analyse en termes de structures et d'états à celle de processus, de situations mouvantes, complexes, imprévisibles et aléatoires compte tenu de l'hétérogénéité culturelle croissante au sein même de ce que l'on appelle traditionnellement les cultures.* » (Idem p.32). Elle serait par conséquent tenue de permettre à l'apprenant d'obtenir une réaction de perception et d'anticipation plus complexe. Cette capacité l'autorise à intervenir de nouveau et de façon positive dans les situations de communication les plus difficiles et les plus variées.

Camilleri et Vinsonneau disent que « *maintenant, c'est le contact des cultures qui devient objet de science en tant que tel, la réflexion se polarisant sur les phénomènes qui en résultent au plan de la relation* ». (Camilleri et Vinsonneau, 1996, p.36). L'identification de ce contact s'applique dans les interactions langagières verbales et non verbales desquelles l'analyse est fondée sur la notion implicite et explicite de la culture cible, autrement dit, l'emploi pragmatique et effectif lequel est issu des composants culturels en présence avec la communication quotidienne.

C'est grâce à l'action pratique et la connaissance acquise que l'interculturel peut devenir effectif. Et le but final de la formation à l'interculturel est celui de comprendre les différents propos et la mise en parallèle des faits et des idées qui les comparent. Cette approche s'efforce de développer, chez l'individu, le pouvoir de rendre partisane la théorie des valeurs qui exercent une emprise voire une influence sur sa façon de se comporter en situation de communication. En ce qui concerne l'idée d'épanouir l'apprenant socialement et intellectuellement, il devient obligatoire de lui donner les premiers rudiments qui lui facilitent l'accès à la tolérance et à s'accepter mutuellement et à la diversité linguistique culturelle.

Bartel Radic affirme que la compétence interculturelle dépasse trois dimensions : la dimension cognitive (la compétence interculturelle se convertit à la définition qui la compare à une compréhension ou connaissance) ; la dimension comportementale (la compétence interculturelle exige l'existence chez l'individu de quelques pensées vives de personnalité qui sont exprimées dans le comportement) et la dimension affective (obtenir et exposer d'une manière détaillée la compétence interculturelle a besoin de motivation et de respect face à l'autre et à sa culture) cette dernière dimension se retrouve au croisement entre les deux premières dimensions, c'est-à-dire au lieu où se confrontent les idées des deux dimensions : cognitive et comportementale.

De cette façon, on se demande si l'assemblage ou la combinaison des trois dimensions est une solution afin qu'un individu soit réellement compétent interculturellement. Car, l'auteure considère qu' « *une personne qui connaît bien une culture et qui sait s'y adapter, mais qui considère cette culture comme inférieure (comme cela a été souvent le cas à l'époque coloniale), ne peut pas être considérée comme possédant une compétence interculturelle* ». (Bartel,2009, p.13)

2-3- La compétence socioculturelle

Byram et Zarate (1998) prennent l'apprenant comme « intermédiaire culturel » et font peser l'apprentissage des langues étrangères sur l'approche interculturelle dans laquelle le langage des langues n'est qu'un élément constitutif. Byram et Zarate (1998) nomme cette réalité « la compétence socioculturelle ». Cette compétence selon Byram et Zarate a des effets sur les savoirs qu'ils soumettent dans leur modèle de même que sur le cas qui paraît le plus près des notions présentes de compétence culturelle autrement dit sur les savoirs concernant la culture et la société du pays dont il s'agit.

En réalité, pour Byram et Zarate, tellement des savoirs relatifs aux règles et aux lois systématiques et des savoirs relatifs à l'action (connaissances et habilités à développer) qu'un savoir être (attitudes à développer) : « *L'évaluation des compétences socioculturelles serait déconnectée des situations de communication avec l'étranger si elle se mesurait seulement en termes de savoirs scolaires traditionnels : elle doit mesurer des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être et des savoir- apprendre* » (Byram et Zarate, 1998, p. 75).

Dans ce point de vue et selon ce qui s'offre aux yeux et semble déterminant la compétence culturelle est contenue dans la compétence socioculturelle : « *Un apprenant ayant une compétence socioculturelle sera capable d'interpréter et de mettre en question des systèmes culturels différents, d'interpréter des variations socialement distinctives à l'intérieur d'un système culturel étranger, de gérer les dysfonctionnements et les résistances propres à la communication interculturelle, ce que nous appellerons [...] « conflit ».* (Idem)

3- Les représentations interculturelles

3-1- Qu'est-ce que les représentations sociales ?

Ce concept prend part volontairement dans la structuration de la vie mentale de l'individu duquel il forme et définit les manières de penser et de réagir tout comme il se montre apparemment tel un objet qu'un groupe humain propre a construit. Dans cette perspective, il importe de reconnaître que les représentations constituent la base d'une mentalité plurielle dotée de principes et de caractéristiques propres à une communauté donnée que définissent des représentations sociales dont l'appartenance ne peut être autre que celle de la convenance et du profit. Celles-ci impliquent des savoirs, des opinions, des doctrines, des comportements qui engendrent des effets sociaux multidimensionnels : économiques, culturels, idéologique, etc.

Après avoir établi l'identité des représentations en affirmant que ce sont des phénomènes sociaux relativement indispensable à l'observation. Le sociologue français Emile Durkheim juge qu'un système qui se confond avec une conscience collective gouverne le groupe social. Les

représentations collectives sont, selon lui, un ensemble d'interprétations qui véhiculent un discours relatif à une unité d'objets variés. Dans cette perspective, il s'agit : « *d'un vaste classe de formes mentales (sciences, religions, mythes, espace, temps) d'opinions et de savoirs sans distinction. La notion est équivalente à celle d'idée ou de système, ses caractères cognitifs n'étant pas spécifiés.* » (Durkheim, 1912, p.188).

Il pense, en plus, qu'une fonction de légitimation aux pratiques et comportements individuels et collectifs est cautionnée et remplie par les représentations qui se portent éventuellement garante devant toutes les manifestations quelle que soit leur origine. Emile Durkheim compare les représentations individuelles avec les représentations collectives. Il juge que ces dernières dépassent les premières de par la supériorité par leur caractère stable et durable. Il a su développer le concept de représentations collectives en construisant les bases d'une analyse réfléchie. Les représentations sociales subissent une réelle évolution et un changement qui se manifeste sous forme d'un jeu de relations entre les membres d'un groupe donné confirmant ainsi la dialectique « société – individu » que Levi Strauss a maintes fois souligné dans ses travaux de recherche en anthropologie. Ce qu'il faut retenir, ce sont les idées et les conceptions tributaires d'une certaine convergence qui résulte des interactions entre les sujets qui obligent à conclure un partage des représentations ainsi que la façon dont pense l'individu qui, elle, n'échappe pas à l'influence des forces qui œuvrent dans différents domaines : politique, économique, social, social, scientifique et idéologique.

De plus, les représentations sociales sont l'objet d'une analyse détaillée comme s'il s'agit d'une modalité de pensée qui se présente sous forme de deux aspects :

- Un aspect constituant : ce sont les processus qui conduisent à l'élaboration de ces représentations.
- Un aspect constitué : ce sont les processus qui génèrent les produits et les contenus.

Cette double conjugaison caractéristique se base avant tout sur deux facteurs principaux :

- La complexité des représentations sociales.
- La transversalité des représentations sociales.

3-1-1- Les fonctions des représentations sociales

a)- Une fonction de Savoir

L'individu en tant qu'espèce humaine n'a jamais cessé d'avoir recours aux représentations dans le but de susciter une explication, d'éclairer ce qui est obscur, de saisir par l'esprit une idée, une notion, une représentation, un choix,... Grâce au pouvoir de celles-ci et à la manière qu'elles possèdent quant à la façon d'interpréter les choses, elles influent d'une façon concrète

sur ce qui existe réellement au moyen de pratiques qui tendent ensemble à l'identification d'un groupe en tant que tel.

On constate réellement que les représentations ont un rôle de médiateur qui offre à l'individu l'occasion de développer ses connaissances par de nouvelles données dont il sera amené d'investir dans ce qu'il a déjà acquis. Cette méthode de réflexion et la réaction qui s'en suit vont lui permettre de créer un équilibre sociocognitif qui n'échappera pas, hélas, à l'émergence d'un élément perturbateur et étrange vis-à-vis de son appareil affectif. Et pour qu'il se produise une pénétration dans le milieu familial, cet espace social très convoité, toute menace contraignante est écartée intelligemment après lui avoir fait subir une opération ou un test psychologique.

b)- Une fonction identitaire

Les représentations se mêlent dans toute combinaison qui assure le maintien de la cohésion groupale construite sur un ensemble de supports identitaires laquelle représente la condition, sine qua none, à sa survie tout en tenant compte de l'origine d'appartenance à un groupe homogène qui s'accompagne par des considérations psychiques spécifiques : la manière de penser, celle de se penser et la façon de se localiser.

Les représentations conservent un lien étroit avec l'identité, l'efficacité de son entretien repose sur le rôle tamisé et adoucissant qu'elles jouent lequel assure avec succès la permanence, grâce à son intervention dans les relations inter groupales avec l'idée de lui garantir une forme de censure, un control social exercé sur les membres qui constituent la collectivité.

c)- Une fonction d'orientation

Cette fonction se mobilise avec excès lorsque l'apprenant perçoit une situation donnée qui ne peut pas avoir d'accès à la réalité objective de celle-ci.

Les représentations renferment une utilité qui permet au sujet d'être entamé avant le moment prévu pour détecter l'ouverture d'une interaction engagé, de mettre en situation des espérances et des prévisions et de savoir connaître les possibilités qui s'offrent à lui dans les circonstances prévues. On peut constater aussi que la représentation intervient plus près de l'action. Par conséquent, elle a l'aptitude spéciale de générer des comportements, des intentions, des facultés et une vision du monde. Elle annonce par avance des actions futures relatives à sa fonction d'orientation. Les représentations sont investies de sens qui leur offre le moyen de créer des unions et des contacts rassurants et prometteurs en facilitant la communication entre les

individus qui finissent par pouvoir s'orienter à l'intérieur de son milieu naturel et, pourquoi pas agir dans le bon sens.

Cette fonction dite d'orientation, on lui attribue l'explication d'être également un caractère prescriptif. La représentation sociale agit en plusieurs sens :

- En définissant ce qui est permis et autorisé, de façon tacite, sous entendue dans un contexte social précis.
- En structurant, en plus, les règles intellectuelles et psychiques qui caractérisent les attitudes et les conduites que les membres du groupe social ont de si particulier dans leur vie courante, indépendamment d'une observation écartée en laissant le champ libre à toute forme de menace.

d)- Une fonction justificatrice

Elle concerne les rapports qui existent entre les groupes et les opinions représentatives que chaque groupe se fait de l'autre. Ces dernières indiquent avec précision, par la suite, l'attitude mesurée de chaque groupe et expliciter la justification de la décision à prendre soutenue par des manifestations morales contrôlées.

Jean Claude Abric souligne dans ce cadre : « *elles permettent de justifier les prises de position et les comportements* », « *la représentation a pour fonction de pérenniser et de justifier la différenciation sociale, elle peut (...) viser la discrimination ou le maintien d'une distance sociale entre les groupes concernés* ». (Abric, 2003, pp.17-18).

D'une façon claire, l'objectif de la fonction justificatrice porte sur le maintien des cadres mentaux du groupe par rapport aux conceptions d'un autre groupe en leur proposant l'intégration de manière à éviter toute menace susceptible d'engendrer l'instabilité du groupe comme entité régie par des pratiques spécifiques caractéristiques.

3-2- L'interculturel et les représentations sociales

Tolérer la culture de l'Autre et lui accorder du respect pour ses particularismes, c'est en premier lieu savoir et se familiariser avec sa propre culture. L'acceptation des autres cultures se réalise en prenant conscience de sa propre culture en sachant reconnaître les parties qui la caractérisent et qui la constituent et proposer, enfin, ses valeurs à un test psychologique critique sans pourtant les déprécier mais afin de les concevoir et y distinguer une particularité culturelle laisse entendre la possibilité de casser l'ethnocentrisme qui est un phénomène sans cause apparente des personnes confrontées à la pluralité culturelle.

C'est un grand nombre de disciplines les unes d'ordre ethnologique et les autres d'ordre sociologique qu'un débat contradictoire et une étude analytique s'effectue sur la notion de représentation que l'on croit voir encore dans le champ d'étude sur les langues étrangères. Certains points de vue sur ce concept seront toutefois indispensables afin de fixer avec précision leur rapport avec les langues étrangères.

Les représentations sont susceptibles d'appartenir à un niveau positif ou à un niveau négatif. Celles qui sont positives se font entendre au moyen de comportements marqués de sympathie vis-à-vis des étrangers et des initiatives d'ouverture à l'autre, tandis que celles qui sont négatives se font entendre au moyen d'attitudes marquées d'antipathie, de répugnance, d'exclusion et de rejet de l'autre. Ces représentations se réalisent dès l'âge de l'enfance et, d'année en année, l'individu développe des représentations collectives qui se propagent entre sujets d'un même ensemble et des représentations individuelles.

De l'avis d'Abdallah Pretceille, les représentations veulent dire d'une façon propre et essentielle la présence de l'autre. On les trouve au niveau de cet « Autre » qu'à notre niveau à nous. *«C'est sur cette base que fonctionne une communication scolaire dans laquelle chaque élève mais aussi l'enseignant se trouvent inscrits, situés comme sujets à la fois autonomes et vus de l'extérieur»*. (Abdallah Pretceille, 1996, p.53)

Afin qu'une culture soit mieux conçue, la culture de l'autre doit être, sans aucun doute, prise en compte. Il est nécessaire de dépasser les ressemblances et les excès afin d'administrer convenablement les malentendus entre les cultures. D'une autre manière, la découverte et l'exploitation des ressemblances et l'acceptation des différences doivent être avantagées. On dirait, alors, que l'enseignement / apprentissage est tenu d'activer de bonne heure dans le voisinage des apprenants. Il existe déjà des travaux pratiques en classe de langue qui installent chez l'apprenant de très bonnes manières de quoi le conscientiser le mieux envers sa propre culture et celle de l'autre, c'est-à-dire lui permettre d'agir avec conscience et conviction, dans le but de produire une sorte d'autonomie. Or, il serait plus prudent que les cours débutent de nouveau plusieurs fois par le moyen d'activités « interculturelles » et même par le moyen de mettre en évidence les idées que se font les sur la langue étrangère.

En effet : « la représentation » reste l'image de l'objet que la société place sur l'individu. Cela montre que l'idée n'est pas complète sur ce qui est vrai et conforme en parlant d'un tel ou tel objet. En d'autres mots, les personnes prennent ce qui est offert en se donnant le plaisir de se rapprocher de la culture et des personnes étrangères et ces plaisirs sont plusieurs fois contraires à la vérité, pleins de contradictoires et de préjugés. C'est évident, ceci forme l'essence d'un

problème éminemment remarquable dans les rapports interculturels et les débuts scolaires. D'une part, ces représentations permettent de créer, chez l'apprenant, de la motivation, car il va connaître dans un futur proche la langue étrangère et s'ouvrir à une autre culture. D'autre part, elles ne lui procurent pas ce plaisir d'agir pour qu'à la fin il subisse l'échec inespéré qui va le conduire à un rejet culturel. Dans certaines situations, elles sont capables, voire susceptibles de créer des agissements racistes et des malentendus fatals. Les représentations organisent, alors, des processus complexes en ayant recours à des facteurs nombreux (cognitifs, affectifs, idéologiques). Elles risquent de devenir nuisibles quand elles atteignent le seuil de la séparation et du soupçon envers l'autre.

Le manuel scolaire tient à être un acteur principal dans ce processus. Son devoir consiste en un développement des capacités intellectuelles d'apprentissage d'une langue étrangère et d'emprunter le chemin qui conduit aux autres cultures. Le manque de traits culturels représentatifs et l'existence de quelques images stéréotypées font voir dans certains manuels la fermeté des représentations erronées. Le devoir de l'enseignant semble avoir, de cette façon, l'aspect d'une chose essentielle, en effet celui-ci est au centre des interactions. Il est en mesure de déceler les représentations au niveau du discours et de l'attitude des apprenants. L'enseignant les soumet à l'analyse en passant par la décomposition, puis à l'observation (la conformité de la prescription), ensuite à l'explicitation (un énoncé clair et formel) dans le but d'apporter de l'aide aux apprenants et leur permettre de devenir indulgents et tolérants en face d'autres peuples.

3-3- L'émergence des représentations

3-3-1- Qu'est-ce qu'un stéréotype ?

Le stéréotype est défini comme étant une croyance qu'une personne veut pourvoir dans le domaine des caractéristiques qui concernent les membres d'un exo groupe, c'est-à-dire une généralisation, soit l'ensemble des éléments présents, qui s'adresse à un groupe qui la différencie des autres. Les stéréotypes encourent l'épreuve possible d'être fortement généralisés, d'être démunis de l'exactitude et finir par empêcher l'information du moment de voir le jour, sans qu'elle arrive à sa destination. De plus, les stéréotypes agissent en corrélation avec le penchant de l'individu afin de mettre en considération toutes les représentations qui schématisent l'environnement de façon globalisante. Ils ont un aspect identique à celui des schémas de la perception lesquels sont réunis à une particularité d'individus et d'objets cristallisés et en position périphérique autour d'un point central avec au centre le substitut qui les remplace.

Les stéréotypes s'achèvent et se mobilisent à constituer en conséquence un phénomène social parce que c'est dans le partage entrepris par un ensemble de personnes qu'un autre groupe

se sent visé. Aussi, les stéréotypes permettent de faciliter la manière de comprendre les attitudes agressives au moment où des situations de conflits réels surviennent. C'est à ce niveau que se produit le débordement de l'activité affective sur le sort préjudiciable du cognitif. L'on découvre finalement que les stéréotypes sont le symptôme d'un dysfonctionnement de la relation avec autrui.

Les stéréotypes donnent à croire qu'ils peuvent avoir des aspects positifs ou négatifs mais sans jamais être neutres. En réalité, ils ont pour but de rendre moindre la diversité des situations sociales ou culturelles en gardant certaines dimensions que le sujet qui les exprime considère plus stable et plus perceptives de par la forme et la structure, souvent en opposition avec d'autres formes moins spontanées. A l'exclusion d'un nombre d'aspects, qui l'attirent vers soi en s'emparant de son attention, s'engagent dans un langage clair qu'il (le sujet) connaît sur la réalité. Ceux-là mêmes les stéréotypes prennent donc part dans une action commune à produire des opinions précipitées sur l'autre. De même, qu'ils arrivent à faire revaloir les préjugés et les formes de discrimination constants ou incertains. Leur incorporation dans la vie des choses telles les prêts à penser, les étiquetages, ou les images toutes faites » est une tâche qui ne paraît pas impossible.

3-3-2- Les fonctions des stéréotypes

Selon Doice, les stéréotypes accomplissent trois fonctions :

A) Une fonction explicatrice

Les stéréotypes agissent de façon à rendre l'environnement clair, convenable beaucoup plus aisé, sans fatigue, sans ennui ; c'est en quelque sorte lui donner une nouvelle forme de vie, dans un climat disant de douceur, de familiarité, là où se rencontrent les opportunités de la cohésion, de l'adaptation et de l'engagement. C'est une fonction qui propose tout simplement un mode de vie dans lequel l'angoisse, l'inquiétude et l'anxiété sont légèrement ressenties, ce qui laisse supposer la possibilité de s'attendre à ce qui peut être rassurant.

B) Une fonction anticipatrice

Elle a pour rôle de devancer toute forme d'action en entamant l'exécution avant le moment prévu. Elle annonce ce qui doit arriver par des règles stéréotypées certaines et elle prépare les attitudes à prendre et les réactions à envisager.

C) Une fonction justificatrice

Les stéréotypes accordent plus de légitimité au comportement adopté. Ils s'appuient sur des justifications crédibles. Ils approuvent les prises de position homogènes et s'illustrent par la reconnaissance sociale. Cette autre fonction leur est donnée par le caractère imagé qu'ils

possèdent. Car l'appartenance à un groupe social ne peut se pratiquer et être identifiée qu'au moyen d'un processus de jugements stéréotypés.

Les stéréotypes sont de nature à être souvent dépréciatif. Ils produisent des comportements très émouvants et très dangereux : la crainte de..., la peur de... peuvent pencher la balance du côté négatif de laquelle une personne peut imaginer toute chose susceptible de développer une action agressive jamais prévue.

3-4-3- Les modes de construction des stéréotypes

La mise en fonction des stéréotypes est le résultat d'un processus complexe qui subit une extension détaillée à plusieurs niveaux :

A) Un niveau cognitif

Le stéréotype s'invente suivant un principe d'économie qui s'exécute en procédant de la manière simple avec le souci d'obtenir une liaison d'idées et de faits afin de former un tout logique. Il planifie les domaines spatio-temporels en attribuant à chacun une distance courte et conceptuelle tout en aidant à construire du sens par l'utilisation du moyen de catégorisation par laquelle une lecture fine et pure s'établit. Il agit en ayant recours à une sélection qu'influencent le milieu culturel, les opinions, les attitudes, les conceptions qui activent dans un groupe. De l'avis sûr, les stéréotypes ne tiennent pas leur naissance de l'épreuve directe déjà acquise des sujets. C'est par le biais du langage que s'effectue leur élaboration compte tenu des schémas mentaux exprimés par les mots et qui produisent une faculté perceptible caractéristique du monde relative à un ensemble de travaux de recherches collectifs et individuels.

B) Un niveau identitaire

Le stéréotype agit en tant que filtre, il a pour but de soumettre toute pratique ou chaque œuvre proposée à un contrôle stricte avec l'idée de s'ouvrir à la culture de l'autre ou de rester fermé à celle-ci, quelle que soit l'attitude prise à son encontre, celle marquée par l'intérêt ou par l'indifférence. On lui accorde le privilège d'être un objet miroitant qui fait entrevoir les choses pour séduire puisqu'il relate le vécu social et culturel de l'individu et de sa communauté. Il autorise à produire des classements au niveau de la perception, la notre, des autres et des choses. En effet, les classements exposent et analysent l'univers mental du groupe classeur en faisant apparaître nettement les normes et les valeurs qui forment l'essence de système de référence. Puisqu'il s'inscrit et se place au milieu d'un ensemble jouissant de la logique et de la conformité, le stéréotype renforce le sujet en attribuant à l'identité qui le caractérise une place prépondérante.

C) Un niveau affectif

Le stéréotype se fait comprendre à travers le consentement ou le refus à l'intérieur desquelles les idées que l'on se forme d'avance sur l'altérité s'éloignent en direction de la pente émotionnelle en créant finalement des préjugés.

De plus le stéréotype remplit sa fonction comme une manière de partager une idée afin de consentir à un système de valeurs différentes et d'intentions attachées à la dimension émotionnelle de chaque individu ainsi que de son mode de vie. En considération à ce que le sujet élabore comme système, cela ressemble à un fait chargé de rendre simple tout ce qui peut l'être. Ce phénomène, dont il est question se compare à un comportement psychique à l'intérieur duquel l'individu va s'abstenir de faire, protéger certains essais expérimentaux de ce qui peut nuire à leurs aspects et hisser l'image constituée d'éléments standardisés à ce qui fixe les garanties fondamentales attendues.

4- La communication interculturelle :

La communication se présente comme une sorte de développement qui explique progressivement les signaux verbaux, paraverbaux et non verbaux duquel l'objectif est de créer des sens au moment de l'interaction. Alors, on perçoit, d'une manière distincte, le sens qui a trait à la signification de l'énoncé d'un point de vue conforme aux règles de la grammaire et la signification construite par cet énoncé d'après le contexte et avec d'autres signaux.

L'un des éléments constitutifs qui permet de construire le sens de l'énoncé proprement dit est en l'occurrence le code linguistique, car cet énoncé, dont il est question, se retrouve vide de signification, autrement dit, dépourvu de sens, dans le cas où le message ne s'apparente pas dans le contexte « *La communication interculturelle repose sur l'interrelation de personnes issues de cultures différentes en situation d'interactions verbales et non-verbales dans des contextes de communication variés.* ». (Windmüller, 2011, p.21)

Dans la communication interculturelle, la compréhension a pour signification le processus de comprendre l'autre venant d'une culture différente « *Ce processus signifie aussi que la compréhension est considérée comme un affrontement entre celui qui s'engage plus ou moins consciemment dans le processus de compréhension et la culture étrangère. Pour tout échange en face-à-face, la question centrale reste celle de l'intercompréhension. Elle prend une importance toute particulière, lorsque les interlocuteurs n'ont en commun ni la langue maternelle, ni les habitudes de comportement : ils ne partagent pas le même vécu.* » (Pu, 2002, p.102)

Le code linguistique commun semble un moyen favorable qui facilite l'accès au dialogue, cependant d'autres codes culturels divers sont cachés en effet les mêmes codes ne sont pas en possession des interlocuteurs. Pour réussir l'accomplissement de cette interaction, il est nécessaire de connaître les bases de la culture étrangère. Si bien que la composante culturelle doit avoir le mérite d'être considérée en tant qu'essence plein d'énergie et d'entrain : « *La confrontation avec une culture étrangère est appréhendée comme un dialogue et comme un processus de communication qui influe sur les participants dans le cadre de relations dialectiques au sein desquelles la signification doit être négociée.* » (Fenner, 2002, p. 6)

En situation de communication interculturelle, les comportements réciproques sur tous les plans sont conditionnés par l'explication conforme aux règles du comportement verbal et non verbal. « *Le contexte de communication peut se subdiviser en situation sociale, contexte psychologique, contexte naturel et géographique ainsi que contexte culturel. Celui-ci comprend les systèmes de valeurs et de conceptions du monde, des normes sociales etc. Ils guident, organisent les activités des membres d'une société, ils les aident à agir convenablement et présupposer les réactions de l'autre et à comprendre le message de l'autre.* » (PU, 2002, p.58)

La communication interculturelle est fondée sur la relation entre les personnes issues d'une culture non semblable en situation d'interactions verbales et non verbales dans des contextes de communication différents. Dans le cas de la communication interculturelle, on distingue plusieurs paramètres dont il faut tenir compte :

- Le rôle et le statut social des interlocuteurs, ce qu'ils entretiennent comme type de relation, et comme sujet de communication, etc., ce que renferment certains choix linguistiques qu'on rencontre dans les salutations, à titre d'exemple, dans les formes d'adresse, dans les actes de politesse qui sont exclusivement propre à un groupe social.
- Les échanges sont aussi marqués ou composés d'allusions culturelles, de connotations qui, en se mettant sous forme d'expression ou de jeux de mots, transmettent un contenu implicite qui montre, de façon claire, que le locuteur adhère à la communauté dans laquelle il devient partie prenante. Les allusions et les connotations sont inscrites dans une chaîne sans limites de références culturelles que se partagent les membres d'une même communauté, c'est la connaissance de la coutume populaire qui rend la connotation facile à comprendre.
- Rencontrer la culture dans la communication ne peut être localisé seulement sur le plan verbal. N'importe quel message verbal s'accompagne de gestes, d'attitudes, de mimiques, de rapprochement ou d'éloignement des interlocuteurs. Ces éléments s'ajoutent à la communication verbale et la complètent avec des signes paraverbaux qui

se traduisent par leur complexité car ils changent d'une culture à une autre. Certains d'entre eux, ce sont les normes sociales qui les imposent, d'autres représentent une partie de l'héritage culturel d'une communauté. Quelques fois, dans une situation de communication interculturelle, il arrive qu'un geste commun entre deux cultures étrangères et qui a un sens étranger qui pourrait avoir du mal à interpréter ce geste pour ne pas avoir été capable de le rétablir en langage clair ; c'est ce que l'on appelle une « homonymie interculturelle ». De même qu'il est possible de voir une attitude qui n'existe pas dans la culture maternelle de l'étranger lui attribuer une signification fautive par celui-ci.

- Aux facteurs kinésiques (relatifs aux sensations du corps) se joignent également les facteurs proxémiques (relatifs à la vie en voisinage), comme c'est le cas de l'espace et du temps qui, ayant subi des variables culturelles, représentent des facteurs importants dans les interactions culturelles.
- En dernier point, il faut noter aussi qu'il y a plusieurs pays qui sont en possession d'une langue identique et de plusieurs cultures. Le dysfonctionnement dans la communication peut également être lié à des origines interculturelles. En tout état de cause, si l'on s'entraîne, de façon parfaite, aux éléments paralinguistiques de la langue étrangère cela facilitera sûrement la communication interculturelle. Ainsi, connaître et reconnaître les normes qui règlent les comportements et les conduites aux milieux des échanges permet d'échapper à certains blocages interactifs.

4-1- Principes et caractéristiques de la communication interculturelle

La communication est comprise tel un processus d'explication de signaux verbaux, paraverbaux, psychologiques (mode de relation à l'autre) et culturel duquel la visée est de construire des sens au moment de l'interaction. On perçoit alors le côté sémantique de l'énoncé (d'un point de vue grammatical ou syntaxique) et le sens que celui-ci offre comme contribution à créer suivant le contexte et les autres signaux qui se produisent en même temps. Il reste que la signification d'un échange soit souvent très éloignée du sens de l'énoncé qui l'anime, car dans les quatre codes qui nous permettent d'associer l'ensemble des signaux créés et expliqués au moment de l'interaction le code linguistique n'est que l'un d'entre eux. Cela montre qu'un message qui sort du contexte est naturellement dépourvu de toute signification et alors l'espace linguistique n'est toutefois pas l'unique surface à considérer dans un enseignement des langues au but communicatif.

De plus, il est important d'estimer que les interlocuteurs ont toujours des codes distincts, divers l'un de l'autre. Ces codes ne sont communs que partiellement (entre autres les codes linguistiques qui autorisent l'existence d'un échange verbal, sauf qu'il devient possible de s'entendre et se mettre d'accord sur les langues différentes). IL n'existe pas deux individus qui parlent, avec exactitude le même langage. Ce qui se rapporte à l'action qui organise la ressemblance des codes linguistiques expose les différences extrêmes (des autres codes, particulièrement culturel, et également des codes linguistiques eux-mêmes, au risque même de les masquer, car il n'est pas tenu compte de l'attachement des mêmes valeurs aux mêmes mots ou énoncés) et alors de créer des actions mal interprétées beaucoup plus graves qu'elles ne sont pas (ou pas clairement) identifiées.

Cela engage l'ensemble d'entre nous à enseigner, principalement en vue des conversations exolingues, lesquelles vont déterminer par des caractères distinctifs, d'une manière considérable, en égard des pratiques de nos apprenants de langues, une attention vive et une grande vigilance à la différence d'interprétation et des moyens de régulation de l'interprétation.

4-2- Les incompréhensions et les malentendus dans la communication interculturelle :

La communication est un développement progressif de nature à pouvoir comprendre l'autre lequel est de culture étrangère. Ces deux interlocuteurs se trouvent en présence l'un de l'autre comme s'ils attendent de nous une réaction, comme s'ils nous invitent à interpréter ce face à face de la façon qui s'applique à l'intercompréhension. Le contexte culturel a, par conséquent, un rôle déterminant à jouer dans la communication. C'est pourquoi, la communication interculturelle reste au-devant de deux cultures. Ce qui peut être source d'incompréhension et laisser la communication devenir difficile, voire impossible, c'est dans le cas où le message est codé selon le contexte culturel et l'émetteur et décodé selon celui du destinataire. Ou bien dans le cas où le locuteur n'a pas une connaissance assez grande de la langue et de la culture tous deux étrangers, il fait, de la culture maternelle et de la culture étrangère, un mélange, ce qui conduira à la fin à des interprétations mal comprises, et déconcertées.

Entre le malentendu d'une part et de l'impossibilité de décodage et de la non compréhension d'autre part il y a une différence. Dans le premier cas, lorsque la personne qui reçoit le message ne peut détourner la signification linguistique de ce dernier, il ya « impossibilité de décodage ». Dans le deuxième cas, lorsque celui qui reçoit le message n'arrive pas à aller au-delà de cette signification pour abstraire le sens non exprimé du message reçu, il y a « non compréhension ». Pour Cohen (2004), « *la négociation est un exercice de langage et de*

communication, une tentative de créer une compréhension partagée là où, auparavant, il y avait des compréhensions concurrentes. Lorsque la négociation se fait à travers le filtre de la langue et de la culture, les possibilités de malentendu augmentent. ».

Selon Catherine Kerbrat-Orechionni (1994, p.20) : *«On peut donc bien en l'occurrence parler de malentendu, dû au fait que les membres d'une culture donnée sont généralement inconscients des variations qui affectent les conventions communicatives, croyant universelles celles qu'on leur a inculquées depuis leur plus jeune âge. Ces conventions n'ayant en effet rien de « naturel », elles font dès la naissance de l'enfant l'objet d'un apprentissage, (voir d'un dressage) mais qui prend rarement la forme, quelques routines exceptées, d'un discours explicite: la durée des regards et des pauses, la fréquence des régulateurs, s'acquièrent par mimétisme, d'où le caractère enfoui et inconscient des compétences ainsi constituées. »*

Dans l'interculturel, le malentendu est une différence de points de vue interprétés entre interlocuteurs de cultures diverses non semblables qui s'imaginent être compris dans leurs processus de communication lequel n'arrive qu'à mi-chemin entre compréhension et incompréhension. *« Il peut être considéré comme le double codage d'une même réalité par deux interlocuteurs qualifié d'illusion de compréhension, temporaire ou permanente »* (Haidar, 1995, p.155).

« Quand à l'incompréhension, elle représente un malentendu maximal où le décalage interprétatif entre les deux interlocuteurs demeure inapparent ou insurmontable, aucun d'entre eux ne s'apercevant de son existence ou ne pouvant y remédier. » (Blondel, Briet, Collès, Destercke et Sekhavat, 1998, p.39)

L'importance réside dans le levé des malentendus et le travail de faire cesser les incompréhensions au-dedans de la communication interculturelle. Lorsque les deux personnes qui se parlent n'ont pas une même culture commune il est difficile de se comprendre.

4-3- Les difficultés liées à la communication interculturelle

Dans chaque échange établi entre soi et l'autre, des difficultés pourraient surgir, tels des freins pour qu'aucune connaissance juste et relative de la culture d'autrui ne s'installe, qu'en réalité : *« [...] le consensus culturel qui fonde la connivence entre les membres d'une même communauté n'est pas commun au moment de la communication entre deux individus socioculturellement différents. »* (Zarate, 1983, p.38)

Faire réussir des interactions entre soi et l'autre apparaît comme un défi d'une importance considérable qu'il faut examiner avec soin auquel les sociologues et les didacticiens emploient

l'essentiel de leur savoir pour la seule raison et la finalité d mettre au point un traitement immédiat à ce genre d'obstacles. Roland Gosselin estime deux difficultés liées à la communication interculturelle :

4-3-1- Difficulté épistémique

En parlant de l'effet que ça fait lorsqu'on ignore le système culturel de l'autre, de ses particularités, de ses spécificités et des caractéristiques sociales auxquelles il appartient. Cette absence de connaissance de la culture de l'autre nous mène au deuxième niveau des obstacles.

4-3-2- Difficultés affectives

A ce stade, l'individu ressentirait des mouvements d'ordre moral : la peur, l'anxiété, l'angoisse et l'inquiétude. Il subit des menaces et il s'efforce de défendre son identité d'origine. Il s'ensuit alors un blocage sur le plan communicationnel / culturel. C'est à cet instant précis qu'il se dirige, d'une façon inconsciente, vers un égocentrisme, sociocentrisme et aussi un ethnocentrisme. Car, l'égocentrisme se manifeste par un mouvement rétrograde, par le refus de toute idée qui vient de l'extérieur de soi, un individu égocentrique rapporte tout à sa personne, aux interprétations de la culture étrangère qui lui sont propre, tant individuelles que collectives.

Se rattacher à des interprétations collectives constitue des plus grands obstacles pour toute communication entre soi et l'autre. Il est conseillé de recourir à des expériences élaborées, d'une manière collective pour pouvoir acquérir l'aptitude de donner sens à une pratique culturelle donnée. Il est question, comme point de préférence, d'un repérage socioculturel dont les éléments sont conçus d'une façon collective. Cette demande de l'aide à l'égard d'une constance familière que se partagent les protagonistes du système se fait passer pour un ethnocentrisme. En 1952, Lévi Strauss définit cette notion comme :

« La tendance à interpréter et à évaluer les comportements et les rapports sociaux observés dans une autre société en se référant aux valeurs et aux normes de sa propre société, considérée comme universelle. Les individus sont alors refermés sur eux-mêmes et leur société, et toute personne extérieure à ce microsysteme est considérée comme Autre. » (Faedo et al, 2006, p72).

A proprement parler, l'ethnocentrisme est un penchant instinctif à prendre pour seul représentant et source de communication du groupe social auquel on appartient et auquel il faut donner une valeur d'une façon systématique. Par conséquent, les individus ethnocentriques seront sujets à un repliement sur eux-mêmes, ce qui créera, ainsi, des obstacles psychologiques au milieu du groupe où ils se trouvent et à toute personne non familière à leur société d'origine,

tenue de leur part, pour s'étendre à tout et à tous. Ce comportement conduirait à un conflit culturel au moment de l'échange.

5- L'interculturel dans l'enseignement / apprentissage des langues

A partir des années 1990, le CECRL accentue la multiplication des projets et les ouvrages qui concernent la dimension socioculturelle et interculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues. Les recherches qui se rapportent à l'acquisition de la compétence interculturelle sont établies sur l'étude des objectifs et le mode d'évaluation de celle-ci. Cette compétence, comme le souligne entre autres le CECRL, est une composante essentielle de l'éducation à la citoyenneté européenne. Elle apprend aux apprenants à vivre dans une société formée de plusieurs cultures et à admettre le droit incontestable à la différence, en plus, elle cherche à atteindre l'objectif qui permet d'aboutir au renforcement de la cohésion sociale, la compréhension mutuelle et la solidarité.

La compétence interculturelle fait partie du processus de socialisation et de la construction de l'identité (personnelle, sociale et culturelle) des individus, par conséquent, elle n'est pas séparée des autres compétences du champ social. Ces individus, dont il est question, sont des sujets d'une vivacité laborieuse très active engagés dans le phénomène communicationnel et, donc, en confrontation avec les différences culturelles et à l'altérité. En même temps, rien ne l'isole des compétences langagières, étant donné que c'est dans la communication que les identités des individus entrent en contact et pour construire la communication avec succès la présence d'une compréhension interculturelle entre eux est indispensable. C'est en fonction du développement personnel, social et culturel des individus que se précise l'enseignement des langues en décidant dans les programmes d'y faire place à l'interculturalité. On l'imagine pas tout à fait comme un obstacle à la communication, mais aussi comme « *le domaine de surgissement des discours de représentation sur l'autre et sur soi* » (Charaudeau, 1990, p.51), parce qu'accepter la présence de l'Autre attend de nous une remise en cause, et pour cela, il faut se connaître. C'est de cette façon qu'on cherche longuement à surmonter les obstacles culturels interactionnels qui sont du ressort des représentations négatives que la méconnaissance de l'Autre et de Soi.

Le Cadre Européen (2005, pp 83-84) définit la compétence interculturelle ainsi : « *la connaissance, la conscience et la compréhension des relations, (ressemblances et différences distinctives) entre « le monde d'où l'on vient » et « le monde de la communauté cible » sont à l'origine d'une prise de conscience interculturelle. Il faut souligner que la prise de conscience interculturelle inclut la conscience de la diversité régionale et sociale des deux mondes.* ».

« *Apprendre une langue, se confronter à une culture différente constitue une aventure cognitive, culturelle, sociale, affective* » (Coïaniz, 2005, p.09). Dans le cas où il s'agit de comparer des structures langagières à des structures culturelles autres conduit à une perturbation profonde de la relation (du rapport) qu'entretient le sujet avec l'altérité représentée par l'interculturalité.

Si on veut acquérir une culture étrangère, il est nécessaire de l'apprendre parfaitement et de la comprendre de façon notoire, ce qui permettra en retour d'avoir plus de conscience vis-à-vis de sa propre culture. Cette action d'aller/retour entre deux cultures est une vraie possibilité capable de définir l'interculturalité. La compétence interculturelle nous autorise à comprendre l'autre dans ce qui le différencie, en l'absence de jugement positif ou négatif (rejet) se limitant d'une manière fréquente, à une transposition des valeurs de sa propre culture sur la culture étrangère. Il s'agit d'une « *démarche de prise de conscience, la pédagogie interculturelle vise à agir sur des attitudes peu contrôlées et sur des représentations, celles d'autres cultures, de la sienne et de soi-même [...] On y sensibilise à la reconnaissance de ses propres attitudes et de celles des autres à propos des langues et des dialectes, à l'identification des malentendus culturels, à l'analyse des représentations nationales diffusées par les manuels de langues, à celles des symboles nationaux, des relations bilatérales...* » (Beacco, 2000, p.123).

De même, la compétence interculturelle est une aptitude qui donne, à la fois le moyen d'effectuer avec succès des analyses et des compréhensions visant les situations de contact entre personnes et entre groupes porteurs de cultures différentes et de savoir gérer ces situations, comme, elle permet également de se positionner suffisamment bien, en proportion de la situation de la confrontation culturelle où il se trouve que nous sommes mêlés afin d'être libre de découvrir et de lire ce qui s'y fait aisément comme processus afin d'avoir la possibilité de contenir ces processus.

Former les apprenants à l'interculturalité ne signifie pas leur fournir un grand nombre d'informations, d'idées sur la culture du pays cible. Un certain nombre de « savoirs » sont contenus dans la compétence interculturelle, mais c'est principalement le « savoir-faire » et le « savoir-être » qui décident à savoir le pouvoir d'entrer en rapport avec les autres, d'entrer en communication avec eux, c'est-à-dire d'entrer en action. Donc, l'enseignant n'est point contraint d'avoir toutes formes de connaissance, de « savoirs » de la culture du pays dont il enseigne la langue. Il est tenu d'avoir, de préférence, la conscience interculturelle qui lui indique l'approche éducative dont ses élèves ont besoin et leur faire prendre conscience de la diversité, à savoir relativiser leur façon de voir les choses et à placer une réalité dans son contexte. Selon Abdallah

Pretceille et Porcher l'objectif d'une compétence interculturelle est d'« *Apprendre à repérer, voir, comprendre et mesurer les modalités et le sens attribué aux éléments culturels dans la communication, tel en fait l'objectif d'une compétence interculturelle.* » (Abdallah Pretceille et Porcher, 1996, p.123).

Et toute démarche de l'interculturel commence, en fonction de l'individu, par l'autonomie libre au moyen de la décentration, en s'éloignant de soi pour en déterminer son image, son caractère, de reprendre ses sens et ses esprits et de redécouvrir son identité, et en commençant à partir des propres observations attribuer une signification à ses propres références culturelles. Cela procure la possibilité de passer au travers de la culture de l'Autre grâce à un effort personnel qui consiste à s'ouvrir sur l'Autre, à savoir plus sur l'autre, à découvrir l'inconnu, à s'interroger sur la manière de faire et d'être et de comparer les contenus et les comportements et finir par arriver à la négociation et à la connaissance d'autrui par lesquelles on essaie de se comprendre, d'échapper au choc culturel et à ressentir ce que l'Autre ressent sans pour cela mettre fin à l'idée d'être soi-même.

Dans la perspective interculturelle, c'est sur l'aptitude des interlocuteurs à découvrir le culturel dans les échanges langagiers qu'est établie la compétence communicationnelle. D'après Louis Porcher, apprendre une langue c'est : « *percevoir les systèmes de classement à l'aide desquels fonctionne une communauté sociale et, par conséquent, d'anticiper, dans une situation donnée, ce qui va se passer (c'est-à-dire quels comportements il convient d'avoir pour entretenir une relation adéquate avec les protagonistes de la situation)* » (Porcher, 1988, p.24).

Un des buts principaux de l'enseignement des langues est d'accorder une importance au développement de la personnalité de l'apprenant et de son identité, cela permet de répondre à l'expérience embellissante de l'altérité en fait de langue et de culture. La connaissance de l'autre change la forme les compétences linguistiques et culturelles qui se rapportent à chaque langue et présentent une part de leurs savoirs à la prise de conscience, aux facultés et aux savoir-faire interculturels. Elles offrent la possibilité à l'individu d'augmenter le degré de personnalité de manière à la rendre riche et complexe et d'élargir le champ de son succession d'actions en s'ouvrant à des expériences culturelles nouvelles.

Dans la perspective interculturelle, l'apprenant est tenu d'activer à s'engager davantage dans le processus d'apprentissage. Les compétences à obtenir à l'intérieur de l'univers interculturel sont celles qui ont un rapport direct avec l'individu, jusqu'à le toucher au plus profond de lui-même : son image de soi, ses valeurs, ses croyances, son sens de ce qui est bon et

mauvais,... Pour permettre aux apprenants de se familiariser à la différence, et afin de voir se développer d'une manière efficace la capacité de communiquer avec ceux qui sont différents.

5-1- Les méthodes d'enseignement / apprentissage de l'interculturel, modèles de référence

Le premier propos à prendre en considération dans l'enseignement des langues –culture est que la seule dimension de la langue et de la communication a un effet de réduction sur l'apprentissage. Certes, il existe de la culture dans la langue, sauf que cela ne signifie pas à prouver l'absence de l'apprentissage culturel / interculturel.

En un mot, la problématique de cet apprentissage est liée à la place qu'accordent les enseignants à la dimension culturelle dans leurs cours, que réalisent les formateurs dans leurs ateliers pédagogiques et que les concepteurs de méthodes mesurent l'importance de l'utilité dans l'élaboration des manuels. La didactique des cultures étrangères s'est investie un grand rôle consacré à la recherche scientifique en didactologie des langues –culture, mais en plus de cela, il lui appartient de découvrir son rôle sur le champ aux côtés de tous les intervenants pédagogiques et dans les matériels pédagogiques.

5-1-1-Chez Zarate

Les représentations sociales composent les limites entre le groupe d'appartenance et les autres. En partageant une représentation, on fait part de sa contribution à son renforcement. On peut dire que « *Les représentations participent d'un processus de définition d'identité sociale* » (Zarate, 1993, p.30)

Toute représentation résulte d'une démarche identitaire et les représentations de l'étranger représentent un des chemins les plus abordables afin de réfléchir sur son identité et à la manière dont elle fonctionne : « *les représentation de l'étranger constituent paradoxalement l'une des voies les plus accessibles pour amorcer une réflexion sur le fonctionnement de son identité [...]* A l'instar de toutes les autres formes de représentations, les représentations de l'étranger renvoient à l'identité du groupe qui les produit » (Ibid.).

Le rapport entre l'apprenant et la culture étrangère cible, et entre l'apprenant et son identité est problématisée par la représentation.

Zarate choisit alors d'octroyer une aide morale aux représentations des natifs de cette culture étrangère et elle ajoute en précisant que les représentations produites par une culture sur elles-mêmes sont un élément essentiel nécessaire à la description des actions sociales qui permettent de repérer des enjeux internes à tel ou tel groupe social choisi et d'identifier la position social qui est réclamée dans le milieu social dans lequel ce groupe doit faire mention de

ce qui produit le plus souvent un travail qui simplifie la réalité sociale en tenant compte de ce qui valorise le retour à une mise en ordre seule en son genre et implicite, conforme aux contenus, la description articulée, c'est-à-dire émise d'une façon distincte, sur les représentations d'une personne née dans un pays déterminé et celles de l'étranger fonde une nouvelle reproduction qui est établi à la fois sur la juxtaposition des représentations sociales ainsi que sur leur mise en relation : *« Comprendre une réalité étrangère, c'est expliciter les classements propres à chaque groupe et identifier les principes distinctifs d'un groupe par rapport à un autre »* (Ibid, p. 37).

Comparée à la méthodologie traditionnelle de laquelle la conception est celle qui se trouve dans le « dossier de civilisation », cette mise en rapport des représentations du natif et de l'étranger est en rapport de conformité avec la nature de la démarche interculturelle : la découverte interculturelle et la confrontation des différentes représentations dans la classe où l'on enseigne la langue. *« Une description est fiable lorsqu'elle permet de comprendre ce qui différencie des systèmes de valeurs entre eux, quelles sont les règles du jeu dans lesquels un groupe social donné se reconnaît, pourquoi ce qui serait insignifiant pour ceux qui sont extérieurs à ce groupe a force de règle pour ceux qui y participent. »* (Ibid, p.37-38).

L'enseignant doit servir d'élément actif et de coordonner en plus en se référant aux valeurs auxquelles il s'identifie mais également à ce qui est surtout extérieur à son vrai principe de références à la description : La pertinence sociologique vise plusieurs points d'importance vitale organisés dans cet ordre d'idées qui consistent d'abord à ne pas soumettre les seules valeurs étrangères en ressemblance avec sa propre identité sociale d'enseignant, puis à faire jouer, d'une manière explicite l'effet de mandat quand la description est confiée à un porte-parole (un document et son auteur), ensuite à fournir à l'apprenant, interprète de cette preuve instructive , les outils nécessaires qui servent à mettre en application une étude basée sur la réflexivité de nature à relativiser l'aspect équivalent de ses propres représentations.

5-1-2- Chez Galisson

Galisson juge que la culture partagée progresse lentement dans certains mots auxquels ils donnent le nom de mots à charge culturelle partagée, ces mots sont comme des endroits de pénétration qui jouissent de certains privilèges eu égard à plusieurs contenus qui s'y déposent, lesquels se chargent de contenus culturels non exprimés en termes précis qui fonctionnent tels des signes de reconnaissance, de gratitude et d'entente et finissent ainsi par accepter une sorte de *« valeur ajoutée à ce que signifie le mot »* (Galisson, 1987, p.128).

Il croit que la culture partagée et, que les natifs acquièrent, peut devenir la base d'un apprentissage de la part des étrangers et c'est pourquoi il suggère l'apprentissage fondé sur la

découverte des mots à charge culturels partagés (CCP). Il s'attend à ce qu'une mise au point d'un dictionnaire avec reprise de ces mots en cours formerait l'essence nécessaire à l'apprentissage de la CCP.

5-1-3-Chez Beacco

Une méthodologie d'enseignement des langues par compétences est proposée par Beacco, en déterminant les éléments constitutifs de la compétence à communiquer au moyen du langage, qui établit l'approche par compétences et de laquelle la règle est que, l'enseignement d'une langue relève de démarches elles-mêmes distinctes à condition que sa connaissance puisse être analysée en compétence discursives distinctes.

« La composante ethnolinguistique concerne la capacité à identifier le « vivre ensemble verbal », comme ensemble de normes concernant les comportements communicatifs (relevant de l'ethnographie de la communication) et qui ont des effets directs sur la réussite de la communication. » (Beacco, 2007, p.115)

Les apprenants sont tenus d'identifier et d'accepter les normes communicatives de la culture cible. « La compétence actionnelle concerne la capacité à « savoir agir », au moins dans un ensemble minimum de situations sociales, au sein d'une communauté peu connue ou inconnue, de manière à pouvoir y gérer sa vie matérielle et relationnelle » (Ibid, p.116).

D'après ce qu'il pense être vrai, les interactions en présence l'une de l'autre entre un « natif » et un « étranger » sont en réalité la démonstration imagée la plus perçue de la « communication verbale interculturelle ». Cette implication énumère tout comme : des explications à donner, des valeurs à juger, des sentiments divers à manifester. Ces interactions cherchent, en fin de compte, à constituer ou à renforcer les comportements positifs telles : la curiosité, la bienveillance et la tolérance culturelle en construisant un lieu avantageux puisqu'immédiat de la part de l'éducation interculturelle qui agit directement et, dans laquelle préjugés et attitudes ethnocentristes peuvent être verbalisés et mis à plat.

« La composante interprétative concerne la capacité des apprenants à donner du sens, à rendre compte (à eux-mêmes et à d'autres) de sociétés qui ne leur sont pas familières, dont ils ne partagent pas les normes et les références.... » (Ibid). Cela réside en la manière de rendre plus actifs des comportements intellectuels dynamique par rapport aux discours formulés à l'égard de sa société cible en présence des membres de sa communauté et de l'autre communauté ; des habiletés proposées par des actions dont celles de : discuter, comparer, commenter des voyages, expliquer à un extérieur, s'entremettre pour amener à un accord culturel.

« La composante intellectuelle est d'ordre déontologique. Elle concerne la nécessité éducative de conduire les apprenants, en contact avec l'étrangeté et la différence que manifestent concrètement une langue étrangère inconnue et ceux qui l'emploient, à des attitudes positives devant ces valeurs et comportements, qui peuvent susciter ou activer des réactions d'ethnocentrisme, d'intolérance et de racisme latent tout autant que des processus d'acculturation et de dépendance culturelle, d'enfermement identitaire ou d'aliénation. » (Ibid, p.118).

En classe de langue, de tels comportements ne peuvent se produire qu'au contact de communautés culturelles et cela fait naître une approche réflexive pour s'appliquer à en faire saisir la valeur et les motifs d'existences. Quelle que soit la façon de voir la logique des faits culturels, la densité historique, l'utilité sociale des attitudes ne veut néanmoins pas dire en consentir moralement à l'existence, excepté l'idée de vanter son mérite dans un relativisme partisan.

La détermination en éléments constitutifs, à laquelle doivent répondre les compétences culturelles et interculturelles de Beacco, entraîne à des résultats escomptés en termes méthodologiques. Les trois dernièrement citées font actionner ou mettre à l'œuvre des savoirs n'ayant aucun rapport avec la langue et considèrent la communication comme compréhension / acceptation des différences culturelles à la place de création et transmission verbale de signification. Cela incite alors à en venir à traiter la méthodologie d'enseignement de façon spécifique et à assimiler, s'il le faut, les démarches d'enseignement correspondantes, qui ne sont pas semblables à celles utilisées dans le but d'enseigner les compétences d'un autre ordre.

5-1-4- Chez Abdallah Pretceille et Porcher

Chez ces deux auteurs, la conception pragmatique de l'anthropologie a été développée en qualité d'outil à l'origine de la découverte interculturelle. D'après eux, l'acquisition des variations, des distorsions, des réfractions culturelles revêt un aspect positif par l'utilité qu'elle montre dans une démarche de compréhension selon la connaissance de faits culturels et la manière de faire entendre les voix distinctes de la culturalité et de la communication.

« Une première ligne d'investigation s'appuie sur une définition de la culture comme un ensemble de signes. Or, ou bien ceux-ci sont transparents, et il convient de développer un décodage au sens d'une grammaire, ou bien ils sont « cachés » et cela relève d'une herméneutique. L'anthropologie est en réalité une herméneutique dans la mesure où elle effectue un travail d'interprétation et non d'explication comme on a souvent tendance à le croire. En effet, la tentation est forte d'expliquer les comportements d'autrui par ses

caractéristiques culturelles en s'appuyant sur des techniques de codage et de décodage. La connaissance est alors supposée anticiper et faciliter la compréhension d'autrui. » (Abdallah-Preteille et Porcher, 1996, p.70).

A partir de ce constat, ils sollicitent que, pour une bonne analyse culturelle et une juste structuration de la démarche, la pragmatique y remplit le rôle d'une hypothèse forte étant donné que la culture ne résulte pas d'un paradigme du savoir. Les ensembles culturels, synonymes de la nécessité du besoin, sont choisis par l'individu en fonction d'un but, d'une volonté, de ses intérêts et des situations. Ce n'est pas avec le « tout » de la culture qu'il communique, mais il le fait singulièrement avec un amas d'actes et de paroles fragmentées qu'il arrange les moments, les imprévus et les besoins inévitables. En conclusion, pour établir une communication, il ne dépend pas de savoir « la réalité » culturelle, au contraire, il suffit de développer une théorie fondée sur des faits véridiques qui donnent le moyen de saisir la culture par l'entremise du langage et de la communication, autrement dit la culture en acte, la culturalité.

C'est pourquoi, au lieu d'accumuler des savoirs, il serait nécessaire de se poser des questions sur les constructions théoriques qui établissent le sens : questionnement ou formulation d'hypothèses ayant un rapport avec les manifestations culturelles : le verbal, le paraverbal, et le non verbal.

Conclusion

La diversité culturelle représente l'élément central du débat social que nous voulons assainir et construire sous forme de plate-forme influente. La pluralité des comportements, d'attitudes, de valeurs, d'us, de coutumes, etc. se sont exprimé clairement, en ayant la conviction d'aboutir à une solution d'entente et moins couteuse grâce à laquelle se dressent des raccourcis et des consensus favorable à la réduction de la distance sociale qui existe entre les groupes ethniques.

La compréhension du sens du langage culturel de l'Autre implique la compétence de décentration (disséminer les éléments groupés autour d'un même centre) et la relativisation de son système de références en essayant d'assainir un lieu de connaissance de l'Autre. Il ne reste qu'à se munir du nécessaire en vue d'aider les interactants d'aller au-delà de tout dépassement et d'éviter tout comportement égocentrique, socio-centrique ou ethnocentrique.

En réalité, l'interculturel présente une éducation qui se succède autour d'une attention donnée et prêtée aux interactions où se manifestent les cultures et leur impact dans le processus identitaire, individuel et collectif. En agissant de la sorte, il devient possible d'acquérir sa propre identité culturelle en passant par les échanges entre Soi et l'Autre. Ces derniers ont tendance à évoluer, habituellement, dans une nature instable. Par conséquent, l'individu qui, auparavant, était uniquement, le résultat de ses appartenances, il en devient également l'auteur (celui qui réfléchit l'idée), le producteur (celui qui récolte l'idée) et l'acteur. Si bien qu'il paraît évident de ne pas se contenter d'énumérer les cultures, par contre, il faut agir en fonction d'une analyse méticuleuse pour étudier de près ce qui se trouve entre les personnes d'origines culturelles différentes, d'expliquer les pratiques coutumières, sociales et communicationnelles par rapport à leurs cultures d'origines dans les différentes situations de communication. La pédagogie interculturelle ne cesse d'entreprendre des essais enviables et pertinents qui l'autorisent à faire face à toutes sortes de difficultés, à caractère culturel et communicationnel, apparues lors de l'échange entre les diverses ethnies.

En théorie, la perspective interculturelle se précise la valeur qui définit l'essentiel que pratiquent tout comme l'observation qui se conforme aux règles, la compréhension qui favorise le dialogue constructif des cultures et la relativisation qui se fonde sur la connaissance ; apparemment, pour développer le dialogue des cultures il faut faire acquérir aux apprenants la compétence interculturelle.

Etant donnée que l'école est un espace dans lequel se fondent la culture, la connaissance, le savoir, la tolérance, l'esprit de critique, le rôle de l'enseignant est capital en face de l'apprenant, il l'assiste en permanence, il passe ses volontés, il attendrit sa présence et il lui illustre l'esprit. C'est avec ces vérités que se construit le citoyen du monde de demain, que se forment les méthodes, que s'installent les processus d'installation de toute compétence interculturelle.

Car, le texte littéraire a en lui ce rôle de passeur culturel et de défenseur de l'identité et de l'Altérité. Il suffit que l'enseignant œuvre en mettant ses connaissances à l'épreuve au service de la construction progressive d'une compétence interculturelle chez l'apprenant. De cette façon, le contact avec la culture étrangère connaîtra un rebondissement remarquable et un essor d'émancipation ouvert à la tolérance culturelle, à la correction de stéréotypes, à la connaissance de sa propre identité culturelle. La pédagogie interculturelle a pour mission honorable d'occuper les bonnes volontés autour d'un ensemble de notions astreintes d'obéir au raisonnement de l'esprit. On rencontre cela dans la démarche interculturelle qui s'attelle à recevoir un apprentissage sociolinguistique vital chez lequel notre apprenant parviendra à maîtriser les normes d'ordre sociologique, psychologique et culturel vivant dans un système culturel autre que le sien.

Nous achevons ce chapitre en rappelant que la compétence interculturelle réunit en un tout une dimension sociale, psychologique, identitaire, affective et cognitive. Elle forme l'objectif unique final de l'enseignement/apprentissage des langues : décentrer les comportements, les habitudes, les attitudes, les valeurs qui tiennent compte de la culture maternelle et de l'acceptation de l'Autre dans ces différences « *Il est impossible d'accepter l'Autre sans vouloir se connaître et se comprendre mutuellement en respectant nos différences, c'est cela qui caractérise la « conscience interculturelle. »* (Windmüller, 2011, p.21).



CHAPITRE V

**Le texte littéraire
et la compétence interculturelle
en classe de FLE**

Introduction

L'enseignement / apprentissage des langues est, fondée sur les recherches traités en science du langage. Tout manuel de langue se base sur un curriculum à l'intérieur duquel sont définis des objectifs, des contenus, des supports d'apprentissage, des démarches pédagogiques et des mots d'évaluation. Pourtant, si ce curriculum est important dans l'approche de la langue et de la communication, son absence est très ressentie sur le plan culturel et interculturel que se soit dans les cours de langue ou dans les manuels de langues.

On trouve, bien sûr, des contenus culturels qu'on présente dans un ensemble de documents à partir desquels on vise à transmettre des connaissances sur des faits de société, des informations d'aspect touristique ou de caractère anthropologique. Ils font connaître tout ce dont on veut savoir sur les coutumes, les mentalités, la vie quotidienne,...

