

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE
SCIENTIFIQUE

Université d'Alger 02 Abou El Kacem Saadallah



Faculté des langues étrangères

Département de français

Thèse de doctorat LMD

Spécialité : Didactique des langues et sociodidactique

**L'IMPACT DE L'APPROCHE INTERCULTURELLE
SUR LA COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT EN FLE :
EXEMPLE DE LA FABLE ET DU RÉCIT DE VOYAGE
(CAS D'APPRENANTS DE DEUXIÈME ANNÉE SECONDAIRE)**

Thèse préparée par :

CHERGUI Maria

Sous la direction de :

M. DJEBLI Mohand Ouali, MCA

Membres du jury :

Mme. RAHAL Safia, Professeure, Université Alger 2, Présidente

Mme. AMOROUAYACH Essafia, Professeure, Université Alger 2, Examinatrice

Mme. EL BAKI Hafidha, Professeure, Université Alger 2, Examinatrice

Mme. BENHOUHOU Nabila, Professeure, ENS Bouzaréah, Examinatrice

M. MENGUELLET Hakim, Professeur, Université de Blida 2, Examineur

M. DJEBLI Mohand Ouali, MCA, Université Alger 2, Rapporteur

Année universitaire : 2020-2021

« Ô hommes ! Nous vous avons créés d'un mâle et d'une femelle, et Nous avons fait de vous des nations et des tribus pour que vous vous entre-connaissiez. Le plus noble d'entre vous, auprès d'Allah, est le plus pieux. Allah est certes Omniscient et Grand Connaisseur. »

Le Saint Coran, 49:13

Remerciements

Je tiens à remercier chaleureusement mon directeur de recherche, M. Mohand Ouali

Djebli ainsi que Mme. Saliha Amokrane.

J'adresse également mes remerciements à mes enseignants et à mes apprenants.

Ma reconnaissance s'adresse aussi aux membres du jury qui ont évalué mon modeste travail.

INTRODUCTION

Dans le *Rapport mondial sur le développement humain* (2004, 85), Mahatma Gandhi écrit :

« Je ne veux pas que ma maison soit entourée de murs de toutes parts et mes fenêtres barricadées. Je veux que les cultures de tous les pays puissent souffler aussi librement que possible à travers ma maison. Mais je refuse de me laisser emporter par aucune ».

D'après Albert Jacquard, la rencontre d'un autre n'est jamais gratuite. Il faudrait qu'on parvienne à tirer des autres les matériaux qui contribuent à la construction de soi, et ceci requiert un apprentissage tout comme l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Dans l'enseignement d'une langue étrangère, il paraît inévitable d'attacher l'aspect linguistique à l'aspect culturel. En fait, l'intérêt et l'avantage d'apprendre une langue sont extrêmement réduits si elle est dissociée du système culturel auquel ses locuteurs natifs se réfèrent. C'est dans l'espace de l'interaction entre la culture de l'apprenant et celle que véhicule la langue étrangère que naît le concept d'interculturel.

Le monde d'aujourd'hui est marqué par la diversité culturelle. Les cultures se chevauchent et l'interaction entre elles s'avère de plus en plus inévitable. À cet égard, la dimension interculturelle dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères joue un rôle prépondérant dans le développement du désir de connaître l'Autre ainsi que dans la gestion des différences pour éviter les malentendus et le choc culturel. Parmi les objectifs de la didactique de l'interculturel il y a la mise en place d'une démarche qui favorise l'intercompréhension et minimise les malentendus dans des rencontres entre individus appartenant à des cultures différentes. Ainsi, l'enseignement du français au secondaire vise, d'après les textes officiels, à amener l'apprenant à s'ouvrir sur le monde afin de réduire les cloisonnements et d'installer des attitudes de compréhension et d'acceptation de l'Autre.

Dans nos classes, le support le plus utilisé dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère demeure le texte qui occupe une place prépondérante dans les manuels scolaires. En effet, l'activité de compréhension de l'écrit est considérée comme activité primordiale dans les programmes officiels. La compréhension d'un support textuel n'est pas un phénomène passif qui résulte du décodage ; le lecteur est bien obligé de traiter ce qu'il décode, d'en constituer une représentation mentale cohérente. Comprendre c'est construire une signification qui s'élabore par une série de processus complexes, désormais moins ambigus grâce à l'évolution des sciences cognitives.

Le présent travail s'intéresse à l'impact que pourrait avoir l'approche interculturelle sur la compréhension de l'écrit en FLE. Nos apprenants éprouvent des difficultés énormes pour comprendre un texte en français et finissent le plus souvent par délaisser complètement cette activité très importante dans l'enseignement/apprentissage des langues en général. Certaines de ces difficultés sont dues, d'après notre expérience de plusieurs années dans l'enseignement, à des représentations négatives qu'ont beaucoup d'apprenants de la langue et de la culture françaises. Nous essayerons, dans cette optique, de mettre l'approche interculturelle au service de la compréhension de certains types de texte.

Notre problématique se résume dans les questions principales suivantes :

- Quel serait l'impact de l'approche interculturelle sur l'activité de compréhension des textes, en particulier ceux ayant une charge culturelle ? Ralentirait-elle la compréhension de l'écrit ou, au contraire, la rendrait-elle plus aisée ?
- Les documents officiels de 2^{ème} année secondaire accordent-ils de l'importance à la dimension culturelle/interculturelle ?
- Les enseignants au palier secondaire sont-ils conscients de cette dimension dans des supports textuels qu'ils travaillent avec leurs apprenants pendant la séance de compréhension de l'écrit ? La prennent-ils en charge dans leur enseignement ? Comment conçoivent-ils l'approche interculturelle ?

Par rapport à ces interrogations, nous émettons des hypothèses pour tenter d'apporter des éléments de réponse.

- L'approche interculturelle sensibiliserait l'apprenant à la différence et la ressemblance qui existeraient entre sa culture et la culture cible, il arriverait ainsi à une conscience plus profonde de la première et établirait un lien significatif avec la seconde favorisant la compréhension. L'approche interculturelle permettrait également à l'apprenant de s'approcher de la culture de l'Autre en écartant les représentations négatives qu'il a de ce dernier et faciliterait, par conséquent, la compréhension de supports textuels en langue étrangère ayant une dimension culturelle.
- Le manuel scolaire de 2^{ème} année secondaire propose pour l'activité de compréhension de l'écrit des textes qui seraient riches en contenus culturels divers. Des supports culturellement chargés y figureraient offrant à l'enseignant un champ fertile d'exploitation culturelle dans le but de faciliter la compréhension de l'écrit. Cependant, ces contenus ne seraient pas exploités en classe. Le guide pédagogique et le document d'accompagnement accorderaient une place aux aspects culturel et interculturel sans pour autant proposer, recommander ou prescrire une façon de les prendre en charge sur le terrain.
- La dimension culturelle/interculturelle ne serait pas visée par les enseignants de français. Elle serait délaissée et mise à l'écart, ce qui dévaloriserait chez l'apprenant l'activité de la lecture de textes porteurs d'aspects culturels et rendrait encore plus compliquée la tâche de compréhension. En outre, la majorité des enseignants ne seraient pas formés à l'interculturel et auraient une conception superficielle de l'approche interculturelle. La plupart d'entre eux ne se serviraient pas de cette approche en classe car elle leur semblerait, en grande partie, abstraite et donc difficile à mettre en pratique.

Notre travail de recherche comporte deux volets : un cadre théorique et une étude pratique. Dans la partie théorique, nous délimiterons le champ conceptuel

et épistémologique de notre thème en présentant les notions clés de culture et d'interculturel ainsi que l'approche interculturelle en didactique des langues-cultures. Pour ce faire, nous nous baserons sur des concepts culturels définis notamment par Geneviève Zarate, Maddalena De Carlo, Louis Porcher, Martine Abdallah-Pretceille, Michael Byram et Jean-Claude Beacco. Toujours dans la même partie, nous présenterons l'activité de lecture et le processus de la compréhension d'un texte. Par la suite, nous exposerons la fable et le récit de voyage en tant que genres littéraires culturellement exploitables en classe.

Dans la partie pratique, nous examinerons, dans un premier temps, la situation actuelle de l'enseignement/apprentissage sous un aspect culturel/interculturel. Pour y parvenir, nous nous intéresserons aux documents officiels et aux pratiques enseignantes. Plus précisément, nous mènerons une analyse des supports textuels proposés pour l'activité de compréhension de l'écrit dans le manuel scolaire de français de 2^{ème} année secondaire ainsi que du guide pédagogique et du document d'accompagnement du même niveau en mettant l'accent sur les aspects culturel et interculturel. En ce qui concerne les pratiques enseignantes, nous adresserons un questionnaire à des enseignants du secondaire dans la wilaya de Tébessa.

Nous effectuerons, dans un second temps, une enquête sur le terrain. Afin de saisir l'impact de l'approche interculturelle sur la compréhension de l'écrit, nous travaillerons avec deux classes ayant plus ou moins le même niveau en langue française : une classe expérimentale et une classe témoin. Dans la première classe, nous proposerons aux apprenants une phase de préparation à la compréhension de l'écrit avec des exercices à perspective interculturelle, tandis que dans la seconde, les apprenants ne bénéficieront pas de cette étape préparatoire. Afin de les initier à la lecture du texte qui leur est proposé, nous entamerons avec les apprenants des deux groupes l'activité de compréhension de l'écrit en abordant les éléments du paratexte et les hypothèses de sens. Nous mènerons lors de cette phase une observation de classe à l'aide d'une grille. Après, nous proposerons aux apprenants un test d'évaluation de la compréhension. Les réponses aux questions contenues

dans ce test constitueront notre corpus et feront l'objet d'une étude analytique et comparative entre les résultats du public expérimental et ceux du public témoin. Par le biais de cette comparaison, nous serons amenée à saisir l'impact de l'approche interculturelle sur la compréhension de l'écrit en FLE, ce qui constitue l'objectif principal de notre recherche. Cette étape sera suivie d'une interprétation où nous tenterons de dévoiler les mécanismes de cet impact qu'il soit positif ou négatif.

Dans notre recherche, nous avons choisi de travailler sur deux genres de textes qui nous semblent pertinents dans la mise en place d'une approche interculturelle. Il s'agit de la fable et du récit de voyage. Présents dans le programme officiel de 2^{ème} AS, ces genres littéraires semblent être un champ considérablement fertile sur le plan culturel.

La fable a toujours été un support d'enseignement des langues étrangères, notamment le français. C'est un support remarquablement fécond car il constitue un héritage linguistique et culturel considérable. Quant au récit de voyage, c'est un document authentique riche en phénomènes linguistiques et culturels. Il est à la fois un support pédagogique et un moyen d'expression. Étant une fenêtre ouverte sur une culture étrangère, ce genre narratif rapporte des témoignages personnels, porte un regard conscient sur l'entourage observé, permet de réfléchir à la similitude et à la différence entre les cultures et aide à comprendre l'Autre.

Bien que l'interculturel en tant que domaine de recherche soit très abordé par les étudiants et les chercheurs en Algérie, d'après les résultats de l'état de l'art que nous avons élaboré avant d'entamer le présent travail de recherche, notre étude nous semble la première à traiter l'impact de l'approche interculturelle sur la compréhension de l'écrit en prenant l'exemple de la fable et du récit de voyage, d'où son originalité. Nous citons parmi les recherches qui s'inscrivent dans un champ similaire le travail de Abdelkader Kheir, Thameur Tifour et Ouardia Ait Amar Meziane (2013) qui porte sur l'enseignement/apprentissage du texte littéraire, précisément le conte, dans le cadre de l'interculturel où les auteurs

insistent sur l'importance de l'exploitation de ce genre littéraire en classe de FLE pour valoriser les aspects culturel et interculturel. Un autre travail qui s'inscrit dans une perspective qui se rapproche de la nôtre est celui de Anissa Agouillal-Meftout (2015) qui s'intéresse à l'impact de la compréhension de l'écrit sur la représentation de l'Autre à travers la production écrite d'un texte argumentatif dans un contexte de l'interculturel en didactique des langues-cultures. Parmi les points sur lesquels cette chercheuse met l'accent dans son étude se trouve le rôle de l'argumentation dans le développement d'une compétence interculturelle. Dans un contexte étranger, nous signalons le travail de Debjani Banerjee (2010) qui aborde le thème de l'interculturel à travers les récits de voyage dans l'enseignement/apprentissage du FLE en Inde et dans lequel il montre le rôle de ce genre pour amener les apprenants de FLE à l'interculturel.

PREMIÈRE PARTIE

CONSIDÉRATIONS THÉORIQUES

CHAPITRE I : La culture et l'interculturel dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère

Dans ce premier chapitre du volet théorique, nous tenterons, dans un premier temps, d'éclaircir la notion clé de culture qui semble complexe et polysémique, tout en exposant son évolution conceptuelle. Nous évoquerons, par la suite, d'autres notions étroitement liées à celle de culture, à savoir l'identité, la langue et la civilisation. En passant au contexte didactique, nous exposerons les aspects sous lesquels se présente la culture en classe ainsi que la façon dont elle est abordée et enseignée dans les principales méthodes d'enseignement des langues étrangères.

Nous entamerons, ensuite, le sujet de l'interculturel en définissant ce concept et en le comparant avec les concepts-voisins de multiculturalisme et pluriculturalisme. Un bref historique concernant la naissance de l'approche interculturelle dans le système éducatif de certains pays sera aussi présenté. Nous passerons après à la présentation de la notion de représentation ainsi que des aspects de la rencontre avec l'étranger. Le concept-clé de ce travail, à savoir l'interculturel, sera traité, tout comme la culture, sous un angle didactique. Nous tâcherons, dans ce sens, d'exposer les modèles théoriques de référence dans l'enseignement de l'interculturel et d'explicitier les principes et les objectifs de l'éducation interculturelle. Les compétences culturelle et interculturelle ainsi que leurs variations et composantes seront, à leur tour, mises en exergue et nous conclurons ce chapitre par la description de certaines démarches interculturelles conçues concrètement d'un point de vue didactique.

1. La culture

1.1. Essai de définition

La culture a des définitions multiples. C'est un concept complexe, polysémique, évoluant dans le temps et l'espace, et qui fait l'objet de recherche des philosophes, sociologues et anthropologues.

Étymologiquement, le mot culture vient du latin *cultura* qui signifie « le travail de la terre et des champs ». Ce terme était utilisé par Cicéron, homme d'État romain et auteur latin de l'Antiquité, pour désigner la culture de l'âme, la formation de l'esprit. La culture a souvent été liée à l'art et à la littérature uniquement. Ce n'est que plus tard que son sens s'est élargi en sociologie et en anthropologie qui s'intéressaient aux produits de l'interaction de l'individu avec son environnement et avec d'autres individus. Cet élargissement du concept de culture est explicité par Renald Legendre (1988 : 133) qui définit celle-ci comme étant :

« un ensemble de manières de voir, de sentir, de percevoir, de penser, de s'exprimer, de réagir, des modes de vie, des croyances, des connaissances, des réalisations, des us, des coutumes, des traditions, des institutions, des normes, des valeurs, des mœurs, des loisirs, des aspirations, qui distinguent les membres d'une collectivité et qui cimentent son unité à une époque donnée ».

Le *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles* ajoute que le terme de culture s'applique aussi bien aux travaux des champs qu'aux réalisations techniques, aux facultés de l'esprit qu'à l'activité corporelle.

Geneviève Vinsonneau (2000 : 56) définit la culture comme suit :

« Au sens étymologique, le terme de culture se rapporte à l'agriculture, la culture du sol. Au sens figuré, il désigne le travail de l'esprit, l'activité intellectuelle et le résultat de ce travail : d'une part une somme de connaissances ayant trait aux diverses sciences ou aux arts ; d'autre part l'organisation de ces connaissances, le fait qu'elles soient structurées, assimilées, qu'elles forment un tout cohérent ».

L'accent est mis, comme nous pouvons le constater dans la définition ci-dessus, sur le caractère de cohérence dans la culture qui, pour Vinsonneau, n'est pas une juxtaposition en désordre de traits marquant tel ou tel groupe humain. Il s'agit d'un développement des facultés intellectuelles chez l'homme. La culture s'apprend donc par l'éducation en imitant des habitudes comportementales.

Dans son dictionnaire, Jean-Pierre Cuq (2003 : 63) signale que le concept de culture est lié à l'idée de supériorité et de mouvement vers le haut en écrivant que *« plus on est cultivé, plus nombreuses sont les distinctions qu'on est capable d'instaurer ; ou, réciproquement, plus fines sont les distinctions qu'on est capable de repérer, plus on accède à un rang culturel élevé »*. Ainsi, la culture est pour l'homme un moyen d'instauration de

distinctions lui permettant de se développer intellectuellement en augmentant sa capacité à maîtriser des savoirs et des savoir-faire dans un groupe social.

Dans une publication de l'UNESCO (Commission Canadienne pour l'UNESCO, 1977 : 90), la culture est définie comme étant :

« un système de valeurs dynamiques formé d'éléments acquis avec des postulats, des croyances et des règles qui permettent aux membres d'établir des rapports entre eux et avec le monde, de communiquer et de développer les capacités créatrices qui existent chez eux ».

En sociologie, la culture peut être considérée comme ayant deux côtés : le côté visible et le côté invisible. Le premier, facile à identifier, correspond à ce qui est externe et objectif. Il s'agit d'opinions, de connaissances et de comportements conscients et appris explicitement. On parle des arts, de la littérature, des tenues vestimentaires, etc. Tandis que le second, interne et subjectif, renvoie aux valeurs, aux pensées, au langage corporel, etc., qui sont inconscients et implicitement acquis.

Selon Louis Porcher, la définition de la culture s'appuie sur la société, l'histoire, la littérature et les médias. Pour lui, chacune de ces dimensions détermine un aspect principal de la culture dans le sens où :

- la société en est la porteuse ;
- l'histoire en est la base à travers les principaux événements historiques, les formes d'art, les personnalités, etc. ;
- la littérature en est une partie reflétant son évolution sur le plan linguistique et intellectuel ;
- les médias en sont un moyen de découverte tout en l'influençant.

Il est à remarquer que la nature actuelle des sociétés modernes a considérablement influé sur la conception de la culture. On parle beaucoup plus de culture vécue qui englobe tous les aspects de la vie. Dans ce sens, Olivier Donnat (1994) propose le concept d' « univers culturel » qui se compose de connaissances

et de comportements assez homogènes et stables permettant de caractériser le rapport à la culture des catégories sociales.

Porcher (1996 : 55) rajoute qu' « *une culture est un ensemble de pratiques communes qui contribuent à définir les appartenances des individus, c'est-à-dire les héritages partagés dont ceux-ci sont les produits et qui constituent une partie de leur identité* ». Un individu naît donc avec son héritage génétique et acquiert son héritage culturel.

1.2. Les dichotomies conceptuelles de la culture

1.2.1. Culture cultivée VS culture partagée

Dans ses recherches en didactique des langues-cultures, Robert Galisson distingue deux types de culture : la culture cultivée et la culture partagée.

La première correspond aux connaissances que l'homme acquiert en littérature, en art, en histoire, mais aussi en sciences et en techniques. C'est une culture abstraite qui relève de la réflexion et que Galisson appelle aussi culture-vision.

La seconde regroupe les savoirs et pratiques partagés par un groupe social où les membres utilisent la même langue. Il s'agit des traditions, des valeurs, des croyances, des représentations, des rites, etc. Cette culture, concrète et comportementale, est identifiable par les faits, d'où son autre appellation de culture-action. Au sein du groupe, les individus se transmettent des valeurs culturelles reconnues comme étant universelles telles que la solidarité et le respect. Elles contribuent à la construction de l'identité collective.

La culture cultivée est dite élitiste. Elle caractérise les dominants et distingue une certaine classe sociale considérée comme supérieure. Nommée également culture savante, elle est transmise par l'institution. Tandis que la culture partagée, dite courante ou populaire, est une culture de masse qui se répand par les moyens de communication en vue d'une certaine démocratisation de l'espace culturel.

C'est un mouvement d'élargissement et d'ouverture sur ce qui a longtemps été réservé à l'élite.

Traditionnellement, l'homme cultivé est celui qui possède beaucoup de connaissances encyclopédiques. Mais cette conception était plus tournée vers l'image de l'homme aristocrate que celle du véritable érudit. En fait, les normes culturelles sont en changement continu : chaque culture tente d'obtenir le statut de supériorité. Ainsi, certains produits réservés aux cultivés sont devenus accessibles pour le grand public. L'opéra en est un exemple parmi tant d'autres.

La distinction entre culture cultivée et culture partagée nous mène à une autre distinction, qu'il faudrait expliciter, entre le dominant et le dominé.

1.2.2. Culture dominante VS culture dominée

Dans un article intitulé *Remises en question* (1986), Porcher explique que toute pratique culturelle s'inscrit dans un cadre social. En société, les autorités imposent une certaine hiérarchie de valeurs qui, selon l'auteur, juge les pratiques culturelles comme légitimes ou pas. En littérature, à titre d'exemple, certains produits ou activités littéraires ont été légitimés et, par la suite, adoptés par les institutions. La littérature est fortement présente dans les manuels d'enseignement et les programmes officiels.

Le processus de légitimation, dont s'occupe en principe l'institution universitaire, est influencé par les pouvoirs politique et médiatique pour instaurer ou garder un certain système au sein de la société. À ce sujet, Porcher (1986 : 38) précise que « *dans chaque champ, le fonctionnement est semblable. Les instances de légitimation prescrivent, établissent un palmarès, évaluent, exhibent des normes et, par là, règlent l'organisation du champ* ».

La culture dite légitime est considérée comme étant dominante par rapport à celles d'autres groupes culturels minoritaires. Les fonctions sociales de cette culture ainsi que les effets de sa dominance ont suscité beaucoup d'intérêt chez les sociologues qui ont tenté de dévoiler le lien entre la hiérarchie des pratiques

culturelles et la hiérarchie sociale. *Le dictionnaire des sciences humaines* (Mesure et Savidan, 2006 : 233) explique à propos du rapport entre la dominance culturelle et la culture légitime qu' « on ne peut parler de culture légitime dominante que si l'on observe au sein du monde social une forte croyance en la supériorité de certaines activités et de certains biens culturels par rapport à d'autres ».

Les actions des dominants, possesseurs du pouvoir de légitimation (ou ceux qui l'influencent), se font avec une volonté de maintenir cette dominance. De l'autre côté, les dominés, mis en marge quant à la légitimation des produits ou pratiques culturels, tentent de changer leur statut, de rejoindre les dominants dans le processus de sélection, de prescription et de prise de décision. Ceci a donné naissance à un conflit qui influe sur la légitimité de la culture. Pour illustrer les effets de cette lutte entre dominants et dominés, nous citons comme exemple la réhabilitation de la caricature. Cette dernière, ayant été considérée pendant longtemps comme un produit culturel illégitime, a aujourd'hui le statut de légitimité. Elle est désormais reconnue, présente dans les revues, les institutions scolaires et universitaires, étudiée par des spécialistes, etc.

Sous cet aspect de la problématique culturelle, la dominance d'une culture est le résultat d'une *désirabilité collective* (Mesure et Savidan, 2006 : 233). En psychologie sociale, il s'agit d'objets ou d'activités collectivement jugés désirables. Les mouvements conflictuels visent, tout particulièrement, une composante essentielle de la culture, à savoir la langue qui est en relation étroite avec la pratique culturelle au sein de la société.

1.2.3. Culture objet VS culture sujet

Sur le plan didactique, la culture a deux aspects qu'il convient de distinguer : la culture en tant qu'objet et la culture en tant que sujet, chacune impliquant des démarches méthodologiques différentes.

La culture en tant qu'objet est présente dans la langue étrangère à travers l'interprétation de tout ce qui véhicule un message, porte un contenu sémiologique,

linguistique ou iconique (mots, symboles, dessins, etc.). Cette culture est perceptible par les canaux auditif et visuel (chansons, textes, théâtre, etc.). Cette perception situe la culture dans l'environnement immédiat où l'apprenant est mis face à des objets, des idées et des faits auxquels il tente d'attribuer un sens d'après certaines références. Ainsi, le contact visuel est une initiation à l'altérité.

Les individus appartenant à la même communauté culturelle s'expriment et interagissent entre eux. La culture en tant qu'objet se manifeste à travers cette communication, qu'elle soit verbale (expressions idiomatiques, connotations, emprunts, jeux de mots, sous-entendus, sarcasmes, etc.) ou non verbale (gestes, mimiques, comportements, regards, etc.).

Quant à la culture en tant que sujet, elle représente les individus qui la partagent par rapport à d'autres individus. On parle d'une mise en contact de personnes appartenant à des cultures différentes en privilégiant la compréhension mutuelle. C'est à ce moment-là que la démarche interculturelle intervient dans l'enseignement des langues-cultures visant le rapprochement de membres ne partageant pas la même culture. Chaque sujet est amené, dans cette perspective, à s'ouvrir sur l'Autre avec un esprit de tolérance et une envie de compréhension.

Il est à noter que la culture peut être à la fois objet et sujet. Ceci se voit dans les comportements de la vie quotidienne, les manifestations de représentations regroupant des identités diverses dans un même groupe, les relations humaines, les habitudes culturelles communes régies par les valeurs et les croyances.

1.3. L'identité culturelle

Le terme identité vient du bas latin *identitas* signifiant « qualité de ce qui est le même », lui-même dérivé du latin classique *idem* qui veut dire « le même ». On entend par identité un processus psychologique qui donne à l'individu un moyen de se définir par rapport à d'autres individus. Loin d'être monolithique, elle a un caractère pluridimensionnel compte tenu de la diversité des référents dont elle est composée : on parle d'identité personnelle, professionnelle, religieuse, culturelle,

etc. Une identité est également dynamique du fait de sa construction permanente par le contact et l'interaction avec autrui, l'altérité en étant un aspect essentiel.

L'identité est donc un concept complexe et polymorphe, mais aussi paradoxal. D'une part, elle identifie l'individu en tant qu'homme unique par rapport aux autres individus. D'autre part, elle l'insère dans un groupe dont les membres s'identifient collectivement par les mêmes modèles, valeurs, etc.

Certains traits de l'identité sont stables tels que le caractère, que Paul Ricœur (1991 : 144) conçoit comme « *l'ensemble des marques distinctives qui permettent de réidentifier un individu humain comme étant le même* ». D'autres sont variables et peuvent être modifiés. Ils constituent l'histoire de l'individu et sont accessibles par le biais du récit, d'où l'appellation *identité narrative* proposée par Ricœur (1991 : 9).

Philippe Blanchet (2004-2005 : 7) définit l'identité culturelle comme « *un sentiment d'appartenance collective conscient de la part de l'individu et du groupe, reconnue par le groupe et par d'autres groupes* ». Il s'agit, selon lui, d'un processus adaptable de construction qui regroupe les individus ayant des caractéristiques culturelles, notamment linguistiques, communes. À cet égard, il est important de signaler qu'un individu a toujours des appartenances multiples donc une identité plurielle qui forme un ensemble complexe au sein du groupe. Bien qu'une langue différente soit la manifestation d'une culture différente, la correspondance totale entre identité culturelle et identité linguistique n'existe pas nécessairement.

La construction identitaire se base sur des catégorisations qui déterminent l'appartenance. Ainsi, on s'identifie selon la langue, la nationalité, l'âge, la profession, etc., et ceci permet de définir le statut du groupe auquel on appartient par rapport à d'autres groupes. Faire partie d'un groupe requiert la connaissance et la maîtrise de son système culturel. Cela permet à l'individu d'agir conformément aux règles de ce groupe mais aussi de comprendre et d'interpréter les actions des autres membres, et c'est un processus réciproque.

L'affirmation de son identité nécessite parallèlement une validation de la part de l'Autre ; le sujet a une image de soi qui est soumise à la reconnaissance d'autrui. Blanchet (2004-2005 : 10) explique à ce sujet que « *l'appartenance à tel groupe social ne sera effective qu'à partir du moment où elle sera perçue comme telle tant par les membres du groupe concerné que par l'extérieur* ».

Maddalena De Carlo (1998) affirme que l'identité a un caractère dialogique ; elle se construit par l'interaction avec autrui. La reconnaissance des autres donneurs de sens est, selon elle, un besoin humain vital. De Carlo (1998 : 38-39) ajoute que « *si nos goûts, nos croyances, nos convictions, ... sont relégués dans un espace caché, non reconnu, s'ils n'ont pas droit à une légitimation publique, notre droit de citoyenneté aussi est remis en question* ».

En cas de refus d'une appartenance revendiquée, on parle d'une divergence entre l'individu et le groupe. Ceci nous mène à distinguer *groupe d'appartenance* et *groupe de référence*, concepts introduits par Vinsonneau (1999 : 46-47). Le groupe d'appartenance est celui auquel appartient effectivement l'individu. Tandis que le groupe de référence est celui auquel il n'appartient pas, ou pas encore, mais auquel il cherche à s'identifier à travers des ajustements entre ses besoins et attentes et ceux du groupe visé.

L'identité se construit par la confrontation avec l'Autre. L'altérité est un aspect essentiel dans tout type d'identité. D'après Blanchet, elle est une condition et un instrument du processus identitaire. Du latin *alter* qui veut dire « autre », elle consiste à considérer l'étranger comme « l'autre », comme on est pour lui « un autre ». Reconnaître et accepter l'altérité s'avère indispensable dans l'interaction entre membres de cultures différentes et, par conséquent, dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Dans son acception anthropologique, la culture est un réservoir inépuisable où l'individu trouve des ressources nécessaires à son processus de construction identitaire. Ses ressources sont exploitées différemment selon le sujet, le contexte et le temps, ce qui montre un lien entre l'identité culturelle et l'interaction sociale.

La culture englobe des valeurs qui se présentent sous forme de pratiques regroupées par Geert Hofstede (2001 : 11) en trois catégories :

- Les rites : des pratiques collectives, souvent d'ordre religieux, qui relient l'homme avec les normes sociales. L'important n'est pas d'accomplir une tâche en elle-même, mais d'instaurer un lien avec les valeurs de la communauté.
- Les héros : une concrétisation des valeurs qui sert de modèle. Ils peuvent être réels ou fictifs, proches ou lointains.
- Les symboles : des objets linguistiques et iconiques constituant une référence dans l'interprétation d'un message au sein du même groupe social.

Ces pratiques sont perceptibles par les individus dits extérieurs mais ceux-ci n'en comprennent pas la signification culturelle que seuls les membres du groupe connaissent.

L'homme peut s'approprier le modèle culturel d'une communauté autre que celle à laquelle il appartient. En fait, il a la capacité d'ajuster ses comportements pour agir de façon adéquate dans un milieu culturel différent. Cependant, l'intégration culturelle n'est pas automatique. La non maîtrise du code linguistique est un facteur, parmi d'autres, qui empêche l'individu de se comporter conformément aux règles du nouvel environnement culturel, ce qui donne naissance à un sentiment d'insécurité communicationnelle et donc sociale.

1.4. Langue et culture

La langue et la culture sont étroitement liées. On dit souvent que la première véhicule la seconde. En réalité, l'une est présente dans l'autre. Il s'agit d'une relation d'interférence qui semble déterminante dans la description du rapport entre langue et culture.

En didactique des langues, champ dans lequel s'inscrit notre recherche, nombreux sont les objectifs de l'enseignement d'une langue étrangère. L'un de ces objectifs est la transmission d'aspects culturels de la langue cible. Pour réussir la communication avec l'étranger, il est primordial de marier le linguistique et le culturel. Porcher écrit à propos de cette idée dans sa définition de la langue qu' « *une langue n'est pas un système formel, un ensemble de réalités abstraites logiquement structurées. Elle est aussi (d'abord, surtout) une pratique sociale* » (Porcher, 1986 : 33). Cet aspect de la langue est pris en charge par la linguistique elle-même à travers la linguistique énonciative, la sociolinguistique et la pragmatique.

La communication en tant que réalité et pratique sociales n'est pas d'ordre purement linguistique. Il ne suffit pas que l'apprenant ait des connaissances en phonologie, en lexicologie, en sémantique et en morphosyntaxe pour communiquer efficacement avec celui dont il apprend la langue. Un certain nombre d'aspects non-linguistiques spécifiques à la langue cible doit être maîtrisé par l'apprenant, ce dernier étant en formation à la socialisation. Il s'avère donc indispensable de porter un intérêt particulier aux comportements linguistiques et culturels des natifs au sein de leur société.

Edmond Marc Lipiansky (1987) précise que :

« la culture elle-même n'est pas extérieure au langage car elle ne prend sens que dans le discours ; le langage ne se contente pas de mettre des noms sur les objets physiques et culturels : il est le champ où ces objets sont produits comme représentations sociales ».

Nous comprenons de ces propos que le langage représente le réel en permettant à l'homme de percevoir et d'enregistrer le monde qui l'entoure. Le philosophe allemand Kant ajoute à cette conception que l'homme n'est pas un perceuteur passif mais un sujet actif qui obtient une vision à travers une construction du réel par son esprit. La langue est donc un champ où la réalité se constitue.

Dès qu'on commence à employer le langage, le processus de socialisation se déclenche. Un enfant se construit progressivement une représentation sociale

grâce, au départ, au discours familial. De ce fait, la culture se confond avec le discours qui, porteur de représentations propres à une culture, est l'un des éléments essentiels du processus de socialisation. C'est ainsi que les comportements humains sont régis par des visions transmises et construites par le discours qui, dans une perspective pratique, actualise la culture. Martine Abdallah-Pretceille (Abdallah-Pretceille et Porcher, 1996 : 61) dit à ce sujet que :

« toute culture n'est que l'expression d'un point de vue susceptible d'être confirmé ou infirmé par d'autres versions. Dans ce sens, elle n'est pas le reflet d'une réalité objective mais le résultat d'une activité sociale et langagière. La culture n'existe que par une formulation discursive ».

Dans sa position rénovatrice, la chercheuse appelle à une remise en question des approches relatives à la culture vue sa diversité et sa complexité. Elle propose de mettre en scène la subjectivité dans la communication où la pratique langagière véhicule des représentations culturelles chez les interlocuteurs. La culture ne peut être cernée indépendamment du cadre social. Néanmoins, d'après Abdallah-Pretceille, ce n'est pas elle qui détermine les comportements, y compris les pratiques langagières, mais les locuteurs qui se servent de la culture pour s'exprimer et communiquer. Il semble donc pertinent d'explicitier les éléments par lesquels se manifeste la culture dans une situation de communication donnée.

Langue et culture sont deux entités inséparables. Porcher (1995 : 53) affirme à cet égard que :

« l'enseignement des langues s'opère toujours dans un contexte de contact entre plusieurs cultures (deux au moins) [...] S'ajoute à cela le fait qu'on n'enseigne jamais une langue à travers un simple contenu linguistique. Toute langue véhicule avec elle une culture dont elle est à la fois la productrice et le produit ».

En revenant aux définitions de la culture, nous trouvons qu'il s'agit d'une réalité abstraite qui ne peut être que ressentie et vécue. Elle est enracinée dans l'identité d'un groupe social. C'est également « un ensemble à la fois cohérent et contradictoire qui a ses propres systèmes de références, ses propres régulations » (Porcher, 1995 : 54). Dans un cadre didactique, la question qui se pose porte sur la façon de percevoir, analyser et enseigner cette réalité qui n'est pas tangible.

En fait, la culture se reflète à travers divers indices. L'un de ces indices est, sans doute, la langue, définie comme un système d'expression et de communication commun à une communauté sociale. Les individus qui partagent le même code linguistique ont des habitudes, des mœurs et des mentalités plus ou moins similaires. Ce système de communication permet l'interaction entre membres d'une communauté, sachant que savoir communiquer ne consiste pas à savoir relier des unités lexicales pour construire des phrases. Ferdinand De Saussure écrit à ce propos que « *la langue n'est pas une nomenclature, elle implique un découpage linguistique et/ou conceptuel de la réalité* »¹. La maîtrise de l'aspect linguistique est nécessaire mais insuffisante. Il est indispensable de connaître les normes et pratiques culturelles propres aux locuteurs natifs de la langue cible.

Galisson voit que la langue est imprégnée de culture dans le sens où elle est une pratique sociale et un produit sociohistorique. Selon lui, les deux vivent en symbiose et sont le reflet réciproque et obligé l'une de l'autre. L'étude de la culture et celle de la langue ne devraient donc pas être dissociées.

En conclusion, si on admet que la langue est une pratique sociale, la culture en sera inséparable (elles sont les deux facettes d'une même médaille comme le disait Émile Benveniste), voire un élément essentiel à prendre en considération dans son enseignement. La langue s'enseigne à travers un contenu qui ne peut être purement linguistique car elle ne se limite pas à un système abstrait de signes et de règles ; elle est la manifestation d'une manière de penser et d'une vision du monde.

1.5. Civilisation et culture

Les concepts de culture et civilisation sont souvent confondus et employés comme synonymes. Ce qui est civil, du latin *civilis*, veut dire « ce qui est conforme aux usages ». Le terme civilisation est apparu pour la première fois au XVII^{ème} siècle. Mirabeau, écrivain et homme politique français, l'utilisait pour désigner l'état d'un peuple qui n'est plus primitif et qui, grâce à son esprit et à ses facultés

¹ www.philocours.com

intellectuelles, a pu quitter sa condition animale et est sorti de la barbarie. De manière plus précise, la civilisation se définit par l' « *ensemble de phénomènes sociaux, religieux, intellectuels, artistiques, scientifiques et techniques propres à un peuple et transmis par l'éducation* » (Mével, Delacherie et Duchemin, 2006 : 373).

La civilisation, dans son sens classique, renvoie donc à l'affinement des attitudes par opposition à la barbarie. Ainsi, l'homme civilisé est celui qui montre une plus haute expression de l'humanisme, contrairement à l'homme barbare qui est considéré comme inférieur dans sa pensée et son comportement. Une autre distinction, largement retenue, est celle proposée par l'anthropologue anglais Edward Tylor (2000) qui définit la civilisation comme une culture qui s'est fait une place marquante dans l'histoire. On parle de civilisation chinoise, islamique, romaine, etc.

Dans son livre *Manuel d'initiation à l'interculturel*, Gilles Verbunt distingue civilisation et culture. Il appelle civilisation « *l'ensemble des acquis techniques, des compétences organisationnelles, des aspirations mondiales* » (Verbunt, 2011 : 92) et réserve le terme de culture à « *la capacité de donner un sens à des actes matériels, à en faire des symboles pour souder les liens communautaires* » (Verbunt, 2011 : 92). Dans le même sens, Verbunt suppose que la civilisation se distingue par son caractère universel. Elle renvoie à des populations qui ont vécu sur des terrains étendus pendant de longues périodes. Alors que la culture se rapporte à une population précise pendant une période plus courte et dans un espace géographique limité. Par ailleurs, la civilisation présente un mode de vie mais ne reflète pas de valeurs morales, contrairement à la culture dont certaines pratiques manifestent des valeurs émotionnellement chargées.

Les termes de culture et civilisation s'imposent surtout à la fin du XVII^{ème} siècle où ils ont des acceptions opposées. Selon Edgar Morin, ils s'opposent dans la mesure où la culture est singulière, subjective et individuelle, alors que la civilisation est transmissible, objective et universelle. Le sociologue ajoute que plus tard (du XIX^{ème} jusqu'au début du XX^{ème} siècle) :

« la pensée allemande valorisera le terme de culture, qui exprime le génie spécifique d'un peuple, et la pensée française valorisera celui de civilisation, bienfait qui peut être répandu à tous les peuples parce qu'il relève de l'universalité de la raison » (Morin, 1990 : 83).

Il convient de noter que certains chercheurs prennent les deux concepts pour synonymes. C'est le cas, à titre d'exemple, de Georges Mounin dans son dictionnaire, où il écrit que culture et civilisation :

« ont toujours englobé l'histoire des institutions sociales, politiques, juridiques, autant que les manifestations de la vie intellectuelle, artistique, voire spirituelle [...] Le concept de culture a fini par couvrir tous les domaines de la vie d'une société donnée » (Mounin, 2004 : 34).

En didactique des langues, on a tendance à remplacer le mot civilisation par culture car celle-ci s'est enrichie grâce à l'apport de l'anthropologie et de la sociologie.

1.6. La culture en classe

Galisson (1991 : 117) avance que *« la culture acquise par les natifs (à l'extérieur de l'école) peut être apprise (à l'intérieur de l'école) par les étrangers »*. En classe, la culture est présente sous ses deux types : le cultivé et le partagé, ou encore la culture-vision et la culture-action. Dans le tableau comparatif suivant, nous explicitons l'enseignement de chaque type de culture en nous inspirant d'un schéma proposé par Galisson (Galisson et Puren, 1999 : 106-107).

	Culture-vision	Culture-action
Support	Discours descriptif ou explicatif véhiculant la culture, construit à partir d'autres discours.	Discours ordinaire situationnalisé ou contextualisé ne visant pas le traitement de la culture.
Objectif	Mettre ce discours au service de la compréhension de faits ou d'actions marquant la culture à apprendre.	Accéder à la culture par certains mots dans ce discours en passant par des comportements. Confronter culture-cible et culture-source pour dégager leurs similarités et différences.
Priorité	Savoirs explicites et compréhension.	Savoir-faire-face spontanés et production.
Caractéristiques	Langue et culture sont dissociées, étudiées séparément (langue/culture). Démarche déductive de la part de l'apprenant. Métalangage et rationalité privilégiés.	Langue et culture sont associées, étudiées de concert (langue-culture). Démarche inductive de la part de l'apprenant. Interculturel et sensibilité privilégiés.
Types de culture	Culture cultivée, savante, institutionnelle relevant du savoir, de la réflexion.	Culture partagée, courante, expérientielle relevant du savoir-faire, du savoir-être, du savoir-être avec, du savoir-faire-face spontané, de la sensibilité.
Disciplines constitutives	Sociologie, ethnologie, anthropologie, sémiologie, critique littéraire, histoire, géographie, philosophie, arts, sciences, techniques.	Pragmatique lexiculturelle, explication de textes, mise en scène (littérature), disciplines artistiques et artisanales.

Tableau 01 : L'enseignement des deux types de la culture selon Galisson

Nous présentons, à propos du tableau ci-dessus, quelques précisions d'après Galisson.

Ces deux aspects de la culture, apparemment opposés, sont complémentaires. Le rapport entre eux ressemble à celui qui existe entre l'esprit et le corps, l'un ne pouvant fonctionner sans l'autre. Loin d'être purement abstraite, la culture-vision peut aussi être vécue et concrétisée par le corps, la mise en scène d'une pièce théâtrale en est un exemple. Il en est de même pour la culture-action qui s'appuie, à son tour, sur l'abstrait. À ce propos, l'auteur parle de pragmatique lexiculturelle où il distingue domaine d'expérience, relatif au corps (kinésique, proxémique, mimiques, etc.), et cadre de référence, relatif à l'esprit (savoirs, représentations, etc.). On peut donc affirmer que la vision et l'action sont présentes dans les deux approches, mais à des degrés différents.

Dans un but illustratif, Galisson propose l'exemple de cafés, étudiés différemment dans chaque approche. Ainsi :

- les sociologues, anthropologues et historiens, ayant la culture-vision comme centre d'intérêt, s'intéresseront à l'aspect historique (origine des maisons de café qui apparurent avec l'apparition de ce dernier au XVII^{ème} siècle), à l'extension rapide du nom de café ainsi qu'au statut que ces maisons ont acquis plus tard (celui de centres d'animation intellectuelle et politique) ;
- les didactologues et pragmaticiens, spécialistes de la culture-action, travailleront sur le côté comportemental et verbal qui relève du domaine d'expérience (comment demander du café, boire, se tenir, s'asseoir, parler, etc. pour agir adéquatement dans ce lieu) ainsi que sur un certain savoir comme cadre de référence (connaissance de ce qui se prend debout, sur le comptoir, etc.).

La didactique du FLE s'est focalisée sur l'acquisition du code linguistique et des fonctions de communication de la langue en délaissant le lien étroit entre langue et culture (que nous avons mis en scène dans un titre précédent).

Progressivement, les didacticiens ont commencé à s'apercevoir de l'importance d'un enseignement de la culture à visée communicative mais aussi interactionnelle en contexte social où les usagers de la langue interagissent les uns avec les autres comme acteurs sociaux.

1.7. L'enseignement de la culture dans les différentes méthodes

L'école a, pendant longtemps, privilégié l'enseignement de la culture cultivée par rapport à la culture partagée ; on mettait en avant des contenus qui relevaient de la littérature et de l'art. Ce n'est que récemment que l'on a introduit la culture sous son aspect comportemental pour satisfaire au besoin social des individus ayant dès lors le statut d'acteurs sociaux.

Dans l'enseignement des langues étrangères, il y a quatre grands courants méthodologiques, incluant des méthodes variées.

- La méthode traditionnelle dont l'objectif est la compréhension de grandes œuvres littéraires étrangères.
- La méthode active qui permet l'accès à des documents culturels.
- L'approche communicative où l'échange ponctuel avec l'interlocuteur est favorisé.
- La perspective actionnelle concevant l'apprenant comme acteur social.

L'aspect socioculturel est absent ou présent à des degrés différents et est enseigné de diverses manières. Dans ce qui suit, nous tenterons de voir si et comment certaines méthodes qui ont marqué l'histoire de la didactique des langues prennent en charge la culture dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.

1.7.1. La méthode grammaire-traduction

Appliquée surtout au grec et au latin, la méthode grammaire-traduction se focalise tout particulièrement sur la langue écrite et sur l'oralisation de textes. Des mots, expressions ou phrases décontextualisés sont traduits en langue maternelle

et la grammaire est explicitement enseignée à travers les règles grammaticales. Elle se différencie un peu de la méthode lecture-traduction où les textes peuvent ne pas être oralisés, où la compréhension, écrite et orale, est primordiale.

Pendant sa lecture de textes littéraires classiques, l'apprenant accumule des connaissances non seulement linguistiques mais aussi culturelles. La découverte de la culture classique (des Grecs et des Romains) et la transmission de valeurs universelles qui existaient depuis l'Antiquité sont des objectifs essentiels dans l'étude des textes.

1.7.2. La méthode naturelle

L'objectif de cette méthode est de reproduire des conditions de la communication naturelle, amenant l'apprenant à acquérir une langue par le biais du contact direct avec ses locuteurs natifs. Autrement dit, il s'agit de mettre l'apprenant dans un bain linguistique authentique où il apprendra la langue par besoin afin de pouvoir interagir dans le milieu qui l'entoure. Par imitation du natif, dans sa langue et dans ses comportements, l'apprenant acquiert la culture de façon naturelle et spontanée.

Henri Besse (1985 : 9) souligne que « *c'est l'apprentissage des langues par méthode naturelle qui justifie les séjours linguistiques dans les pays où la langue étrangère est pratiquée avec des enseignants natifs* ». Cependant, on peut apprendre une langue sans avoir forcément l'intention ni l'objectif de voyager dans le pays où elle est utilisée par les natifs. La rencontre avec l'étranger peut avoir lieu dans le pays de l'apprenant (avec des étudiants, des touristes, etc.). Il semble alors pertinent de rendre l'apprenant conscient de cette variété de contacts afin qu'il soit capable d'interagir avec la réalité étrangère.

Puisque l'échange peut se faire par le non-verbal, l'apprenant est censé connaître comment réaliser tel ou tel geste de façon à ce qu'il soit compris par le natif. C'est de cette manière que la culture étrangère s'acquiert selon la méthode naturelle.

1.7.3. Les méthodes directe et active

Marquée par une priorité accordée à l'expression orale, la méthode directe a pour objectif de faire parler l'apprenant *sur* ce qu'il a appris à partir de documents authentiques. Sans avoir recours à la langue maternelle, l'enseignant se sert du gestuel et de l'iconique pour passer le message en langue étrangère. Pour ce qui est de la grammaire, l'enseignant commence par des mots concrets tout en montrant à quoi ils renvoient et va progressivement vers la phrase par ajout, un par un, d'éléments syntaxiques.

Plus tard, la méthode active prend le relais (1920-1960) et introduit :

- la volonté d'intégration en associant l'enseignement de la langue avec d'autres disciplines dans le but de maintenir un équilibre entre le linguistique, le culturel et le pratique ;
- le pragmatisme en mettant en place une méthode mixe qui consiste à garder les activités proposées dans la méthode directe et tolérer l'explication et la correction en langue maternelle ;
- l'éclectisme comme tendance à s'ouvrir sur de multiples procédés, techniques et outils jugés efficaces afin de parvenir aux objectifs visés ;
- le réformisme mettant à la disposition de l'enseignant des moyens techniques, tels que la télévision, qui facilitent l'apprentissage (dont l'utilisation et l'utilité restent limitées).

En classe, les apprenants acquièrent des connaissances à travers l'explication, l'analyse et l'interprétation de documents variés et d'actualité, sans exclure les textes littéraires. Ceci permet de percevoir la culture comme vivante et différente d'autres cultures (y compris celle de l'apprenant) et amène les apprenants à acquérir une conscience quant à une vision différente de la vie. Dans leur interprétation de certains textes, ils effectuent des comparaisons entre la culture qu'ils perçoivent et la leur, ce qui enrichit leur bagage linguistique et culturel à la fois.

1.7.4. La méthode audio-orale

Connue sous l'appellation de méthode de l'armée, elle met l'accent sur l'enseignement de la compréhension de l'oral, de l'expression orale, de la lecture et de l'écriture. Les quatre habiletés sont donc visées, en commençant par l'oral d'où l'exploitation de laboratoires de langue (magnétophone, casque, etc.). Ainsi, c'est à travers des dialogues, supports privilégiés, relevant de la vie courante que la langue étrangère est présentée. On commence par une phrase-modèle dont la structure sera généralisée par la suite pour produire de nouvelles phrases par procédés substitutionnels et transformationnels.

La mémorisation et la simulation sur lesquelles se base cette méthode privent l'apprenant de toute activité de penser dans la mesure où l'enrichissement lexical et culturel semble inexistant. En conséquence, la culture est mise à l'écart.

1.7.5. La méthode structuro-globale audio-visuelle

Dans sa première génération, cette méthode est axée sur l'acquisition d'une compétence linguistique sans s'intéresser à la dimension culturelle de la langue. Comme son nom l'indique, elle s'appuie sur une structuration globale du savoir en exploitant l'auditif (magnétophone) et le visuel (projecteur et écran) comme outils d'enseignement/apprentissage. L'oral, appris de façon plus rapide, continue à occuper une place prépondérante et sert à communiquer dans des situations de face-à-face avec l'étranger ou dans des situations conventionnelles (salutation, demande de renseignements, etc.).

Si elle permet d'établir une communication de base en langue étrangère, la méthode SGAV n'apprend pas à comprendre les natifs dans leur langue de tous les jours car celle-ci n'est pas la langue standard enseignée à l'école. C'est ici que se voit l'effet de la négligence de la dimension socioculturelle que Peter Guberina et Paul Rivenc² ont tenté ultérieurement d'intégrer. Ils proposent des films animés

² considérés comme les fondateurs principaux de la méthode SGAV

contenant des éléments de la culture étrangère. Ces connaissances, explicites et plus précises, jouent un rôle déterminant dans la construction des représentations de l'Autre en facilitant la préparation à sa rencontre et marquent la deuxième génération de la méthode en question.

On constate dans *De vive voix*, manuel qui représenterait le mieux la méthode SGAV, la présence d'aspects socioculturels et psychologiques de la communication, ce qui a rendu la langue un peu plus proche de la réalité. Le passage suivant est extrait du même manuel.

« l'intérêt d'une histoire suivie est évidemment de donner aux personnages reparaissant une certaine épaisseur psychologique et d'aider ainsi les élèves à percevoir plus aisément les intentions sous-jacentes à leurs discours, [...] à prendre conscience des mentalités différentes des siennes et à entrevoir des réalités socioculturelles autres que celles qui lui sont familières dans sa vie quotidienne. Ainsi l'apprentissage de la langue s'affine-t-il par la perception progressive d'implicites psychologiques et de connotations culturelles » (Mauget, 1972 : 8, cité par De Carlo, 1998 : 30-31).

Ce passage montre l'intérêt qu'on commence à accorder aux aspects culturels tels qu'ils sont assimilés et interprétés par l'interlocuteur. Toutefois, la langue reste figée et manque toujours de naturel.

1.7.6. L'approche communicative

Tenant compte et du linguistique et du non-linguistique, l'approche communicative se caractérise par l'intégration de la civilisation dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Elle est également connue sous les noms de « *méthode cognitive, méthode fonctionnelle ou notionnelle-fonctionnelle, méthode communicative, voire méthode interactionnelle* » (Besse, 1985 : 32). Dans cette méthode, des processus cognitifs sont activés chez l'apprenant pour l'inciter à réfléchir à ce qu'il apprend. Ce dernier est amené à être autonome et créatif en occupant la position du centre de l'apprentissage (ce qui n'était pas le cas dans les méthodes didactiques précédentes où l'enseignement était centré sur le quoi enseigner).

Selon Nikou (2002 : 108), l'objectif principal de l'approche communicative est de « *doter l'apprenant d'une compétence culturelle qui lui permettra de parler de sa propre culture, d'être prêt à s'ouvrir, de respecter les différences, de s'intéresser aux convergences pour pouvoir communiquer efficacement* ».

Les compétences linguistique et culturelle sont développées par le biais d'exercices de simulation, de jeux de rôles, de répétition d'actes de parole, etc. qui créent des situations interactionnelles. C'est de cette manière que, d'après les fondements de l'approche communicative, l'apprenant sera capable de bien agir dans une situation de communication. Cela dit, la compréhension et la production d'énoncés acceptables quand on communique avec un interlocuteur natif ne semblent pas suffisantes ; il importe de pouvoir comprendre et produire conformément à la situation socioculturelle dans laquelle se trouve et agit cet interlocuteur, l'Autre.

La dimension culturelle est présente ici sous un aspect interculturel. La perspective interculturelle s'appuie sur, entre autres, les représentations qu'a un apprenant de l'étranger et qu'il s'est faites avant de faire sa connaissance. Dans ce sens, il paraît pertinent d'exploiter ces représentations pour aller vers la décentration de la culture d'origine.

Galisson met en scène la nouvelle réflexion proposée par l'approche communicative en ce qui concerne l'enseignement de la culture. Le chercheur affirme à cet égard que :

« l'approche communicative a aidé les acteurs du domaine à mieux faire la différence entre culture livresque ou savante (avec la pensée) et culture comportementale ou quotidienne (avec le corps), et à privilégier la seconde, quand l'objectif est d'accéder à la communication ordinaire, dans les situations de la vie courante » (Galisson, 1992 : 2, cité par De Carlo, 1998 : 32).

Il est important de signaler que dans l'approche communicative, la correspondance entre les perspectives actionnelle et culturelle est inversée, comme l'explique Christian Puren (2002 : 60) qui précise que :

« c'est la perspective culturelle qui est mise au service de la perspective actionnelle et non plus l'inverse, la culture y étant en effet considérée comme une composante (dite socioculturelle) de l'objectif visé, à savoir la compétence de communication ».

1.7.7. La perspective actionnelle

À partir des années quatre-vingt-dix, les conditions d'une nouvelle situation marquée par la pluralité linguistique ont exigé le développement d'une méthode tenant compte de ce phénomène qui n'est autre que le plurilinguisme. C'est dans ce contexte que la perspective actionnelle a vu le jour. Celle-ci est caractérisée, entre autres, par l'intérêt porté sur le statut de l'apprenant, souvent considéré comme un simple usager de la langue, en ayant pour objectif sa formation en tant qu'acteur social. Le Conseil de l'Europe (2001 : 9) explique ce nouveau statut d'acteur social en disant que *« chaque individu établit des relations avec un nombre toujours croissant de groupes sociaux qui se chevauchent »*.

Pour maintenir cette relation, l'apprenant doit posséder des connaissances linguistiques et culturelles partagées et transmises dans la communauté sociale et qui, en classe, s'enrichissent par l'interaction avec l'enseignant et les autres apprenants. La langue est ici employée dans des activités collectives où il est question d'agir avec les autres afin de réaliser un projet. On voit donc un apprenant qui, loin d'être récepteur passif, développe des actions en groupe dans un contexte d'interdépendance. Il s'agit d'un objectif social qui requiert une co-action. Le co-agir représente un aspect d'enjeu social authentique différent du processus de simulation dans des approches précédentes. La perspective co-actionnelle voit alors le jour. Elle privilégie la pédagogie du projet et met la culture au premier plan, on parlera aussi de perspective co-culturelle.