Des scènes de la vie quotidienne sont présentées, de façon claire et bien illustrée, par ces contenus culturels. Elles se résument en une série de dialogues enrichis par des formes de salutations, des prises de contacts, des modes d'adresses, etc. L'objectif de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères va au-delà de la communication qui s'intéresse aux fonctions essentielles de la langue, elle permet également d'approfondir les rapports et les rencontres qui existent entre la société et la culture, autrement dit, par l'entremise d'un regard sincère tourné vers la culture de l'Autre.

Le texte littéraire est l'interlocuteur adroit et le représentant légal d'une langue et de sa culture. Il se distingue à première vue de son contenu varié et des pensées que l'auteur essaye de transmettre à son lecteur et à son auditeur. Il résume le déroulement d'une situation culturelle et sociale en donnant à l'imaginaire auteur de sa production le droit de s'exprimer. Comme il se distingue, à deuxième vue, de la forme apparemment attrayante, de la stylistique compréhensible et de l'esthétique très ordonné. Tout cela fait, fort heureusement la spécificité et la particularité du texte littéraire. Cela, nous permet aussi d'entrer en rapport avec la langue pour connaître le mode de son fonctionnement.

Enseigner la littérature, c'est divertir le lecteur/apprenant, c'est également répondre à une série d'objectifs, dont Y.Reuter, dans la revue « Enjeux » en a fait l'inventaire réduit que voici : « *développer l'esprit d'analyse, développer les compétences linguistiques, développer les compétences en lecture et en écriture, développer les savoirs en littérature, développer le bagage culturel de l'élève, développer son esprit critique, lui permettre de s'approprier un patrimoine, développer son sens de l'esthétique et sa sensibilité, lui faire prendre du plaisir, participer à la formation de sa personnalité* » (Reuter, 1998-1999, p.191).

En admettant que la littérature communique une connaissance littéraire, mais là où elle le prononce, elle le fait d'une manière précise et en conformité avec le contexte, dans la mesure où ce qu'elle enseigne ne comporte que des textes littéraires. Car en ayant côtoyé la langue française cela suppose l'avoir connue et avoir réuni un maximum d'outils linguistiques de base. Ces derniers constituent le nécessaire qui permet de comprendre le texte littéraire, lequel se constitue pourvoyeur des codes sociaux, des perceptions mondaines et des sujets humains culturels. Le texte littéraire se manifeste comme une encyclopédie se distinguant des autres d'où se reflètent les mythes et les rites sociaux.

Bien sûr, notre étude sur le manuel scolaire de 3^{as}, nous la voulons profonde et pénétrante, une étude qui précise la nature des textes littéraires et des idées qu'ils véhiculent. Notre première intention consiste à les analyser, d'une façon détaillée précisément les textes qui font référence à l'interculturel, d'une part et, d'autre part, étudier les objectifs notés dans le programme :

- Prévoir une formation intellectuelle à l'intention des apprenants et leur procure un climat serein qui appelle au dialogue raisonnable et à la critique constructive.
- Acquérir un moyen de communication (la langue), c'est devenir maître de connaissances et de savoirs.
- Se familiariser avec une langue étrangère ou avec une autre culture c'est se rendre une chose familière par la pratique.
- S'ouvrir au monde en acceptant un certain recul pour apprécier les événements pour réduire les cloisonnements de groupes et de personnes, pour accorder hospitalité à la tolérance, au respect de l'Autre.

Manifestement, ce constat nous recommande de diriger notre regard sur le contenu du manuel scolaire de 3^{ème} AS de FLE, en s'interrogeant sur les objectifs et les finalités déterminés par le programme en faisant en sorte que le volet culturel et interculturel apparaissent concrètement dans la progression pédagogique. Autrement dit, les textes du manuel scolaire de la 3^{ème} AS contribuent-ils à l'appropriation d'une compétence interculturelle chez les apprenants du FLE ?

Dans ce sens, nous devons commencer notre chapitre avec la définition du texte littéraire, ses spécificités et ses caractéristiques, la manière de l'exploiter, aux méthodes à adopter et aux obstacles à surmonter. Dans notre travail on insistera sur la mise en valeur du texte littéraire et la manière d'acquérir une compétence interculturelle. Que nous soyons en présence d'une donnée

censée déterminer les vraies caractéristiques de l'apprentissage culturel et interculturel, cela suppose et impose de la rigueur et de la recherche des raisons pour l'absence ou la présence de cet apprentissage. Pour clore ce chapitre, nous proposons une gamme d'activités pédagogiques dont les objectifs renvoient au culturel, avec pour visée l'installation d'une compétence interculturelle.

1- Qu'est-ce qu'un texte littéraire ?

D'après Roland Barthes, un texte littéraire : « *C'est la surface phénoménale de l'œuvre littéraire ; c'est le tissu des mots engagés dans l'œuvre et agencés de façon à imposer un sens stable et autant que possible unique* »

Et d'après A. Dakhia « *le texte littéraire est un univers interculturel par excellence. La littérature y joue le rôle de passeur d'une culture à une autre à la condition expresse qu'on maintienne une distance respectueuse à la fois vis-à-vis de la culture de l'émetteur (celle qui l'a vue naître) et de la culture du récepteur (celle qu'assure la survie de l'œuvre)* » (Dakhia Abdelouahab, 2005 : 197)

Le texte est la conclusion d'une somme de déterminations linguistiques et extralinguistiques. Il s'en rapporte à maintes exigences d'ordre socio-historiques, idéologiques et linguistiques lesquelles lui donnent l'image d'un tout contraint à rester assemblé lequel sert d'usage en vue de divertir, de provoquer une émotion ou de renseigner son lecteur. Un texte se caractérise également par le rapport étroit entre les éléments de cohésion et les éléments de progression qui constituent ce texte. Car dans le cas où il y a absence d'éléments qui se rétractent ou qui montrent des répétitions ininterrompues il y a absence de texte et dans le cas où il n'y a que des éléments qui se reprennent, d'une façon interrompue, il n'y a pas de texte non plus.

Dans ce sens générale, un texte littéraire, souligne Roland Barthes : « *C'est la surface phénoménale de l'œuvre littéraire ; c'est le tissu des mots engagés dans l'œuvre et agencés de façon à imposer un sens stable et autant que possible unique* ». (Idem)

Toutefois, un ensemble d'outils de langage offre la possibilité à l'écrivain de construire un texte qui agit en fonction du besoin pressant à des préoccupations poétique et de la rhétorique. L'écrivain s'en tient à une stratégie d'écriture qui le laisse, d'une part, libre de constituer un effet de beauté, au moyen du langage et en fonction des images contenues dans son texte, et d'autre part, de communiquer un message qu'il soit explicite ou implicite. De ce fait, son texte exerce une double fonction qui est, en réalité, un espace de plaisir et un objet d'attraction.

Car, le texte littéraire est, en même temps, œuvre de langage et œuvre d'art. Comme œuvre d'art, il est possible de la prendre pour un article de presse. C'est-à-dire comme la souligne France Vernier, il est « *déjà travail du langage et il est donc nécessaire d'examiner le fonctionnement de la langue dans son rapport au fonctionnement de l'idéologie dominante* » (France Vernier, 1974, p.67).

Admis comme vrai et servir d'hypothèses à des fins esthétiques, la valorisation du texte littéraire est devenue exactement comme une nécessité et un point de référence. En ce sens, et tel que le fait observer cet auteur même, ce n'est pas en qualité d'œuvre de langage conforme, juste, serviable ou vraie, mais c'est surtout en qualité de belle œuvre de langage qu'il s'est vu attribuer la désignation de texte littéraire.

Cela étant dit, le langage n'est pas uniquement un moyen qui permet d'émettre ou de recevoir, de transmettre ou d'acquérir, un message, une communication, mais il est aussi une fin en soi. Dans la composition d'un texte littéraire, la remarque que l'on peut faire est qu'il comprend de nombreuses dimensions ; il adhère à plusieurs interprétations et commentaires et parce qu'il ne conserve pas le même sens. C'est une raison qui nous procure de l'entrain et la volonté de parler de la lecture plurielle d'un texte et de son caractère polysémique.

Le terme de « littérature » fut employé pour la première fois par Charles Batteux, dans le but de faire la différence entre les écrits des auteurs et ceux des écrivains dans ce qui avait pour titre « Belles Lettres », autrement dit classer les textes et faire la différence entre les textes littéraires de ceux qui ne le sont pas. A partir de ce moment-là, l'idée de « littérature » et de son caractère spécifique ont pris un aspect problématique et que de nombreux chercheurs ont essayé d'éclaircir et de le conceptualiser sans jamais y parvenir malgré de vains efforts. Des temps les plus anciens jusqu'à la moitié du XVIII^e siècle, elle a été indiquée de manière précise comme une reproduction exacte de la réalité, comme une création de l'imagination. Pour les Romantiques, le premier trait de la littérature par la suite se distingue par le « beau ».

Dans le temps présent, il est question d'essayer de mettre en évidence la « littérature » d'un texte à travers en même temps le « fond » et le « forme » de ce texte. La notion de « littérature » n'a pas l'air d'être simple en raison de ce qu'elle renferme d'ambiguïté tandis qu'en réalité, elle se manifeste par une bonne unité de déterminations linguistiques et sociales desquelles il faut s'approcher beaucoup pour les voir de près.

Pour analyser un texte, une vraie maîtrise du contexte socioculturelle serait indispensable dans les mesures où elle va en préciser les divers éléments du message que l'auteur a mis en

valeur, la compréhension va se faire du globale vers ce qu'il y a de fondamental et qui sert d'échange établi et mis en vigueur entre l'écrivain, le texte, le lecteur en tant qu'un chercheur. Cela a été souligné par G.Reichler (2001, p.72) :« *la compréhension résulte tout à la fois des caractéristiques du texte est de celles du lecteur* ». Son étude a montré qu'en pratique littéraire, le problème se pose entre le lecteur lui-même intégré dans cette dimension culturelle, entre un auteur qui regroupe une représentation laquelle ne montre aucune objection vis-à-vis de ce qui la différencie d'un lecteur-apprenant, alors il nous a été possible de prendre connaissance, en quelque sorte, que le texte littéraire est un facteur qui s'entremet pour nous amener à comprendre nous-mêmes et finir par nous placer physiquement en face de l'autre.

1-1- Les caractéristiques du texte littéraire

Le texte littéraire se manifeste par le moyen de plusieurs définitions, exclusivement propres aux méthodes d'enseignement, qui motivent les enseignants de français langue maternelle ou étrangère en vue d'introduire ce texte au sein de leurs classes.

De l'avis des chercheurs, le texte littéraire fait partie d'une classe à la spécificité bien déterminée, il « *est autosuffisant, et, susceptible grâce à sa polysémie, à sa dimension universelle de parler à tout le monde, par-delà temps et espace* » (Séoud, 1997, p.15), car, la littérature est une connaissance toute entière, voire universelle. Comme elle ne connaît pas de limites spatiales, nous faisons dans nos classes des études de littérature de toutes les régions du monde, ce qui va nous faire bénéficier des déplacements spatio-temporels. La littérature s'accorde avec ce qui est esthétique, polysémique, et culturelle et l'on se demande fréquemment sur ce que sont ses caractéristiques à l'intérieur des langues à enseigner ce dont la littérature ne se prive pas de répondre à la nécessité des différents besoins : linguistiques, culturels et intellectuels.

La littérature s'affiche tout d'abord « *essentielle pour toute connaissance approfondie de la langue* » (Net, 2010, p.89). Elle laisse supposer le développement des notions linguistiques d'une façon dont on n'a pas conscience, cela ne concerne pas uniquement le domaine de la grammaire, mais celui aussi de la sémantique et de la phonétique. En outre, les textes littéraires provoquent l'émotion grâce à laquelle ils s'associent à la création d'un climat de joie personnel et, de là, motiver d'une façon croissante le contentement ressenté, vécu en lecture. Les textes littéraires avec tout ce qu'ils réussissent de caractères divers sont en mesure de se transformer en un outil qui, de par son importance, offre la possibilité d'acquérir une langue et d'en apporter l'amélioration nécessairement de l'aide et de l'assistance. Cela contient en soi le devoir d'attribuer aux textes littéraires le droit de se positionner convenablement qui leur permettra

d'occuper un rang important dans le processus d'apprentissage du FLE. C'est-à-dire que l'utilisation des textes littéraires en classe de FLE veut dire qu'ils sont considérés comme un objet et un moyen d'apprentissage.

Ghellal Abdelkader énumère dans un numéro de la revue synergies Algérie (2007, p.p.186-187) les caractéristiques et les valeurs du texte littéraire comme suit :

1-1-1- L'écriture littéraire favorise la réflexion sur le langage

Jakobson confirme que *«les progrès linguistiques de l'enfant dépendent de sa capacité à développer un métalangage, c'est-à-dire de comparer des signes verbaux et de parler du langage. Il nous suffit donc de montrer le lien entre l'écriture artistique et l'exercice de la fonction métalinguistique pour mettre en évidence les vertus didactiques de l'écriture littéraire. D'ailleurs, un étranger qui se trouve souvent face à des mots décollés des choses, a l'habitude de cette position de décrypteur qui l'oblige à déduire le code à partir de ce qu'il sait déjà, en effectuant des rapprochements »*. (Jakobson, 1963, pp.33.117).

Le lecteur de textes littéraires est tenu de choisir une telle méthode hypothético-déductive c'est-à-dire dont la conclusion est incertaine, et considérer avec attention la manifestation phonique du signe linguistique (le signifiant) dans toutes ses composantes.

1-1-2- La pratique artistique améliore la communication

En effet, le texte littéraire est une variation relative à un langage seul en son genre. Pour chaque texte, il est préférable d'arriver à trouver un code qui lui est exclusivement propre. Car un tel texte écrit de la sorte permet à son auteur d'apprendre sans cesse à déchiffrer les codes qu'il emploie sans se rendre compte. Il acquiert, de cette façon, la notion de découvrir l'autre en lui et pour que dorénavant il acceptera volontiers toutes les différences avec les autres. Si le contact avec une telle pratique se produit, l'individu va s'habituer à découvrir la règle qui détermine les paroles de l'autre et de prendre comme le plus normalement possible les différences langagières, bénéficiant ainsi de la faveur d'accroître ses possibilités communicationnelles. Si tellement bien qu'il nous est possible de dire avec assurance que la pratique du texte artistique est une solution adéquate, un moyen envisageable de ne pas refuser le langage de l'autre jusqu'à dans sa différence.

1-1-3- Le texte littéraire est un laboratoire expérimental

Quand le texte littéraire est un produit de l'imagination, il devient l'espace d'une expression libre perçue par l'écoute comme le droit d'effectuer des expériences sur toutes les combinaisons que le réel n'a pas fait accomplir et d'expérimenter également les manipulations

langagières que l'usage habituel ne pratique pas fréquemment. Aussi, à partir de cela, le texte littéraire permet de se familiariser et de coopérer de façon progressive, avec le langage dans toutes ses dimensions.

Le texte littéraire accepte plusieurs lectures et interprétations. L'effet du sens, que produisent les mots se renouvelle perpétuellement. Selon B.Fradin (1984, p.159) : *«Tout texte littéraire est à priori susceptible de contribuer à l'émergence d'une multiplicité de valeurs sémantiques qui ne s'engendrent que par interaction avec l'environnement contextuel.»*

Le texte littéraire a pour rôle d'activer l'imaginaire. Le lecteur participe à la réalisation d'un monde que l'auteur assemble et tente de déterminer la relation, dans un texte, de la signification qui existe entre les mots et d'exprimer, d'une façon précise, des hypothèses relatives au déroulement d'une histoire connue qui interpelle une présence fictive. Delà, nous mesurons le combien de l'importance d'amener l'apprenant à s'adapter avec / pour ce genre de lecture et ce niveau de construction du sens d'un texte : mobiliser ses connaissances linguistiques et installer de nouvelles stratégies d'apprentissage plus actives.

1-2- L'aspect culturel du texte littéraire

Il n'existe aucun enseignement de la culture n'ayant d'égard à l'enseignement de la langue. Reste à savoir si la culture est entreprise après que les apprenants ont reçu une maîtrise suffisante de la langue, ou si la culture est tributaire des contenus linguistiques. Les contenus culturels exécutés dans les cours tirent leurs racines de la culture savante (littéraire, histoire,...), de l'anthropologie culturelle (vie quotidienne, coutumes,...), de la sociologie (phénomène sociaux, économiques) et de la sociolinguistique (règles implicite du comportement verbal et non verbal dans les conversations...).

La prise de connaissance de cet ensemble relatif au monde de la culture, nous renseigne sur le rapport que les objectifs de l'enseignement de la langue et les contenus culturels ont entre eux. La désignation culture / texte littéraire se montre incertaine. D'après une conception critique, le texte littéraire est le point essentiel où se croisent les cultures, il est l'image de la société dans sa plus pure expression.

Pour M. Abdallah-Pretceille et L. Porcher (1996, p.138): *«La littérature c'est l'humanité de l'homme, son espace personnel. Elle rend compte à la fois de la réalité, du rêve, du passé et du présent, du matériel et du vécu. Il faudrait probablement qu'elle s'enseigne sous des formes neuves, inédites, correspondant aux besoins des hommes aujourd'hui».*

Et selon L. Collès (1994, p.19-20) qui considère que «*Le texte littéraire comme un regard qui nous éclaire, fragmentairement, sur un modèle culturel. La multiplicité des regards nous permettra de cerner petit à petit les valeurs autour desquelles celui-ci s'ordonne*».

De ce point de vue, le texte littéraire apparaît comme un évènement de bon augure qui conduit à la culture de soi et la culture d'autrui. Dans l'enseignement du FLE, l'emploi des textes littéraires a été plusieurs fois jugé tel qu'un élément de déculturation ou d'abnégation à sa véritable culture, à sa véritable identité. Cependant, avec l'utilisation d'un enseignement juste des textes littéraires, la littérature peut faire connaître aux élèves leurs différences culturelles en leur préférant une identité culturelle développée du moment qu'elle permet à l'apprenant de développer son patrimoine linguistique et culturel et de rencontrer l'Autre pour mieux se découvrir soi-même.

Les textes littéraires apportent une meilleure preuve de cohérence, de cohésion et de logique qu'aucun autre n'écrit de la culture d'un pays ou d'une communauté. En effet, l'écrivain, au moment de l'écriture de ses textes expose d'une façon consciente ou inconsciente, toutes les circonstances culturelles et sociales qu'il éprouve là où il se trouve. Il communique, quelques fois délibérément, ce qui convient à sa communauté comme valeurs et représentations. Parfois, on essaye de chercher, dans des ouvrages littéraires, à se renseigner sur la vie d'un peuple et les conditions qu'il a vécues à un moment donné de l'histoire plus qu'on ne veuille le faire avec des œuvres spécialisées. Cette importance culturelle de la littérature tolère une intégration adoucie, tempérée et une reconnaissance de sa personne beaucoup plus de l'écrivain que du lecteur. Car les écrivains maghrébins, lorsqu'ils parlent dans une langue qui n'est pas la leur, clament fort en manifestant leur identité et leur appartenance au peuple colonisé. Le lecteur fait preuve de reconnaissance et partage leurs opinions.

1-3- L'exploitation des contenus culturels en classe de FLE

- Le premier objectif recherché réside dans l'exploitation langagière et l'entraînement à la communication qu'elle soit simulée (d'apparence figurée) ou authentique.
- Le second objectif est l'apport de connaissances : tout ce qui est apporté de biens à une communauté : savoir, instruction, habileté, expérience,...qui sont des données culturelles nouvelles ou déjà acquises qu'il faut réactiver.
- Le troisième objectif est fondé sur la comparaison de la culture étrangère et de la culture maternelle. Toutefois, les documents informatifs s'appliquent uniquement à la culture étrangère. Les données culturelles qu'ils fournissent aux apprenants ont pour but de les

confronter avec les connaissances partielles ou périodiques et les connaissances immédiates dites intuitives héritées de leur culture maternelle.

- Le dernier objectif représente le commencement de l'approche culturelle. Un ensemble de stéréotypes est présenté aux apprenants. Ces caractères émanent de la culture maternelle qui a rapport aux membres de la culture étrangère et réciproquement. Les apprenants sont, par nécessité, tenus d'exprimer leur manière de penser sur ce sujet, reste qu'ils ne sont pas en confrontation avec les effets que provoquent ces stéréotypes et qu'aucune méthode de jugement ne leur est proposée.

Donc, après avoir reconnu que la langue et la culture sont inséparables, voire indispensables, dans les cours de langue, la dimension culturelle en classe de langue profite à plus d'un cas :

La culture étrangère est présente de façon implicite, ce qui rend possible son exploitation communicative. Cela démontre que la culture se manifeste avec la langue et se construit par la langue. La culture étrangère est présente de façon explicite, dans les documents, ce qui ouvre la voie à des débats sur plusieurs sujets qui se basent, fréquemment, sur les connaissances et les idées des apprenants.

Dans la plupart des cas, la thématique des unités suivie par les contenus par les contenus culturels, de laquelle ils résultent et sont utilisés pour l'unique fin d'apprendre la grammaire et la communication.

A l'opposé de la « compétence de communication », « la compétence culturelle ou interculturelle » ne dépend pas de l'objectif didactique de l'enseignement des langues du point de vue apprentissage. Dans le domaine de l'interculturel, aucune activité ne permet une meilleure compréhension à l'égard des membres de la culture maternelle des apprenants.

Finalement, l'importance des cours de langue, orientés vers la communication, ne conduit pas vers l'installation de procédés (pratiques) pédagogiques qui se basent sur les principes d'interactions verbales avec pour demander le droit de reconnaître certains comportements socioculturels. Apprendre à utiliser des principes qui déterminent les conduites communicatives est un moyen qui n'existe pas.

1-4- Comprendre et interpréter un texte littéraire

Que l'on veuille faire de la littérature une étude simple qui sert à expliquer des textes, ou que l'on fasse du texte littéraire un outil de base qui met en pratique des exercices de langue, transformerait, de façon moindre, la littérature à un discours à un seul sens. Cela conclurait que le sens est unique, qu'il est énoncé, volontairement, par l'écrivain et qu'il fait figure présente dans le texte. Le lecteur, dans cette situation, n'agit pas, quoi qu'il subisse l'effet, et il ne s'efforce pas de donner sens à ce qu'il lit, comme le sens qu'il serait tenu de découvrir est auparavant présenté à lui.

Le texte littéraire se refuse d'admettre un contenu muni de caractères univoques mais il donne accès à leur pluralité qui s'élabore successivement par rapport à la lecture littéraire.

L'interprétation d'un texte littéraire ne veut pas dire lui attribuer un seul sens, au contraire c'est faire connaître qu'il peut en contenir plusieurs, que toutes les explications sont bonnes à condition qu'il les exprime par écrit. Le lecteur qui lit un texte littéraire de la sorte, décèle l'existence des passages du texte pouvant dire des choses pour lui et auxquels il s'efforce de donner des significations. De tels points du texte changent suivant le lecteur et les conditions dans lesquelles il se trouve. Il invite le lecteur à faire appel en premier lieu à ses connaissances lexico-syntaxiques du langage et, en second lieu, à ses possibilités de donner, le plus fréquemment possible, des sens qui se rapportent à sa propre culture. D'une façon dite autrement, l'interprétation d'un texte ne suppose pas de comprendre un sens auparavant connu mais cela fait admettre, par supposition, la construction constante invariable des sens et leur rapport avec des connaissances précédemment acquises et vécues c'est-à-dire tout ce que l'on a déjà dans la mémoire sensée nous informer sur notre propre passé.

La lecture des textes littéraires « *est une action intellectuelle et langagière que le sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche donnée* » (Demougin et Massol, 1999, p.138).

On lui attribue la qualité d'être une activité qui demande à résoudre un problème duquel la solution repose sur la construction de deux possibilités : une signification et une compréhension appropriée du texte. Elle est à la fois « *une activité culturelle et cognitive, dans laquelle le cognitif est largement piloté par le culturel* » (Tauveron, 2002, p.40).

Le type de texte va au-delà de l'activité de décodage et de la compréhension « *qui consiste à identifier sa signification interne, et combler ses nombreux implicites et non-dits afin d'en*

saisir l'intrigue » (Merri et Pichat, 2007, p.115), elle inclut l'attitude que le lecteur différent à celui du texte doit adopter.

Combien même l'apprenant, tout le long de cette lecture du texte littéraire, peut rencontrer de nombreux obstacles textuels relatifs aux personnages (reconnaitre le stéréotype du personnage et concevoir les relations entre les personnages), et la compétence de réunir les informations qui ne sont pas saisies par l'apprenant, lesquelles sont :

- L'espace culturel du texte littéraire qui diffère d'une façon sensible, de celui des élèves (l'apprenant, de l'endroit où il se trouve, découvre de manière perceptible, qu'il y a une différence entre ses attitudes, ses aptitudes, sa vision du monde...et ce que le texte littéraire comporte de si instructif, clairvoyant, perspicace).
- La possibilité de déterminer la nature de chaque mot et la faculté de conserver l'authenticité de celui-ci en tenant compte de sa représentation orthographique.
- La capacité de reconnaître le lexique qui permet de donner un sens aux mots,
- Le traitement morphologique, syntaxique et l'identification des structures phrastiques et textuelles.

1-4-1- Difficultés liées à la compréhension du texte littéraire

En se tenant à la lecture du texte littéraire, de nombreux problèmes peuvent se poser aux apprenants étrangers, ils varient en fonction de la compétence linguistique de ceux-ci et de ce qu'ils savent en matière de codes culturels communiqués, de façon implicite ou explicite par le texte. On peut recenser ces difficultés embarrassantes pour l'interprétation et que rencontrent les élèves en lisant un texte en trois grandes catégories :

a- Les difficultés d'ordre linguistique

Réellement, acquérir une compétence linguistique est devenu une nécessité absolue dans le but d'accéder aux différents sens du texte littéraire. La connaissance de la langue étrangère exige la mise en place de certains savoirs et savoir-faire déjà acquis, c'est-à-dire, entretenir une mise en relation des règles de grammaire, de syntaxe, ..., qui régissent cette langue et qui ouvrent la voie aux apprenants de consentir à l'agrément du texte littéraire par la raison que celui-ci est l'endroit où l'ensemble des règles sont réclamées et assumées.

b- Les difficultés d'ordre cognitif

Les personnages et les scènes évoqués dans le texte ne sont reconnus et admis par les apprenants que s'ils sont désignés et les informations autour de ces facteurs importants ne sont

retenues qu'une fois avoir trouvé leurs désignations dans le texte. IL leur est difficile de songer à une mise en relation des informations trouvées dans le texte et d'imaginer, de nouveau, les sens répandus. On impute les causes qui ont conduit jusqu'à cela à la pratique fautive de la lecture. Car, la lecture des élèves s'exécute d'une manière passive afin de trouver un sens et l'associer nécessairement avec le titre ou même le thème du texte.

c- Les difficultés d'ordre culturel

L'interprétation d'un texte littéraire exige l'existence d'un certain partage des référents culturels entre l'écrivain et le lecteur. Ainsi compris, une somme de valeurs culturelles est contenue dans n'importe quel texte littéraire lequel se transforme au moment même en une difficulté pour le lecteur dans le cas où il ne les connaît pas ou auquel il n'éprouve aucun intérêt, c'est-à-dire dans lesquelles il ne veut pas s'engager. Ces difficultés culturelles produisent une incapacité de comprendre un texte ou encore une compréhension défectueuse. Il reste quand-même que les textes littéraires les plus accessibles culturels (...) avec lesquels on croyait avoir pris part quand on ne s'est jamais donné l'effort de les faire. Nous sommes de l'avis d'Amor Séoud qui soutient que la langue ne nuit pas toujours « *c'est sa nature, celle qu'il a intégré de manière consciente ou non avec sa langue maternelle* » (Séoud, 1997, p.13).

1-5- La littérature et l'appropriation d'une culture

De toute évidence, pour que l'apprenant comprenne finalement que la littérature n'est en réalité qu'un langage, c'est-à-dire une réunion de signes que les linguistes utilisent dans le domaine culturel, il est utile de transformer l'œuvre littéraire en lui donnant un aspect qui correspond, bien sûr, à ce qu'on imagine être la culture ou la compétence du jeune lecteur et, afin d'y parvenir encore, il est reconnu que les nouveaux programmes déterminent l'objectif de cette transformation de la littérature en prenant l'initiative de développer une culture littéraire, artistique.

Tel que nous avons constaté avant cela, l'individu, en qualité de membre actif d'une culture donnée, découvre qu'il est le fondateur de la langue et de la culture, c'est lui qui crée la culture et c'est lui qui crée la langue. Il ne fait qu'exercer une influence directe sur leur manière d'évoluer et sur celle à les utiliser. De plus, sur le plan didactique, c'est-à-dire ce qui est relatif à l'évolution des phénomènes linguistiques, l'histoire fait mention que la langue et la culture exercent également une influence sur l'homme : celui-ci a reçu une éducation et une formation dans une société en présence de personnes qui vont, de façon implicite ou explicite, imprimer dans son esprit des modèles collectifs, des valeurs, des attitudes que le statut social ou le contexte social ont fixés au sein de la société où évolue l'individu. Par conséquent, l'identité collective se

construit par la création de contacts avec des personnes qui évoluent dans la même culture, la même chose peut se produire avec des éléments externes à la culture maternelle, particulièrement au moyen de contacts avec d'autres espaces culturels et par les rapports entre les individus de cultures différentes. Il y a, donc, une généralité de données, de composantes, qui ont, ensemble, une fonction caractéristique à exercer dans une culture et qui par le moyen de se connecter les unes aux autres constituent un ensemble basé sur la cohérence.

C'est à partir de vue aux dimensions multiples que nous devons considérer l'approche culturelle dans l'enseignement des langues- culture. Il est, donc, nécessaire d'envisager une approche culturelle / interculturelle qui prenne en considération la perspective du sujet culturel apprenant ; celui-ci sera invité à créer des liens avec les membres de la culture étrangère. En un mot, la langue a de quoi s'enorgueillir en occupant une place trop importante dans la culture, ce qui lui évite d'être mise à l'écart pour être réduite à une simple fonction instrumentaliste. En qualité de pratique sociale et de moyen d'expression culturelle, la langue se caractérise d'abord par des traits culturels et, une fois déduite de sa nature première elle devient directement liée aux individus, ensuite elle assure le rôle d'expliquer, de décrire, d'interpréter parce qu'elle renferme, de façon implicite et explicite des références culturelles.

L'apprentissage d'une culture étrangère devrait, donc, se contenter des facteurs qui lui sont liés, d'une manière ou d'une autre et nécessaires à la culture étrangère entre autres les membres de la culture étrangère et de la culture maternelle, la langue étrangère et maternelle, les réalités socioculturelles. Ces trois points forment de vastes champs d'actions qui se combinent entre eux selon leur contexte d'apparition. Dans un objectif didactique, il est indispensable de reproduire ces données en différentes finalités d'apprentissage et en même temps effectuer un choix rigoureux en suivant les buts de l'enseignement des langues cultures. L'enseignant ne possède que deux données pouvant servir d'interprétation de ce système, l'une a trait à la compréhension, l'autre a trait à l'interprétation de ce signe dans le texte (contexte).

Interrogeons-nous, donc sur la relation qui unit (compréhension / interprétation) avant tout, il ne nous est pas possible de mettre le doigt sur la culture de l'œuvre sans penser à marquer une pause pour rappeler quelques étapes importantes mises en valeur par ces deux opérations : la première étape tient lieu d'éloquence pour la lecture de l'œuvre, dans la deuxième étape, l'apprenant est tenu de garantir la compréhension et c'est surtout au niveau de la troisième étape que celui-ci doit avoir la capacité de savoir lire un texte et d'interpréter l'image ou le support qui l'accompagne.

Dans l'approche de l'interprétation des textes, il faut se rappeler que cette dernière est généralement précédée par la compréhension. L'interprétation est un acteur de premier plan à l'égard de la compréhension ; suivant son avis, le lecteur est tenu d'agir, de façon intelligente pour mettre en place des stratégies liées aux connaissances extérieures qui existent et que présentent d'autres lecteurs ce, uniquement, afin de garantir la préservation de la cohésion et de la cohérence et pouvoir trouver, à la fin, un ou plusieurs sens possibles.

De cette manière de considérer les choses, l'enseignant est, par conséquent, appelé à inculquer aux apprenants une méthode de travail qui les autorise à ne plus faire de lecture littérale et penser à faire en échange une lecture littéraire, là où l'on savoure aisément le goût du plaisir dans l'univers de la culture des lettres et parvenir par la suite à s'attribuer l'œuvre étudiée dans un style linguistique et culturel, et pour rendre une culture sienne, il importe d'habituer les apprenants à la documentation, de s'approcher des œuvres littéraires et des illustrations qui les caractérisent. Il a été démontré auparavant que l'école est l'endroit pourvoyeur qui fournit plus de culture littéraire qu'il n'en faut.

2- Texte littéraire et interculturelité

Selon A.Séoud (1997, p.45) « *Morale de l'histoire : la littérature, le contact avec les textes, grâce à leur polysémie, est le terrain le plus favorable, le plus propice à l'expression interculturelle* », par ailleurs, à l'échange en classe de FLE, on connaît que le texte littéraire représente l'espace proprement dit de l'interaction entre le texte et le lecteur et également entre l'enseignant et les élèves. Il ressort de cette évidence quel texte littéraire est le fruit d'un contexte socioculturel bien défini. Son ensemble harmonieux ne doit pas être réduite au simple art d'expression, étant donné que la littérature demeure, par principe, la littérature demeure, par principe, le discours linguistique de l'enthousiasme inventeur. Son unité se veut être le représentant légitime de la culture. Jusqu'à présent, la littérature, le texte littéraire soit, était le représentant légal d'un système idéologique ou d'une société ou en se disant être son porte-parole et celui qui la symbolise. Son pouvoir de demeurer toujours vivante et présente constitue sa base de force. Dans la même vision. Besse dit : « *toute société développe, par réflexion sur son expérience du monde et du langage, des savoirs où elle codifie cette expression et qui concourent à sa transmission. La littérature orale ou écrite, parce qu'elle résulte d'un travail sur son expérience, nous paraît être un de ces savoirs, peut-être le premier, car, que seraient la Religion, le Droit, la Morale, ou même la Grammaire, sans les textes littéraires qui les fondent, les représentent ou les exemplifient.* » (Besse, 1982, p. 31).

Toute relation envisagée avec le texte littéraire est de nature interculturelle parce que sa lecture, telle que soulignée précédemment se confond avec les « regards culturels » et se compare aux caractéristiques d'une réalité établie dans un espace temporel donné de l'histoire avec les caractéristiques de la civilisation actuelle. La littérature reste, au plus haut point, l'instrument de transmission des savoirs codifiés d'une société donnée. D'après Abdallah et Porcher (2001 : 142) : « *la littérature est un universel singulier. Elle incarne emblématiquement cette articulation entre l'universalité et la singularité.* ». (Abdallah-Pretceille et Porcher, 2001, p. 142).

Donc, il nous paraît que n'importe quelle mise en œuvre didactique du texte littéraire doit nécessairement se fonder sur l'enjeu de ses deux composantes à savoir : son universalité et sa singularité. Abdallah et Porcher présentent leur propre explication de cet enjeu et affirment qu'« *un universel singulier est une réalité (matérielle ou symbolique) qui existe partout, et que chaque société interprète pourtant à sa manière, différente de toutes les autres.* » (Ibid).

Dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, la lecture d'un texte littéraire est qualifiée de liberté par laquelle l'explication joue un rôle basé sur les termes compris dans que texte. Par conséquent, toute prise de conscience de l'enjeu culturel ainsi que de son rôle effectif produit par la relation, que les mots entretiennent entre eux, est considéré un élément capital de la compréhension et de l'interprétation qu'il faut prendre en considération. Car, notre approche se concentre sur l'intérêt culturel (en relation avec les autres codes qui forment l'unité du texte culturel) duquel l'enseignant doit tenir compte dans son exploitation du texte littéraire. Quant à la manière de s'ouvrir sur la culture de l'autre : « *c'est donc déjà prendre conscience de ce que la langue et la culture se décodent l'une à travers l'autre et que du contexte de culture dépend la signification. (...) En second lieu, (cela) signifie que l'on s'engage dans une démarche inductive afin de relier un signifiant culturel plus vaste.* » (Giust-Desprairies, Muller, 1997, p. 92).

La mise en pratique de la littérature engage, de façon significative un savoir-penser culturel et a pour but de construire l'identité-même de l'élève. De cette façon, saisir et comprendre, d'un regard culturel, un texte littéraire nécessite une compétence permanente de savoir admettre la culture cible en tant qu'échange entre langue-culture, la condition indispensable pour comprendre progressivement un texte. Ce savoir-penser interculturel pourra très bien atteindre son objectif et être achève à temps qu'une croisée de perceptions appelées à être multipliées. Dans cette nouvelle approche, ce qui présente un intérêt n'a pas lieu de se poser sur la conscience de l'auteur ni sur le texte qui apprécie en soi et pour soi, mais plutôt sur les

circonstances de sa formulation. L'énoncé littéraire contient en soi une « institution discursive », véritable lien d'actes réciproques entre le texte, la culture, et la représentation du lecteur.

La littérature francophone nous montre un ensemble de ce qui existe réellement autour de nous ou une vue d'ensemble de représentations et où se confondent usages et coutumes. Cette évolution marquée par des changements permanents de morceaux choisis de littérature fera découvrir l'apparition, d'une réelle pratique de ce savoir-penser interculturel, par laquelle l'enseignant laissera à l'apprenant le libre choix de formuler des hypothèses de lecture et de se faire comprendre face à la situation unique en son genre et beaucoup plus profonde ou bien non exprimée par le texte. Aussi, il appartient au lecteur, qui veut connaître son niveau de compréhension et d'interprétation d'un texte littéraire, d'avoir des connaissances culturelles trop élevées, acquises auparavant et d'avoir la faculté de les utiliser à bon escient. Même pour en tenir compte de l'enjeu didactique et culturel d'un texte littéraire cela ne donne pas pouvoir au référent culturel de l'enseignant d'être présent, partout, au détriment de la propre vision de l'apprenant et de ce qu'il compte faire et dire.

Toujours en relation avec cette conception fonctionnaliste il ne faut jamais ne pas tenir compte du statut ontologique du lecteur – participant et sa libre fonction fictive et interprétative lesquels sont les principaux acteurs qui font que l'on doit accepter le monde dans sa différence plurielle.

2-1- Quelques raisons pour l'absence de l'apprentissage culturel et interculturel

2-1-1- Un manque de formation

L'apprentissage culturel exige l'existence de connaissances dans différentes disciplines reliées à la linguistique et dans d'autres disciplines qui tirent leurs racines des sciences humaines que les enseignants, les formateurs et les auteurs de méthode ont l'air de ne pas savoir puisqu'aucune formation pour ce sujet ne leur a été prévue. Car, la formation classique d'un enseignant de langue est, tout d'abord, conforme aux règles littéraires et linguistiques. Et chaque enseignant investit son milieu culturel et éducatif de sa confiance, et se débrouiller comme il peut.

2-1-2- Des approches non officialisées

Combien de fois, on a tenté de mettre en œuvre l'application de ces différentes disciplines, mais il se trouve qu'on ne leur accorde aucune considération et elles ne sont pas, en plus, officialisées dans les manuels de langue. L'approche interculturelle par exemple, existe dans les cours pour servir de sensibilisation à l'altérité.

Or, l'exploitation pédagogique n'est toujours pas guidée, là, où l'on découvre, on ne peut dire mieux, la culture de référence (ethnocentrisme). Cette approche, qui a pour objectif de relativiser la culture maternelle ne peut être réduite à la « simple » sensibilisation. Quand il s'agit d'une démarche interculturelle, les apprenants doivent apprendre à faire face à une réalité culturelle autre que celle qu'ils connaissent. Dans toute approche qui vise la prise de conscience de l'altérité, le terme « confronter » veut dire vivre la relation avec l'autre que ce soit dans le domaine de la communication ou hors de celle-ci, à travers l'exploitation de traditions, de coutumes, de principes, de disciplines, etc. différentes de celles de la culture maternelle. Concernant l'ethnocentrisme, la bonne méthode serait de faire montrer et d'arriver à connaître aux /avec les apprenants les mécanismes qui produisent l'effet attendu de s'inscrire aux valeurs de la culture maternelle. Plus les apprenants en sauront l'importance et ils pourront, à forte raison, rendre indépendante leur vision du monde.

2-1-3- Des erreurs dans les démarches

Dans ce domaine, il s'agit bel et bien du manque de la formation qui mène vraisemblablement à des opinions erronées qu'on propose dans les démarches (méthodes) d'apprentissage : l'apprenant va jouer le rôle et faire le jeu d'un étranger, en reproduisant des gestes et des mimiques dans les conversations, etc. Ces procédés sont déconseillés et ils représentent un danger car ils ne font que renouveler la présence des stéréotypes. La didactologie des langues – cultures étrangères nous présente un courant didactique qui juge que les finalités de l'enseignement des langues – cultures ont pour but : la compréhension et la reconnaissance des membres d'une culture étrangère à travers l'étude de leur langue et de leurs spécificités culturelles. Nous vivons, toutefois, dans une période où l'aptitude à transmettre une chose se transforme progressivement en une sorte de pragmatisme fonctionnel entre la connaissance de la langue et la reconnaissance des cultures.

Quelques exemples à développer

- La comparaison entre la recherche en didactique et la pédagogie des langues est indispensable. La plus grande partie des chercheurs produisent des écrits qui ne profitent pas aux enseignants du point de vue didactique. Ce sont plutôt d'autres scientifiques qui ont toujours accès à cette actualité. De plus, les ouvrages de connaissance scientifique sont d'une visible rareté mal répandus au grand public d'enseignants.
- Un autre besoin d'importance égale est que les formateurs / enseignants fassent des propositions ayant pour finalité la constitution plurielle de groupes d'activités pédagogiques qui exposent le cas de l'apprentissage (inter) culturel. Néanmoins, ce

groupe de travail aura à discuter sur l'étude de disciplines qui ne lui sont pas connues, inhabituelles, mais cette démarche doit être bien exploitée et bien entretenue puisqu'elle est inévitable.

- Il est fort intéressant de créer un manuel qui intègre l'apprentissage de la langue et de la culture étrangère d'égal à égal. Cela donnerait lieu à un traitement de l'objectif communicatif et culturel dès le commencement de l'apprentissage et rendrait légitime la didactique des cultures. Nous nourrissons beaucoup d'espoir de voir ce pas en avant se traduire en réalité dans les récents manuels issus de l'approche actionnelle. Le futur nous le fera savoir...
- L'élaboration d'une méthodologie qui tient compte de deux raisons : la culture étrangère et la culture maternelle de l'apprenant n'est pas chose facile. Néanmoins, son application peut s'effectuer à la seule condition de prendre en considération certains principes didactiques, de classement incontournables.

2-2- Place de l'interculturel dans les manuels du cycle secondaire

A l'opposé de ce qui est considéré comme étant une fin culturelle dans les instructions officielles, une présence moins encourageante de la culture de l'Autre (notamment la culture française) s'est vite fait remarquée dans les manuels réservés aux apprenants du français relevant du cycle secondaire. La langue française est déclarée neutre de toute autre culture. Elle est passée pour devenir un soi-disant instrument linguistique de communication rendu sans effet, vide de toute (s) notion (s) culturelle (s). Cependant, s'ouvrir sur la culture de l'autre implique forcément, selon nous, l'enseignement de la culture représentée par cette langue (la langue française à titre d'exemple). Car, on nous montre, dans une lecture analytique des manuels dénombrés, que les moyens servant de supports pédagogiques royaume de l'enseignant de français (textuels ou iconiques) n'interprètent pas la réalité interculturelle et la réelle mission sémantique de ce concept.

Dans les manuels du cycle secondaire, on présente des textes littéraires (spécialement les textes littéraires des écrivains algériens) qui sont fixés dans l'esprit de la réalité culturelle algérienne. Ce comportement culturel et littéraire est considéré comme juste dans la mesure où tout système éducatif a pour tâche de communiquer les valeurs culturelles qui forment l'identité du pays à la génération future principale source de patriotisme tenante du devenir de la nation. Or, l'enseignement de la langue et de sa culture est passé d'un état à un autre et que la nécessité impose afin de parvenir au juste sens de l'interculturel et termes de paroles échangées entre les cultures comme le confirme A.Séoud (1997, p.137) : «*Tout rapport avec le texte est dans son*

essence interculturel, en FLE mais également en FLM, compte tenu évidemment de la "pluralité" culturelle, de la multiplicité des croisements culturels, caractéristiques de la civilisation d'aujourd'hui.».

2-2-1- Le rôle de l'enseignant en situation d'inculturation

Les réformes nouvellement mises en exercice n'ont pour désir que d'améliorer leur rendement en matière d'éducation. Le mouvement actif du statut de l'adolescent conduit à un changement de la fonction éducative et de cette réalité, c'est véritablement tout un commun méthodique des moyens sociaux de la jeune génération qui se met en branle dans le but d'établir des valeurs universelles. Elle a pour seul objet principal l'individu et ce qui l'intéresse. C'est une sorte d'issue qui mène au renouvellement perpétuel de la société et de ses conditions d'existence. Qu'advierait-il de la société en l'absence de l'éducation ? Qu'en serait-il pour l'éducation s'il n'y avait pas d'enseignants ? Ne trouve-t-on pas qu'enseigner c'est à la fin permettre aux hommes de devenir plus humains ? François Mauriac dans le Sagouin décrit celui qui enseigne et dit que c'est « Celui qui institue l'humanité dans l'homme. » Le métier d'enseigner, que l'on compare à celui des métiers qui existent depuis longtemps, est un métier très sensible et très difficile que son exercice demande, naturellement, à avoir avec / en soi du savoir, de l'instruction, de l'habileté, de l'expérience et des aptitudes considérables en vue d'obtenir des résultats utiles et profitables, ou mieux encore, une manière d'être réelle qui reste la condition sine qua non marquée par le doigté de l'enseignant.

« Enseigner, c'est travailler avec des êtres humains, sur des êtres humains, pour des êtres humains » (Tardif et Lessard, 1999, p.281).

L'enseignant s'intéresse finalement beaucoup plus au besoin d'éduquer qu'à celui d'instruire. A l'intérieur de sa classe, l'enseignant est maître, il dispense ses enseignements comme bon lui semble. Il offre ses bons services là où l'élève tire profit. Ses décisions et celles de ses apprenants sont unanimes. Les deux cotés se partagent les tâches présentes et futures. L'enseignant, pendant ce temps de méditation, transforme sa journée en un espace temporel d'assistance sociale avec une vision humaine. Car, cette façon d'agir avec ou sans intention volontaire fortement nourrie de notions pédagogiques va exercer une influence avantageuse et utile aux apprenants. L'enseignant est la seule personne qui peut accompagner l'apprenant vers le droit chemin. C'est une vérité incontestable dans la mesure où elle lui procure le moyen de se sentir libre d'apprendre en le dotant d'un savoir durable. Enseigner c'est savoir transmettre un savoir c'est-à-dire imprimer une chose dans l'esprit de quelqu'un. Que voilà ainsi une nouvelle méthode d'apprentissage qui apparaît et qui se fait une place.

L'idée consiste à se concentrer en s'étalant beaucoup plus sur le processus « apprendre » que sur celui d'enseigner. Il s'agit d'aller droit vers une logique qui s'accommode mieux avec l'apprentissage qu'avec celle de l'enseignement : « *c'est-à-dire d'aller vers les démarches qui font de l'apprenant un partenaire actif dans le processus de sa formation, démarches qui le mèneront progressivement vers l'autonomie.* » (Programme de français. p. 3)

Ce travail commun de transition va aboutir à un accord d'association pour servir d'appui au savoir dans toutes ses dimensions : le savoir-faire, le savoir-être et le savoir apprendre.

Cette tripartite, à la vue d'une ouverture, d'une altérité et d'interculturel, tirera un maximum de profit. D'emblée, les contacts qui unissent l'enseignant à ses apprenants à l'intérieur de la classe de langue sont par définition d'ordre interculturel. Ils s'adressent à la notion d'altérité parce que celle-ci convient le mieux dans un point de vue favorable à l'éducation au sein de l'école dans laquelle l'élève passe pour être le mieux apprécié, toujours disposé à devenir un élément essentiel encadré dans une certaine vision du monde et dans une géométrie esthétique de valeurs propres à sa culture.

L'enseignant est aussi cette personne à laquelle on attribue la qualité d'être une partie prenante du site pittoresque de la classe, sa culture, ses perceptions, ses croyances et ses enseignements. A nous en tenir au réel, cela aidera davantage l'enseignant de quoi le laisser impressionné sur la réussite de sa démarche interculturelle. Grâce à cette notion, il lui sera permis de dépasser la vision étroite binaire et mettant en contraste le « Moi » et l' « Autre » dans la classe, entre l'élève et l'enseignant. Aujourd'hui, l'enseignant de Français doit se placer dans ce grand lieu de la diversité et de la pluralité culturel. Il lui serait confié une nouvelle tâche, qui rend nécessaire la mise en place de nouvelles perspectives qui lui permettent de se recycler davantage.

On pense que la formation des enseignants à l'interculturel n'a pas eu ce qu'elle mérite ; d'autant que cette formation des enseignants n'a pas été prévue par la réforme. Car, dans le cursus universitaire de l'enseignant en Algérie il n'y a pas de place pour ce genre de formation. De plus, il n'y a pas encore à présent de formation orientée à l'enseignement de la langue-culture non plus.

Dans le manuel d'accompagnement on peut comprendre : « *Qu'il est impératif que la langue reste avant tout un outil de communication se démarquant d'une part d'une langue de spécificité, et d'autre part d'une langue à vocation terminologique.* » (Le manuel d'accompagnement. p. 56) Et ce qui ne laisse pas le champ libre à toute opinion de s'exprimer,

tel un paradoxe, c'est lorsqu'on peut lire dans les nouvelles instructions, qu'il appartient à l'enseignant, sans plus attendre, d'installer d'une manière détaillée et progressive, chez les élèves des « *compétences nécessaires à une adaptation réussie au monde de la communication interculturelle, au marché international du travail.* » (Référentiel des programmes. p. 11).

A présent, il est temps de comprendre et d'admettre que l'enseignement / apprentissage des langues étrangères est, à notre avis, une contrainte quoi que indispensable pour les apprenants s'ils veulent vraiment arriver à contenir par tous les moyens les enjeux contemporaines, la mondialisation et ses effets, en leur offrant, bien sûr, beaucoup d'opportunités qui permettent d'instaurer une culture d'ensemble qui n'accepte pas la globalisation qui ne s'en tient pas au respect des différences d'une part, et qui démet de l'autre. Et pour plus d'assurance, l'apprenant de langue étrangère est, de cette façon, convié à intégrer la diversité qui garantit le mieux la mise en avant qui exprime des idées utiles et ambitieuses qui fournissent le savoir culturel dont il a besoin. Cela lui permet également de s'approprier une méthode nouvelle qui lui permet de traduire à son plus haut niveau un système de valeurs et de références différent du sien ou qui n'est pas le sien, et enfin de s'enquérir du privilège de boire de la source qui orne en lui procurant le plaisir de trouver place dans le monde et de se sentir membre dedans. C'est aussi une occasion propice qui se présente par ce comportement important pour acquérir son savoir.

De tous temps, l'enseignant se montre bienveillant envers l'activité pédagogique qu'il exerce. En remplissant pleinement son rôle de pédagogue et grâce à l'aide que lui apporte l'enseignant, l'apprenant est tenu d'intégrer cette compétence dans laquelle il caressera des savoirs, des savoirs-êtres et des savoir-faire.

2-2-2- Méthodes adoptées par l'enseignant

En classe, l'enseignant de FLE sera en mesure d'aider les élèves à méditer longuement pour en savoir plus de ce que la culture représente de significatif, de si important, mais il deviendra surtout celui qui fera connaître les implicites culturels qui établissent cette culture pour la rendre influente dans une tâche précise. Pour que l'élève en prenne connaissance, d'une manière facile, sans avoir à lui reprocher quoi que ce soit, il est nécessaire de réfléchir à une démarche progressive. Ce travail, l'enseignant pourra le commencer avec des éléments culturels qui peuvent être considérés avec beaucoup d'attention et les faire admettre par tous comme tels : L'aspect vestimentaire, les usages coutumiers, les traditions et les habitudes pour y faire adopter de part en part, après, les implicites culturels qui établissent le comportement du plus évident au moins évident : le parler, la gestuelle, les contacts relationnels et les sentiments, les pratiques

alimentaires,...Après, on finira par voir certainement se reproduire les traits caractériels que chaque culture véhicule avec elle.

Selon E. Nida, le linguiste, nous avons la compétence en soi de se familiariser avec une façon de vivre et l'esprit de connaître des apparences de comportement différentes : c'est-à-dire que nous avons de quoi se permettre de comprendre les Autres sans pourtant les obliger de penser comme nous. Cela s'applique aussi pour les éléments culturels pour lesquels on se sent capables de les maîtriser, de saisir le sens qui y existe sans pour autant exiger qu'ils soient issus et en conformité avec expériences personnelles ou nationales. On les replace dans leur contexte, on leur donne telle ou telle signification.

Quant aux savoirs-être, nous sommes tenus de les prendre pour des attitudes, des aptitudes personnelles, des traits de personnalité mis au service de la communication par l'apprenant. Ces savoirs-être peuvent, à toute heure, perturber la communication et l'apprentissage des apprenants si l'enseignant ne réagit pas en profondeur et ne se met à l'œuvre dans une recherche jugée urgente dans le but d'acquérir ces attitudes en termes d'ouverture et intérêt envers de nouvelles expériences, d'autres idées, d'autres peuples, d'autres civilisations.

Pour Auger, acquérir une compétence culturelle n'est pas chose facile en présence des stéréotypes qui représentent : « *un catalogue d'éléments folklorisant sur la langue culture cible* » (Auger, 2003, pp. 35-71).

L'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère réside en la mise en évidence de nombreuses conditions linguistiques, psychologique et culturelles afin de faire apprendre aux apprenants un nouveau procédé de communication en prenant en considération la qualité des méthodes utilisées, d'apprécier les fonctions intellectuelles des enseignants et d'adopter un système éducatif propre à cette initiative. Il s'agit, enfin de communiquer des savoirs, de transmettre des valeurs, d'installer des types de comportements relatifs à une culture connue et à une société connue. Auprès de ce qui vient de se dire, il s'agit en premier lieu du devenir de l'enseignant d'accompagner l'élève dans son action d'apprentissage, de lui fournir l'aide nécessaire qui lui permet de se décentrer et de relativiser ses apprentissages en lui donnant l'occasion et le soin d'agir sur ces représentations stéréotypées et d'éviter d'exprimer des jugements de valeurs. Car, l'enseignant est désigné pour, être avant tout autre représentant, intervenir de manière pédagogique en faveur du comportement de ses élèves.

En qualité de communicateur du savoir culturel, l'enseignant a le devoir de créer chez l'apprenant le moyen d'améliorer ses attitudes et ses comportements jusqu'à le rendre un bon

interlocuteur interculturel. Il est question également pour l'enseignant d'apprendre à sa petite communauté scolaire à : « *développer une compétence interculturelle qui leur permette de jeter des passerelles entre les deux cultures et de devenir en conséquence des personnalités plus mûres et plus complexes.* » (Byram, Zarate et Neuner, 2001, p. 04).

De même que la formation pédagogique, psychologique et linguistique, la formation à l'interculturel est devenue un besoin vitale, voire une condition sine qua non indispensable pour mieux prendre en charge l'acte d'enseigner dans toute son importance culturelle et interculturelle. Dès lors que l'acquisition d'une compétence interculturelle par les enseignants eux-mêmes paraît plus qu'une nécessité, une contrainte.

Aujourd'hui, étant donné l'importance de la chose et l'opportunité du moment, en plus de ce que les apprenants eurent acquis auparavant dans les domaines des compétences (linguistiques, culturelles, interculturelles) l'élaboration urgente de tout un programme s'avère indispensable et dans lequel il sera question d'établir de nouvelles stratégies d'enseignement. Même s'il n'existe à ce sujet aucune instruction qui fait référence, les initiatives personnelles de l'enseignant provoquent quelques fois chez l'apprenant une réaction qui va remettre tout en question, à commencer par la construction des compétences. En réalité, il existe de bons procédés, juste nécessaires, qui peuvent servir d'éléments utiles qui aident à mieux comprendre la situation d'enseignement. Il s'agit d'indices et de données qui donnent à l'enseignant la possibilité d'aborder ce métier dans les bonnes conditions : dans la classe, dans l'établissement, dans la société, ...ce qui tranquillise sa conscience.

Il s'agit d'un travail à double sens que vont effectuer entre eux les opinions des apprenants et l'existence effective de la culture de la langue cible. Tout cela a pour but de faire changer l'esprit de l'élève et le préparer à faire apparaître des attitudes d'ouverture, de tolérance, et de partage. Un but qui revêt un aspect tout à fait interculturel afin de trouver place dans un monde de communicabilité dans un univers où la cohabitation accepte les différences, un espace où la différence procure le moyen de s'enrichir. Grâce à tout cela l'homme devient conciliant avec cet Autre prochain et lui assure la garantie du succès dans la connaissance car acquérir l'interculturel et le transmettre comme un savoir et une démarche, soit plus réelle, exige que lui soit accordée une place importante dans la formation des enseignants.

A présent, l'enseignant de langue étrangère ne doit en aucun cas se dispenser de l'interculturel qui est devenu un principe nécessaire à l'apprentissage d'une langue étrangère et pour acquérir d'autres valeurs importantes qui permettent à l'élève d'avoir une faculté développée, ouverte sur le monde afin d'aller vers l'Autre.

2-2-3- L'impact du milieu socioculturel et les connaissances antérieurs sur la compréhension

Construire du sens implique essentiellement la mobilisation d'un ensemble de connaissances. Ce sens est construit par le lecteur en se servant du texte de base afin d'établir une liaison entre les informations qui se trouvent déjà en sa possession et celles qui existent dans le moyen d'établir une élaboration des inférences utiles pour construire, d'une manière cohérente, la situation que le texte évoque auparavant. Si bien que les nouveaux savoirs sont construits sur la base de savoirs qui existent déjà et nous allons retrouver par-là les principes qu'avancent les approches constructivistes qui soutiennent que ce qu'un individu va apprendre dépend de ce qu'il sait déjà. C'est pour cela qu'une connaissance de la part du lecteur, du domaine évoqué par le texte est une obligation impérieuse, ce qui donnera le moyen de restituer à sa lecture et à sa compréhension tout ce qui les rend plus rapides et plus faciles. Par contre, si le texte représente un domaine qui ne lui est pas familier, sa lecture va être plus lente et sa compréhension devenir plus difficile.

Les connaissances du lecteur, acquises précédemment, qui prennent part volontairement dans le processus de compréhension relèvent d'un nombre d'ordres indéterminé :

- **Linguistiques** : Ceux qui se rapportent à la connaissance de la langue. Il existe quatre ensembles de connaissances sur la langue développées de manière naturelle par l'enfant dans son milieu naturel. IL est question des connaissances « phonologiques » qui nous rattachent aux phonèmes propres de sa langue ; « syntaxique » relatif aux mots dans leur ordre ; les connaissances « sémantiques » en relation avec le sens des mots et des rapports qu'ils se communiquent mutuellement ; et « pragmatiques » relatives à l'emploi effectif de la langue suivant les situations. Toute cette série de connaissances va permettre au lecteur de faire ou d'émettre des hypothèses sur le sens du texte.
- **Discursifs** : En relation avec l'organisation des textes, des discours et des conventions relatives aux genres (un fait divers muni de sa grille interrogative, une notice médicale ou autre, un reportage journalistique, récit historique, etc.).
- **Culturels** : Ces connaissances renferment suffisamment d'informations et réunissent des connaissances relatives aux groupes sociaux en qualité de communautés qui ont leurs propres croyances, leurs religions, leurs coutumes, leurs traditions, leurs appartenances politiques et leurs attitudes sociales. Elles sont aussi en rapport avec les valeurs et les normes qui déterminent l'action des groupes sociaux ou des personnes, des opinions, des idéologies, des attitudes, etc. Ces connaissances ont également un rapport avec celles

relatives aux structures sociales, leurs institutions, leurs rôles, leurs fonctions et leurs participants.

- **Pragmatique :** En relation avec les divers volontés des scripteurs, de leur projet de lecture et des différentes structures langagières par lesquelles ils essayent d'intervenir sur les lecteurs. Le lecteur développe toutes ces connaissances grâce à son milieu (familial et social) et à l'apprentissage précis et positif, en effet, elles vont lui permettre de mettre en mouvement le modèle mental vers lequel il va se renseigner sur la façon de traiter chaque nouveau détail exprimé par le texte. Ce modèle mental n'est nullement indépendant de sa culture d'origine. Au cas où le texte lui fait référence à celle-ci ou s'il provient d'elle de façon directe, le modèle mental n'en sera qu'abondamment pourvu de richesse et pour le lecteur assimilable. Ce sujet a fait l'objet de plusieurs expériences lesquelles montrent que les sujets lisent plus rapidement et plus facilement les textes relatifs à leur propre culture, réussissent leurs opérations de façon intellectuelle et correcte et leur compréhension n'est pas difficile à saisir.