La perspective co-actionnelle co-culturelle prépare l'apprenant à co-agir et à cohabiter avec l'Autre pour accomplir des tâches sociales communes. En fait, c'est Puren qui a introduit cette perspective au sein du CECRL³, où il a tenté d'ajuster

³ Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues est un document que le Conseil de l'Europe a publié en 2001. Il est conçu comme référentiel commun dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues en Europe pour rendre la mobilité géographique, éducative et professionnelle plus facile dans ce continent. Exploité en didactique des langues en

la didactique des langues-cultures en fonction des exigences de la société actuelle en termes de communication.

2. L'interculturel

2.1. Qu'est-ce que l'interculturel ?

Dans le mot interculturel, le préfixe *inter* exprime la mutualité, la circulation dans les deux sens entre deux cultures. Ce terme correspond donc au contact et au dialogue avec un esprit de tolérance, ou encore à « *une harmonie d'un enrichissement réciproque* » (Abdallah-Pretceille et Porcher, 2002 : 17). Il implique échange, communication et interpénétration. Tout en gardant son identité, l'individu va vers un métissage culturel caractérisé par le respect des croyances et des valeurs de l'autre culture.

Abdallah-Pretceille (1992 : 36-37) définit l'interculturel comme « *une construction susceptible de favoriser la compréhension des problèmes sociaux et éducatifs liés à la diversité culturelle* ». Elle l'oppose au multiculturel dans le sens où le premier s'inscrit dans une perspective actionnelle alors que le second s'inscrit dans une perspective descriptive. Dépassant la simple description d'un fait, l'interculturel est centré sur l'interaction et la compréhension recherchée entre deux acteurs sociaux qui partagent le même milieu. On peut dire que l'interculturel est un choix pragmatique dans une société à caractère multiculturel.

D'après Verbunt (2011 : 9), « *l'interculturel est un horizon, une démarche, une approche, une gymnastique mentale, une perspective. C'est la volonté de créer un ordre dynamique dans ce qui peut être une source de conflits et de tensions* ». Il s'agit, pour le théoricien et le praticien, d'un plaidoyer pour le respect de la diversité culturelle dans une perspective de vivre-ensemble. L'interculturel paraît donc un outil de gestion de cette diversité avec la volonté de donner sens à l'interaction entre les

termes d'enseignement et d'évaluation, il considère le locuteur comme un acteur social agissant et interagissant dans un milieu multilingue et multiculturel. Le Cadre met en place une référence commune en définissant des niveaux de performance (du moins au plus élevé : A1, A2, B1, B2, C1, C2) et les compétences acquises pour chaque niveau.

différentes cultures afin d'améliorer les relations entre hommes. Le prix Nobel de littérature Jean-Marie Gustave Le Clésio (cité par Verbunt, 2011 : 9) rejoint Verbunt dans son idée en disant que « *l'interculturel n'est pas un luxe d'intellectuel, c'est une nécessité pour échapper à la violence et à l'enfermement communautaire* ». Galisson voit, à son tour, que l'interculturel s'avère nécessaire pour la paix dans le monde car la tolérance en est un élément essentiel. Il ajoute qu'il « *n'est plus un choix politique, mais une nécessité, une fin en soi* » (Galisson, 1997 : 52).

En fait, les populations se sont toujours rencontrées : nomades, commerçants, aventuriers, explorateurs, missionnaires et guerriers se déplaçaient partout dans le monde. Les hommes s'influençaient les uns les autres et cet échange était surtout d'ordre comportemental, linguistique et idéologique. On appelle ce fait l'interculturalité qui est la réalité de peuples qui interagissent sans être soucieux de valoriser les relations qui existent entre eux ni de chercher à tirer profit de l'interaction pour mieux vivre ensemble. L'interculturel ouvre la perspective des regards croisés, se distinguant de l'interculturalité qui représente son existence objective au sein d'une société.

Épistémologiquement parlant, on entend par interculturalité le fait d'entreprendre une discussion avec un autre où il y a interaction sur les plans cognitif, comportemental et émotionnel avec lui. Il s'agit d'une communication qui requiert des savoirs linguistiques et extralinguistiques permettant un certain savoir-vivre en situation de diversité. La notion d'interculturalité a toujours été liée à l'altérité conçue comme étant opposée à l'ethnocentrisme qui privilégie la propre culture et la considère comme un modèle universel dans l'analyse des autres cultures et lors de la communication avec l'Autre.

L'éducation à l'interculturel s'avère de plus en plus nécessaire, non seulement dans un but d'intégration quant aux groupes minoritaires, mais aussi dans un but éducatif quant aux groupes majoritaires vivant dans une société où plusieurs cultures coexistent.

2.2. Multiculturalisme et pluriculturalisme

Pour qu'il n'y ait pas de confusion sur le plan conceptuel à propos de la notion d'interculturel, il nous semble indispensable d'éclaircir deux notions voisines, celles de multiculturalisme et de plurilinguisme.

Le multiculturalisme est apparu avec le mouvement des migrants dans les pays anglo-saxons et est conçu comme une variante du pluralisme dans cette région. Il représente le fait que plusieurs groupes culturels cohabitent dans une même société. Chacun de ces groupes est reconnu, identifié comme tel et les membres du groupe ont la liberté de se comporter selon leurs propres modèles culturels.

La situation multiculturelle exprime donc la réalité d'une société qui abrite plusieurs communautés culturelles dont la cohésion est maintenue et qui demeurent en conformité avec les valeurs et les normes de cette société. Il s'agit d'une juxtaposition de groupes avec une tendance à garder une certaine distance entre eux et à instaurer une certaine organisation au sein d'une société mosaïque. De ce fait, le multiculturalisme semble figer les différentes cultures dans des modèles descriptifs et explicatifs. Autrement dit, le multiculturalisme renvoie souvent à la reconnaissance de minorités ethniques ou tout autre groupe culturel marginalisé par rapport à la communauté majoritaire. Il reflète un constat et se limite à décrire l'état d'une société d'un point de vue culturel.

Il est important de noter que dans une société multiculturelle les groupes d'appartenance coexistent sans pour autant interagir les uns avec les autres. L'absence d'interaction au sein d'une société multiculturelle se manifeste par le repli sur le groupe.

La coprésence de plusieurs cultures n'est pas un phénomène nouveau dans l'histoire, mais ce qui le rend caractéristique du monde d'aujourd'hui c'est son évolution rapide. Le multiculturalisme se nourrit de la circulation d'individus, d'idées, de modèles et de références culturels, etc. Si nous prenons l'exemple de

la France, c'est un pays qui connaît une diversification culturelle considérable. La raison principale en est le flot migratoire que connaissent de nombreux pays européens, y compris la France, depuis la seconde moitié du XX^{ème} siècle.

Le débat sur le multiculturalisme est né aux États-Unis, pays marqué par une diversité ethnique et culturelle étonnante. Le territoire américain se caractérise d'après la description d'Andrea Semprini (1997 : 6, cité par De Carlo, 1998 : 38) par :

« la présence de populations autochtones, l'importation massive d'esclaves d'Afrique occidentale, la présence de groupes religieux, l'origine anglo-saxonne des élites économiques et politiques, le rôle de l'immigration dans le peuplement du pays ».

Dans ce même pays, le phénomène du multiculturalisme a plusieurs aspects se manifestant sous forme de modèles :

- la citoyenneté multiculturelle qui consiste à reconnaître les différences ethniques et culturelles en autorisant les groupes à s'intégrer partiellement dans la société ;
- le maximalisme qui s'appuie sur la décentration des valeurs en favorisant l'autonomie des groupes ;
- le *corporate culturalism*, concept qui renvoie à la mise en exergue des différences fonctionnelles pour des buts économiques à travers l'internationalisation des marchés.

La différence entre ces modèles est le résultat d'un conflit entre dominants et dominés, deux concepts développés au début de ce chapitre. Nous ajoutons que certains réclament une égalité culturelle au sein de la société. Toutefois, cette égalité efface les différences et, par conséquent, les identités individuelles. En réalité, elle ne fait que donner naissance à une autre inégalité dans le sens où elle s'appuie sur les valeurs d'un groupe dominant considérées comme modèle culturel et imposées à des groupes dominés.

La réalité multiculturelle est reconnue par les politiques éducatives qui la prennent en considération en veillant à établir une égalité entre les cultures en présence. Nous notons que le multiculturalisme en soi n'a pas de visée explicitement éducative ; il n'est qu'une reconnaissance du caractère multiple d'une société sur le plan culturel. En didactique des langues-cultures, on parle d'approche multiculturelle pour désigner la diversité ethnique et linguistique dans la société. Dans ce sens, il est important de sensibiliser l'apprenant à la coexistence de plusieurs groupes ethniques et de communautés linguistico-culturelles dans la même société.

L'énorme variété des cultures se reflète dans l'évolution incessante du monde d'aujourd'hui avec l'émergence et la montée de la mondialisation qui continue à faire naître des sociétés marquées par une pluralité culturelle de plus en plus nombreuses. Cuq (2003 : 63) signale un certain métissage des cultures les unes avec les autres en disant qu' :

« il faut toujours parler de cultures au pluriel parce qu'elles interfèrent dans un même ensemble. Il n'y a, dans ces conditions, pas de culture pure, mais des cultures métissées. Le mélange est la condition ordinaire d'une culture et celle-ci se définit toujours comme une entité plurielle ».

Tout comme le multiculturalisme, le pluriculturalisme est né dans un contexte migratoire. Représentant des groupes minoritaires, les individus arrivant dans la société d'accueil se sont retrouvés dans l'obligation de se comporter en fonction d'un modèle culturel qui n'est pas le leur avec un souci de garder leur identité.

Dans les sociétés contemporaines, les rapports sociaux sont régis par des échanges culturels dynamiques. Ils se sont enrichis grâce aux politiques du Conseil de l'Europe en ce qui concerne la migration et l'éducation. Selon le Conseil de l'Europe, « le pluriculturalisme suppose une identification à des valeurs, croyances et/ou pratiques d'au moins deux cultures » (Chaves, Favier et Pélissier, 2012 : 12). Ainsi, il est nécessaire d'acquérir un certain nombre de compétences pour interagir avec les membres des cultures différentes. Il s'agit de connaissances linguistiques, socioculturelles, comportementales, mais aussi de savoir-faire et de savoir-être

afin de pouvoir jouer son rôle d'acteur social. On peut donc dire que le pluriculturalisme repose sur la capacité à s'identifier à plusieurs cultures.

Conscients de l'importance, voire de la nécessité, de prendre cet aspect en charge, les auteurs du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (2001) proposent de former le citoyen européen en tant qu'individu plurilingue et pluriculturel. La mobilité lui serait ainsi plus facile. Ils appellent également à une préservation du plurilinguisme tout en promouvant la démocratie.

Cette formation est axée sur l'installation d'une compétence plurilingue et pluriculturelle définie dans le CECRL comme « *la compétence à communiquer langagièrement et interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs cultures* » (Conseil de l'Europe, 2001 : 129). Il s'agit donc d'une compétence complexe et générique englobant les compétences linguistique et culturelle, et que nous expliciterons plus loin dans ce chapitre.

2.3. Apparition de l'interculturel dans le champ éducatif

En France, au début des années soixante-dix, l'interculturel correspondait à une démarche qui vise la compensation linguistique chez les enfants des migrants par rapport au français en tant que langue maternelle. Il s'agissait d'une pédagogie d'intégration qui mettait en place des classes d'initiation dans le cycle primaire (CLIN), des classes d'adaptation dans le cycle secondaire (CLAD) et des centres d'étude pour la formation et l'information sur la scolarisation des enfants de migrants (CEFISEM). Cette mise en place montre une volonté de valoriser les langues et les cultures des enfants venant de l'étranger dans le milieu scolaire.

Quelques années plus tard, le système éducatif en Grande-Bretagne a connu l'apparition de projets s'intéressant à l'intégration des immigrés, notamment ceux qui viennent de l'Inde. Parmi ces projets, nous citons le *Mother tongue and English teaching project* (projet de la langue maternelle et l'enseignement de l'anglais) et le *Linguistic minorities project* (projet des minorités linguistiques) dans lequel on enseigne la langue anglaise avec le souci de maintenir les langues et les cultures

d'origine. Cela permettrait aux immigrés de confirmer l'image positive de leur identité culturelle. Ces projets, auxquels on a reproché d'isoler davantage les communautés étrangères des natifs, ont été dépassés pour céder la place à une pédagogie basée sur ce que l'on appelait *Language awareness* (la sensibilisation aux langues). Elle était marquée par une remise en question du caractère dit « naturel » de la langue anglaise par rapport aux autres langues.

Parallèlement, on a vu naître en Italie un projet éducatif d'ordre interculturel sous la direction du *Centro Europeo dell'educazione* (Centre européen de l'éducation ou CEDE). Il s'agissait de *Progetto edint* qui s'inscrivait dans une perspective interdisciplinaire. L'objectif était d'introduire l'interculturel comme composante transversale applicable à toutes les disciplines plutôt que de l'insérer séparément dans l'ensemble des matières scolaires.

Aux États-Unis, à partir de la Deuxième Guerre Mondiale, l'éducation interculturelle s'est avérée inévitable vue la composition de la population, l'expansion militaire et l'émergence économique. C'est dans ce contexte que la fameuse méthode de l'armée est née. Mais, s'intéressant à l'aspect linguistique uniquement, elle n'a pas pu résoudre les problèmes engendrés par le multiculturalisme. Selon l'anthropologue canadien Kalervo Oberg, l'adaptation à la communauté d'accueil exige de l'étranger un effort continu qui peut le mettre dans un climat de tension et engendrer des malentendus. Oberg introduit, dans ce cadre, le concept de choc culturel grâce auquel la réflexion sur la diversité culturelle s'est approfondie et s'est élargie aux comportements.

La communication et l'éducation interculturelles occupent une place très importante dans la société américaine. À présent, il existe des départements de communication interculturelle dans quasiment toutes les institutions universitaires dans ce pays, ainsi que des associations telles que la *Society for Intercultural education, training and research* (Société pour l'éducation interculturelle, l'enseignement et la recherche) et les *International-intercultural programs*

(Programmes internationaux-interculturels) qui publient une revue intitulée *Occasional papers in intercultural learning*.

2.4. Les types de l'interculturel

Certains spécialistes, dont Porcher, préfèrent parler de l'interculturel au pluriel, compte tenu des grandes différences existant dans une même société. Ces différences ne concernent pas seulement le niveau culturel de l'individu, mais aussi l'âge des interlocuteurs, la génération à laquelle ils appartiennent, leur sexe et la région dans laquelle ils vivent ou ont vécu. Vus sous un angle culturel, ces critères permettent de distinguer trois types de l'interculturel : générationnel, régional et sexuel.

Il est évident que si, dans une situation de communication donnée, les interlocuteurs n'appartiennent pas à la même génération, certaines idées ne seront pas partagées. On parle ici de l'interculturel générationnel où les cultures sont en quelque sorte différentes, même si les interlocuteurs vivent dans la même communauté culturelle. En fait, il s'agit de cultures individuelles qui présentent des valeurs, des croyances, des opinions et des visions du monde un peu différentes d'une génération à une autre. La différence dans ce cas est perçue notamment dans :

- la langue : le parler des plus jeunes rend la compréhension un peu difficile pour l'interlocuteur âgé ;
- le comportement : les pratiques sociales, mais aussi leur interprétation et la façon dont elles sont vues ;
- l'apparence : sans pour autant généraliser, beaucoup de jeunes s'intéressent particulièrement à l'aspect extérieur, des choix comme celui des vêtements ou des coiffures varient entre adolescents et adultes.

L'appartenance géographique influe sur la façon dont les individus pensent, vivent et agissent. Le climat, la langue et les coutumes entrent en jeu à des degrés différents dans l'interaction entre personnes n'ayant pas vécu dans la même région.

Il est connu que citadin et villageois n'agissent pas de manière identique. C'est aussi le cas de celui qui habite au bord de la mer et celui qui habite dans le désert. Ils se différencient quant à leur perception du milieu dans lequel ils vivent, leur savoir-faire, leurs pratiques, etc. Des gestes, regards et comportements aux mots et expressions, ces marques de différence régionale peuvent gêner le passage du message.

Dans le contexte scolaire, la prise en charge de cet interculturel régional sensibilise les apprenants à l'existence de plusieurs sous-cultures dans un même pays (qui peuvent d'ailleurs exister en une seule classe).

Un autre aspect qui semble signifiant dans une communauté culturelle est celui de l'interculturel sexuel. La culture des femmes n'est pas identique à celle des hommes, ce qui se voit dans les opinions et les comportements de chacun. Dans les sociétés actuelles, notamment occidentales, la femme joue un rôle de plus en plus considérable et occupe une place de plus en plus importante. Elle est respectée et reconnue comme égale à l'homme dans de nombreux postes. Cependant, les formes de discrimination contre la femme existent toujours. À cet égard, l'interculturel, comme stratégie éducative, pourrait contribuer à une valorisation réelle de la femme au sein de la société.

2.5. Quelques champs d'application de l'interculturalisation

On entend par interculturalisation « *l'ensemble des processus par lesquels les individus et les groupes interagissent lorsqu'ils appartiennent à deux ou plusieurs ensembles se réclamant de cultures différentes ou pouvant être référés à des cultures distinctes* » (Clanet, 1990 : 236).

En effet, dans une situation de communication où les interlocuteurs n'ont pas le même système culturel de référence, chacun des participants engage, de façon implicite ou explicite, la différence de culture par le biais de processus cognitifs tels que le recours spontané aux représentations qu'a l'un de l'autre.

L'interculturalité concerne plusieurs niveaux et prend des dimensions différentes.

- Cultures d'immigrés et cultures d'accueil : Dans ce cas de figure, l'interculturalité consiste à intégrer et à former des immigrés ayant des cultures différentes des cultures d'accueil. En France, c'est le cas notamment de ceux venant des pays du Maghreb, de réfugiés politiques de pays du Sud-Est asiatique, de communautés turques ainsi que de groupes multiethniques dans les banlieues.
- Cultures minoritaires et cultures majoritaires : Il s'agit de la relation entre cultures dominées, celles des minorités, et cultures dominantes, celles des majorités, explicitée précédemment dans ce chapitre.
- Cultures traditionnelles et cultures modernes : La mondialisation de la communication, apparue suite à la mondialisation économique, a donné naissance à de nouvelles formes dites transnationales de sociétés. On voit le critère national devenir moins pertinent dans la conception de la culture, rendant le champ éducatif et formatif un lieu où les frontières culturelles traditionnellement définies sont à redéfinir.
- Cultures virtuelles et cultures nationales : Selon Patrick Denoux, spécialiste en psychologie interculturelle, une nouvelle réflexion s'avère nécessaire avec le développement de ce qu'il appelle les technosstructures internationales. Celles-ci peuvent être de nature sociopolitique, telles que la superstructure européenne, ou économique, telles que les sociétés et entreprises multinationales. Leur adaptation en fonction des nouveaux contextes culturels locaux et régionaux constitue, d'après le psychologue, une piste intéressante et inévitable de recherche dans le domaine de l'interculturel.

Il convient de noter que les champs d'application mentionnés ci-dessus peuvent être traités par les chercheurs sous différents angles. Ils constituent des sujets de recherche en anthropologie, en sociologie, en politique, en linguistique,

etc. Ces champs se chevauchent et amplifient, par conséquent, la complexité de la problématique interculturelle.

2.6. La représentation

Henri Boyer suppose que, dans la communication, une dimension ethno-socio-culturelle entre en jeu. Elle regroupe les stéréotypes, les préjugés, les mythes, les mentalités, etc. et a pour référence les grands événements, les personnages célèbres ainsi que toute représentation collective de la réalité, véhiculée notamment par les médias. La représentation constitue un filtre à travers lequel les cultures différentes sont perçues. C'est un regard qui crée souvent une attitude spontanée de rejet chez l'individu envers l'Autre.

Le terme de représentation, souvent pris dans son sens vulgarisé d'image, a été emprunté à la psychologie sociale par Zarate dont les travaux ont beaucoup apporté au domaine de l'interculturel. De manière générale, les représentations sont considérées comme *« des façons d'organiser notre connaissance de la réalité, elle-même construite socialement ; elles sont directement liées à notre appartenance à une communauté »* (Collès, Dufays et Thyron, 2005 : 11). Pour Zarate, il n'existe pas de description objective de la représentation. Elle explique que *« 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 »* (Zarate, 2012 : 37).

Le grand sociologue Émile Durkheim parle des représentations en distinguant :

- celles qui se font des pratiques religieuses et des états mentaux propres à chacun (représentations individuelles) ;
- celles qui se font d'un état ou d'un fait collectif (représentations sociales).

La représentation doit toujours, selon Kenneth J. Gergen, être associée à la notion d'action sociale. Le psychologue américain suppose qu'elle ne prend sens que dans et par la communication, et est sans cesse actualisée par les interlocuteurs qui sont des acteurs sociaux. L'analyse des représentations sociales permet

d'expliciter des pratiques sociales et la nature des rapports reliant les membres de la même société.

Toute représentation repose sur deux processus. D'une part, elle est fondée sur les perceptions cognitives d'une personne, d'une idée, d'un objet ou d'un fait, permettant la description de la façon dont un individu voit ce qui l'entoure. D'autre part, elle s'appuie sur l'imaginaire de la société qui se présente sous forme de données symboliques. Les symboles indiquent la signification sociale des représentations.

Quand on parle des représentations, on parle d'une vision mentale, individuelle ou collective, qui ne reflète pas tant la réalité matérielle ou sociale. Il s'agit de données acquises à priori dont un individu se sert dans l'interprétation de ce qui lui est étranger et qui prend la forme de préjugés ou de stéréotypes. « *Ce que nous considérons comme la réalité sociale est pour une grande part représentation ou produit de la représentation* », dit Pierre Bourdieu (1987 : 69, cité par Zarate, 2012 : 29). À son tour, Zarate (2012 : 29) pense que « *les représentations sociales constituent un mode à part entière de connaissance de la réalité* ». Les sociologues nous disent que, dans toute société, des représentations sociales sont construites collectivement par les membres appartenant à la même communauté qui les prennent pour référence. Ainsi, Daniel Coste explique que la représentation sociale renvoie à une certaine façon de classer des faits ou des individus afin d'interpréter la réalité. De ce fait, chaque individu en situation d'interprétation de son environnement a des conceptions préalables auxquelles il fait appel pour donner une signification à ce qui lui est inconnu ou différent.

La fonction des représentations consiste par ailleurs à orienter l'individu non seulement dans son interprétation mais aussi dans son comportement. Dans cette optique, elles constituent des repères stables à partir desquels l'individu met en place des procédures et des stratégies pour agir dans la société. Isabelle Boyer évoque cette fonction d'appréhension de la vie sociale en précisant que :

« les représentations sociales constitueraient, en quelque sorte, une grille de lecture et donc d'interprétation des diverses situations sociales et permettraient, ainsi, une anticipation des actions et des conduites du sujet lui-même et de ses interlocuteurs » (Boyer, 2010 : 53).

Au sein de la société, l'individu est dépendant de son identité sociale ; il est inscrit dans un tissu où il joue le rôle d'acteur social. Les représentations se chevauchent dans ce tissu social et remplissent une fonction de maintien des liens sociaux. De manière directe ou indirecte, elles véhiculent un savoir portant sur ces liens. Jacqueline Billiez et Agnès Millet le soulignent dans leur définition de la représentation comme étant *« une forme de connaissance sociale "fait feu de tout bois". Elle se constitue par toutes sortes d'expériences et d'informations, reçues et transmises par la tradition, l'éducation et la communication sociale »* (Billiez et Millet, 2010 : 35). Les auteurs mettent en scène l'objectivation et l'ancrage, deux processus expliquant le lien entre la représentation et la réalité sociale. Le premier correspond à une *« opération imageante et structurante d'une notion abstraite, noyau figuratif »* (Billiez et Millet, 2010 : 35). Le second renvoie à un *« enracinement social dans la vie des groupes »* (Billiez et Millet, 2010 : 35). La représentation devient ainsi un code partagé employé dans le classement des faits afin d'évaluer d'autres faits perçus comme nouveaux, différents ou étrangers.

En didactique des langues et des cultures, la modification du système de représentations chez l'apprenant s'avère de plus en plus nécessaire et constitue l'un des objectifs de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Pour ce faire, il est primordial d'analyser ces représentations dans le cadre des interférences culturelles. Connaître ce phénomène et étudier son évolution sont en fait déterminants dans une situation de communication interculturelle.

D'après Luc Collès, les représentations problématisent le lien entre la culture d'origine et la culture cible. Dans cette optique, la didactique de l'interculturel s'intéresse à la mise en relation des représentations qu'a l'apprenant de chacune, leur découverte et leur confrontation l'une à l'autre sont ainsi privilégiées. Jugées très importantes par Abdallah-Pretceille, les représentations permettent de contextualiser l'enseignement des langues en tenant compte de deux dimensions :

humaine et éducative. Elles reflètent également l'état d'un système interrelationnel que développent les individus au sein du groupe.

De nombreux didacticiens voient que l'exploitation des représentations est un choix pertinent, voire une nécessité, dans la compréhension de la culture étrangère. Il convient de les objectiver et de prendre conscience de leur caractère relatif par rapport à la réalité. Dans tout apprentissage, il est indispensable, selon Véronique Castellotti, de prendre en compte les représentations sociales dans le but de construire de nouvelles connaissances. Elles ont un rôle prépondérant dans la communication où interviennent des paramètres d'ordre, entre autres, psychologique et social.

Michel Candelier, un chercheur qui a mené plusieurs recherches dans le domaine du plurilinguisme et des représentations, voit que :

« le recours à la perspective des représentations sociales permet de libérer les recherches sur les attitudes de leur centration trop exclusive sur l'organisation psychologique individuelle. Étudier l'ancrage des attitudes dans les rapports sociaux qui les génèrent revient à les étudier comme des représentations sociales » (Candelier, 1997 : 47).

De la représentation sociale se distingue la représentation interculturelle. Celle-ci porte sur l'Autre ; elle concerne des faits extérieurs au groupe d'appartenance que les membres de ce groupe trouvent particuliers et non familiers. Les représentations de l'étranger contribuent au renforcement de l'identité. D'après Zarate (2012 : 30), *« elles aménagent la relation entre le groupe et l'autre et contribuent à nommer l'étranger selon le système de références interne au groupe »*. Les communautés se distinguent donc et les frontières s'établissent entre les groupes socioculturels.

Abdallah-Pretceille évoque la notion d'*élasticité sémantique*. Elle souligne que *« la dynamique de la représentation répond, en quelques sortes, à la dispersion conceptuelle et à l'élasticité sémantique des termes de culture et d'identité culturelle »* (Abdallah-Pretceille, 1992 : 30). En effet, la culture et l'identité ne sont définies que l'une par rapport à l'autre. L'existence d'un groupe dépend de l'existence d'un autre groupe.

À ce sujet, Porcher affirme que sans autrui le moi n'existerait pas ; l'identité et l'altérité sont complémentaires et dépendantes l'une de l'autre, comme nous l'avons montré au début de ce chapitre. Les représentations font en effet partie du mécanisme de positionnement distinctif par rapport à l'étranger.

Des chercheurs dans le domaine des représentations de l'étranger tels que Zarate, Candelier et Castellotti ont centré leurs recherches sur le rôle de ces dernières dans l'apprentissage des langues étrangères. Ils se sont intéressés à l'étude des images qu'ont les apprenants de la langue cible, de ses locuteurs natifs ainsi que des pays de référence où elle est employée. La langue et la culture d'origine de l'apprenant constituent aussi un axe de recherche pour ces spécialistes dans la mesure où elles sont l'arrière-plan auquel les apprenants se réfèrent dans l'appréhension des langues et cultures étrangères. Castellotti (2001 : 32) écrit à ce propos que « *les représentations sont en effet le plus souvent élaborées à partir d'un processus où le déjà connu, le familier, le rassurant sert de point d'évaluation et de comparaison* ».