2-3- Les activités et les supports pédagogiques à objectifs culturels

Les activités et les supports pédagogiques doivent être sélectionnés suivant ce qu'ils renferment de pertinent en matière de pédagogie et de leur intérêt culturel. L'apprentissage est fondé sur la manière d'utiliser et de développer les capacités d'apprentissage (savoir et savoir-faire) pour permettre aux apprenants de connaître un ensemble de compétences culturelles qui leur serviront dans le contexte interculturel. Les savoirs et savoir-faire d'ordre communicatif socioculturel sont placés dans un cadre langagier ou non langagier conformément à l'ensemble des données, des phénomènes, des réalités, des faits, mais également des manifestations subjectives qui caractérisent la culture cible.

2-3-1- Les activités pédagogiques

L'apprentissage culturel / interculturel doit être envisagé suivant un ensemble de critères importants bien déterminés qui, du point de vue méthodologique doivent être révisés ou / examinés à fond, de façon régulière, et appliqués convenablement dans le contexte d'enseignement de l'apprenant. Ces critères de choix s'adressent particulièrement à un public spécial et invitent à prendre explicitement en considération la langue et la culture maternelle des apprenants sur l'angle de l'apprentissage. Sans ces deux données, la culture étrangère donnerait l'air d'un corps fragmenté, incomplète, et inorganisée.

2-3-2- Critères pour une meilleure conscience interculturelle

Chaque réflexion culturelle a pour but l'étude des caractéristiques de la culture étrangère et de la culture maternelle. Les démarches qui sont présentées sont de l'ordre interculturel et intraculturel dans les deux langues de référence. L'apprentissage est tenu de mettre en situation des compétences d'interprétations, seules garantes, qui assurent l'accès à la reconnaissance, la compréhension et la production culturelle / interculturelle. Avoir, en effet, la faculté d'exercer à partir de la perception d Soi et de l'Autre est devenue une nécessité évidente pour les apprenants qui pourront avoir des points de vues en mesure d'être, en cas de besoin, restitués, relativisés et/ou corrigés. Il est question, pour ne citer qu'un exemple, de faire voir ce qui peut être caché en arrière de certaines affirmations apparemment sans importance et relatives à un contexte implicite ou partagé. Il peut s'agir aussi d'observer un mouvement de recul face à des antécédents culturels car ce qui importe le mieux, c'est d'expliquer et de comprendre, de façon claire, les motifs des différentes possibilités d'interprétation. En fin de compte, ce n'est qu'une question de démarches qui conduisent vers la découverte de l'Autre et vers la connaissance de Soi.

On s'attend à ce que vont proposer les démarches comme activités variées qui se manifestent par des approches contrastives « comparative », cette dernière occasionnant une hiérarchie consciente ou inconsciente d'ordre de valeur culturelle ,des analyses, des réflexions, des commentaires, des enquêtes sur des repères variables suivant le corpus d'activités désigné, de façon précise, au genre de support et son contenu d'apprentissage.

L'apprentissage pédagogique se dit être à peu près du même langage significatif que les implications langagières, comportementales et organisationnelles, d'engagement personnel dans « le dire » et « le faire » Les apprenants, appelés à développer des savoirs ou des savoir-faire sans savoir choisir ou manifester une attitude passive, réceptive et assimilatrice de données informatives, ils sont tenus d'œuvrer de façon laborieuse et participative par l'application d'un nombre indéterminé de stratégies d'apprentissage. Un tel cas se produit généralement en classe de langue au moment où l'on aborde les données culturelles.

2-3-3- Activités visant la découverte de l'autre

Les activités pédagogiques doivent s'établir sur des contenus qui font connaître, à première vue, certains points de vue divergents ou incohérents :

- Découvrir l'inconnu,
- Faire connaître des pratiques différentes,
- Construire une unité pédagogique explicative,

- Rendre claire les implicites des apprenants,
- Découvrir les imaginaires socioculturels qui sous-tendent les apprenants.

L'ouvrage pédagogique traduit dans le cadre d'un apprentissage culturel / interculturel procure le moyen d'accéder à la culture de l'autre et révélera que les manières de traduire sont liées nécessairement à la culture qui traduit. La traduction dévoile comment le Même saisit ou appréhende l'Autre. Elle doit mener les individus d'une même culture vers une certaine autonomie qui leur permet de se décentrer et ne pas se contenter seulement de la compréhension d'éléments linguistiques adaptés à un groupe de lecteurs choisi. Les émissions de télévision étrangère en sont l'exemple vivant.

2-3-4- Les supports d'apprentissage

Les apprenants peuvent élaborer ces supports en fonction du rôle qu'aura à réaliser chacun d'eux. Ces moyens pédagogiques sont pourvus de documents authentiques choisis les activités proposées.

Pour ce qui concerne l'étude des conversations, les documents écrits présentent des lacunes, car ils n'associent pas la dimension paravebale du langage. Le document vidéo est très utile du point de vue emploi car il complète le texte transcrit. Dans une analyse socioculturelle où le cadre situationnel tient tel rang principal, le document vidéo sera plus pertinent à le comparer à un corpus de textes. Il est préférable d'utiliser des documents qui informent, de façon précise, sur le caractère culturel présent dans la langue, la communication, les comportements usuels, les usages sociaux, mais également tous les documents qui montrent des points de vue culturels communs dans les deux cultures concernées par l'apprentissage. Ainsi, il est possible qu'un même support puisse donner lieu à des objectifs et des contenus d'apprentissage divers, par la suite, à des activités pédagogiques qui profiteront à d'autres activités sur la communication interculturelle.

Conclusion

En matière d'enseignement de la lecture littéraire en classe de langue, on lui reconnaît son rôle important et la manière réfléchie dont elle se caractérise auprès du texte littéraire et non littéraire. Il apparaît opportun et bénéfique de profiter des spécificités de la lecture littéraire dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Cette situation nous expose la question de la mise en valeur de l'étude du texte littéraire et la façon de l'enseigner en classe de FLE. Cela nous a conduits à évoquer l'intérêt prêté à ce sujet, c'est-à-dire l'utilité attribuée aux textes de genre littéraires. De leurs acteurs et des contextes relatifs à son emploi. Il est logique de dire qu'il existe une certaine réalité qui concerne le niveau de nos élèves, l'insuffisance des moyens didactiques et d'autres considérations tels que la surcharge des élèves en classe, le programme à achever durant l'année scolaire qui peut être un obstacle devant le vouloir faire des enseignants. Tout cela crée un désordre dans l'activité scolaire de l'élève et de l'enseignant.

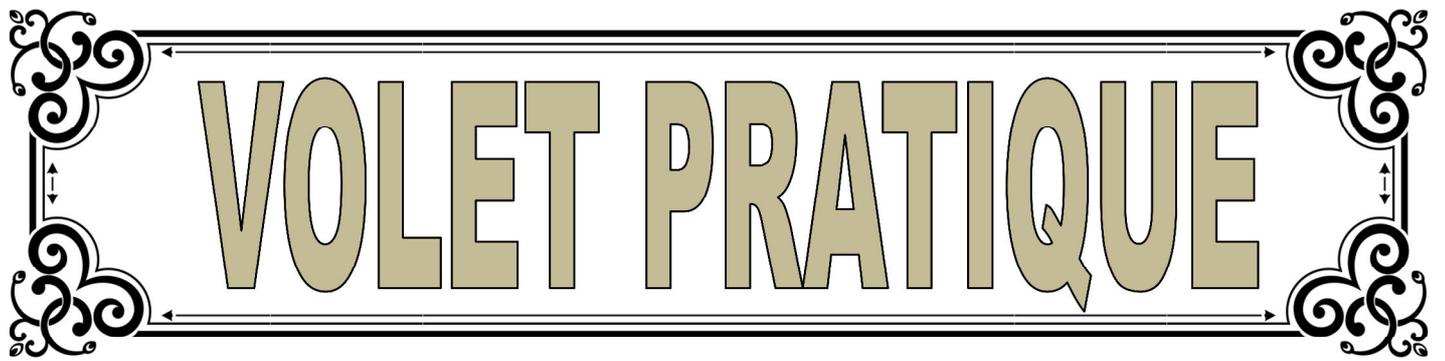
Nous avons proposés des hypothèses qui s'intéressent à l'exploitation des textes littéraires et non littéraires en classe de langue. Cette exploitation commence par une étude analytique du corpus beaucoup plus littéraire que culturel que nous devons réaliser en fonction des données dans le manuel scolaire de 3^{ème} AS. Parmi les activités les plus communes concernant le texte littéraire dans le manuel appuyant sur l'écriture, le résumé, la mise en ordre de phrases ou de paragraphes, la reformulation des passages ou des textes, la synthèse de documents et le compte rendu de quelques unes de ces synthèses. Toute cette énumération d'éléments positifs a permis d'habituer l'élève à l'écriture en français langue étrangère, en lui garantissant un apprentissage, plus libre, de la langue et de ces modes linguistiques. Ce modeste travail nous a montré que le manuel scolaire de 3^{ème} AS et son contenu ne comportent pas suffisamment de données instructives qui garantissent aux élèves une connaissance et un savoir éducatif lesquels lui permettent de construire une besogne confiante et équilibrée. Le manuel pose réellement un problème et il ne répond pas aux directives présentes dans les documents officiels, ce qui mène les enseignants vers d'autres textes de leurs choix et surtout en adéquation avec le niveau des élèves et leur intérêt.

De plus, on emploie le texte littéraire afin de parvenir aux différents types de textes aux exercices de langue et aux activités d'écriture. Toutes les conclusions s'orientent vers l'écrit qui reste un moyen sûr et garant dans la manière d'exploiter le texte littéraire. Il faut reprendre l'étude des textes littéraires empruntés à des auteurs connus et de penser à produire des expressions écrites qui s'apparentent au contexte historique et culturel et qui, rassurent beaucoup l'apprenant en ne lui causent aucune défaillance spirituelle que la mémoire ne supporte pas et ne peut concevoir. La littérature est mieux placée dans ce genre de situation. Il se trouve qu'elle est

l'une des sources qui rassasie le besoin, qui satisfait l'appel de la demande, qui comprend parfaitement ce qu'éprouve l'être humain celui qui divulgue les secrets profonds enfouis dans son intérieur et les mystères aveugles qu'il traverse dans sa vie.

En toutes état de cause, la didactique des langues, au vu et au su de ce qu'il advient d'elle, s'adresse à toutes les consciences théoriques pour leur demander d'avoir un peu de considération vis-à-vis de l'apprenant, qui aux yeux de tout le monde, paraît l'acteur de mérite et l'agent qui symbolise l'action participative de son propre apprentissage tout en bénéficiant du soutien de sa culture antérieure, de sa propre culture qui s'intéresse davantage à la littérature qu'à la langue pour connaître et expliquer ce qui paraît obscur. Car tout apprentissage doit se soumettre au processus de vérification que les chercheurs appellent, a posteriori, « l'interculturel ».

En définitive, le compte rendu de ces dimensions (inter)culturelles de l'enseignement/apprentissage du texte littéraire dans une classe de FLE semble être l'élément essentiel d'une étape importante qui permet d'élaborer une approche didactique. Nous cherchons à installer dans le comportement de nos apprenants une finalité capable de développer une compétence interculturelle en mettant à témoin de choix le texte littéraire.



VOLET PRATIQUE



CADRE GENERAL ET
DEROULEMENT DE L'EXPERIMENTATION





CHAPITRE VI
La place de la culture et de l'interculturel
dans le manuel de français de 3ème AS

Introduction

Le manuel scolaire n'est pas seulement un transmetteur de connaissances, mais il assure également à l'apprenant une prise de conscience progressive de sa capacité de s'associer à une vie en groupes et de faire face à tout ce qui caractérise la vie en société (les normes, les valeurs, les principes, les règles,...). Il convient d'admettre qu'à ce stade, ce guide scolaire reste le moyen le plus représentatif qui soit sur les plans historique, culturel et social. Aussi, le rôle éducatif qui lui est attribué, affiche un grand intérêt de la part des apprenants dont le but est de réussir dans l'expression et la communication. Sensibiliser les apprenants sur ce qui les concerne, doit se soumettre à un apprentissage des bases de leur culture nationale et qui tient compte aussi de la culture de l'Autre et la manière par laquelle il faut l'asseoir en sachant établir sur des fondements fixes. On doit s'attendre à un manuel scolaire muni d'une culture double, Zarate affirme que « *La classe de langue est définie comme un des lieux où la culture du pays de l'élève et la culture enseignée entrent en relation.* » (Zarate, 1993, p11).

L'utilisation du manuel fournit plusieurs possibilités d'entretenir des rapports et des liaisons pédagogiques et didactiques importantes. Il doit présenter des situations-problèmes mises en ordre, en rapport avec le contexte présent de quoi créer, chez l'apprenant, une sorte de motivation et d'intérêt significatif à pouvoir lui donner l'allure d'un personnage actif prêt à produire des tâches opportunes et prometteuses. Il réunit, en lui, des atouts féconds et productifs utiles dans des moments conflictuels sociocognitifs.

Les manuels scolaires offrent des potentialités culturelles situées au niveau des textes proposés à travers lesquels il devient impératif d'accéder aux objectifs pédagogiques espérés qui favorisent la rencontre avec l'Autre. Les textes qui y sont proposés feront l'objet d'une étude analytique et descriptive à travers un compte rendu lequel évaluera les contenus interculturels existants. Il s'agit de savoir comment se présente cette dimension, dite compétence éducative, vis-à-vis de l'enseignement / apprentissage du français langue étrangère en Algérie.

Dans ce chapitre, nous jugeons nécessaire d'entreprendre une étude profonde, voire une analyse du manuel scolaire de troisième année secondaire dans le but de relever les différents aspects culturels que le manuel propose et de déterminer les objectifs de chaque projet dans le afin d'assainir la situation et le rôle attribué au texte littéraire dans la nouvelle réforme.

1- Lecture du manuel scolaire

Dans les programmes de français en Algérie, l'enseignement littéraire nous invite à se poser la question sur les finalités qui lui sont assignées. En effet, apprendre une langue étrangère qui valorise la dimension interculturelle prend de nouveau un large espace depuis l'instauration de l'approche communicative dans l'enseignement en Algérie. Cet enseignement revêt une grande importance parce qu'il accorde une préférence à la compréhension mutuelle entre les peuples et à les habituer à la culture de l'autre en installant chez l'apprenant un moyen de communication qui lui permet de communiquer et connaître de nouveau d'autres systèmes de significations.

La politique linguistique et pédagogique antérieure a été remise en question et en cause par la réforme dans le système éducatif algérien. A présent, l'enseignement du FLE suppose le droit de s'attribuer certains traits culturels d'où la nécessité d'offrir aux apprenants la possibilité de pouvoir connaître de nouveaux systèmes de significations qui dépendent en leur donnant le moyen d'accéder à d'autres types de compétences, d'autres aptitudes et de méditer sur leur véritable système culturel. Il s'agit, dans cette initiative, d'examiner les textes du manuel scolaire de 3^{ème} AS afin d'expliquer clairement leurs finalités en essayant d'établir le lien avec celles visées et prévues par le programme. Cette charge participative se veut, par conséquent, une approche évaluative d'un soutien didactique.

Cela dit réellement, notre choix primordial vise un travail sur le manuel scolaire en raison de ce qu'il comporte car, le rôle joué par le manuel scolaire du FLE revêt une grande importance surtout dans le domaine des représentations relatives à la langue maternelle et la culture d'origine. Cela s'applique aussi à la langue et la culture étrangère. Le manuel scolaire constitue la base fondamentale de toutes les démarches didactiques, il joue un rôle primordial parce qu'il diffuse la culture source et cible à l'apprenant algérien. Nous proposons une approche descriptive analytique du manuel dans une perspective interculturelle dans le but de faire la mise au point du passage culturel (culture source et culture étrangère) de l'enseignement des langues étrangères qui vise surtout le besoin de s'ouvrir vers l'autre. Notre analyse va prendre en considération les aspects culturels et interculturels qui figurent dans le manuel de 3 AS dans toutes ses références historiques et civilisationnelles.

Le système éducatif a pour objectif de transformer l'apprenant algérien en une personne actif, capable d'assumer la responsabilité et prendre en charge les bonnes actions et aussi de passer de l'enseignement d'un raisonnement d'enseignement à une méthode d'apprentissage en lui offrant la capacité de s'installer sur un même plan d'égalité avec son enseignant dans le seul

but de le voir véritablement libre et jouir de l'autonomie nécessaire. Cette dernière, telle que l'exige le nouveau programme du système éducatif algérien, doit s'effectuer et rendre réelle et effective en se basant sur l'aspect communicatif, car dans l'acquisition d'une langue étrangère rien ne peut se faire d'une façon qui peut être approuvée et admise si on établit une différence entre « l'aspect utilitaire et l'aspect culturel ». Programme de la 3^{ème} AS page 7, qui se complète au profit de l'enseignement / apprentissage de toute langue en question.

Il se produit un réel intérêt et un besoin énorme dans les contextes de l'enseignement lorsqu'il s'agit de travailler la littérature en classe de langue. En effet, l'idée de réfléchir sur la position du texte littéraire, dans le processus d'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère est devenue très intéressante.

Selon F.Richaudeau, le manuel scolaire est un outil linguistique et culturel privilégié qui offre la possibilité d'adapter au monde présent les finalités et les objectifs théoriques du programme. Alors, l'auteur assure comme certaine sa pensée en disant qu' « *il faut bien être conscient de tout ce que représente le choix d'un manuel scolaire : c'est lui qui rendra possible, qui facilitera, qui souvent imposera où interdiera des conceptions touchant à la formation intellectuelle, culturelle, idéologique et affective des futurs citoyens* »(Richaudeau, 1979, p.49).

Partant de ce constat, il nous est possible de dire que le manuel scolaire est un soutien pédagogique et un document didactique sous une dimension souple et facile à manier, c'est-à-dire que c'est un guide important qui propose l'aide nécessaire qui conduit d'une part l'amélioration du processus de l'enseignement / apprentissage de la langue étrangère et d'autre part vers le développement des savoirs -faire des apprenants dans le but de former les hommes du futur.

Dans notre analyse, nous allons essayer de décrire les projets, les séquences, la visée de chaque texte proposé dans le manuel scolaire de la 3^{ème} AS et une lecture analytique de quelques supports présentés dans ce dernier pour voir la place qu'occupe la dimension (inter)culturelle dans les textes littéraires introduits dans les différents projets du manuel. Donc, l'objectif premier de notre analyse est de voir la place qu'occupe le texte littéraire dans la nouvelle réforme et le deuxième est de vérifier l'aspect (inter)culturel présents dans ces textes.

1-1- Présentation et structuration du manuel de français de 3^{ème} AS

Le manuel de français de 3^{ème} AS est un moyen pédagogique constitué de structures visant à favoriser l'apprentissage de la langue française, ce qui va sans aucun doute, permettre à l'élève d'acquérir un nouveau moyen de communication de quoi lui donner un nouvel élan prometteur

qui le hissera jusqu'au stade du savoir et lui permettra de s'ouvrir sur le monde extérieur. C'est un manuel élaboré par une équipe composée de trois auteurs : Fethi MAHBOUBI (inspecteur de l'éducation et de la formation), Mohamed REKKAB (I.E.E.M) et Azzedine ALLAOUI (I.E.E.M).

Selon l'avis de la Commission Nationale des Programme (CNP) (2006, p.02) « ...*les nouveaux programmes auront pour visée principale l'utilisation de l'apprentissage du français comme moyen d'éducation à une citoyenneté responsable et active des apprenants par le développement de l'esprit critique, de jugement, de l'affirmation de soi* », et pour que ses finalités soient réalisées, l'enseignant doit avant tout, offrir à l'apprenant l'occasion de se montrer grâce à des démarches motivantes, comme un partenaire actif et mobilisé durant son apprentissage. Il s'agit de l'amener à construire sa propre personnalité, sa façon d'agir librement et de se sentir autonome. Et dans la mesure où il est question de vouloir atteindre le niveau de cette phase importante, il convient à l'enseignant de devoir doter les apprenants de d'une base linguistique performante lui permettant l'accès à la communication avec cette langue étrangère, entrer en rapport avec l'autre, aussi agir par voie de préférence l'intégration des savoirs, savoir-faire, savoir-être en faisant actionner l'approche par compétence qui défend le lien entre l'apprenant et son environnement culturel et social.

Le manuel scolaire est la matière principale en classe. Il est le représentant permanent d'une somme d'activités bien disposées, choisies en priorité, c'est un véritable référent. Dans son contenu, il renferme des textes relatifs aux objets d'étude mentionnés au programme ainsi que des activités de compréhension suivies de celles des productions écrites et orales qui faciliteront aux apprenants la réalisation de leur projets et le renforcement de leur compétences langagières notamment en FLE. Pour Jean Pierre Cuq, le manuel est en relation directe avec l'enseignement, l'enseignant, le programme et l'apprenant, il affirme qu'il est « *l'ouvrage didactique (livre) qui sert couramment de support de l'enseignement. Dans l'enseignement des langues vivantes, le manuel peut être ou non accompagné d'un support audio (cassette ou CD audio), audiovisuel (cassette vidéo) ou informatique (Compact Disc) à usage individuel ou collectif.*»(Cuq, 2003. p.161). Le manuel scolaire est un outil sur lequel les enseignants se fondent pour préparer leurs cours, et où ils trouvent les apprenants l'appui nécessaire pour apprendre, réviser ou s'exercer. Il est conçu avec le souci de pratiquer un enseignement adéquat là où le savoir culturel constitue la pierre angulaire pour les apprenants par ce qu'il offre comme image polyvalente de la culture française. Les concepteurs du manuel rassurent les enseignants et les apprenants, dès le début du livre, de l'existence de savoirs civilisationnels. Cela prouve que l'aspect culturel sera pris en

considération tout le long de l'ouvrage. Notre volonté est, donc, tributaire d'une opinion dont le motif souhaitable est qu'elle soit juste.

Le manuel scolaire de français de 3 AS se compose de quatre projets enrichis de deux domaines d'activités : L'écrit et l'oral qui constituent une complémentarité indispensable au processus d'apprentissage.

La page de couverture du manuel est d'un aspect extérieur aux caractéristiques plurielles munies de fonctions et de disciplines. Elle décrit l'aspect intérieur en quelques expressions motivantes, on y trouve des titres tels que : « Amnesty International (l'organisation mondial des droits de l'homme : siège Genève Suisse) et un profil de Lala fatma N'Soumer la femme combattante douée d'un héroïsme de marque. Sur la même couverture, on nous montre un arrière-plan d'un sud pittoresque, d'un navire abandonné au milieu des dunes de sable, de deux mains entrecroisées avec l'expression « solidarité », d'une statue romaine, de deux combattants souriants de l'armée de libération nationale. Toutes ces expressions et ces images expriment des réflexions aux sens largement significatifs d'où l'utilité de mesurer l'importance de la dimension interculturelle.

Par la suite, on trouve :

- La page d'accueil (page 01)
- Le sommaire (page 02) sous forme de tableaux qui englobent les intitulés des projets et des séquences.
- Une lettre (page 03) : Dans cette page, les concepteurs du manuel scolaire de la troisième année secondaire ont rédigé une lettre aux utilisateurs de ce manuel afin de leur expliquer le contenu de ce document et ses diverses composantes qui sont facilement comprises pour pouvoir concrétiser les objectifs prévus dans le programme scolaire présenté par le ministère de l'éducation nationale.
- La quatrième page du livre présente le manuel scolaire d'une façon modeste et simple. La même page présente un tableau divisé en trois colonnes :
 - La première colonne de gauche s'intitule : « Domaine d'apprentissage » avec un sous-titre en gras « **ECRIT** ». A ce niveau, « **la lecture** » représente le moment pédagogique important où les différentes étapes viennent s'installer d'une manière progressive et distinctes, elles sont écrites en rouge (**observer, lecture analytique, faire le point, expression écrite**).

- La colonne du milieu comprend les modes d'évaluation (**l'évaluation diagnostique, formative et certificative**).
- La dernière colonne de droite s'intitule «Domaine d'apprentissage» sous titrée «**ORAL**» qui se base sur l' « **écoute** » suivie d'un titre écrit en rouge « **expression orale** ».

En bas de la page, on lit, dans un rectangle bleu, les intitulés suivants : vos projets, synthèse et activité, auto-évaluation, évaluation, boîte à outils pour l'argumentation et en face le numéro de la page où se trouve l'information.

- La cinquième page présente le premier projet muni de grands graphèmes d'une visibilité éclatante dans le but d'attirer l'attention des lecteurs. Après la présentation du projet vient ensuite le texte de l'évaluation diagnostique dans la page suivante. Cette dernière se présente sous forme d'un test qui a pour finalité d'évaluer et de connaître le niveau des apprenants en matière de savoir et de savoir-faire, de présenter un bilan exacte des connaissances acquises antérieurement et de proposer des solutions qui répondent expressément à l'élève, à ses réels besoins, des solutions qui viennent compléter le manque de savoirs existant. L'activité d'après s'intitule « Compréhension » suivie d'une liste des questions sur le texte auxquelles on doit répondre.

La remarque à faire est que pour tous les projets il y a une page de présentation alors que pour les séquences la chose n'est pas la même, ces dernières sont présentées sous forme d'une bande colorée écrite au coin droit de toutes les pages du projet et sa couleur change d'une séquence à une autre, et les couleurs respectives des trois séquences sont : bleue, rouge et vert. Après l'évaluation diagnostique nous exploitons directement les textes qui exposent le thème et l'objectif visé dans le projet pédagogique suivis d'un nombre de questions de compréhension, de construction de sens et de production.

L'activité d'après est une synthèse relative ou liée aux différentes connaissances acquises pendant la séquence pour vérifier l'assimilation des apprenants de ce savoir enseigné. Chaque « synthèse et activité » se trouve à la fin de la séquence, cette étape se compose de trois parties : d'abord « retenir » englobant les informations principales du projet, ensuite « activité écrite » relative à la compétence rédactionnelle à améliorer chez l'apprenant à qui on demande de rédiger, de résumer ou de reformuler ce qui nécessite une bonne maîtrise de quelques techniques d'expression écrite et d'être habile dans la manipulation de l'information pour savoir l'utiliser de nouveau d'une manière claire et cohérente. Puis, il y a « activité orale » qui a pour visée de produire un exposé oral sur le sujet présenté dans le projet. Enfin, « Votre projet », une autre

activité accompagnée de la consigne et des critères de réussite, qui est un travail que l'apprenant doit réaliser à la fin de chaque projet pédagogique.

Il s'ajoute à cette progression pédagogique une partie réservée à « l'évaluation formative ». On découvre cette dernière à la fin de chaque première séquence et quelquefois dans la deuxième, lorsque le projet comprend trois séquences. Ce genre d'évaluation consolide le travail en apportant des nouveautés qui informent sur ce qui a été acquis, du développement intellectuel et les difficultés rencontrées ; comme elle offre la possibilité à l'élève de pouvoir s'auto-évaluer par rapport à sa progression et le niveau de maîtrise atteint.

Dans la dernière séquence de chaque projet on voit se positionner « l'évaluation certificative ». Celle-ci regroupe un texte, des questions de compréhension et une production. Elle a pour objectif d'examiner la situation de l'élève et de savoir si celui-ci a réellement atteint les objectifs fixés au début de l'année scolaire en lui permettant de se comparer avec ses camarades de classe et pour pouvoir, à la fin, se positionner. L'évaluation formative diffère de l'évaluation certificative. La première a une logique de conformité à des règles pour soutenir le processus d'apprentissage de l'apprenant et la deuxième est une décision finale obtenue au bout d'un cursus d'études où le temps d'apprendre encore a pris fin.

Le projet s'achève par « la production écrite » l'une des quatre compétences de base. Celle-ci lui a été accordée une page sur laquelle figure la consigne qui permet aux apprenants de rédiger un texte appartenant à la même structure que les textes étudiés dans le projet pédagogique. Pour réussir dans une telle épreuve, les apprenants doivent réinvestir toutes les informations acquises ainsi que les outils et les structures étudiées dans les séquences. La question majeure qui se pose est de savoir comment investir de nouveau l'ensemble des acquis et des connaissances tels que disposés et concrétisés durant le projet et rédiger une rédaction qui correspond au genre du discours étudié.

Le manuel scolaire de la troisième année secondaire a vu le jour de son édition pour la première fois en 2007 juste une année après la réforme de l'enseignement en Algérie. On constate que ce manuel, par rapport aux précédents, apporte plus d'esthétique, de couleurs, de formes et une variété d'images qui accompagnent les textes, cela invite l'envie et le besoin des utilisateurs soient des élèves ou des enseignants. L'on remarque que ce manuel est très intéressant et beaucoup plus moderne aux yeux des apprenants.

Dans notre étude qui s'intéresse à relever les éléments interculturels présents dans le manuel scolaire, il s'avérait utile de fixer notre intérêt sur le choix des textes qui constituent le

corps de l'ouvrage. Car les textes proposés sont, pour les apprenants, les premiers promoteurs qui rassurent la langue et la culture cible. En effet, Il faut reconnaître que le choix des textes agit sur le comportement et sur la formation des apprenants, ce choix doit faire l'objet d'une prise de conscience qui apporte des réponses aux objectifs du programme annoncés au début de chaque projet.

Le manuel scolaire présente quatre projets didactiques répartis en plusieurs séquences selon leurs intentions communicatives et leurs objectifs. Les propositions exprimées ont opté pour un choix de textes en fonction de leur situation de communication pour donner à l'apprenant la possibilité de percevoir les aspects du discours et leurs structures à partir d'une typologie textuelle variée. Cette variété de textes véhicule deux intérêts à la fois, elle donne lieu à une sorte de catégorisation des différents textes dans le but de rendre l'apprentissage accessible et assimilable et, en même temps d'indiquer avec précision les enjeux langagiers. Il s'agit aussi de faire apprendre aux apprenants à travers cette typologie que la lecture des textes se diffère d'un texte à un autre ; un texte non littéraire exige du lecteur une lecture en tant que lecteur chercheur d'une vérité, par contre un texte littéraire change l'attitude du lecteur en faisant de lui un acteur enclin à éprouver des émotions.

Ces projets sont organisés comme suit :

- Le premier projet a pour titre : « **Réaliser une recherche documentaire puis faire une synthèse de l'information** ». Le but attendu expressément est de présenter ses idées afin d'exprimer librement ce qui sort de la pensée. Le projet se répartit en trois séquences :

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

Séquence 2 : Témoignage d'un fait d'Histoire.

Séquence 3 : Analyser et commenter un fait d'Histoire.

Les textes historiques compris dans ce premier projet sont nombreux, cela nous semble logique si on étudie de près la visée de ce dernier. Cependant, on a constaté un manque d'originalité dans les thèmes proposés, ces derniers qui évoquent tous un passé relatif à la guerre d'Algérie, des supports appartenant à des auteurs algériens. Ce choix nous laisse présupposer que les traits culturels qui devront être transmis à travers ces textes renvoient à la culture algérienne et c'est ce qu'on va vérifier par la suite.

- Le deuxième projet s'intitule : « **Organiser un débat puis en faire un compte-rendu** ». Le projet a pour but de « **dialoguer pour confronter des points de vue** ». Ce projet est divisé en deux séquences :

Séquence 1 : « s'inscrire dans un débat : convaincre ou persuader ».

Séquence 2 : « prendre position dans un débat : concéder et réfuter ».

De l'analyse du projet, nous remarquons que la nature des textes regorge de plusieurs variétés (articles de presse, poésie, lettre, discours,...) et le même cas se produit au niveau des thèmes choisis qui s'extériorisent jusqu'à atteindre l'universalité. Sur cet aspect, on découvre les thèmes suivants : le racisme, l'informatique et les maladies. Ces textes avec un avant-propos de débats visent la maîtrise de la technique du compte rendu objectif et critique, cela aide l'apprenant à renforcer et à soutenir ses prises de positions et à savoir bien mener un débat en lui permettant également de rédiger des comptes rendus.

- Le troisième projet invite les élèves à s'accoutumer avec l'idée de : « **Lancer un appel pour mobiliser autour d'une cause humanitaire** ». Le but visé dans ce projet est : « **argumenter pour faire réagir** ». il comporte deux séquences :

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

Séquence 2 : « inciter son interlocuteur à agir ».

Ce projet se compose de onze (11) textes, sous forme d'« appels » -textes exhortatifs-, parmi ces textes, il y en a cinq (05) qui relatent les événements de la guerre d'Algérie. Les textes de ce projet, offriront à l'élève le soin d'en savoir davantage, sur ce que veut dire les enjeux de l'appel et à examiner le rapport locuteur/auditeur. Les notions étudiées auparavant dans (l'enjeu/l'arène) de l'argumentation (premier projet) vont offrir l'aide nécessaire à l'apprenant à construire son appel ; étant donné qu'à la base pour gagner la confiance de quelqu'un et le convaincre de prendre part à une action après l'avoir sensibilisé et le voir agir, la logique nous recommande de lui lancer un appel et le raisonner sur son argument. Dans la première séquence, on fait connaître à l'élève Comment se construit un appel ? et dans la deuxième, l'élève doit comprendre que la réaction de l'interlocuteur dépend aux choix des arguments et le style propre à l'argumentation que l'émetteur a fourni.

- Le quatrième projet s'intitule : « **Rédiger une nouvelle fantastique** ». Le but de ce projet est de « **Raconter pour exprimer son imaginaire** ». Il se divise en trois séquences :

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

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

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

Ce projet comprend des textes relevant tous du domaine littéraire. La plupart de ces textes sont des extraits de nouvelles fantastiques. Presque la moitié des quatorze (14) textes existants sont des extraits de romans écrits par Guy de Maupassant qui a, certes, construit sa célébrité dans le monde du fantastique au 19^{ème} siècle. Mais cela laisse un doute et un sentiment curieux,

pourquoi un seul auteur occupe –t-il une grande surface dans ce projet ? En revanche, un seul auteur explique en générale un seul et même style et une même technique de rédaction.

1-2- Illustrations

Dans le manuel scolaire de troisième année secondaire, nous constatons le nombre de 27 illustrations entre tableaux, dessins et images. Cela semble insuffisant par rapport au nombre de textes. Voici en quelques lignes le schéma décoratif intérieur du manuel scolaire de 3^{ème} AS :

- Sur la page 21, on observe un buste d'un roi.
- Sur la page 30, une illustration montrant des habitations traditionnelles algériennes.
- Sur la page 39, une photo de Kateb Yacine (écrivain algérien d'expression française).
- Sur la page 42, un groupe d'hommes habillés en burnous (une soutane blanche ou noire boutonnée au cou) et portant des chèches (une large écharpe longue que les hommes mettent sur leurs têtes), et un cheval dans un désert.
- Sur la page 54, on nous montre une infirmière de l'ALN en train de soigner un djoundi.
- Sur la page 55, on voit des images de comités de femmes révolutionnaires algériennes transportant des plateaux sur leurs têtes pour ravitailler les djounouds ayant près le maquis.
- Sur la page 60, on peut voir la cité pittoresque de « Berberous » à Alger que l'armée française a transformé en une prison.
- Sur la page 107, on nous montre, sur l'une des pages du fameux quotidien « El Watan », une caricature représentant trois squelettes vêtus d'habits et s'appuyant sur des cannes, devant une plaque écrit dessus « Reggane Bombe A ».
- Sur la page 153, on peut observer deux mains serrées l'une contre l'autre qui symbolise « la solidarité ».
- Sur la page 153, on observe une illustration faisant référence à la protection de la nature : il s'agit de deux mains tenant un globe terrestre comme si notre planète lance son cri de détresse : « Protégez-moi ! »
- Sur la page 156, on nous montre l'image d'un casque retraçant l'histoire de la révolution de 1789 à 1968, la BDIC (Bibliothèque de Documentation Internationale Contemporaine).

Avec ces illustrations et ces photos, nous remarquons que l'Algérie avec sa géographie, sa littérature et son histoire occupe un grand nombre de références par rapport aux celles faisant référence au monde extérieur, à l'Autre.

1-3- Textes du manuel scolaire

Les éléments culturels communiqués dans le manuel scolaire font l'objet d'une action qui consiste à déterminer la nature dont ils dépendent. C'est-à-dire démontrer ce à quoi consiste le but à atteindre ; de cette façon, nous jugeons essentiel de rappeler l'attachement éprouvé à l'égard du choix des différents textes qui forment une substance constituée de toutes les parties d'un ensemble. En outre, la faculté de préférence, désignée pour chaque texte, est devenue maîtresse du comportement des apprenants et de leur formation, d'une part ; mais elle est appelée à répondre aux objectifs et aux attentes mentionnés dans les programmes au début de chaque projet.

Le manuel scolaire de 3^{ème} AS contient une thématique diversifiée intéressante : le racisme, la guerre d'Algérie, l'environnement, la solidarité, l'informatique, la mondialisation, la criminalité, l'éducation,...

Le même manuel nous offre une série de titres qu'il faut confondre à des rubriques :

- **Observation** : c'est une activité relative aux éléments périphériques du texte.
- **Lecture analytique** : c'est une activité qui appelle à une analyse du texte étudié.
- **Faire le point** : c'est une activité ayant pour finalité de dégager l'idée générale du texte.
- **Expression écrite** : c'est une activité qui réside en le développement de la compétence autre que celle de l'oral chez l'apprenant.
- **Expression orale** : c'est une activité qui permet d'initier progressivement l'apprenant à l'expression et à l'écoute.

Le mouvement et l'usage, la pratique et la connaissance acquise de la langue étrangère trouvent leur soutien et leur accueil au sein de la littérature. Cette approche littéraire a, donc, pour but de rendre meilleures les compétences langagières et interculturelles. Celle-ci aide à créer des manifestations intellectuelles dont les apprenants ont besoin au cours de la formation. Ca leur permet aussi de faire face à la réalité socioculturelle qui prévaut au sein de la population familiarisée à cette langue. De cette façon, on devine facilement l'opportunité d'accéder à la culture étrangère et, de dire, par l'occasion, la valeur du texte littéraire qui se résume par les trois points ainsi ordonnés : la motivation, l'exploration et la découverte de l'Autre. A cet ensemble, Defayas, J-M (2003, p.109) fait savoir que :

« (...) 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 aussi un pont entre le connu et l'inconnu dans l'apprentissage comme entre le savoir et le ressenti ».

La lecture typologique des textes indiqués dans le manuel de troisième année secondaire nous a permis de constater qu'on est en présence de deux visées communicatives dominantes : l'une argumentative, l'autre narrative. Le texte narratif s'étend à la longueur de l'année scolaire en figurant dans les quatre projets. Ce choix n'est pas innocent, il est, plutôt prémédité dès lors, qu'il reflète l'esprit de cohérence, l'idée de continuité et de prolongement à l'intérieur des projets. D'entrée, le texte historique inaugure la page de la première activité du projet du départ en nous conduisant progressivement jusqu'à la nouvelle fantastique.

Certes, le premier projet s'inscrit dans le type narratif base d'initiation et d'orientation mise au service des apprenants vers la connaissance de l'argumentatif, de l'expositif, de l'informatif, de l'exhortatif, etc. Mais à l'égard du deuxième, troisième et quatrième projet, l'enseignant trouve qu'ils lui procurent un profit inespéré d'engager, avec les apprenants, des échanges basés sur la logique, sur la persuasion et sur la décision. Une unité élémentaire qui l'emporte avec succès, avec l'avantage de protéger et de soutenir un point de vue vis-à-vis d'une autre culture.

1-3-1- Auteurs des textes

Une fois les textes lus, nous avons remarqué la présence d'écrivains français, d'écrivains algériens et marocains francophones. Les écrivains français avec leur nombre représentatif dominant la situation, cette suprématie nous fait penser que le choix est exprès par les concepteurs du manuel, ce qui offre l'occasion aux apprenants de s'approcher de ces grands écrivains et de leurs écrits. Ces écrivains qui participent à la création de l'esprit avec leurs œuvres tout en se faisant une place sur la scène internationale et de découvrir la littérature française.

En étudiant ces textes avec précaution et avec la prudence bienveillante, les apprenants trouvent l'issue facile à pénétrer pour se retrouver avec une culture étrangère car l'œuvre littéraire est l'image vivante de ce qui se pratique dans les traditions, les mœurs, les us et les coutumes de la société d'origine. La lecture des textes permet aux lecteurs et aux apprenants l'occasion de découvrir le contenu des écrits des différents auteurs. Parmi les grands écrivains, nous retenons quelques noms de personnes françaises telles que : V.Hugo, Voltaire, G.De Maupassant, T.Gautier, J.J. Rousseau, Paul Valery, J. De La Fontaine, J. Gazeneuve, Jean François Delfraissy etc.

En ce qui concerne les écrivains algériens d'expression française, nous pouvons citer Mohamed Dib, Kateb Yacine, Mahfoud Keddache, etc. Quant aux écrivains marocains d'expression française, nous pouvons citer : Tahar Ben Djelloun. Les textes de la littérature

française et des auteurs français qui figurent dans le manuel ont été choisis dans le but de garantir aux apprenants des savoirs culturels et interculturels. En parlant de la diversité des genres textuels, nous mettons à la disposition du lecteur ou de l'apprenant un manuel scolaire ouvert sur l'Autre sur toutes ses dimensions, sur sa langue et sa culture.

2- Lecture-compréhension des textes

Dans les classes de terminales FLE, et d'après notre enquête (observation ethnographique), l'analyse des textes se pratique à l'aide de la lecture analytique. C'est l'action de mettre à exécution une analyse complète et détaillée du texte pour bien orienter l'apprenant vers la construction du sens pour le texte.

En classe de langue, l'interaction entre enseignant et apprenant et entre les apprenants eux-mêmes est supposée être l'objectif de la séance d'une lecture analytique. Afin de saisir tout cela, il devient utile de rappeler les étapes de cette lecture :

- En premier lieu, les élèves sont appelés à deviner le thème du texte proposé à partir des éléments périphériques en donnant des hypothèses qui doivent être confirmées ou infirmées après une lecture silencieuse consignée.
- En second lieu, ce sera le tour de la lecture magistrale, cette lecture permet aux apprenants de repérer les mots incompris pour chercher leurs significations, cela incite les élèves à participer massivement à un débat collectif et fructueux et rendre le sens du texte plus clair.

L'étape suivante porte le nom de « l'étude narrative du texte ». L'enseignant s'adresse à ses élèves en leur posant des questions pertinentes qui leur permettent de retrouver le schéma narratif du texte : le type du texte, l'auteur, les personnages, le thème, le lieu, ...

Ensuite l'enseignant abordera « l'étude structurale et linguistique » du texte. Cette étude nous fait part de ce qui est à enseigner sur : l'identification des temps grammaticaux, les types de phrases et les figures de styles. Le but de ces deux études narrative et linguistique est de cadrer la problématique du texte. En progression continue, le travail qui suit concerne l'analyse de cette problématique qui dorénavant sera prise en considération. Cette analyse vise la création d'un débat autour de cette problématique au milieu des apprenants qui seront invités à intervenir au moyen de leurs points de vue au sujet de la compréhension du texte en les guidant vers ce qui leur fera découvrir le sens qui est le but principal de cette lecture.

Toutes ces lectures, d'après notre enquête, sont présentes dans une classe de langues sans oublier que chaque enseignant a sa propre démarche selon plusieurs critères propres à lui et à ces

apprenants. Mais la compréhension d'un texte ne consiste pas en un simple repérage des marques écrites, d'où la « *nécessité de prendre en compte la dimension linguistique et culturelle de la lecture* » (Chauveau, 2001, p. 09). Toutefois, l'enseignement du FLE oscille entre la dimension linguistique (utilitaire) et la dimension littéraire (culturelle) pour plusieurs raisons qu'on va les développer par la suite.

En conclusion, nous dirons que la lecture analytique est une phase importante dans l'étude des textes en classe de FLE. En effet, la lecture culturelle du texte semble aussi très importante pour mieux comprendre le fonctionnement du texte principalement le texte littéraire. L'objectif pédagogique est d'arriver à l'étape finale qui est l'interprétation du texte.

3- Lecture analytique des textes du manuel scolaire de troisième année secondaire

Après une lecture analytique des textes du manuel, nous proposons un tableau récapitulatif des thèmes proposés par les concepteurs, la visée communicative de chaque texte et les objectifs des quatre projets :

Projet 1 : Réaliser une recherche documentaire pour faire une synthèse d'informations

Séquence1 : Informer d'un fait d'histoire			
Auteur	Texte	Genre/Type	visée communicative
J.Hamburger	Main (p06)	Document d'histoire/Informatif	Donner des informations de la main dans certains domaines (historique, artistique, agricole et médical)
L'internaute magazine	Histoire de la coupe du monde (p08)	Document d'histoire /Informatif	Amener les élèves à relater l'histoire d'un fait en suivant la chronologie des événements (savoir faire)
L'internaute magazine	Brève histoire de l'informatique (p09)	Document d'histoire /Informatif	Informé sur les nouvelles technologies dans le monde de l'informatique.
Site : el-moradia.dz	Histoire de la guerre d'Algérie (p10)	Document d'histoire /Informatif	Exposer des faits historiques en respectant l'ordre chronologique des événements
Dominique Sourdel	Histoire des Arabes : l'Islam et les conquêtes (p12)	Document d'histoire/ Informatif, explicatif	Réaliser des aspirations imprégnées de principes et de convictions islamiques.
Mahfoud Kaddache	La société européenne d'Algérie (p16)	Document d'histoire/ Informatif	décrire la composition hétérogène de la société de l'époque. Exposer des faits historiques liés à des situations sociales ou économiques
Mahfoud Kaddache	La population urbaine en Algérie dans les années 1920 (p17)	Document d'histoire/ Informatif	Informé d'un fait, l'expliquer, l'analyser en s'appuyant sur des documents authentiques pour permettre à l'élève de se positionner.
M. Benbrahim	Chant populaire Kabyle (p20)	Poème	Entretenir la mémoire avec des références distinctes liées à la vie sociale.
Séquence 2 : Introduire un témoignage dans un fait d'histoire:			
Didier Daeninckx	Delphine pour mémoire (p27)	Récit d'histoire /Informatif- Témoignage	Inviter à réagir, à avoir un esprit critique et une ouverture universelle qui permettraient aux élèves de s'exprimer personnellement sur le sujet
M. Yousfi	Histoire du 8 mai 1945 (p30)	Récit d'histoire/Informatif, explicatif	Caractériser pour exprimer des points de vue (de façon méliorative ou péjorative) se rapportant à des événements réels.
Salem Boubakeur	Le 1er novembre 1954 à Khenchela (p33)	Récit d'histoire/Informatif, explicatif	Mettre en valeur le patriotisme ! qui servant les causes justes en se dotant de principes nobles, fidèles à l'origine ancestrale.
M. Kaddache	Femmes algériennes dans les camps (p35)	Récit d'histoire/Informatif, Témoignage	Informé de faits réels en se basant sur un témoignage vivant afin de sensibiliser l'apprenant aux sacrifices de femmes et d'hommes envers qui il ressentirait de la compassion et de la reconnaissance (savoir être)

Kateb Yacine	Dans la gueule du loup (p38)	Poème	Amener l'élève à comprendre et connaître le vécu d'un peuple à travers des vers poétiques en essayant d'exprimer ses impressions et ses sentiments dans un geste de bonne volonté. Sensibiliser l'apprenant au texte poétique en travaillant sur la versification et la langue (métaphore, antonymie,...)
Séquence 3 : Analyser et commenter un fait d'histoire			
Mahfoud Kaddache	Une guerre sans merci (p45)	Récit d'histoire/Informatif, explicatif	Faire valoir son point de vue sur un comportement jugé responsable contre le colonialisme. Sensibiliser l'apprenant sur les actes barbares exercés sur la population pour l'exterminer en se basant sur des témoignages des colonisateurs.
Réda Malek	Le bras de fer avec l'ordre impérial (p47)	Document d'histoire/Informatif	Consolider son attachement aux valeurs représentées par le patrimoine historique, géographique et culturel.
M. Yousfi	L'espoir des peuples colonisés (p50)	Document d'histoire/Informatif, explicatif	Persuader le lecteur des atrocités commises, de sang froid, le 8 mai, en terre de France, contre les vrais propriétaires de la terre d'Algérie pour éveiller le civisme chez l'élève.
Khaoula Taleb Ibrahimi	Les Algériennes et la guerre (p52)	Récit d'histoire/Informatif, explicatif	S'attribuer des valeurs fondées sur les revendications des droits civiques. Réclamer pour s'approprier une cause fondée sur le droit au travail et au respect d'autrui.

Commentaire du projet 01 :

Dans ce projet, nous avons remarqué que les concepteurs du manuel ont proposé un bon nombre de textes d'auteurs algériens qui s'intéressent à la culture algérienne. Les textes de ce projet évoquent l'histoire de l'Algérie et son combat contre la France, en effet les thèmes varient selon l'objectif de l'auteur. Cette lecture approfondie des textes de ce projet nous a permis de prouver un énorme décalage entre les objectifs visés par le programme et les contenus proposés, ceux qui visent l'ouverture sur d'autres cultures et d'autres sociétés ne sont qu'occasionnellement atteints.

Nous remarquons que les textes analysés véhiculent l'identité algérienne, à partir des données socioculturelles et des données sociohistoriques, tout en marginalisant la culture de la langue cible.

Projet 2 : Organiser un débat puis en faire un compte rendu

Séquence 1 : S'inscrire dans un débat : convaincre ou persuader			
Auteur	Texte	Genre/Type	visée communicative
Mohamed Dib	Hamid Serradj réunit les fellahs (p77)	Roman, récit ; texte argumentatif	Savoir se comporter dans un débat et réagir avec force et caractère dans des situations difficiles. Savoir débattre pour parvenir à un accord général, accepter la multiplicité des points de vue.
P. Viansson-Ponte	Faut-il dire la vérité au malade ? (p80)	Article de presse/ Texte explicatif à visée argumentative	Choisir de présenter une thèse et des arguments en adoptant une organisation spécifique pour convaincre autrui. Veiller sur les bonnes valeurs d'aspects éducatif et social.
Catherine Vincent	Les OGM en question (p83)	Article de presse/compte-rendu, informatif à visée argumentative	Débattre pour exprimer des idées sur une question et convaincre son interlocuteur. installer une stratégie argumentative.
Tahar Ben Jelloun	Comment reconnaître le racisme ? (p86)	Discours argumentatif	Eduquer / Transmettre des valeurs qui permettent de vivre dans le respect mutuel avec l'autre et d'éviter la dépendance raciale (savoir être).
Tahar Ben Jelloun	Le racisme expliqué aux lecteurs du journal le monde (p88)	Article de presse/ texte argumentatif	Utiliser l'explication et les exemples qui permettent de mieux comprendre un fléau social.
J-C Membre	Le Titanic et les OGM (p90)	Article Texte explicatif à visée argumentative	Argumenter pour illustrer et développer par des exemples et des comparaisons. Amener à établir des rapports individuels qui contribuent à l'émancipation du citoyen.
Boris Vian	Le déserteur, Boris Vian, 1953 (p93)	Poème, visée argumentative	Exprimer des vertus dans un contexte parsemé de justice, de tolérance et d'égalité, pour avertir toutes formes de menaces.
Séquence 2 : Prendre position dans un débat concéder et réfuter			
Auteur	Texte	Genre/Type	visée communicative
P. Valery	La crise des certitudes (p99)	Discours argumentatif	Aider à construire l'avenir dans un monde moderne sans pour autant ignorer ses traditions et ses coutumes.
Jean Jacques Rousseau	Lettres à madame de Francueil (p102)	Texte romanesque (lettre) à visée argumentative	Instruire son prochain du bien fondé de ses actes. Justifier les rudes sacrifices qui ne se conjuguent pas essentiellement avec l'esprit responsable, les valeurs morales et le contexte socioéconomique.
Guy De Maupassant	Pourquoi les guerres ? (p104)	Texte argumentatif (Le plaidoyer)	Mobiliser les apprenants à intégrer la citoyenneté en manifestant leur dévouement à l'intérêt public

J.J. Rousseau	La propriété privée, facteur d'inégalité (p108)	Texte argumentatif (Le plaidoyer)	Sensibiliser l'élève à se montrer respectueux et sociable et à donner son adhésion dans toute entreprise aux services utiles
Voltaire	La propriété privée, facteur d'inégalité, réponse à Rousseau (p109)	Texte argumentatif	Installer des habitudes qui invitent les bonnes actions.(savoir être) Réagir dans le but d'installer un climat d'entente sur des facteurs urgents.

Commentaire du projet 2 :

Dans ce projet, on attribue à la multiplicité des points de vue une surface spacieuse où il est question des valeurs qui se rapportent aux aspects éducatifs et sociales. La construction de débats est fortement indiquée ; cela va permettre d'installer des comportements (un savoir-être ?) adaptées aux besoins du citoyen que nous voulons satisfaire.

Projet 3 : Lancer un appel pour mobiliser autour d'une cause humanitaire

Séquence 1 : Comprendre l'enjeu de l'appel et le structuré			
Auteur	Texte	Genre/Type	visée communicative
Amadou Mahtar M'bow	Appel du directeur de l'UNESCO (p137)	Discours à visée exhortative	Consolider les valeurs sociales et valoriser l'entraide et la solidarité.
/	Appel du secours populaire algérien (p140)	Discours à visée exhortative	Apprendre à exprimer son désaccords, à dénoncer un fait en prenant position (savoir faire/savoir être).
Henri Alleg	Au peuple algérien aux militants de la cause nationale (p142)	Discours à visée exhortative	Communiquer une nouvelle dans le but d'inciter à l'effort de la responsabilité et permettre au citoyen de demain de prendre la relève.
Jean Rostand	Protégeons notre planète (p144)	Discours à visée exhortative (Appel)	Sensibiliser l'apprenant à prendre conscience d'une situation qui nuit à la nature en lui demandant d'agir pour le bien être de celle-ci et de l'être humain !(savoir être / savoir faire).
Le courrier de l'Unesco	Pour la sauvegarde de notre planète (p147)	Texte à visée exhortative (Appel)	Créer, entre l'homme et la nature, un climat de réconciliation qui incite le citoyen à agir avec responsabilité.
Séquence 2 : Inciter son interlocuteur à agir			
Auteur	Texte	Genre/Type	visée communicative
/	Appel de l'Abbé Pierre (p151)	Discours à visée exhortative (Appel)	Permettre de retenir l'attention sur les initiatives citoyennes pour encourager autrui à participer à une campagne de solidarité au sein de la société. (Dans ce texte : les sans abris).
Journal « humanité »	L'appel du 31 octobre 2000 (p154)	Article de presse, Discours à visée exhortative (Appel)	Evoquer des valeurs morales telles que la vérité, l'émancipation et la justice afin d'inciter autrui à agir.

Jean François Delfraissy	La recherche d'un vaccin contre le sida : une priorité (p158)	Discours à visée exhortative (Appel)	Inciter d'une manière discrète à réagir pour une participation massive et active en faveur d'une cause humanitaire.
Slimane Benaïssa	La langue française : une part ou une tare de notre histoire (p160)	Article de presse, Discours à visée exhortative (Appel)	Insister sur la nécessité de se consacrer d'abord à sa langue maternelle et se permettre, ensuite, de se tourner vers les civilisations et les cultures étrangères pour accepter les différences coexistant.
B.Brecht	Appel à l'instruction (p 163)	Discours à visée exhortative (Appel)	Acquérir la notion d'apprendre afin de devenir plus tard un homme capable d'assumer des responsabilités importantes (savoir être).

Commentaire du projet 03 :

Le projet n°03 fait appel au bon sens de l'esprit. Il vise à :

- Consolider les acquis en suscitant de bonnes volontés solidaires et responsables.
- Agir pour le bien être de la nature.
- Créer des climats de réconciliation et de participer dans toute campagne d'aide réciproque.
- Encourager l'émancipation, défendre la justice et valoriser des causes humanitaires.

Projet 4 : Rédiger une nouvelle fantastique

Séquence 1 : Introduire le fantastique dans un cadre réaliste			
Auteur	Texte	Genre/Type	visée communicative
N.Gogol	Le nez (p180)	Récit fantastique	Faire travailler l'imaginaire à partir d'une réalité quotidienne et familière
Guy De Maupassant	La main (p182)	Nouvelle fantastique	- Perpétuer les habitudes morales et les coutumes traditionnelles en les traduisant par des actions habituelles qui plaisent à Autrui. - Demander, à l'apprenant, de participer à la recherche d'une cause qui lui procure le mérite de la confiance et d'être digne de foi quoi que puisse être le prix à payer.
Guy De Maupassant	La main (la suite) (p184)		
Guy De Maupassant	La main (la suite) (p187)		
Guy De Maupassant	La main (suite et fin) (p190)		
Séquence 2 : Exprimé son imaginaire dans une nouvelle fantastique			
Auteur	Texte	Genre/Type	visée communicative
B. Stoker	Une décision hasardeuse (p196)	Récit fantastique	Nourrir les esprits des apprenants de vertus qui suscitent l'attention, tel que : le courage, l'héroïsme, le défi, la bravoure, la hardiesse, l'honnêteté...
H.P. Lovecraft	Etrange créature (p199)	Récit fantastique	Créer de bonnes intentions qui aident à surmonter les obstacles en nourrissant d'espoir et d'optimisme, l'esprit individuel non habitué à la frayeur, à la crainte et à la violence.

Théophile Gautier	Une boutique singulière (p201)	Récit fantastique	Amener l'apprenant à faire des découvertes qui conduisent vers l'univers de l'Autre en lui faisant voir un petit espace rempli d'objets divers importés des quatre coins du monde pour susciter sa curiosité
Théophile Gautier	Troublante destinée (p203)	Récit fantastique	Enrichir la culture de l'apprenant en exposant les modes de vie d'une communauté. Eveiller l'intérêt par l'imaginaire à commencer par les traits qui définissent la curiosité de savoir, l'envie de connaître et l'attente de l'imprévu.
Séquence 3 : Comprendre l'enjeu de la nouvelle fantastique			
Jean Lorrain	Les masques (p208)	Récit fantastique	Développer chez le lecteur le sentiment de l'horreur et de la frayeur en déstabilisant ses habitudes qui obéissent à des règles en le poussant à méditer dans l'épouvante, l'effroi, l'obscur,...
Guy De Maupassant	Qui sait ? (p210)	Récit fantastique	Faire naître et développer une envie grandissante qui se transforme en une nécessité. Evoquer les inconvénients de la solitude pour inciter l'apprenant à être un citoyen sociable.

Commentaire du projet 04 :

Ce projet fait appel à la littérature, il vise à rédiger « une nouvelle fantastique », laquelle a des caractéristiques essentielles. Pour cela il faut :

- Se joindre à une cause humanitaire.
- Alimenter le besoin en vertus : courage, défi, résistance,...
- Découvrir l'univers de l'Autre et éveiller l'intérêt par l'imaginaire à travers les traits relatifs à ce sujet.
- Se mettre d'accord pour agir.

Le manuel de 3^{ème} AS est riche en supports, certains sont très intéressants du point de vue linguistique et thématique, ils sont donc exploitables. Toutefois, beaucoup d'enseignants ne l'utilisent pas car la majorité des supports sont trop longs à lire, ils ne sont pas d'actualité et surtout le niveau de langue est assez élevé pour nos apprenants actuels. Par ailleurs, certains thèmes ne sont pas motivants. Pour le 1^{er} objet d'étude, nous déplorons que la plupart des supports tournent autour de la guerre de façon générale et de l'histoire de l'Algérie en particulier alors que le domaine historique touche différents domaines (sociologique, économique, scientifique....) ; il aurait été plus intéressant de varier les thèmes puisqu'il existe différentes filières.

Enfin, les questionnaires proposés ne répondent pas à l'APC. L'enseignant est obligé, s'il utilise un support, d'élaborer des activités en rapport avec les objectifs visés. Cela dit, s'il y a fait culturel et littéraire, cela reste très subtile (implicite) et insuffisant [c'est peut-être sans doute la raison pour laquelle les apprenants s'ennuient en classe et « rejettent » le français car il leur semble « vide »], d'ailleurs, dans l'enseignement apprentissage de la langue française, ce n'est pas vraiment pris en charge, l'enseignant est plus porté vers les types de discours, en d'autres termes, il privilégie le contenant (la forme) sur le contenu (le fond). Donc très souvent il occulte l'aspect culturel.

Le manuel de 3^{ème} AS, ainsi d'ailleurs que tous les autres manuels, doit être actualisé et adapté au niveau réel des apprenants et surtout élaborer un manuel qui répond à l'APC et au « vrai enseignement du FLE ».

3-1-Quelques textes littéraires choisis et interprétés

L'étude des textes littéraires vise un objectif principal celui de rappeler et de présenter les indices interculturels au moyen d'une analyse examinée faite sur les textes. Nous optons pour une sélection et analyse de quelques textes en choisissant quelques uns de chaque projet.

Si on revient au premier projet qui contient des textes informatifs, on constate qu'ils relatent des faits vécus dans le passé et qu'on évoque aujourd'hui en les exposant au public en tant que « mémoire de l'histoire ». Tant de faits historiques racontent à toute heure la réalité de la guerre d'Algérie. A titre d'exemple :

- Le texte « **Histoire de la guerre d'Algérie, tiré du site Elmouradia.dz, page 10** » qui expose les différents événements historiques de la guerre d'Algérie en mentionnant la date de chaque événement.
- Le texte « **La population urbaine en Algérie dans les années 1920, de Mahfoud Kaddache, page 17** », dans ce texte, l'historien algérien 'Mahfoud Kaddache' nous fait part de l'état des populations d'Algérie dans les années 1920 et des statistiques qui s'y rapportent. A l'époque, la population d'Algérie était composée de musulmans, d'indigènes et d'européens. L'administration française a fait de naturaliser les français et les européens en leur accordant la condition de citoyen à part entière en pensant que cela va faire augmenter le taux d'accroissement de la population qui seront plus tard une majorité citoyenne par rapport au taux qui concerne les musulmans qui, selon ce que pense l'auteur, restaient « cantonnés dans leur bled » c'est-à-dire « qui s'installaient dans leur localité ». Les français expriment leur crainte et leur peur en doutant des musulmans

et ne veulent pas donner l'occasion aux villageois des zones rurales de se constituer en une force révolutionnaire dangereuse. Ce texte explique clairement et d'un oint de vue strictement politique la stratégie du colonisateur français, mais rien ne fait référence à la culture française ou à la culture occidentale, alors que pour la culture algérienne il y a quelques références tel le mot « Bled » utilisé par l'auteur.

- Le texte « **Femme algériennes dans les camps, de Mahfoud Kaddache, dans Récits de Feu, Sned, 1976, page 35** », ce récit parle d'une ancienne détenue qui a été incarcérée dans une prison au temps de l'époque coloniale. Cette femme décrit l'état d'esprit qui prévaut au sein des prisonnières algériennes et leur relation avec la nomade. Le texte évoque la résistance de la femme algérienne et le défi qu'elle relève devant la faim et la dureté de la prison en présence de la femme nomade avec ses histoires et ses chansons, et aussi il décrit l'aspect comportemental de la femme algérienne surtout par sa façon de réagir défiant de la sorte l'homme à la cagoule. Tel est le caractère et la personnalité de la femme algérienne.

Dans les trois textes ci-dessus, l'ensemble des traces culturelles renvoient à la culture algérienne avec ses différentes composantes.

- Le texte « **Delphine pour mémoire, de Didier Daeninckx, page 27** », Ce texte est extrait de l'œuvre « Actualité de l'émigration » paru en 1987 à Paris. L'auteur Didier Daeninckx y raconte des événements en relation avec l'histoire de l'Algérie et qui se sont déroulés à Paris entre 1961 et 1962. Dans ce texte on joint la narration à la description, mais il semble que c'est le narratif qui domine puis l'auteur s'implique en racontant ses souvenirs d'enfance. Le texte véhicule une thématique générale qui est celle de la dénonciation, à la justice de l'opinion divine, en accusant le colonisateur d'avoir semé l'oppression, d'avoir violé la loi, d'avoir usurpé les droits et les biens d'Autrui.

Le narrateur relate des scènes regrettables comme l'humiliation d'un Algérien, l'assassinat de deux immigrants Italiens et de Delphine Renard-une petite fille de cinq ans, ce qui justifie son choix du titre, ainsi que la perte de Suzanne Martorelle à Charonne. En effet, le texte est avant tout un art d'expliquer ce qu'est la guerre, d'évaluer les conséquences et de juger les crimes sauvages commis par un système colonial indiscipliné vis-à-vis d'un peuple algérien attaché à ses principes, ses traditions et ses valeurs. Le texte est une critique qui décrit un refus global contre un silence officiel injustifiable. Ce texte, tel que présenté, est admis dans le discours culturel dans la mesure où il s'en prend, au moyen d'une lutte acharnée, à la violence et à l'injustice. Ce texte remplit aussi toutes les conditions et répond aux critères propres aux

discours culturel. Ce texte est, donc, un discours qui vise à fixer dans l'esprit le sentiment de respect, de l'égard et de la déférence qui permet aux hommes de dissiper les conflits sociaux et de s'en tenir uniquement à ce qu'aspire l'idéal humaniste.

Il juge utile d'informer son entourage scolaire sur le caractère culturel de ce texte avec ce qui suit :

- Dévisager les mauvaises intentions du régime politique de la France.
- Faire connaissance de quelques villes françaises (Paris : capitale de la France et Aubervilliers : ville française) et ce qui les distingue particulièrement.
- Rappeler les événements historiques qui se sont produits en France.
- Rappeler aux apprenants et au monde entier l'importance de la bravoure, de la liberté, de l'égalité, de la tolérance, de la fraternité,... La France a mis tout cela en exergue là où bon lui semble sans tant le démontrer à sa monnaie et à son citoyen.
- Le texte « **Le 1er novembre 1954 à Khenchela, de Salem Boubakeur, page 33** ». Il s'agit d'une personne qui a participé au fait raconté et a apporté ce témoignage : L'auteur donne un aperçu sur la plate forme politique du FLN (Front de Libération Nationale), il décrit l'emblème nationale (le drapeau algérien) ; sur l'en-tête de « deux tracts, il y avait deux petits drapeaux colorés de vert et blanc symétriques qu'embrassent un croissant et une étoile rouges » et à l'auteur d'ajouter en décrivant le comportement joyeux de Laghrour Abes, l'un des chefs révolutionnaires en voyant ces deux tracts et de crier à voix haute : « Allah Ouakbar (Dieu est grand), le grand jour est enfin arrivé », l'auteur cite deux pseudonymes « Khaled et Okba » comme un mot de passe pour déclencher la guerre, le premier nom « Khaled » ,à notre avis, renvoie au célèbre guerrier arabe « Khaled Ibn El Walid », et le deuxième à « Okba Ibn Nafaa », le grand conquérant arabe, mort en Afrique du nord, sa dépouille repose dans la ville de Sidi Okba à Biskra. Dans ce texte également, il n'est fait aucune référence sur la culture française. Les seules références indiquées dans le texte sont d'ordre géographique, religieux, historique et militaire,...renvoyant tous à L'Algérie.
- Le texte de « **Une guerre sans merci, de Mahfoud Kaddache, page 45** », relate les événements dus à l'invasion de l'Algérie par la France en 1830 : l'expédition de Sidi Ferruch en réponse au supposé acte du Dey Salah d'Alger à l'encontre du consul français Duval, en le frappant avec un éventail, les écrits de Montagnac en mars 1842 et Saint-

Arnaud en Avril 1842, et autres. La culture algérienne a eu aussi sa part de vérité dans ce texte. Elle est amplement exploitée en égard à l'identité algérienne dans ce qu'elle a apporté à la culture universelle. C'est aussi le cas de l'histoire de l'Algérie qui reste le fait dominant grâce à ce qu'elle présente de si pesant d'un point de vue historique, social et identitaire.

Les compétences à privilégier dans ce projet sont :

- Acquérir de l'autonomie dans le libre choix en s'adonnant à la recherche des connections / des convergences de vue entre plusieurs disciplines.
- Développer son esprit critique, sa faculté de juger, de comprendre, de connaître par l'analyse la vérité des faits rapportés.

En ce qui concerne le deuxième projet, c'est le texte argumentatif qui domine. En effet, en se consacrant à l'idée que l'élève a réellement reçu dans sa première et deuxième année secondaire les rudiments qui lui permettent de comprendre et de connaître un texte argumentatif. L'élève de troisième année secondaire se retrouve de nouveau en compagnie avec l'argumentation dans une situation de communication. Cette fois-ci, le but visé consiste à orienter l'élève vers un nouvel horizon culturel qui lui offre toutes les facilités qui lui permettent d'échanger des idées avec son entourage sans distinction. Il est fait allusion à une sorte de thème nouveau appelé : le thème de la discussion ; celui-ci s'appuie sur ce qui crée la volonté d'argumenter pour convaincre son interlocuteur. Ce projet intervient dans un moment propice où l'élève se sent pris au dépourvu d'être appelé à apprendre comment discourir en fonction du contexte et comment entreprendre une discussion avec le partenaire en tenant compte de son âge, son niveau d'instruction, son milieu, etc.

Les textes de ce projet ont fait l'objet d'une adaptation profonde pour les rendre accessibles par les apprenants du niveau en question. Les mêmes textes sont extraits des sites d'Internet de l'assemblée nationale :

- Le texte « **Faut-il dire la vérité au malade ? de P .Viansson** (journaliste français et éditorialiste au monde) –**Ponte et L.Schwartzenberg** (oncologue français), **page 80** ». Les deux personnes, le journaliste et le médecin se débattent la place que pourrait avoir l'un des deux en sachant bien sûr défendre sa thèse par des arguments forts. Le premier tente d'argumenter en faveur son opinion en disant qu' « *Il ne faut pas désespérer le malade* », il est contre le fait de dire la vérité au cancéreux sur son état de santé critique. Le journaliste défend sa thèse en argumentant : « *l'homme est le seul être vivant qui*

sache qu'il doit mourir, pourquoi donner à sa vie la compagnie quotidienne de la mort ? A-t-on le droit de le désespérer ? S'il guérit à quoi sert de lui dire ce qu'il avait puisque, il va continuer à vivre avec la hantise de la rechute. On lui impose l'angoisse, un désespoir parfaitement inutile ».

Le cancérologue à son tour ajoute : *« le simple respect de l'homme exige qu'on lui dise ce qu'il en est. Le médecin ne doit pas mentir » « Ce qui est terrible quand on ment au malade, ce n'est pas de lui dissimuler la vérité, c'est de lui cacher ce que les autres savent... une telle situation va créer des relations entièrement faussées où se mêlent la pitié et l'hypocrisie. »*

Ce texte dans lequel sont mentionnés les deux noms, véhicule des valeurs humaines et universelles telles que : dire la vérité, ne pas semer l'angoisse et le désespoir chez les patients, se solidariser avec les cancéreux, etc.

Il est à constater cependant que trois (03) textes, dans ce deuxième projet, font référence encore une fois à la guerre d'Algérie, et qui dénoncent l'impérialisme et le colonialisme.

- Le premier texte « **Hamid Serradj réunit les fellahs, de Mohamed Dib, page 77** » est un passage tiré de l'éclatant roman « L'incendie » de Mohamed Dib qui relate les échanges qui se déroulaient entre « Hamid Serradj », un citadin instruit et les fellahs de Beni Boublen pour discuter leur conditions misérable. Pour la culture algérienne il y a quelques références utilisées par l'auteur tel le mot « fellah » qui signifie (agriculteur) et le mot « rais » (dans ce contexte une personne qui préside la réunion), mais rien ne fait référence à la culture française ou à la culture occidentale. Le deuxième texte est un magnifique poème intitulé « **Le Déserteur, de Boris Vian, page 93** » écrit en 1953, il s'agit d'un soldat français qui désobéit un son président de la république en lui expliquant pourquoi il refuse de participer à la guerre. Quant au troisième texte « **Guerre et Paix de Jean Gazeneuve (1995), page 97** », un texte qui critique des théories de grands philosophes et sociologues sur les bienfaits et les méfaits de la guerre.
- Les textes « **Comment reconnaître le racisme, page 86**, extrait de son livre (le racisme expliqué à ma fille) et **le racisme expliqué aux lecteurs du journal le Monde, page 88**, de l'écrivain **Tahar Bendjelloun** », rappellent au souvenir les desseins du racisme avec ses diverses formes en citant les véritables manipulations : les tromperies et les supercheries du colonialisme français telles que : l'ignorance et la xénophobie en faisant développer la personne. L'écrivain a analysé d'abord l'aspect interculturel en suivant les

variations qui s'opèrent dans les représentations de racisme qui interdisent toute communication au sein de la communauté. On relève un style propre à la comparaison entre les préjugés et le souci de respecter l'autre (l'étranger) comme le chemin qui conduit à la réussite de toute communication et de tout échange culturel entre individus avec l'intention d'insister sur l'importance de relativiser les idées et éviter de ne pas les appliquer sur l'ensemble. Nous remarquons que l'interculturel est présent dans les deux textes en question au caractère principal du racisme. Aussi, l'apprenant est appelé à s'exprimer ouvertement sur le texte qui s'adresse à la thématique du racisme, et il pense que cette forme de supériorité hostile à la race humaine se propage, d'une façon inquiétante dans le monde entier. Et donc, à l'auteur de ce texte d'insinuer avec insistance, que le fait de ne pas sentir à l'aise dans sa vie et de se sentir toujours menacé même dans sa liberté d'expression reflète l'image d'une discrimination raciale devenue aujourd'hui un phénomène universel.

En lisant ces deux textes, on a l'impression d'être mêlés à l'action du moment et d'accompagner moralement et psychiquement une présence diversifiée de thèmes tels que : la race, l'ignorance, le rejet, la différence, , le préjugé,...Ils dénoncent l'enfermement et le replie sur soi, lorsqu'il est question de suppléer à l'ethnocentrisme et au racisme il est fait appel uniquement à la solidarité, au sentiment fraternel, au dialogue interculturel, à l'amour de son prochain et à l'unicité. D'un point de vue constructif humanitaire, ces thèmes encourageants au rapprochement entre les hommes, les cultures et les civilisations. Le racisme ne signifie pas uniquement dénier l'autre, le refuser, ne pas accorder d'importance à sa culture mais également ignorer sa culture. Le traitement de la thématique du racisme, l'interculturel représente le point de départ du dialogue avec « l'autre ». Il s'agit, en somme, de veiller à ce que l'acceptation de l'autre se déroule parfaitement. C'est la preuve que la diversité n'est pas un obstacle, mais un point d'affinité.

Dans ce projet, la compétence efficace et appropriée repose sur une base qui vise à faire acquérir à l'élève la volonté de raisonner, de juger légalement tout en veillant sur le respect mutuel, c'est-à-dire « *s'affirmer en tant qu'interlocuteur et respecter le vis-à-vis* » (Commission National des Programmes, 2006, p.15). A ce niveau, il faut rappeler le rôle de l'école qui, en plus de ce qu'elle offre, à l'apprenant, comme connaissances et savoirs, vise, d'abord, à éduquer.

Le troisième projet présente des textes de type exhortatif, les sujets proposés traitent des problèmes de base :

- Le texte « **Appel de l'Abbé Pierre du 1 février 1954 sur radio de Luxembourg, page 151** » se fait l'interprète de « l'Abbé Pierre » à travers son appel destiné à ses interlocuteurs en leur demandant de réagir en faveur des gens qui meurent de froid ainsi que l'aide de la protection nécessaire. L'auteur sensibilise les gens avec « Je vous pris, aimons-nous ! », « sans abri »,... il veut toucher leurs sentiments pour mieux les convaincre et surtout il veut qu'ils réagissent. Dans ce texte, la culture française est présente, on y trouve : des lieux (Panthéon, rue de la montagne Sainte Geneviève, Hôtel Rochester,...), des éléments religieux (Sainte Geneviève, l'Abbé Pierre,...), et d'autres éléments (tentes américaines, radio du Luxembourg,...).
- Le texte « **l'appel du 31 octobre 2000, journal l'humanité du 31-10-2000, page 154** » qui évoque l'existence de douze intellectuels français appelant à la condamnation de la torture dont sont victimes plusieurs algériens pendant la guerre d'Algérie. Cet appel daté du 16 mars est adressé aux candidats à l'élection présidentielle pour qu'ils prennent position sur ce problème. Partant de ce constat, le texte s'inscrit dans le discours culturel étant donné qu'il lutte contre toute forme de violence, d'atrocité et d'injustice.

L'enseignant de FLE peut citer aux apprenants quelques informations culturelles sur la France telles que : son Histoire en évoquant surtout les événements du 1961/1962 et aussi son système politique, quelques villes françaises, des politiciens français comme : M. Jacques Chirac, M. Lionel Jospin, M. André Malraux,... Les apprenants doivent faire la différence entre l'attitude des citoyens français qui aspirent à la paix et les représentants de l'Etat français qui doivent rendre justice au peuple algérien, longtemps soumis, et de suivre une démarche de vérité et de justice.

- L'article de BENAÏSSA Slimane : « **La langue française : une part ou une tare de notre histoire, page 160** » extrait de son livre (**les fils de l'amertume**). L'auteur s'est exprimé sur les conflits linguistiques et culturels parmi lesquels il a longuement vécu depuis une enfance au milieu du colonialisme français n'ayant de souci persistant que de savoir la place et le lien entre la langue française et la langue arabe à cette époque ainsi que celui qu'existe particulièrement entre la culture européenne et la culture arabo-musulmane. Dans ce texte, nous pouvons extraire comme composante culturelle les éléments suivants: Noël, la fête de pâques, « l'école /la médersa», « le cheikh/le maître », « l'arabe /le français». Ces éléments invitent l'apprenant à faire le rapport entre la culture

d'origine et la culture étrangère. En effet, les parents se trouvent obligés d'envoyer leurs enfants à l'école française pour apprendre le français et les inscrivent également dans les médersas pour enraciner chez eux le sentiment patriotique et sauvegarder leur propre culture. Tandis que « Le cheikh » est la personne qui est chargée de l'enseignement et de l'éducation dans la « medersa », il explique l'importance d'apprendre une langue et de côtoyer une culture qu'elle soit nationale ou étrangère en faisant savoir qu'apprendre l'arabe ne s'oppose à aucune volonté de s'ouvrir à d'autres langues et par conséquent d'autres cultures. N'oublions pas que le statut des deux langues : l'arabe et le français n'est pas le même du fait qu'elles représentent, toutes deux réunies, une langue de résistance. La locution prononcée par l'instituteur d'arabe à propos de la langue et de la culture figurant dans le texte s'adresse précisément à l'aspect identitaire de soi-même et de l'altérité, il disait :

« Apprenez l'arabe, il vous fera toujours honneur.

Apprenez le français vous en aurez toujours besoin.

Apprenez l'arabe vous saurez qui vous êtes.

Apprenez le français vous saurez qui ils sont.

Apprenez l'arabe pour aller de l'avant.

Apprenez le français pour les obliger à aller de l'arrière.

Apprenez l'arabe malgré eux.

Apprenez le français malgré eux, aussi ». (Manuel scolaire de 3AS, p.160)

En effet, l'objectif linguistique visé à travers l'étude de ce texte est de permettre à l'apprenant d'identifier le rapport entre les passages argumentatifs et narratifs, leur enchaînement et leur impact sur l'interlocuteur pour l'inciter à agir. Ainsi, découvrir quelques éléments culturels pour inviter l'apprenant à faire le lien entre sa langue et la langue cible, et aussi établir la comparaison entre la culture d'origine et la culture étrangère.

Le quatrième projet rassemble les diverses nouvelles fantastiques dont l'intention communicative est de raconter pour exprimer son imaginaire, il est destiné particulièrement aux filières « Lettres et philosophie et Langues Etrangères ». Les premières constatations font objet de la présence d'un style déjà vu et d'une technique de rédaction parsemée d'un vocabulaire, en partie, difficilement accessible. L'apprenant avec le concours des nouvelles fantastiques sera en mesure de mieux comprendre l'interculturel en comparant sa propre culture avec celle de l'autre.

Le manuel de 3^{ème} AS présente cinq textes du même auteur 'Guy de Maupassant' dont quatre sont des nouvelles qui serviront à approcher les apprenants de la littérature française :

« La main, La peur, Qui s'est ?et L'apparition ». L'enseignant se sent obligé de présenter cet écrivain français aux apprenants, de sa biographie complète : sa vie, ses œuvres et son style d'écriture.

- Le texte « **La main de Guy de Maupassant, page 182** » est une nouvelle fantastique qui relate un crime inexplicable produit à Paris, un Anglais qui gardait chez lui une main arrachée à un ennemi, attachée par une grosse chaîne au mur, se fait assassiner sans connaître le criminel. Cet extrait est marqué par des événements qui se déroulent dans une atmosphère angoissante et inquiétante, cette inquiétude est caractéristique du fantastique. Dans le même texte, on fait apparaître, sur l'île de France : la Corse, l'une des coutumes et des habitudes pratiquées par les habitants Corses qui porte le nom de « La vendetta » : une pratique qui date de très longtemps, il s'agit d'une « *coutume corse, par laquelle les membres de deux familles ennemies poursuivent une vengeance réciproque jusqu'au crime.* » (Le Robert, 1986, p. 669).

Toutes les informations, les références géographiques, historiques, et sociolinguistiques permettent à approcher les apprenants de la littérature française et de l'idéologie d'une société. Les apprenants peuvent, à travers, ce texte prendre connaissance de la vendetta, de l'écrivain Guy de Maupassant, de l'île française : La Corse ainsi qu'un bon nombre des villes et des lieux décrits dans les textes : Marseille, Paris, Toulon, Ajaccio, Saint-Claude, Normandie, Point de Raz, ... En effet, le fantastique est riche par des événements étonnants en vocabulaire relatif à la culture du narrateur et de ses personnages, où l'apprenant se trouve devant une autre culture ce qui explique la visée communicative de ce texte.

L'aspect illustratif joue un rôle important dans la vie scolaire de l'élève. Il est utilisé en tant que support visuel afin d'enrichir l'esprit de l'apprenant en lui facilitant la compréhension des textes grâce à des photos, des schémas, des tableaux, des dessins, ... En revanche, ces textes analysés dans le cadre de l'interculturel ne sont pas illustrés.

L'évaluation de la compétence (inter)culturelle est le fruit d'une étude profonde des textes, il est possible d'évaluer le niveau de maîtrise de contenus linguistiques et culturels, avec beaucoup d'objectivité, par la communauté scolaire à travers différentes activités pédagogiques dans l'intention de développer parfaitement la compétence dont il est question, c'est-à-dire réussir à construire progressivement une compétence inter (culturelle) surtout par l'entremise des textes littéraires.

4- Evaluation du manuel

L'étude analytique des textes offre la possibilité de faire la mise au point sur le contenu des thèmes et le lexique des textes qu'exige la nécessité scolaire. Ce qui est proposé dans les thèmes sert de moyen d'apprentissage auquel les apprenants sont appelés à s'adapter.

Le manuel scolaire de 3^{ème}AS, qui présente des textes d'auteurs français et également maghrébins, se fixe pour objectif de refléter une image universelle qui tourne autour du monde et de l'humanité. La morale se manifeste par des valeurs symboliques indispensables dans la vie de chacun : la paix, la solidarité, la liberté, etc. Ce genre d'attitude explique la tendance ou le penchant des concepteurs de ce manuel à transmettre une doctrine qui se penche vers l'universalisme et la mondialisation.

Donc, il ya une prise en considération de l'aspect culturel dans l'enseignement de langue étrangère, mais d'après notre analyse du manuel, nous avons constaté que cette dimension culturelle occupe une place moins importante par rapport à la dimension linguistique, les questionnaires qui suivent les textes le prouvent. De ce fait, il reste aux enseignants d'acquérir un savoir-faire afin de mieux cerner le corps du programme. Ce dernier, une fois compris, il sera possible de construire des modèles d'apprenants indulgents, intelligents, francs, sincères et conscients de leur entourage. L'idée d'être à jour et sur la même ligne que l'est la mondialisation nous recommande, à tous, d'avoir en soi une somme de savoirs, d'instruction, d'habileté, d'expérience, etc. C'est-à-dire avoir la compétence d'en juger

En fin de compte, et une fois ayant effectué une analyse minutieuse du manuel de français de la troisième année secondaire que le ministère de l'éducation nationale a mis en place depuis l'année scolaire 2007/2008, nous considérons qu'il est important de tenir compte des remarques suivantes qui, une fois revalorisées, vont permettre d'assurer une bonne continuité :

- Le manuel scolaire de 3^{ème} AS que nous utilisons jusqu'à présent contient des lacunes qui se traduisent par un décalage situé au niveau des objectifs visés par l'institution et les contenus.
- Les objectifs faisant savoir l'ouverture sur d'autres cultures et d'autres sociétés ne sont que partiellement atteints.
- Les thèmes proposés par les concepteurs manquaient de diversité, plus d'un tiers des textes traitent la guerre d'Algérie, une remarque qu'il faut enrichir et encourager ou peut être à revoir.
- Le genre poétique, constructeur de l'inspiration et de l'imagination est plus ou moins marginalisé, la même remarque concerne le genre théâtral, totalement absent, alors qu'il prouve son utilité dans la construction d'une compétence plurielle chez l'apprenant d'une part et la création d'une certaine promptitude et une vivacité dans la classe de FLE, d'autre part.

- Nous prenons connaissance de l'existence de plusieurs indications qui se réfèrent à la culture française : ayant trait à la France, à son histoire, à sa géographie et à sa culture par l'intermédiaire des noms de personnages connus pour leur réputation dans les domaines scientifiques, littéraires, politiques, etc. qui représentent ces différents univers culturels. La littérature du XX^{ème} siècle marque une forte présence, et nous enregistrons également la présence de la littérature maghrébine d'expression française qui facilite la communication des valeurs culturelles organisant l'identité du pays.
- L'aspect interculturel, qui a pour objectif l'enseignement des langues en Algérie, est, certes présents, mais ne conduit pas à la satisfaction attendue, en réalité, il s'agit d'une marginalisation de la culture de l'autre. Après tout, la partie thématique, qui se rapporte à l'interculturel, en tant que mélange de cultures, mieux encore, une identification des traits qui distinguent chacune d'elles, n'a pas eu sa part pour la faire valoir, dans le manuel scolaire de 3^{ème} AS, jusqu'à en tirer profit. Aussi, les textes littéraires sont d'une quantité et d'une qualité moindres, pour une mise en relief des traits culturellement distincts/complémentaire qui existent entre les deux cultures, celle de l'apprenant et celle de l'Autre. Ils ne forment pas l'essence et la base qui permet de prendre conscience de l'aspect culturel chez l'Autre comme l'énonce le guide d'accompagnement.
- La formation à l'interculturel que s'est fixé l'objectif de l'enseignement des langues en Algérie prête à être de l'imagination si l'on se rend à l'évidence qui dévoile ce qui existe sur le terrain qui signale une marginalisation de la culture de l'Autre. Tandis que les directives expliquent qu'avec l'approche communicative le regard est fixé sur l'apprenant, nous apercevons que l'enseignement du français s'intéresse beaucoup plus à l'acquisition des connaissances techniques et fonctionnelles qui communiquent la culture d'origine. Par conséquent, il est du devoir immédiat de tous de songer à une vraie réforme.
- En ce qui concerne le côté lexical, le niveau de langue utilisé dans le manuel en général ne correspond pas au niveau des apprenants de la troisième année secondaire. C'est comme s'il n'a pas l'objet d'une adaptation permise et intentionnée en égard aux difficultés éprouvées par l'apprenant. Le problème réside dans la compréhension des textes et du lexique employé.

L'enchaînement des projets et des séquences est très important, il donne la possibilité à l'apprenant de suivre progressivement le développement des idées en lui permettant de se conformer aux activités prévues dans le manuel scolaire.

En pénétrant le champ didactique du FLE et des méthodes diverses pour faciliter son enseignement, l'objectif visé nous conduit directement à la langue fonctionnelle, il ne vise plus l'accès à la littérature. A qui incombe la responsabilité ou la faute ? Se demande-t-on. Nous remarquons que la majorité des enseignants ne s'intéressent pas à former des apprenants cultivés, mais de simples locuteurs d'une langue. Ce sont les enseignants qui méritent la sanction voulue et non les élèves qui se trouvent abandonnés à leur sort. Les lycéens algériens considèrent la littérature peu importante dans leur formation au moment où elle cède la place aux textes fonctionnels. Cette vision des apprenants est la faute de qui, nous devons les accuser ou bien accuser leurs enseignants. Or, quelques enseignants demeurent indifférents et ne se donnent pas la peine de s'ouvrir à l'interculturel. Ce dernier constitue une force que les enseignants doivent saisir d'une manière ou d'une autre et la mettre à la portée de l'élève, de ce futur citoyen.

Conclusion

Dans ce chapitre, nous nous sommes interrogées sur la place accordée à la dimension (inter)culturelle dans le manuel scolaire de la troisième année du cycle secondaire. Notre étude avait pour but de montrer si les textes littéraires permettent d'acquérir une compétence interculturelle d'une part, et d'autre part de vérifier la place accordée à cette dimension dans le manuel comme l'indiquent les directives officielles.

La maîtrise d'une langue étrangère, il faut le rappeler, passe, obligatoirement, par la prise en charge effective de la dimension culturelle qu'elle véhicule ou qu'elle se permet de communiquer là où bon lui semble. Selon nous, ce genre d'aspect n'est pas pris véritablement en considération dans le manuel scolaire de 3^{ème}AS. Le discours didactique a quand même le regard fixé beaucoup plus sur la langue et ne se contentant pas d'allusions dérisoires à l'encontre des aspects culturels. De toute façon, les résultats obtenus se sont avérés le produit vers lequel s'est manifestée la même idée laissant entrevoir l'image d'une présence minoritaire de la compétence interculturelle.

Malgré son aide dans la lutte contre les stéréotypes, la discrimination sous toutes ses formes, la xénophobie outrageante, la culture en classe de langue contribue au développement de l'approche communicative. Même étant dans ces bonnes conditions, l'enseignement du FLE reste concentré sur l'aspect lequel propose surtout pour but l'utilité de la langue dans l'espace scolaire algérien, malgré les instructions officielles réformatrices qui incitent à prendre en considération la dimension culturelle dans les pratiques de classe. L'analyse effectuée au niveau des textes littéraires présentés dans le manuel a montré que ces derniers s'accordent à s'acquérir cette compétence mais ils sont minime. Le discours officiel quant à lui, tente de rendre accessible une tolérance à la diversité qui au fond ne se reproduit que rarement dans le manuel de 3^{ème} AS. En effet, la compétence interculturelle, telle que stipulent les instructions officielles de si intéressant et bénéfique et favorable à la progression pédagogique et à la didactique de la langue, ne peut, hélas, être concrétisée dans les textes du manuel.

Par conséquent celle-ci (la compétence interculturelle) n'est pas en adéquation avec le programme. Car, ce qu'on propose à l'élève, sous le regard vigilant de l'enseignant, n'apporte pas de réponses à l'aspect culturel de la langue française. On remarque que les activités pédagogiques proposées dans le manuel et pratiquées en classe, telles qu'elles sont, donne beaucoup plus de priorité à l'analyse linguistique, structurelle et sémantique du texte et ne permettent pas de s'intéresser à ses aspects culturels, le contenu culturel des textes est écarté inopinément. Il est marginalisé.



CHAPITRE VII
Présentation, analyse et
interprétation des données

Introduction

Lors de notre passage au milieu du vécu pédagogique, nous avons assisté à de nombreuses séances afin de voir de près le déroulement des activités de compréhension de l'écrit, discuter avec les enseignants de ce que comporte le manuel et le comportement des élèves envers ce contenu pour une simple raison, pouvoir élaborer un questionnaire type qui répond à notre problématique. Car la description et l'analyse des supports existants dans cet ouvrage pédagogique s'avère être l'un des soucis qu'il appartient de gérer avec aisance et beaucoup de réflexion. En ce sens, un questionnaire a été proposé aux enseignants de la langue française au lycée pour pouvoir répondre à toutes nos questions.

Un questionnaire qui nous invite à marquer un temps de réflexion autour de la dimension culturelle et interculturelle. Notre recherche en liaison direct avec le monde de la didactique des langues-cultures, pousse vivement à la recherche de ce qu'on peut appeler des enjeux qui soient à la base de la mise en place d'une démarche interculturelle.

L'objectif de cette expérimentation se résume dans ce qui suit :

- Déterminer la place réservée à la compétence (inter)culturelle dans le manuel scolaire de 3^{ème} AS.
- Insister, avec vigueur, sur ce que la compétence culturelle peut jouer comme rôle important dans l'enseignement/apprentissage du FLE.

1- Contexte de notre enquête

1-1- Lieu et publique visé

A travers cette enquête, nous avons essayé de solliciter l’avis d’hommes de terrain sur tout ce qui se rapporte aux contenus du manuel scolaire de 3^{ème} AS, aux activités de classe et particulièrement à l’espace réservé à la dimension interculturelle en classe de FLE. Ce à quoi nous avons assisté à plusieurs séances avec plusieurs enseignants, des moments d’observation et de prise de notes sous trois toits différents : «Ali Boushaba Daboussi, Zoubida Oueld Kablia et Ahmed Dahmane » -Alger-, cela nous a permis de réunir des données utiles et pour avoir une idée sur l’expérimentation adéquate à notre recherche.

Toutes les attitudes et les comportements ont été la cible de ces rencontres pédagogiques devant lesquelles un ensemble de questions jugées importantes ont été posées à savoir : Qu’en est-il de l’étude des textes en classe de langue ? Comment réussir une meilleure adaptation du manuel scolaire que propose l’IPN à propos de l’apprentissage de la langue ? Comment réaliser les objectifs des projets didactiques ? Quelle place est attribuée à l’interculturel dans le manuel scolaire ?

En effet, le questionnaire (annexe), que nous avons proposé à l’intention d’une soixantaine d’enseignants, est composé de quinze (15) points à discuter sous forme de questions ouvertes et fermées lesquelles informent sur la dimension culturelle et la gestion du texte littéraire en classe de FLE tout en inculquant la compétence interculturelle dans ces textes. A moins que sur les soixante enseignants la participation effective n’est pas toujours garantie.

Soixante (60) Copies du questionnaire ont été distribuées aux enseignants de la langue française des classes de troisième année secondaire dont quarante (40) ont été envoyées par e-mail. Seule la moitié des enquêtés ont répondu favorablement. Le tableau ci-dessous, détermine le profil des enseignants interrogés et les caractéristiques principales qui expliquent les résultats de la recherche.

Paramètre	Proposition	Nombre de réponses	Pourcentage (%)
Sexe	Masculin	13	43.33 %
	Féminin	17	56.67 %
Age	Entre 20 ans et 30 ans	05	16.67 %
	Entre 30 ans et 40 ans	08	26.66%
	Plus de 40 ans	17	56.67 %
Expérience	Moins d’un an	01	03.34 %
	Entre 01 an et 05 ans	06	20.00 %
	Entre 06 ans et 10ans	07	23.33 %
	Plus de 10 ans	16	53.33 %

Les statistiques montrent que parmi les enquêtés : **43.33 %** sont des hommes et **56.67 %** sont des femmes. **16.67 %** sont des jeunes, ils ont moins de 30 ans (05 enseignants), **26.66 %** d'enseignants (08 enseignants) sont âgés entre 30 à 40 ans et finalement **56.67 %** (17 enseignants) ont plus de 40 ans.

Un enseignant a un an d'expérience, **20 %** d'enseignants ont entre 01 et 05 ans d'exercice, et ceux qui ont entre 06 et 10 ans d'expérience est de **23.33 %**. **53.33 %** est le pourcentage des enseignants qui ont plus de 10 ans d'ancienneté.

1-2- Difficultés rencontrées

Au cours de notre enquête, nous avons rencontré quelques difficultés, il y avait celles relatifs à la collecte des données. Il faut noter que nous avons contacté même des inspecteurs lesquels n'ont pas hésité de répondre à notre demande et collecter le maximum des réponses pour arriver à une analyse plus concrète. Certains enquêtés ont mis du temps pour répondre aux questionnaires et d'autres n'y ont même pas répondu, il n'y avait presque pas de réponses, que des espaces blancs, quelques traces nuisibles à la réputation de la profession, réduisant de ce fait notre échantillon. En résumé, le questionnaire représente une opération et un sondage qui rassemble des avis et des actes lesquels contribuent à réaliser notre enquête et à réduire l'impulsion des sujets complexes pour une éventuelle analyse. Notre but était de recueillir un maximum de données et d'informations sur le contenu et l'utilisation du manuel scolaire ainsi sur les pratiques enseignantes, cela permet de savoir si la composante interculturelle est prise en charge par les enseignants dans leur Enseignement / Apprentissage du français langue étrangère.

1-3- Outils de recherche

Dans ce modeste travail d'enquête, nous avons opté à mettre en application deux outils d'investigation, il est question de :

1-3-1- Observation ethnographique

Dans le langage courant et familier, le mot « observation » signifie l'attention donnée à certaines choses. Nous avons décidé, pour commencer notre enquête, d'assister d'abord à des cours (compréhension de l'écrit) avec quelques enseignants pour observer le déroulement de la séance et voir comment les élèves régissent et interagissent pendant le cours.

Durant ces séances, les interactions apprenants/enseignants sont occasionnellement présentes, les élèves ne s'exprimaient pas beaucoup en cours, c'est l'enseignant qui essaye de les motiver et de les faire participer vu que le niveau intellectuel varie d'un apprenant à un autre et la réponse à cela se situe, bien sûr, au niveau du vécu socioculturel. En effet, plusieurs discussions ont été réalisées auprès d'un bon nombre d'enseignants pour avoir une idée sur le contenu du manuel et surtout sur les thèmes et les supports présents dans ce dernier.

En conclusion, ces journées d'observation, ainsi nos discussions avec les enseignants nous ont aidé à élaborer un questionnaire destiné aux enseignants de troisième année secondaire pour mieux comprendre leur comportement vis-à-vis le contenu du manuel scolaire.

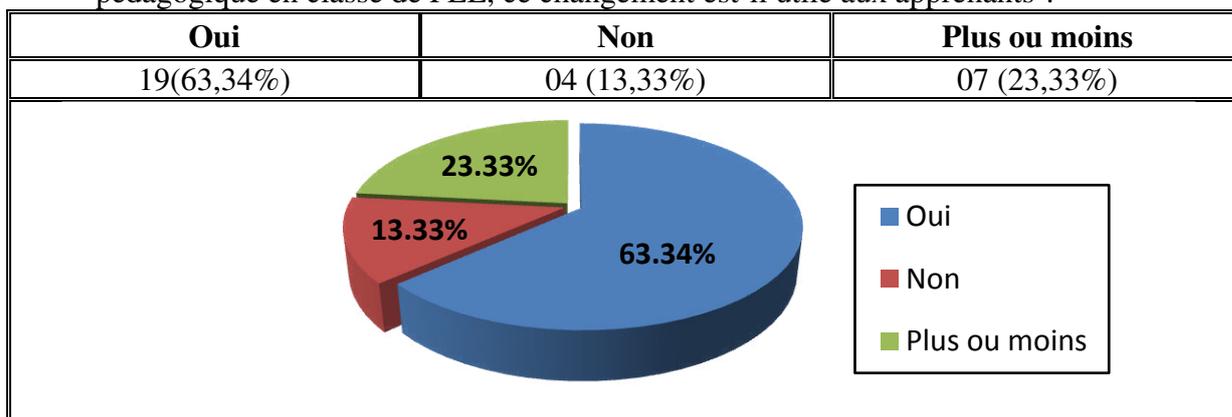
1-3-2- Questionnaire

Il s'avère très utile de recourir à un questionnaire dans ce travail de recherche, auquel les enseignants devraient répondre. Cela permet d'assainir une plate forme solide et de rassembler un maximum d'informations dans un temps minime et pouvoir par la suite les analyser et les interpréter en fonction de nos objectifs. Ce questionnaire invite l'ensemble des enseignants à répondre à toutes les interrogations qui s'y trouvent dedans et à fournir des informations et des renseignements qui permettent de connaître les différents points de vue qui peuvent servir de débats, donne le moyen d'effectuer des analyses, des comparaisons et des interprétations en fonction des besoins et des attentes des enseignants et mêmes des apprenants. Voici ce à quoi vise le questionnaire :

- Introduire les différentes positions recueillies auprès des enseignants à propos de l'enseignement des textes littéraires et si oui ou non le volet culturel, dans l'enseignement de celle-ci, est réellement couvert et bénéficie du soutien nécessaire.
- Connaître s'il est nécessaire que l'apprenant en classe de FLE, apprenne la culture et la civilisation de l'Autre.
- Connaître les compétences à installer chez les apprenants.

Question 01

- Depuis la réforme du système éducatif, le texte littéraire est de retour sur la scène pédagogique en classe de FLE, ce changement est-il utile aux apprenants ?



Commentaire

L'étude du texte littéraire en classe de FLE concerne, respectivement les formes linguistiques et les connaissances culturelles. L'assimilation de la littérature à la culture est toujours présente, ce qui permet à l'apprenant d'acquérir la langue, de savoir l'utiliser à bon escient et de prêter regard à destination d'autres cultures. L'apprenant se pourvoie d'avantages qui placent entre ses mains un bagage d'outils qui permettent de trouver la solution à toutes les situations concrètes de la vie quotidienne. La grammaire et le lexique sont deux disciplines qui réunissent une variété de ces outils lesquels ont le pouvoir de communiquer des messages qui poussent à agir, à informer et à persuader.

Selon les résultats du tableau ci-dessus, la plupart des enseignants (**63,34%**) ont réagi favorablement devant l'utilité de ce changement. L'un d'eux pense que : « *le texte littéraire est un excellent moyen d'apprentissage pour les jeunes apprenants, qui souvent ne prennent pas la peine de lire un livre par an. Il est donc, pour lui, le meilleur moyen d'apprendre la langue, avoir une idée sur la littérature en général vu son cursus et le statut de la langue en Algérie et par conséquent avoir une meilleure connaissance des œuvres littéraires de différentes époques et origines et de leurs auteurs.* » Réponse d'enseignant. Pour eux, le texte littéraire offre la circonstance opportune favorable à l'apprenant de se donner à temps plein à la besogne qui renforce son lexique afin de fonder des compétences productives et intellectuelles : « *Le texte littéraire avec sa fluidité et sa richesse langagière offre à l'apprenant l'opportunité d'enrichir son répertoire langagier et de découvrir les différents courants littéraires. C'est donc une source de connaissance culturelle. Cependant son utilisation est dédiée malheureusement à l'exploitation de la structure discursive et à la grammaire textuelle.* » Réponse d'enseignant.

En partant du principe qui montre que l'utilisation d'un texte est soumise à la volonté de plusieurs facteurs les uns d'ordre général, universel et pour les autres c'est une opération qui touche diverses formes. Chaque lecteur se comporte d'une façon individuelle, il agit seul avec

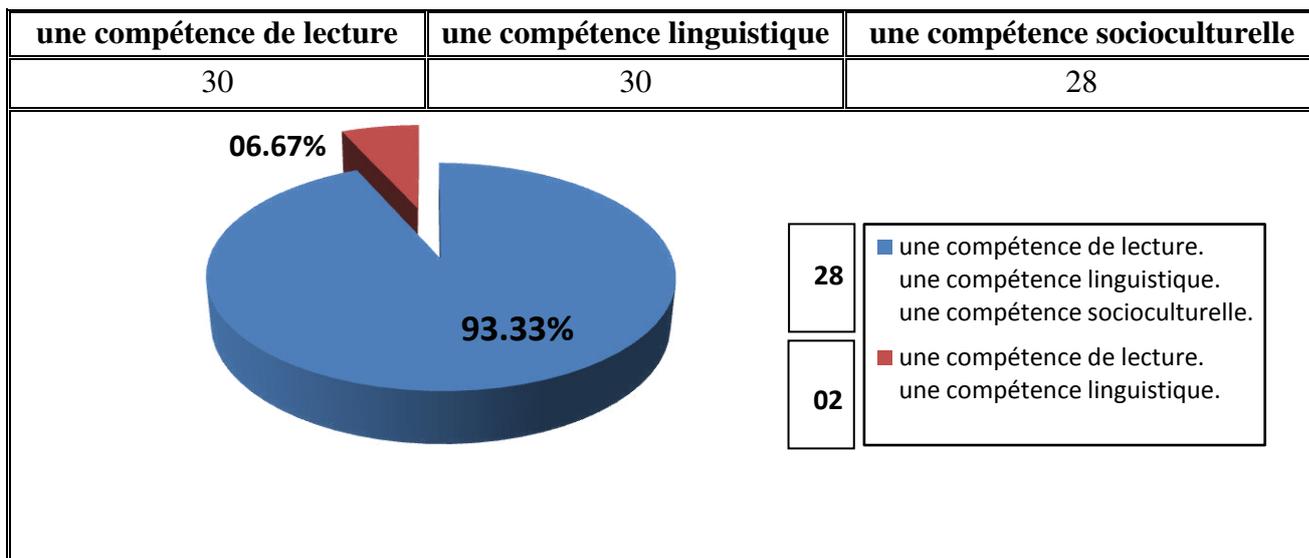
l'idée de trouver un sens à tout ce qui a une valeur essentielle basée sur l'expérience personnelle. Dans ce sillage (23,33%) des enseignants interrogés estimaient que ce changement est plus ou moins utile, ils disaient que, vu les spécificités du texte littéraire, une catégorie d'apprenants qui n'ont pas l'habitude de lire et n'y prêtent pas vraiment attention reste pour eux inutile et sans grand intérêt. Parmi les difficultés rencontrées et qui posent problème, la maîtrise de la langue et l'orientation des élèves car se sont les apprenants qui obtiennent les pires moyennes qui sont orientés vers les classes de la filière littéraire un enseignant disait « *Vu le statut de la langue française et son mode d'enseignement, le texte littéraire n'aide pas réellement nos apprenants qui arrivent au secondaire avec de grosses lacunes (difficulté à lire, à comprendre un simple et court texte, surtout à s'exprimer oralement et par écrit). Le texte littéraire à ce niveau rajoute à la difficulté, si on considère qu'on est dans le FLE, cela ne les aide pas à communiquer même si le texte littéraire reste un bon apport pour l'acquisition et l'enrichissement de la langue (spécifiquement pour les apprenants intéressés et qui ont une aisance à s'exprimer en français et donc à lire et à comprendre ce genre de textes)* » Réponse d'enseignant.

Tandis que (13,33%) refusent catégoriquement les avancées de ce changement. Ils se placent du côté des apprenants qui n'arrivent pas à se mettre en corrélation avec ce genre de texte. Ces enseignants ne s'intéressent pas à l'introduction de la littérature en classe de FLE pour des raisons relatives à la progression du programme et le niveau des apprenants. Un enseignant disait : « *Les objets d'études qui traitent les textes littéraires (La nouvelle réaliste pour les 1AS, La nouvelle d'anticipation et le récit de voyage pour les 2AS et la nouvelle fantastique pour les 3AS) sont programmés pour le troisième trimestre. Souvent, faute de temps vue que ce trimestre est le plus court, nous avons du mal à enseigner tous les éléments nécessaires. Le texte littéraire est réduit à un passage isolé. Le manque de moyen empêche l'acquisition de l'œuvre intégrale ou sa photocopie quant à celles dans le manuel scolaire semble ne pas intéresser les jeunes d'aujourd'hui* ». Réponse d'enseignant. Ce même groupe d'enseignant trouve que les thèmes proposés dans le manuel sont moins motivants et mettent les apprenants en mauvaise posture et aucun signe de satisfaction n'est exprimé, de plus, les projets qui étudient les textes littéraires sont mal placés dans les manuels scolaires pour les 1^{ère} AS, les 2^{ème} AS et les 3^{ème} AS.

Donc, pour la majorité des enseignants, le texte littéraire semble être le meilleur dispositif disponible à assurer un enseignement et un apprentissage de la langue de l'Autre, il se présente comme un espace favorable dans lequel se projettent d'autres cultures sur lesquelles il s'agira de sensibiliser l'apprenant à la différence, à la diversité, à l'encourager de persévérer à suivre le chemin qui contribue à développer les capacités intellectuelles qui permettent de s'ouvrir sur la culture de l'Autre. L'enseignement du texte littéraire permet de développer chez l'apprenant la capacité d'observer, d'interpréter, et de construire du sens.

Question 02

- D’après vous, la finalité de l’étude d’un texte littéraire est l’acquisition d’:



Commentaire

Le cadre européen de référence, en évoquant les caractéristiques principales socioculturelles de l’utilisation de la langue, donne la définition suivante :

«Sensibles aux normes sociales (règles d’adresse et de politesse, régulation des rapports entre générations, sexes, statut, groupes sociaux, codification par le langage de nombre de rituels fondamentaux dans le fonctionnement d’une communauté. La composante sociolinguistique affecte fortement toute communication langagière entre représentants de cultures différentes, même si c’est souvent à l’insu des participants eux-mêmes » (CECR. p.18).

Et sur la composante socioculturelle, Canale et Swain (1980, p.47) proposent la définition suivante :

« Cette composante est constituée de deux ensembles de règles : règles socioculturelles d’usage et règles du discours. »

En tenant compte de ces définitions, il devient évident que l’enseignement / apprentissage du français langue étrangère ne peut jouer pleinement son rôle sans l’appui conséquent socioculturel car l’idée de communiquer autorise à véhiculer avec soi une compétence linguistique en la plaçant dans un contexte socioculturel et linguistique rempli de savoirs, de savoir-faire et de comportements lesquels, tous réunis, favorisent à l’identification et à l’accomplissement d’un grand nombre de travaux dans plusieurs situations.

Le texte littéraire est, en même temps, littérature et langue. On l’emploie dans des situations liées à l’aspect linguistique, c’est-à-dire qu’il est le mécanisme pédagogique le plus important qui permet, à l’apprenant, de considérer comme étude tous les schémas d’aspects (acoustiques, graphiques, morphosyntaxiques, sémantiques) de la langue étrangère. Le texte

littéraire reste donc, un moyen pédagogique qui responsabilise, d'une manière conciliante, l'Autre et sa culture étrangère, c'est-à-dire, créer une atmosphère bilatérale qui convient à l'interculturel.

L'enseignement/apprentissage du FLE en 3^{ème}AS a pour objectif d'installer des compétences essentielles de communication, des compétences linguistiques. En réalité, la question consiste à fournir à l'apprenant un ensemble de savoirs linguistiques et de savoir-faire discursifs qui lui procurent une place dans un milieu environnemental socioculturel de la langue étudiée.

S'exprimer en langue étrangère afin d'informer sur un point de vue ou bien exposer des actions irréelles ou en relation avec le vécu, comme c'est indiqué dans le programme de 3^{ème}AS, cela fait penser que l'apprenant s'est rendu familier avec les règles de conversation dans la langue étudiée. Tout les enseignants s'accordent à dire que le but à atteindre, dans l'étude du texte littéraire, est la mise en place de trois compétences : la compétence de lecture, la compétence linguistique et la compétence socioculturelle sauf deux enseignants qui n'ont pas justifié leurs réponses négatives sur l'acquisition de cette compétence socioculturelle.

(93,33%) des enseignants interrogés réaffirment qu'il n'est point possible d'apprendre une langue rien que son côté linguistique. Cette langue, en question, véhicule des référents culturels qu'il importe de prendre en considération : « *Le texte littéraire est le moyen idéal pour l'apprenant afin de mieux connaître la langue et la culture de l'autre.* » Réponse d'enseignant.

Ces enseignants disent que leur élèves ont besoin d'apprendre une langue et, en même temps, la culture de cette langue. Selon leurs dires, tout texte, qu'il soit à visée informative, explicative, démonstrative ou narrative, est à visée sociale et communicationnelle parce qu'il renferme, essentiellement, dans son essence un contexte culturel, selon G. Zarate, M. Byram et Neurer. G (1997, p.13) « *Un apprenant ayant une compétence socioculturelle sera capable d'interpréter et de mettre en relation des systèmes culturels différents, d'interpréter des variations socialement distinctives à l'intérieur d'un système culturel étranger, de gérer les dysfonctionnements et les résistances propres à la communication interculturelle* ».

En tant que connaisseur en la matière et ce que leur dicte la connaissance, les enseignants adhèrent à l'idée d'introduire la composante socioculturelle dans une visée interculturelle pour assurer « un savoir parler » et « un savoir communiquer » favorables à l'encontre de l'Autre, « *Le support littéraire a toujours eu pour rôle de développer les capacités langagières et la compétence de communication des apprenants surtout dans le cadre des connaissances des*

règles psychologiques, culturelles et sociales : tant sur le plan de la lecture que sur le plan l'écriture. Ainsi sur le plan de la compétence interculturelle » Réponse d'enseignant.

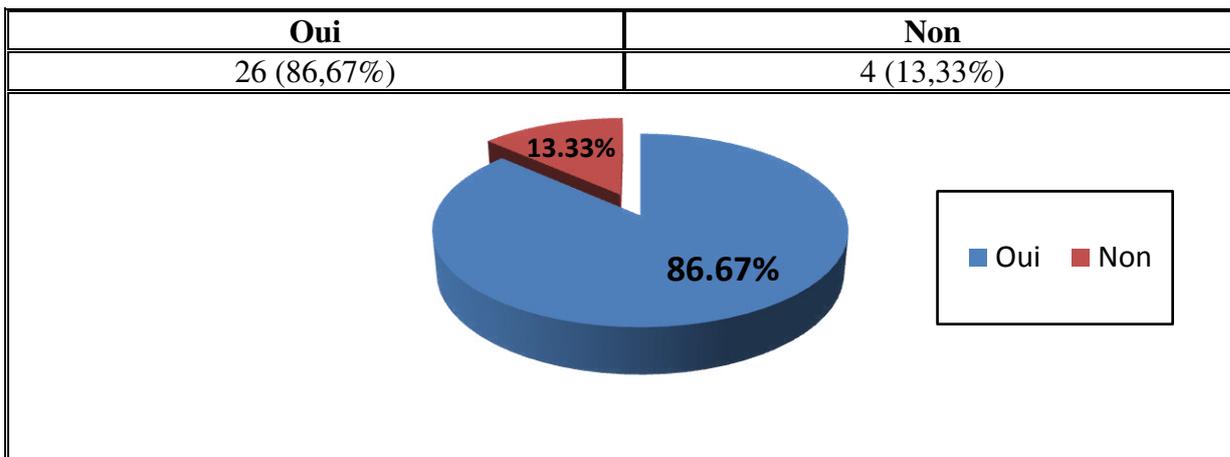
Ces enseignants portent leurs regards sur la composante socioculturelle en l'employant, d'une façon minutieuse. C'est une composante qui convient dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Cette dernière trouve son soutien dans la connaissance et la maîtrise de l'environnement socioculturel. Donc, elle implique forcément l'acquisition du système de référence que se partagent la culture et la société étrangères que l'apprenant n'en a pas et auxquelles il faut l'initier « *La dimension littéraire et socioculturelle d'un texte littéraire n'est pas vraiment mise en valeur par le programme scolaire. Le texte littéraire est un document support comme un autre. Autrement dit, son choix sert l'objectif visé par le cours.* » Réponse d'enseignant.

En réalité, l'apprenant qui possède la maîtrise parfaite de tels savoirs, peut garantir une convention communicationnelle dans une situation similaire et qui peut être assimilé d'une manière convenable. Il ne suffit pas d'utiliser des structures langagières en vue d'un usage différent mais d'instaurer également des attitudes et des actions coordonnées afin de les disposer, avec soin, pour pouvoir répondre à des besoins urgents et agir dans la circonstance présente. Les centres d'intérêt des jeunes évoluent, le monde évolue, la langue évolue, il faut opter pour la méthode adéquate qui convient à toute nouvelle situation. C'est grâce à la diversité du choix et de l'emploi qu'il devient possible d'utiliser les formes linguistiques qui conviennent à toute situation de communication.

L'objectif de l'étude d'un texte littéraire est la possibilité d'acquérir trois compétences, telles que citées antérieurement : la compétence de lecture, la compétence linguistique et la compétence socioculturelle. C'est ce qu'on va vérifier, par la suite, dans l'analyse des réponses successives si, oui ou non, les enseignants parviennent à imprimer ces trois aptitudes dans l'esprit des apprenants.

Question 03

- Pensez-vous que le texte littéraire puisse être le support idéal pour la découverte de l'Autre ?



Commentaire :

Pour cette question (86,67%) des enseignants interrogés disent que le texte littéraire est la référence efficace et le moyen idéal qui mène à la découverte de l'Autre, dans la mesure où celui-ci véhicule une dimension culturelle/civilisationnelle, un enseignant disait : « dans la mesure où il va déjà en connaître l'auteur (c'est déjà l'Autre : avec une culture, une langue, une idéologie, un imaginaire différents ...), cela va l'aider à découvrir un « espace » différent, un mode de vie différent et même une vision du monde réel ou fictif différente. » pour cette enseignante, le texte littéraire assure, à l'apprenant, d'avoir en sa possession un bagage linguistique et culturel qui lui fournit la possibilité de développer son esprit critique.

Le texte littéraire demeure un interlocuteur culturel intermédiaire rassurant qui veille sur le côté éducatif que l'interculturel s'est fixé comme objectif parce qu'il met, à découvert, les modes de vie d'un cas social bien précis en se faisant passer pour un représentant social muni d'une idéologie particulière. Et en mettant à profit des textes littéraires de courants différents où il deviendrait possible à l'interculturel de jouer plusieurs rôles en tant qu'acteur doué de plusieurs caractères favorables à l'esprit de l'approche interculturelle qui, en cours de littérature, s'allie parfaitement. Le texte littéraire demeure, par conséquent, la pierre angulaire d'expression, à travers laquelle, l'écrivain se révèle être le possesseur d'une multitude de visions, « A mon avis, le texte littéraire est le lieu de croisement entre langues et cultures, il est comme un miroir sur le savoir existentiel de l'Autre et du monde. De ce fait, ce dernier est, pour moi, l'idéal car offrant une multitude d'interprétations sur son auteur il pourrait générer des débats vifs et ouverts au sein du groupe classe. » Réponse d'enseignant.

L'ensemble de tous les ouvrages littéraires expose l'image que l'auteur se fait de son monde tout en invitant le lecteur à lui rendre visite dans cet univers ouvert à toutes les doctrines philosophiques, religieuses et idéologiques. C'est pourquoi, ces enseignants conseillent d'aller

vers ce qui apporte aux textes littéraires du manuel richesse et multiplicité afin d'installer des connaissances interculturelles.

Selon Saussure : « *la langue est le résultat d'une convention sociale transmise par la société à l'individu* » <https://www.ladissertation.com/Divers/Divers/La-Linguistique-Structurale-59361.html>. De cette façon, les auteurs, à travers leurs écrits, s'appuient sur leurs savoirs au sein d'une société donnée, sur leurs expériences vécues, et sur les connaissances acquises. Cependant, la parole est un fait, au demeurant, individuelle, d'où le grand nombre types d'écritures, style, rythme, syntaxe, prononciation, prosodie, etc. En compensation, tout écrit exécuté dans un système de signes linguistique, vocaux, graphiques ou gestuels s'appuie sur une communication sociale à travers laquelle les individus se côtoient en agissant par le biais de compétences diverses, parmi elles, la compétence socioculturelle qui montre une grande exactitude. Les compétences de lecture et linguistique comportent des connaissances et des savoirs pouvant être acquis d'un support quelconque écrit en langue étrangère, alors que la compétence socioculturelle ne sera certaine qu'avec le concours des textes littéraires. D'ailleurs, dire avoir la maîtrise sur une langue c'est aussi avoir la maîtrise de connaître sa culture. Dans toute action de communiquer, l'utilisation de la compétence linguistique à la faveur d'un contexte socioculturel est indispensable.

A la lumière des réponses obtenues, le texte littéraire demeure, au plus haut point, une force puissante avec des capacités qui peuvent conduire vers la découverte de l'Autre au moment où c'est la culture qui est véhiculée par la langue. Il faut admettre que c'est dans l'espace de la littérature qu'on fait irruption sur les dimensions inconnues des coutumes, des modes de vie, des sentiments (la manière de croire, de juger, de réfléchir,...). L'enseignant doit s'exprimer ouvertement et prendre la décision adéquate qui installe le dialogue convoité par les cultures présentes, « *La littérature permet de rêver, de voyager à travers le temps et le lieu. En se mettant à la place des personnages, l'apprenant comprend mieux l'autre, il devient ainsi indulgent, compréhensif et permissif.* » Réponse d'enseignant. Toutefois, on remarque que dans le domaine de la littérature des finalités nouvelles s'installent, spécialement celles qui ont pour fin d'instruire et de renseigner sur l'Autre. Le programme et les instructions officielles recommandent, dans leur but à atteindre, la nécessité de développer, chez l'individu, des comportements et des conduites familiales et intimes qui s'imprègnent, parfaitement, du vécu du citoyen et sa vision du monde.

D'après les réponses des enseignants, ces textes manifestent un aspect propre que l'enseignant doit mettre en pratique d'une façon intelligente et approfondie vu qu'il existe plusieurs difficultés et des interprétations dénuées d'anomalies et d'idées fausses. Car, chaque

texte littéraire présente des implicites culturels qui peuvent avoir des conséquences sur l'apprentissage des apprenants. En effet, la lecture d'une œuvre littéraire permet d'apprendre, de s'informer, d'acquérir, de méditer, de s'imposer, de se libérer,... « *De confession littéraire, je juge que la littérature des textes littéraires est une source de nourriture spirituelle d'évasion et de plaisir. Elle aiguise l'esprit critique de l'apprenant et changera naturellement le regard qu'il porte sur soi et sur l'autre.* » Réponse d'enseignant.

En face à la diversité des contenus des textes littéraires, les lecteurs savent bien se défendre en vertu de l'expérience vécue, de l'idéologie suivie et de la culture reçue et apprise « *La littérature est un discours universel qui peut être adapté par chacun de nous selon son vécu et son expérience. A travers le texte littéraire, l'apprenant découvre une nouvelle culture qui peut élargir son esprit culturel.* » Réponse d'enseignant.

A propos des enseignants restants (13,33%), l'exploitation du texte littéraire ne diffère pas de celle de tout autre genre de texte et à des fins purement linguistiques comme disait une enseignante « *ça reste toujours un moyen de communication.* ». Mettons-nous dans la tête que la littérature est une source d'inspiration inviolable, infinie et aussi ennuyeuse pour beaucoup d'apprenants. Selon les réponses qu'on a obtenues, le texte littéraire dépend d'un niveau constamment élevé, de ce fait une démarche interculturelle est loin d'être admise sur le terrain.