Ces recherches montrent que les représentations jouent le rôle de médiateur dans les relations intragroupes et intergroupes. En fait, elles apportent des connaissances sur les communautés socioculturelles et les membres qui y appartiennent. Cependant, leur rôle ne se limite pas à l'information ou à l'explication des rapports reliant les individus et les groupes. Les représentations interculturelles ont une fonction active quant à l'interaction intergroupe. Dans un article intitulé « Relations et Représentations Intergroupes », le psychologue social Willem Doise (1972, cité par Abdallah-Pretceille, 1992 : 32) écrit que :

« si le contenu de la représentation est déterminé par la nature des relations entre groupes à un moment donné, ce contenu change lorsque la représentation intervient dans le déroulement de ces relations, en anticipant leur évolution et en justifiant leur nature ».

La réflexion sur ses propres représentations permet une remise en question de soi-même avec un esprit critique qui conduit à la relativisation de sa vision du monde. C'est ainsi que sont établies les bases de la rencontre interculturelle.

Des études menées par Nathalie Muller ont montré l'existence d'un lien étroit entre la représentation qu'a un apprenant d'un pays et la représentation qu'il se fait de l'apprentissage de la langue de ce pays. La chercheuse suppose que les images stéréotypées – présentes dans l'univers social de l'apprenant et transmises notamment par les nouvelles technologies de communication – peuvent valoriser ou dévaloriser l'apprentissage de la langue étrangère.

2.7. Les aspects de la rencontre interculturelle

2.7.1. Les centrismes et la décentration

Le contact entre cultures engendre trois types de sentiments centrés : l'égoïsme, le sociocentrisme et l'ethnocentrisme. Les attitudes qui en résultent alimentent la haine, le chauvinisme et le racisme.

Le terme égoïsme, du latin *ego* qui veut dire « moi » et *centrum* signifiant « centre », désigne le fait de se centrer sur soi. En psychologie, ce sentiment est un aspect naturel de l'évolution de l'homme pendant la période de l'enfance où il a tendance à se considérer comme le centre du monde. Plus tard, à partir de l'âge de huit ans, l'enfant commence à expérimenter la mise à la place de l'Autre. C'est à travers le processus de socialisation qu'il prend conscience de son appartenance à un groupe, ou endogroupe, représenté par un « nous collectif ». Parallèlement, il prend conscience de l'existence d'individus extérieurs au groupe auquel il s'identifie et qui forment un exogroupe. Cette prise de conscience est considérée comme une initiation à la décentration en opposition à l'égoïsme.

Toutefois, selon les psychologues, le dépassement de l'égoïsme naturel n'est pas total même avec la socialisation et l'éducation. En fait, l'individu demeure centré sur lui-même dans sa vision du monde et dans son interprétation de ce qui l'entoure. C'est ainsi que ses jugements et ses comportements sont soumis à l'égoïsme. Il reste donc polarisé en prenant son point de vue pour le seul juste.

D'après Morin, l'égoцентризм engendre ce qu'il nomme la *self-deception* ou la tromperie à l'égard de soi-même, d'où l'autojustification et l'autoglorification ainsi que la tendance à accuser l'Autre de tous les maux. Ce sentiment engendre également des jugements dépréciatifs et péjoratifs des actes d'autrui.

Dans la société, les appartenances de l'individu sont multiples : linguistico-culturelles, politiques, religieuses, professionnelles, sexuelles, etc. Il voit le monde, juge et se comporte en fonction de ses milieux d'appartenance. Il existe ce que l'on appelle le sociocentrisme qui désigne le fait que l'individu a tendance à croire que son groupe d'appartenance est supérieur à tout autre groupe. En d'autres termes, on entend par sociocentrisme la tendance à prendre pour critère dans ses jugements et sa relation avec un étranger les seules valeurs de la société à laquelle on appartient. La centration sur sa société considérée comme meilleure mène au mépris envers les autres sociétés.

Morin (1973 : 46-47) précise à propos des deux centrismes précédents que *« la combinaison est toujours incertaine, aléatoire entre l'égoцентризм individuel et le sociocentrisme collectif »*.

Sous l'influence de la mondialisation économique, les individus, issus de milieux linguistiques et culturels très variés, se sont retrouvés dans l'obligation de communiquer, d'échanger et de vivre les uns avec les autres. Or, la compréhension et la cohabitation ne sont pas automatiques lors du contact interculturel, ce qui peut entraîner des dysfonctionnements pendant la communication. Contrairement à ce que l'on croit, les faits culturels ne sont pas évidents. L'environnement dans lequel l'individu vit influence la manière dont ce dernier conçoit et comprend le monde. Par le biais d'outils conceptuels, il porte un regard sur tel ou tel fait, sur telle ou telle réalité. Dans ce contexte, un danger s'avère menaçant, celui de l'ethnocentrisme qui, d'après Mohamed Sabir (2011 : 24), *« vient de ce que ce regard peut être cloisonné en des cribles qui nivellent les différences culturelles et les enferment dans des préjugés persistants »*.

L'ethnocentrisme, où le préfixe grec *ethno* signifie « peuple », désigne étymologiquement le fait de prendre sa culture comme le seul référent pour porter un jugement d'infériorité envers d'autres cultures. Le sociologue américain William-Graham Sumner (1996 : 289) le définit comme « *une attitude collective consistant à répudier les formes culturelles morales, religieuses, sociales, esthétiques, qui sont les plus éloignées de celles propres à une société donnée* ». De cette attitude découlent des jugements négatifs qui mènent au rejet des autres cultures. L'ethnocentrisme peut ainsi conduire à des comportements xénophobes et racistes.

Dans une situation de communication où les participants sont en accord sur les plans linguistique et culturel, la transmission du message se fait avec succès. Il peut y avoir un deuxième cas de figure où ce que chaque interlocuteur considère comme évident n'est pas partagé par les deux. Il s'agit de normes issues de systèmes culturels différents qui font que des visions du monde divergentes se heurtent en conduisant aux malentendus et, par conséquent, à l'incompréhension. Cette situation devient marquée par l'égoцентризм, le sociocentrisme et l'ethnocentrisme.

Un individu ethnocentrique est celui qui est incapable de décentrer son système culturel de référence. L'ethnocentrisme est considéré par beaucoup de spécialistes, dont Abdallah-Preteceille, comme étant un obstacle épistémologique à l'approche des cultures différentes. Dans un cours de langue, la méconnaissance et le mépris de la culture étrangère, jugée inférieure à la culture d'origine, peuvent bloquer la motivation et créer une résistance psychologique à l'apprentissage. Dans le but de minimiser la conception ethnocentrique, l'anthropologie culturelle propose la notion de relativité des cultures en les mettant toutes au même niveau.

Historiquement, l'ethnocentrisme a toujours existé. Pendant l'Antiquité, les Grecs et les Romains percevaient les autres comme des barbares qui étaient plus proches des animaux que des hommes. De la même manière, les Occidentaux découvrant des régions inconnues dans le monde prenaient ceux qui leur étaient étrangers pour des êtres inférieurs et sauvages. Dans la période des colonisations,

le colonisateur se considérait comme supérieur au peuple colonisé à qui il croit devoir apporter la civilisation. Il tentait alors d'effacer les cultures des populations autochtones, selon lui non civilisées, et d'installer sa culture.

Face aux centrismes, la décentration semble être un outil mental majeur pour se débarrasser des attitudes centriques. En le sensibilisant à l'arbitraire de son système culturel de référence, elle permet à l'individu de se construire de façon plus objective une vision du monde qui tient compte de l'existence d'autres visions bien différentes en reconnaissant leur légitimité et leur validité. On parle d'un processus de relativisation de ses normes et valeurs culturelles à travers une prise de distance par rapport à sa culture d'origine. Ce processus requiert une volonté et un apprentissage qui a pour objectif d'amener l'apprenant à se rendre compte de la multitude des perspectives différentes des siennes.

En fait, la crainte qu'on ressent quand on est confronté à une personne, un objet, une idée ou un fait inconnus est un sentiment tout à fait naturel. La décentration construit une passerelle vers ce qui n'est pas familier en effaçant la conception de statut dominateur et en dépassant la peur de ce qui est étranger. Ainsi, une culture différente ne sera plus perçue comme menaçante mais, au contraire, comme enrichissante. En se décentrant, l'individu porte une réflexion sur le système culturel de référence propre à son groupe d'appartenance. La décentration s'avère de ce fait une ouverture positive de l'individu à l'étranger tout en le rendant réflexif envers lui-même.

2.7.2. Le crible

Pour Besse, lors du contact interculturel, l'incompréhension a pour raison, entre autres, la mauvaise interprétation du message émis (verbal ou non verbal). L'interprétation erronée peut aussi concerner les implicites et les sous-entendus propres à la culture étrangère et que seuls partagent les locuteurs natifs. L'auteur précise ici qu'« *on a l'impression que nos sens nous trompent, mais au fait c'est l'interprétation sémiotique que nous faisons des signaux qu'ils nous transmettent fidèlement qui*

nous leurre, parce qu'elle passe par des cribles autres que ceux de nos partenaires » (Besse, 1984 : 48).

Le filtre que l'apprenant acquiert depuis son enfance dans son milieu socioculturel constitue un obstacle à la compréhension de l'Autre. En fait, tout individu a naturellement recours à son système culturel de référence et aux représentations qu'il a de la culture étrangère. Il juge l'étranger en fonction de ses propres normes et valeurs. Cette attitude influence négativement la perception de la réalité, empêche de cibler les points de divergence entre la culture d'origine et la culture étrangère et peut engendrer des malentendus. La culture de l'apprenant agit, en effet, comme un crible qui se place entre lui et l'Autre avant d'accéder à la culture de ce dernier. Le crible culturel déforme donc l'interprétation du message émis par l'interlocuteur étranger.

2.7.3. Les préjugés et les stéréotypes

Dérivé du latin *praejudium* signifiant « jugement préalable » ou « action de présumer », le mot préjugé est défini comme étant une attitude soumise à un regard évaluatif global et préalable à l'égard de membres appartenant à un exogroupe. Cette évaluation s'appuie sur le seul critère d'appartenance à ce groupe sans qu'elle ne soit vérifiée par l'expérience vécue. Autrement dit, il s'agit d'un jugement formé à l'avance sur une personne, un comportement, une idée, etc. Le plus souvent, cette opinion préconçue est transmise, voire imposée, par le temps et l'espace, c'est-à-dire par l'époque et l'entourage. Un individu ou un groupe peuvent adopter un jugement tout fait à propos de l'Autre fondé sur une image considérée comme définitive.

Le préjugé est une attitude qui repose sur des « *représentations généralisantes forgées à priori sans fondement empirique ou rationnel, amenant à juger les individus en fonction de leur appartenance catégorielle, et résistantes à l'apport d'informations* » (Flye Sainte Marie, 1997 : 57). Il engendre souvent une dévalorisation des individus extérieurs au groupe d'appartenance en favorisant des attitudes discriminatives qui peuvent aller jusqu'à être racistes.

Très souvent, les préjugés ont pour référent des stéréotypes. Dans le terme stéréotype, le préfixe stéréo vient de l'adjectif grec *stereos* qui veut dire solide et opiniâtre, et type renvoie à l'image imprimée. Pendant la première moitié du XX^{ème} siècle, ce mot était utilisé dans le domaine de l'imprimerie pour désigner un moulage de plomb dont on se servait dans la réalisation d'un cliché. En 1922, le journaliste américain Walter Lippmann l'emploie pour la première fois en dehors du domaine de la typographie pour décrire métaphoriquement des images dans nos têtes qui se placent entre la réalité et notre image de la réalité. Ce sont des images toutes faites et élaborées par un groupe de manière simplifiée.

Le *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles* explique qu'il s'agit d'une réaction première qui se produit quand on se met en contact avec l'Autre, avec ses idées, ses comportements ou ses pratiques. Il précise également que c'est une image primaire, ou encore :

« un cliché médiatisé par le langage [...] pouvant ainsi être activé de manière automatique par un sujet x par rapport à toutes sortes d'individus, groupes ou objets, sur la base de leur appartenance sociale, culturelle ou de tout autre type de caractéristique visible ou cachée » (Ferréol et Jucquois, 2004 : 330).

Cette définition conçoit les stéréotypes, présents dans l'univers cognitif de l'individu, comme des raccourcis et des schèmes perceptifs partagés entre les membres d'un groupe social et qui portent sur des caractéristiques des membres d'un autre groupe. Ils représentent des croyances qui trouvent leur fondement dans une logique de simplification et de généralisation par le biais d'une catégorisation de données incomplètes ou trop complexes. Dans son interprétation du monde, l'homme perçoit la réalité à travers un mécanisme cognitif ; il tente de simplifier et, par la suite, de généraliser la réalité telle qu'il l'appréhende.

Selon Danièle Moore, les stéréotypes sont des représentations stables, collectives et figées « *qui échappent aux variations contextuelles particulières chez les individus et les groupes qu'elles caractérisent* » (Moore, 2010 : 16). Ils subgénéralisent donc les caractéristiques du groupe pour les appliquer à chacun des individus qu'il regroupe. Ce sont, d'après Abdallah-Pretceille et Porcher, une catégorie

particulière de la représentation. En fait, l'étude des stéréotypes permet de dévoiler les mécanismes de la pensée concernant ce qui est extérieur, étranger. Ce type de pensée met en scène les différences culturelles et sociales, qu'elles soient réelles ou imaginées, et exige d'introduire le monde extérieur et l'étranger. La catégorisation qui attribue à des individus ou à des groupes des caractéristiques positives ou négatives implique une hiérarchie des valeurs et présente la réalité sous forme de croyances qui ont acquis le statut d'indiscutables.

Il est à noter qu'il existe deux types de stéréotypes : les autostéréotypes et les hétérostéréotypes. Les premiers correspondent à l'image qu'a un groupe de lui-même tandis que les seconds renvoient à celle qu'a un groupe d'autres groupes. Les stéréotypes, des deux types, ne sont pas innés ; ils sont transmis à l'individu par son groupe d'appartenance culturelle et sont le résultat d'un apprentissage automatique dans le cadre de la socialisation (la famille, l'école, les médias, etc.)

Un stéréotype peut être le résultat d'une expérience vécue suivie d'une généralisation erronée. C'est le principe du « lorsqu'on en a vu un, on les a tous vus » concrétisé, à titre d'exemple, dans l'énoncé suivant : « J'ai rencontré une Française, elle était prétentieuse. Donc les Françaises sont prétentieuses. » Comme nous pouvons le constater, l'expérience dans cet exemple est vécue et réelle, mais c'est la conclusion que l'énonciateur en a tiré qui est incorrecte.

Un stéréotype peut donc provenir de constatations réelles observées et généralisées à tort. C'est le cas aussi du raisonnement syllogistique qui peut donner naissance à des stéréotypes construits selon la même logique. Ainsi, si l'on constate généralement que tous les Japonais sont polis, on parviendra à dire que M. Nakamura, étant japonais, est poli sans avoir à le connaître. L'analogie entre le syllogisme d'Aristote et la logique suivie dans l'exemple précédent est impertinente. Selon cette logique, des caractéristiques physiques et morales sont attribuées de façon globale à tous les membres d'un groupe sans prendre en considération les individus.

La généralisation d'une réalité perçue est un aspect naturel de la vie en société. C'est en fait une faculté cognitive qui consiste à caractériser, à classifier, à interpréter et à extrapoler un fait vécu vers une règle générale. Sans ce processus, l'homme ne pourrait s'adapter à des situations qui ne lui sont pas familières. Il s'agit d'un aspect de l'intelligence qui permet à l'homme d'ordonner sa pensée et de comprendre son expérience du monde. À ce propos, le caractère contradictoire des stéréotypes est à signaler. D'une part, étant des schèmes cognitifs, ils ont un rôle essentiel dans la mesure où ils sont nécessaires à la compréhension et à la production langagières. D'autre part, ils reconstruisent la réalité de façon généralisante et réductrice en développant des attitudes d'intolérance et donc d'incompréhension.

Beaucoup de spécialistes s'accordent à dire qu'il est nécessaire de remettre en question, à partir d'observations objectives, les résultats de la généralisation afin de rectifier les conclusions erronées. Beacco (2001 : 119) écrit à ce propos que *« l'étranger est un des objets qui donnent le plus fréquemment matière à des stéréotypes et, à ce titre, sa connaissance doit se construire sur une remise en cause de ces perceptions schématiques réductrices »*.

Abdallah-Preteceille voit que les stéréotypes, étant une modalité figée de la représentation, constituent une source de difficulté dans la compréhension des personnes issues de groupes socioculturels différents. Pour elle, ce ne sont pas des résultats d'une méconnaissance mais plutôt un signe d'un certain dysfonctionnement dans la conception qu'a l'individu de l'altérité mais aussi dans la relation qu'il établit avec l'Autre.

Le dépassement des stéréotypes et des préjugés n'est pas une tâche aisée. *« Il est plus difficile d'éliminer un préjugé que de diviser un atome »*, disait Einstein. Dans un monde multiculturel où les individus sont en contact, les stéréotypes et les préjugés sont omniprésents. Les hommes ont toujours des images les uns des autres. Ainsi, dans les sociétés contemporaines, caractérisées par le métissage culturel, chaque individu est lui-même issu de plusieurs cultures à des degrés divers. La reconnaissance de la diversité culturelle constitue en Europe l'un des objectifs

essentiels des projets éducatifs dont les concepteurs se soucient de favoriser la rencontre et d'encourager l'échange entre les cultures.

En effet, le fait que les stéréotypes et les préjugés sont socialement partagés leur attribue un caractère d'obligation dans la mesure où « *ils contribuent à fonder la réalité sociale en déterminant la façon dont les objets sont identifiés et ordonnés en fonction de leur pertinence* » (Candelier et Hermann-Brennecke, 1993 : 100). Il semble donc de plus en plus évident que l'élimination totale et l'ignorance complète des stéréotypes et des préjugés ne permettent pas de surmonter les difficultés liées à la compréhension de l'Autre.

En didactique des langues-cultures, l'exploitation pédagogique des stéréotypes et des préjugés intéresse de plus en plus les chercheurs dont Porcher. Ce dernier souligne que le stéréotype est une vue partielle et incomplète de la réalité, cependant, il a toujours quelque chose à voir avec la réalité qu'il représente. C'est la raison pour laquelle le didacticien avance à ce propos qu'« *il ne faut pas chercher à éradiquer les stéréotypes : il convient, pédagogiquement, de partir d'eux, de s'appuyer sur eux pour les dépasser et montrer leur caractère partial et caricatural* » (Porcher, 1995 : 64).

En classe, l'enseignant participe, de façon consciente ou pas, dans la transmission aux apprenants d'idées et d'images collectives, les stéréotypes et les préjugés en faisant partie. Le rôle de l'éducateur est de développer chez l'apprenant la capacité à objectiver son regard et à percevoir la réalité en tenant compte de la diversité des perspectives qui s'y croisent. Pour ce faire, il est indispensable de commencer par une phase de diagnostic où il s'agit de sensibiliser l'apprenant à l'existence des stéréotypes et des préjugés et à leur influence sur la communication avec les étrangers. Ensuite, il convient de l'entraîner à relativiser sa vision du monde pour éveiller sa curiosité et sa volonté de comprendre l'Autre et d'échanger avec lui. L'apprenant est ainsi appelé à porter un regard réflexif sur son propre système culturel de référence.

2.8. Les modèles de référence dans l'enseignement de l'interculturel

2.8.1. Galisson et la théorie lexicologique

Sur le plan linguistique, Galisson a introduit la théorie lexicologique (ou hypothèse lexicologique). Après avoir distingué culture savante et culture courante, il avance que l'accès à celle-ci est indispensable pour établir et maintenir une communication efficace avec l'étranger. Un des moyens qui permettent d'accéder à la culture comportementale est, selon sa théorie, ce qu'il appelle les mots à charge culturelle partagée ou mots à CCP. Ce sont des mots portant des *« implicites culturels qui fonctionnent comme des signes de reconnaissance et de complicité, et reçoivent ainsi une sorte de valeur ajoutée à la signification du mot »* (Galisson, 1987 : 128). Il s'agit de signes équivalents ayant des signifiés identiques mais des charges culturelles partagées différentes. Galisson donne, à titre d'exemple, le mot « vache » : il désigne, quelle que soit la culture, un animal, la femelle du taureau, mais sa charge culturelle partagée est bien différente d'une culture à l'autre. Dans un pays comme l'Inde, la vache s'inscrit dans un contexte spirituel et religieux ; elle est sacrée donc on la protège. Tandis qu'en France par exemple, c'est une source fournissant un aliment important ; elle est nourricière donc on l'exploite.

L'auteur classe ces mots en trois catégories en fonction de l'origine de leur CCP. Il distingue :

- ceux dont la CCP provient de jugements présents dans des locutions figurées. Tel est le cas des expressions comparatives qui mettent l'accent sur une qualité ou un défaut d'un animal ou des animés culturels, par exemple « malin comme un renard », « léger comme une plume » ;
- ceux dont la CCP provient de l'association d'un produit à un lieu où il est connu, apparu ou fait, par exemple « la pizza de Naples » ;
- ceux dont la CCP provient d'une coutume que le mot évoque, par exemple le 14 février évoque le chocolat.

D'après Galisson, la culture partagée peut s'acquérir par le biais des mots à CCP. Pour y parvenir, il propose de confectionner un dictionnaire qui reprend ces mots. Mais cet apprentissage de la charge culturelle partagée des mots n'est pas évident. Il peut constituer un obstacle dans le sens où la connaissance du lexique à charge culturelle est assimilée et utilisée par les natifs de façon inconsciente, chose qui n'est pas automatique chez l'apprenant de la culture étrangère.

2.8.2. Zarate et les représentations

Pour Zarate, ce sont les représentations socioculturelles qui délimitent le groupe d'appartenance en le distinguant des autres groupes. Quand elles sont partagées, les représentations constituent une manifestation de l'adhésion de l'individu à un groupe et une contribution au renforcement du lien social unissant ses membres. Zarate (2012 : 30) souligne que « *les représentations participent d'un processus de définition de l'identité sociale* ».

Les représentations de l'étranger permettent de porter un regard sur l'identité et constituent un lien entre l'apprenant et la culture cible, favorable ou défavorable à l'apprentissage d'une langue étrangère. L'auteur trouve qu'elles sont un élément indispensable pour décrire les faits sociaux en contribuant à repérer les enjeux internes à un groupe social, ainsi qu'à identifier la place qu'occupe et revendique ce groupe. Elle ajoute que la compréhension d'une réalité étrangère implique un explicitement des classements propres au groupe et une identification de ses traits distinctifs par rapport aux autres groupes. Telle est, pour l'auteur, la conception de la démarche interculturelle qui, en classe, permet de redécouvrir sa culture, de découvrir la culture cible et de se confronter à des représentations diverses. En d'autres termes, il s'agit de saisir ce qui distingue un système de valeurs d'un autre, les paramètres de la reconnaissance au sein du même groupe, la raison pour laquelle ce qui n'a pas de signification chez le natif serait très signifiant pour l'étranger.

Le rôle de l'enseignant est ici d'intégrer les valeurs du groupe ainsi que celles extérieures à son système de références. Tenir compte des deux à la fois relève de ce que Zarate appelle *la pertinence sociologique* qui consiste à :

« faire jouer explicitement l'effet de mandant lorsque la description est déléguée à un porte-parole (un document et son auteur), à donner à l'élève, interprète de ce document, les moyens de mettre en œuvre une analyse réflexive de ses propres représentations » (Zarate, 2012 : 59).

Cette prise en compte explicite améliore, affirme la théoricienne, les conditions de la description scolaire.

2.8.3. De Salins et l'ethnographie de la communication

En l'insérant dans le champ de l'ethnographie de la communication, Geneviève-Dominique De Salins préconise une approche interculturelle qui vise la compétence communicative. Dans ce sens, elle écrit : *« apprendre à parler, connaître et comprendre un autre peuple, être capable d'interagir dans une autre culture, c'est-à-dire maîtriser une compétence communicative, constituent une entreprise décapante »* (De Salins, 1992 : 7). Dans cette interaction entre la culture de l'apprenant et la culture cible, la langue n'est plus la seule composante à travailler mais une des représentations qui reflètent la culture.

De Salins suppose que la découverte interculturelle se fait en quatre étapes :

- Prendre conscience de son ethnocentrisme latent (notion qui sera explicitée plus loin dans ce chapitre).
- Distinguer ce que l'on admet consciemment comme conforme aux normes et ce que l'on pratique de façon informelle ou subconsciente.
- Découvrir les évidences invisibles.
- Prendre du recul par rapport à ce que l'on conçoit comme naturel et qui relève d'un système culturel que d'autres ne partagent pas.

L'auteur signale que l'ethnographie de la communication a pour objectif de mettre en exergue les interactions entre membres n'appartenant pas à la même

communauté linguistique en s'intéressant à ce qui pourrait gêner ou interrompre la communication interculturelle qu'elle soit verbale ou non verbale.

2.8.4. Abdallah-Pretceille, Porcher et la perspective pragmatique

Dans une perspective anthropologique cette fois-ci, Abdallah-Pretceille et Porcher introduisent la pragmatique comme outil de découverte interculturelle. Ils insistent sur l'apprentissage des variations culturelles avec un esprit d'ouverture et de compréhension. Pour y parvenir, il est essentiel de connaître les faits culturels et de mettre en corrélation culture et communication.

Les auteurs se basent sur une acception de la culture comme un ensemble de signes. Ceux qui sont transparents seront décodés par le biais de la grammaire. En ce qui concerne les signes cachés, ils seront interprétés en herméneutique. L'apport de l'anthropologie, conçue par les auteurs comme une herméneutique, est de permettre l'interprétation plutôt que l'explication. En fait, les comportements d'autrui ont été souvent expliqués par les caractéristiques culturelles selon un processus de codage et de décodage. Cette connaissance est censée être un moyen d'anticipation qui faciliterait la compréhension de l'Autre.

La pragmatique constitue donc une référence dans l'analyse culturelle et la conception de la démarche interculturelle. Dépendamment de ses objectifs, de son intention, de ses besoins et de la situation de communication, l'individu sélectionne les données interculturelles. De cette manière, quand il communique, il ne fait pas appel à toutes les connaissances qu'il a de cette culture mais uniquement à ce que Abdallah-Pretceille et Porcher nomment *des bribes* qu'il manipule en fonction des circonstances et des nécessités. Ils arrivent donc à dire qu' :

« en conséquence, pour communiquer, il ne suffit pas de connaître la réalité culturelle mais de développer une compétence pragmatique qui permet de saisir la culture à travers le langage et la communication, c'est-à-dire la culture en acte, la culturalité » (Abdallah-Pretceille et Porcher, 1996 : 72).

À cet égard, une interrogation portant sur la construction du sens paraît nécessaire et plus significative qu'une simple accumulation de connaissances.

En effet, s'interroger sur les processus sur lesquels se fonde le sens correspond à questionner les manifestations culturelles ou formuler des hypothèses afin d'en comprendre l'origine.

2.8.5. Beacco et l'approche par les compétences

Introduisant l'approche par compétences en didactique des langues, Jean-Claude Beacco se base sur les composantes de la compétence à communiquer langagièrement. Selon lui, la connaissance d'une langue peut être analysée en compétences discursives distinctes. Ceci implique que l'enseignement de cette langue s'opère selon des démarches aussi distinctes. Il met donc en scène cinq composantes qui orientent une démarche plurielle et complexe.

- La composante ethnolinguistique : Elle renvoie à « *la capacité à identifier le vivre-ensemble verbal comme ensemble de normes concernant les comportements communicatifs [...] et qui ont des effets directs sur la réussite de la communication* » (Beacco, 2007 : 115). Dans ce sens, l'apprenant doit être amené à identifier et à accepter les normes communicatives propres à la culture étrangère.
- La composante actionnelle : Elle désigne « *la capacité à savoir agir, au moins dans un ensemble minimum de situations sociales, au sein d'une communauté peu connue ou inconnue* » (Beacco, 2007 : 116). L'objectif en est la gestion de sa vie matérielle et de ses relations avec les autres dans cette communauté (dans le cadre d'un séjour par exemple). Cette interaction culturelle permet, d'après Beacco, d'observer et d'interpréter les traits et pratiques culturels des autres. Si la composante actionnelle est absente, l'implication dans les échanges culturels peut mener à des malentendus ou à ce que l'auteur appelle des surprises culturelles. Elle peut, en outre, provoquer une prise de distance et freiner l'envie de découverte notamment lors du premier contact avec l'Autre.
- La composante relationnelle : C'est la dimension visible de la compétence interculturelle. On parle de « *la capacité à développer et à mobiliser les attitudes et les savoir-faire verbaux nécessaires à une gestion appropriée d'interactions portant explicitement, même partiellement, sur la matière culturelle et sociétale elle-même* »

(Beacco, 2007 : 117). Beacco suppose donc que la communication verbale interculturelle se concrétise de la façon la plus explicite dans l'interaction en face-à-face entre le natif et l'étranger, ce qui engendre demande d'explications, jugements de valeur et réactions affectives. Des attitudes telles que la curiosité, l'ouverture, la tolérance, etc. se construisent et privilégient la communication interculturelle en écartant les préjugés et toute forme d'ethnocentrisme.