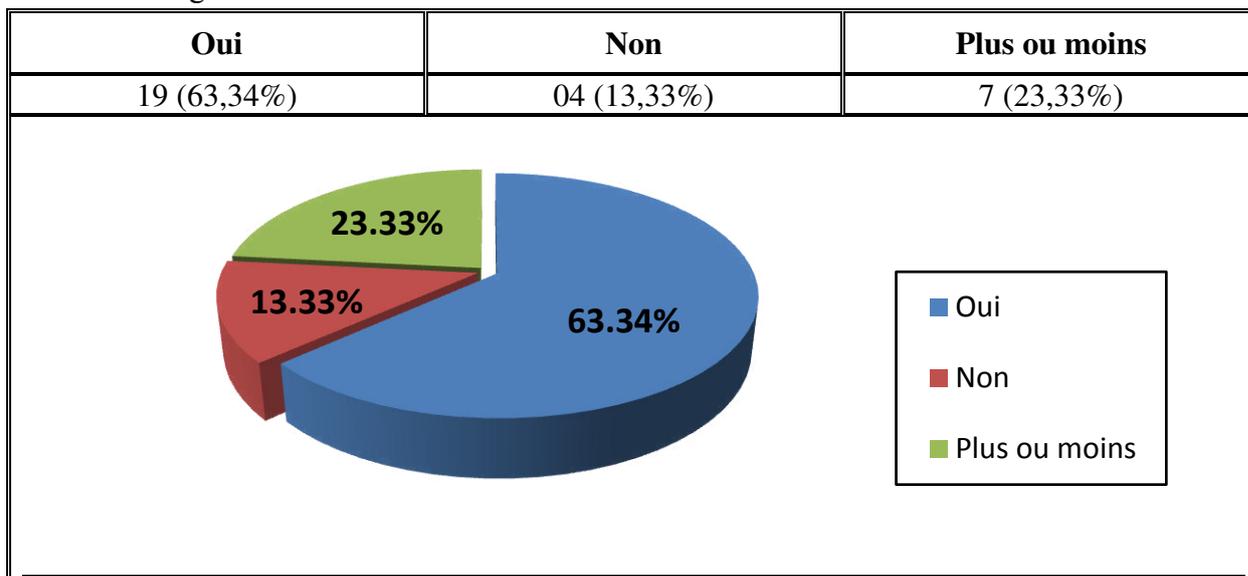
Pour ces enseignants, tous les textes, que propose le manuel, sont marqués par une emprunte communicative avec une visée interculturelle. L'enseignant pourrait donc, étudier certains thèmes relatifs à des questions ayant trait au côté social comme la pauvreté, la pollution, le sport, ...ces dernières servent la culture de l'apprenant et celle de la langue étrangère.

Toutefois, l'article de journal, la chanson, la nouvelle, qu'ils soient d'aspects littéraire ou autre, présents dans le manuel scolaire de 3^{ème} AS, peuvent susciter, de la motivation, chez l'apprenant, en raison de ce que cela véhicule de si important lié à son vécu quotidien dans lequel il essaiera d'exprimer des hypothèses de lecture qui l'autorisent à donner libre cours à ces représentations et à ses interprétations culturelles « *Parce qu'il existe d'autres moyens pour connaître l'autre, pas forcément le texte littéraire* » Réponse d'un enseignant. Par conséquent, cette minorité d'enseignants juge non utile l'utilisation d'un texte littéraire en classe de FLE, en prétendant que ce genre de texte ne réserve aucune marge à la communication.

L'étude des textes littéraires peut paraître sensible et embarrassante à l'égard de quelques enseignants. Alors, ils décident de s'en tenir uniquement à quelques-uns vu le niveau intellectuel des apprenants, ils craignent de se retrouver avec leurs apprenants dans une situation confuse capable de provoquer des malentendus inattendus.

Question 04

- Pensez-vous que l'étude des textes littéraires nécessite une formation particulière pour l'enseignant en classe de FLE ?



Commentaire :

A la lecture du tableau, nous constatons qu'une majorité d'enseignants (**63,34%**) pensent que l'étude des textes littéraires implique forcément une formation particulière constructive pour l'enseignant, lui aussi, ayant entre les mains les outils qui conviennent à son analyse dans le but de comprendre ce genre de textes et finir par les connaître avec beaucoup de maîtrise, un enseignant répondait ainsi : « *Bien évidemment un enseignant mal formé ou non formé ne pourra en aucun cas assurer son métier et sa tâche. De ce fait l'étude du texte littéraire exige que l'enseignant soit formé suffisamment sur la notion d'un texte littéraire et sa particularité* ».

Ayant des enseignants bien formés et capables, permet de :

- Simplifier les obstacles rencontrés dans les textes littéraires en classe de FLE.
- Offrir le moyen qui encourage l'apprenant à se documenter, à s'illustrer l'esprit.
- Mobiliser les ressources syntaxiques ainsi qu'une bonne maîtrise des figures de style.
- Dispenser une méthode de cultiver et d'instruire qui soit bonne aux apprenants.
- S'inspirer de la culture anthropologique pour mettre en place des connaissances suffisantes.

Au vu des différents contenus mentionnés dans le manuel scolaire, les objectifs d'apprentissage se rapportant au texte littéraire ne sont pas clairement formulés et bien énoncés de quoi réaliser des activités importantes dans le renforcement des acquis. Celles-ci se remarquent en séance de lecture laquelle reste moins visible parce que mal détaillée. C'est pourquoi l'enseignant se trouve quelques fois départagé dans le choix de l'approche du texte. Celui-ci est appelé à présenter un travail laborieux qui répond aux objectifs en utilisant les différentes compétences qui permettent de concrétiser le sens d'un texte.

Certains enseignants n'ont pas reçu suffisamment d'informations au cours de leur formation universitaire « *évidemment, nous sommes dans l'obligation de nous auto former durablement et d'adapter des approches interculturelles appropriées à nos apprenants ; par*

exemple un enseignant ayant fait un cursus universitaire en polytechniques et que se retrouve en train d'analyser un texte purement littéraire ou une pièce théâtrale avec un public littéraire aurait énormément d'obstacles à accomplir cette tâche. Donc sans formation en littérature comparée ou de jeunesse sinon en littérature moderne ou quelconque on n'arriverait jamais à dispenser un bon enseignement. » Réponse d'enseignant. De même pour le enseignants ayant choisi la langue française comme spécialité qui affirment ne pas être en suffisance morale et ne pas avoir acquis et ne pas avoir acquis la connaissance parfaite pouvant servir de moyen culturel utile « *je la trouve même indispensable car ce que nous avons appris à l'université reste insuffisant* » Réponse d'enseignant. Et même ayant préféré le domaine de la littérature, en plus, une expérience dans l'emploi des règles de base et des caractéristiques précises du texte littéraire, cela, il faut le dire, n'empêche pas l'enseignant de persévérer dans les espaces clos de la formation « *je pense qu'un enseignant du FLE a certainement été formé pour enseigner le texte littéraire vu que la littérature française ou francophone constitue une unité de base dans l'enseignement du français dans nos universités. Mais cela n'empêche pas que l'enseignant doit bien exploiter le texte littéraire pour pouvoir faire découvrir sa profondeur aux apprenants du FLE.* » Réponse d'enseignant. L'enseignant doit avoir en soi la faculté qui assure la maîtrise des spécificités de chaque école littéraire (littérature française, littérature maghrébine, africaine, etc.) dans le but de se doter d'une littérature socioculturelle suffisamment complète qui permet d'entourer les divers éléments qui construisent le sens du texte et le but à atteindre. Il est tenu, par nécessité, de s'accaparer, s'il le faut, des savoirs littéraires même préliminaires afin d'avoir la possibilité d'examiner ces textes, de les étudier en profondeur, de les interpréter de façon à les mettre à la portée de ses apprenants et les adapter à leur niveau.

Pour cette catégorie d'enseignants, les textes proposés dans le manuel apportent un soutien pédagogique qui vaut la peine d'être pris en considération, cela invite à réfléchir sur le volet culturel qui accuse un retard effectif dans sa vision concernant l'approche interculturelle.

Alors que (23,33%) des enseignants voient la chose autrement, ils pensent que cette formation apporte un plus au corps éducatif surtout pour ceux qui n'ont pas bénéficié d'une formation universitaire comme le précisait cette enseignante : « *Théoriquement, les professeurs de français ont eu une formation en tant que littéraires, ils ont pratiquement tous fait de la littérature à l'université, mais si on inclut d'autres qui n'ont pas eu ce cursus, alors oui, ils doivent avoir cette formation, l'approche d'un texte littéraire est différente de celle d'un simple article de presse* ».

Quasiment, les enseignants ayant suivi des études supérieures ont participé à cette formation qui se concentre sur les caractéristiques et les règles de base de la littérature. Même au

su de cet avantage, ils ne se contentent pas de l'acquis universitaire en cours et en présence, ils doivent aller au-delà pour avoir un bon bagage littéraire socioculturel qui facilite l'accès au sens du texte et surtout être capable de l'interpréter « *Tous les enseignants ont au cours de leur cursus universitaire, étudié un minimum de textes littéraires et ont en général acquis une assez bonne maîtrise de l'étude du texte littéraire, cela dit selon mes souvenirs ce n'était pas aisé pour tous les étudiants donc cela pourrait être plutôt bénéfique de nous offrir une petite formation supplémentaire sur le sujet.* » Réponse d'un enseignant.

Selon des avis partagés, le texte littéraire renferme des difficultés linguistiques, culturelles et cognitives formulées implicitement ou explicitement. C'est pourquoi une formation qui assure le succès, le bien être, peut s'avérer porteuse de résultats encourageants qui répondent manifestement aux objectifs espérés.

Car, l'utilisation des outils essentiels dont l'apprenant a absolument besoin promet une prise en charge facile dans la compréhension linguistique et culturelle du texte étudié « *L'auteur du texte littéraire traduit une vision du monde qui apparaît clairement dans son écrit et pour la déceler il faut être munie des capacités à interpréter les sens qui mènent vers une visée communicative inscrite dans un objectif d'apprentissage voulu.* » Réponse d'un enseignant.

Tandis que (13,33%) des enseignants ne pense pas que l'étude du texte littéraire nécessite une formation particulière, pour eux chaque enseignant dispose de suffisamment de ressources en matière en matière psychologique, littéraire, culturel et professionnel qui lui donnent le soin de se distinguer et de s'en sortir dans différentes situations.

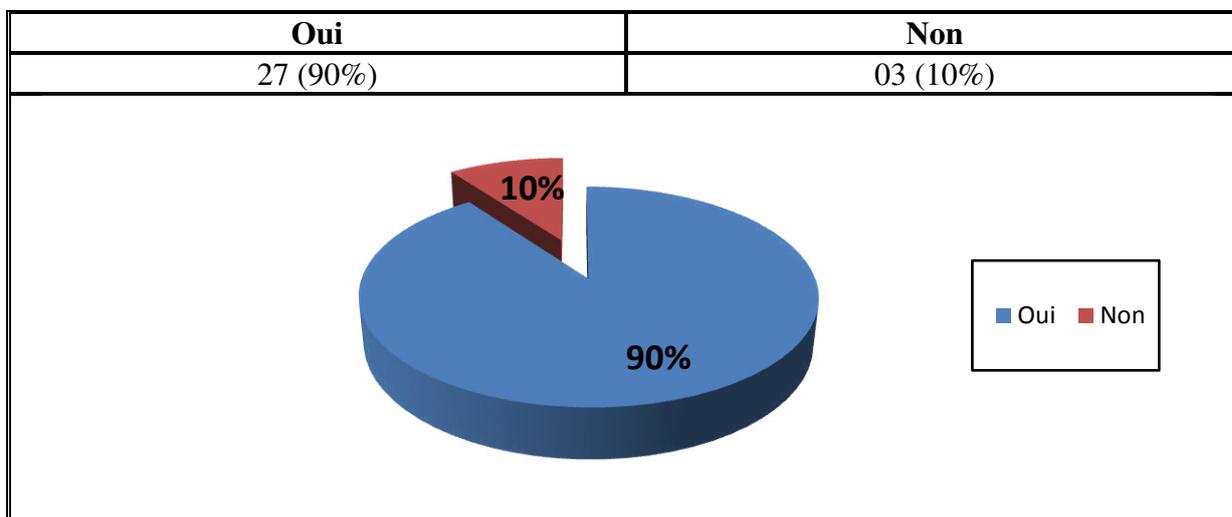
« *La littérature est une partie intégrante de la langue française donc l'enseignant doit la maîtriser* » Réponse d'un enseignant.

« *Les professeurs pendant leur cursus universitaire avaient déjà fait la littérature. Donc je pense qu'ils sont aptes à faire l'étude en classe* » Réponse d'un enseignant.

Pour déduire, l'enseignant du FLE est devant un défi interculturel réel. Il doit le relever d'une façon ou d'une autre. Il se trouve devant une trilogie de discipline qu'il doit enseigner : la langue, la culture, avec en plus la culture maternelle qui entre en interaction avec la culture d'un français ou celle d'un locuteur francophone. Ceci admet préalablement la décision d'opter pour une autoformation qui prépare à une formation assurant la connaissance et la pratique de la culture de Soi et de la culture de l'Autre. L'enseignant se voit dans l'obligation d'user de tous les moyens qui assurent une formation interculturelle bénéfique et forte et qui permettent de découvrir l'inconnu, tel un didacticien et un bon praticien. L'intégration pédagogique des textes littéraires ne réussit qu'en fonction d'une volonté manifeste exprimée par l'enseignant en vue d'une formation qui prend en charge et en considération tous les enjeux didactiques.

Question 05

- Trouvez-vous qu'il soit nécessaire à l'apprenant, en classe de FLE, d'apprendre la culture et la civilisation de l'Autre ?



Commentaire :

Pour cette question, il semble bien certain que l'idée de langue se conjugue avec celle de culture et de civilisation, c'est ce qui se dit par **(90%)** d'enseignants, Cette adhésion s'est produite à l'unanimité. Beaucoup de réponses nous semblent très intéressantes « *Il est très nécessaire que l'apprenant apprenne la culture et la civilisation de l'Autre car c'est le seul moyen qui le mène à comprendre l'Autre dans sa différence et l'aide à l'accepter et à ne pas émettre des jugements de valeurs sur sa façon de vivre ou de penser* » Réponse d'enseignant. Elles réunissent quelques considérations formulées dans les textes officiels. Cette catégorie d'enseignants considèrent que culture et langue sont indissociables « *apprendre une langue étrangère c'est apprendre une culture et une civilisation. Les enseignants du FLE ne peuvent pas négliger ces deux derniers aspects sinon l'apprentissage de la langue soit incomplet.* » Réponse d'enseignant.

« *La langue est le véhicule de la culture. Il est difficile de séparer une langue de sa propre culture.* » Réponse d'enseignant.

Pour ces représentants du corps éducatif, l'apprentissage de la langue ne se limite pas à une opération de permutation de l'ordre des consignes données et, delà, jusqu'à ignorer, d'une façon formelle, les représentations que véhicule la culture en tant que vecteur principal.

La désignation de l'Autre est reprise plusieurs fois dans les réponses des enseignants, comme le précise cet enseignant « *s'intéresser à la culture permet à l'apprenant à s'ouvrir aux*

autres, d'être plus tolérant, plus respectueux .Il pourra alors combattre les stéréotypes et les généralités de la culture de l'AUTRE » Réponse d'enseignant.

Selon les ethnologues, la langue et la culture bilatérale, une réunion de représentations et d'idées, une communauté linguistique et culturelle importante. Selon Dubois (1971, p.88) la langue « *nous apporte en permanence des informations culturelles.* ». En réalité, la langue en tant que moyen de communication, représente une spécificité culturelle et une situation d'expression particulière « *Apprendre la culture de l'Autre permet non seulement d'élargir son horizon et de s'ouvrir sur le monde, mais aussi de mieux se connaître* » Réponse d'enseignant.

Un enseignant disait « *A l'ère de la mondialisation, il faut s'ouvrir sur le monde et combattre le confinement obscurantiste. Il est plus que nécessaire d'apprendre la culture et la civilisation du monde entier et l'histoire pour mieux accepter l'Autre et combattre la xénophobie.* ». L'individu s'affranchit de toute contrainte sociale ou morale, il acquiert une vie indépendante et la joie qu'il manifeste s'exprime grâce à cette altérité traduisant le caractère qui se dirige vers l'Autre pour le percevoir en tant que l'Autre de soi. L'ignorance de la culture de l'Autre ou son rejet, pour des raisons liées à la croyance religieuse ou idéologiques, ne fait que produire des formes extrêmes, comme le racisme et la violence. Aujourd'hui, la vision traditionnelle des rapports réciproques entre les peuples, aussi celles relatives aux identités culturelles, aux réflexions et aux réactions, est concerné, d'une manière expressive et éloquente, par la mondialisation « *Je juge qu'il est de première importance de placer l'élève dans un contexte multiculturel. L'ère moderne impose l'acquisition des compétences interculturelles qui permettrait d'éviter le choc culturel, les malentendus liés à un environnement de cultures différentes, surtout pour leur avenir.* » Réponse d'enseignant.

L'apprenant cherche à acquérir la langue cible sur le plan culturel afin de développer ses connaissances linguistiques et culturelles. Cette catégorie d'enseignants pensent que la culture, française ou francophone soit-elle, augmente les capacités culturelles de l'apprenant en lui imprimant dans l'esprit des valeurs humaines et des qualités fructueuses importantes « *Par des récits de voyage, par des autobiographies et autres, il est nécessaire d'apprendre la culture et la civilisation de l'Autre pour éviter d'être xénophobes et racistes, d'accepter les différences.* » Réponse d'enseignant. D'un même pas, les textes officiels appuient le fait que : « *les programmes éducatifs doivent inscrire, au nombre de leurs objectifs, l'information objective sur les cultures, les civilisations, l'évolution des métiers, des professions et des marchés de l'emploi.* » (Référentiel des programmes. p. 11).

Trois enseignants soit un effectif de (10%) ont répondu par la négative en parlant du niveau des apprenants qui doivent s'en tenir à l'apprentissage de la langue sans sous-estimer ou dévaloriser celui de la culture « *Généralement, l'apprenant de la classe FLE a juste besoin de s'exprimer dans la langue de l'Autre, donc, connaître sa civilisation et sa culture est un plus mais non une nécessité* » Réponse d'enseignant. Et un autre enseignant de déclarer qu'en classe de 3^{ème} AS « *On ne peut parler de culture française du fait que le programme est centré sur ce qui est relatif à l'Algérie sur le plan historique pour le premier projet par exemple quant aux autres projets ils sont axés sur la thématique tels que les problèmes liés à pollution , au chômage etc.....* ».

L'apprenant, en se voyant introduit à la dimension socioculturelle peut rendre l'utilisation du langage authentique, affirment les spécialistes. Il suffit d'autoriser l'apprenant à s'imprégner de la culture de la langue enseignée sous condition de l'employer dans son contexte culturel. Geneviève Zarate et Michael Byram(1998, p. 75) estiment qu'« *Un apprenant ayant une compétence socioculturelle sera capable d'interpréter et de mettre en question des systèmes culturels différents, d'interpréter des variations socialement distinctives à l'intérieur d'un système culturel étranger, de gérer les dysfonctionnements et les résistances propres à la communication interculturelle, ce que nous appellerons [...] « conflit »* ».

En outre, cette catégorie d'enseignants dit, à propos du français langue étrangère FLE, que son apprentissage recouvre une apparence instrumentale ouvrant grandes les portes l'espace universitaire pour recevoir et accueillir les apprenants désireux de suivre un cursus dispensé en français sans, pour autant, tenir compte de la culture. Le français en Algérie est, selon ces enseignants, une langue appliquée qui consiste à communiquer des concepts technologiques et scientifiques « *Apprendre la culture de l'autre semble une tâche ardue pour l'enseignant et pour l'apprenant aussi vu son niveau, d'ailleurs il a besoin d'apprendre la langue française dans sa globalité pour l'initier prochainement à son parcours universitaire.*» Réponse d'enseignant. Pourtant dans le manuel d'accompagnement on peut lire « *Qu'il est impératif que la langue reste avant tout un outil de communication se démarquant d'une part d'une langue de spécificité, et d'autre part d'une langue à vocation terminologique.* », ce qui nous permet d'insinuer que nous sommes en pleine dimension socioculturelle. On comprend, par-là, que le culturel est devenu nécessaire à la construction d'une langue en tant qu'instrument utile dépourvu du caractère pratique et universaliste.

La culture est devenue une tâche difficile à enseigner. Les enseignants jugent que c'est une mission qui n'est pas facile à achever. L'apprenant a réellement besoin de prendre connaissance

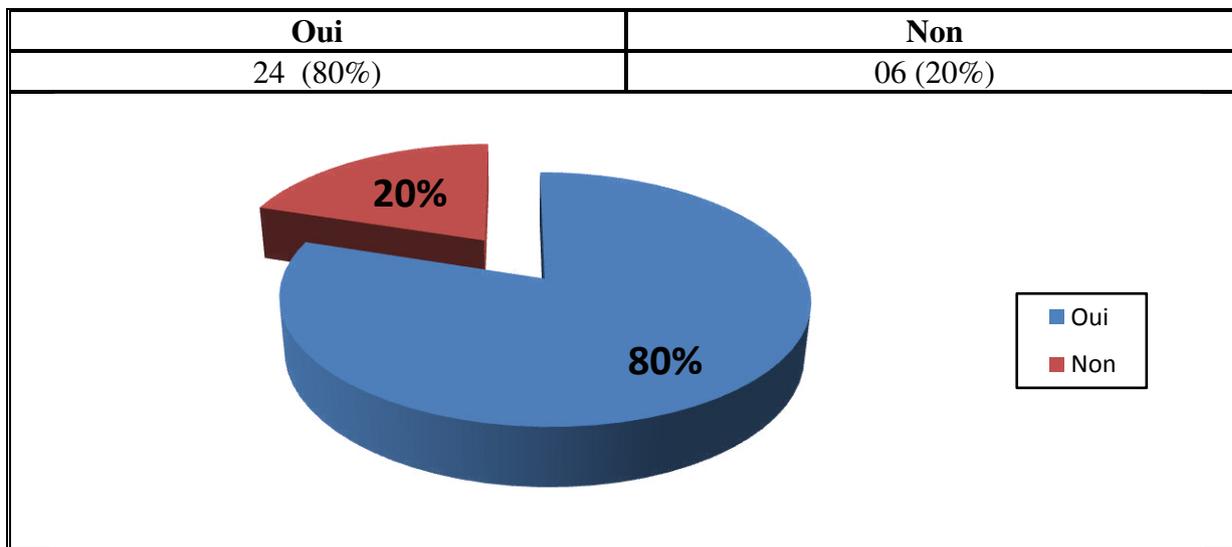
des premières notions de la langue. Une chose que les apprentis de la 3^{ème} AS trouvent fondamental.

Il faut ajouter, avec précision, que pour promouvoir le culturel, il faut fournir à l'apprenant toutes les connaissances relatives aux traits culturels qui séparent un texte d'un autre et lui permettre d'agir consciencieusement face à la présence de nombreuses hypothèses de lecture. Car, en faisant de la lecture on réalise des constations importantes ayant trait aux éléments structurels qu'il faut changer en signes apparents et probables, et à établir une ou plusieurs interprétations : « *Il faut avoir une idée sur la culture et la civilisation de l'Autre pour pouvoir déchiffrer le sens du texte littéraire* » Réponse d'enseignant. Cette même partie d'intervenants assure qu'acquérir une langue étrangère en la rattachant à la culture qu'elle véhicule constitue le plus souvent l'un des ressorts complexes de l'apprentissage.

Réellement, l'individu de demain veut avoir une place là où il peut s'établir mais pas avec des connaissances linguistiques insuffisantes. L'apprenant qui est un membre permanent, un représentant légal, un acteur raisonnable sait qu'il doit apprendre des savoirs culturels, imiter des comportements majeurs et montrer des attitudes encourageantes dans ses relations sociales. Cela engage une interaction certaine, indiscutable entre le linguistique et le culturel.

Question 06

- En tant qu'enseignant (e) de français, avez-vous des difficultés à transmettre à vos apprenants les aspects culturels de la langue cible ?



Commentaire :

Les enseignants au nombre de 24 soit **(80%)** des personnes interrogées rencontrent des difficultés en voulant communiquer les aspects culturels de la langue cible aux apprenants. Dans leurs réponses, ils reconnaissent ne pas être en mesure de rendre compte de ce qu'ils croient savoir en raison des obstacles auxquels ils se sont heurtés, parmi eux, les faits historiques étant à l'origine de nombreux préjugés hostiles à toute idée d'apprentissage de la langue française et tout ce qui a un rapport avec la France. Les enseignants citent les propos racistes formulés à l'égard de ce pays par la nouvelle génération montante, quelques apprenants refusent d'apprendre cette langue, pour eux elle n'a rien d'une langue universelle *« Je ne cherche pas à leur transmettre les aspects culturels, il y a déjà une réticence historique à tout ce qui est français donc je veux qu'ils oublient cet aspect et qu'ils considèrent la langue comme un outil de communication et une arme pour affronter l'avenir et la mondialisation. »* Réponse d'enseignant.

Un intervenant disait que plusieurs élèves ne régissent pas et ne montrent aucun intérêt pour cette langue qui, désormais, figure parmi les choses embarrassantes et prétentieuses. Il n'est plus possible de les motiver, quelque soit le comportement utilisé dans ce sens *« Avec certains apprenants, la difficulté vient du fait qu'ils sont désintéressés, démotivés, sans parler du fait qu'on soit encore confronté au fait que la langue française est toujours considérée comme celle du colonisateur est donc rejetée ! »* Réponse d'enseignant.

Aussi, le niveau scolaire des apprenants prêts à être inquiétant, y a des apprenants qui ne sont pas capables de saisir le sens global d'un texte au niveau linguistique, donc comment l'enseignant peut-il traiter l'aspect culturel du texte « *L'enseignement- apprentissage du FLE au secondaire a pour but de consolider les acquis du collègue. Je me retrouve à chaque fois devant une impasse avec mes élèves vu que l'œuvre littéraire représente beaucoup de mesures culturelles et des codes sociaux difficiles voire inaccessibles à la plupart des apprenants (surtout l'expression orale)* ». Réponse d'enseignant.

« *Certains apprenants acceptent mal ces aspects, et c'est à cause de leur éducation et/ou de leur propre culture. Et certains ont des problèmes de compréhension de la langue, ce qui fausse leur compréhension de la culture de l'autre.* » Réponse d'enseignant.

Il est un autre problème d'ordre pédagogique relatif à « l'orientation ». Il s'agit de la filière LPH (lettres et philosophie) qui connaît une situation difficile et, au vu de ce qui se passe concrètement dans cet espace scolaire et éducatif et qui accuse un réel dysfonctionnement linguistique chez les apprenants en particulier. Ces derniers ont en leur sein un nombre important de candidats ayant obtenu de faibles moyennes dans le cycle moyen et même dans le cycle secondaire et ils se retrouvent à la fin orientés vers la filière « lettres » ; c'est une conséquence qui ne peut que créer scandale chez les enseignants qui répondent d'une voix singulière « *Dans certaines filières notamment LPH, la difficulté est plus concrète vu qu'il y a un réel disfonctionnement linguistique chez les apprenants en général, en conséquence la compétence de lecture semble difficilement acquise.* » Réponse d'enseignant.

Le milieu socioculturel de l'apprenant a un impact direct sur l'acquisition des compétences linguistiques, culturelles et lectorales. Ce qui complique la tâche c'est lorsque des apprenants d'horizons culturels différents manifestent des comportements hétérogènes causent ainsi une situation instable qui ne leur permet pas d'acquérir cette compétence culturelle « *Mon expérience dans un lycée privé m'a bien montré que le milieu dans lequel évolue l'apprenant est très important et a un impact sur cette notion d'aspects culturels d'une langue dite "étrangère" qui ne l'est pas d'ailleurs.* » Réponse d'enseignant.

Les enseignants qui représentent la catégorie de (20%) ne rencontrent aucune difficulté à communiquer, à leurs apprenants, les aspects culturels de la langue cible. Cela intervient au moment où le progrès scientifique et technologique a atteint un niveau enviable ayant permis aux réseaux sociaux de s'inscrire, via Internet, dans tout développement socioculturel. Ces enseignants sont convaincus que le sujet a un caractère purement linguistique « *Les jeunes d'aujourd'hui n'ont aucun mal à comprendre ou à saisir les différences culturelles tant que l'on*

n'essaye pas de les « assimiler » en leur faisant adopter ces cultures différentes ! Ce qui n'est nullement notre but ! » Réponse d'enseignant.

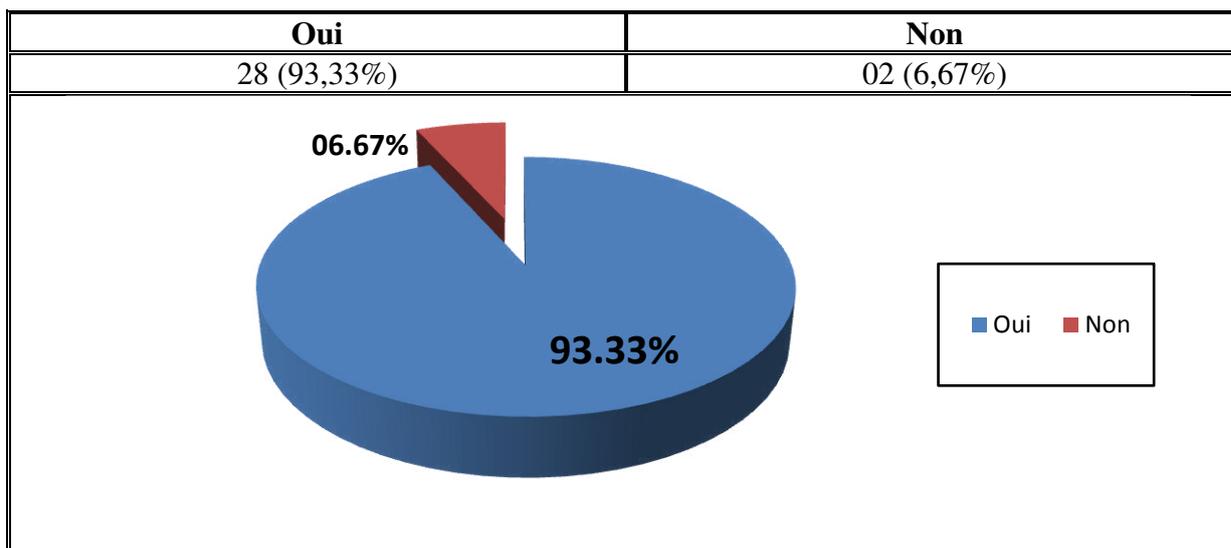
Alors que y a des enseignants qui disaient que les apprenants apprennent la langue française dès leur jeune âge ; cela facilite la transmission du savoir à la majorité des apprenants et même l'installation des compétences linguistiques et culturelles.

Donc, l'enseignement/apprentissage du FLE ne peut qu'être conforme aux nécessités qu'impose le dialogue au profit d'une méthode d'apprentissage fondée sur la perception et sur le dialogue. Maintenant, l'enseignant est appelé à objecter sur des questions culturelles. IL doit s'adonner à la culture, s'intéresser à la culture et développer sa culture. Car, ces trois derniers principes sont fondamentaux pour instruire et assurer le passage culturel. Car, en l'absence d'une bonne formation et face à un manque de moyens didactiques, les résultats espérés ne verront pas le jour. En didactique, l'enseignement des langues-cultures repose sur des finalités qui fondent la compréhension et la reconnaissance des adeptes d'une culture étrangère en se mettant au diapason de la langue et des spécificités culturelles qui sont les siennes *« je ne suis pas formée sur cette notion et je ne connais pas les meilleurs moyens qui facilite l'étude d'un texte littéraire ou la transmission des aspects culturels de langue que j'enseigne »* Réponse d'enseignant.

Réellement, pour mieux s'insérer dans le monde de demain, l'apprenant doit s'équiper de moyens indispensables entre autres la matière linguistique, d'un outil, propre à la langue, suffisant. Il doit avoir en sa possession une somme de connaissances riches et variées pour pouvoir, désormais, se manifester, sans souci et sans condition, et avoir avec soi des compétences culturelles qui interviennent dans les relations sociales, ce qui incite, en effet, une interaction certaine entre le linguistique et le culturel.

Question 07

- Pensez-vous que la culture de l'apprenant puisse jouer un rôle important en classe de FLE ?



Commentaire :

L'apprenant en classe de FLE va avoir une grande pratique et une autre faculté de percevoir le monde à travers ce qu'il a appris dans sa culture. La relation avec une culture autre que celle qui se manifestent en soi et par l'intermédiaire de la langue assurément lui donne la possibilité de se diriger vers le relativisation de ses propres pratiques sociales, de ses croyances fermes, de ses opinions, tel que le Amor Séoud (1997, p.148) : « *L'intérêt de la démarche interculturelle est donc qu'elle s'accompagne d'une prise de conscience de soi, liée elle-même souvent à une remise en question de soi* ».

La majorité des enseignants (93,33%) assurent, en toute confiance, que la culture de l'apprenant représente un réel appui et un référent important en classe de FLE, en facilitant la communication de l'information, étant donné que cela offre une occasion favorable et un moment opportun de s'ouvrir à l'Autre sans porter de préjugé, attendu que cela pousse aussi à comparer sa culture par rapport à la culture étrangère. Le contact entre enseignant et apprenant sera plus facile ce qui installe un climat de motivation chez tout le monde, un climat affectif qui encourage à la participation et ainsi les apprenants prennent un plaisir à lire et à apprendre la langue avec intérêt « *c'est tout à fait normal : avoir un apprenant cultivé, un bon lecteur, ou quelqu'un de curieux à connaître l'Autre me motive toujours et me pousse à donner le meilleur de moi-même , sans oublier l'avantage que cela pourrait avoir sur le reste du groupe classe démotivé ou désintéressé par exemple.* » Réponse d'enseignant. Cette situation présente un réel aboutissement assurant la compréhension de la culture de l'Autre. L'apprenant conserve dans son esprit l'idée de comparer toujours les autres cultures à la sienne, un enseignant argumente « *car la culture de l'apprenant lui permet d'établir la différence entre les spécificités qui caractérisent chaque culture et de ce faits d'accepter l'autre dans sa différence.* ».

L'apprenant évolue corps et âme dans un environnement qui établit chez lui un comportement nouveau qui consiste à le préparer à l'apprentissage d'une langue et qui affecte

son niveau en classe de FLE. De cette façon, les élèves francophones se voient favorisés et, accorde, en même temps, à l'apprentissage de la langue cible une faveur en devenant possesseur de certaines compétences linguistiques, lectorales et socioculturelles. L'apprenant se nourrit d'une culture qui alimente celle du groupe classe. L'enseignant saisit l'opportunité pour donner de la force et de la vigueur à ses apprenants qui se sentent vraiment pris en charge par une bonne motivation et une orientation très suivie tel que le prévoit l'objectif tracé en ce sens. Un enseignant prévient de son côté : « *Nous pouvons être confronté à un public ayant une bonne maîtrise de la langue garnie d'une variété de connaissances qui ne demandent qu'orientation* ».

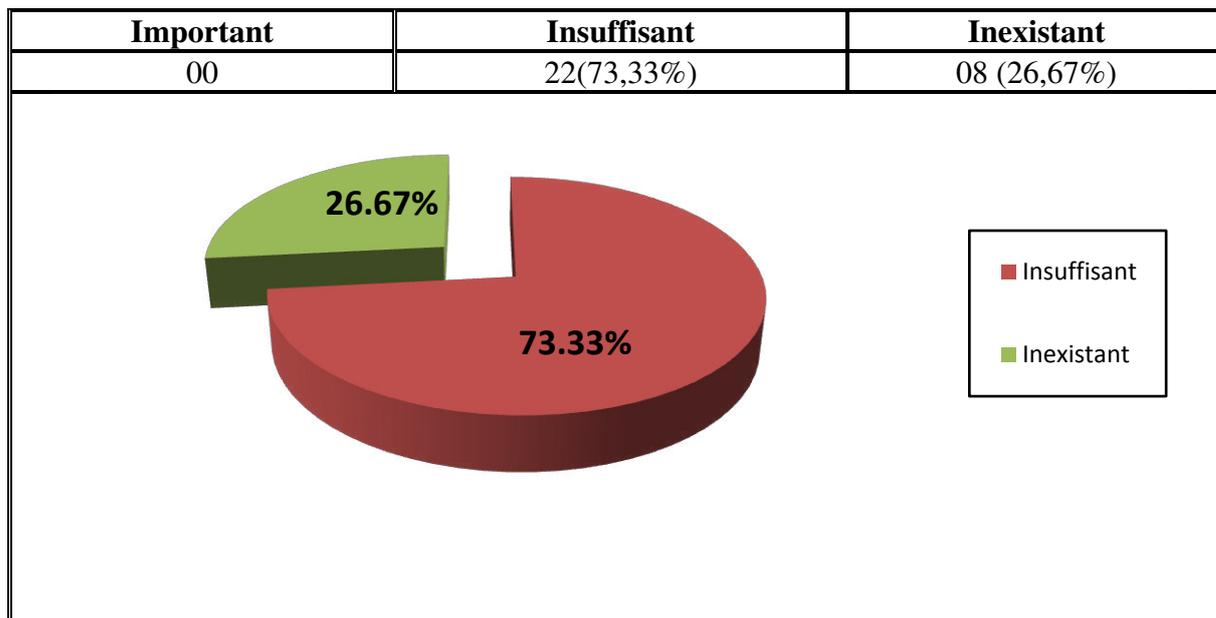
Réellement, l'apprenant reste très attaché à sa culture. Il est omniprésent. Il se voit mis à l'épreuve par l'effet que celle-ci exerce sur lui. C'est en faisant référence à cette culture qu'il devient possible de créer un éveil d'intérêt né d'un besoin profond qui construit véritablement les prémices d'un apprentissage prometteur et rassurant qui installe les premières bases. De cette façon, on dresse l'image d'un esprit ouvert sur toutes les cultures du monde avec en soi toutes les composantes nécessaires au développement de la personnalité « *Comparer sa propre culture à celle de l'Autre permet de découvrir sa propre identité culturelle et la promouvoir dans le cadre des échanges* » Réponse d'enseignant.

Un groupe de deux enseignants représentant les **(06,67%)** ne se sont pas joints à la majorité. Ils pensent que la culture de l'apprenant n'inquiète personne car il n'y a rien, en elle, si important et qui vaut la peine d'être discuté en classe de FLE. Et un enseignant de justifier : « *Dans le cas où l'apprenant a une certaine culture c'est ce qui manque de nos jours à nos apprenants qui éprouvent un désintérêt total aux langues étrangères* ». Sauf que cette idée n'est pas partagée par le deuxième enseignant parce qu'il ne s'est pas prononcé sur cette question.

En réalité, la culture de l'apprenant se voit mise en présence pour être comparée à la culture étrangère et, de cette façon, sa propre culture se développe au contact de la culture de l'Autre. Et donc, on assistera à la création d'une rencontre culturelle pleine d'harmonie qui faciliterait la construction de l'équilibre recherché, c'est-à-dire la dimension interculturelle. Les apprenants d'une langue étrangère se doivent de se distancer de leurs pratiques culturelles et d'agir attentivement en s'exprimant, d'une manière critique et objective, sur l'état de leur propre culture ; autrement dit, les apprenants ne sauront leur véritable identité culturelle qu'une fois se jouera la confrontation avec une autre culture.

Question 08

- Quel est l'espace réservé à la culture liée à la langue enseignée dans le manuel scolaire de 3^{ème} AS?



Commentaire :

L'endroit destiné à la culture de la langue cible suppose des résultats insuffisants, confirment les enseignants, en grande majorité, dans leurs réponses (**73,33%**). Ils disaient, en parlant des supports du manuel, qu'ils ne véhiculent pas suffisamment d'aspects liés aux traits culturels « *Sur le manuel scolaire, très peu de textes réservés à d'autres cultures sont proposés, il est donc insuffisant pour ne pas dire inexistant.* » Réponse d'enseignant.

Selon ces enseignants, le manuel doit être une référence utile, un complément de savoirs, une nomenclature de différentes cultures qui accompagnent l'apprenant là où il se trouve : chez lui, en classe, en voyage, etc. l'apprenant va connaître d'autres cultures qui lui procurent la volonté de s'adapter avec elles pour mieux saisir le sens de la dimension universelle de chaque culture. Ce sont des remarques importantes que le manuel ne contient pas dans son corps par absence de considération culturelle et d'une mauvaise prise en charge éducative. Les objectifs et les directives officielles qui les annoncent ne verront pas le jour avec une présence de supports qui ne leur correspondent pas. On parle de compétences interculturelles, de savoirs être, d'attitudes que les élèves doivent acquérir dans une période de formation indispensable. S'agissant des compétences cognitives qui relativisent les points de vue de ces derniers (les élèves) en situant, dans son contexte, un fait qui se réfère au propre de leur culture ; autrement dit, mettre des savoirs faire au service des savoirs être « *Il y a dans le manuel des supports qui non seulement ne répondent pas aux objectifs de chaque objet d'étude mais également ils ne prennent pas en charge la culture liée à la langue enseignée.* » Réponse d'enseignant.

Ces textes doivent de surcroît usiter des contenus culturels fidèles à la culture de la langue cible. L'enseignant a pour tâche d'accentuer sa recherche dans l'exploitation de ces référents culturels qui feront de l'apprentissage une réelle condition basée sur la motivation et sur la découverte d'autres habitudes, d'autres pratiques sociales qui obéissent à une image propre dans laquelle on distingue les conduites, les représentations, les idéaux sociaux afin d'aller à la rencontre de l'Autre. Cela va engager à réfléchir seconde fois sur le côté linguistique lié, en toute nécessité, à toute communication. Par ailleurs, la langue française, qui est, en réalité, une discipline scolaire, doit avoir à son profit et à son avantage, une somme de compétences lesquelles, une fois installées, fourniront l'aide adéquate, dont ont besoin les enseignants, dans l'acquisition de la compétence de communication « *Le manuel scolaire de 3^{ème} AS met à la disposition de l'élève algérien des textes littéraires qui peuvent l'aider à découvrir la culture de l'Autre. A titre d'exemple, on peut citer : le racisme expliqué à ma fille de Tahar Ben Jelloun, Lettre à Madame de Francueil de J.J Rousseau ... Ces textes et d'autres, faisant partie de la littérature française ou d'expression française, s'ils sont bien exploités par l'enseignants aident l'apprenant à s'ouvrir sur la culture de l'Autre, mais ça reste comme même insuffisant* » Réponse d'enseignant.

Dans les examens de baccalauréat, il n'est jamais prévu des questions relatives à la compétence littéraire. Cette assurance se situe dans le choix des supports et pour plus de détails il faut se rendre à l'évidence du premier projet pour constater la preuve. Ce dernier accorde plus d'espace à la culture algérienne au détriment de la culture étrangère, ce qui montre, à la fin que l'enseignement de la langue française s'effectue bien sûr par le truchement de notre culture et non pas par l'entremise de la sienne « *C'est vraiment très subtile, ça passe presque inaperçu car on axe plus notre enseignement /apprentissage sur les types de discours, on insiste sur les textes types d'examen (bac) qu'on passe sur cet aspect qui d'ailleurs n'existe que dans quelques textes littéraires (lettre Jean Jacques Rousseau... Nouvelle fantastique), sachant que les textes littéraires et le dernier projet ne sont réservés que pour les classes de lettres philosophie et langues étrangères qui sont moins nombreuses que les autres filières* » Réponse d'enseignant.

En définitive, les enseignants admettent nécessaire d'introduire l'aspect culturel dans le développement de l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère. En considération à l'initiative annoncée, le choix du texte littéraire en tant que soutien et base de référence a créé un effet positif et a provoqué un écho favorable chez les enseignants à travers leurs réponses. Toutefois, les points de vue, ayant un rapport avec la composante culturelle, divergent chez les uns et les autres soit par défaut de soin ou d'application. Les uns renvoient cela aux difficultés qui se mettent en travers de leur chemin ; les autres s'en prennent aux obstacles du système éducatif,

de l'emploi du temps et du niveau des élèves. Face à cette situation compromettante, il n'est plus permis de projeter quoi que ce soit en direction de la dimension interculturelle pour un enseignant, l'espace réservé à la culture liée à la langue enseignée dans le manuel scolaire de 3^{ème} AS est « *Pratiquement inexistant, on en retrouve un peu dans la nouvelle fantastique, mais malheureusement c'est en fin d'année et les élèves n'y prêtent guère attention !* » Réponse d'enseignant.

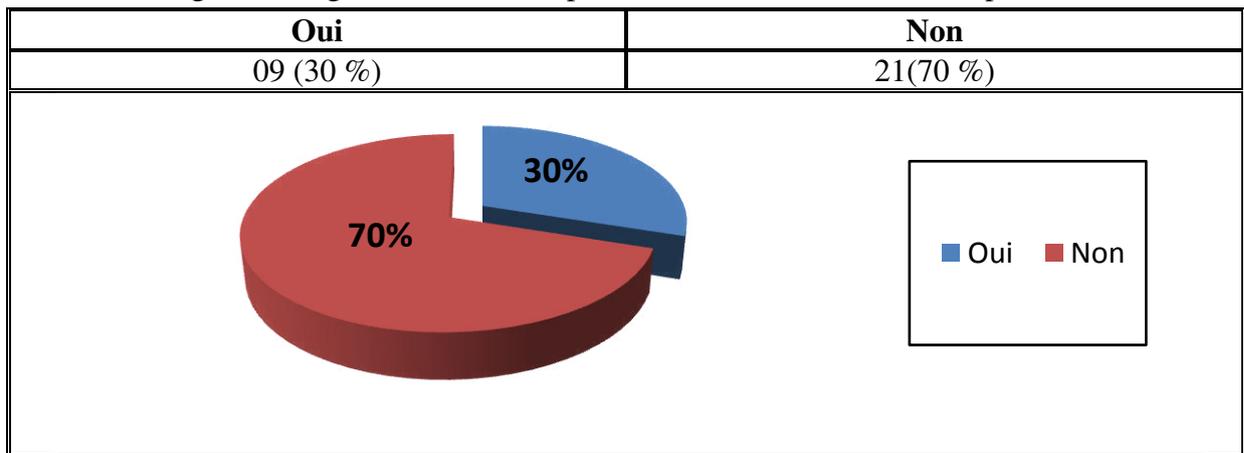
Le reste des enseignants au nombre de huit (08) soit (26,67%) des personnes interrogées ont un autre avis, ils indiquent que l'aspect culturel n'est pas pris en considération dans le système éducatif algérien. Pour eux, la présence de ce dernier, dans le manuel de troisième année secondaire, est illusoire, voire éphémère. Les instructions sont claires là-dessus. Il appartient aux enseignants de veiller à installer chez les apprenants les deux compétences linguistique et culturelle, seulement, ce que le manuel porte en son sein, c'est une culture nationale largement présente et dominante par rapport aux autres cultures « *C'est aux décideurs du programme de justifier, tout est politisé, cela dépend du statut de la langue française en Algérie* ». Réponse d'enseignant.

Ces enseignants ont justifié l'absence de cet aspect culturel dans l'ensemble des supports du manuel et même aux contenus des questionnaires accompagnants, qui s'intéressent seulement au côté linguistique ignorant, de ce fait, la dimension culturelle présente dans le texte « *Le programme scolaire n'est pas conçu pour l'apprentissage de la culture de la langue enseignée mais évidemment pour acquérir les règles de cette langue* ». Réponse d'enseignant.

Les enseignants réclament, dans leurs interventions orales ou écrites, un changement radical dans le choix des textes, et des supports. Une nouvelle réforme en ce sens doit avoir lieu. L'urgence interpelle la tutelle de réfléchir sur la stratégie qui conviendrait le mieux. Nos apprenants ne peuvent rester indifférents sans qu'aucune solution ne leur soit portée, c'est-à-dire un nouvel élan qui promet un accueil culturel et linguistique qui leur fait découvrir la culture de la langue cible. Il est question de voir les choses telles qu'elles se présentent mais avec un regard responsable constructif qui fournit les moyens adéquats qui permettent d'acquérir les connaissances de soi par l'intermédiaire d'une langue étrangère. Il est un besoin pressant d'affermir le lien qui unit la propre culture de l'apprenant à la culture de l'Autre ; cela ouvre grandes les portes à la conquête d'horizons meilleurs et au côtoiement d'autres civilisations. Les textes doivent être variés et aussi ils doivent revêtir un aspect typologique respectif bien choisi pour montrer le vécu quotidien des individus et permettre à l'apprenant de se situer dans son milieu socioculturel.

Question 09

- Enseigner la langue sans tenir compte de la culture véhiculée est-il possible ?



Commentaire :

La classe de langue représente un univers symbolique qui donne lieu d'être le chemin qui conduit à la connaissance et à la compréhension d'une autre culture, en égard à la relation étroite qui existe entre la langue et la culture. De plus, les mots « langue et culture » sont, d'un point de vue anthropologique, indissociables en didactique des langues. Cela laisse croire, d'une façon objective, que pour projeter un enseignement d'une langue étrangère demande, bien sûr, une compétence linguistique, pourtant, il s'avère que la bonne maîtrise des formes linguistiques demeure insuffisante à l'endroit de la communication et de la compréhension entre les personnes de divers cultures.

(70%) des enquêtés soutiennent que la langue est un fait social et toute langue contient en son sein la culture des individus qui la parlent. Ils appuient la thèse qui considère que l'enseignement de la culture accompagne absolument l'enseignement de la langue : « *On ne peut pas séparer une langue de la culture qu'elle véhicule. Ceci dit, l'apprentissage d'une langue étrangère ne doit pas se faire au détriment de sa propre culture.* » Réponse d'enseignant.

Pour ce groupe d'enseignants majoritaires, la langue et la culture sont liées par un bon nombre de principes imbus de valeurs, rempli d'un mode de vie et pénétré d'une idéologie, telle est l'identité d'une civilisation, telle est la culture d'un peuple, c'est-à-dire, une vraie composante culturelle « *La culture permet à l'apprenant non seulement de développer son savoir mais également de créer un savoir-faire culturel* » Réponse d'enseignant. En ce sens, les enseignants signalent que la langue est, certes, un moyen de communication mais surtout un outil qui facilite la réciprocité.

Parler d'une culture suppose avoir l'envie de rappeler au souvenir les connaissances et les savoirs à faire apprendre aux élèves. En vertu de ce qui se passe dans le monde de l'enseignement du FLE, un enseignant témoigne son mécontentement « *une langue a une*

« âme » et celle-ci est sa culture, c'est son identité, on ne peut pas en faire fi. Cependant, vu la façon avec laquelle on enseigne le français aujourd'hui, on la « dénude » de cette âme car notre objectif premier est juste apprendre à nos apprenant à s'exprimer ». Réponse d'enseignant.

En terme clair, il convient d'utiliser un code spécialement propre à chaque texte, car ce dernier, écrit, de telle manière, offre à son auteur la possibilité de pouvoir lire, sans difficulté les codes employés. Il s'aperçoit, à la fin, qu'il a la capacité de découvrir l'Autre en soi et acquérir la volonté d'accepter toutes les différences avec les autres. S'il s'avère qu'une telle pratique se fait connaître à l'apprenant, celui-ci va se familiariser avec le principe qui indique, avec précision, les paroles de l'Autre en prenant en considération les différences langagières. L'étude d'un texte nécessite la participation de l'auteur dans son espace culturel, de cette façon, la compréhension s'installe et les aptitudes se révèlent actives. Il ne peut être question d'une interprétation conforme aux règles qu'en faisant de l'aspect culturel une importance particulière et une condition fondamentale « *Je ne crois pas que c'est possible de le faire on doit situer l'auteur dans son époque, son origine et sa culture pour comprendre le pourquoi et le comment de son texte !!!* » Réponse d'enseignant.

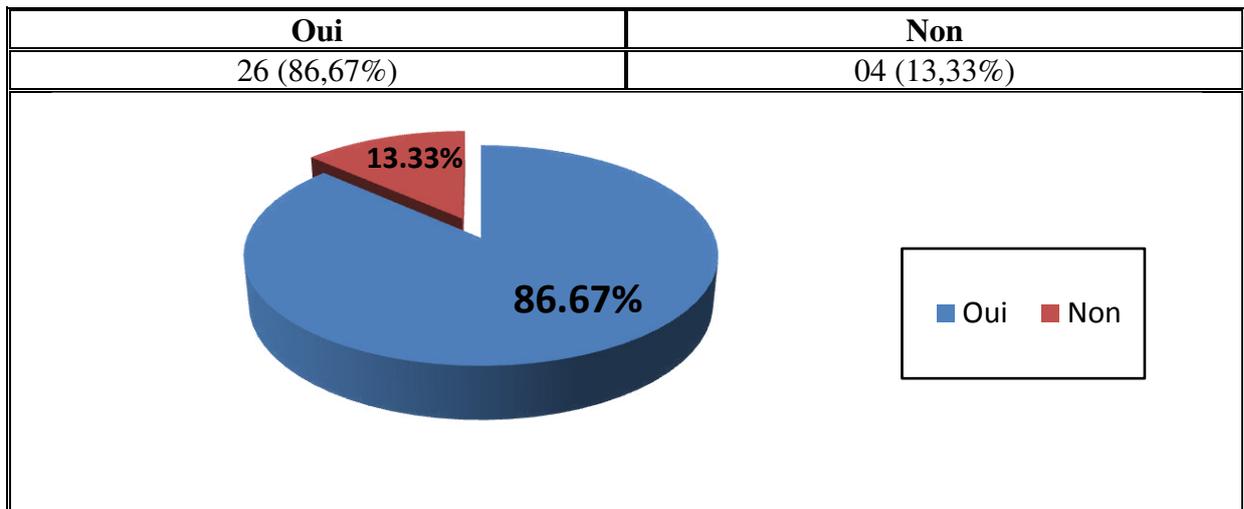
Par contre, les enseignants qui représentent les (30%) jugent qu'il n'est pas impossible de disjoindre la langue de la culture en expliquant que la composante culturelle n'est pas tellement importante par rapport à la composante linguistique ; en effet, l'exploitation du texte littéraire ne diffère pas des autres genres de textes, car une telle démarche n'est pas recommandable sur le terrain et ne peut être préconçue comme on l'imagine.

Le texte littéraire renferme des difficultés de fond et de forme et n'accorde aux apprenants aucune possibilité de saisir le sens du contenu. Ces mêmes éducateurs, considèrent que l'enseignement d'une langue étrangère ne signifie pas obligatoirement la prise en charge de la culture qu'elle communique parce que la langue se considère l'outil indispensable qui facilite l'étude superficielle de la culture nationale ou d'autres cultures. Cependant, les textes officiels, tels que le soulignent les pédagogues, exhortent l'idée d'enseigner la langue étrangère sans oublier de l'insérer dans son contexte culturel « *Pour moi la langue n'est qu'un outil de communication, elle n'est pas forcément représentative d'une culture quelconque !* » Réponse d'enseignant.

Nous sommes en mesure de conclure que la langue parait comme un fait social, ce qui laisse entendre que pour enseigner une langue étrangère il importe nécessairement d'enseigner, d'abord, sa culture étant donné le lien qui les associe. Au vécu de cette constatation, la culture reste un facteur décisif en classe de FLE. Elle conserve son vrai sens, tel que largement défini.

Question 10

- A votre avis, la communication interculturelle en classe de FLE est-elle une nécessité ?



Commentaire :

Il est accordé un intérêt particulier à la culture étrangère en classe de langue dans la construction du sens d'un texte. Cette considération est élaborée à partir de la notion de « représentations » qui dépendent, spécialement, de plusieurs cultures différentes lesquelles ne sont présentes qu'en situation de lecture en classe. Cette perspective présume que cette opération d'aspect textuel est un moyen de jonction socio-langagier qui s'établit sur la base d'un texte en tant que sollicitation ouverte entre réception et projection de soi dans le texte et distanciation de soi devant les impressions du texte dans la proportion de la singularité du lecteur.

Le lecteur / apprenant, un véritable acteur de l'interprétation, est tenu d'accompagner l'orientation du texte pour bien la comprendre. En réalité, c'est dans cet élan difficile à saisir qui lie le lecteur à l'auteur, qu'une communication interculturelle s'établit.

Selon la majorité des enseignants (**86,67%**), la communication interculturelle en classe de FLE est une nécessité fondamentale. Ils pensent qu'en matière de langue étrangère le texte littéraire est un moyen qui permet d'acquérir une somme de savoirs linguistiques et culturels. Pourvu d'une qualité esthétique distincte et de la présence d'une variété d'objets promis au lecteur, ce dernier devient capable de réagir avec succès dans plusieurs domaines : la lecture, l'écriture, les échanges d'idées en langue étrangère, y compris la volonté de se mobiliser dans d'autres projets ouverts à une nouvelle situation de communication nourrie de valeurs saines que le lecteur découvre parallèlement en contexte FLE. Ces mêmes enseignants admettent la nécessité et la priorité d'activer la compétence linguistique (lexique, grammaire,...) en la mettant

en diapason avec la compétence interculturelle, étant donné l'échange réciproque existant dans ce domaine qui vient renforcer les acquis et enrichir le savoir-faire. Cela va permettre à l'apprenant de choisir librement la meilleure conduite à prendre et sollicité par la culture qui développe sa compétence linguistique « *Car c'est une finalité tracée par les concepteurs des programmes scolaires partout dans le monde : favoriser l'échange interculturel pour s'ouvrir au monde et mieux coexister sur terre* » Réponse d'enseignant.

Ces enseignants mentionnent l'existence d'une certitude ambitieuse dans le programme. Celle-ci cite les objectifs qui s'accompagnent par l'ouverture sur l'Autre et la possibilité de se familiariser avec d'autres cultures. Mais en définitive, la difficulté persiste à se montrer sur les lieux, ce qui ne facilite pas la tâche aux apprenants d'avoir accès aux supports du manuel, et les textes, en particulier, en raison de leur niveau faible, ce qui ne permet pas d'atteindre les objectifs espérés, à savoir l'acquisition d'une compétence cognitive et le sentiment et le comportement qui permettent de s'adapter à des cultures nouvelles et savoir comment atténuer les conflits d'une manière conséquente, progressive, valable aux cultures « *Certainement, la communication interculturelle permet d'acquérir certaines compétences dont l'apprenant a besoin mais vu le niveau actuel de nos apprenants, c'est un peu difficile.* » Réponse d'enseignant.

La démarche interculturelle devient, par ailleurs, une voie inévitablement empruntable offrant ses bons offices à la didactique du texte littéraire ou du discours en raison de la dimension anthropologique du nombre du texte littéraire ou du discours en raison de la dimension anthropologique des textes laquelle accorde le privilège et l'avantage exclusif en vue d'accéder aux modèles culturels. C'est à la fois le fond et la forme des textes qui sont visés par cette démarche mettant à l'épreuve et également en relief la fonction sociale de la littérature comme étant la dimension représentative des références culturelles d'une communauté tout en faisant savoir l'importance du rôle identitaire qui lui est attribué « *L'objectif est de préparer l'apprenant, d'une part à la rencontre de l'autre qui dispose d'une culture différente et inconnue et d'autre part à le former pour s'intégrer aisément dans une société multiculturelle et multilingue* » Réponse d'enseignant.

Séoud Amor l'interprète autrement : « *il faut avoir déjà conscience que l'interculturel est un passage obligé parce qu'aussi, à y regarder de plus près, tout rapport avec le texte est dans son essence interculturel, en F.L.E. mais également en F.L.M, compte tenu évidemment de la « pluralité » culturelle, de la multiplicité des croisements culturels, caractéristiques de la civilisation d'aujourd'hui et même, par-delà cette pluralité et cette multiplicité* » (Idem, p.137).

En tant que discipline désignée pour instaurer un enseignement de la littérature, la démarche interculturelle paraît ne pas tenir compte du texte, alors que Seoud évoque le rôle de la pédagogie basée sur la forme et sur le fond du texte. Cette situation de confrontation des faits interpelle le bon sens spirituel d'octroyer à la lecture une place privilégiée tout comme l'analyse formelle des textes.

D'après les avis exprimés, ces enseignants s'accordent d'expliquer que la démarche interculturelle contribue à en distinguer la dimension de l'altérité ; une manière de comprendre les pensées, les émotions et la vision des interlocuteurs. Cette vision progressive facilite la tâche à l'apprenant d'apporter un plus à son savoir, son savoir être, son savoir-faire, son savoir apprendre mais aussi de mettre au point un savoir-faire culturel « *L'absence de cette compétence rend mon travail difficile car l'apprenant se retrouve face à la culture de l'Autre qu'il ne connaît pas forcément, à des comportements et attitudes auxquels il ne s'identifie pas et en l'absence de cette communication interculturelle le blocage serait vite installé.* » Réponse d'enseignant. Par contre, cette approche a été négligée dans les programmes éducatifs ; ce qui a rendu les textes littéraires et l'apprentissage de la langue « hors d'usage » « *Elle est très importante, mais dans nos classes c'est rare de tomber dans ce genre de situation. Nos apprenants sont presque tous issus d'un même milieu social et d'une même mentalité qui est contre toute culture étrangère et précisément la culture française.* » Réponse d'enseignant.

Sachant ce principe nécessaire dans l'établissement d'un apprentissage interculturel qui se base sur la communication, le vécu général et l'intention sincère et profonde de connaître l'Autre, il s'installe dans l'esprit de chacun l'idée créative et le besoin pressant favorable aux apprenants d'admettre les différences éventuelles quant à l'aptitude d'une communication à développer chez ceux qui n'ont pas les mêmes aspects. Dès lors, il convient d'adopter un enseignement de type transversal et d'introduire des situations ou des faits proches à la réalité qui s'appuient sur des considérations évidentes. Par conséquent, il devient préférable d'employer des méthodes pédagogiques en proposant des activités pertinentes développées qui incitent l'apprenant à s'engager volontairement avec beaucoup plus de rigueur ; à ce niveau, une réflexion approfondie s'avère indispensable et qui serait porteuse de situations nouvelles où l'apprenant peut s'exercer soit seul soit en groupe « *C'est indéniable car c'est une véritable richesse pour les apprenants qui vont mieux interagir en classe, être plus attentifs à ce qu'ils découvrent.* » Réponse d'enseignant.

Les enseignants, qui représentent un chiffre évalué à **(13,33%)**, minimisent l'importance de la communication interculturelle en la réduisant à une valeur moindre qui n'est pas la sienne

tout en faisant de la dimension linguistique leur principal souci. Ils insinuent que ces apprentissages interculturels ne sont pas, en vérité, pris en charge par le manuel scolaire. Leur première remarque se situe au niveau de l'avant-propos du manuel de français de la 3^{ème} AS dans lequel il n'est fait aucune référence à la compétence interculturelle, ni à ce qui a fait qu'elle soit intégrée dans le processus d'enseignement-apprentissage. Un intervenant soutient que « *la communication interculturelle n'est pas nécessaire mais peut être utile, et d'ailleurs ce n'est pas mentionné par les concepteurs du manuel* » Réponse d'enseignant.

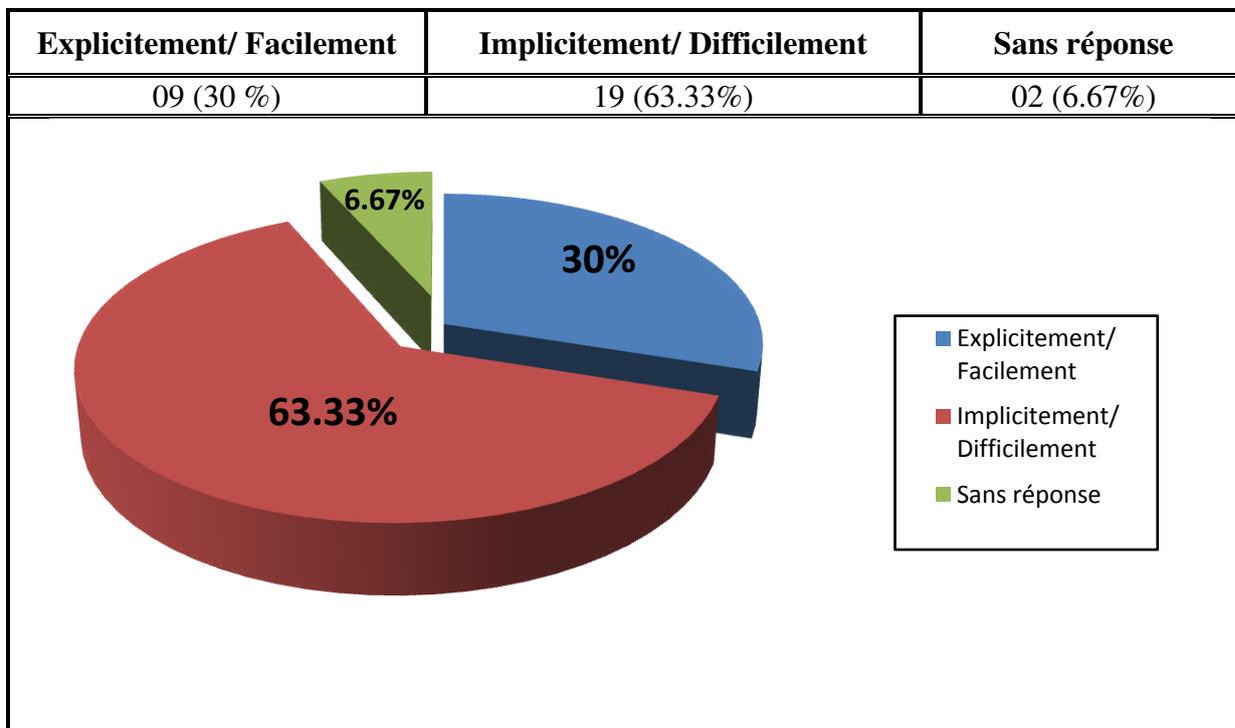
Ce même groupe d'enseignants souligne que l'importance réside dans la communication, pour eux : « *Le plus important est la communication apprendre à se comprendre est déjà une victoire vu le niveau des élèves actuellement* » Réponse d'enseignant.

En réalité, il n'est nullement question d'installer chez l'apprenant rien que des savoirs culturels, bien au contraire il s'agit d'outrepasser ce stade de communication en le valorisant au moyen d'une optique culturelle qui permettra à la compétence de communication de s'établir tout en offrant aux interlocuteurs la possibilité de découvrir le culturel dans les échanges langagiers. La nécessité exige de sortir de l'alignement du civilisationnel dans l'apprentissage d'une langue pour incorporer à l'esprit une vision du monde qui fait apparaître les différences et les ressemblances interculturelles « *Dans une approche interculturelle, un objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture.* » (Conseil de L'Europe, 2001, p.09).

L'interculturalité prend nettement position vis-à-vis du manque d'harmonie qui existe au niveau des codes culturels et de la notion des attitudes et de l'ensemble des structures psychologiques qu'a fait naître l'altérité. Elle installe une forme de déférence en direction des différences. Celles-ci n'ont rien d'être un comportement ou une image sociale qui connaît des hauts et des bas dans laquelle les cultures rencontrent des classifications croissantes ou décroissantes. Cet effet rétroactif a pour objectif d'approfondir largement la vision de la vie de l'apprenant, le rendre indulgent et tolérant.

Question 11

- L'intégration de l'étude d'un texte littéraire aide l'apprenant à comprendre la notion d'interculturalité et à acquérir la compétence interculturelle en FLE :



Commentaire :

Le système éducatif essaie, à travers différents changements en vue d'une amélioration plausible, de faire connaître aux apprenants des aptitudes et des idées scientifiques valables à tous capables de construire un projet de société, tel qu'imaginé par ce système en perspective qui leur soit utile dans leur formations future jusqu'à acquérir le rang de vrai citoyen.

Le référentiel des programmes énonce : « ...en développant la pensée scientifique, la capacité de raisonnement et de réflexion critique, la maîtrise des instruments de la modernité d'une part, et en prédisposant à protéger et à défendre les droits humains sous toutes les formes, à préserver de l'environnement et à s'ouvrir sur les autres cultures et les civilisations du monde. » Référentiel des programmes P. 21.

La littérature, une fois intégrée dans le programme dans les classes de langue en tant que support pédagogique, devient un élément essentiel qu'on peut adapter au monde présent en didactique des langues-cultures principalement en FLE. La notion de culture représente une encyclopédie de grande envergure munie de tous les rapports liés aux connaissances, à la civilisation, aux coutumes, à l'ordinaire de l'individu. Enseigner la culture n'est pas une chose

facile à réaliser, car l'utilisation du langage ne peut jouir de l'authenticité vraie et réelle qu'à condition que l'apprenant s'introduise à la dimension socioculturelle.

On découvre la culture dans toute langue parlée, c'est grâce à elle que la société peut s'émanciper, s'exprimer et renouer avec les échanges verbaux réciproques. Cet aspect présent dans le texte littéraire sert de base et de référence sur qui l'enseignant peut s'appuyer sans crainte. Il existe un rapport, un lien entre l'enseignant et la culture, il suffit d'avoir la capacité culturelle et linguistique pour pouvoir doter l'apprenant de tout ce dont il a besoin. Ce dernier a besoin de reformuler des hypothèses de sens, d'interpréter correctement les données littéraires. De cette façon, l'aspect culturel présent se hisse jusqu'à arriver là où l'utilité se fait sentir pour avoir une interprétation correcte « *Tout dépendra du texte choisi et de la capacité de l'apprenant à apprendre et à vouloir apprendre l'aspect culturel de ce dernier* » Réponse d'enseignant.

En analysant les résultats obtenus, la majorité des enseignants (63.33%) assurent que le manuel scolaire aide, grâce aux textes littéraires qu'il présente, à l'exécution d'installer une compétence interculturelle implicitement « *Les supports littéraires fournis par le manuel scolaire de 3 AS, quoique cela reste insuffisant, permettent à l'élève à s'initier à la notion d'interculturalité puisque se sont des textes qui touchent à différentes cultures de la littérature française et d'expression française* » Réponse d'enseignant. Ils constatent que la compréhension de l'Autre passe par la compréhension de sa culture qui prend la forme d'un contenu non inspiré ni par la pensée ni par un quelconque dessein que ce soit. Dans notre culture, l'omniprésence de l'implicite est signalée, d'une manière évidente, dans notre vie quotidienne, il nous arrive de temps en temps d'avoir tous recours à ce qu'on croit être utile, cela se situe au niveau du discours ou du comportement. Celui-ci occasionne le moyen de reproduire une conduite, une attitude, une manière de vivre, et vers la fin tout cela se substitue en un ensemble de réactions personnelles qui nous unit à un mode de vie spécial en permettant à la dimension interculturelle présente de se manifester de nouveau. Mais ce motif ne peut avoir lieu et ne peut faire figure qu'en présence de décisions professionnelles surtout, et un enseignant d'affirmer « *On n'enseigne pas directement la culture de la langue cible mais à travers cette langue on essaye de transmettre et de connaître toutes les valeurs de dimension culturelle liées à cette langue implicitement.* » Réponse d'enseignant. En réalité, l'enseignant n'a en effet besoin que d'avoir les aptitudes nécessaire au développement de la culture, de la tolérance et d'une entente réciproque avec l'autre. Il espère obtenir de ses apprenants une écoute attentive et un intérêt mûr qui leur font connaître les bonnes intentions d'un éclairer de connaissances qui apportent de la lumière à ses jeunes esprits de quoi construire une personnalité digne « *Lorsque nous sommes confrontés à d'autres cultures nous sommes influencés de manière indirecte* » Réponse

d'enseignant. Selon une étude européenne : « *Il n'y a pas d'enseignement des langues vivantes sans contenu socioculturel. Même si l'apprentissage des aspects socioculturels n'est pas explicitement considéré comme un objectif cognitif, le monde cible est implicitement présent dans nombre de supports de l'apprentissage des langues vivantes (les mots, les textes, les images, les situations, les gens, leurs rôles et leurs actions, les exercices, etc....)* » Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen in <https://books.google.fr/books?isbn=9287136890>

Nous pensons que les caractéristiques des textes littéraires imposent l'obligation à l'enseignant de les employer en agissant avec réflexion pour éviter le risque d'interprétation erronée et de non-sens lors de la réception d'un texte. L'évidence stipule que le texte littéraire présente un aspect restreint qui se situe au niveau de la forme. On y relève les implicites culturels, c'est-à-dire le non-dit que peut communiquer le texte dont il est question et qu'il faut placer au-devant de la scène les suites malencontreuses qui agissent effectivement sur les apprenants dans leur apprentissage « *La lecture d'un texte littéraire peut fournir des contenus fort divers selon les lecteurs compte tenu de leurs expériences, de leur idéologie, de leur culture, voire même du contexte particulier de la lecture* ». (Cuq, 2005. p.504).

Ces enseignants trouvent que l'écrit littéraire véhicule une idéologie complexe de nature à rendre les choses difficiles à contenir par les apprenants « *Vu le niveau actuel de la majorité de nos apprenants, cela reste difficile à mettre en place, sans parler (encore une fois) du désintéressement de cette langue* » Réponse d'enseignant. Pour eux, quelque soit la nature typologique du texte, informative, explicative, démonstrative, argumentative ou narrative, il reste que ce dernier conserve toujours sa visée sociale et communicationnelle, voire un contexte culturel comme le précise cet enseignant « *chaque type de texte à une visée sociale et communicationnelle, et il comporte implicitement un aspect culturel* » Réponse d'enseignant.

Ils constatent, après avoir examiné le programme de 3^{ème} AS, que les concepteurs ne se sont pas beaucoup penchés sur le côté culturel et le côté interculturel. N'y est-il pas prévu d'installer, chez l'apprenant, l'idée de s'ouvrir à l'Autre ? Car c'est un but à atteindre et ce sont les textes littéraires qui construisent une telle vision objective. Mais la réalité, sur le terrain, est toute autre au vu des textes proposés et des questionnaires qui les accompagnent. On peut conclure que l'aspect linguistique reste dominant, ce qui n'est pas le cas pour l'aspect culturel. Aussi, l'examen du baccalauréat néglige complètement ce dernier, ce qui ne permet pas aux enseignants et même aux apprenants de s'intéresser à la dimension interculturelle. C'est dire combien l'apprentissage du FLE souffre d'un manque d'efficacité très ressenti. Il est convenu de valoriser cette dimension en lui accordant un engagement pratique concret, pourvu de structures

langagières propres aux apprenants de nos classes. Et en considération à cela, un enseignant précise : « *C'est surtout timidement, il en faudrait beaucoup plus et surtout bien réparti tout au long de l'année mais surtout insister dessus dans les examens officiels.* » Réponse d'enseignant.

Il n'est point question affirment plusieurs enseignants de refuser un enseignement du FLE qui s'est fixé pour objectif d'installer différentes compétences culturelles et interculturelles qui permettent d'assurer une bonne maîtrise de la langue étrangère. Cet apprentissage dépend du niveau cognitif et des connaissances acquises par l'apprenant et aussi des textes littéraires que propose le programme comme le précise un des enseignants « *Pour qu'il comprenne cette interculturelité, il faudrait choisir des textes qui s'y prêtent vraiment* » Réponse d'enseignant. Néanmoins, cet apprenant rencontre quelquefois une ou plusieurs difficultés dans l'acquisition de la maîtrise de cette compétence culturelle. D'un point de vue réellement réfléchi, en l'occurrence Germain-Rutherford (2014, p.134) « *Évaluer est mesurer le développement de la sensibilité et de la compétence culturelle ou interculturelle chez l'étudiant, par contre une question qui reste complexe pour les enseignants des langues* ». Par ailleurs, la question complexe qui reste toujours posée est : comment faire comprendre et acquérir la compétence culturelle/interculturelle chez l'apprenant ? L'objectif fondamentale de l'évaluation (inter) culturelle se fonde essentiellement sur la personnalité, les valeurs, la conscience, le caractère, la motivation individuelle de l'apprenant. Car, l'attitude de cet homme de demain sera appelé à répondre du mieux qu'il peut en s'inspirant des traits et des habilités accumulés qui contribuent à tous développement permettant d'accéder à un nouvel espace culturel universel.

(30 %) des enseignants ont affirmé que l'apprenant arrive à saisir le côté culturel présent dans le texte littéraire explicitement par la multiplicité des textes d'auteurs français qui montrent visiblement les aspects socioculturels des français, en se procurant le moyen d'étudier en toute facilité cette dimension avec la collaboration des apprenants. C'est en faisant valoir quelques supports littéraires en enrichissant leur contenu que se dessine le profit. Ces enseignants ne cessent de le pratiquer dans la réalité lorsque l'occasion se présente pour pouvoir le faire. En outre, malgré les affirmations des enseignants dans la pratique de l'interculturel, ces derniers trouvent des difficultés à proposer des exemples d'activités qui leur permettent de consolider et de renforcer les acquis présents et précédents. Ils se partagent l'idée qui montre que la langue et la culture maintiennent des rapports indissociables les aidant à développer les échanges et les engagements qui leur donnent accès à toute éventualité et réagir devant toute manifestation culturelle constatée dans les textes littéraires du manuel scolaire, tout en étant moins à l'aise lorsqu'on leur demande de nous expliquer comment se présente ce lien dans ces textes.

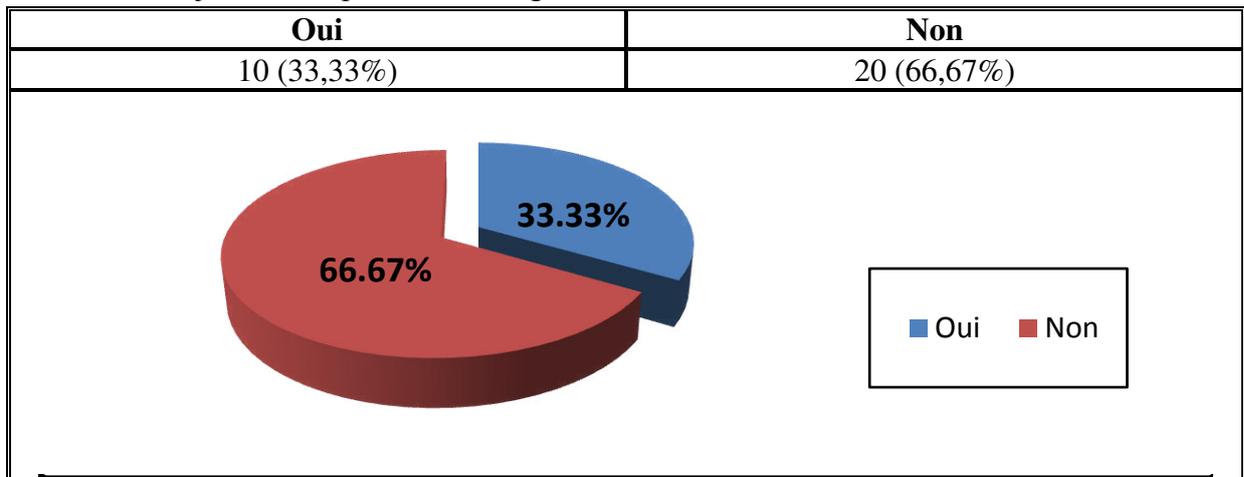
Nous considérons les non-réponses (deux enseignants) soit (6.67%) comme une inaptitude de leur part à réagir à cette question par méconnaissance du domaine.

Donc, vu la délicatesse des textes littéraires et du niveau de langue qu'ils véhiculent, et même le niveau des élèves certains enseignants les utilisent le moins possible dans leur classe. La littérature est à titre de distinction tout ce qui est relatif aux belles lettres et aux « verbes » qui se conjuguent aux temps des langages oratoires et soutenu que l'honorent les conversations des personnages d'une époque révolue. Le texte littéraire a besoin d'être manœuvré avec douceur et mansuétude et en présence d'un esprit sain.

En plus, les objectifs d'apprentissage relatifs au texte littéraire du manuel manquent de clarté et de transparence et la formulation utilisée ne permet pas de les expliquer. Les activités de lecture ne se caractérisent pas de la visibilité appropriée et de l'évidence attendue ; ceci provoque de l'embarras chez l'enseignant qui ne veut pas poursuivre l'effort personnel, un effort que les circonstances ne corrigent pas par plus d'efficacité qui interpelle les responsables hiérarchiques de s'occuper de l'enseignant en lui reconnaissant une éventuelle formation en ce sens. Il est intéressant et même important de faire de l'approche du texte une œuvre commune invariable qui soit profitable pour tous et, où le volet culturel bénéficie d'une prise en charge culturelle explicite. Dans l'état actuel, le domaine du texte littéraire représente, hélas, une référence ambiguë, contenu est beaucoup plus équivoque et sans une prise en charge raisonnable il ne sera pas possible de parler d'approche interculturelle.

Question 12

- Le quatrième projet (manuel du 3^{ème} AS) est consacré à l'étude de la nouvelle fantastique, cet objet d'étude pourrait-il intégrer la notion d'interculturalité ?



Commentaire :

A travers la question ci-dessus, on veut connaître la place qu'occupe la notion d'interculturalité dans l'enseignement du texte fantastique (littéraire), relevant du projet n°4 du manuel scolaire. Son intention communicative s'annonce comme étant « *Exprimer son imaginaire et provoquer trouble et questionnement chez le lecteur* ». Ce projet est dédié au « fantastique », les textes s'alignent sur la trajectoire qui permet l'accès à la culture de l'Autre à travers la métaphore, le symbole, le mythe, etc. Qu'en serait-il dans le cas où cette charge culturelle est prise en compte dans les différentes activités d'enseignement / apprentissage du FLE ? Et de savoir aussi si, après examen des textes choisis tels qu'ils sont présentés dans le manuel, ces derniers créent un éveil et activent la curiosité des apprenants de prendre connaissance du monde de l'« Autre ». Un enseignant le décrit comme suit : « *Le fantastique, l'au-delà, les mystères du surnaturel est un élément commun à toutes les civilisations. Il s'agit d'un héritage commun à la civilisation mondiale. C'est aussi un repère pour des apprenants qui rencontrent peut être des difficultés dans cette langue étrangère. Les contes oraux perpétrés par les grands parents sont un repère pour l'apprenant dans ce cas précis. L'Homme est toujours capté et fasciné par ce monde du fantastique et l'intérêt porté par les élèves ne peut qu'être que grand* » Réponse d'enseignant.

(33,33%) des enseignants considèrent les nouvelles fantastiques comme une stratégie pédagogique ayant pour but d'amener l'apprenant à s'imprégner de l'interculturel qui lui procure le moyen de faire la comparaison entre sa propre culture et celle de l'Autre. Concernant les objectifs essentiels proposés dans ce projet, ils disent qu'il s'agit d'adopter le « fantastique » dans un cadre réaliste et conséquent, manifester la pensée et les impressions de l'apprenant et explorer les traits particuliers du registre fantastique. La « nouvelle » est, en réalité, un écrit du

genre entièrement littéraire, il est par conséquent, fort possible de l'admettre en tant qu'univers qui procure à l'apprenant le soin de s'exprimer librement en faisant preuve d'imagination personnelle, de montrer ses facultés spirituelles, de se montrer capable d'agir avec fermeté et avec singularité, d'avoir le caractère et la force et l'intelligence de maîtriser les différentes situations « *En suscitant leur imagination, et en essayant d'inculquer quelques notions en mettant en relief des valeurs sociales, des croyances etc.* ». Réponse d'enseignant. L'objectif reste finalement la possibilité d'alimenter l'apprenant en mettant à son service une compétence qui lui permet de raconter, d'une manière précise, un récit fictif/imaginaire en relation avec son quotidien. Le guide du professeur cautionne : « *Le choix de l'objet d'étude n'est qu'un moyen pour installer les savoir-faire et non une fin en soi* » (Guide du professeur p. 49)

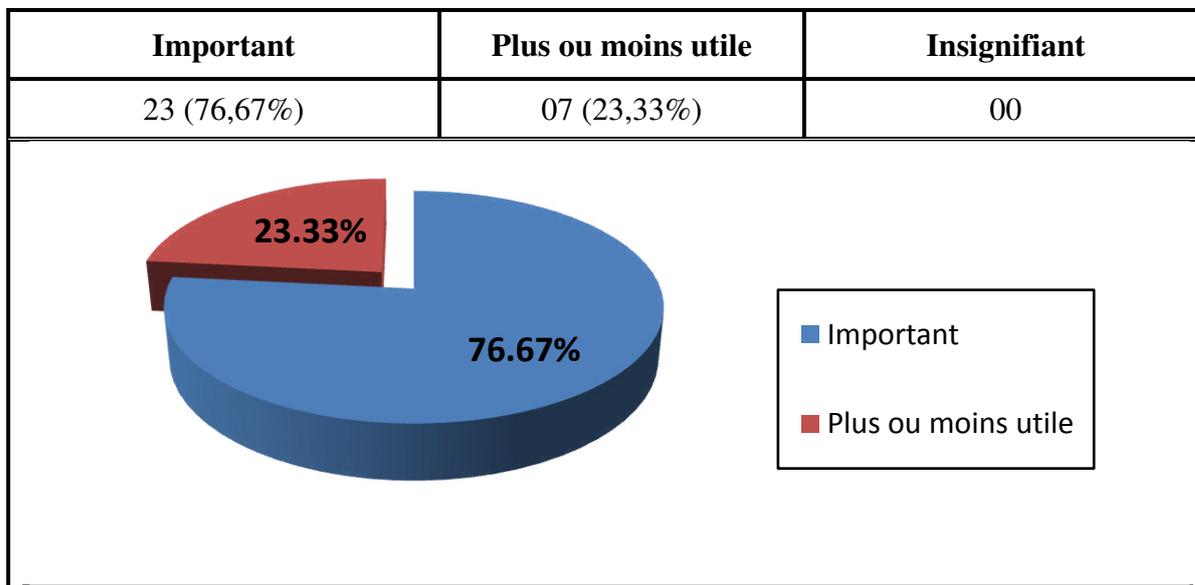
Les mêmes enseignants présument que la mise en présence d'une comparaison crédible de valeurs divers et de rencontres organisées en faveur des locuteurs étrangers et des apprenants contribue pleinement à l'obtention d'une compétence très développée en matière de réflexion et de conscience dont ont besoin les apprenants pour réussir dans leur apprentissage. Il en est de même pour le « conte fantastique » et son exploitation qui, d'après une vision interculturelle, fait naître le besoin pressant de se rappeler le souvenir de l'Autre dans sa façon de parler en présence d'une attention médiatique de l'enseignant. Une telle occasion permettra forcément à l'apprenant d'acquérir des connaissances langagières et culturelles riches et variés ainsi que la possibilité de réexaminer les valeurs de coexistence « *En leur expliquant la vision de l'autre avec un aperçu sur sa culture, selon les situations.* » Réponse d'enseignant.

Les enseignants qui se sont exprimés en grand nombre (66,67%) ont répondu par la négative. Ils pensent que cette notion d'interculturalité ne trouve pas sa place dans ce projet en raison de la nature des textes proposés qui sont de l'ordre fantastique, voire imaginaire « *Le récit fantastique ne met pas l'accent sur la vie réelle de l'Autre* » Réponse d'enseignant. Ainsi, un autre problème qui se pose, la majorité des enseignants arrivent rarement à cet objet d'étude vu qu'il est, malheureusement, le dernier projet et même s'ils y arriveraient, les élèves ne s'intéressent pas en raison qu'il ne figure pas, depuis longtemps, dans les sujets baccalauréat « *Malheureusement, on arrive rarement à cet objet d'étude vu qu'il est le quatrième, et quand bien même on y arriverait, les élèves le refusent : Ils prétextent qu'il n'a pas fait objet de sujet de bac depuis longtemps* ». Réponse d'enseignant.

En réalité, la notion typologique textuelle nous recommande de créer la différence entre les textes, dans un texte historique, le lecteur est appelé à le lire en tant que lecteur chercheur d'une vérité mais un texte fantastique demande au lecteur d'être un lecteur émotionnel et acquérir un savoir-faire.

Question 13

- Selon vous, quel est l'apport d'un enseignement/apprentissage du français langue étrangère dans une perspective interculturelle pour les élèves ?



Commentaire :

En réussissant à connaître l'Autre et à s'ouvrir sur le monde se révèle l'importance de l'apprentissage de l'interculturel « *Le monde est en perpétuelle évolution d'où la nécessité des individus à se rencontrer, à échanger, à travailler et à entrer en contact avec des étrangers avec une langue et une culture différente* » Réponse d'enseignant. Néanmoins, la progression (inter) culturelle des apprenants devrait être vérifiée et soumise à une surveillance permanente de l'enseignant, en usant des moyens psychologiques qui les attire attentivement vers l'aspect culturel. Selon Germain-Rutherford (2014) :« *L'adaptation à la différence culturelle, et l'intégration de la différence culturelle amènent à une vision plus complexe et relativiste du monde, et où la culture de l'apprenant est vécue dans le contexte d'autre culture*»(idem p.137).

S'il faut évaluer le niveau de maîtrise de la culture ou l'interculturel, c'est seulement pour avoir une idée sur l'apprenant et ses capacités d'assimiler le FLE avec la culture qu'il rencontre dans les textes étudiés. Par ailleurs, c'est en le faisant parler sur ce qui concerne les différences culturelles vécues et de ses émotions face à des situations données que se réalise la compétence culturelle/interculturelle « *Il ne suffit pas de maîtriser la langue, il est également important de pouvoir bien s'en servir au quotidien et dans différentes situations.* » Réponse d'enseignant. Entreprendre la compétence interculturelle, telle que se présente, lui donne la possibilité de prendre en considération sa singularité conformément aux personnes et aux cultures. Cette forme d'évaluation montre et dénote beaucoup de subjectivité qu'il devient difficile de la réaliser.

Par contre, les enseignants qui représentent la proportion de (76,67%), soutiennent que, dorénavant, l'apprentissage d'une langue étrangère ne doit, en aucun cas, être déni de son évidence culturelle. Il semble fondamental que l'enseignement d'une langue étrangère soit jouit et uni à celui de la culture dans laquelle cette langue est imprégnée.

L'enseignement/apprentissage du FLE dans une perspective (inter) culturelle pousse l'apprenant à la confrontation à des approches autres que la sienne et l'acceptation d'autres comportements avec un état d'esprit tolérant et indulgent « *L'interculturalité est un moyen efficace pour lutter contre la xénophobie* ». Réponse d'enseignant.

A en juger la réaction des enseignants, à travers les réponses données, l'opportunité se réalise d'une manière réfléchie et on constate une présence active réciproque de l'ensemble des participants qui se répètent entre eux les mêmes mots « *Enrichir ses connaissances, apprendre à connaître l'Autre et à le respecter et surtout à l'accepter tel qu'il est. Nos différences font notre richesse.* ». Réponse d'enseignant.

L'individu s'orne l'esprit, se développe progressivement, excède les préjugés et n'admet que les jugements observables. Tout cela se fait en face de soi-même et en face de l' «Autre ». Cette façon d'agir ouvre grandes les portes à l'apprenant en le mettant sur la bonne voie afin de pouvoir comparer ce qu'il a hérité de sa culture avec les autres cultures tout en usant, bien sûr, ses facultés cognitives. Il se voit propulsé par un mouvement de volonté au milieu de toutes ces cultures afin de réussir dans sa propre culture « *L'apprentissage du français (ou d'une autre langue étrangère) permet à l'apprenant de s'ouvrir sur l'Autre et de prendre conscience du fait que le monde peut être vu différemment.* » Réponse d'enseignant.

Enseigner la langue et sa culture constituent un défi à surmonter et apprendre une langue, c'est dire une opération qui contient une dimension interculturelle qui actionne le choc émotionnel et cognitif de l'apprenant et développe son intellect. Celui-ci arrivera à mettre en action et/ou en marche ses différents savoirs intellectuels ainsi que l'idée qu'il se fait du monde actuel pour agir bien envers le culturel et se joindre à la communication interculturelle.

Nous sommes en face de l'apparition d'un consensus qui couvre trois grandes dimensions de l'apprentissage : cognitive, sociale et culturelle. Dans sa classe de langue, l'apprenant constate que sa culture se compare à la culture étrangère, aussi elle se développe au contact de la culture de l'autre. De cette façon, une vision culturelle très ressentie vient à répondre à plus d'une question de quoi créer un équilibre, voire une compétence interculturelle « *[...] arrivé à un certain niveau d'appropriation de la langue/culture étrangère, on est plus tout à fait le même, ni*

totalemment l'Autre. Il y eu restructuration. On est métamorphosé. Par le jeu interactif entre la culture originelle et la culture apprise, une troisième dimension se met en place. Un trait d'union entre deux univers. ». (De Salins, 1992, p.7).

Il est recommandé aux apprenants de s'éloigner de leurs travaux culturels et de s'orienter, d'une manière objective, vers ce qui leur permet d'observer, d'un air critique, leur propre culture. Le dialogue reste, en effet, l'unique ressource humaine qui permet de se regarder au moyen de son regard, mais ce qui laisse croire qu'on nous regarde c'est en le faisant avec les yeux de l'Autre « *l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère dans une perspective interculturelle permet de développer l'esprit critique, l'épanouissement et l'acquisition des différentes savoirs (savoir-être / savoir-vivre)* » Réponse d'un enseignant.

La démarche interculturelle est, selon cette frange d'enseignants, est de considérer la culture de l'apprenant, de la mettre en évidence afin de préparer ce dernier à la décentration. D'une autre façon plus claire, il ne peut y avoir de conscience, chez l'apprenant et, d'en savoir davantage sur leur identité culturelle, qu'une fois étant confrontés avec une autre culture. Celui-ci se voit, donc, en présence d'une nouvelle vision du monde et muni d'un savoir culturel familier. La relation avec une autre culture que la sienne, qui se fait par l'entremise de la langue, relativise les vraies pratiques sociales, les convictions et les croyances de l'apprenant.

Donc, pour ces enseignants, l'enseignement/apprentissage des langues étrangères dans une perspective interculturelle est devenu une nécessité incontournable qui met l'accent sur l'apprenant en tant qu'acteur social et qui s'intéresse non seulement à son savoir mais aussi à son savoir-faire et son savoir-être.

Le reste des enseignants (**23,33%**) réagit différemment et ne partage pas le même avis des autres enseignants, ils voient que l'enseignement/apprentissage du FLE dans une perspective interculturelle est plus pu moins utile « *Honnêtement je ne pense pas que l'enseignant du FLE ait un rôle vraiment conséquent sur la notion d'interculturalité, certes une langue peut véhiculer une culture, mais l'enseignement à l'heure actuelle n'est pas réellement accès sur cette perspective.* » Réponse d'enseignant.

L'évaluation des dires de cette partie de formateurs montre que c'est la maîtrise de la langue dans sa seule dimension linguistique qui est principalement visé en classe de langue. La dimension interculturelle, quant à elle, a été écartée et n'est étudiée par ces derniers que provisoirement et les compétences de communication dépendent nécessairement du domaine sociolinguistique. Il s'agit de faire connaître à l'apprenant des savoirs linguistiques et des savoir-

faire discursifs « *En réalité la langue n'est qu'un outil de communication, il faut savoir qui je suis et ce que je veux , se fixer des objectifs, avoir les idées claires, ne pas être influencés et rien n'empêche d'apprendre de connaître la culture de l'autre tout est question de personnalité, dans mes classes j'apprends à mes élèves à être francophone et non francophile et ce tout en leur expliquant la différence entre les deux.* » Réponse d'enseignant.

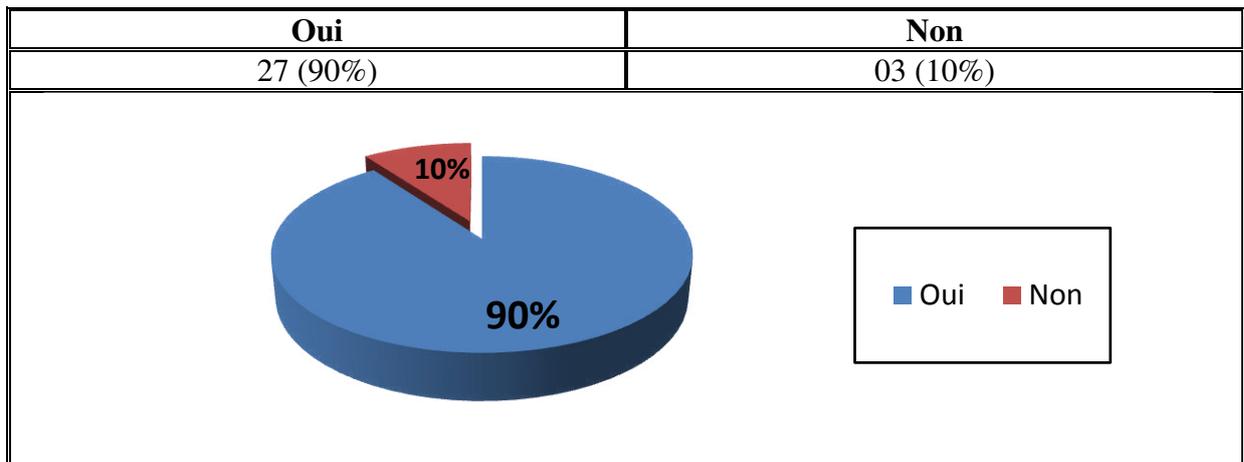
«*Si on reste dans la classe FLE, l'objectif est « communiquer », donc la notion de l'interculturalité serait un plus pour celui qui s'y intéresse vraiment.* » Réponse d'enseignant.

Concernant le programme, ces enseignants estiment qu'il renferme des particularités ambitieuses, on y trouve ce qui relate l'ouverture sur l'Autre, ce qui s'accoutume avec diverses cultures. Toutefois, les supports et les textes que comporte le manuel posent des difficultés pour les apprenants « *Vu que l'enseignement de la langue française se heurte à des lacunes linguistiques invalidantes, il est souvent difficile d'atteindre nos objectifs d'enseignement.* » Réponse d'enseignant.

A partir des réponses réunies et en regard aux avis partagés, jusqu'à présent, on constate, justement, que les enseignants éprouvent de l'intérêt et du besoin vis-à-vis de l'enseignement/apprentissage du FLE dans une perspective interculturelle, et ce qui prouve ceci, aucun enseignant n'a choisi le troisième choix proposé « insignifiant ». Ils réclament une formation qui prend en charge leur besoin d'en savoir davantage sur l'interculturel et de permettre, par l'occasion, aux apprenants d'accepter l'altérité et la différence en égard et hommage à l'Autre et à sa diversité sociale, culturelle et linguistique.

Question 14

- Utilisez-vous des documents authentiques (Littéraires ou autres) dans vos cours ?



Commentaire :

Le manuel scolaire est un document pédagogique conçu par les concepteurs des programmes pour faire en sorte à ce que les processus d'apprentissage trouvent leur part d'intérêt et soient traités favorablement et leur permettre d'aider à la formation d'un citoyen du monde, accomplissant son devoir et muni du sens de la responsabilité et du bon raisonnement. On trouve, dedans, une multitude d'activités diverses qui offrent des possibilités permettant de mettre en pratique ces objectifs et ces apprentissages. Par contre, et d'après notre enquête, il y a des enseignants qui utilisent d'autres documents dites authentiques pour plusieurs raisons en répondant aux mêmes objectifs conçus par la tutelle.

De nombreux enseignants soit (90%) s'accordent sur l'exploitation d'autres supports, que le manuel, qui facilitent la continuité du travail et contribuent à instaurer une plateforme de connaissances linguistiques raisonnables. Dans le manuel, les textes posent un problème à cause de leur longueur et quelquefois il devient impossible de les adapter en fonction du niveau des élèves et les objectifs visés dans le programme «*Tout ce qui peut aider l'apprenant à mieux comprendre, pour mieux participer au cours est le bienvenu. A condition que le choix du support soit en rapport avec les objectifs ciblés.* » Réponse d'enseignant.

Ces enseignants utilisent une méthode d'apprentissage s'appuyant sur des documents personnels et de types téléchargés d'Internet. Recourir à cette méthode de travail sous-entend le moyen de multiplier la diversification des sujets tout en évitant l'uniformité ennuyeuse. D'ailleurs, dans le programme, il est dit que : « *L'emploi de moyens audio-visuels est recommandé* » (Programme de Français. p. 19).

« *En tant qu'enseignante, j'aime exploiter différents supports pour faire découvrir la richesse de la littérature de la langue enseignée. Il est à noter aussi que ceux du manuel sont toujours insuffisants.* » Réponse d'enseignante.

Les documents authentiques écrits, sonores, visuels ou audiovisuels représentent un ensemble de supports qui expriment beaucoup de choses introduisant des nouveautés dans l'enseignement/apprentissage des langues en raison de leur diversité et de l'abondance d'objet d'aspect linguistique et d'aspect socioculturel qu'ils véhiculent d'une façon ordonnée « *Les documents authentiques font entrer en trombe le réel dans la classe. Des objets, des discours empruntés directement à la culture étrangère viennent témoigner du quotidien d'une culture.* » (Zarate, 1986, p. 76).

De toute façon, quand on projette d'utiliser des documents authentiques dans la classe de langue, on sert, en même temps, l'intérêt d'un enseignement utile, c'est-à-dire un enseignement interculturel emprunt de toutes les qualités requises « *Selon moi, l'utilisation des documents authentiques permet d'éveiller la curiosité des apprenants, chose qui devrait les pousser à découvrir des réalités et donc, de tisser la connaissance socioculturelle de la langue et surtout de son usage.* » Réponse d'enseignante.

Selon Zarate : « *Les documents authentiques mettent l'élève en relation directe avec la culture du natif, donc l'élève profite de ces documents pour avoir un accès à la compétence interculturelle* » (idem)

De nos jours, les technologies se développent, l'information et la communication ébranlent les esprits de la recherche. Tout cela profite à l'enseignant et à ses apprenants dans la mesure où cela aide à « *éveiller la curiosité des apprenants car ils découvrent d'autres cultures, ils apprennent grâce à ces outils la langue, ils apprennent aussi à analyser et à comprendre un document.* » Réponse d'enseignant.

Concernant l'approche du texte littéraire, il convient de rappeler que celle-ci varie d'un enseignant à un autre, car chacun d'eux s'est fixé un objectif d'apprentissage avec des particularités liées au texte littéraire. Une chose que le manuel n'affiche pas en son sein d'une manière claire. Cette réalité montre que le volet littéraire est dépourvu du nécessaire et que le côté culturel accuse lui aussi une situation déplorable et regrettable. A en juger le niveau des élèves, les enseignants consacrent leur temps à la recherche des textes qui touchent à l'actualité avec des thèmes motivants qui attirent l'attention et suscitent la curiosité des apprenants « *L'utilisation de ce type de textes (littéraires) stimule l'attention de l'apprenant* » Réponse d'enseignant. Par contre et dans le monde de l'oral, les documents authentiques occupent un

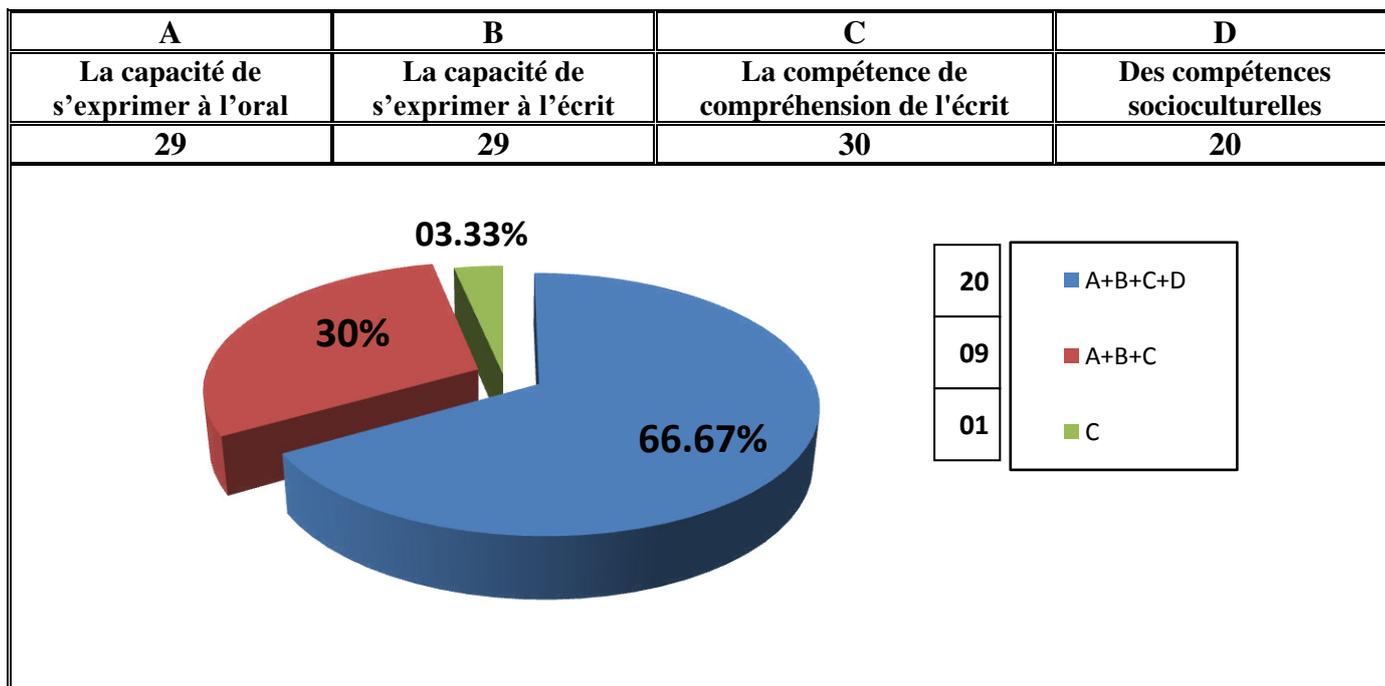
espace large et prépondérant, une enseignante précise « *très souvent car dans le manuel de 3AS certains textes sont soit difficiles, soit dépassés, soit inintéressants, la richesse des supports et des activités faisant défaut, on est obligé d'utiliser des documents authentiques mais c'est aussi pour varier les supports qui présentent des caractéristiques différentes (c'est donc plus enrichissant) , surtout pour l'oral (différents accents : français, canadien, belge ...)* ». Selon ces enseignants, le choix des documents authentiques doit obéir aux objectifs de l'apprentissage, aux besoins des apprenants et surtout selon l'objet d'étude proposé dans le programme « *leur choix est vraiment pertinent pour moi dans la mesure où ce n'est pas tous les textes qui se prêtent à la démarche pédagogique : il doit répondre à plusieurs caractéristiques qui font de lui un support et outil approprié (brochure, souvenirs de vacances, article de presse....)* » Réponse d'enseignant.

Trois enseignants soit (10%) soutiennent n'avoir exploité que les textes du manuel scolaire dans le but d'encourager les apprenants à s'en servir. Cette minorité, estime que la présence d'un support rassurant conçu pour le besoin tel que le manuel profite davantage en apportant suffisamment de motivation nécessaire à l'apprentissage. Le manuel, étant un guide officiel, un support organisé par des concepteurs avertis de par la matière et de l'expérience, ne peut en aucun faire l'objet d'un rejet catégorique quelconque « *L'élève doit s'habituer à l'utilisation du manuel car il contient des supports qui répondent à nos objectifs, de plus il est conçu par la tutelle.* » Réponse d'enseignant.

Par conséquent, dans la classe de langue, les documents authentiques utilisés permettent d'installer un enseignement approprié, conforme, multidimensionnel, voire un enseignement interculturel. Selon Zarate : « *L'élève se trouve confronté aux mêmes objets culturels que le natif ; et la mise en scène des faits culturels gagne en véracité et en crédibilité. Les documents authentiques mettent l'élève en relation directe avec la culture du natif, donc l'élève profite de ces documents pour avoir un accès à la compétence interculturelle* » (idem). En effet, la majorité des enseignants interrogés rappellent à plusieurs reprises que les textes du manuel scolaire de 3^{ème} AS apparaissent devant l'enseignant et l'apprenant tel un obstacle difficile à contenir ou à contourner. Tout ce qui est écrit, le volet linguistique en particulier, ne montre aucune facilité qui ouvre grandes les portes à la progression et à la compréhension c'est pourquoi le manuel reste aux yeux de ces enseignants un simple auxiliaire. En fin de compte, l'utilisation des documents authentiques, qu'ils soient littéraires ou autres, est la solution pour réunir tous les moyens possibles où se confondent la stimulation et la motivation, où tous les apprenants prennent conscience de leur destinée qui les invite à appréhender une culture nouvelle, un mode de vie nouveau et une façon d'agir différents.

Question 15

- Quel type de compétences essayez-vous d'installer chez vos apprenants ?



Commentaire :

C'est dans l'espace environnant les plus importantes compétences (compréhension et production à l'écrit et à l'oral) que s'organise la didactique du FLE et les séquences d'enseignement / apprentissage se font à partir de situation de communication entretenues chez les élèves. Comme cela émane également de supports destinés ou ayant un rapport avec la langue de scolarisation utilisée (consignes, types d'exercices, etc.). L'enseignant est appelé à établir une évaluation diagnostique laquelle sera en mesure de préciser les prés-requis et les besoin des apprenants et sur laquelle incombe la responsabilité de faire progresser, chez ces derniers, les données du programme officiel. Grace à lui, on verra les notions du programme se transformer en situation/problème en mettant en marche une somme d'activités qui créent, chez l'apprenant, le sentiment du désir de s'adapter aux structures discursives et le souhait de construire son savoir. Car, c'est au moment de la présentation de ces séquences que se pratiquent les différentes compétences linguistiques (lexique, phonétique, grammaire) et culturelles. Cette forme de progression offre, d'ailleurs à l'apprenant, la force et l'occasion d'anticiper en passant par le stade de l'oral à celui de l'écrit, on verra plusieurs compétences s'y installer, telles que la capacité de s'insérer dans la société, la capacité de trouver des solutions à des problèmes complexes. Concernant l'écrit, la maîtrise des règles de la cohérence textuelle reste le but essentiel à atteindre. Ce sont des principes qui se soumettent et résultent à la fois de la dimension syntaxique, sémantique et pragmatique du texte. Quand au domaine de l'oral, il est recommandé

de faire en sorte que soit installé chez les apprenants des compétences de compréhension et de production de messages oraux en ayant recours à des situations authentiques qui contribuent au développement de l'action verbale.

Vingt enseignants soit l'effectif de **(66.67%)** jugent utile d'installer chez les apprenants les quatre compétences à savoir : la compétence de s'exprimer à l'écrit, la compétence de s'exprimer à l'oral, la compétence de compréhension de l'écrit et la compétence socioculturelle, alors que cette dernière ne bénéficie pas d'une considération collective chez **(30%)** des enquêtés, en raison des difficultés rencontrées tant au niveau des apprenants, des supports, du manuel et de la formation des enseignants « *Il est à noter que les difficultés rencontrées sont issues d'une mauvaise prise en charge des compétences de base en primaire, les élèves détestent la langue française car ils ont le souvenir d'un professeur autant inaccessible, incompréhensible, parfois violent... ce sont des remarques que beaucoup d'élèves me confient quand je leur pose des questions sur leur rapport à cette langue.ma conclusion serait que s'il doit y avoir une interculturalité et un éveil socioculturel ce serait aux niveaux primaire et collège.* » Réponse d'un enseignant.

Le pouvoir de vouloir dire quelque chose à l'écrit se définit comme étant l'aptitude ou la compétence d'un locuteur d'écrire un texte cohérent en mettant à l'épreuve un ensemble de connaissances acquises auparavant en se montrant résolu et confiant devant une situation donnée.

La compétence communicative renferme la volonté du besoin qui permet de connaître ou de s'accaparer des compétences nouvelles. Mais se sont les facteurs cognitifs, psychologiques et socioculturels, résultant strictement de la structure sociale, qui se conjuguent avec la compétence de communication. L'individu y trouve hospitalité et accès qui lui procure le plaisir de se familiariser en plus de la compétence linguistique (la connaissance des règles grammaticales) mais comment l'utiliser à bon escient dans le domaine de l'écrit d'une manière rigoureuse et compréhensive « *Nous voulons que l'apprenant puisse s'exprimer oralement puisse comprendre, rédiger, analyser, et interpréter un écrit* » réponse d'un enseignant. Selon Moirand (1990, p.20) une composante linguistique suppose de la part du locuteur « *la connaissance et l'appropriation (la capacité de les utiliser) des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue.* »

Par contre, une seule enseignante s'est portée fervente uniquement vis-à-vis de la compétence de compréhension de l'écrit, se justifie en disant que « *Les résultats au bac sont plus importants pour nos apprenants maintenant que la maîtrise de la langue ou la richesse culturelle !!! Ironie du sort : ils me disent madame si j'ai le bac je m'inscrirais pour une*

formation de perfectionnement !!!!! », Ce qui nous renvoie au BAC qui devient un empêchement à craindre devant les objectifs voulus.

De nombreux enseignants optent pour l'installation parallèle des compétences indiquées, « *Toutes les compétences sont importantes. Elles représentent la finalité de l'enseignement/apprentissage du FLE.* » Réponse d'enseignant. Pour ces enseignants, l'idée de devenir possesseur d'une langue seconde contribuera d'abord au développement de la compétence de communication (actes de langage et types de discours), de la compétence linguistique (formelle), ensuite, de la compétence socioculturelle qui, en principe, est une compétence comportementale. De cette façon, informer quelqu'un, de faire comprendre en proposant un point de vue, narrer un fait fictif ou réel exige de l'apprenant qu'il se familiarise avec les règles de conversation dans la langue apprise. C'est en prenant conscience, d'une manière interculturelle, que l'apprenant se distingue par ses savoirs et ses compétences générales. Cette action interculturelle ne peut avoir lieu qu'en passant par un savoir socioculturel conforme aux textes littéraires qui offre à l'apprenant la possibilité de s'investir dans toutes situations de communication. Cette conscience interculturelle a pour but de maîtriser les codes de la communication culturelle et sociale et qu'avec elle s'impose le droit de se permettre une culture cible tout en restant attaché et bienveillant à sa culture et à son identité originale.

De ce fait, il importe de rendre consistant et constant son propre système de référence, s'habituer à d'autres systèmes et pouvoir rétablir en langage clair les messages édictés ou formulés par l'interlocuteur. Porcher en dit assez long et clair dans sa description à propos de ce processus qui s'effectue en trois temps : la décentration, l'altérité et l'intersubjectivité. En clair, la première étape nous montre qu'il faut se mettre à la place de l'autre pour comprendre son opinion tout en restant fidèle et attaché à sa propre centration. La deuxième étape désigne le sujet lui-même en tant qu'alter pour l'Autre (un cas prohibé). La troisième étape recommande par son nom qui l'indique de se placer du côté de l'Autre et de le regarder comme un humain plein d'humanité, c'est-à-dire comme un bienfaiteur de l'humanité : « *Apprendre une langue étrangère, c'est affirmer à la fois sa propre identité et celle de l'étranger en allant vers les conditions d'une coopération et en se donnant les moyens d'éviter les affrontements* » (Porcher, 2004, p.118). C'est pourquoi, une composante socioculturelle est, contrairement au mépris de la logique, la faculté de sentir et la conformité aux règles sociales et aux principes d'interaction entre les personnes et les institutions d'une part, la faculté de connaître l'histoire culturelle et de connaître les rapports entre les objets sociaux qui permet de comprendre la culture de l'autre.

Donc, l'enseignement d'une langue reste une hypothèse qui consiste à développer quatre compétences principales que les apprenants doivent apprendre : lire, écrire, parler et écouter. Autrement dit, c'est munir ceux-ci en les équipant des moyens qui leur permettent de penser et de communiquer utilement dans le but d'installer une compétence culturelle. Réellement, la langue étrangère est devenue une compétence transversale étant donné le rôle qu'elle joue en se faisant passer pour l'outil ou le moyen de communication qui assure la compréhension de la culture de l'Autre.

En voulant maîtriser la langue française, il demeure impératif de connaître le lexique et la syntaxe de cette langue, et aussi connaître sa culture. En réalité, l'approche par compétences pour l'enseignement/apprentissage du FLE est adoptée par le système éducatif algérien laquelle a pour but majeur d'installer différentes compétences comme la compétence linguistique, la compétence culturelle ou socioculturelle et la compétence communicative orale.

Etant donné le besoin crucial et le souci majeur qu'éprouvent les enseignants en présence de leurs apprenants, il semble important de mettre à leur disposition d'autres compétences qu'ils n'ont jamais cessé de réclamer afin de les utiliser à bon escient et d'essayer de les installer chez leurs apprenants :

- La compréhension de l'oral.
- La lecture et le savoir être : « la volonté arbitraire et la joie de lire ! ».
- Des compétences manuelles exécutées par un travail manuel qui leurs permettent de s'auto évaluer (évaluer les compétences personnelles enfiées quelques part).
- L'autonomie : la compétence à s'engager en comptant sur ses propres moyens quels qu'ils soient forts ou faibles avec néanmoins le besoin de réussir dans des objectifs fixés auparavant. C'est aussi avoir en soi un esprit développé qui éveille l'intérêt et qui motive la volonté de bien faire « *La compétence à s'accepter avec ses lacunes et à cibler des objectifs pour s'améliorer. Le développement personnel qui captent énormément leur intérêt et qui les motivent pour s'améliorer* ». Réponse d'enseignant.

Synthèse

Depuis l'avènement de la globalisation et avec la multiplication massive des systèmes scolaires la langue et la culture revêtent, désormais, un caractère social d'intégration et une possibilité de s'épanouir. Les langues et les cultures sont en compétition rivale les unes avec les autres, dues à la position sociale des unes et des autres. La langue étrangère telle qu'elle est présentée, connue et testée selon une vision préférentielle instrumentale constitue au plus haut point le tout pour le tout de la promotion sociale, ce qui transforme la mise en pratique scolaire de sa culture en classe de langue en une activité difficile d'où la nécessité d'une formation pédagogique accélérée à l'endroit des enseignants. Cette formation complémentaire est nécessaire à tous les enseignants parce qu'elle va permettre à toutes les personnes concernées de s'adapter au progrès de l'enseignement. La tutelle ne peut prendre de décisions qu'en fonction des besoins réclamés et des propositions urgentes soulevées par la base.

L'enseignement/apprentissage d'une langue représente une nécessité vitale à la société, l'attention est tournée vers la tutelle et l'appel de toute la communauté éducative compte beaucoup sur des gens responsables soucieux du futur de l'école algérienne. Cette conception judicieuse vise à s'auto former maintenant pour pouvoir former plus tard. Les difficultés sont nombreuses et les bonnes intentions sont là, l'exemple de la nature fragmentaire et concentrée des textes proposés peut avoir une solution en transformant d'une façon magistrale les œuvres en résumés. Ce procédé va permettre d'acquérir la compréhension de ce qui précède et de ce qui suit le contenu « *le fait de proposer des extraits de livres, romans, ou nouvelles dans le manuel de 3^{ème} AS actuel ne le rend pas du tout pratique car on ne réserve aucune place à l'aspect culturel du FLE langue étrangère* » Réponse d'enseignant. Dans ce cas précis, des stratégies de remédiation peuvent être envisagées par l'enseignant là où la nécessité l'exige et là où la maîtrise de la langue (maîtrise linguistique) le demande mais qui reste une condition que nos apprenants ne remplissent pas.

Face à cette réalité contraignante, nous sommes disposés à assurer la responsabilité difficile dans un cadre réformateur en présence d'un esprit citoyen éveillé. Car sans un effet réfléchi et partagé entre les gens du domaine l'apprenant n'aura pas la juste part qui lui revient. Le devoir recommande à l'enseignant de fixer d'un regard prometteur, d'une vision équilibrée, les différents horizons qui assurent un apprentissage régulier et qui construisent un enseignement mis au service de l'ouverture sur le monde. De cette façon, l'enseignement/apprentissage pourra se mettre sur ses pieds et aller de ce pas vers la conquête de la culture utile qui construit le raisonnement subtil.

Il arrive à propos qu'on apprenne une langue étrangère avec sa culture, c'est un moment opportun, c'est une richesse inouïe qui ouvrent toutes les portes qui mènent vers de nouvelles visions du monde, qui renforcent les modes de nos pensées. Les rapports avec l'Autre prennent des formes culturelles représentatives qui procurent le besoin de se ressaisir avec assurance, de découvrir d'autres cultures, la culture de soi et celle d'Autrui, de se familiariser à des manières nouvelles et des comportements nouveaux, d'avoisiner et de cohabiter avec de nouveaux milieux, de vivre de nouvelles expériences qui garantissent un meilleur apprentissage.

Les différents points, que nous avons soumis à l'action expérimentale, ont permis de souligner l'impact du texte littéraire et de l'influence qu'il exerce sur la fonction à mettre en œuvre dans le but d'expliquer et de justifier la tâche de la démarche interculturelle de l'enseignement / apprentissage du FLE. L'enseignement de la langue, suivant les différents avis des enseignants interrogés, une nécessité qu'il n'est pas possible de séparer de celle de la culture. La compétence communicative a toujours besoin d'une compétence culturelle pour offrir un bon fonctionnement et assurer tout ce qui est vital à l'enseignement de la langue. Par conséquent, l'interculturel se construit au moyen de la culture de la langue. Par ailleurs, l'enseignement des langues consiste à mettre en place un pouvoir d'agir qui offre la possibilité d'avoir accès à une culture, d'une part, et d'autre part de créer un climat serein et favorable qui répond aux besoins exprimés et qui s'ouvre sur le monde extérieur. Cela montre qu'on est en présence d'un défi interculturel pour lequel il faut faire preuve de beaucoup de volonté, d'attention et de rigueur. L'apprenant de la langue étrangère veut être en mesure d'employer celle-ci dans des conditions sociales. Il ne se satisfait pas seulement de quelques apprentissages grammaticaux qui ne répondent pas à ses besoins vitaux, entre autres de réinvestir ce qu'il a acquis en classe dans des situations extrascolaires. Il n'est pas question, ici, de reproduire exactement ce qui a été déjà formulé par le locuteur natif ou de s'attribuer son identité sociale. Sur ce sujet Moirand. S (1990, p.20) se permet d'ajouter au concept de « compétence de communication » le sens supplémentaire de « *(La) connaissance et (l') appropriation des règles sociales et des normes d'interaction, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux* ».