- La composante interprétative : On entend par cette composante « *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* » (Beacco, 2007 : 117). Pour ce faire, des attitudes cognitives et intellectuelles dynamiques doivent être activées avec des membres appartenant au même groupe social que le sien, mais aussi avec ceux du groupe étranger. L'objet de cette interprétation sera des discours, tenus sur la société de l'apprenant ainsi que la société étrangère, qui seront à discuter, à comparer et à expliquer à un extérieur.
- La composante intellectuelle : Elle est axée sur la nécessité d'une éducation des apprenants à se conduire positivement face à des systèmes culturels qui leur sont étrangers. Sans éducation à l'interculturel, la rencontre de l'Autre et la différence que véhiculent la langue étrangère et les extérieurs qui l'utilisent peuvent constituer la matière de réactions négatives. On parle d'ethnocentrisme, d'intolérance, de racisme, ainsi que d'acculturation, d'enfermement culturel et d'aliénation. Une réflexion sur de telles attitudes s'avère indispensable quand deux cultures différentes sont en contact afin de faire percevoir l'origine et la valeur du système culturel étranger. Le théoricien explique à ce propos que « *le fait de mieux percevoir les cohérences culturelles, l'épaisseur historique, la fonction sociale des comportements ne signifie cependant pas en accepter moralement l'existence* » (Beacco, 2007 : 118).

Il est à noter que les composantes intellectuelle, interprétative et relationnelle font intervenir des savoirs non linguistiques. La communication y est envisagée au sens de compréhension avec une attitude d'ouverture à l'Autre ainsi que

d'acceptation de la différence plutôt que de créer et transmettre verbalement des significations. Beacco suggère, en conclusion, d'opter pour une méthodologie spécifique et de mettre en place des démarches adéquates qui se différencient de celles visant des compétences d'ordre différent.

2.9. Les compétences culturelle et interculturelle

Pour aborder les compétences culturelle et interculturelle, il paraît inévitable d'évoquer la compétence communicative. Cette compétence regroupe les composantes linguistique, sociolinguistique et pragmatique. Chacune inclut, à son tour, des sous-composantes : savoirs, habiletés et savoir-faire. La première concerne les connaissances lexicales, phonétiques, syntaxiques, etc., la deuxième s'intéresse aux variations de la langue au sein de la société et la dernière porte sur l'utilisation du système linguistique par le locuteur dans sa production langagière.

Cette décomposition de la compétence communicative en composantes est justifiée par la grande complexité du langage humain. Puren propose de traiter la compétence culturelle, aussi complexe que la compétence communicative, de la même manière. Il constate que le CECRL n'a évoqué qu'un seul aspect de la compétence culturelle, perçu dans le passage suivant :

« Les différentes cultures (nationale, régionale, sociale) auxquelles quelqu'un a accédé ne coexistent pas simplement côte à côte dans sa compétence culturelle. Elles se comparent, s'opposent et interagissent activement pour produire une compétence pluriculturelle enrichie et intégrée dont la compétence plurilingue est l'une des composantes, elle-même interagissant avec d'autres composantes » (Conseil de l'Europe, 2001 : 12).

Dans ce passage, on voit bien que c'est des compétences pluriculturelle et plurilingue que le CECRL parle, la compétence culturelle n'y étant pas développée. Face à cette mise en marge conceptuelle de la compétence culturelle en tant que telle, Puren élabore un modèle de cette compétence suivant la même approche adoptée par le Cadre dans la définition de la compétence communicative, à savoir le découpage en composantes. Au nombre de cinq, ces composantes sont exposées dans le tableau suivant que nous avons emprunté à Puren (2011 : 35).

	Définition	Domaine	Activités
Composante transculturelle	capacité à reconnaître dans les grands textes classiques le « fonds commun d’humanités » (É. Durkheim) qui sous-tend tout l’« humanisme classique » et actuellement la « Philosophie des Droits de l’Homme », et à reconnaître son semblable dans tout homme au-delà des différences culturelles	valeurs uni-verselles	parler sur : reconnaître
Composante métaculturelle	capacité à mobiliser ses connaissances culturelles et à extraire de nouvelles connaissances culturelles à propos et à partir de documents authentiques étudiés en classe ou consultés chez soi	connaissances	parler sur : paraphraser, réagir, extrapoler, interpréter, comparer, transporter
Composante interculturelle	capacité à repérer les incompréhensions et erreurs d’interprétations qui apparaissent lors de contacts initiaux avec des personnes d’une autre culture en raison de représentations préalables et d’interprétations liées à son référentiel culturel	représentations	parler avec (communiquer, découvrir et agir avec
Composante pluriculturelle	capacité à cohabiter harmonieusement, dans une société pluriculturelle, avec des personnes de cultures entièrement ou partiellement différentes	attitudes et comportements	vivre avec (cohabiter)
Composante co-culturelle	capacité à agir efficacement dans la longue durée avec des personnes de cultures entièrement ou partiellement différentes, et à cet effet à adopter ou à se créer une culture d’action partagée	conceptions	agir avec (co-agir)

Tableau 02 : Les composantes de la compétence culturelle selon Puren

Puren explique chacune des composantes de la compétence culturelle suivant l’évolution de la didactique des langues-cultures :

- Privilégiée dans la méthodologie traditionnelle qui est contemporaine des « Humanités classiques », la composante transculturelle occupe une place importante dans l'enseignement des langues étrangères jusqu'à la fin du XIX^{ème} siècle. Ayant comme support les grandes œuvres de la littérature classique, l'apprenant est amené à connaître et reconnaître des valeurs universelles supposées être partagées par tous.
- Dans les années 1920, apparaît la composante métaculturelle dans la méthode directe et, par la suite, dans la méthode active. Pendant la lecture des textes littéraires, l'apprenant repère et extrait des connaissances spécifiques à la culture étrangère tout en faisant appel à certains pré-acquis.
- Avec l'arrivée de l'approche communicative, l'intérêt porté à la culture, notamment partagée, dans l'enseignement des langues augmente. Pendant trois décennies et jusqu'à la publication du CECRL, c'est la composante interculturelle qui est mise en avant.
- Souvent associée à la compétence plurilingue, la composante pluriculturelle est abordée dans le CECRL et est fortement privilégiée. La coprésence de différentes cultures implique une interaction active, d'où l'intérêt de développer une compétence pluriculturelle avec une composante plurilingue.
- Enfin, la composante co-culturelle constitue la composante privilégiée de la compétence culturelle qui s'inscrit dans ce que Puren appelle « la culture didactique » élaborée par et pour l'action didactique commune d'enseignement-apprentissage.

Pour Abdallah-Pretceille, la compétence culturelle désigne la simple connaissance des faits culturels et des caractéristiques d'une culture donnée : *« entendue comme connaissance de l'Autre, la compétence culturelle, quelle que soit la finesse des savoirs, reste extérieure à l'acte de communication »* (Abdallah-Pretceille, 1996 : 32). De son côté, Porcher attribue à cette compétence la conception suivante :

« 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 : 92).

Il est question pour l'individu d'être capable de s'orienter dans une culture étrangère en adoptant une démarche de compréhension et pas seulement de description. Porcher envisage donc la culture actionnelle qui s'oppose à la culture objet.

En ce qui concerne la compétence interculturelle, elle est abordée, contrairement à la compétence culturelle, explicitement et traitée de façon détaillée dans le CECRL. Ce dernier considère que le développement de la personnalité de l'apprenant et la construction de son identité dans des rapports d'altérité constituent un objectif essentiel de l'enseignement des langues. Dans une perspective interculturelle, il est de première importance de connaître et comprendre les ressemblances et les différences entre son monde et celui de la communauté étrangère. De ce fait, la prise de conscience interculturelle nécessite une sensibilisation à la diversité linguistique et culturelle. Cette conscience porte aussi sur l'image qu'a une communauté d'une autre, perceptible dans des stéréotypes communautaires, ce qui correspond à l'un des aspects de la composante interculturelle telle qu'elle a été conçue par Puren (voir Tableau 02).

Nous constatons que le Cadre vise la conscience interculturelle plus que la connaissance culturelle. En effet, la compréhension, l'explication et l'exploitation positive des données culturelles pendant le contact avec l'étranger relèvent de la communication interculturelle. Dans cette optique, Abdallah-Pretceille voit que, pour établir et maintenir cette communication, connaître des faits culturels semble nécessaire mais insuffisant ; il faudrait mobiliser sa compétence communicative dans toutes ses dimensions (linguistique, sociologique, psychologique et culturelle). Elle pense aussi que le passage de la connaissance des différences culturelles à la compréhension de la variation culturelle correspond à un passage de la description de structures et d'états à un processus complexe et à des situations que la théoricienne qualifie de mouvantes, d'imprévisibles et d'aléatoires vue l'hétérogénéité des cultures.

La compétence interculturelle serait la capacité de l'individu à s'adapter aux normes et exigences de la culture à laquelle il est confronté. Cette capacité implique un échange : on emprunte à la culture étrangère tout en lui apportant. C'est en fait une négociation entre ce que l'individu a hérité de sa culture et de sa langue et ce qu'il confronte en apprenant une culture ou une langue étrangères. Selon Porcher, elle est un aspect de la compétence culturelle dans le sens où elle reprend les mêmes principes en y ajoutant d'autres aspects tels que l'altérité. La confrontation à de nouveaux systèmes culturels met en jeu la relation de l'individu avec l'altérité. Avoir une compétence interculturelle permet une compréhension de la différence sans juger l'Autre, que ce soit positivement en l'idéalisant ou négativement en le rejetant.

Dans le CECRL, les compétences mobilisées pour amener l'apprenant à l'interculturel sont déterminées et classées en quatre catégories.

La première catégorie est celle des savoirs. La connaissance partagée du monde est la base de la communication. Il s'agit de savoirs empiriques qui relèvent de la vie de tous les jours, tels que l'organisation de la journée, le déroulement des repas, les modes de communication et d'information. Ces connaissances sont jugées fondamentales par les auteurs du CECRL pour que l'apprenant puisse gérer les activités langagières en langue étrangère. À ces savoirs s'ajoute la connaissance des valeurs et des croyances partagées dans un groupe social, essentielle dans la communication interculturelle.

La deuxième catégorie relève du savoir-être. Au contact avec l'étranger, les attitudes positives de l'apprenant jouent un rôle primordial dans l'éveil du désir de communication. D'après le CECRL, elles consistent à :

- s'ouvrir et s'intéresser à l'altérité, c'est-à-dire à la différence des individus, des idées, des expériences, des systèmes de référence, etc. ;
- se décentrer en relativisant son point de vue et son système de référence ;
- prendre de la distance quant aux attitudes scolaires conventionnelles reflétant des différences culturelles ;

La troisième catégorie concerne le savoir-faire. Dans ce sens, l'apprenant doit faire preuve d'une capacité :

- à mettre en relation sa culture et la culture étrangère en ciblant les traits distinctifs de chacune ;
- faire appel à des stratégies variées pour construire des passerelles vers l'Autre ;
- jouer le rôle de médiateur entre les deux cultures et gérer les situations où peuvent avoir lieu malentendus et conflits culturels ;
- dépasser les relations superficielles fondées sur les stéréotypes et les préjugés.

La quatrième et dernière catégorie est relative au savoir-apprendre. Il s'agit ici de la mobilisation de toutes les capacités précédentes. C'est, autrement dit, le savoir être disposé à découvrir l'Autre qui peut être un individu, une langue, une culture ou toute connaissance nouvelle.

Il est important d'installer et de développer la compétence interculturelle car elle favorise l'échange linguistique et culturel avec une attitude de respect de la différence. Il ne s'agit pas d'amener l'apprenant à posséder un ensemble d'informations relatives à la culture étrangère, mais de le doter d'un savoir-faire et d'un savoir-être qui permettraient l'établissement et le maintien d'une relation de communication efficace et d'interaction enrichissante avec l'Autre.

Dans une perspective interculturelle, l'évaluation de cette compétence constitue un objectif important de la didactique des langues-cultures. Florence Windmüller (2011 : 37) voit que « *toutes les capacités ne pourront être soumises à une évaluation, cela dépendra du domaine de référence des contenus* ». Pour parler d'une évaluation proprement dite de la compétence interculturelle, il faut que l'apprenant soit mis en contact avec l'étranger dans des situations réelles. C'est la situation de contact qui permettra à l'enseignant et à l'apprenant de vérifier l'acquisition ou le développement de cette compétence.

En classe de langue étrangère, Windmüller préfère parler d'évaluation de capacités d'apprentissage, une appellation qu'elle trouve plus pertinente dans le domaine de la culture et de l'interculturel. Il s'agit de vérifier si l'apprenant est capable de gérer sa relation avec la culture étrangère véhiculée dans la langue. En fait, pour ce qui est des connaissances socioculturelles, elles ne sont pas à considérer comme savoirs théoriques à acquérir mais comme une aide facilitant la compréhension. Les savoirs socioculturels devraient donc être évalués de façon non systématique ; leur acquisition ne constitue pas un objectif en soi.

Le CECRL met en scène une autre compétence s'inscrivant dans le même champ, à savoir la compétence pluriculturelle. Elle y est définie, avec la compétence plurilingue, comme la capacité d'un acteur social à communiquer langagièrement et à interagir culturellement, celui-ci maîtrisant à des degrés divers plusieurs langues et vivant ou ayant vécu l'expérience de plusieurs cultures. Tout comme la compétence communicative, cette compétence est complexe et dépasse la simple juxtaposition de compétences ou de composantes distinctes. Puren (2011 : 13) précise, à propos de cette complexité, que :

« de même que la compétence métaculturelle est intégrée dans la compétence interculturelle, la compétence interculturelle s'intègre dans la compétence pluriculturelle ; c'est une compétence interculturelle multiple mise en œuvre sur plusieurs cultures et non seulement sur les deux cultures source et cible ».

L'intérêt que porte le CECRL au statut d'acteur social dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères apparaît à travers la composante socioculturelle. Elle est présentée comme une composante de la compétence culturelle dans le passage suivant :

« Peut-on considérer que le développement de la compétence sociolinguistique de l'apprenant est transférable de l'expérience qu'a l'apprenant de la vie sociale [...] comme une partie de l'enseignement explicite d'une composante socioculturelle dans l'étude d'une langue vivante ? » (Conseil de l'Europe, 2001 : 83).

Le Cadre traite aussi les variations culturelles dans la compétence sociolinguistique. Il mentionne, à titre d'exemple, la variation des règles de politesse d'une culture à l'autre, ce qui peut donner naissance à des malentendus.

Sur le plan de la connaissance, le Cadre parle de savoir socioculturel considéré comme l'un des aspects de la connaissance du monde. Ainsi, il convient de connaître les traits sociaux et culturels du groupe dont on apprend la langue. Ce type de savoir a tendance, dans les connaissances antérieures de l'apprenant, à être influencé, pour ne pas dire déformé, par les stéréotypes et les préjugés. En ce qui concerne l'aspect comportemental dans la composante socioculturelle, il s'inscrit dans le langage du corps. Notons que pour acquérir une compétence dite socioculturelle, l'apprenant doit connaître, entre autres, les conventions régissant les comportements des usagers de la langue au sein de la société.

Dans son modèle classique de la compétence communicative, Sophie Moirand défend l'idée selon laquelle la compétence socioculturelle est une composante de la compétence à communiquer qui englobe également les composantes linguistique, discursive et référentielle. Moirand (1982 : 188) définit la composante socioculturelle comme *« la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux »*.

2.10. L'éducation interculturelle : principes théoriques et objectifs

Dans une Europe de plus en plus multiculturelle, il s'avère difficile de gérer la coexistence d'un nombre en augmentation de cultures différentes. Face à cette réalité, le Conseil de l'Europe multiplie les efforts afin d'instaurer une pédagogie interculturelle supposée faciliter la gestion du multiculturalisme. Il est connu chez les spécialistes que le respect avec une prise de distance entre des cultures qui sont coprésentes au sein d'une même société ne permet pas la gestion souhaitée ; il est indispensable de communiquer et interagir.

L'éducation interculturelle en tant que pédagogie est influencée par les politiques linguistiques en Europe qui voit ses frontières s'étendre considérablement. Cette perspective a été intégrée dans l'éducation et plus particulièrement dans l'enseignement des langues étrangères. La compétence

interculturelle chez l'apprenant constitue désormais un centre d'intérêt primordial pour les institutions éducatives.

Par définition, l'interculturel conçoit la différence comme enrichissante et non menaçante. En didactique des langues-cultures, il vise l'établissement de passerelles entre les cultures. Cette démarche engendre la reconnaissance et l'acceptation de la différence, la découverte d'autres visions du monde, la compréhension de modes de vie autres que les siens et la prise de conscience de ses appartenances culturelles multiples. Loin d'être un handicap, la différence peut très bien être positivement exploitable. En effet, chaque individu est exposé à une sorte d'acculturation qui renvoie, dans son acception la plus simple, à un processus d'effacement de la culture d'origine et d'enracinement d'une culture étrangère à sa place.

Quand on parle de l'éducation interculturelle, il ne s'agit surtout pas de compenser les inégalités mais d'apprendre l'égalité par l'échange et la mutualité. Il n'existe pas de supériorité ou de suprématie entre les cultures ; elles sont certes différentes mais toutes égales. L'objectif est d'intervenir sur des idées et des comportements susceptibles de créer des obstacles à la communication entre individus appartenant à des cultures différentes. Le contact interculturel est souvent influencé par les stéréotypes et les préjugés qui peuvent créer malentendus et mécompréhension.

L'éducation interculturelle s'appuie sur un apprentissage transversal de savoirs, de pratiques et de représentations qui entrent en jeu lors de l'interaction entre l'apprenant de la langue étrangère et le locuteur natif de cette langue. Ce type d'apprentissage motive l'apprenant dans le sens où il lui permet de se sentir impliqué en tant qu'acteur dans l'interaction langagière et culturelle avec l'Autre. Par ailleurs, l'éducation interculturelle minimise certaines difficultés liées à la différence sans nier, écarter ou dévaloriser celle-ci, tout en privilégiant la ressemblance à travers des activités de groupe par exemple.

Dans une perspective interculturelle, l'enseignant doit aborder la différence comme une multitude de références culturelles propres à chaque individu qui est confronté à plusieurs cultures dont il ne peut acquérir qu'une partie. Il a donc une vision personnelle, singulière et subjective de la culture étrangère dans sa totalité. À cet égard, l'éducation interculturelle intervient pour amener l'apprenant à se faire une vision du monde à la fois individuelle et collective.

L'enseignant, en tant qu'éducateur à l'interculturel, doit dépasser la simple transmission d'aspects purement linguistiques. En effet, il est devant une diversité de tâches portant sur des aspects culturels de cette langue. Selon Michael Byram et Michael Fleming, l'enseignant interculturel a pour responsabilité d'enseigner la culture à travers la langue et non pas vue par les sociologues et les anthropologues. Son rôle est de servir d'intermédiaire entre la culture de ses apprenants et celle des locuteurs natifs de la langue qu'il leur apprend. Dans cette optique, les auteurs proposent que l'enseignant se considère comme courtier entre cultures : « *allowing students to become intercultural speakers, therefore, means encouraging teachers to see themselves, too, as brokers between cultures* » (Byram et Fleming, 1998 : 31). Nous avons traduit avec soin ces propos nous-même comme suit : « *permettre aux apprenants de devenir locuteurs interculturels veut donc dire encourager les enseignants à se regarder, eux aussi, comme courtiers entre cultures* ».

Impliqué dans l'apprentissage, l'apprenant éduqué à l'interculturel fait appel à son image de soi, à son système de valeurs, à sa conception du bien et du mal, ainsi qu'à sa définition et à sa description de la réalité dans le but d'établir et de maintenir une communication efficace avec l'étranger. Pour y parvenir, Haydée Maga (2005) insiste sur le fait que « *les méthodes et les techniques doivent dépasser le niveau de la théorie, de l'analyse et de la comparaison car nous savons que les savoirs ne garantissent pas le savoir-faire en face de la différence* »⁴. En fait, l'éducation interculturelle porte sur les savoirs, le savoir-être, le savoir-faire et le savoir-apprendre.

⁴ www.franccparler-oif.org

Dans sa conception la plus simple, le savoir est défini comme « *un ensemble de connaissances plus ou moins systématisées, acquises par une activité mentale suivie* » (Robert, Rey-Debove et Rey, 2012 : 2319). Pour enseigner une langue étrangère, il est nécessaire de présenter à l'apprenant des connaissances relatives au système de valeurs et de croyances partagées au sein de la communauté où la langue cible est native. L'apprenant est également amené à connaître certains aspects pratiques de la vie quotidienne de l'étranger tels que les modes de communication.

Quant au savoir-être, l'éducation interculturelle développe chez l'apprenant son aptitude à s'ouvrir à la différence et à s'intéresser à de nouvelles expériences. En effet, la confrontation de sa propre culture à la culture étrangère lui permet une meilleure compréhension de soi-même et de son système culturel. Ceci le conduit à la relativisation de son point de vue en écartant les comportements ethnocentriques et en favorisant l'altérité.

Dans la même perspective, Cuq défend cette idée en écrivant dans son dictionnaire que :

« l'ouverture vers d'autres cultures est donc encouragée et les apprenants sont sensibilisés à la relativité des valeurs et attitudes culturelles. La notion d'identité est, ajoute-il, soulignée, l'apprenant n'ayant pas à se muer en réplique d'un locuteur natif. On aurait intérêt à remplacer savoir-être par savoir-se comporter » (Cuq, 2003 : 218-219).

De son côté, le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001 : 9) précise que l'un des objectifs essentiels d'un enseignement/apprentissage d'une langue étrangère 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* ».

En ce qui concerne son savoir-faire, l'apprenant est outillé pour qu'il puisse réussir une tâche, résoudre un problème. Plus précisément, l'apprenant étant dans une situation interculturelle est appelé à jouer le rôle de médiateur entre sa culture d'origine et la culture cible. Cette médiation repose sur la gestion de situations de contact avec l'étranger en évitant les malentendus qui peuvent provenir d'une communication superficielle et stéréotypée.

Enfin, l'éducation interculturelle tente de développer le savoir-apprendre de l'apprenant. Celui-là englobe, comme nous l'avons déjà montré dans ce chapitre, les aptitudes précédentes. La compréhension de l'Autre amène l'apprenant de sa langue à actualiser et à renouveler ses connaissances, mais aussi à revoir son image de soi.

Le schéma suivant, inspiré d'un article écrit par Denise Lussier (1997 : 238), récapitule les objectifs de l'éducation interculturelle.

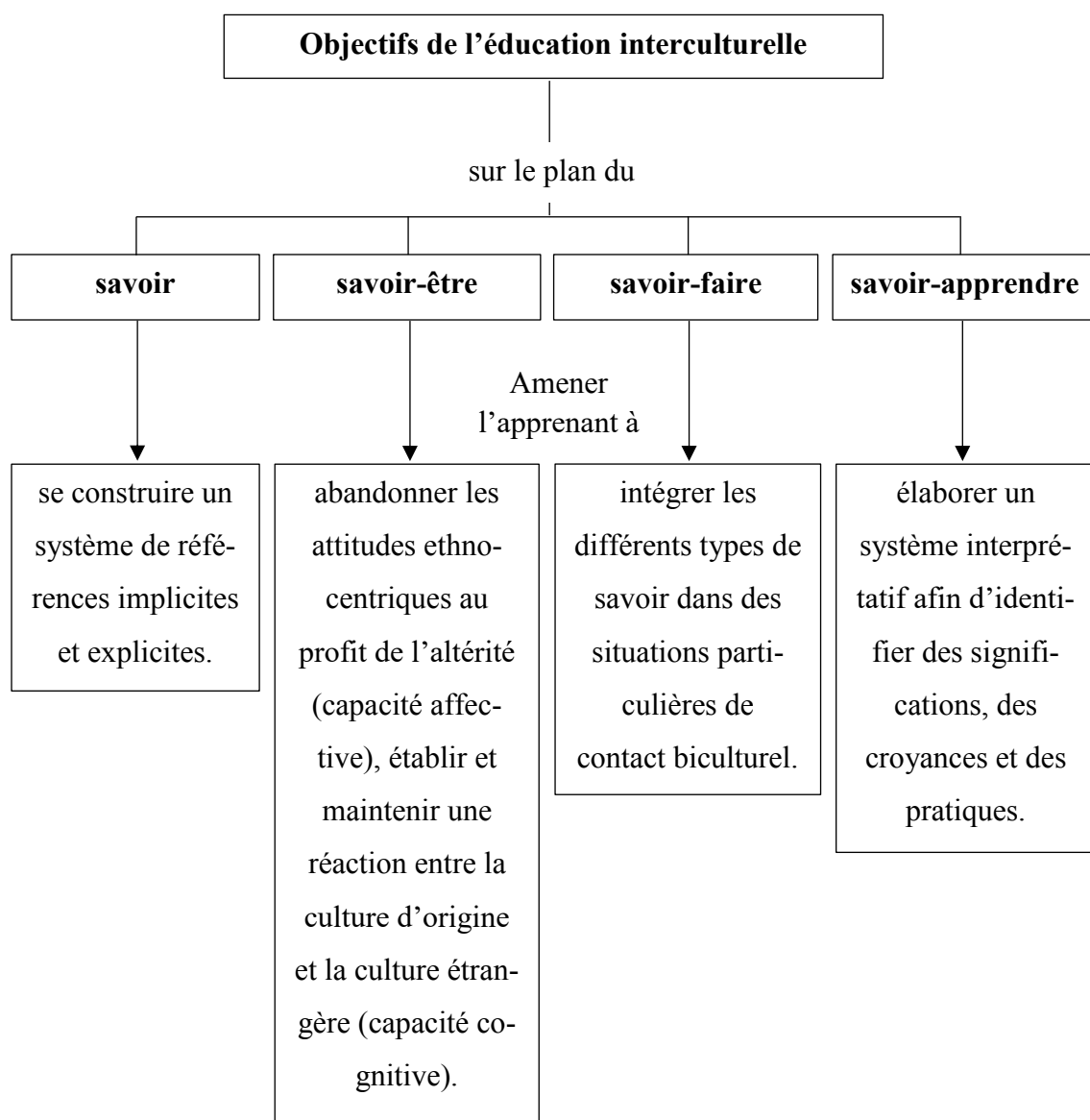


Figure 01 : Les objectifs de l'éducation interculturelle

2.11. L'approche interculturelle en tant que démarche pédagogique

La mise en pratique des recherches menées dans le domaine de l'interculturel est marquée par la relativité. Abdallah-Pretceille insiste sur ce caractère relatif dans l'application de toute démarche interculturelle en didactique. Il est évident que l'objectivité est visée dans toute étude scientifique. Mais elle n'est jamais parfaite ni absolue, encore moins dans le champ culturel où elle demeure limitée, notamment quant à la démarche et à l'interprétation des résultats.

La culture étrangère se présente à l'apprenant en classe dans des supports linguistiques ou non linguistiques. Il se retrouve dans une situation où sont présents deux systèmes culturels différents : celui auquel il se réfère et celui que la langue cible véhicule. Pour que les deux cultures coexistent de manière harmonieuse, il est indispensable d'adopter une approche interculturelle dont l'objectif est de *« conduire de représentations premières à des représentations travaillées, passées par l'observation, l'analyse, l'objectivation et la prise de conscience »* (Beacco, 1995 : 12).

En fait, l'acquisition de comportements culturels de l'Autre n'est pas le choix à faire quand on voudrait établir une communication réussie avec lui ; d'après Maga (2005), *« il importe que les apprenants apprennent à savoir discerner/discriminer les ressemblances/convergences et les différences/divergences entre la culture étrangère et la culture maternelle et de savoir s'en servir pour une meilleure communication/interaction »*. Concrètement, il s'agit pour l'apprenant de prendre conscience de sa propre culture ainsi que de celle de l'étranger et de procéder à l'établissement d'un rapport entre les deux avec un travail pris en charge par l'enseignement sur les représentations et les stéréotypes qu'ont les apprenants de l'Autre et de sa culture.