Quoique complexe et pourvu de beaucoup de difficultés, le domaine de l'interculturel demeure évidemment une démarche non négligeable dont il faut tenir compte du fait qu'elle considère l'enseignant comme étant l'élément fondamental de par l'importance et l'autorité. L'interculturel se présente comme un interlocuteur rassurant avec un rôle d'intermédiaire qui facilite l'accès d'entrer en contact avec l'Autre. Mais se contenter d'avoir un ensemble d'éléments culturels arrangés dans le manuel, d'une manière superposée, s'avère insuffisant. Il appartient, donc, à l'enseignant d'associer les cultures dont il est question et de faire en sorte que

les apprenants soient motivés. L'interculturel est confié aux enseignants qui doivent opter pour telle ou telle démarche, il s'agit de créer un climat serein et affectif entre l'apprenant et la langue étrangère dans lequel la situation de communication y trouve place. La réussite parfaite de l'enseignement d'une dimension interculturelle en classe de langue dépend essentiellement des capacités et du savoir-faire de l'enseignant. S'agissant de la découverte de soi et de l'Autre, il devient nécessaire et important d'agir en faveur d'une compétence interculturelle qui renforce l'apprentissage d'une langue étrangère en valorisant, bien sûr, ces connaissances. Exploiter ces éléments en classe de FLE, en les mettant au profit des apprenants, sous-entend faire un pas en avant qui laisse penser et croire à l'usage d'un langage qui se rapporte à l'interculturel et à la découverte de l'Autre.

A la lumière de ce qui a été recueilli comme donnée et à travers les réponses reçues, il paraît facile de dire qu'en classe de FLE les pratiques interculturelles sont occasionnellement présentes et ce pour de nombreux motifs. Quoique le but à atteindre par les apprenants reste, en dépit de tout, la condition sine qua non visée appelant à communiquer dans une langue étrangère, il est important que la culture a sa place en classe de FLE. En réalité, quand on apprend une langue étrangère on se rend, en même temps maître d'une culture nouvelle, d'un mode de vie nouveau et d'un type de réflexion nouveau. En acceptant l'intégration de la dimension culturelle et la dimension interculturelle à la dimension langagière, dans un cours de langue, on permet à nos apprenants de s'ouvrir à d'autres horizons culturels lesquels leur feront connaître et voir un panorama de formes objectives favorables à un esprit beaucoup plus indulgent qui témoigne du respect et de la déférence. De cette façon, ils seront en mesure de lutter contre toute forme de stéréotypes, de malentendus, de xénophobie et arriver finalement à accepter l'Autre tel qu'il est.

Les conclusions recueillies indiquent que le texte littéraire dans le manuel scolaire de troisième année secondaire, malgré sa particularité et sa richesse culturelle, est traité de la même manière qu'un texte non littéraire c'est-à-dire une étude purement linguistique. Cela va empêcher les apprenants à apprécier la spécificité et la beauté du texte littéraire. Les thèmes, que l'on propose à l'apprenant dans le manuel, engorgent de supports qui ne s'intéressent pas suffisamment au côté culturel de la langue cible. Même si le volet linguistique intéresse tous les enseignants, une bonne partie d'entre eux réfléchissent d'une façon consciente et considèrent la dimension sociale et culturelle comme une règle qui régit la langue. Par conséquent, il existe une réelle force à éloigner, l'un de l'autre, forme et contenu et à se pencher sur la langue hors de son contexte socioculturel et ne pas sensibiliser les apprenants à réagir au niveau des normes sociales qui établissent chaque langue étrangère.

En ce qui concerne la formation des enseignants, cela est devenu un besoin pressant et un droit urgent qu'on ne cesse de réclamer à chaque fois et à tous les moments. Cette abondance excessive de vouloir le rappeler à l'endroit de la tutelle vise, avant tout, à avertir d'un dysfonctionnement dans une politique éducative qui prône le changement. En réalité, pour promouvoir les langues étrangères il suffit de bien former les enseignants pour ouvrir grandes les portes à des relations entre la culture personnelle et celle d'Autrui, d'une part et, entre le savoir, le savoir-faire et le savoir être d'autre part.

La réussite parfaite de l'enseignement d'une dimension interculturelle en classe de langue dépend essentiellement des capacités et du savoir-faire de l'enseignant. S'agissant de la découverte de soi et de l'Autre, il devient nécessaire et important d'agir en faveur d'une compétence interculturelle qui renforce l'apprentissage d'une langue étrangère en valorisant, bien sûr, ces connaissances. Exploiter ces éléments en classe de FLE, en les mettant au profit des apprenants, sous-entend faire un pas en avant qui laisse penser et croire à l'usage d'un langage qui se rapporte à l'interculturel et à la découverte de l'Autre. La dimension interculturelle, selon la majorité des enseignants interrogés, est presque absente dans ce manuel. De là, les enseignants avertis se verront contraints d'agir autrement, ils doivent acquérir un savoir-faire hautement qualifié et un niveau acceptable pour pouvoir gérer les thèmes proposés dans le programme afin de former des apprenants cultivés, ouverts et conscients. De toute façon, la mondialisation n'accepte en son sein que des gens professionnels qui s'y connaissent en la matière, ceux qui savent manipuler l'« objet » dans le sens où il doit être.

Pour qu'il y ait un développement de la compétence (inter)culturelle chez l'apprenant, la formation des enseignants doit bénéficier d'une prise en charge urgente et surtout revoir le contenu du manuel. Ce dernier doit faire l'objet d'une étude détaillée en y introduisant des activités motivantes. Car, grâce à l'effort de la recherche et à l'ordre dans le choix des thèmes d'actualité, l'apprenant devient plus attentif en créant de la persévérance, de l'intégrité et de la créativité.

2- L'exploitation du texte : L'enseignement de la lecture compréhension

Lorsqu'un professeur se trouve devant un texte à expliquer, il le fait en se contentant des questions proposées dans le manuel. Seulement, ce texte obéit à une règle générale qu'il ne faut pas outrepasser n'ignorer : bien lire pour bien comprendre et saisir le sens afin de bien le transmettre aux apprenants.

Car, aborder un texte avec la conviction de se l'approprier nécessite un effort de concentration, une dépendance facultative et une présence spirituelle qui vont permettre

d'acquérir, en somme, un nombre important de techniques d'approches et d'analyses. Grâce à cette méthode indulgente, l'enseignant se verra entouré et secondé de moyens théoriques capables de contribuer au développement de la « lecture critique » au détriment de la « lecture naïve » ; comme elle lui permet de comprendre le fonctionnement d'un texte et la façon de l'analyser d'une manière judicieuse.

En nous initiant aux techniques d'approche des textes, nous visons les objectifs suivants :

- Savoir observer un texte (le considérer avec attention) ;
- Savoir classer un texte selon le genre et le type (le placer en fonction de sa typologie) ;
- Savoir repérer dans un texte les éléments qui rendent la compréhension facile (le découvrir).

2-1- Les objectifs de l'enseignement de la lecture-compréhension

Nous remarquons aussi qu'au niveau du projet à étudier avec les séquences proposées, l'exploitation, par les professeurs d'un ou plusieurs textes, se fait d'une façon régulière en optant pour le principe du choix qui assure une bonne compréhension de l'écrit.

Les enseignants se servent du questionnaire qui suit chaque texte, qu'il soit littéraire ou autres, et ils essaient de bien saisir le sens et d'approfondir dans le contenu. Toutefois, une vision claire des objectifs généraux semble loin à réaliser par ceux-ci en raison de certaines données ambiguës et qui prêtent à confusion.

2-1-1- Les objectifs linguistiques

Il est question, ici, des textes appelés à être exploités qui, en vérité, répondent au besoin d'acquérir des connaissances académiques dans le but d'améliorer le niveau linguistique de l'apprenant. L'évidence nous place devant des objectifs linguistiques qui s'imposent immédiatement à l'esprit par leur caractère certain et manifeste. Aussi, il ressort que dans le programme scolaire, les études de textes sont axées sur l'activité de la langue (lexique, grammaire, conjugaison) et sur l'expression écrite dite aussi production écrite.

En réalité, un texte est, à priori, une manifestation de données linguistiques actionnées ou mises en mouvement dans un contexte :

- De manière fonctionnelle, afin de favoriser la communication (transmission d'un message).
- De manière authentique, le texte n'étant pas l'œuvre d'un enseignant mais celle d'un auteur qui ne s'est jamais fait l'idée d'être un jour pressenti par les gens du monde de l'enseignement.

En ce sens, le texte tient lieu d'appui et de méthode pédagogique à des activités langagières qu'organise le professeur et dont il dispose à la fin en lui donnant ce dont il a besoin, un besoin qui n'a encore subi aucun travail ou aucun essai, c'est-à-dire un moyen qui facilite l'exploitation d'une façon judicieuse.

Il existe différents niveaux qui montrent comment se réalise le travail sur la langue et parmi lesquels deux nous semble intéressants :

a- Le niveau du lexique : Dans le cycle secondaire, l'enseignant est redevable à l'apprenant dans le développement de ses connaissances. Le vocabulaire en est un. En effet, la priorité exige que l'apprenant, à la fois émetteur et récepteur d'informations, soit en mesure de comprendre le sens des mots qu'il emploie aussi bien que de ceux qu'il perçoit. La séance de compréhension de l'écrit n'étant pas une séance de lexique mais s'intéresser surtout au sens du mot.

b- Le niveau de la syntaxe : Dans tout texte construit, on y trouve des notions syntaxiques que le type indique avec précision. Ce qui retient l'attention, c'est leur mise en situation officiellement grammaticale. L'enseignant peut, le cas échéant, introduire quelques exemples qui renforcent la règle pour faire savoir à ses apprenants leur utilité dans la communication et dans la production de tel ou tel type de message.

2-1-2- Les objectifs formatifs

Il s'agit de l'acquisition des connaissances qui donnent à nos apprenants le moyen de créer des savoir-faire pour acquérir un savoir-être (des comportements). Lorsqu'on étudie un texte, on forme en même temps un élève. Cette formation s'effectue à quatre niveaux :

a- Le niveau méthodologique : les élèves vont devoir apprendre des techniques, des procédés, des savoir-faire. Le texte est un point de départ qui tend à installer la faculté de : Organiser un discours ; structurer un énoncé ; argumenter ; exposer ; raconter ; décrire ; etc.

Il faut aussi rappeler que le programme de troisième année secondaire prend en charge ce niveau (le niveau méthodologique) parce qu'il se base sur une typologie de textes ; à commencer par les études de textes dans lesquels l'apprenant trouvera un nouvel aliment aux besoins de son imagination, et où il pourra également reconnaître les caractéristiques de l'analyse pour les utiliser de nouveau dans l'expression écrite, à bon escient.

b- le niveau intellectuel : l'enseignant s'est fixé, à ce niveau, l'objectif de développer chez ses apprenants l'application d'opérations mentales que Bloom, dans sa taxonomie des objectifs cognitifs, les a judicieusement expliquées :

Identifier ; appliquer ; analyser ; synthétiser ; et évaluer.

L'enseignant a le droit aussi d'inviter ses élèves à un maximum de recherches telles que : le repérage d'un personnage ou d'un objet ou d'une idée ou d'un articulateur logique, la réunion de personnage à des actions et à des caractéristiques, la reconnaissance des diverses phases et les diverses parties d'une argumentation, l'expression d'un point de vue sur une théorie ou un ensemble systématique d'opinions, de comportements,... De cette façon, l'élève se sentira aisé et verra son esprit devenir souple, léger et plus libre.

c- Le niveau moral : la mission prépondérante, entreprise par l'enseignant à l'intérieur de sa classe, vise à établir un équilibre harmonieux en adéquation avec les besoins de ses apprenants. En acceptant volontairement de les former spirituellement, il compte en faire des caractères intentionnés, des intelligences douées de bon sens, des esprits éveillés nourris de sentiments tendres et de tout ce qui accordaient à leur éducation.

d- le niveau esthétique : la lecture des textes doit se faire fréquemment et le choix de ces derniers est très important. Lire, c'est jouer le texte, c'est l'animer, c'est rendre présent à l'imagination le goût esthétique de la scène évoquée. L'élève, à la fin, est pris au dépourvu de se voir, quelque part, participer en tant qu'acteur spirituel.

2-1-3- Les objectifs culturels

Les objectifs culturels mènent directement à la découverte des faits de culture communiqués dans le texte en lui permettant de s'inscrire dans un aspect représentatif socio historique grandissant et dans un cadre civilisationnel déterminé.

Un texte, même formé de structures syntaxiques et lexicales, n'est en réalité, qu'une vision du monde. Car, la majorité des enseignants ont occulté ces objectifs. De ce fait, les textes littéraires sont, en tout temps, montrés comme étant entièrement coupés du contexte socioculturel lequel a conduit à leur donner naissance et, grâce à qui, la compréhension est devenue complètement acquise.

Par conséquent, il revient à l'institution, en égard au choix qu'elle s'est attribué lequel a opté pour l'aspect « utilitaire » de la langue d'avoir le grand souci et de considérer comme urgent une décision significative qui consiste à favoriser l'élève en le dotant d'une compétence linguistique qui, auparavant, n'avait pas de quoi suffire pour pouvoir transmettre une communication valable mais en l'accompagnant d'une compétence socioculturelle cela va sûrement permettre d'adapter le message approprié. Car, la production d'une telle communication servira d'interprétation du message émis par l'Autre et reconnu par celui qui le reçoit.

En définitive, beaucoup d'apprenants vont pouvoir connaître des conceptions nouvelles ouvertes sur le monde d'aujourd'hui, des possibilités qui viennent se placer au diapason de la culture sienne afin de jouir du respect escompté.

Car, en découvrant ou en faisant la découverte d'autres panoramas socioculturels qui ne correspondent nullement au sien permet de se positionner par rapport à d'autres cultures. L'apprenant saura ce qu'est la vérité d'être tolérant et il acceptera avec plaisir toutes les formes d'hommage, de civilités et le respect de la différence culturelle.

Conclusion

Il n'est pas exclu que la dimension interculturelle cherche à acquérir le moyen susceptible d'aider les locuteurs de la langue étrangère à se faire des relations basées sur le respect mutuel et de tisser des liens avec des locuteurs d'autres langues. L'interculturel pourrait servir de modèle de création d'une telle démarche étant donnée la richesse de son produit littéraire imposant capable de dépasser un enseignement de volet linguistique de langue étrangère.

En réalité, obtenir le moyen de communiquer pour mettre en évidence la compétence de communication constitue l'un des buts fondamentaux de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Mais il faut admettre que même si ce fait là existe, il ne sera pas possible de maîtriser son système de langue parce qu'il ne suffit pas. En vérité, la connaissance des règles de son emploi se considère telles que sont considérées les règles culturelles lesquelles jouent un rôle de premier plan. De ce fait, la dimension interculturelle dans l'enseignement/apprentissage du FLE mérite d'avoir sa part de considération laquelle fournit le besoin nécessaire qui permet de communiquer dans des conditions efficaces, de dominer les obstacles et les barrières mises en travers dans les différentes cultures. Elle favorise également le sentiment de se sentir libéré des stéréotypes qui, au préalable, sont utilisés dans le but de corriger les représentations de l'Autre.

L'enseignement d'une langue étrangère inspirée par un système culturel différent suppose la prise en compte de la culture d'origine de l'apprenant avec, en même temps, ses représentations de l'Autre. Cela entraîne indépendamment, à la construction future de citoyen bénéficiant de deux choses : devenir des représentants émissaires de leur propre culture d'une part, et d'avoir un esprit sain sur la culture de l'Autre.

D'ailleurs, acquérir une compétence interculturelle nous évite tous les malentendus lors d'une communication ou d'un contact entre individus. Du moment où l'on veut mettre en place une approche interculturelle dans l'enseignement des langues étrangères, l'idée paraît inéluctable, et il n'est pas question de la négliger, elle reste le moyen qui passionne les esprits et qui consolide les rapports d'appartenance. Le texte littéraire se présente, donc, sous l'image d'un instrument didactique qui s'applique tout à fait dans la construction du citoyen du monde.

En conclusion, l'apprentissage des langues donne le pouvoir de prendre connaissance des ressemblances et des différences au sein des formes langagières universelles. De plus, l'apprentissage d'une langue étrangère nous présente devant une telle différence et une telle altérité que la logique conseille de les intégrer au bénéfice du droit individuel. Comme par hasard, éduquer l'être humain à la tolérance, à l'acceptation, à la paix, à l'intimité repose beaucoup plus sur la manière d'exploiter cette qualité forte d'intégration de l'Autre.

A la fin, il convient d'éclairer l'espace des perceptives en improvisant des propositions tangibles qui procurent le moyen de relever les défis de l'interculturalité nécessaires à tout enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.

Une nouvelle idéologie humaine arrive. Chaque individu doit se positionner quelques soient ses origines, sa culture, sa manière de penser et sa manière de voir les choses. Cela participe à en distinguer la dimension de l'altérité et le respect de l'Autre et l'apprenant sera capable d'apporter un plus à son savoir, son savoir être, son savoir-faire et aussi un savoir-faire culturel.



CONCLUSION GENERALE

Conclusion générale

La diversité culturelle est une évidence à laquelle nous ne pouvons échapper. L'école se cramponne difficilement à cause des enjeux culturels. Il importe de savoir quel sorte d'individu elle a le pouvoir de former, elle a la volonté de former, elle a le devoir de former pour une société future meilleure, une société qui reflète l'image du développement, du savoir-vivre quelques soient les différences linguistiques, sociales ou éthiques.

L'interculturel donne l'air d'être une étape fondamentale dans toute action qui vise d'aller au-delà de l'enseignement, typiquement linguistique, de la langue étrangère. En réalité, ce type d'enseignement attendu, possible a pour finalité d'obtenir la possibilité de pouvoir transmettre une compétence de communication. Pour réussir dans une telle épreuve, la maîtrise de langue, telle qu'elle est présentée, ne peut, hélas, répondre au besoin. La langue est normalement, régie par des règles spécifiques qu'il faut connaître pour pouvoir les utiliser à bon escient. Cela doit se faire et s'appliquer tout en tenant compte des notions culturelles qui ont un rôle primordial à jouer dans ce sens. De cette façon, la dimension interculturelle dans l'enseignement/apprentissage du FLE, qui réunit suffisamment d'éléments utiles servant à faciliter d'abord une communication saine et productive peut à elle seule et de son propre acte se débarrasser des lacunes accumulées par les stéréotypes au préalable consentis pour représenter, l'Autre, en agissant comme tel. Une langue étrangère véhicule, avec elle, un système culturel différent. L'enseigner, d'une manière professionnelle, c'est reconnaître le bien être qu'elle porte en soi dans l'intention de favoriser la culture d'origine de l'apprenant tout en tenant compte des représentations de l'Autre. Et c'est dans cette perspective très bien envisagée qu'il s'avère possible de construire des citoyens représentants de leur propre culture et ouverts sur la culture de l'Autre.

L'école a de tous temps, privilégié les enseignements scientifiques et techniques, avec la construction pleine et solide des compétences fonctionnelles en présence d'une littérature qui s'exprime communément et se réfléchit de façon réciproque. Il reste, à croire également, que le caractère plurilingue et pluriculturel du monde entier actuel fait devenir praticable les compétences culturelles et interculturelles que nous fait parvenir la lecture analytique de tous les genres de textes. Aujourd'hui, la littérature a besoin qu'on lui restitue son dû, autrement dit, son rôle de médiateur éminent dans le monde culturel dans le but d'acquérir des savoirs. Ce sont surtout, les « savoir-faire » et les « savoir-être » dont il fait allusion. Ce sont ces derniers qui déterminent le choix à prendre et la conduite à gérer devant Soi et avec les Autres. C'est un enjeu qu'il faut dominer et un défi à surmonter afin de réussir à construire une diversité vivable et

pouvoir administrer cette altérité dans un texte littéraire soumis à l'ordre d'une visée interculturelle.

La culture produit le besoin nécessaire à la lutte contre les stéréotypes, la discrimination raciale, la xénophobie et accorde une préférence à l'approche communicative. L'enseignement du FLE, quant à lui, reste concentré sur l'aspect qui se propose pour but l'utilité de la langue dans l'univers éducatif algérien. Le discours officiel réformateur interpelle les bonnes consciences à considérer la dimension culturelle en tant que telle dans les pratiques quotidiennes de classe.

Cependant, l'acquisition d'une compétence interculturelle nous évite tous les malentendus qui peuvent se produire dans un échange verbal entre/avec telle ou telle personne. C'est pourquoi l'existence d'une approche interculturelle dans l'enseignement des langues étrangères est une condition sine-qua-none inéluctable et la négliger est une marque de mauvais calcul et une ignorance totale de sa vraie importance. Son utilité réside au niveau des interactions humaines et dans tous les cérémoniaux habituels relatifs aux rites. Car, la mise en place d'une démarche interculturelle, qui consiste à aborder le texte littéraire dans une classe de FLE lui donne l'occasion inouïe, propice d'être un lieu favorable de croisement des cultures. Elle sera l'endroit opportun où viennent se tisser et se renforcer les liens d'appartenance en faisant en sorte que la réalité culturelle s'exprime dans un cadre de modernité multidimensionnelle marquée par des valeurs universelles appropriées. Le texte littéraire deviendra, alors, visible tel un instrument didactique convenable, d'un degré de haut niveau mis au service du citoyen de demain.

Dans notre travail, nous voulons contrôler si le contenu du manuel scolaire de 3^{ème}AS renferme en son sein l'acquisition d'une compétence interculturelle d'une part, et d'autre part, de bien se renseigner sur la marge de respect réservée à la dimension interculturelle comme le stipulent les instructions officielles. Il s'agit d'un nombre importants d'objectifs à concrétiser. Cela commence, d'abord par une étude détaillée des supports présents que comporte le manuel scolaire, nous sommes passés ensuite à une évaluation approximative des résultats obtenus dans le questionnaire.

Notre travail avait pour but de regarder attentivement ce à quoi le texte littéraire compte obtenir en étant un « passeur (inter) culturel » dans une classe de langue. Notre regard s'est tourné vers l'endroit de la littérature et la place qui lui a été attribuée dans les domaines des méthodologies d'enseignement/apprentissage des langues pour observer minutieusement l'impact du caractère pluriel des facettes des discours méthodologiques relatifs au texte littéraire.

Le travail pratique étant achevé et une fois ayant recueilli toutes les données pour lesquelles on s'est prononcé lors de l'observation ethnographique, les résultats obtenus à partir du questionnaire, ainsi que l'analyse du manuel, nous avons remarqué qu'il serait préférable de fixer le choix sur la médiation langagière mobilisatrice de l'action des éléments culturels, des catégories de pensées, des arrangements linguistiques qui orientent vers l'endroit duquel se reflète l'univers de l'Autre.

L'étude analytique des textes littéraires du manuel de 3^{ème}AS nous a fait part de la possibilité d'exploiter finement, ces textes et d'en faire un moyen qui autorise d'aller vers une éducation interculturelle et s'accaparer cette compétence, sauf que celle-ci se révèle minime. Attendu que les diverses activités pédagogiques pratiquées en classe ne comportent pas d'éléments ou de structures qui s'intéressent aux aspects culturels de la langue française, en se limitant seulement à l'étude linguistique, structurelle et sémantique du texte. Au cas où ces textes feraient l'objet d'une mise en valeur par l'enseignant lui-même, cela nous permettrait facilement d'accéder à la culture de l'Autre où se trouve son mode de vie, son passé et sa civilisation.

Une enquête préliminaire menée auprès des enseignants nous a permis de dénombrer les véritables défis auxquels ces derniers font face au niveau de la langue française, de sa culture et ce qu'ils vivent de si pénible quand ils se trouvent face à l'approche interculturelle des textes du manuel.

En réalité, les enseignants savent déjà l'importance et la nécessité de la compétence interculturelle dans l'apprentissage de la langue étrangère. Ils reconnaissent ne pas avoir suffisamment de connaissances théoriques et pratiques qui leur permettent de la prendre en charge dans leurs pratiques. Autrement dit, les enseignants de langue ne se sentent pas toujours à l'aise vis-à-vis de l'enseignement du texte littéraire, ils sont désemparés. Ils n'arrivent pas à assimiler correctement et à le défricher proprement pour qu'il devienne un aliment simple et utile qui procure l'énergie indispensable à l'organisme scolaire en général et à l'apprenant en particulier. Les obstacles rencontrés chez les uns et les autres ne permettent pas d'atteindre les objectifs littéraires du programme de la troisième année secondaire, ainsi les activités proposées semblent se concentrer plus sur la compréhension des textes que sur leurs interprétations.

Cependant, les enseignants de FLE se posent la question sur le bien-fondé et l'équité de l'emploi des textes littéraires à des fins langagières et communicatives dans leurs classes, en dépit d'une présence massive des dimensions (inter)culturelles dans leurs réponses. Par conséquent, l'approche interculturelle de l'enseignement/apprentissage du FLE s'avère être un besoin très réclamé en raison de la forte demande qui s'affiche au jour le jour et le désir

d'apprendre une langue étrangère qui soit plus culturalisée. Il nous paraît évident que l'apprentissage linguistique, qui avait auparavant pour l'essentiel la grammaire, devrait être obligatoirement accompagné par une formation culturelle dans laquelle la littérature sera le reflet de cette lumière nécessaire à la transmission de la culture de l'Autre.

L'approche de texte, l'adoption de la pluralité des avis et la mise en valeur de la culture de l'Autre sont les agents courtiers qui provoquent le langage de la parole. L'apprenant pourra se demander sur le fonctionnement de sa société et développer chez lui un esprit critique qui lui permet d'acquérir des compétences interculturelles et de connaître et saisir le concept de l'altérité. Certes, le choix du style et celui de la langue réfléchissent les représentations de l'auteur lesquelles s'attellent à l'inscrire dans un système de références. S'apprenant se voit, par hasard, invité à visiter des univers culturels différents du sien. Cette façon de voir les choses, d'une manière objective désigne le lecteur/l'apprenant en tant qu'acteur poussé par l'instinct curieux de connaître l'Autre et sa culture, d'où le besoin de compléter son identité avec le consentement de l'Autre. Aussi, en jouant le rôle de constructeur de la personnalité de l'individu, la communication interculturelle exhorte l'apprenant à méditer un peu plus sur sa culture sachant que la culture de l'autre, à laquelle il s'est heurté est sortie indemne.

Par ailleurs, la construction du sens d'un texte est élaborée par la volonté de la notion de représentations, en égard à la culture étrangère en classe de langue. Toutes ces représentations émanent de différentes cultures qu'on découvre au moment de la lecture faite en classe. Cette vision présume que « reconstruire » un texte est une communication socio-langagière qui assainit les bases d'une bonne compréhension, sachant que le texte est une instance et une sollicitation pressante ouverte à la réception de soi, à la représentation de soi, à la distanciation de soi. Le texte, étant le support et le décor d'une référence donnée, désigne le lecteur comme un interprète séduit par une singularité extraordinaire. L'apprenant, pour être facteur et acteur principal de cette interprétation, doit servir de guide dans l'orientation du texte. C'est un moyen qui permet de la saisir. En effet, en observant le lecteur et l'auteur et en réfléchissant le lien qui les unit, la communication interculturelle s'installe. De cette façon, la jonction avec l'Autre se fait en fonction du besoin partagé par l'un et l'Autre, sous couvert d'une attitude courageuse qui ne craint pas la critique.

Si bien que l'aspect littéraire du texte à étudier jouit de la considération particulière de l'enseignant en tant que texte de base pourvu de la réflexion et de la communication nécessaire, H. Besse (1997, p.148) note qu'il est hors de question de « *rechercher une véritable acculturation (penser comme un natif) mais simplement de développer un certain savoir-faire permettant de*

comprendre des manières de penser et d'agir étrangères et de parvenir aussi à communiquer sa différence».

Malgré tout, l'enseignement en classe de langue repose sur deux conditions : un devoir de réfléchir des modèles langagiers. Une communication simultanée qui prend en charge une culture éducative et une culture d'ouverture sur le monde. A présent, il se passe qu'on est devant une action bienfaisante où le besoin d'acquérir des compétences reçoit un écho favorable grâce auquel se conçoit un système éducatif destiné à toute l'humanité. La raison est simple et n'échappe à personne. C'est en tous cas ce qui s'apparente avec la réalité lorsque l'approche interculturelle du texte littéraire se transforme en une fenêtre d'accès qui s'ouvre sur le monde en même temps qu'elle sur l'Autre afin d'assurer une double intégration : socioculturelle et socioprofessionnelle.

Les résultats auxquelles nous avons abouti ont montré que le manuel scolaire vise beaucoup plus le côté linguistique et montre d'allusif tous les aspects culturels. Durant notre travail de recherche, cette hypothèse s'avérait exacte grâce à la présence raffinée des caractéristiques essentielles au texte littéraire lesquelles à l'origine jouaient le rôle de supports irremplaçables dans les manuels scolaires. Les enjeux, pour le rendre utile et instructif par rapport à l'enseignement, sont nombreux : il peut concrétiser non seulement des objectifs d'ordre linguistique, formatifs et communicatifs mais aussi d'ordre culturel. Par conséquent, sa didactisation lui donnerait la possibilité d'entrer profit en l'utilisant dans plusieurs activités pédagogiques plutôt que de blâmer durement ce manque de connaissances culturelles et de réduire en minimum l'importance de la réflexion interculturelle chez les apprenants.

Notre enquête nous a communiqué des résultats à partir desquelles une démarche a été entreprise selon laquelle il convient d'encourager nos apprenants à se rappeler leurs racines pour mieux s'enraciner et d'user de la perception nette afin de bien percevoir ce qui apparait propre à leurs culture, à l'image vivante qu'ils se font de leur univers avec volonté et détermination. Cette manière d'agir serait le produit profitable et fécond d'une pédagogie d'ouverture qui invite à recueillir le droit à la participation aux côtés d'un guide (l'enseignant), c'est grâce à cette pédagogie et dans son processus réel que s'inscrit la communication interculturelle. Car, c'est dans un climat affectif que se comparent les bonnes volontés et c'est dans un environnement culturel que se rencontrent les cultures des uns et des autres. Sur ce lieu de rencontre, on verra se développer l'autonomie, l'esprit critique, l'identité. Tout cela va renaître et se construire sur des bases solides.

A la fin de notre analyse, nous avons pu constater l'homogénéité des résultats par rapport à nos hypothèses. L'enseignement du texte littéraire nécessite une formation culturelle de la part de l'enseignant voire l'acquisition d'une compétence interculturelle. En vérité, enseigner une langue c'est tenir compte de sa culture, étudier un texte littéraire nécessite d'aborder la composante interculturelle. Il faut reconnaître, finalement, que les supports littéraires aident précieusement la compétence (inter)culturelle à se développer dans un lieu où les indices d'interculturalité sont en abondance du fait de leur rapport à ces trois composantes de la compétence culturelle : la compétence référentielle, la composante ethnoculturelle et la composante sociolinguistique.

Toutefois, la marginalisation du contenu culturel des textes du manuel de 3^{ème} AS ne permet pas de concevoir des questions et des consignes pédagogiques axées, en grand nombre, sur les aspects linguistiques au préjudice des aspects culturels. Ces potentialités culturelles apparemment mise à l'écart, dépendent de la méthodologie opaque essentielle à l'enseignement de la culture, du demeurant soumise à pleines d'interprétations, c'est pourquoi, elle ne peut nullement servir l'enseignement/apprentissage du FLE d'une manière convenable. Le caractère avec lequel elle évolue rend sa didactisation beaucoup plus complexe.

A la fin, il paraît évident d'appliquer les supports et les méthodes que le système éducatif algérien a mis en place et qu'elles soient conformes aux nouvelles exigences didactiques et au diapason de l'interculturel. Car, les travaux récents en didactiques des langues-cultures montrent qu'un enseignement tourné vers les dimensions interculturelles exige de la pertinence dans le choix des supports et un savoir faire des codes culturels pour mieux comprendre le secret du message communiqué de la part des auteurs des textes.

Il devient impératif pour les enseignants de ne pas trop insister à persister dans une voie où l'enseignement technique et instrumental du texte n'est plus recommandé et de s'inscrire plutôt dans une dimension interculturelle.

L'approche d'un texte n'a pas le sens d'être d'ordre linéaire ou de critique, nous avons pour l'approche du texte une autre vision celle qui consiste à ne pas autoriser les apprenants de s'approprier un soi-disant savoir composé de plusieurs disciplines : littéraires, scientifiques, techniques mobilisés autour du linguistique, par contre, il serait plus adéquat d'obtenir un acquis plus rassurant, plus utile qui nous offre une véritable compétence culturelle qui, pour les apprenants, leur soit favorable au point de construire harmonieusement une identité culturelle.

Il est question de chercher des visions nouvelles en essayant de trouver des réponses palpables qui procurent la possibilité de renouer les défis de l'interculturalité inhérents à tout enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Il est du devoir de chaque personne de trouver sa place quelles que soient ses origines, quelle que soit sa culture, sa façon de voir les choses, sa manière de penser et à sa manière d'être.

Le travail présent n'est qu'une initiation à la recherche, notre étude n'a réuni que trente enseignants, les résultats ne sont peut être pas généralisables, d'autres études pourraient être réalisées ultérieurement avec une large participation de professeurs pour montrer l'importance de la compétence (inter)culturelle en classe de FLE.

A decorative frame with a central oval shape and ornate flourishes at the top and bottom. The word "BIBLIOGRAPHIE" is written in a bold, gold-colored, sans-serif font across the center of the oval.

BIBLIOGRAPHIE

Bibliographie**Ouvrage de référence**

- Abdallah Pretceille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris : Presses Universitaires de France PUF.
- Abdallah-Pretceille, M. (1983). La perception de l'autre : point d'appui de l'approche interculturelle. In *Le français dans le monde*, nov-déc n°181, Paris. P.40-44.
- Abdallah-Pretceille, M. (1996). Compétence culturelle, compétence interculturelle. Pour une anthropologie de la communication. *Le Français dans le monde*, n° spécial « Cultures, culture », Recherches et Applications, Paris, EDICEF, janvier, PP. 28-38.
- Abdallah-Pretceille, M. (1996). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris, Anthropos.
- Abdallah-Pretceille, M. (1996). *Vers une pédagogie interculturelle*. (2e éd.). Paris : Anthropos.
- Abdallah-Pretceille, M. (1998). Apprendre une langue, apprendre une culture, apprendre l'altérité. In *Les Cahiers pédagogiques*, n°360, janvier. Paris, P.49.
- Abdallah-Pretceille, M. Porcher, L. (1996), *Education et communication interculturelle*. Paris: Presses Universitaires de France, coll. L'éducateur.
- Abou, S. (1982). Aspects de l'identité culturelle. In *Dialogues*, n° 23 – 24. P. 34.
- Abric, J.C. (2003). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : P.U.F (Première édition publiée en 1994).
- Auger, N. (2003). Les représentations interculturelles dans les manuels de français langue étrangère en usage dans l'Union européenne. In *Enquêtes sur les représentations interculturelles en didactique des langues-cultures*, coll. *Langue et parole*, l'Harmattan. PP. 35-7.
- Bartel Radic, A. (2009). La compétence interculturelle : état de l'art et perspectives, *Revue Management international* Volume 13, numéro 4. P.13.
- Beacco, J.C (2007). *L'approche par compétence dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.
- Beacco, J.C. (2000). *Les dimensions culturelles des enseignants de langue, des mots aux discours*. Paris : Hachette Français langue étrangère.
- Bentaïfour, B. (2009). *Didactique du texte littéraire*. Alger : Thala.
- Besse, H cité par Séoud, A. (1997). *Pour une didactique de la littérature*. Paris : Les Editions Didier.
- Besse, H. (1982). *Eléments pour une didactique des documents littéraires*. In *Littérature et classe de langue*, Coll. LAL Langues et apprentissages des langues, Paris, Hatier. P. 31.

- Blondel, A. Briet, G. Collès, L. Destercke, L. & Sekhavat, A. (1998). Que voulez-vous dire ? Compétence culturelle et stratégies didactiques. Bruxelles : ED : Duculot: De Boeck Université.
- Bourdieu, P. (1982). Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques. Paris : Ed fayard.
- Bourdieu, P. (1982). Réponses, Paris : Ed. Librairie Arthème / Fayard.
- Byram, M. et Zarate, G. (1998). Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socioculturelle. Le Français dans le Monde n°spécial juin 1998, recherches et applications, Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen. Paris, CLE International, p. 75.
- Byram, M. Zarate, G. (1998). Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socioculturelle. Le Français dans le Monde N°24, recherches et applications, Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen, juin, Paris, CLE International, p. 75.
- Byram, M. Zarate, G. Neuner, G. (1997), La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues. Paris, Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.
- Camilleri, C. (1990). Stratégies identitaires, Paris : Presses Universitaires de France.
- Camilleri, C. (1997). Les implications théorétiques de la formation à l'interculturel. Revue suisse de sociologie, 23.
- Camilleri, C. Cohen-Emerique, M. (1991). Chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel. Paris: L'Harmattan.
- Camilleri, C. Vinsonneau, G. (1996). Psychologie et culture : concepts et méthodes. Paris : Armand Colin.
- Canal, M., Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing, Applied Linguistics, Vol I, N° 1 In Passerelle.u-bourgogne. Oxford University Press.
- Charaudeau, P. (1990). L'interculturel entre mythe ou réalité. Le français dans le monde, n° 230. P.51.
- Chauveau, G. (2001), Comprendre l'enfant apprenti-lecteur : recherches actuelles en psychologie de l'écrit. Ed : Retz.
- Clanet, C. (1990). Interculturel : Introduction aux approches interculturelles en éducation et en science humaines. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.
- Coïaniz, A. (2005). Langages, cultures, identités. Paris : l'Harmattan.

- Coste, D. (1998). Compétence plurilingue et pluriculturelle. In le français dans le Monde, Juillet n° spécial, Paris : Hachette. P. 8.
- Cuq, J.P. Gruca, I. (2005). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- De Carlo, M. (1998). L'interculturel, Paris : Ed. Armand Colin, cle International.
- De Salins, G.D. (1992). Une Introduction à l'ethnographie de la communication. Paris : Didier.
- Defayas, J.M. (2003), Le français langue étrangère et seconde : enseignement et apprentissage. Ed : Mardaga.
- Demougin, P. Massol, J.F. (1999). Lecture privée et lecture scolaire. Grenoble : CRDP.
- Dumont, R. (2008). De la langue à la culture : un itinéraire obligé. Paris : L'Harmattan.
- Durkheim, E. (1912). Les formes élémentaires de la vie religieuse. Paris : ED. PUF.
- Eco, U. (1994). La recherche de la langue parfaite dans la culture européenne. Paris : Ed. du Seuil.
- Eco, U. (1999). KANT et l'ornithorynque. Paris : Ed. Grasset Bernard.
- Erikson, E. (1972/1978). Adolescence et crise. La quête de l'identité. Paris : Flammarion.
- Faedo. B & al. Cité par Thiéblemont, S.D (2006). L'interculturalité dans tous ses états. Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- Fenner, A.B. (2002). Sensibilisation aux cultures et aux langues l'apprentissage des langues vivantes sur la base de l'interaction dialogique avec des textes. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.
- Fradin, B (1984). Langue, discours et littérature. Linx. n°10. p.159. DOI : 10.3406/linx.1984.1001
- François, R. (1979), Conception et production des manuels scolaires, guide pratique. Paris : Unesco.
- Galisson, R. (1987). Accéder à la culture partagée par l'entremise des mots à charge culturelle partagée. Dans Etudes de Linguistique Appliquée n° 67, juillet sept, p.119-140.
- Galisson, R. (1991), De la langue à la culture par les mots. Paris : CLE International.
- Germain, R.A. (2014). Les interculturalités état des lieux et perspectives, théories et pratiques. EME Editions.
- Ghellal, A. (2007). Lecteur écriture en classe de FLE . Revue Synergies-Algérie, n°1, Algérie.
- Giust-Desprairies, F. Muller, B. (1997). Se former dans un contexte de rencontres interculturelles. Paris : Anthropos.

- Guidere, M. (2002). In les langues modernes. (Editorial). Paris: Nathan, N°3, P. 03.
- Herskovits, M.J. (1967). Les bases de l'anthropologie culturelle. Paris : François Maspero Éditeur.
- Jakobson, R. (1963), Essais de linguistique générale, Tome1. Paris : Minuit.
- Kerbrat, O.C. (1994). Les interactions verbales : variations culturelles et échanges rituelles. Paris : éditions Armand Colin.
- Kilani, M. (2000). L'inhumanité de l'autre ? Notes introductives sur quelques concepts clés. In R. Gallissot, M. Kilani, A. Rivera ; L'imbroglio ethnique, Lausanne, Ed. Payot. p. 25
- Kroeber, A.L. Kluckhohn, C. (1952). Culture : A Critical Review of Concepts and Definitions. Papers of the Peabody Museum of American Archaeology and Ethnology, Harvard University, vol. 47, no. 1. Cambridge, Mass., The Museum. P..357.
- Levi-strauss, C cité par Besse, H (1993). Cultiver une culture plurielle. In le Français Dans le Monde n° 254, juin, Hachette / Edicef,. P.42.
- Licata. L, Heine. A. (2012). Introduction à la psychologie interculturelle. Belgique : De Boeck.
- Mackey, W.F. (1976). Bilinguisme et contact des langues. Paris : klincksieck.
- Mbodj, G. (1982). Acculturation et enculturation en pédagogie: introduction à l'ethnopédagogie. Dossiers de l'éducation. P. 43.
- Memmi, A. (1997). Les fluctuations de l'identité culturelle, dossier « La fièvre identitaire ». Esprit n° 1, janvier. P. 94-106.
- Merri, M. Pichat, M. (2007). Psychologie de l'éducation : l'école, Tom1. Paris : BREAL.
- Moirand, S. (1990). Enseigner à communiquer en langue étrangère. Paris : Hachette.
- Mucchielli, A. (2013). Les fondements de l'identité psychosociologique, Dans L'identité. Paris : Presses Universitaires de France.
- Net, M. (2010). La place de la littérature dans l'enseignement du FLE. Athènes, Presse Université d'Athènes. P.89.
- Ogay, T. Leanza, Y. Dasen, P.R & Changkakoti, N. (2002). Pluralité culturelle à l'école : les apports de la psychologie interculturelle, VEI Enjeux, n° 129, juin.
- Olivieri, C. (1996). La culture cultivée et ses métamorphoses. In Le français dans le monde n°spécial, janv. P.09.
- Porcher, L (1988). Programme, progrès, progression, projets dans l'enseignement /apprentissage d'une culture étrangère. In Etudes de linguistique appliquée n° 169. Paris : Didier érudition P.24-100.

- Porcher, L. (1995), *Le Français langue étrangère, émergence et enseignement d'une discipline*. Paris : Hachette Education.
- Porcher, L. (2004). *L'enseignement des langues étrangères*. Paris : Hachette.
- Pothier, M. (2003). *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues*. Paris : Ophrys.
- Pu, Z. (2002). *Politesse en situation de communication sino-française: malentendu et compréhension*. Paris : ed Harmattan.
- Radenkovic, A.G. (1990). *Communiquer en langue étrangère des compétences culturelles vers des compétences linguistiques*. Paris : Edition Peter LENG.
- Redfield, R. Linton, R. Herskovits, M.J. (1936). *Memorandum for the study of Acculturation*. *American Anthropologist*, vol 38, n° 1, Ed : Wiley.
- Reuter, Y. (1999). *L'enseignement-apprentissage de la littérature en question*, *Enjeux* 43/44, P. P.191-197.

Revues et articles:

- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- Rocher, G. (1969). *Introduction à la sociologie générale, Tome 1*. Montréal, Hurtubise.
- Séoud, A. (1997). *Pour une didactique de la littérature*. Paris : Hatier/Didier.
- Tajfel, H. (1972). *La catégorisation sociale*. In S. Moscovici (Éd.), *Introduction à la psychologie sociale*. Paris. P.292).
- Tardif, M. Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expériences, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école*, Paris : Hatier pédagogie.
- Tylor, E.B. (1986). *Primitive Culture*, London : Peter Smith Pub.
- Vernier, F. (1974). *L'écriture et les textes : Essai sur le phénomène littéraire*. Paris : Éditions Sociales.
- Vinsonneau, G. (1997). *Culture et comportement*. Paris, Armand Colin.
- Windmüller, F (2011). *Français langue étrangère (FLE) : L'approche culturelle et interculturelle*. Paris : Belin.
- Windmüller, F. (2010). *Pour une légitimation méthodologique de la compétence culturelle et interculturelle dans l'enseignement/apprentissage des langues*. In *Synergie Chine*, N°5. P.05.
- Windmüller, F. (2011). *Français langue étrangère FLE L'approche culturelle et interculturelle*. France : SEPEC Péronnas.

- Zarate G. (1997). Les représentations en Didactique des langues et cultures. In : notions en questions, rencontres en didactiques des langues, n°2, Janvier. Paris : université René Descartes, ENS de Fontenay/Saint Cloud, P. 29.
- Zarate, G. (1983). Objectiver le rapport culture maternelle/culture étrangère. In : Le français dans le monde, n° 181. P. 38.
- Zarate, G. (1986). Enseigner une culture étrangère. Paris : Hachette.
- Zarate, G. (1993), Représentations de l'étranger et didactique des langues. Paris: Didier.

Articles en ligne

- Cohen, R. (2004). International Conference on Intercultural Communication and Diplomacy. Thèmes www.diplomacy.edu/conferences/IC/themes.asp.
- Collès , L. (1994). Littérature comparée et reconnaissance interculturelle. De Boeck-Duculot, Bruxelles. P.P.19-20 <http://hdl.handle.net/2078/76771>
- Reichler, G. (2001). l'interprétation des textes. In le Français dans le monde, N : 1. P.72, in <http://dédicace.ca/2010/.../dossier-l'interculturalité-et-la-littérature/>).

Mémoires et thèses :

- Boughazi, A. (2016). La dimension interculturelle dans l'enseignement/apprentissage de la langue française en Algérie. Essai d'analyse du manuel de 1 ère année secondaire. Thèse de doctorat. Université d'Oran 2.
- Dakhia, A. (2004). Dimension pragmatique et ressources didactiques d'une connivence culturelle en FLE. Thèse de doctorat. Université de Batna.
- Haidar, E. (1995). Echec et réussite de la communication entre natifs et non-natif dans une situation d'interculturalité : Gestion des disparités des codes interculturels, Thèse de doctorat, sous la direction de R. Galisson, Université Paris III, Paris.
- Hamidou. N. (2008). De la dimension culturelle à la dimension interculturelle dans l'enseignement/apprentissage du français en Algérie. Thèse de Doctorat, Université d'Oran II.
- Pu, Z (2002). Compétence culturelle et politesse en situation de communication sino-française: implicites et malentendus, Thèse de doctorat, sous la direction de Geneviève ZARATE, Université Paris III – Sorbonne Nouvelle).

Les documents officiels :

- Programme de Français de 3ème année secondaire.
- Manuel scolaire de 3ème année secondaire.

Manuel d'accompagnement.

Guide du professeur.

Référentiel des programmes.

Cadre Européen Commun de Référence.

Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, 2001.

Commission nationale des programmes, Français, 3ème année secondaire, Février 2006.

Conseil de L'Europe, l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe. 2001.

Dictionnaires

Dictionnaire actuel de l'éducation. (1988). Paris : Larousse.

Le Robert 2ème éd, t. 9. (1986) Paris.

Dictionnaire Hachette encyclopédique, (1994).

Grand dictionnaire encyclopédique Larousse, (1982) Paris.

Ferreol, G. Jucquois Guy. (2005). Dictionnaire de l'altérité des relations interculturelles.

Armand Cadin, Paris : Collection dictionnaire.

Cuq, J.P. (2003). Dictionnaire de didactique du français. Clé International. Paris.

BARE, J.F. (1992) « Acculturation » in P. BONTE & M. IZARD, *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*, Paris, P.U.F, 2e éd.

Dictionnaire de Didactique des Langues. (1976). Paris : Librairie Hachette.

Dubois, J. (1971). Dictionnaire de linguistique, Paris : Larousse.

Sitographie:

Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen in
<https://books.google.fr/books?isbn=9287136890>

Asl.univ-montp3.fr

Barthes, R. Théorie du texte, sur le lien www.universalis.fr

<https://www.ladissertation.com/Divers/Divers/La-Linguistique-Structurale-59361.html>

Direction de l'Enseignement Secondaire, Commission Nationale des Programmes, Français
3ème année secondaire, Office National des Publications Scolaires, Alger, 2006,
<http://www.algerie-focus.com/2015/10/algerie-france-najat-vallaudbelkacem-a-alger-pour-booster-la-cooperation-dans-leducation/>.

<https://drive.google.com/file/d/1pbLhbcCCOQB8CybVNjJZ7qbdmrgiLzeh/view>

Webographie :

www.google.fr

www.gbooks.fr

A decorative frame with a central oval shape, featuring elegant scrollwork and flourishes at the top and bottom. The text 'TABLE DES MATIERES' is centered within the frame.

TABLE DES MATIERES

TABLE DES MATIERES

❖ Sommaire	1
❖ Introduction générale	2-10
Volet Théorique : Délimitation des concepts	
Chapitre I : Civilisation, culture et identité en classe de FLE	11-41
Introduction	11
1- Qu'est-ce que la culture ?	13
1-1- Les fonctions de la culture	17
1-1-1- La fonction ontologique	17
1-1-2- La fonction instrumentale	17
1-2- Diversité culturelle	17
1-2-1- Diversité culturelle et implications pédagogiques	18
1-3- Culture et anthropologie	20
1-4- Culture et enseignement	21
1-4-1- Les besoins culturels des apprenants	22
1-4-2- Les objectifs culturels dans l'apprentissage	23
2- Qu'est-ce que la civilisation ?	24
2-1- Culture et civilisation	24
2-2- La civilisation et la culture en classe de FLE	26
3- L'identité	26
3-1- Caractéristiques de la notion d'identité	28
3-1-1- Multidimensionnel	28
3-1-2- Spécifique et continue	28
3-1-3- Dynamique	29
3-1-4- Assimilation et différenciation	29
3-2- Identité, comportement et perception	29
3-3- Développement identitaire	31
3-3-1- La théorie du développement psychosocial de l'identité d'Erik Erikson	31
3-3-2- La théorie des statuts identitaires de James Marcia	33
3-4- Qu'est-ce que l'identité ethnique	34
3-4-1- Les contenus culturels du point de vue didactique	35
a- La culture en tant qu'objet	35
b- La culture en tant que sujet	36

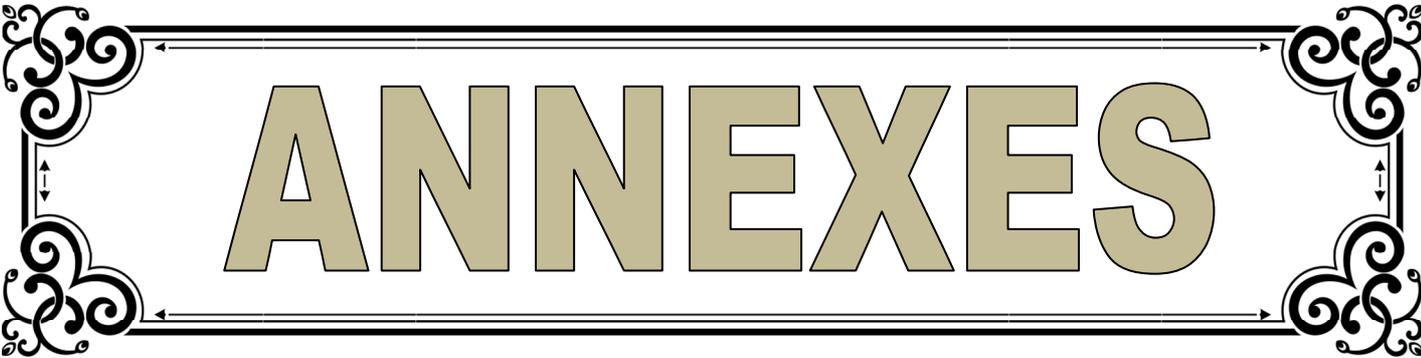
3-4-2- L'environnement culturel et l'identité ethnique	36
3-5- Identité culturel et linguistique en didactique	37
3-5-1- L'identité culturelle	37
3-5-2- Littérature et identité	38
Conclusion	40
Chapitre II : Langue, culture et communication : liens et aspects didactiques	42-64
Introduction	42
1- L'enseignement de la langue et de la culture	44
1-1- Les finalités didactiques	44
1-2- Les objectifs privilégiés dans l'enseignement des langues	45
1-3- La didactique et la culture	46
1-3-1- Le savoir	46
1-3-2- Le savoir-faire	46
1-3-3- Le savoir-être	47
1-4- Les différentes approches de la culture	48
1-5- La dimension socioculturelle de la langue	49
2- La compétence de la communication	51
2-1- Les composantes de la compétence de communication	51
2-2- Les finalités de la compétence communicative	54
2-3- La communication et la culture	57
2-4- Quelques approches différenciées	58
2-4-1- L'approche linguistico-culturelle	58
2-4-2- L'approche socio- culturelle	58
2-4-3- L'approche interculturelle	58
2-5- Littérature et communication	59
2-6- La dimension socioculturelle de la communication	61
Conclusion	63
Chapitre III : Acculturation, enculturation et socialisation	65-87
Introduction	65
1- Psychologie et culture	66
1-1- Culture et sociologie	66
1-2- Qu'est-ce que la psychologie culturelle ?	67
1-2-1- Quelle est l'utilité de la psychologie culturelle ?	67

2- La psychologie interculturelle	69
2-1- La psychologie interculturelle et le contexte social	70
2-2- Les apports de la psychologie interculturelle en classe de FLE	71
3- Psychologie des contacts interculturels	72
3-1- Histoire de la notion d'acculturation	74
3-1-1- Les modalités d'acculturation	76
3-1-2- Les modèles d'acculturation	77
3-1-3- Acculturation et stratégies identitaires	77
a- Les stratégies identitaires en situation d'acculturation selon Carmel Camilleri	79
b- La configuration identitaire et ses perturbations en situation d'acculturation	80
c- La Fonction des stratégies identitaires	81
3-2- Qu'est-ce que l'enculturation ?	81
3-3- Qu'est-ce que la socialisation ?	82
3-4- La relation entre l'enculturation et la socialisation.	82
3-5- Identité et rapports interculturels	84
Conclusion	86
CHAPITRE IV : L'approche interculturelle en classe de FLE	88-129
Introduction	88
1- Le concept d'interculturalisation	89
1-1- L'interculturel, une dynamique d'interaction	93
1-2- Les fondements de l'interculturel	96
1-2-1- Les principes de l'interculturel	96
1-2-2- Les objectifs de l'interculturel	98
2- La compétence culturelle, interculturelle et socioculturelle	99
2-1- La compétence culturelle	100
2-1-1- Compétence culturelle et manuel scolaire	101
2-2- La compétence interculturelle	103
2-3- La compétence socioculturelle	106
3- Les représentations interculturelles	106
3-1- Qu'est-ce que les représentations sociales ?	106
3-1-1- Les fonctions des représentations sociales	107
a- Une fonction de Savoir	107
b- Une fonction identitaire	108
c- Une fonction d'orientation	108

d- Une fonction justificatrice	109
3-2- L'interculturel et les représentations sociales	109
3-3- L'émergence des représentations	111
3-3-1- Qu'est-ce qu'un stéréotype ?	111
3-3-2- Les fonctions des stéréotypes	112
a- Une fonction explicatrice	112
b- Une fonction anticipatrice	112
c- Une fonction justificatrice	112
3-4-3- Les modes de construction des stéréotypes	113
a- Un niveau cognitif	113
b- Un niveau identitaire	113
c- Un niveau affectif	114
4- La communication interculturelle	114
4-1- Principes et caractéristiques de la communication interculturelle	116
4-2- Les incompréhensions et les malentendus dans la communication interculturelle	117
4-3- Les difficultés liées à la communication interculturelle	118
4-3-1- Difficulté épistémique	119
4-3-2- Difficulté affective	119
5- L'interculturel dans l'Enseignement/Apprentissage du FLE	120
5-1- Les méthodes d'enseignement /apprentissage de l'interculturel, modèles de référence :	123
5-1-1- Chez Zarate	123
5-1-2- Chez Galisson	124
5-1-3- Chez Beacco	125
5-1-4- Chez Abdallah-Pretceille et Porcher	126
Conclusion	128
Chapitre V : Le texte littéraire et la compétence interculturelle en classe de FLE	130-158
Introduction	130
1- Qu'est-ce qu'un texte littéraire ?	132
1-1- Les caractéristique d'un texte littéraire	134
1-1-1- L'écriture littéraire favorise la réflexion sur le langage	135
1-1-2- La pratique artistique améliore la communication	135
1-1-3- Le texte littéraire est un laboratoire expérimental	135
1-2- L'aspect culturel du texte littéraire	136
1-3- L'exploitation des contenus culturels du texte littéraire en classe de FLE	137

1-4- Comprendre et interpréter un texte littéraire	139
1-4-1- Difficultés liées à la compréhension du texte littéraire	140
a- Les difficultés d'ordre linguistique	140
b- Les difficultés d'ordre cognitif	140
c- Les difficultés d'ordre culturel	141
1-5- La littérature et l'appropriation d'une culture	141
2- Texte littéraire et interculturalité	143
2-1- Quelques raisons pour l'absence de l'apprentissage culturel et interculturel	145
2-1-1- Un manque de formation	145
2-1-2- Des approches non officialisées	145
2-1-3- Des erreurs dans les démarches	146
Quelques exemples à développer	146
2-2- Place de l'interculturel dans les manuels du cycle secondaire	147
2-2-1- Le rôle de l'enseignant en situation d'interculturalité	148
2-2-2- Méthodes adoptées par l'enseignant	150
2-2-3- L'impact du milieu socioculturel et les connaissances antérieures sur la compréhension	153
2-3- Les activités et les supports pédagogiques à objectifs culturels	154
2-3-1- Les activités pédagogiques	154
2-3-2- Critères pour une meilleure conscience interculturelle	155
2-3-3- Activités visant la découverte de l'autre	155
2-3-4- Les supports d'apprentissage	156
Conclusion	157
Volet Pratique : Cadre général et déroulement de l'expérimentation	
Chapitre VI : La place de la culture et de l'interculturel dans le manuel de français de 3^{ème} AS	159-191
Introduction	159
1- Lecture du manuel scolaire	160
1-1- Présentation et structuration du manuel de français de 3 ^{ème} AS	161
1-2- Illustrations	168
1-3- Textes du manuel scolaire	169
1-3-1- Auteurs des textes	170
2- Lecture compréhension des textes	171
3- Lecture analytique des textes du manuel scolaire de troisième année secondaire	172
3-1- Quelques textes littéraires choisis et interprétés	179

4- Evaluation du manuel	188
Conclusion	191
Chapitre VII : Présentation, analyse et interprétation des données	192-252
Introduction	192
1- Contexte de notre enquête	193
1-1- Lieu et public visé	194
1-2- Difficultés rencontrées	194
1-3- Outils de recherche	194
1-3-1- Observation ethnographique	194
1-3-2- Questionnaire	195
Synthèse	243
2- L'exploitation du texte : L'enseignement de la lecture compréhension	246
2-1- Les objectifs de l'enseignement de la lecture-compréhension	247
2-1-1- Les objectifs linguistiques	247
a- Le niveau du lexique	248
b- Le niveau de la syntaxe	248
2-1-2- Les objectifs formatifs	248
a- Le niveau méthodologique	248
b- Le niveau intellectuel	248
c- Le niveau moral	249
2-1-3- Les objectifs culturels	249
Conclusion	251
❖ Conclusion générale	253-259
Bibliographie	260
Table des matières	267
Annexes	



ANNEXES



Questionnaire

QUESTIONNAIRE D'ENQUETE DESTINE AUX ENSEIGNANTS DU CYCLE SECONDAIRE (3ème AS)

Dans le cadre d'un travail de recherche universitaire qui s'intéresse à « L'enculturation et le texte littéraire en classe de FLE (Cas du manuel scolaire de 3 AS) », en vue de l'obtention du diplôme de doctorat en langue française (option : didactique), nous vous proposons ce questionnaire dont les réponses seront exploitées à des fins purement scientifiques et de façon anonyme. Ainsi, nous vous prions de bien vouloir répondre à toutes les questions (*en cochant*). Nous vous en remercions d'avance.

Sexe :

- Femme
- Homme

Ancienneté

- Moins d'un an
- Entre 01 an et 05 ans
- Entre 06 ans et 10 ans
- Plus de 10 ans

Age :

- Entre 20 ans et 30 ans
- Entre 30 ans et 40 ans
- Plus de 40 ans

Commune :

1- Depuis la réforme du système éducatif, le texte littéraire est de retour sur la scène pédagogique en classe de FLE, ce changement est-il utile aux apprenants ?

- **Oui**
- **Non**
- **Plus ou moins**

Justifiez :

.....

.....