L'approche interculturelle commence donc par la reconnaissance et la compréhension de la culture d'origine dans ses spécificités, ce qui permet un approfondissement de la connaissance de sa propre culture. Ceci devrait se faire de la façon la plus objective possible afin de dépasser d'éventuels idées et comportements ethnocentriques. Ainsi, l'apprenant se rend compte du caractère complexe de l'univers culturel auquel il appartient et se réfère par le biais de cette

autoréflexion. Cette étape correspond à la recherche des ressemblances. À cet égard, nombreux sont les textes et documents authentiques en langue étrangère qui reflètent des idées et des faits qui ressemblent à ceux du milieu socioculturel de l'apprenant. Il est possible, dans ce sens, d'effectuer un transfert direct de savoirs et d'arguments car les apprenants comprennent les thèmes à peu près de la même manière.

Une fois que l'apprenant prend conscience de la complexité de sa culture source, il doit être sensibilisé au fait qu'il existe d'autres cultures différentes de la sienne. Pour ce faire, il doit être confronté à des idées ou à des faits de la culture étrangère qui sont très différents de ceux de sa culture. Certaines valeurs qu'a l'Autre ne sont pas perçues comme normales par l'apprenant, surtout lorsqu'il s'agit de croyances profondément enracinées chez lui et que le milieu socioculturel où il vit remet rarement ou ne remet jamais en question.

À la recherche des différences, l'apprenant détecte et analyse les spécificités culturelles qui caractérisent la culture cible dans des domaines tels que les activités de la vie quotidienne, les valeurs, les comportements et les pratiques rituelles. Les idées, faits ou comportements que l'apprenant trouve étranges doivent être observés et analysés en rapport avec le contexte socioculturel dans lequel ils apparaissent. C'est à ce moment que l'apprenant fait appel à des connaissances socioculturelles qui concernent les traits distinctifs de la culture étrangère dans des domaines que nous détaillerons plus tard.

La découverte d'une culture étrangère qui relève d'un monde plus ou moins inconnu est accompagnée, au début, de représentations transmises dans la société. Celles-ci sont à repérer, à analyser et à exploiter pour qu'elles ne soient pas renforcées. En fait, beaucoup de didacticiens soulignent la pertinence, voire la nécessité, de travailler, dans le cadre de l'approche interculturelle, sur les représentations et les stéréotypes, deux axes de recherche et d'intervention pédagogique.

Après avoir repéré et analysé les points de divergence, il est intéressant de les croiser ; c'est l'étape du croisement des regards. À ce stade, l'apprenant s'interroge sur son image de soi et de sa culture par rapport aux images qui correspondent vraiment à la réalité. En ce sens, le regard que porte l'étranger sur la culture de l'apprenant s'avère particulièrement intéressant et utile. L'image qu'a l'Autre permet à l'apprenant de se reconnaître et de voir ses valeurs d'un œil beaucoup plus objectif et moins ethnocentrique.

Comme nous venons de le voir, la démarche interculturelle ne consiste pas simplement à comparer des valeurs, des faits ou des pratiques de deux cultures différentes. Dégager les ressemblances et les différences ne suffit pas pour qu'on puisse parler d'une approche interculturelle. En fait, c'est une pédagogie basée sur l'interaction qui oriente l'apprentissage vers l'étranger et vers soi-même à la fois. Elle se caractérise par la prise en compte des perceptions individuelles de l'apprenant et de ses représentations. Dans une perspective interculturelle, l'accent est mis sur l'apprenant en tant que sujet culturel ainsi que sur son appartenance socioculturelle. Il est en mesure de prendre conscience de sa propre culture et du fait qu'il y appartient. Ce retour sur soi constitue le premier pas vers l'acceptation de l'Autre dans le sens où il sensibilise l'apprenant à la différence.

D'après Windmüller, l'approche interculturelle s'inscrit dans une perspective multidimensionnelle dans laquelle le sujet-culturel-apprenant établira une relation avec l'étranger. Dépassant la fonction de simple instrument, la langue est une pratique sociale qui véhicule des traits culturels relatifs aux individus. La chercheuse la conçoit comme un moyen d'expression culturelle ayant une fonction explicative, descriptive et interprétative. Pour elle, apprendre une langue étrangère nécessite la prise en considération d'un certain nombre d'éléments, à savoir : l'étranger en tant que membre de la communauté culturelle étrangère, la culture d'origine en tant que référence, les langues maternelle et cible ainsi que la réalité socioculturelle. Chacun de ces axes de recherche devrait se traduire en objectifs d'apprentissage qui rejoignent les finalités de l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère.

Le schéma suivant, inspiré d'un tableau conceptuel établi par Windmüller (2011 : 36), montre sa conception de la démarche.

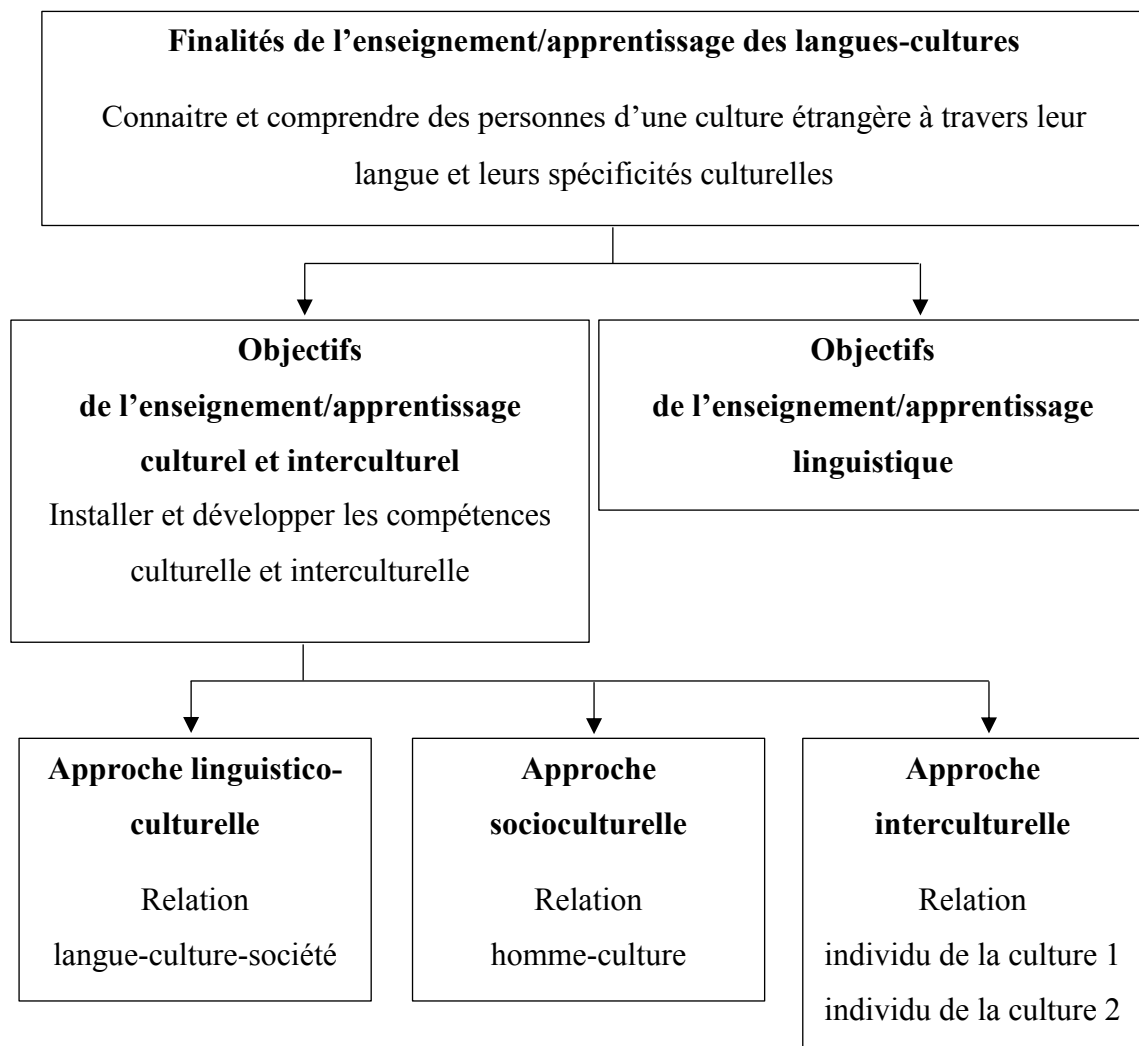


Figure 02 : L'approche interculturelle selon Windmüller

Dans ce schéma, l'accent est mis sur les objectifs de l'enseignement/apprentissage culturel et interculturel, par rapport aux objectifs linguistiques, fixés selon la conception de la culture en tant qu'objet. Les contenus d'apprentissage sont déterminés selon trois critères :

- les besoins langagiers des apprenants, comme tout contenu d'apprentissage ;
- la fréquence et la pertinence du contact interculturel ;

- le rôle social que les apprenants joueraient avec l'étranger.

Comme nous pouvons le constater dans le schéma, Windmüller propose une démarche interculturelle basée sur trois approches : linguistico-culturelle, socioculturelle et interculturelle, essentielles afin de connaître et de comprendre l'étranger ainsi que pour acquérir une compétence de communication.

L'approche linguistico-culturelle est, comme son nom le laisse entendre, axée sur le côté linguistique et vue selon une perspective culturelle. Elle met en exergue la relation entre langue, culture et société, et tient compte de l'utilisation qu'un individu fait de la langue et la façon dont il l'actualise en fonction des situations dans la société.

Pratiquement, le travail sur les emprunts étrangers est un exemple d'application de l'approche linguistico-culturelle. C'est ce que Windmüller (2011 : 45) appelle *la culture des mots*. Ce type d'activités apporte à l'apprenant des connaissances à propos de la naissance et de l'évolution de la langue qu'il apprend. Dans le cas du français, les emprunts à l'anglais sont les plus présents. Certains de ces mots anglais ne sont pas employés sous leur forme d'origine en français ; ils sont modifiés orthographiquement mais surtout phonétiquement pour être conformes au système phonétique de la langue française. En fait, les transformations que subissent les emprunts étrangers peuvent surprendre les apprenants une fois qu'ils en découvrent l'origine. En revanche, il existe d'autres emprunts qui ont gardé leur forme graphique et dont la forme phonétique n'est pas très différente de la prononciation originelle dans la langue étrangère.

Un autre exemple d'activités s'inscrivant dans la perspective linguistico-culturelle est la traduction. On parle selon Windmüller (2011 : 53) de *la culture dans les mots*. Dans un texte traduit ayant une dimension culturelle, les incohérences sémantiques par rapport au texte initial sont souvent fréquentes. Ces incohérences proviennent de l'occultation des références de la culture source pendant l'adaptation à la culture de l'apprenant. En fait, le traducteur doit impérativement être au courant de ces références culturelles que véhicule la langue

étrangère pour ne pas s'éloigner du sens originel. Les activités où des particularités culturelles sont mises en valeur sont une initiation et un entraînement aux compétences culturelle et interculturelle.

Sous un aspect sociologique et anthropologique, l'approche socioculturelle considère l'individu comme le centre de la société où il interagit et de la culture selon laquelle il interprète le monde et se comporte. Dans sa relation avec sa culture, il se distingue par son identité culturelle qui oriente son traitement des faits et des produits sociaux. On peut s'intéresser à ce que l'on nomme la culture des objets. Certains vêtements, produits alimentaires ou industriels, etc. peuvent être caractéristiques d'un pays donné. En France, c'est le cas, à titre d'exemple, de Chanel, de La Vache Qui Rit ou encore du croissant. En fait, ces objets sont importants dans la culture française dans le sens où ils relèvent en grande partie d'une mentalité collective⁵. Il convient donc de les montrer à l'apprenant et de lui en expliquer la valeur culturelle, ce qui permet un apprentissage où c'est sur du concret que l'on travaille.

En ce qui concerne l'approche interculturelle, elle renvoie à une pédagogie qui gère le contact entre individus appartenant à des cultures différentes avec comme objectif la compréhension réciproque. Pour parvenir à se comprendre, une démarche réflexive visant l'acceptation de la différence est à mettre en place. Dans ce sens, l'approche interculturelle mène à s'ouvrir à l'Autre en commençant par la connaissance de soi. Par ailleurs, elle conduit à la prise de conscience de certains caractères de toute culture, la culture d'origine y comprise, dont l'ethnocentrisme et la relativité en particulier. Des paramètres socioculturels interviennent aussi, en tenir compte relève de la compétence interculturelle qui se vérifie en situation de contact entre cultures.

Il paraît évident que l'approche interculturelle en didactique des langues-cultures passe inévitablement par un enseignement de la culture étrangère.

⁵ Par exemple, une marque classique telle que Chanel a acquis une valeur culturelle importante en France car elle reflète depuis plusieurs décennies un trait collectif caractéristique des Français en général, à savoir l'amour du parfum.

Comme nous l'avons expliqué dans ce chapitre, l'enseignement de la culture a connu une évolution importante notamment quant aux contenus à enseigner. Sous l'influence de la sociologie et de l'anthropologie, l'enseignement ne consistait plus à transmettre à l'apprenant des connaissances portant sur la trilogie Histoire, Arts et Lettres. Désormais, on a mis en place une approche qui traite les phénomènes culturels d'un point de vue à la fois social et psychologique. Il est question donc de tenir compte, dans l'enseignement de la culture, de la position sociale et des paramètres psychologiques des interlocuteurs.

Le CECRL souligne la nécessité de transmettre à l'apprenant un savoir portant sur des aspects qui marquent la vie culturelle de l'Autre. Il propose à l'enseignant de travailler sur des traits distinctifs caractéristiques de la culture étrangère, à savoir :

- la vie quotidienne : nourriture et boisson, congés, horaires et habitudes de travail, activités de loisirs, etc. ;
- les conditions de vie : niveaux de vie selon la catégorie sociale, logement, etc. ;
- les relations interpersonnelles : structure sociale et relations entre les couches de la société, relations entre les sexes, entre membres de la famille, entre générations, entre collègues, avec les organismes officiels, entre communautés, entre les groupes politiques et religieux, etc. ;
- les valeurs, les croyances et les comportements influencés par la classe sociale, les cultures régionales, les institutions, la tradition, la modernité, l'histoire, les arts, la religion, la politique, l'identité nationale, les groupes minoritaires ethniques ou religieux, etc. ;
- le langage du corps : conventions qui régissent les comportements ;
- le savoir-vivre : cadeaux, vêtements, durée d'une visite, etc. ;
- les comportements rituels : rites et pratiques religieuses, mariage, décès, fêtes, célébrations, festivals, etc.

Abdallah-Pretceille pense que, quand on parle de l'approche interculturelle, il est nécessaire d'évoquer les connaissances et les compétences de l'enseignant. Celui-ci est appelé à mener un enseignement qui s'ouvre sur d'autres disciplines en sciences humaines dans l'élaboration des objectifs et des modalités de l'enseignement de la culture. La théoricienne évoque aussi la compétence de l'enseignant à jouer son rôle de médiateur et présentateur de la culture en s'interrogeant « *comment un enseignant peut-il prétendre présenter la civilisation française, ou toute autre civilisation, s'il n'a pas objectivé son propre rapport à sa culture d'appartenance ?* » (Abdallah-Pretceille et Porcher, 1996 : 75).

La tâche de l'enseignant n'est pas aisée. Contrairement à ce que l'on pourrait croire, elle ne consiste pas à présenter à l'apprenant une image, qu'elle soit positive ou négative, de la langue et de la culture étrangères, mais de l'amener à être plus curieux quant à l'Autre et à s'ouvrir à l'altérité sans dévaloriser ni sa culture maternelle ni la culture cible. Il est important de noter que ce n'est pas le nombre des connaissances théoriques que porte le cours de langue qui doit intéresser l'enseignant, mais plutôt la démarche pratique pour laquelle il doit opter afin de faciliter la compréhension de l'Autre et de sa langue.

L'enseignant n'est pas censé avoir des connaissances sur tous les aspects de la culture étrangère. Son rôle est centré sur les représentations et les réactions de l'apprenant à propos de ce qui lui paraît étrange sur le plan culturel. Ainsi, le rôle de médiateur que doit jouer l'enseignant contribue à la formation de l'identité culturelle de l'apprenant comme citoyen sensible à la différence de cultures et capable d'interagir avec ceux qui ne partagent pas les mêmes références culturelles que les siennes.

Dans ce premier chapitre, nous avons exposé théoriquement des éléments-clés de notre travail (la culture et l'interculturel), une phase qui s'avère nécessaire avant d'entamer la partie expérimentale. Dans le chapitre suivant, toujours dans la partie théorique, nous aborderons la compréhension de l'écrit et l'interculturel.

Nous y aborderons l'activité de compréhension de l'écrit ainsi que du texte littéraire en rapport avec l'interculturel.

CHAPITRE II : La compréhension de l'écrit, le texte littéraire et l'interculturel

La compréhension est l'un des objectifs essentiels de tout apprentissage. Quand on parle de la lecture, ce qui est décodé n'est pas forcément compris. En effet, décoder c'est identifier les signes d'un énoncé écrit. Comprendre c'est produire du sens, c'est-à-dire associer une signification à une suite de signes. De ce fait, il est fort possible de déchiffrer correctement sans pour autant parvenir à un sens. Depuis quatre décennies, les chercheurs accordent plus d'importance à la compréhension et ne cessent d'étudier son processus. La construction du sens met en œuvre un mécanisme complexe d'opérations intellectuelles. Dans une langue étrangère, la situation se complique encore et d'autres paramètres viennent s'ajouter.

Dans le présent chapitre qui est le second du volet théorique, nous traiterons d'abord de la lecture et la compréhension de l'écrit en mettant l'accent sur les mécanismes et processus de cette activité. Pour rester dans le cadre de notre thématique, nous mettrons ensuite en relation l'interculturel et le texte littéraire en tant que support en didactique des langues-cultures. Enfin, puisque nous les avons choisis comme supports dans notre expérience, nous estimons important d'apporter quelques précisions théoriques concernant la fable et le récit de voyage.

1. La pratique de la lecture

1.1. Qu'est-ce que lire ?

Dans son *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Jean-Pierre Robert (2008 : 116) définit la lecture comme suit : lecture, du latin médiéval *lectura* issu du latin classique *legere* qui veut dire « lire », elle renvoie à :

- l'acte de lire : la lecture à haute voix, la lecture courante et expressive ;
- l'ouvrage lu : avoir de bonnes ou de mauvaises lectures.

En linguistique, lire c'est « *savoir utiliser le code écrit d'une langue, savoir décoder un message écrit qu'un scripteur a préalablement encodé conformément aux normes de la langue utilisée. En d'autres termes, lire c'est comprendre un texte écrit* » (Robert, 2008 : 116).

En didactique des langues, lire c'est :

« s'approprier le sens d'un message. Pour cela, le lecteur doit justifier à la fois d'un savoir représenté par l'ensemble de ses connaissances linguistiques et paralinguistiques et d'un savoir-faire constitué de stratégies permettant la réalisation des opérations fondamentales de l'acte de lire » (Robert, 2008 : 116).

Par exemple, la lecture d'une lettre administrative exige du lecteur qu'il connaisse à la fois la langue dans laquelle est rédigé cet écrit (notamment le lexique administratif, il fait alors appel à ses connaissances linguistiques) et la spécificité de ce document (une lettre administrative comporte les noms du destinataire et du destinataire, un objet, le corps de la lettre, une signature, une date et un lieu, il fait donc appel à ses connaissances paralinguistiques).

Lire ne se limite pas à reconnaître mécaniquement des mots les uns après les autres. Il ne s'agit pas seulement de mobiliser des connaissances phonétiques, lexicales, syntaxiques et morphologiques dans une langue. D'ailleurs, un bon lecteur sait qu'il ne lui est pas nécessaire de connaître tous les mots ni toutes les structures grammaticales d'un texte pour arriver à le comprendre. Pour accomplir un acte de lecture, il est nécessaire de faire appel à des stratégies qui dépassent la reconnaissance mécanique des mots dans une langue.

1.2 L'acte de lire

Des recherches récentes dans les domaines de la psychologie cognitive et de la linguistique textuelle portant sur l'acte de lire ont permis d'énormes progrès dans la connaissance de cet acte. La lecture consiste à prendre des informations par l'œil, à construire un sens à partir des écrits perçus, à stocker des données en mémoire, à intégrer celles-ci aux informations antérieures et à réagir cognitivement et affectivement au sens construit.

Lire consiste, de prime abord, à prélever l'information. Quand on lit, on fixe, dans un premier temps, l'œil sur une petite portion de texte et on perçoit en même temps, en vision périphérique, un certain nombre d'autres données englobant une partie plus ou moins grande du texte (ou empan). On saute, ensuite, à un autre morceau de texte où la même activité se répète et ainsi de suite. La zone de vision sur laquelle on concentre son regard lors de la lecture identifie les informations, tandis que la zone périphérique, moins performante, exerce un certain prétraitement de l'information. Cette dernière fournit des indications sur la forme des lettres et la longueur des mots. Elle permet donc d'anticiper sur la suite matérielle du texte et de décider de ce qui sera ensuite amené en vision accentuée.

L'information est ensuite traitée. La construction du sens à partir des données identifiées est un processus prépondérant dans un acte de lecture. Pendant des années, on se contentait d'évaluer les produits au lieu d'aider au bon déroulement des processus vu que la compréhension du fonctionnement de l'esprit humain semblait impossible. Mais l'évolution des sciences cognitives a ouvert la porte vers une meilleure connaissance de l'esprit humain ainsi que de l'acquisition des savoirs et des compétences. La lecture en a tiré grand avantage et les mécanismes cognitifs de cette activité commencent à s'éclaircir. Nous développerons ce point dans un titre portant sur les processus cognitifs qui entrent en jeu pendant l'activité de compréhension de l'écrit.

Après avoir été traitées, les données sont stockées. Stocker l'information est nécessaire car le lecteur fait impérativement appel à sa mémoire en lisant. En fait, lire c'est mémoriser pendant un moment très bref (en mémoire à court terme) le petit nombre d'informations qu'il prélève avant de former un tout (en mémoire à long terme) avec le stock des informations déjà traitées. C'est ainsi que les lectures antérieures sont le début de la lecture actuelle.

Les informations sont par la suite intégrées. Cette opération d'intégration consiste à réorganiser constamment les informations nouvelles et les informations stockées en mémoire à long terme sous forme d'un tout nouveau, cohérent

et personnel. En d'autres termes, lire, c'est se construire une représentation mentale personnelle de l'écrit (nous en parlerons de façon plus détaillée quand nous entamerons la partie consacrée à l'activité de compréhension de l'écrit).

La dernière étape est la réaction au sens. Lire c'est réagir intellectuellement et affectivement à la représentation mentale construite par l'esprit du lecteur à partir d'informations textuelles. Il s'agirait comme réaction de répondre à une invitation, de s'informer sur un phénomène, de se situer dans l'espace, de changer d'avis, etc.

1.3. La lecture en langue étrangère

On constate qu'une lecture en langue étrangère est une lecture plus lente. En comparant les mouvements des yeux des lecteurs en langue maternelle et des lecteurs en langue étrangère, on constatera que ces derniers font davantage de fixations de plus longue durée et que les retours en arrière sont également plus nombreux. Ils parlent aussi à voix basse et ont tendance à subvocaliser très fréquemment, surtout s'ils ont des difficultés à comprendre ce qu'ils lisent.

La reconnaissance des mots se fait de façon très rapide, voire automatique, chez le lecteur en langue maternelle. En revanche, quand il s'agit d'une langue étrangère, le lecteur, surtout débutant, lit lettre par lettre et fait des efforts d'attention considérables afin de reconnaître les mots. La lecture est, de ce fait, linéaire et fragmentaire (l'information se présente à la mémoire à court terme sous forme de fragments isolés). Surchargée, la mémoire ne peut effectuer des tâches plus complexes comme l'identification des relations entre les mots.

Toutefois, ces problèmes n'expliquent pas complètement les difficultés rencontrées par un lecteur en langue étrangère ; s'il lit lentement, c'est peut-être par manque de connaissances linguistiques. Mais, il se peut aussi que ce lecteur ne fasse pas appel à certaines stratégies de compréhension, ou encore qu'il ait certaines barrières affectives qui perturbent son processus d'apprentissage.

On a constaté qu'il y a une relation entre la lecture laborieuse que pratiquent des apprenants d'une langue étrangère et le fait qu'ils ne connaissent pas ou connaissent mal sa grammaire. Un vocabulaire restreint pourrait également limiter la compréhension d'un texte. Dans ce sens, certains chercheurs trouvent qu'un vocabulaire de 1 500 à 2 000 mots ne suffirait pas pour pouvoir bien lire et comprendre des textes authentiques. Cependant, on a démontré que des apprenants qui ont un niveau de bilinguisme assez élevé sont moins sensibles aux contraintes orthographiques. À titre d'exemple, ils savent qu'il y a plus de chances que la lettre « u » soit suivie d'une consonne que d'une voyelle. Ils sont pour autant moins habiles à employer la substitution lexicale ou grammaticale, ce qui les oblige à ralentir la vitesse de leur lecture et perturbe, par conséquent, la compréhension.

D'après certaines recherches avancées en cognition, notamment celles de Patricia L. Carrell, Mark A. Clarke et Joanne Devine (1988), sur le processus de la compréhension en lecture en particulier, les lecteurs relativement rapides comprennent mieux que les lecteurs lents. Dans ce cas, ce n'est plus la compétence linguistique qui en est la cause mais plutôt un certain nombre de mécanismes de lecture relatifs aux activités perceptuelles et cognitives.

Il convient de signaler que les résultats obtenus à travers ces études empiriques menées en laboratoire peuvent varier dans des conditions normales de lecture. La compétence linguistique influence, bien évidemment, la lecture. Cependant, il faudrait préciser que posséder un bon vocabulaire et connaître les mécanismes grammaticaux de base ne sont en fait que des avantages pour le lecteur en langue étrangère. En bref, beaucoup d'arguments convaincants affirment qu'une compétence linguistique limitée a un effet sur le processus de traitement de l'information.

En parlant de la lecture en langue étrangère en rapport avec la connaissance linguistique, il semble intéressant d'évoquer ce que l'on appelle le niveau seuil. Si l'on admet qu'un niveau seuil existe, il ne serait pas absolu dans la mesure où il peut varier en fonction de l'apprenant. Certaines variables cognitives et affectives

devraient donc être prises en considération, ainsi que le type de tâche exigée de l'apprenant lecteur.

Outre le manque de bagage linguistique, le lecteur débutant en langue étrangère a tendance à ne pas mettre en œuvre certaines stratégies aidant à la compréhension. En fait, les habiletés et les stratégies utilisées en langue maternelle ne se transfèrent pas automatiquement en langue étrangère. C'est pourquoi le lecteur néophyte en langue étrangère a tendance à faire appel, toujours en déchiffrant seulement, à la traduction comme principale stratégie de compréhension.

Le manque de confiance et l'inquiétude peuvent aussi être à l'origine de certaines difficultés de lecture. À cet égard, rendre compte des variables affectives dans l'apprentissage s'avère de plus en plus nécessaire. En observant le comportement du lecteur en langue étrangère, l'inquiétude et la nervosité sont souvent remarquées au contact de textes en cette langue. L'activité de lecture devient, dans ce cas, un obstacle à cause duquel le lecteur devient paralysé. Le manque de confiance en soi et l'inquiétude qui en résulte contribuent à une compétence linguistique limitée et, parfois, à une méconnaissance de certaines stratégies de compréhension. En fait, l'environnement et le bain linguistique favorables aident à la réduction des barrières affectives, ce qui pourrait résoudre, ou au moins expliquer, certains problèmes d'apprentissage de la lecture en langue étrangère.

1.4. Les stratégies de lecture

On entend par stratégie de lecture dans son sens le plus simple la façon dont on lit un texte. Notons qu'à un texte donné ne convient pas une seule stratégie ; en lisant le même texte, il se peut que le lecteur commence par une lecture-survol et s'arrête sur un passage qui lui paraît intéressant pour le lire avec attention. Plusieurs stratégies de lecture peuvent donc être combinées pendant la lecture d'un même texte.