2- D'après vous, la finalité de l'étude d'un texte littéraire est l'acquisition d' :

- **une compétence de lecture**
- **une compétence linguistique**
- **une compétence socioculturelle**

Autre.....

.....

3- Pensez-vous que le texte littéraire puisse être le support idéal pour la découverte de l'Autre ?

- **Oui**
- **Non**

Justifiez :

.....

.....

4- Pensez-vous que l'étude des textes littéraires nécessite une formation particulière pour l'enseignant en classe de FLE ?

- **Oui**
- **Non**
- **Plus ou moins**

Justifiez :

.....

.....

5- Trouvez-vous qu'il soit nécessaire à l'apprenant, en classe de FLE, d'apprendre la culture et la civilisation de l'Autre ?

- **Oui**
- **Non**

Justifiez :

.....
.....

6- En tant qu'enseignant (e) de français, avez-vous des difficultés à transmettre à vos apprenants les aspects culturels de la langue cible?

- **Oui**
- **Non**

Justifiez :

.....
.....

7- Pensez-vous que la culture de l'apprenant puisse jouer un rôle important en classe de FLE ?

- **Oui**
- **Non**

Justifiez :

.....
.....

8- Quel est l'espace réservé à la culture liée à la langue enseignée dans le manuel scolaire de 3ème AS ?

- **Important**
- **Insuffisant**
- **Inexistant**

Justifiez :

.....
.....

9- Enseigner la langue sans tenir compte de la culture véhiculée est-il possible ?

- **Oui**
- **Non**

Justifiez :

.....
.....

10- A votre avis, la communication interculturelle en classe de FLE est-elle une nécessité ?

- **Oui**
- **Non**

Justifiez :

.....
.....

11- L'intégration de l'étude d'un texte littéraire aide l'apprenant à comprendre la notion d'interculturalité et à acquérir la compétence interculturelle en FLE :

- **Explicitement**
- **Implicitement**
- **Difficilement**
- **Facilement**

Justifiez :

.....
.....

12- Le quatrième projet (manuel 3AS) est consacré à l'étude de la nouvelle fantastique, cet objet d'étude pourrait-il intégrer la notion d'interculturalité ?

- **Oui**
- **Non**

Si **oui**, comment aidez-vous vos apprenants à voir l'Autre ?

.....
.....

13- Selon vous, quel est l'apport d'un enseignement /apprentissage du français langue étrangère dans une perspective interculturelle pour les élèves ?

- **Important**
- **Plus ou moins utile**
- **Insignifiant**

Justifiez :

.....
.....

14- Utilisez-vous des documents authentiques (Littéraires ou autres) dans vos cours ?

- **Oui**
- **Non**

Justifiez :

.....
.....

15- Quel type de compétences essayez-vous d'installer chez vos apprenants ?

- **La capacité de s'exprimer à l'oral**
- **La capacité de s'exprimer à l'écrit**
- **La compétence de compréhension de l'écrit**
- **Des compétences socioculturelles**

Autres :

.....
.....

* Si un élément du questionnaire n'est pas intelligible, ou si un point qui vous semble intéressant mais ne figure pas dans le questionnaire, veuillez svp nous contacter par mail : derardjahasna05@gmail.com

Merci.



Textes interprétés

Textes interprétés du manuel scolaire

Auteur	Texte	Page
Site : el-moradia.dz	Histoire de la guère d'Algérie (p10)	01
Mahfoud Kaddache	La population urbaine en Algérie dans les années 1920 (p17)	
Didier Daeninckx	Delphine pour mémoire (p 27)	02
Salem Boubakeur	Le 1 ^{er} novembre 1954 à Khenchela (p 33)	
M. Kaddache	Femmes algériennes dans les camps (p 35)	03
Mahfoud Kaddache	Une guerre sans merci (p 45)	
Mohamed Dib	Hamid Serradj réunit les fellahs (p77)	04
P. Viansson-Ponte	Faut-il dire la vérité au malade ? (p80)	
Tahar Ben Jelloun	Comment reconnaître le racisme ? (p86)	05
Tahar Ben Jelloun	Le racisme expliqué aux lecteurs du journal le monde (p88)	
Boris Vian	Le déserteur, Boris Vian, 1953 (p93)	06
Jean Gazeneuve	Guerre et Paix (p 97)	
/	Appel de l'Abbé Pierre (p151)	07
Journal « humanité »	L'appel du 31 octobre 2000 (p154)	
Slimane Benaïssa	La langue française : une part ou une tare de notre histoire (p160)	08
Guy De Maupassant	La main (p182)	
Guy De Maupassant	La main (la suite) (p184)	09
Guy De Maupassant	La main (la suite) (p187)	
Guy De Maupassant	La main (suite et fin) (p190)	10

Histoire de la guerre d'Algérie

8 mai 1945. Massacres de Sétif, Guelma et Kherrata, près de 45.000 morts.

1946. Ferhat Abbas crée l'Union Démocratique du Manifeste Algérien (UDMA), El-Hadj Messali crée le Mouvement pour le Triomphe des Libertés Démocratiques (MTLD).

1947. El-Hadj Messali crée l'Organisation Spéciale.

1^{er} novembre 1954. Déclenchement de la révolution algérienne.

20 août 1956. Congrès de la Soummam et instauration du C.N.R.A. et du C.C.E.

20 septembre 1957. La question algérienne est inscrite à l'ordre du jour de l'O.N.U.

19 SEPTEMBRE 1958. Création du Gouvernement Provisoire de la République Algérienne (G.P.R.A.) présidé par Ferhat Abbas.

09 août 1961. Ben-Youssef Ben-Khedda préside le 3^{ème} G.P.R.A.

18 Mars 1962. Signature des accords d'Evian.

19 mars 1962. Proclamation du cessez-le-feu.

Avril 1962. Mise en place de l'Exécutif Provisoire à Rocher Noir (Boumerdès).

01 juillet 1962. Référendum sur l'autodétermination (99,7% en faveur de l'indépendance).

05 juillet 1962. Proclamation de l'indépendance de l'Algérie.

Quelques repères de l'Histoire de l'Algérie,

Site Internet el-mouradia.dz

Observation

- Observez ces trois textes : qu'ont-ils de commun ?
- D'après les titres, quel est le thème abordé par chacun d'eux ?

Séquence I

La population urbaine en Algérie dans les années 1920

La poussée démographique pour importante qu'elle était à l'époque, n'inquiétait pas encore sérieusement les Européens. Les Musulmans étaient encore dans leur grande majorité cantonnés dans leur bled. Dans les villes, la colonisation européenne facilitée par la naturalisation, se renforçait de plus en plus. Seuls les rachats des terres par les Indigènes et la misère, « mère du banditisme », inquiétaient les Européens qui craignaient de voir les masses rurales constituer une force révolutionnaire dangereuse.

La population musulmane atteignait au recensement de 1921 le chiffre de 4.923.186, en augmentation de 182.660 sur celui de 1911. Les progrès avaient été faibles au cours de cette décennie, la guerre qui avait éloigné un grand nombre de jeunes hommes et la crise de 1920 expliquent ce faible accroissement. De son côté, la population européenne avait augmenté de 35.804, avec un taux de croissance (4,87%) supérieur à celui des Musulmans.(1)

Le succès relatif de la naturalisation des étrangers était encore un autre élément rassurant pour les Européens.(2) Le rapport était de 1 Musulman pour 10 Européens. Il y avait une masse de musulmans qui risquait de noyer les Européens; le « danger » était réel, mais les perspectives démographiques étaient rassurantes : les Indigènes restaient cantonnés dans leur bled, les villes n'étaient pas encore envahies.

Mahfoud KADDACHE, *Histoire du nationalisme algérien*, SNED, Alger, 1981.

(1)-(2): Voir tableaux page suivante.

Delphine pour mémoire

J'ai dix ans. Devant moi un homme marche sur le trottoir, au milieu d'autres hommes, avenue de la République à Aubervilliers¹. Il porte un sac sur l'épaule, un de ces sacs bon marché, imitation cuir dans lesquels on rangeait sa gamelle. Plus loin, deux policiers immobiles scrutent les visages. Ils arrêtent l'homme, fouillent son sac, sans ménagement. L'homme baisse la tête et se laisse bousculer sans réagir. Il lève maintenant les bras au ciel. L'un des policiers le palpe, ouvre la veste, soulève le chandail, puis ses mains descendent, desserrent la ceinture. Le pantalon tombe aux pieds de l'homme pétrifié. Des gens rient, d'autres baissent la tête à leur tour.

Je n'ai jamais oublié cet Algérien inconnu, pas plus que l'humiliation, l'impuissance qui nous rendaient solidaires.

J'ai onze ans. Sous nos fenêtres, un soir, un barrage de police. Deux jeunes gens en Vespa tentent d'échapper au contrôle. Une rafale arrose la façade. Les deux jeunes ne se relèveront pas. Trop mats de peau... On apprendra plus tard qu'il s'agissait d'enfants d'immigrés italiens.

J'ai douze ans. Un visage sur les murs, celui de l'innocence assassinée. Le visage d'une gosse de cinq ans, Delphine Renard, défigurée par la bombe que l'O.A.S destinait à André Malreaux². Puis Charonne³, deux jours plus tard, Charonne où Suzanne Martorell, une voisine, amie de ma mère, perdra la vie. J'étais dans la rue, le 12 février 1962, un point minuscule dans la foule venue lui rendre hommage.

Vingt années plus tard, j'ai voulu revenir sur ces émotions vives d'enfant de banlieue, me souvenir de cette peur, le soir quand ma mère nous quittait, mes sœurs et moi, pour retrouver d'énigmatiques personnages qui participaient au comité anti-OAS du quartier. Le bouquin devait s'appeler « Delphine pour mémoire ». J'ai commencé par lire tout ce qui s'était publié sur Charonne, puis, consultant les archives des journaux à la Bibliothèque Nationale, je suis tombé sur le 17 octobre 1961, le plus important massacre d'ouvriers à Paris depuis la Commune. Il m'a fallu du temps pour prendre la mesure de l'événement, l'ampleur du refoulement. « Charonne » a laissé la place à « Bonne Nouvelle »³, une correspondance qu'il m'aura fallu vingt années pour découvrir.

J'ai suivi dans les journaux du temps passé la litanie des morts anonymes : chaque jour de ces terribles mois d'octobre et novembre 1961, à la page des

faits-divers, quelques lignes non signées : « les cadavres de trois Algériens ont été repêchés au pont de Bezons. La police a ouvert une enquête. Un promeneur a découvert le corps d'un Algérien dans un taillis du bois de Vincennes »...

On leur avait ôté la vie, on effaçait leurs noms.

Et c'est en réalité à cause de cette amnésie volontaire que les premiers chapitres de « meurtres pour mémoire » se sont appelés Saïd Milache, Kaïra Guélaline, Lounès Tougourd.

A Charonne, le 8 février 1962, la police du préfet Papon n'a pas tué 9 manifestants anonymes, elle a tué Daniel Féry, Anne Godeau, Jean Pierre Bernard, Susanne Martorell, Edouard Lemarchand, Raymond Wintgens, Hippolyte Pina Fanny, Dewerpe, Maurice Pochard.

Le 17 octobre 1961, la police du préfet Papon n'a pas assassiné 100, 200 Algériens anonymes, elle a assassiné :

Bélaïd Archal, pour mémoire
Achour Boussouf, pour mémoire
Fatima Bédard pour mémoire

des dizaines d'autres lignes à remplir pour rendre leur identité à chacune des victimes afin que l'oubli ne soit plus possible.

Didier Daeninckx dans *Actualité de l'Emigration*, Paris, 1987.

¹ Aubervilliers : quartier de Paris.

² André Malraux : écrivain et homme politique français.

³ Charonne, Bonne Nouvelle : Stations de métro parisien.

Observation

- A partir du titre et des références du texte, pouvez-vous anticiper sur le thème et le type de texte ?

Lecture analytique

- L'auteur se manifeste-t-il dans le texte ? A quoi le voyez-vous ?
- Où se passe la scène ? Relevez les indicateurs de lieu qui le montrent.
- Quels sont les temps utilisés dans le texte ? Pourquoi l'auteur narre-t-il au présent dans une partie du texte et au passé dans l'autre ?
- Combien de parties distinguez-vous dans le texte ? (Aidez-vous de la distribution des temps).

Le 1er Novembre 1954 à Khenchela

Le 29 octobre 1954, Laghrour Abbès rentra de Batna où il venait d'assister à une réunion présidée par Benboulaid et Chihani. Nous nous sommes réunis chez moi à 21 heures. Après l'ouverture de la séance, Laghrour me confia la lecture en français de deux textes. L'un n'était formé que d'un seul feuillet ronéotypé ; c'était un tract provenant de l'Armée de Libération Nationale, court, simple et devant être largement diffusé au sein de la population. L'autre, composé de deux feuillets, était une proclamation du Front de Libération Nationale définissant clairement la plate-forme politique du F.L.N. Les deux tracts avaient en en-tête deux petits drapeaux vert et blanc entrecroisés et frappés du croissant et de l'étoile rouges. C'est la première fois que l'on entendit parler de ce mouvement révolutionnaire.

Nous étions tous très émus à la suite de la lecture de ces tracts. Laghrour, plongé dans de profondes pensées, ne disait rien. Ougad avait les larmes aux yeux. Quand à Benabès, il disait sans cesse : « Allah Ouakbar (Dieu est grand), le grand jour est enfin arrivé ». D'un ton solennel, Laghrour nous informa officiellement que le jour « J » était fixé pour la nuit du dimanche 31 octobre 1954 au lundi 1er novembre 1954. L'heure « H » : 1 heure du matin.

Les attaques auront lieu simultanément dans toute l'Algérie à la même heure - les mots de passe pour les opérations de cette nuit étaient « Khaled » et « Okba » - Laghrour nous recommanda de garder pour nous la date et l'heure et de ne les communiquer à nos combattants que le dimanche.

Ensuite, on procéda à la répartition des tâches.

Salem Boubakkeur, *Le 1er novembre à Khenchela*, dans *Récits de feu*, présentés par **Mahfoud Kaddache**, Ed. SNED, 1976.

Femmes algériennes dans les camps

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

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

Nous supportions la faim, le froid, les poux, les fameuses listes blanches... Mais notre grande terreur, c'était «Bouchkara» (l'homme à la cagoule). Lorsque l'une d'entre nous l'apercevait au loin descendant d'une jeep, elle rentrait, l'œil dilaté, pour l'annoncer. Aussitôt, chacune saisissant un châle, un linge, un haïk, s'en couvrait la tête et les épaules ne laissant entrevoir qu'une partie du visage. « L'homme à la cagoule » s'approchait, encadré de deux paras ; le visage et le buste cachés par un sac troué à l'endroit des yeux. Souvent, il se traînait, soutenu par les paras, visiblement amené d'une séance de torture, mains liées derrière le dos. A sa vue, les hommes aussi se retiraient des fenêtres. La peur s'emparait de nous tous. Cet homme venait dénoncer un complice: il cachait son visage pour qu'on ne le reconnaisse pas. On le faisait entrer dans chacune des chambrées où les détenues, debout, attendaient dans l'anxiété d'être « passées en revue ». Impressionnées par sa cagoule, plusieurs d'entre nous s'évanouissaient. Notre état physique et cette peur quotidienne ne nous permettaient plus de supporter de tels spectacles. Nous savions qu'il arrivait à « l'homme au sac » de dénoncer n'importe qui pour gagner du temps ou pour abrégé ses souffrances ; ou bien il indiquait une personne de sa connaissance par animosité ou jalousie. Nous avions ainsi toutes les raisons de le craindre. L'homme dénoncé redescendait avec lui en jeep. Parfois «Bouchkara» s'en retournait seul, n'ayant reconnu personne. Nous n'osions penser à ce qui l'attendait au retour.

35

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

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

Observation

- Observez et mettez en relation le titre et les éléments périphériques du texte. De quels camps pourrait-il s'agir d'après vous ?

Lecture analytique

- Comment les prisonnières sont-elles désignées dans le texte? Pourquoi?
- «Avec L. belle nomade, nous voyagions» (1er §). Comment expliquez-vous l'emploi du verbe «voyager» dans ce contexte ?
- «Comme dans toutes les prisons du monde, nous passions par des états extrêmes.» Trouvez dans le texte, les deux états par lesquels ces prisonnières passaient. Qui était à l'origine de ces états ?
- «L'homme à la cagoule»: Quelles explications le texte donne-t-il du comportement de cet homme ?
- Quel sentiment l'apparition de l'homme à la cagoule provoque-t-elle chez les prisonnières ?

36

Une guerre sans merci

L'affaire du coup d'éventail – le dey avait frappé de légers coups de son chasse-mouche le consul français Duval qui l'avait offensé – racontée jadis par les manuels français ne fut, en réalité, qu'un alibi pour justifier l'expédition de Sidi-Ferruch en 1830. Les véritables causes de la conquête furent tout autres. On peut en dénombrer plusieurs : les suites d'une affaire louche et malhonnête montée par des négociants, Bacri et Busnach, et des politiciens de Paris, concernant du blé vendu à la France entre 1793 et 1798 et resté impayé; la prétention de posséder sans redevances le Bastion de France et le droit de souveraineté sur une partie de la côte orientale algérienne ; le désir de la monarchie de s'attacher une armée susceptible de l'aider à mater le peuple français en lui offrant gloire et butin en Algérie ; enfin les ambitions des théoriciens capitalistes pour qui ce « sera un pays neuf sur lequel le surplus de la population et de l'activité française pourra se répandre ».

La guerre coloniale fut une guerre sans merci, inexpiable, sans loi, menée contre des Algériens tenus pour barbares par des officiers et des soldats qui n'avaient rien compris au caractère sacré de la résistance à l'envahisseur. Ne pouvant vaincre le peuple, Bugeaud chercha à le contraindre par la ruine et la famine. Lamoricière, fit de la razzia la base de sa tactique: attaque par surprise d'une tribu provoquant la fuite, pêle-mêle, des hommes, des femmes et des enfants sur qui l'on tirait sans pitié ; capture des troupeaux et pillage des biens. La razzia dégénéra en dévastation : il fallait détruire les moyens d'existence des Arabes. Montagnac écrivit en mars 1842 : «On tue, on égorge, les cris des épouvantés, des mourants se mêlent aux bruits des bestiaux qui mugissent de tous côtés ; c'est un enfer où, au lieu du feu qui nous grille, la neige nous inonde.» Et Saint-Arnaud, en avril 1842 : «Nous sommes dans le centre des montagnes entre Miliana et Cherchell. Nous tirons peu de coups de fusils, nous brûlons tous les doyers, tous les villages, toutes les cahutes.» [...] En 1884, Cavaignac brûla des fagots devant une grotte où s'étaient réfugiés des membres de la tribu de Sbèahs: «...Presque tous, hommes, femmes, enfants, troupeaux y périrent.» En 1845, Pélissier fit placer des fascines enflammées et entretenues devant les issues des grottes abritant les Ouled Riahi ; près de cinq cents, peut-être mille cadavres furent trouvés. Au Dahra, Canrobert fit emmurer une caverne avec des pierres.

Mahfoud KADDACHE, *La Conquête Coloniale et la Résistance*, dans ALGERIE, Editions Nathan-Enal, 1988

45

Hamid Serradj réunit les fellahs

Nous sommes à Tlemcen en 1939 Hamid Serradj, un citoyen instruit, invite les fellahs de Beni-Boublen à se réunir pour réfléchir et discuter de leur condition misérable.

- Nous sommes ici pour discuter ensemble, fit Hamid Serradj. Il ne s'agit pas que l'un de nous fasse de beaux discours et que les autres l'écoutent. Chacun participera à la discussion et donnera son avis.

- Ce serait une idée parfaite ! s'écria Ba Dedouche. Mais est-ce que tout le monde est capable de formuler une opinion? Si tu parles des anciens, oui: ils ont la sagesse et l'expérience ! Mais les autres... les autres... qu'est-ce qu'ils sont ?

Ba Dedouche fronça les sourcils de défi tout en dévisageant l'assistance.

- Ouvrons la discussion déclarèrent quelques-uns. Nous n'avons que trop tardé !

- Alors je donne mon avis, proclama Ba Dedouche, ignorant délibérément ce qui venait d'être dit. Si les citadins et les fellahs pouvaient s'unir, le passage vers un monde plus facile deviendrait possible. Mais c'est irréalisable! Nous savons ce qu'on attend de nous, s'écria-t-il encore avec force. C'est nous qui régénérons cette terre ! Une voix profonde me dit que nous sommes désignés pour réaliser ce grand dessein.

Ba Dedouche se tut et s'abîma dans une austère réflexion.

- Oserais-je poser une question ? fit d'une voix douce Slimane.

Jusqu'alors, il avait observé une attitude pleine de réserve.

- Je serais heureux, très heureux de savoir si nous sommes en séance ou s'il s'agit d'une simple rencontre entre fellahs, réunis ici pour bavarder de choses et d'autres. Que l'assemblée remarque bien que je ne fais que poser une question. Je n'aurai pas l'indigne prétention de faire allusion à quoi que ce soit.

- Je propose simplement d'ouvrir la séance, dit Hamid Serradj, il faudrait alors un raïs ! Il donnera la parole à chacun d'entre-nous, qui estime avoir quelque chose à dire.

- Un raïs ? qu'est-ce qu'un raïs vient faire dans une réunion de fellahs? demanda quelqu'un.

- Mais moi, je n'ai pas besoin d'un raïs pour prendre la parole ! protesta Ba Dedouche. Je peux la prendre tout seul !

77

- Voilà, répondit Hamid Serradj. Nous nous sommes réunis pour discuter de choses qui nous tiennent à cœur. Nous serons donc plusieurs à vouloir parler. Mais si nous parlons en même temps, celui qui est à l'Est n'entendra pas celui qui est à l'Ouest. Le désordre et la confusion s'empareront de nos propos malgré toute la bonne volonté. Si les choses dont nous voulons discuter nous tiennent donc à cœur, il est indispensable qu'un raïs préside la séance, donne la parole à celui qui la demandera et veille à ce que rien ne dérange notre réunion.

-Tu parles bien, frère !

- Bénis soient tes aïeux !

- Un raïs ! Un raïs ! qui sera le raïs ?

- Sid Ali ! Sid Ali ! dirent plusieurs personnes.

- Tout le monde est d'accord ? Sid-Ali aussi ? questionna Hamid Serradj. Alors tout va bien.

Mohamed DIB, *L'Incendie*, éd. Le Seuil. 1954.

Observation

• Observez le titre et les références du texte. Renseignent-ils sur le thème?

Lecture analytique

- A qui les propos rapportés par l'auteur appartiennent-ils ?
- Pourquoi ces personnages sont-ils réunis ?
- La 1^{ère} réplique apporte des précisions aux participants : cette mise au point concerne-t-elle le thème de la discussion ou la manière de la mener ?
- «Donner son avis». Trouvez dans le texte l'expression de même sens.

78

Faut-il dire la vérité au malade ?

Le médecin doit-il dire ou ne pas dire la vérité? Doit-il ou non révéler au malade le nom de sa maladie ? Vieux débat sans cesse repris. Quels sont les nombreux arguments avancés contre la vérité ?

Le cancer est porteur de mort et le malade atteint de cancer porte la mort en soi. A-t-on le droit de le désespérer ? L'homme est le seul être vivant qui sache qu'il doit mourir. Pourquoi le faire savoir à une seule catégorie d'êtres humains privilégiés, si l'on peut dire, de ce seul point de vue: les cancéreux ? Pourquoi donner à leur vie la compagnie quotidienne de la mort? la peine capitale n'est pas la mort; c'est de l'attendre à tout moment sans savoir exactement quand elle doit venir.

Si un malade cancéreux guérit à quoi sert-il de lui dire ce qu'il avait pu, de toute façon, il va continuer à vivre avec la hantise de la rechute? On lui impose une angoisse, un désespoir parfaitement inutiles.

Pourtant, c'est sa maladie, c'est son affaire à lui. Le simple respect de l'homme exige qu'on lui dise ce qu'il en est. Pourquoi serait-il le seul à n'avoir pas le droit de savoir ce qui le touche si profondément : que la maladie va, au minimum, ralentir sa vie et, au maximum, l'interrompre ?

Ce qui est terrible quand on ment au malade, ce n'est pas de lui dissimuler la vérité, c'est de lui cacher ce que les autres savent. Une telle situation crée des relations entièrement faussées où se mêlent la pitié et l'hypocrisie. Il faut réussir à faire comprendre au malade ce qu'il peut ou veut comprendre. S'il souhaite se dissimuler à lui-même la vérité, alors qu'il le fasse ; qu'il soit lui, le responsable du mensonge, et non le médecin.

Les rapports médecin-malade gagnent énormément lorsque la vérité est connue. Le malade comprend mieux les exigences du traitement suivi, il accepte beaucoup plus aisément d'en supporter les effets secondaires. Il participe à son propre traitement, le suit avec beaucoup plus de soin et finit parfois par mieux connaître sa maladie que le médecin lui-même.

D'après P. Viansson-Ponte et L. Schwartzberg,
Changer la mort, Albin Michel, Paris 1997

80

Comment reconnaître le racisme ?

- J'ai le droit de ne pas aimer tout le monde. Mais comment savoir quand ce n'est pas du racisme ?

- Un homme ne peut pas aimer absolument tout le monde, et s'il est obligé de vivre avec les gens qu'il n'a pas choisis, il pourra vivre l'enfer et leur trouver des défauts, ce qui le rapprochera du raciste. Pour justifier sa répulsion, le raciste invoque des caractéristiques physiques ; il dira : je ne peux plus supporter un tel parce qu'il a le nez busqué, ou parce qu'il a des cheveux crépus, ou les yeux bridés, etc. Voici ce que pense au fond de lui le raciste : «Peu m'importe de connaître les défauts et les qualités individuels d'une personne. Il me suffit de savoir qu'il appartient à une communauté déterminée puis le rejeter». Il s'appuie sur des traits physiques ou psychologiques pour justifier son rejet de la personne.

- Donne-moi des exemples.

- On dira que les Noirs sont « robustes mais paresseux, gourmands et malpropres » ; on dira que les chinois sont « petits, égoïstes et cruels » ; on dira que les Arabes sont « fourbes, agressifs et traîtres », on dira « c'est du travail arabe » pour caractériser un travail bâclé ; on dira que les Turcs sont « forts et brutaux » ; on affublera les Juifs des pires défauts physiques et moraux pour tenter de justifier leurs persécutions...[...] Ce sont des sottises qu'il faut combattre.

- Comment les combattre ?

- D'abord, apprendre à respecter. Le respect est essentiel. D'ailleurs, les gens ne réclament pas qu'on les aime mais qu'on les respecte dans leur dignité d'être humain. Le respect, c'est avoir de l'égard et de la considération. C'est savoir écouter. L'étranger réclame non de l'amour et de l'amitié, mais du respect. L'amour et l'amitié peuvent naître après, quand on se connaît mieux et qu'on s'apprécie. Mais, au départ, il ne faut avoir aucun jugement décidé d'avance. Autrement dit, pas de préjugé. Or le racisme se développe grâce à des idées toutes faites sur les peuples et leur culture. Je te donne d'autres exemples de généralisation stupides : les Ecossais sont avares, les Belges pas très malins, les Gitans voleurs, les asiatiques sournois, etc. Toute généralisation est imbécile et source d'erreur. C'est pour ça qu'il ne faut jamais dire «Les Arabes sont ceci ou cela» ; «les Français sont comme ci ou comme ça...», etc. Le raciste est celui qui généralise à partir d'un cas parti-

86

culier. S'il est volé par un Arabe, il en conclura que tous les Arabes sont des voleurs. Respecter autrui, c'est avoir le souci de la justice.

- Mais on peut raconter des histoires belges sans être raciste !

- Pour pouvoir se moquer des autres, il faut savoir rire de soi-même. Sinon, on n'a pas d'humour. L'humour est une force.

- C'est quoi l'humour, c'est le rire ?

- Avoir le sens de l'humour, c'est savoir plaisanter et ne pas se prendre au sérieux. C'est faire ressortir en toute chose l'aspect qui conduit à rire ou à sourire.

Tahar BEN JELLOUN, *Le Racisme expliqué à ma fille*.
Editions du Seuil, 1998.

Observation

- Observez le titre du texte, le nom de l'auteur, le titre de l'ouvrage. Quelles hypothèses de sens pouvez-vous émettre ?

Lecture analytique

- Quels sont les personnages en présence dans le texte ?
- Quel est le sujet de la discussion ?
- Relevez la progression dans l'explication du racisme. Par quel procédé l'auteur appuie-t-il chaque étape ?
- Montrez que le but du père est double : expliquer et éduquer.
- Sur quels types d'exemples s'appuie-t-il ?
- Quel type de raisonnement le père utilise-t-il dans la 3^{ème} réplique ?
- Relevez, dans la 3^{ème} réplique la définition que donne l'auteur du «raciste».
- A quels lecteurs ce texte s'adresse-t-il ? De quoi veut-il les convaincre ?

87

Le racisme expliqué aux lecteurs du journal Le Monde

Au commencement, la xénophobie : l'étranger n'est pas accepté. On ne donne pas forcément de raisons. On parle à la rigueur d'incompatibilité ; on invoque le «seuil de tolérance». En fait, on se sent menacé dans son petit bonheur, car on s'est installé dans un territoire de certitudes. A l'ouverture sur les autres, on préfère la méfiance. Cette hostilité à tout ce qui vient de l'étranger, quand elle est exaspérée, devient de la haine, l'ignorance et le manque d'information aidant. Le glissement vers le racisme affiché, vers le «racisme militant», se fait aisément en des moments de crise socio-économique et politique.

L'Autre devient l'indésirable parce qu'il a le tort de renvoyer à la société où il est de passage une image où elle ne se reconnaît pas. Le Noir aux Etats-Unis est l'image qui indispose une mentalité satisfaite et encombrée de préjugés. C'est une question de couleur de peau, de faciès ; une question d'apparence. L'Autre est refoulé sur simple présentation de son visage. Tout l'irrationnel du racisme est là : la haine de l'Autre à partir d'une question d'épiderme.

Tahar Ben Djelloun, « *La xénophobie* », *Le Monde*,
« *Dossiers et documents* », 1978.

Observation

- Observez le titre et les références de ce texte. Comparez-les avec le titre et les références du texte précédent : quelles hypothèses de sens pouvez-vous faire ?

Lecture analytique

- L'auteur veut-il expliquer une idée, un phénomène ou une notion ?
- A qui s'adresse-t-il ?
- Quelle idée l'auteur rejette-t-il ? Quelle idée défend-il implicitement ?

88

Le déserteur, Boris Vian, 1953.

<p>Monsieur le Président, Je vous fais une lettre Que vous lirez peut-être, Si vous avez le temps. Je viens de recevoir Mes papiers militaires Pour partir à la guerre, Avant mercredi soir.</p> <p>Monsieur le Président, Je ne veux pas la faire. Je ne suis pas sur terre Pour tuer des pauvres gens. C'est pas pour vous fâcher, Il faut que je vous dise : Ma décision est prise, Je m'en vais déserteur.</p> <p>Depuis que je suis né, J'ai vu mourir mon père, J'ai vu partir mes frères, Et pleurer mes enfants. Ma mère a tant souffert Qu'elle est dedans sa tombe Et se moque des bombes, Et se moque des vers.</p>	<p>Quand j'étais prisonnier, On m'a volé ma femme, On m'a volé mon âme, Et tout mon cher passé. Demain de bon matin, Je fermerai ma porte Au nez des années mortes, J'irai sur les chemins.</p> <p>Je mendierai ma vie, Sur les routes de France, De Bretagne en Provence, Et je dirai aux gens. Refusez d'obéir ! Refusez de la faire ! N'allez pas à la guerre ! Refusez de partir !</p> <p>S'il faut donner son sang, Allez donner le vôtre, Vous êtes bon apôtre, Monsieur le Président ! Si vous me poursuivez Prévenez vos gendarmes Que je n'aurai pas d'armes Et qu'ils pourront tirer.</p>
--	---

Lecture analytique

- Relevez l'aspect révolté du poème et l'incitation à l'insoumission.
- Relevez les arguments avancés par l'auteur de poème. Font-ils appel aux sentiments ou à la raison?

EVALUATION FORMATIVE

L'idée que la guerre peut avoir des fonctions propres a conduit certains théoriciens à en vanter les mérites. Hegel¹ prétend qu'elle incarne le moment où l'état se réalise pleinement ; Joseph de Maistre² va jusqu'à la glorifier comme le moyen de fortifier la nature humaine; Nietzsche³ trouve dans les «vertus» guerrières le meilleur stimulant au dépassement de soi-même; plusieurs évolutionnistes croient pouvoir tirer de la loi de sélection naturelle une justification des pertes qu'engendre la guerre; L. Gumplowicz⁴ fait même de la guerre la source de toutes les institutions et de la civilisation. Enfin, les sociologues ont parfois hasardé une comparaison de la guerre et de la fête, en leur attribuant des fonctions analogues, notamment l'exaltation collective et le renversement des règles habituelles.

Pourtant les arguments de divers ordres ne manquent pas contre les théories bellicistes. On peut, à l'encontre de ceux qui prônent les vertus militaires, faire d'abord état des statistiques qui prouvent l'augmentation de la criminalité à la suite des guerres. S'il est vrai que les grandes civilisations se sont répandues par la force des armes, est-il utile de rappeler que c'est de la même façon qu'elles ont disparu ? Aux progrès techniques et économiques qu'elle provoque, il est aisé en effet d'opposer un calcul des coûts de la guerre, qui sont de plus en plus élevés à mesure qu'elle devient plus totale. Enfin s'il est vrai que la guerre présente bien des caractères de la fête, n'en diffère-t-elle pas en même temps, du fait qu'elle oppose un groupe à un autre et tend plus spécifiquement à la destruction?

D'après J. Cazeneuve, *Guerre et Paix*, 1995 Encyclopédia Universalis.

¹⁻³ Philosophes allemands.

² Ecrivain savoisien.

⁴ Sociologue autrichien.

Appel de l'Abbé Pierre (1^{er} février 1954 sur radio Luxembourg)

Mes amis, au secours...

Une femme vient de mourir gelée, cette nuit à trois heures, sur le boulevard Sébastopol, serrant contre elle le papier par lequel, avant-hier, on l'avait expulsée...

Chaque nuit, ils sont plus de 2000 recroquevillés sous le gel, sans toit, sans pain, plus d'un presque nu. Devant l'horreur, les cités d'urgence, ce n'est même plus assez urgent!

Ecoutez-moi : en trois heures, deux premiers centres de dépannage viennent de se créer : l'un sous la tente au pied du Panthéon, rue de la montagne sainte Geneviève ; l'autre à Courbevoie. Ils regorgent déjà, il faut en ouvrir partout. Il faut que ce soir même, dans toute les villes de France, dans chaque quartier de Paris, des pancartes s'accrochent sous une lumière dans la nuit, à la porte de lieux où il y ait couvertures, paille, soupe, et où l'on lise sous ce titre CENTRE FRATERNEL DE DEPANNAGE, ces simples mots :

« Toi qui souffres, qui que tu sois, entre, dors, mange, reprends espoir, ici, on t'aime ».

La météo annonce un mois de gelées terribles. Tant que dure l'hiver, que ces centres subsistent. Devant leurs frères mourant de misère, une seule opinion doit exister entre hommes : la volonté de rendre impossible que cela dure.

Je vous prie, aimons-nous assez tout de suite pour faire cela. Que tant de douleur nous ait rendu cette chose merveilleuse : l'âme commune de la France. Merci !

Chacun de nous peut venir en aide aux « sans-abri ». Il nous faut pour ce soir, et au plus tard pour demain :

- 5000 couvertures,
- 300 grandes tentes américaines,
- 200 poêles catalytiques.

Déposez-les vite à l'hôtel Rochester, 92 rue de la Boétie.

Rendez-vous des volontaires et des camions pour le ramassage, ce soir à 23 heures, devant la tente de la Montagne Sainte Geneviève.

Grâce à vous, aucun homme, aucun gosse ne couchera ce soir sur l'asphalte ou sur les quais de Paris.

Merci!

L'appel du 31 octobre 2000

Douze intellectuels français appellent à la condamnation de la torture pendant la guerre d'Algérie.

Des deux côtés de la Méditerranée, la mémoire française et la mémoire algérienne resteront hantées par les horreurs qui ont marqué la guerre d'Algérie tant que la vérité n'aura pas été dite et reconnue.

Ce travail de mémoire appartient à chacun des deux peuples et aux communautés, de quelle qu'origine que ce soit, qui ont cruellement souffert de cette tragédie dont les autorités françaises portent la responsabilité essentielle en raison de leur obstination à refuser aux Algériens leur émancipation.

Aujourd'hui, il est possible de promouvoir une démarche de vérité qui ne laisse rien dans l'ombre. En France, le nouveau témoignage d'une Algérienne, publié dans la presse, qui met en accusation la torture, ne peut rester sans suite ni sanction. Le silence officiel serait ajouter au crime de l'époque une faute d'aujourd'hui. En Algérie se dessine la mise en cause de pratiques condamnables datant de la guerre et surtout lui ayant survécu, commises au nom de situations où « tout serait permis ». Il reste que la torture, mal absolu, pratiquée de façon systématique par une « armée de la république » et couverte en haut lieu à Paris, a été le fruit empoisonné de la colonisation et de la guerre, l'expression de la volonté du dominateur de réduire par tous les moyens la résistance du dominé.

Avec cette mise à jour il ne s'agit pas seulement de vérité historique, mais aussi de l'avenir des générations issues des diverses communautés qui vivent avec ce poids, cette culpabilité et ce non-dit.

Pour nous citoyens français auxquels importe le destin partagé des deux peuples et le sens universel de la justice, pour nous qui avons combattu sans être aveugle aux autres pratiques, il revient à la France, eu égard à ses responsabilités, de condamner la torture qui a été entreprise en son nom durant la guerre d'Algérie. Il en va du devoir de mémoire auquel la France se dit justement attachée et qui ne devrait connaître aucune discrimination d'époque et de lieu.

Dans cet esprit, et dans cet esprit seulement, tourné vers un rapprochement des personnes et des communautés et non vers l'exacerbation de leurs antagonismes, nous demandons à M. Jacques Chirac, président de la République, et à M. Lionel Jospin, premier ministre, de condamner ces

pratiques par une déclaration publique. Et nous invitons les témoins, les citoyens à s'exprimer sur la question qui met en jeu leur humanité.

Journal « l'humanité » du 31-10-2000.

Observation

- Observez le titre, le chapeau et les références du texte : quelles indications vous fournissent-ils sur les signataires de cet appel ?

Lecture analytique

- A qui cet appel est-il destiné ? Justifiez votre réponse.
- Contre quelle situation les signataires s'élèvent-ils ?
- Qu'attendent les signataires de ceux qu'ils interpellent ?
- Relevez les arguments avancés et dites s'ils font appel à la raison, aux sentiments ou aux valeurs morales ?
- Dans cet appel, il n'y a pas de verbes à l'impératif. Quel autre moyen les signataires utilisent-ils pour exhorter ? Justifiez ce choix.
- Comparez cet appel à celui lancé par l'Abbé Pierre. (p. 151) Que pouvez-vous dire quant au registre de langue utilisé ? Justifiez votre réponse.
- « Pour nous citoyens pour nous qui avons combattu ». (5^{ème}§) Sur quoi les signataires insistent-ils par l'utilisation de cette structure ?
- Quel sens donnez-vous à la phrase : « le silence officiel serait ajouter au crime de l'époque une faute d'aujourd'hui » ? Les signataires accusent-ils ou mettent-ils en garde ? Justifiez votre réponse.

Faire le point

Les procédés de l'interpellation dans le texte exhortatif sont adaptés au destinataire et au but visé.

L'ordre et l'exhortation sont exprimés de manière atténuée quand l'interlocuteur est un supérieur hiérarchique ou une personnalité reconnue.

Expression écrite

Rédigez un appel au chef d'établissement pour lui demander d'intervenir auprès des autorités locales pour renforcer la sécurité aux abords de l'établissement.

La langue française : une part ou une tare de notre histoire

(Cet article donne une idée des conflits linguistiques et culturels dans lesquels j'ai grandi à l'époque de la présence française en Algérie).

On n'avait jamais de vacances, sauf le jeudi après-midi. On était soit à l'école soit à la médersa. Les vacances de Noël et de Pâques étaient consacrées à rattraper le retard à la médersa. Pendant les trois mois d'été, on essayait de prendre de l'avance. On ne pouvait même pas tomber malade. Notre cheikh croyait aux qualités préventives de la foi... et nous aussi. Quand le cheikh était trop fatigué, il désignait un élève pour continuer le cours à sa place et en sa présence. Jamais la médersa n'a fermé ses portes ; même pendant la grippe asiatique, nous étions tous là, chacun fourré dans sa kacher, dans un silence où l'on n'entendait que les reniflements ; c'est à cette époque-là qu'il nous dit: « Cette médersa a été ouverte par la volonté de Dieu, elle ne fermera ses portes que par la volonté de Dieu ».

Nos parents ont mis deux ans pour le convaincre de nous libérer le jeudi après-midi. Nos pères avaient été contrariés par les maîtres de l'école française qui prenaient plaisir à noter sur nos bulletins scolaires, des appréciations qui ne manquaient pas de sous-entendus : surmené ; dort en classe ; peut faire beaucoup plus s'il se reposait un peu plus ; a besoin d'être surveillé en français...

Malgré cela, les arguments du cheikh étaient plus scientifiques. Soixante-quinze pour cent des élèves de la medersa étaient, dans leurs classes respectives, parmi les dix premiers; cinquante pour cent parmi les cinq premiers. La cause de tant de succès était simple : la médersa était partagée en trois niveaux, pendant que le cheikh s'occupait d'un niveau, il désignait les plus brillants pour aider les autres à faire leurs devoirs et à apprendre leurs leçons, en arabe et en français, car il avait pour devise:

« Apprenez l'arabe, il vous fera toujours honneur.

Apprenez le français, vous en aurez toujours besoin.

Apprenez l'arabe, vous saurez qui vous êtes.

Apprenez le français, vous saurez qui ils sont.

Apprenez l'arabe pour aller de l'avant.

Apprenez le français pour les obliger à aller de l'arrière.

Apprenez l'arabe malgré eux.

Apprenez le français malgré eux, aussi ».

160

Nos parents voulaient s'assurer avant tout de notre réussite à l'école française, mais ils restaient impuissants face aux arguments du cheikh.

C'est ainsi que nous étions tenus à l'école par crainte de nos parents, et à la médersa par solidarité avec notre cheikh.

Slimane Bénaïssa, *Les fils de l'amertume*, Edition Plon.

Extrait paru dans *Le Quotidien d'Oran* le 24-10-2002.

Observation

- Observer le titre et les références du texte. Quelles hypothèses de sens pouvez-vous faire?

Lecture analytique

- Quels sont les personnages en présence dans le texte?
- Pourquoi l'auteur utilise-t-il les temps du passé?
- Combien de parties distinguez-vous dans ce texte?
- Quelle position le Cheikh adopte-t-il face à l'école française ?
- Quels arguments avance-t-il?
- Quelle phrase du texte montre l'adhésion de l'auteur à la devise du cheikh?
- Dans quelle intention communicative l'auteur fait-il cette narration? De quoi veut-il nous convaincre?

Faire le point

La narration (d'un fragment de vie, d'un événement, d'un épisode ou d'une anecdote) justifie la prise de position et renforce le procédé de l'incitation à réagir.

Expression écrite

Vous connaissez une personne ayant vécu une situation dramatique lors d'un voyage parce qu'elle ne savait pas parler la langue du pays visité.

Intégrez cette histoire dans une argumentation destinée à inciter vos camarades à l'étude des langues étrangères.

Expression orale

« La maîtrise des langues étrangères est une fenêtre ouverte sur le monde ». En vous appuyant sur cette affirmation, présentez à tour de rôle des exemples pouvant rendre plus incitatif un appel à l'étude des langues vivantes.

161

La main

On faisait cercle autour de M. Bermutier, juge d'instruction qui donnait son avis sur l'affaire mystérieuse de Saint-Cloud. Depuis un mois, cet inexplicable crime affolait Paris. Personne n'y comprenait rien.

M. Bermutier, debout, le dos à la cheminée, parlait, assemblait les preuves, discutait les diverses opinions, mais ne concluait pas.

Plusieurs femmes s'étaient levées pour s'approcher et demeuraient debout, l'œil fixé sur la bouche rasée du magistrat d'où sortaient les paroles graves. Elles frissonnaient, vibraient, crispées par leur peur curieuse, par l'avidité et insatiable besoin d'épouvante qui hante leur âme, les tortures comme une faim. Une d'elles, plus pâle que les autres, prononça pendant un silence:

- C'est affreux. Cela touche au « surnaturel ». On ne saura jamais rien.

Le magistrat se tourna vers elle:

- Oui, madame, il est probable qu'on ne saura jamais rien. Quant au mot « surnaturel » que vous venez d'employer, il n'a rien à faire ici. Nous sommes en présence d'un crime fort habilement conçu, fort habilement exécuté, si bien enveloppé de mystère que nous ne pouvons le dégager des circonstances impénétrables qui l'entourent. Mais j'ai eu, moi, autrefois, à suivre une affaire où vraiment semblait se mêler quelque chose de fantastique. Il a fallu l'abandonner, d'ailleurs, faute de moyens de l'éclaircir.

Plusieurs femmes prononcèrent en même temps, si vite que leurs voix n'en firent qu'un:

- Oh! dites-nous cela.

M. Bermutier sourit gravement, comme doit sourire un juge d'instruction.

Il reprit:

- N'allez pas croire, au moins, que j'aie pu, même un instant, supposer en cette aventure quelque chose de surhumain. Je ne crois qu'aux causes normales. Mais si, au lieu d'employer le mot « surnaturel » pour exprimer ce que nous ne comprenons pas, nous nous servions simplement du mot « inexplicable », cela vaudrait beaucoup mieux. En tout cas, dans l'affaire que je vais vous dire, ce sont surtout les circonstances environnantes, les circonstances préparatoires qui m'ont ému.

Enfin, voici les faits: [...]

Guy de Maupassant, *La main*, 1883.

182

08

La main (suite)

[...] J'étais alors juge d'instruction à Ajaccio, une petite ville blanche, couchée au bord d'un admirable golfe qu'entourent partout de hautes montagnes.

Ce que j'avais surtout à poursuivre là-bas, c'étaient les affaires de vendetta. Il y en a de superbes, de dramatiques au possible, de féroces, d'héroïques. Nous retrouvons là les plus beaux sujets de vengeance qu'on puisse rêver, les haines séculaires, apaisées un moment, jamais éteintes, les ruses abominables, les assassinats devenant des massacres et presque des actions glorieuses. Depuis deux ans, je n'entendais parler que du prix du sang, que de ce terrible préjugé corse qui force à venger toute injure sur la personne qui l'a faite, sur ses descendants et ses proches. J'avais vu égorger des vieillards, des enfants, des cousins, j'avais la tête pleine de ces histoires.

Or, j'appris un jour qu'un Anglais venait de louer pour plusieurs années une petite villa au fond du golfe. Il avait amené avec lui un domestique français, pris à Marseille en passant.

Bientôt tout le monde s'occupa de ce personnage singulier, qui vivait seul dans sa demeure, ne sortant que pour chasser et pour pêcher. Il ne parlait à personne, ne venait jamais à la ville, et, chaque matin, s'exerçait pendant une heure ou deux, à tirer au pistolet et à la carabine.

Des légendes se firent autour de lui. On prétendit que c'était un haut personnage fuyant sa patrie pour des raisons politiques ; puis on affirma qu'il se cachait après avoir commis un crime épouvantable. On citait même des circonstances particulièrement horribles.

Je voulus, en ma qualité de juge d'instruction, prendre quelques renseignements sur cet homme ; mais il me fut impossible de ne rien apprendre. Il se faisait appeler sir John Rowell.

Je me contentai donc de le surveiller de près ; mais on ne me signalait, en réalité, rien de suspect à son égard.

Cependant, comme les rumeurs sur son compte continuaient, grossissaient, devenaient générales, je résolus d'essayer de voir moi-même cet étranger, et je me mis à chasser régulièrement dans les environs de sa propriété.

184

J'attendis longtemps une occasion. Elle se présenta enfin sous la forme d'une perdrix que je tirai et que je tuai devant le nez de l'Anglais. Mon chien me la rapporta ; mais, prenant aussitôt le gibier, j'allai m'excuser de mon inconvenance et prier sir John Rowell d'accepter l'oiseau mort.

C'était un grand homme à cheveux rouges, à barbe rouge, très haut, très large, une sorte d'hercule placide et poli. Il n'avait rien de la raideur dite britannique et il me remercia vivement de ma délicatesse en un français accentué d'outre-Manche. Au bout d'un mois, nous avions causé ensemble cinq ou six fois.

Un soir enfin, comme je passais devant sa porte, je l'aperçus qui fumait sa pipe, à cheval sur une chaise, dans son jardin. Je le saluai, et il m'invita à entrer pour boire une verre de bière. Je ne me le fis pas répéter.

Il me reçut avec toute la méticuleuse courtoisie anglaise, parla avec éloge de la France, de la Corse, déclara qu'il aimait beaucoup *cette pays, cette rivage*.

Alors je lui posai, avec de grandes précautions et sous la forme d'un intérêt très vif, quelques questions sur sa vie, sur ses projets. Il répondit sans embarras, me raconta qu'il avait beaucoup voyagé, en Afrique, dans les Indes, en Amérique. Il ajouta en riant :

- J'avé eu bôcoup d'aventures, oh! yes. [...]

Guy de Maupassant, *La main*, 1883

Lecture analytique

- Qui est le narrateur dans ce nouvel extrait de la nouvelle ? Justifiez votre réponse.
- Par quel pronom personnel se désigne-t-il ?
- Comparez les informations données sur l'Anglais par les habitants d'Ajaccio à celles données par le juge d'instruction. En quoi diffèrent-elles ?
- Relevez les expressions qui expliquent la différence d'appréciation entre le narrateur et le reste de la population.
- Comment « l'étrange » est-il introduit dans le texte ?

185

La main (suite)

[...] Puis je me remis à parler chasse, et il me donna des détails les plus curieux sur la chasse à l'hippopotame, au tigre, à l'éléphant et même la chasse au gorille.

Je dis :

- Tous ces animaux sont redoutables.

Il sourit :

- Oh! nò, le plus mauvais c'est l'homme.

Il se mit à rire tout à fait, d'un bon rire de gros Anglais content :

- J'avé beaucoup chassé l'homme aussi.

Puis il parla d'armes, et il m'offrit d'entrer chez lui pour me montrer des fusils de divers systèmes.

Son salon était tendu de noir, de soie noire brodée d'or. De grandes fleurs jaunes couraient sur l'étoffe sombre, brillaient comme du feu.

Il annonça :

- C'était une drap japonaise.

Mais, au milieu du plus large panneau, une chose étrange me tira l'œil. Sur un carré de velours rouge, un objet noir se détachait. Je m'approchai : c'était une main, une main d'homme. Non pas une main de squelette, blanche et propre, mais une main noire desséchée, avec les ongles jaunes, les muscles à nu et des traces de sang ancien, de sang pareil à une crasse, sur les os coupés net, comme d'un coup de hache, vers le milieu de l'avant bras.

Autour du poignet, une énorme chaîne de fer, rivée, soudée à ce membre malpropre, l'attachait au mur par un anneau assez fort pour tenir un éléphant en laisse.

Je demandai :

- Qu'est-ce que cela ?

L'Anglais répondit tranquillement :

- C'était ma meilleur ennemi. Il vené d'Amérique. Il avé été fendu avec le sabre et arraché la peau avec une caillou coupante, et séché dans le soleil pendant huit jours. Aoh, très bonne pour moi, cette.

Je touchai ce débris humain qui avait dû appartenir à un colosse. Les doigts, démesurément longs, étaient attachés par des tendons énormes que retenaient des lanières de peau par places. Cette main était affreuse à voir, écorchée ainsi, elle faisait penser naturellement à quelque vengeance de sauvage.

187

Je dis :

- Cet homme devait être très fort.

L'Anglais prononça avec douceur :

- Aoh yes; mais je été plus fort que lui. J'avé mis cette chaîne pour le tenir.

Je crus qu'il plaisantait. Je dis :

- Cette chaîne maintenant est bien inutile, la main ne se sauvera pas.

Sir John Rowell reprit gravement :

- Elle voulé toujours s'en aller. Cette chaîne été nécessaire.

D'un coup d'œil rapide j'interrogeai son visage, me demandant :

- Est-ce un fou, ou un mauvais plaisant ?

Mais la figure demeurait impénétrable, tranquille et bienveillante. Je parlai d'autre chose et j'admirai les fusils.

Je remarquai cependant que trois revolvers chargés étaient posés sur les meubles, comme si cet homme eût vécu dans la crainte constante d'une attaque.

Je revins plusieurs fois chez lui. Puis je n'y allai plus. On s'était accoutumé à sa présence; il était devenu indifférent à tous. [...]

Guy de Maupassant, *La main*, 1883

Observation

- Qui sont les personnages en présence dans ce texte ? Que font-ils ?
- Relevez les passages descriptifs. Quel rôle jouent-ils dans l'histoire ?
- Quel est l'élément déterminant dans le déroulement de l'histoire ? Quelle place occupe-t-il dans le décor du salon ?
- Le narrateur qualifie cette « chose » d'étrange. En quoi l'est-elle dans le passage qui suit ?
- Quelle sensation la description de cette main provoque-t-elle chez le lecteur ?

188

La main (suite et fin)

[...] Une année entière s'écoula. Or, un matin, vers la fin de novembre, mon domestique me réveilla en m'annonçant que sir John Rowell avait été assassiné dans la nuit.

Une demi-heure plus tard, je pénétrai dans la maison de l'Anglais avec le commissaire central et le capitaine de gendarmerie. Le valet, éperdu et désespéré, pleurait devant la porte. Je soupçonnai d'abord cet homme, mais il était innocent.

On ne put jamais trouver le coupable.

En entrant dans le salon de sir John, j'aperçus du premier coup d'œil le cadavre étendu sur le dos, au milieu de la pièce.

Le gilet était déchiré, une manche arrachée pendait, tout annonçait qu'une lutte terrible avait eu lieu.

L'Anglais était mort étranglé! Sa figure noire et gonflée, effrayante, semblait exprimer une épouvante abominable; il tenait entre ses dents serrées quelque chose; et le cou, percé de cinq trous qu'on aurait dit faits avec des pointes de fer, était couvert de sang.

Un médecin nous rejoignit. Il examina longtemps les traces des doigts dans la chair et prononça ces étranges paroles:

- On dirait qu'il a été étranglé par un squelette.

Un frisson me passa dans le dos, et je jetai les yeux sur le mur, à la place où j'avais vu jadis l'horrible main d'écorché. Elle n'y était plus. La chaîne, brisée, pendait.

Alors je me baissai vers le mort, et je trouvai dans sa bouche crispée un des doigts de cette main disparue, coupé ou plutôt scié par les dents juste à la deuxième phalange.

Puis on procéda aux constatations. On ne découvrit rien. Aucune porte n'avait été forcée, aucune fenêtre, aucun meuble. Les deux chiens de garde ne s'étaient pas réveillés.

Voici, en quelques mots, la déposition du domestique :

Depuis un mois, son maître semblait agité. Il avait reçu beaucoup de lettres, brûlées au fur et à mesure.

Souvent, prenant une cravache, dans une colère qui semblait de démence, il avait frappé avec fureur cette main séchée, scellée au mur et enlevée, on ne sait comment, à l'heure même du crime.

Séquence I

Il se couchait fort tard et s'enfermait avec soin. Il avait toujours des armes à portée de bras. Souvent, la nuit, il parlait haut, comme s'il se fût querellé avec quelqu'un.

Cette nuit-là, par hasard, il n'avait fait aucun bruit, et c'est seulement en venant ouvrir les fenêtres que le serviteur avait trouvé sir John assassiné. Il ne soupçonnait personne.

Je communiquai ce que je savais du mort aux magistrats et aux officiers de la force publique, et on fit dans toute l'île une enquête minutieuse. On ne découvrit rien.

Or, une nuit, trois mois après le crime, j'eus un affreux cauchemar. Il me sembla que je voyais la main, l'horrible main, courir comme un scorpion ou comme une araignée le long de mes rideaux et de mes murs. Trois fois, je me réveillai, trois fois je me rendormis, trois fois je revis le hideux débris galoper autour de ma chambre en remuant les doigts comme des pattes.

Le lendemain, on me l'apporta, trouvé dans le cimetière, sur la tombe de sir John Rowell, enterré là; car on n'avait pu découvrir sa famille. L'index manquait.

Voilà, mesdames, mon histoire. Je ne sais rien de plus.

Les femmes, éperdues, étaient pâles, frissonnantes. Une d'elles s'écria:

- Mais ce n'est pas un dénouement cela, ni une explication! Nous n'allons pas dormir si vous ne nous dites pas ce qui s'était passé, selon vous.

Le magistrat sourit avec sévérité:

- Oh! moi, mesdames, je vais gêner, certes, vos rêves terribles. Je pense tout simplement que le légitime propriétaire de la main n'était pas mort, qu'il est venu la chercher avec celle qui lui restait. Mais je n'ai pu savoir comment il a fait, par exemple. C'est là une sorte de vendetta.

Une des femmes murmura:

- Non, ça ne doit pas être ainsi.

Et le juge d'instruction, souriant toujours, conclut:

- Je vous avais bien dit que mon explication ne vous irait pas.

Guy de Maupassant, La main. 1883.

Résumé:

En l'état actuel de notre système éducatif, la composante culturelle s'est présentée manifestement comme une chose indissociable de l'enseignement/ apprentissage des langues. Cela, explique le rôle conséquent que le texte littéraire représente vis-à-vis de l'enseignement / apprentissage du français en lui assurant une parfaite acquisition et une connaissance complète de la compétence interculturelle puisqu'il décrit l'aspect réel de l'histoire, de la culture et de la civilisation de sa société mère, étant donnée sa contribution significative avec et sur laquelle l'apprenant peut se permettre des choses qui l'aident à mobiliser son potentiel cognitif afin de s'ouvrir à de nouvelles structures culturelles, représentationnelles et identitaires. Quant à la réforme introduite dans le système éducatif algérien, nous relevons une remise en cause de l'action linguistique et pédagogique précédente, alors qu'aujourd'hui, nous constatons que l'enseignement du FLE nous engage à se conformer habilement à la nature d'un nombre de traits culturels importants. La création d'une dimension efficace relative à l'interaction s'avère plus que nécessaire d'où l'idée bienveillante qui renouvelle la construction de l'identité.

Il s'agit donc, dans cette étude, d'effectuer une révision minutieuse des textes du manuel scolaire de la troisième année secondaire dans le but de traduire leurs finalités tout en prenant soin de les comparer avec les objectifs compris dans le programme. En ce sens, notre intervention véhicule une action descriptive et analytique pour mettre en relief certains signifiés culturels exprimés lors des aspects pratiques en classe grâce à la contribution des enseignants.

Abstract

In the current state of our education system, the cultural component has manifested as an inseparable thing from language teaching / learning. This explains the important role that the literary text represents in front of the teaching / learning of French by ensuring it a perfect acquisition and a complete knowledge of the intercultural competence as it describes the real aspect of history of the culture and the civilization of the French language -native state-, due to its prominent contribution on which the learner can afford things that help him mobilize his cognitive potential in order to open up to new cultural, representational and identity structures. As for the reform introduced in the Algerian educational system, we notice a questioning of the previous linguistic and pedagogical action, whereas today, we note that the teaching of FFL commits us to comply skillfully to the nature of a number of important cultural features. The creation of an effective dimension related to interaction is more than necessary, hence comes the benevolent idea which renews the construction of identity.

In this study, therefore, it is about carrying out a thorough revision of the texts of the third year secondary school textbook in order to concretize their purposes by taking care to compare them with the objectives included in the program. In this sense, our intervention conveys a descriptive and analytical action to highlight certain cultural meanings expressed during practical aspects in class.

المخلص

في الوضع الحالي لنظامنا التعليمي، أصبح المكون الثقافي شيء لا ينفصل عن تعليم و تعلم اللغات الأجنبية. وهذا يفسر الدور الهام الذي يمثله النص الأدبي بالنسبة لتعليم و تعلم اللغة الفرنسية واكتساب الكفاءة الثقافية بشكل مثالي لأنها تصف الجانب الحقيقي لثقافة وحضارة هذه اللغة. نظراً لإسهامها الكبير في مساعدة المتعلم على استثمار إمكاناته المعرفية من أجل الانفتاح على ثقافات جديدة. أما بالنسبة للإصلاح الذي أدخل على نظام التعليم الجزائري، فإننا نلاحظ تساؤلات حول المحتوى اللغوي والتربوي السابق، بينما يلزمنا لتعليم اللغة الفرنسية إسنادها للمحتوى الثقافي لخلق تفاعل و بناء الهوية.

لذلك تتضمن هذه الدراسة مراجعة دقيقة لنصوص الكتاب المدرسي للصف الثالث الثانوي من أجل مقارنة أهدافها مع الأهداف المدرجة في البرنامج الرسمي، وفي هذا السياق قمنا أيضا بدراسة وصفية وتحليلية لإبراز مكانة الجانب الثقافي في قسم اللغة الفرنسية.