La lecture studieuse est une lecture attentive lors de laquelle le lecteur tente de tirer le maximum d'informations et de mémoriser certains éléments du texte. Le crayon à la main, il souligne les mots clés ou les passages importants et prend des notes. Souvent, des passages sont relus, parfois oralisés afin d'être retenus (on dit que la lecture à haute voix permet de retenir plus facilement l'information).

Lorsque le lecteur veut capter l'essentiel de ce qu'il lit et ne désire pas connaître les détails, il opte pour une lecture balayage. Cette lecture exige des stratégies d'élimination ; le lecteur doit avoir la compétence d'éliminer rapidement ce qui lui semble inutile au cours de la lecture. La possibilité d'opérer cette recherche rapide de certains éléments du texte est bloquée en cas d'absence d'une bonne maîtrise linguistique et textuelle (ignorance des sens des mots, des structures textuelles, etc.).

La lecture sélective, comme son nom l'indique, est mise en place quand le lecteur est à la recherche d'un ou de plusieurs éléments en particulier (il sait au préalable ce qu'il veut trouver, par exemple un numéro de téléphone, l'orthographe d'un mot, l'horaire d'un train, etc.). C'est le cas de celui qui consulte un annuaire téléphonique, un dictionnaire, un livre de grammaire, etc. Le lecteur procède par élimination jusqu'à ce que l'élément recherché soit trouvé.

Ayant à lire des textes contenant des consignes (recettes, modes d'emploi, etc.), le lecteur adopte une lecture-action en réagissant au message écrit. Cette lecture est caractérisée par des mouvements de va-et-vient entre le texte et l'objet à réaliser, comme s'il s'agissait d'écrire une lettre en répondant point par point à une autre.

Quand on lit à voix haute, il s'agit d'une lecture oralisée qui peut se présenter sous deux formes. Dans un premier cas, le lecteur oralise tous les graphèmes dans leur globalité. La lecture d'une histoire racontée à un enfant en est un exemple parmi d'autres. Dans un second cas, le lecteur jette un regard de temps en temps sur le texte qui a le rôle d'aide-mémoire. À titre d'exemple, un orateur ne lit pas intégralement ses notes, mais adopte plutôt une lecture avec levés d'yeux.

L'oralisation ne peut se faire que quand il y a anticipation des séquences écrites ; pendant qu'un orateur parle, il jette un coup d'œil non pas sur ce qu'il dit mais sur ce qui va suivre. En fait, il exécute deux activités à la fois : oraliser son texte et lire partiellement ses notes qui lui permettent de poursuivre son discours.

1.5. Les objectifs de lecture

Un lecteur a un objectif qu'il souhaiterait atteindre. Cela étant dit, on peut lire pour:

- se distraire ou passer le temps ;
- s'informer (les nouvelles du monde, les horaires d'un moyen de transport, etc.) ;
- étudier (traduire, expliquer des textes, approfondir ses connaissances, corriger une copie, faire un exposé, etc.) ;
- faire une action (lire un mode d'emploi, une recette, etc.) ;
- chanter, prier, raconter une histoire ;
- connaître la littérature ;
- s'endormir.

Il faudrait noter que certaines activités quotidiennes de lecture sont à peine perçues de façon consciente : sans s'en rendre compte, on lit une direction sur une route, une marque de vêtements, des emballages alimentaires, etc.

Dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues, on pourrait signaler aux apprenants la diversité des lectures et leur demander de déterminer les projets de lecture qu'ils ont non seulement en classe mais aussi dans leur vie de tous les jours. Avoir un projet de lecture les aide à aborder les différents textes ; lorsqu'ils lisent pour être au courant (journaux, magazines, etc.), ils adoptent une lecture balayage en repérant des titres ou en lisant partiellement des articles. S'ils lisent pour trouver une information, c'est la lecture survol qui est adoptée avec une recherche d'indices pour trouver ce que l'on cherche, ensuite la lecture détaillée prend le relais.

Soulignons qu'en classe le projet des apprenants est essentiellement académique, on lit pour apprendre à lire en mettant l'accent sur la lecture oralisée ou studieuse.

1.6. La lecture dans quelques approches

L'histoire de la didactique des langues étrangères a connu, rappelons-le, l'apparition de méthodes et approches dont les plus marquantes sont la méthode traditionnelle, l'approche structuro-béavioriste, la méthode structuro-globale audiovisuelle, l'approche cognitive et l'approche communicative. Afin de mieux comprendre l'enseignement/apprentissage de la compréhension de l'écrit, une mise en exergue de sa place dans les méthodes et approches ci-dessus semble nécessaire.

1.6.1. La méthode traditionnelle

Appliquée à l'étude des langues vivantes dès la fin du XVI^{ème} siècle, la méthode traditionnelle sert plus particulièrement à enseigner le grec et le latin. L'écrit est considéré comme un modèle d'apprentissage de la langue et, par conséquent, il faut que l'apprenant puisse accéder au texte. Lire consiste donc à faire correspondre la langue maternelle à la langue étrangère par le biais de la traduction. Le succès de la démarche est garanti par un bagage lexical solide acquis à partir de listes de mots, des connaissances grammaticales acquises à partir de règles appliquées dans les textes littéraires et la pratique systématique d'exercices de thèmes et de versions.

Il semble que, dans cette démarche en particulier, s'appuyer sur un réseau d'équivalences entre deux langues ne mène pas à une véritable lecture dans la mesure où il ne s'agit que d'un entraînement à l'activité de traduction, ce qui est loin d'être l'objectif principal de la lecture qui devait être la compréhension de ce que l'on lit.

1.6.2. L'approche structuro-béhavioriste

Dans le but de former rapidement et efficacement des soldats en langues étrangères, une méthode a été mise en œuvre par l'armée américaine au XX^{ème} siècle. Étendue plus tard à l'enseignement des langues en général, cette méthode a donné naissance à l'approche structuro-béhavioriste dont les bases théoriques relèvent du structuralisme de Leonard Bloomfield et des théories comportementales sur le conditionnement.

L'objectif est l'apprentissage de la langue orale. Afin d'aborder l'écrit, l'apprenant est censé avoir maîtrisé le système phonologique de la langue cible. L'écrit est, de ce fait, dépendant de l'oral ; on ne lit que ce que l'on a appris oralement. À la fin de chaque leçon, des textes portant sur des sujets de la vie quotidienne sont proposés aux apprenants et la lecture se fait à haute voix en insistant sur la bonne prononciation. L'activité se termine par quelques questions de compréhension dont les réponses sont orales. La lecture n'est donc qu'un exercice systématique, un outil pour renforcer l'oral sans qu'il y ait un intérêt particulier à la compréhension du message lu.

1.6.3. La méthode SGAV

Cette approche a été introduite au milieu des années 1950 par Guberina qui en a conçu les fondements théoriques. Il avance que dans l'apprentissage d'une langue étrangère on doit se concentrer principalement sur la compréhension du sens global à travers la structure (organisation linguistique formelle). La présence d'éléments audio-visuels facilite cette perception globale dans le sens où apprendre une langue étrangère se fait à partir des sens, de l'oreille et de la vue. Il s'agit, dans cette méthode, d'enseigner la langue, à partir de situations présentées en images, en tant que moyen de s'exprimer et de communiquer.

Pour ce qui est de l'activité de lecture, c'est le rythme et l'intonation qui sont travaillés ; l'apprenant s'entraîne à ménager les pauses, à faire les liaisons, à placer l'accent tonique, etc. La lecture se fait par imitation de l'intonation et du rythme,

ce qui revient à dire que l'écrit reste toujours en relation de dépendance de la langue parlée. Ainsi, la prononciation demeure l'élément essentiel qu'un apprenant d'une langue étrangère est censé maîtriser.

1.6.4. L'approche cognitive

Au début des années soixante-dix, un nouveau modèle d'explication de l'apprentissage a été introduit par les cognitivistes dont David Ausubel et John B. Carrol (1971). Appliquée à la didactique des langues, cette approche se base sur des principes psychologiques. Pour les cognitivistes, toutes les activités d'apprentissage et de communication ont pour base l'habileté à comprendre un message par un apprenant ayant son style particulier pour apprendre et communiquer. Ils insistent également sur la nécessité de créer des automatismes sans pour autant négliger la compréhension et le traitement de l'information par l'apprenant en recherche de sens.

Ainsi, la forme est délaissée au profit du sens ; le lecteur s'intéresse principalement à la relation entre les mots et à la compréhension globale du texte. L'insistance sur le contenu sémantique accorde au vocabulaire une importance primordiale et, en conséquence, la compréhension de ce qu'on lit se trouve au cœur de l'activité. Des théoriciens tels que Kenneth Chastain (1976) proposent une nouvelle démarche de lecture en langue étrangère. À la recherche du sens, l'apprenant doit disposer de documents variés qui le motiveraient et lui permettraient d'acquérir du vocabulaire.

Toutefois, l'activité de lecture ne semble pas refléter les nouvelles orientations de la recherche dans le domaine de la compréhension de l'écrit notamment sur les plans social et culturel. En fait, si on met l'accent sur l'acquisition du vocabulaire et du sens des mots, aucune attention particulière n'est accordée aux stratégies de compréhension ni au fait que la lecture se fait en langue étrangère. On ne lit donc que pour pouvoir répondre à un certain nombre de questions de compréhension portant sur le contenu du texte dans son ensemble.

Il est à souligner que l'approche cognitive est à l'origine du mouvement de centration sur l'apprenant et de l'importance accordée au développement de la compréhension du sens d'un texte. C'est aussi grâce au cognitivisme qu'une réflexion sur le rôle de l'écrit est développée, une réflexion qui a contribué à la préparation du terrain pour donner un nouveau souffle à l'enseignement de l'activité de compréhension de l'écrit.

1.6.5. L'approche communicative

L'approche communicative est née de différentes recherches concernant les aspects sociaux du langage, en particulier celles menées par Dell Hymes. Cette approche repose sur le principe qu'une langue est un instrument non seulement de communication mais surtout d'interaction sociale. On privilégie l'authenticité et on s'appuie sur des supports authentiques. Avec la diversité et multitude des besoins des apprenants, l'écrit va commencer à prendre de plus en plus d'importance. On insiste désormais sur le fait que l'acte de lire s'inscrit dans un processus de communication au cours duquel le lecteur reconstruit un message en fonction de ses propres objectifs de communication. En effet, la lecture met en jeu la maîtrise linguistique, textuelle et situationnelle.

Sophie Moirand (1979) propose une démarche qui se compose de deux étapes. En premier lieu, le lecteur effectue un balayage de l'ensemble du texte, lui permettant d'accéder au sens général et d'avoir une idée globale sur le contenu à travers des indices significatifs qui sont les éléments du paratexte. Ensuite, il enchaîne par une analyse des régularités d'ordre formel (structure du texte, disposition, etc.), d'ordre thématique (données contenues dans le texte qui s'inscrivent dans un domaine de référence particulier) et d'ordre énonciatif (données relatives à la situation d'énonciation : qui écrit ? pour qui ? à propos de quoi ? où ? quand ? comment ? pourquoi ?).

2. La compréhension de l'écrit

2.1. Qu'est-ce que comprendre ?

D'après le *Petit Larousse illustré* (2002) et le *Grand Larousse des synonymes et contraires* (2004), comprendre signifie saisir un sens. Il s'agit également d'admettre avec indulgence les actions de telle ou telle personne ou les raisons de telle ou telle chose. Ce terme équivaut, en fonction du contexte dans lequel il est employé, au fait d'appréhender, de concevoir ou d'assimiler. Le mot compréhension, quant à lui, correspond à l'aptitude à comprendre un message qu'il soit voulu ou pas, ou encore l'aptitude à comprendre autrui. La compréhension a pour synonymes la bienveillance, la bonté ou la tolérance.

Comme nous pouvons le constater dans les définitions proposées, la compréhension suppose tolérance, bienveillance et indulgence. Il s'agit d'aptitudes qui s'avèrent indispensables dans les processus d'enseignement/apprentissage des langues-cultures et qui, rappelons-le, ont à voir avec l'interculturel.

La compréhension de l'écrit est définie par Sibylle Bolton (1991 : 69) comme étant « *l'ensemble des activités qui permettent l'analyse des informations reçues en termes de classes d'équivalences fonctionnelles* ». L'auteur explique que quand on parle de compréhension, on parle d'activités mettant en relation de nouvelles informations avec des connaissances antérieures que le lecteur avait acquises et stockées dans sa mémoire à long terme. Comprendre suppose donc la mise en œuvre de capacités mentales afin de parvenir au sens. C'est, selon Michel Fayol, une résolution d'un problème complexe.

Étant une activité dynamique, comprendre un discours écrit consiste aussi à « *construire une représentation mentale intégrée et cohérente de la situation décrite par ce discours ou ce texte* » (Fayol, 2003 : 2). Autrement dit, il s'agit d'une transformation d'énoncés écrits en images mentales impliquant que le lecteur soit actif. La représentation mentale qui s'élabore au cours du processus de compréhension

provient, selon Denis Brouillet et Nathalie Blanc, d'une série de processus d'activation succincts à différents degrés se développant par des éléments que le traicteur du message écrit ajoute progressivement pendant sa lecture. D'après Jean Écalle et Annie Magnan, ce traitement se fait à la fois de bas en haut, en empruntant des voies ascendantes, et de haut en bas, en empruntant des voies descendantes. Les auteurs soulignent que le traitement ne consiste pas seulement à aller du mot vers la représentation mais aussi de la représentation vers le mot.

L'apprentissage de la compréhension écrite est étroitement lié à l'apprentissage de la communication. C'est ce qu'explique André Grange (1990 : 7) qui trouve que cet apprentissage :

« constitue déjà un excellent apprentissage de la communication, car c'est apprendre à être attentif à tout ce qui peut constituer des signes, et à les vérifier les uns par les autres. C'est apprendre à raisonner, c'est-à-dire à ne pas recevoir passivement des impressions ou des informations ».

D'ailleurs, la première visée didactique de l'apprentissage de l'activité de compréhension de l'écrit en classe est de mener les apprenants à saisir le sens d'un texte, à rechercher activement ce qu'un discours écrit pourrait signifier à travers l'installation de compétences, de techniques et de stratégies qui leur permettront d'aboutir au sens dans toute situation de compréhension de l'écrit.

À l'exception des cas de difficulté, l'activité de compréhension se déclenche automatiquement et inévitablement : « *le compreneur bondit au sens* » (Le Ny, 2005 : 116). Dans une perspective cognitiviste, c'est un acte conçu comme étant spontané et inconscient une fois les compétences mises en place. Cependant, cette activité est très complexe comme le montre le processus de compréhension que beaucoup de chercheurs ont tenté de dévoiler.

2.2. Le processus de compréhension

Legendre (2005) considère la compréhension comme une opération dont les composantes principales sont le lecteur, le texte et le contexte, et dans laquelle le lecteur crée du sens en interprétant le texte à partir de ses connaissances,

de ses opinions, de ses sentiments, de sa personnalité et de son projet, autrement dit son objectif de lecture. La compréhension de l'écrit est donc un processus interactif composé de trois pôles. Ces pôles sont en relation étroite et, quand on parle de lecture, on ne peut évoquer l'un sans parler des deux autres. Nous retenons ici le modèle proposé par Jocelyne Giasson (2006 : 18), un modèle qui met en exergue les composants du processus de compréhension de l'écrit.

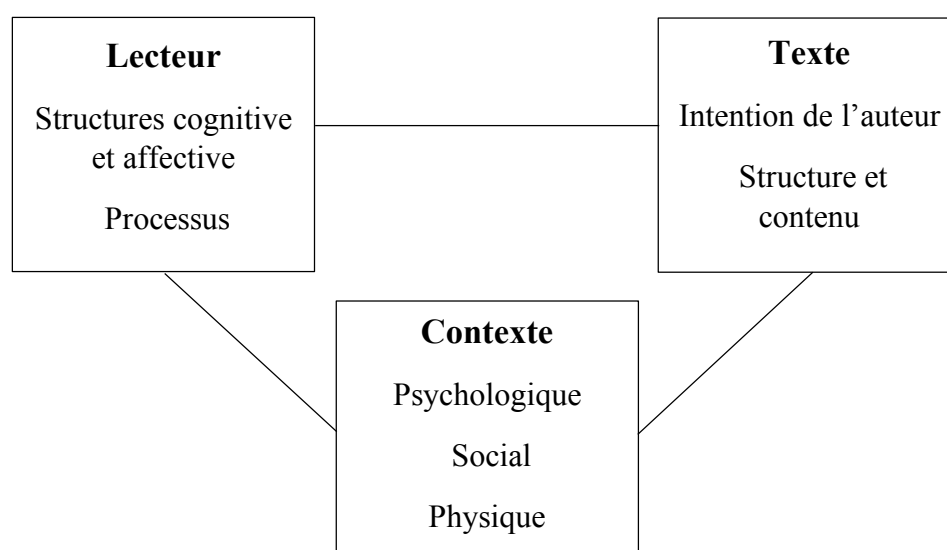


Figure 03 : Le processus de compréhension de l'écrit selon Giasson

La variable lecteur tient compte des structures cognitive et affective du lecteur ainsi que des processus qu'il utilise dans sa compréhension. La structure cognitive concerne les connaissances antérieures que possède le lecteur sur la langue, sur les textes et sur le monde. Quant à la structure affective, elle constitue son attitude par rapport à la lecture, à ses intérêts et à sa perception de lui-même en tant que lecteur.

La variable texte renvoie au matériel à lire ou « *tout assemblage ou dispositif portant des signes destinés à être lus : un livre, un dépliant publicitaire, une affiche, une carte de souhaits, un journal, un écran d'ordinateur* » (Giasson, 2006 : 18).

À la lumière de ses connaissances antérieures, le lecteur considère le texte sous trois aspects, à savoir :

- l'intention de l'auteur (informer, convaincre, faire agir, etc.) ;
- la structure du texte (analytique, énumérative, comparative, etc.) ;
- le contenu (informations incluses dans le texte).

Le contexte réunit tous les éléments qui n'appartiennent ni aux connaissances du lecteur ni au texte. Il s'agit du :

- contexte psychologique : intention de lecture ;
- contexte social : interventions de l'enseignant et des camarades ;
- contexte physique : bruit, température, lisibilité du texte.

Selon le modèle de Giasson, la compréhension dépend de la relation entre ces trois variables. Il faudrait donc tenir compte à la fois des structures cognitive et affective du lecteur et de ces processus de compréhension, du contenu du texte, de sa structure et de l'intention de son auteur, du contexte référentiel psychologique, social et physique dans lequel le texte est produit.

Giasson avance dans ses recherches (1990) que les processus de compréhension sont simultanément mis en place dans le traitement cognitif de l'écrit.

D'abord, le traitement de la structure de surface déclenche des microprocessus qui mènent à la compréhension de l'information que porte une phrase. Par la suite, des processus d'intégration interviennent pour dégager la cohérence locale par le biais des référents, des connecteurs et des inférences.

Après, des macroprocessus entrent en jeu. Ils correspondent à l'identification des unités de sens et à l'établissement de la structure du texte, ce qui permet une compréhension globale de ce dernier.

En dépassant le discours lu, des processus d'élaboration amènent le lecteur à une appropriation du texte à travers l'émission d'hypothèses sur des événements à venir dans le texte avant d'être lus, l'identification à un personnage ou encore la réaction affective à propos du contenu du texte.

Enfin, il y a l'auto-évaluation et l'auto-gestion de la compréhension qui sont des processus métacognitifs. C'est grâce à ces processus que le lecteur est capable de vérifier ce qu'il a compris en identifiant, par exemple, une rupture ou une perte de compréhension.

Il est à noter que l'activité de ces processus est fortement dépendante des capacités et des efforts cognitifs du lecteur. Du fait de leur coût cognitif élevé, certains processus sont plus difficiles à activer de manière simultanée. C'est le cas, à titre d'exemple, de la continuité référentielle d'un récit. Ainsi, une surcharge cognitive peut avoir lieu si les processus des différents niveaux de compréhension ne sont pas automatisés.

Des chercheurs en cognition, dont Valérie Gyselinck (2001), ont trouvé que dans le cas des pronoms, le traitement est remarquablement coûteux sur le plan cognitif. La raison en est le rôle principal que joue la mémoire de travail pendant le processus d'intégration. Quant à la continuité référentielle, elle s'appuie sur l'identification et l'interprétation des anaphores, les pronoms en font partie, dont le nombre dépend de la longueur du texte. Ceci dit, plus le texte est long, plus le traitement serait coûteux.

On a constaté que les apprenants d'une langue étrangère en difficulté dans un milieu linguistique défavorable ont tendance à ne pas ou rarement utiliser des stratégies cognitives de lecture et à opter le plus souvent pour des stratégies d'évitement. Ce modèle permet de concrétiser une orientation pédagogique qui vise à engager les apprenants dans des projets de communication authentiques et signifiants en prenant en considération le contexte psychologique et social.

En psycholinguistique cognitive, la compréhension est considérée comme une activité mentale construite progressivement à l'aide de toutes les procédures mises en œuvre par le lecteur au service de la construction d'une signification. En effet, le lecteur essaie de construire une signification à partir d'une matière intérieure (le texte) qui se conjugue selon le besoin avec d'autres éléments extérieurs au texte (connaissances antérieures, stratégies de compréhension, type de texte, éléments du paratexte, etc.). C'est ce que nous aborderons dans le titre suivant.

2.3. La construction du sens

La compréhension d'un texte n'est pas un phénomène passif qui résulte du décodage. En effet, le lecteur est bien obligé de traiter ce qu'il décode, d'en constituer une représentation mentale cohérente. Comprendre c'est construire une signification qui s'élabore par prise d'indices, mémorisation d'éléments, restitution de l'ordre et des relations de ces éléments, etc. Rencontrer des mots inconnus ou des phrases complexes lors de la lecture peut entraver la construction du sens car cette dernière est liée à une représentation mentale d'où le rôle du sens global de la phrase et du texte entier.

Nous nous référerons aux recherches de Teun A. Van Dijk et Walter Kintsch (1983) pour mettre en scène la construction du sens dans la lecture, nécessitant deux opérations primordiales :

- construire la signification de la base du texte, c'est-à-dire construire la signification de la cohérence locale et globale de celui-ci (microstructure) ;
- construire la signification du modèle de situation évoqué par le texte, c'est-à-dire la signification des informations auxquelles renvoie le texte, qui ne sont pas explicitement mentionnées dans celui-ci parce qu'elles sont supposées être acquises par le lecteur et stockées dans sa mémoire (macrostructure).

La mise en rapport entre les informations issues du texte et les connaissances du lecteur stockées en mémoire représentent l'activité de compréhension d'un texte à lire. Nous aborderons plus tard les processus cognitifs qui régissent la construction du sens.

2.4. Les niveaux de compréhension

La compréhension est un concept hiérarchisé. En se basant sur les opérations citées ci-dessus, Kintsch et Van Dijk distinguent des niveaux de compréhension d'un discours écrit qu'ils illustrent dans leur modèle de construction-intégration.

- Le niveau de surface : traiter les unités lexicales et syntaxiques.
- Le niveau sémantique : aborder la microstructure (structure locale du texte) et la macrostructure (structure globale) qui comporte des données plus importantes organisées d'une manière hiérarchisée et dérivées directement du texte.
- Le niveau supérieur : construire une représentation détachée du texte à travers la confrontation des éléments du traitement sémantique aux connaissances et aux expériences, ainsi un nouveau modèle de la situation décrite dans le texte est établi.

Dans un cadre didactique, l'apprenant doit travailler progressivement quatre niveaux pour un traitement actif.

- La compréhension littérale : connaître le sens des mots et repérer les informations explicites du texte.
- La compréhension inférentielle ou interprétative : dégager les informations implicites qui ne sont pas données explicitement dans le texte.
- La compréhension critique : juger le texte, évaluer son exactitude à travers les connaissances et les expériences du lecteur.
- La compréhension créative : projeter les différentes significations trouvées dans une lecture à sa vie personnelle et réciproquement.

2.5. L'inférence dans la compréhension de l'écrit

Les inférences sous-tendent la construction du sens et influencent, tout particulièrement, les processus d'intégration et d'élaboration.

2.5.1. Définition

La définition de l'inférence s'appuie sur deux axes. D'une part, elle correspond à un processus de construction de ce que l'on ne voit pas. Dans cette optique, Fayol propose une définition des inférences comme étant des « *interprétations qui ne sont pas littéralement accessibles, des mises en relation* » (Fayol, 2003 : 7). Les inférences font partie d'un raisonnement logique complet où elles constituent des segments élémentaires, des pas permettant de passer d'une proposition à une autre.

D'autre part, l'inférence renvoie au résultat du processus de construction mentionné ci-dessus ; elle correspond à « *toute information non explicitement mentionnée dans le texte et qui consiste en une adjonction d'éléments à un état spécifié d'informations* » (Brouillet et Blanc, 2005 : 37).

Lors de la construction du sens, les inférences entrent en jeu quand il y a une rupture de cohérence. Grâce à sa logique de cause, l'inférence remet les choses en ordre, c'est-à-dire, en faisant poser au lecteur la question « Pourquoi ? », elle assure à la fois la cohérence locale (elle est dans ce cas d'ordre linguistique) et la cohérence causale globale qui mène à une construction d'une représentation structurée. En plus de leur fonction de cohérence, les inférences obéissent également au principe de pertinence. D'après les recherches de Dan Sperber et Deidre Wilson (1989), les énoncés qu'ils appellent inférables auront un maximum d'effet cognitif pour un minimum de coût cognitif. L'intervention des inférences est, par conséquent, pertinente dans la construction du sens.

2.5.2. Générer l'inférence

Quand on parle de l'inférence, les recherches menées par la linguiste française Catherine Kerbrat-Orecchioni dans ce domaine (1986) constituent une référence considérablement riche. La chercheuse a dévoilé ce que fait le récepteur d'un message écrit pour arriver à générer une inférence en expliquant que le lecteur effectue une combinaison d'informations de structure variable par la mise en œuvre de plusieurs compétences en même temps.

Ayant à opérer un raisonnement sur le message écrit, le lecteur fait appel à une première compétence, sa compétence logique. Celle-ci regroupe la logique formelle syllogistique et la logique dite naturelle qui sous-tend les inférences psychologiques. Le Ny (2005) avance que la proposition n'est pas perçue comme ce qui représente par définition une vérité ou une fausseté, mais plutôt comme un état naturel ; un lecteur peut penser à « d » en voyant « b » car quand « b » est activé, « d » le sera aussi.

Une deuxième compétence, qui relève du domaine de la pragmatique, peut être sollicitée, à savoir la compétence rhétorico-pragmatique. Dans la communication, il y a un échange dans lequel les interlocuteurs s'engagent en respectant certaines règles conversationnelles dont celle de la quantité. Selon cette règle, il ne faut pas délayer son discours, c'est-à-dire l'exposer trop longuement ou d'une manière diffuse. En situation de communication écrite, ou orale d'ailleurs, l'émetteur s'appuie sur une estime approximative des connaissances qu'aurait le récepteur par rapport au référent. Cette supposition est loin d'être évidente dans la mesure où elle peut ne pas correspondre à la réalité. En d'autres termes, il est fort possible qu'il y ait un décalage entre ce que pense le locuteur et ce que connaît son interlocuteur à propos du thème de l'échange.

Avoir enfin recours aux connaissances antérieures, que Kerbrat-Orecchioni décrit comme un vaste réservoir d'informations extra-énonciatives, s'inscrit dans la compétence encyclopédique. En fait, les connaissances du lecteur ne concernent pas seulement l'aspect linguistique (phonologie, morphosyntaxe, sémantique,

etc.), il s'agit également de ses connaissances sur le monde. Grâce à ce savoir encyclopédique, le lecteur peut s'orienter dans sa compréhension à travers la mise en relation des informations nouvelles que porte le texte avec ses connaissances antérieures (Guy Denhière et Serge Baudet appellent les premières représentations *occurrentes* et les secondes représentations *types*).

L'efficacité de la lecture est, en effet, dépendante des connaissances antérieures : plus riches et diversifiées sont ces dernières, plus efficace sera la lecture. D'une manière plus précise, les données déjà acquises facilitent l'acquisition de nouvelles informations ainsi que l'intégration des éléments successifs que rencontre le lecteur au cours de sa lecture en un modèle mental global plus facile à saisir. Dans le cas contraire, la compréhension serait moins aisée. Fayol (1992) signale, à cet égard, que si le lecteur a une base de connaissances insuffisamment large ou mal structurée, l'évaluation de l'importance des informations risque d'être influencée, ce qui entraînerait une modification des performances de ce lecteur.

Il convient donc d'organiser les connaissances antérieures de façon à ce que leur intervention soit plus facilitatrice de la compréhension. Dans leurs recherches, Frederic Bartlett (1932), Roger Schank et Robert Abelson (1977) proposent une organisation des connaissances sous forme de schémas. Il s'agit de réseaux sémantiques composés d'éléments qui entretiennent des liens privilégiés sauvegardés dans la mémoire à long terme. En effet, lorsque l'on fait appel à ses connaissances, « *une certaine activation se répand dans ces réseaux pré-câblés* » (Fayol, 1992 : 75).

Giasson illustre cette idée en évoquant la compréhension d'un récit. Le lecteur ayant comme connaissance déjà acquise un schéma de récit, qui est une structure cognitive générale, pourrait aborder plus facilement les données de ce texte à travers un mécanisme d'anticipation et de mise en avant des éléments importants afin d'aboutir à la construction d'une image mentale adéquate avec le contenu du récit.

2.5.3. Typologie des inférences

Les inférences font l'objet de nombreuses classifications. Celles proposées par Duchêne (1997) et Van Den Broek (1994) comptent parmi les plus connues.

Duchêne distingue inférence logique et inférence pragmatique. Il explique que lorsqu'il y a raisonnement déductif, on parle d'une inférence logique, celle-ci étant le résultat de démarches univoques d'implication basées sur le syllogisme. Toutefois, leur rôle serait plus ou moins limité quand il s'agit de comprendre le langage naturel. De son côté, Le Ny souligne que la logique naturelle surpasse la logique formelle sur laquelle repose le syllogisme et trouve que « *des siècles d'élaboration de la logique et d'essor de la rationalité ont enseigné socialement aux hommes comment opérer une sélection parmi toutes leurs activités mentales référentielles* » (Le Ny, 2005 : 381).

Pour ce qui est de l'inférence pragmatique, elle s'appuie sur le raisonnement inductif et permet d'établir un lien entre ce qui est lu et ce que le lecteur connaît déjà (ceci se fait souvent par analogie). Une hypothèse, qui ne peut être vérifiée de façon rigoureuse, est émise, étant le plus souvent relativement admissible.

Van Den Broek introduit une autre typologie qui se base sur la nature du lien établi par l'inférence mais surtout sur le coût cognitif nécessaire pour accomplir cette tâche, c'est-à-dire l'effort que la mémoire doit fournir. Selon ces critères de classification, il oppose les inférences dites *rétrogrades* aux inférences dites *antérogrades*.

Décrites comme *backward*, les inférences *rétrogrades* établissent un lien entre ce qui est lu (appelé événement focal) et ce qui a été antérieurement lu en passant par deux phases :

- la connexion de l'événement focal à l'événement précédent (si ce dernier est apparu avant le premier, il s'agira d'une inférence de rétablissement) ;

- l'élaboration d'un lien entre l'événement focal et certaines connaissances antérieures du lecteur dans le cas où une information nécessaire à la compréhension n'est pas donnée dans le texte.

Quant aux inférences antérogrades, décrites comme *forward*, elles facilitent le traitement d'événements sans être indispensables. Ce sont des suppositions faites par le traiteur à propos de la fonction que pourrait avoir ultérieurement l'événement qu'il est en train de traiter.

2.6. Les spécificités de la compréhension de l'écrit en langue étrangère

Quand l'apprenant est confronté à un texte en langue étrangère, les mêmes processus que pour la lecture d'un texte en langue maternelle sont mises en œuvre : déchiffrer et traiter le code écrit, traiter les informations et élaborer une compréhension globale du texte, mettre les informations saisies en relation avec sa connaissance du monde et produire des inférences.

Toutefois, comprendre un discours écrit en langue étrangère nécessite la connaissance d'un nombre de savoirs dans cette langue qui sont différents en comparaison avec ceux de la langue maternelle ou de la langue de scolarisation. Il s'agit a priori du lexique et de la morphosyntaxe. En classe de FLE, on se retrouve avec « *un apprenant qui a déjà la pratique d'une langue, il doit transporter de nouveaux signes à la place de ceux qu'il a l'habitude d'utiliser et acquérir une nouvelle pratique [...]* » (Courtillon, 2003 : 54). Des difficultés de compréhension peuvent alors naître, notamment sur le plan lexical, vue la non-correspondance entre le champ sémantique d'une langue et celui d'une autre, ici la langue maternelle/de scolarisation et la langue cible.

L'apprenant en situation de compréhension d'un texte écrit en langue étrangère n'accepte pas toujours l'interlocuteur étranger ayant un système culturel de référence autre que le sien. En fait, dans un texte où se manifeste des aspects de la culture de l'Autre, la compréhension dépasse le niveau du déchiffrement superficiel de ce que le scripteur veut dire. Elle devient dépendante de la capacité

de l'apprenant à tenir compte d'autres acceptions de la réalité et cela fait partie des compétences culturelle et interculturelle.

Monique Denyer met l'accent sur l'importance de l'enseignement de la tâche dynamique de la compréhension en particulier. Elle précise dans cette perspective qu'« *on peut enseigner à bien lire et on ne devrait jamais cesser de le faire, la lecture appelant un perfectionnement incessant ; on ne peut laisser l'enseignement de la lecture au hasard de conditions socioculturelles* » (Denyer, 1995 : 7). Penser à la lecture comme une simple opération de réception d'un message purement linguistique plonge cette activité dans une conception réductrice. En fait, le lecteur traite les énoncés écrits en ayant déjà ses propres représentations à propos du texte, des connaissances concernant le thème qu'il aborde, de son émetteur, du code linguistique employé, etc. Il s'agit, autrement dit, de prédispositions sous forme d'images positives ou négatives auxquelles le sujet-lecteur fait souvent automatiquement appel avant, pendant et après la lecture du texte qu'il a sous les yeux.

Dans son ouvrage *Situation d'écrit*, Moirand (1979 : 11-12) a élaboré un modèle d'analyse de l'écrit en situation de réception, c'est-à-dire de compréhension de l'écrit, où il faudrait tenir compte :

- du lecteur dont le statut, les attitudes, le groupe d'appartenance et le système culturel de référence orientent son interprétation du message écrit ;
- de la relation lecteur-scripteur, les représentations que se fait le premier du second ayant un impact sur la façon dont le message transmis sera interprété ;
- de la relation lecteur-scripteur-document, ce dernier produisant sur le récepteur un effet qui n'est pas forcément identique à celui visé ou voulu par l'émetteur (cet effet est dépendant des objectifs de lecture, des hypothèses sur le sens du texte et de la manière dont le lecteur se projette sur le discours qu'il lit) ;
- de la relation lecteur-document-éléments extralinguistiques, ceux-ci étant des paramètres extérieurs influant sur la compréhension, à savoir

les connaissances antérieures du lecteur et le cadre spatiotemporel où s'effectue la lecture.

Comme elle permet de mettre en exergue la relation entre représentations, langue et culture, la psycholinguistique cognitive joue, d'après Brigitte Marin et Denis Legros (2007), un rôle fondamental dans la compréhension de l'écrit. Beaucoup de recherches en cognition, dont celles menées par ces deux chercheurs, ont montré que certaines difficultés de compréhension ne sont pas dues à des troubles cognitifs chez les apprenants, mais plutôt à la non prise en considération de la référence linguistico-culturelle de ceux-ci dans l'apprentissage/enseignement de la langue étrangère. Pendant la compréhension, les connaissances linguistiques et socioculturelles de l'apprenant entrent automatiquement en jeu. C'est en fonction de ces données que le contenu du texte sera interprété. Il s'agit, en fait, d'un référent constitué de signifiés qui relèvent du monde conceptuel de l'apprenant tel que son esprit le conçoit. De ce fait, le sens qu'il se fait des énoncés écrits en langue étrangère résulte de l'activation d'un ensemble de représentations qui varient selon l'expérience vécue par l'individu et qui s'insèrent dans son propre univers conceptuel.

Il paraît donc indispensable de tenir compte du contexte socioculturel du sujet apprenant dans l'apprentissage/enseignement des langues-cultures. Cet aspect nous rappelle l'une des définitions de la compréhension de l'écrit selon laquelle cette activité est considérée comme étant :

« une interaction entre, d'un côté, l'individu, caractérisé par ses connaissances et ses croyances, variables en fonction de ses modalités d'apprentissage et de sa culture, et, d'un autre côté, le texte, dont le contenu sémantique et la structure sont les produits de milieu culturel dont ils émanent » (Marin et Legros, 2007 : 16, cités par Bounouara et Legros, 2009-2010 : 144).

L'activité de compréhension déclenche un processus de recherche de sens basé sur la signification des unités lexicales de la langue étrangère mais aussi sur la micro-signification (locale) et la macro-signification (globale) du texte. En fait, c'est à ce niveau que l'apprenant peut rencontrer des difficultés de compréhension

dans le sens où il aura à faire les inférences nécessaires entre ses connaissances en langue cible et les connaissances qu'il a acquises dans sa langue maternelle, évoquées par le texte. Cette différence de référence, plus précisément au niveau du référent linguistico-culturel, peut rendre la compréhension du texte plus compliquée pour le lecteur dans une langue étrangère.

Nous avons vu dans le chapitre précédent que l'interculturel constitue un axe principal en didactique des langues-cultures. En effet, l'analyse de la situation de contact entre deux langues différentes, et donc entre deux cultures différentes, s'avère pertinente et déterminante dans ce contexte. La situation de compréhension de l'écrit en langue étrangère permet de confronter deux univers culturels : celui de l'auteur et celui du lecteur qui sont les participants d'une communication écrite.

En lecture, l'interprétation, la compréhension et la communication de manière générale sont conditionnées par des paramètres culturels. Il convient, sous l'angle de l'interculturel, de s'intéresser au contact entre langues et cultures dans la pratique enseignante/apprenante et en particulier dans l'activité de compréhension de l'écrit.

3. Le texte littéraire et l'interculturel en DLC⁷

3.1. La littérature dans l'enseignement du FLE

D'après Roland Barthes, la littérature est un espace de langage qui « *s'articule dans et sur la langue* » (Peytard et Moirand, 1992 : 59). C'est un tissu où la langue est mise en œuvre, ainsi que le lexique qui la compose et la syntaxe qui la régit, dans le but d'en explorer les ressources. Dans l'histoire de la didactique du FLE, la place accordée au texte littéraire connaît trois périodes principales : dominance, déclin et renaissance.

Le support littéraire était au centre de l'enseignement pendant l'époque où dominait la méthode grammaire-traduction (du XVIII^{ème} siècle jusqu'à la moitié

⁷ Didactique des langues-cultures

du XIX^{ème} siècle). Il s'agissait des écrits des grands auteurs en grec et en latin. En effet, la forme littéraire était privilégiée par rapport au sens. C'est ainsi que la littérature représentait la langue cible et la culture que celle-ci véhicule.

Considéré traditionnellement comme un moyen, voire le moyen, d'apprendre une langue étrangère, le texte littéraire constituait un support didactique par excellence. Naturel (1995 : 17) souligne que la littérature était conçue « *comme une consécration, comme l'aboutissement de l'apprentissage d'une langue* ».

Vers la fin du XIX^{ème} siècle jusqu'au début du XX^{ème} siècle, la méthode directe est apparue. Elle favorise l'acquisition de l'oral, l'apprentissage du vocabulaire courant et l'approche globale du sens, le texte littéraire y était mis en marge. Il n'apparaît qu'à la fin de l'apprentissage après que les apprenants ont acquis les compétences langagières suffisantes pour sa compréhension.

La grandeur qu'a connue le texte littéraire, notamment à la fin des années cinquante, était marquée par la présence de manuels consacrés entièrement à la littérature. Nous citons, à titre d'exemple, le dernier volume du *Cours de langue et de civilisation françaises* qui s'intitule *La France et ses écrivains* paru en 1957, la partie « Textes littéraires » parue dans le quatrième volume de *France en direct* en 1972, ainsi que la partie « Pages d'auteurs contemporains » parue dans le quatrième livre de la série *Le Français et la vie*.

Il est à noter que les méthodes SGAV, basées, comme leur nom l'indique, sur l'utilisation conjointe de l'image et du son, ont écarté le texte littéraire en mettant au premier plan des textes fabriqués dont les contenus relèvent de la vie courante et qui se présentent le plus souvent sous forme de scénarios. Cuq l'affirme en écrivant que « *la méthodologie structuro-globale audiovisuelle a banni la littérature de l'enseignement des langues vivantes et a donc évincé le texte littéraire des supports d'apprentissage pour représenter la parole en situation* » (Cuq et Gruca, 2002 : 375). En conséquence, les thèmes qui évoquent l'aspect socioculturel étaient quasiment inexistantes et la dimension esthétique de la langue était délaissée.

Pendant les années soixante-dix, la littérature était considérée comme l'aboutissement de l'apprentissage d'une langue étrangère. La littérature était l'une des manifestations les plus expressives et les plus profondes d'une culture. De ce fait, l'objectif de se former culturellement se basait sur le produit littéraire. Celui-ci constituait un moyen d'accès à la culture et à la civilisation. C'est ainsi que les apprenants étaient formés pour être des individus distingués, comme l'explique Marc Blancpain qui trouve que l'objectif de l'enseignement du français est de « *cultiver et orner les esprits des apprenants par l'étude d'une littérature splendide et devenir véritablement des personnes distinguées* » (Mauger, 1953 : 243).

Au début des années quatre-vingts, le texte littéraire a été plus ou moins mis à l'écart. Il n'était présent que pour illustrer un thème d'étude ou un phénomène social. Mais cette marginalisation n'a duré que quelques années. En fait, à la fin de cette même décennie, ce support est réapparu dans les manuels d'enseignement du FLE, notamment ceux destinés aux apprenants avancés, où il est utilisé comme document authentique au sein de l'unité didactique.

Après la phase du traitement de l'aspect linguistique et une fois des compétences en langue acquises, l'apprenant passe à la lecture d'extraits d'œuvres littéraires traditionnelles. Cet aspect d'organisation de l'unité didactique reflète, selon Cuq, une conception paradoxale qui suppose, à tort, que, pour mériter d'accéder à la littérature, il est nécessaire de fréquenter plusieurs textes fabriqués dont l'étude vise des objectifs exclusivement linguistiques. Une place un peu plus importante a été donc accordée au texte littéraire. Néanmoins, il restait insuffisamment exploité en classe de langue.

Quelques années plus tard, le texte littéraire est réapparu en tant que support didactique exploité comme tout autre document authentique dont le but est de mettre en scène les actes de discours qui caractérisent la communication courante en langue étrangère. Le support littéraire est donc utilisé de la même manière qu'un autre support textuel sans tenir compte de ses spécificités.

À partir des années quatre-vingt-dix, de nombreux chercheurs s'intéressent de plus en plus au texte littéraire en didactique des langues étrangères en général et du FLE en particulier. À l'instar de Jean-Michel Adam, Mireille Naturel et Marie-Claude Albert, des didacticiens ont mené des recherches qui traduisent un intérêt renouvelé pour le produit littéraire en contexte didactique et une volonté d'optimiser l'exploitation de la littérature en classe. Il faudrait par ailleurs signaler que la problématique du texte littéraire en tant que support a été évoquée à maintes reprises dans *Le français dans le monde*. Des activités pédagogiques orientées vers l'exploitation de romans, de poèmes et de pièces théâtrales sont proposées dans quasiment chaque numéro de la revue.

Les supports littéraires qui figurent dans les manuels de FLE depuis les dernières années du XX^{ème} siècle jusqu'à présent sont, dans la plupart des cas, des textes romanesques, poétiques ou théâtraux. Ils sont utilisés pour les mêmes objectifs fixés autour des années cinquante, à savoir le développement de l'intérêt pour la littérature. Plus précisément, l'apprenant est amené à travers l'étude d'un texte littéraire à découvrir la beauté et la richesse de l'œuvre en question. Il s'agit donc d'une visée esthétique. Outre cet objectif, il existe également un objectif linguistique qui porte surtout sur l'enrichissement du lexique, le texte littéraire étant un réservoir de mots dont l'étude mène à un élargissement considérable du vocabulaire de l'apprenant.

L'intégration du texte littéraire en tant que support d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère ainsi que son statut et la place qu'il occupe par rapport à d'autres supports textuels, iconiques, sonores, etc. demeurent, en fait, polémiques. Certains didacticiens pensent que ce support ne peut être accessible que pour des apprenants ayant un niveau assez avancé en langue cible. On ne peut donc s'en servir au début de l'enseignement de cette langue où l'on a tendance à se focaliser davantage sur la grammaire et le vocabulaire de base.

Toujours dans un contexte didactique, le document littéraire devrait, selon Besse, être mis au service d'un apprentissage qui permet l'exploitation des possibilités sonores, écrites, grammaticales et sémantiques de la langue étrangère, mais aussi la découverte des images connotatives, pragmatiques et culturelles qu'elle véhicule. En classe, il serait plus pertinent de travailler le texte littéraire dans son intégralité en suivant une progression ascendante où l'on commence par des textes courts tels que la fable et la nouvelle pour aller vers des textes plus longs comme les romans et les essais. Dans ce sens, la diversification des genres littéraires (romans policiers, récits de voyage, récit de science-fiction, contes, etc.) et l'ouverture à la francophonie (littérature maghrébine, africaine, canadienne, etc.) semblent utiles et enrichissantes.

Afin d'optimiser l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, les spécialistes du domaine ne cessent de tenter de mettre en pratique des outils, des procédés et des stratégies de lecture en permanent renouvellement. Par rapport à cette finalité, le texte littéraire constitue un lieu d'expérimentation par excellence dans la mesure où il regroupe de nombreuses dimensions : linguistique, culturelle et esthétique.

3.2. La conception de l'interculturalité en DLC

La culture étrangère doit être apprise de façon consciente pour permettre de développer la conscience de l'individu de sa propre culture. L'interculturalité est ce mouvement de va-et-vient qu'effectue l'apprenant d'une langue étrangère. Elle peut être définie comme étant « *l'ensemble d'interactions dans un contexte et un temps définis entre les individus et groupes d'individus appartenant à des communautés spécifiques ne partageant pas les mêmes références socioculturelles* » (Gohard-Radenkovic, 1999 : 9).

En fait, les spécialistes présentent l'interculturalité sous différentes formes. Ils distinguent cinq conceptions majeures de cette notion : l'interculturalité patchwork, fusionnelle, contrastive, consensuelle et expérimentale.

Quand la culture d'origine et la culture étrangère sont présentées l'une à côté de l'autre, on parle d'une interculturalité dite patchwork, le terme anglais signifiant un ensemble qui se compose d'éléments de couleurs et de formes variées. Elle se caractérise par un mouvement permanent de va-et-vient entre les deux cultures et met l'accent sur les points de contact qui existent entre elles. En effet, cette conception de l'interculturalité ne vise pas la réduction ni l'explication des différences culturelles. Il s'agit d'une sorte de zapping qui présente à l'apprenant un ensemble panoramique de cultures diverses.

Plus problématique, l'interculturalité fusionnelle décrit le fait que l'enseignant de langue présente, d'une façon plus subjective, la culture étrangère à ses apprenants telle qu'il la perçoit. Un enseignant fasciné par la langue et la culture étrangères a de l'empathie envers autrui, ce qui ouvre la porte à la compréhension de l'étranger. Cependant, l'absence du recul critique peut être une source de difficulté dans la mesure où l'enseignant a tendance à ne présenter à ses apprenants que les côtés positifs de la culture cible ou à n'évoquer que les ressemblances entre cette culture et la culture d'origine.

Tout comme la linguistique contrastive, l'interculturalité contrastive a un caractère plus rationnel. Elle s'appuie sur la confrontation des cultures en vue d'établir une comparaison entre elles. Ce processus comparatif met en avant les points de divergence dans le but d'éveiller la curiosité chez l'apprenant vis-à-vis de l'Autre et de l'amener à la notion de relativité de toute culture.

Dans une logique inverse, l'interculturalité consensuelle retient les éléments culturels communs et tente de réduire, voire effacer, les points de différence. L'objectif en est de favoriser un universalisme unifiant en mettant l'accent sur les valeurs humaines communes. En effet, le fait de montrer à l'apprenant que les hommes, quelles que soient leurs cultures, ont en commun des aspirations, des principes, des soucis, des sentiments, etc. facilite la cohabitation entre les hommes. Il est à signaler toutefois que cette conception de l'interculturalité risque d'aller

dans le sens d'une uniformisation qui dévalorise, voire exclut, toute diversité culturelle en privant l'homme de son droit à la différence.

L'interculturalité expérimentale est fondée, comme son nom l'indique, sur l'expérience vécue. Jean-Marc Dufays la décrit comme « *un projet sans cesse en chantier, une expérience à vivre plutôt comme connaissances à transmettre, savoir-faire à exercer* » (Collès, Dufays et Thyron, 2005 : 139). Cette conception rend compte de la multitude des appartenances et des milieux culturels et dépasse le traitement superficiel de la différence de culture. Désormais, il ne suffit plus de juxtaposer ou de comparer les systèmes culturels ; il importe de créer de nouvelles configurations et de favoriser de nouvelles interactions interculturelles.

Pour Dufays, il est à l'heure actuelle indispensable de mener des recherches et des expériences qui vont au-delà des simples contact et contraste des cultures. En allant vers un niveau d'analyse plus complexe, il propose une démarche dialogique et constructive basée sur l'articulation des cultures en présence dans le cadre de ce qu'il appelle l'interculturalité créative qui se traduit par la création d'espaces de compréhension mutuelle, d'interactions fructueuses et d'échanges avantageux.

3.3. Texte littéraire et dimension interculturelle

En tant que support, le texte littéraire permet, d'après Collès, l'établissement de passerelles entre les cultures car il est le reflet des visions du monde. Il écrit dans son ouvrage *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle* que « *le texte littéraire nous apparaîtra également [...] comme l'expression et la mise en forme esthétique de représentations partagées par les membres d'une même communauté* » (Collès, 1994 : 17, cité par Collès, Dufays et Thyron, 2005 : 15). Exploité dans l'enseignement/apprentissage de langues étrangères, ce support permet en outre l'accès aux spécificités culturelles (codes sociaux et modèles culturels) car il est riche en expressions langagières spécifiques propres à chaque culture.

Le support littéraire occupe une place importante en didactique des langues-cultures. En fait, il constitue un axe fondamental dans l'analyse de la façon dont un individu fait usage de sa culture pour s'exprimer, interpréter un message, communiquer et agir. En soutenant la même idée que Collès défend, Jucquois reprend ses propos en écrivant que les textes littéraires « *constituent d'excellentes passerelles entre les cultures puisqu'ils sont des révélateurs privilégiés des visions du monde* » (Ferréol et Jucquois, 2004 : 177). L'étude des différentes perceptions qu'ont les cultures du monde et de la réalité à travers ce support s'insère dans une approche anthropologique mettant en relation la littérature et l'interculturel.

Abdallah-Pretceille et Porcher (1996) avancent que le seul discours véhiculant des aspects culturels est celui qui est marqué par la subjectivité et l'imaginaire, deux caractéristiques principales du texte littéraire. Les théoriciens insistent, dans ce sens, sur l'importance de ce support ainsi que sur la nécessité de l'exploiter comme médiateur interculturel dans l'éducation. Pour montrer que l'on a pris conscience du lien entre littérature et interculturel, les auteurs rappellent que l'épreuve de français pour l'accès aux grandes écoles scientifiques (1992-1994) portait sur « l'autre et l'ailleurs » à travers l'étude d'œuvres majeures s'inscrivant dans le cadre de l'interculturel. Il s'agit de *L'Odyssée* d'Homère, *d'Un Barbare en Asie* d'Henri Michaux et des *Tristes tropiques* de Claude Lévi-Strauss.

Il est évident que le choix des supports didactiques et de tout document utilisé dans l'enseignement/apprentissage des langues-cultures se fait selon des critères déterminés. L'un de ces critères est celui que Zarate (2012) appelle la qualité informative qui, contrairement à ce que l'on pourrait croire, n'est pas relative à la quantité des informations ou à leur actualité, ni à la nature du support (écrit, sonore, audio-visuel, etc.). En fait, elle dépend de la présence d'éléments impliquant des représentations différentes d'une même réalité. C'est ainsi que les supports, ici textuels, qui répondent à ce critère sont ceux qui :

- mettent l'apprenant dans des situations conflictuelles où il repère des éléments qui, sur le plan culturel, ne lui sont pas familiers ;

- permettent des lectures diverses à travers la présence d'éléments polysémiques ;
- regroupent des points de vue différents à propos d'une même réalité sociale. Il s'agit des regards croisés du scripteur, du lecteur et des personnages du texte ;
- contiennent des éléments linguistiques qui reflètent un jugement positif, par la valorisation, ou négatif, par la dévalorisation, d'un fait issu d'une communauté socio-culturelle différente ;
- se centrent sur les usages que l'on fait des objets culturels au lieu de mettre l'accent sur les objets eux-mêmes.

Une fois exposés les aspects du critère de la qualité informative, il paraît que le texte littéraire, complexe et riche en différentes acceptions et conceptions de la réalité, constitue un support exemplaire. Marginalisé pendant longtemps dans l'histoire de la didactique des langues, il commence depuis une vingtaine d'années à occuper, à nouveau, une place essentielle en tant que support en classe de langue étrangère notamment dans une perspective interculturelle.

Le domaine de la littérature est un lieu emblématique de l'interculturel, tel que Abdallah-Pretceille et Porcher le conçoivent. Ils expliquent que le caractère polysémique du texte littéraire favorise la prise de distance et la remise en question des évidences. Les œuvres littéraires, comme d'autres produits artistiques, montrent le rapport paradoxal et conflictuel entre l'identité de l'individu et son appartenance au macrogroupe, à la société humaine. Les auteurs pensent que la littérature franchit les frontières en s'inscrivant dans une perspective universelle. Toutefois, cette conception ne doit pas mettre dans l'ombre le fait que le produit littéraire naît dans un cadre spatio-temporel déterminé et reflète, le plus souvent, des aspects du lieu et de l'époque de sa naissance. En bref, « *la littérature est à la fois de partout et de quelque part* » (Abdallah-Pretceille et Porcher, 1996 : 163).

4. La fable

4.1. La fable en tant que genre narratif

4.1.1. Définition et caractéristiques

Le mot fable vient du latin *fabula* qui veut dire « parole » ou « propos », dérivé du verbe *fari* signifiant « parler », « discourir ». Des théoriciens contemporains ont attribué au terme *fabula* le sens de récit imaginaire qui a, par la suite, donné au mot « fable » son sens de récit faux, fictif. On remarquera que l'on retrouve cette signification dans le verbe « affabuler » et le nom « affabulation ».

Historiquement, le mot relevait du domaine religieux. Il était utilisé dans les discours sacrés pour dénoncer le caractère faux des mythes. Ce sens d'événement caractérisé par la fausseté, mais se présentant sous l'angle du fantastique, est clairement présent dans l'adjectif « fabuleux ».

La fable est un court récit allégorique écrit tantôt en vers tantôt en prose. Elle désigne à l'origine un mensonge construit, une histoire imaginaire destinée aux enfants. Les fables sont basées sur des conversations entre des animaux, des personnes, des plantes ou des éléments de la nature et portent souvent une moralité. C'est, en effet, une forme d'apologue, un récit à objectif moraliste. Amusantes et agréables à lire ou à écouter, les fables sont un bon outil pour initier l'enfant à la conscience morale. Le fabuliste, auteur de ce genre, recourt à des animaux et des plantes qui personnifient des mentalités, des qualités ou des défauts chez l'homme.

Selon le fabuliste latin Phèdre, la fable a un double mérite : elle suscite le rire et donne une leçon de prudence. En tant que forme littéraire, on attribue à la fable une fonction épistémologique et éducative ; elle regroupe des normes comportementales qui contribuent à la formation de l'individu et au renforcement du groupe.

En fait, la fable se place entre deux genres : le conte et la parabole. Le premier est conçu comme un récit narratif des faits qui ne sont pas liés à un enseignement

et le second est défini comme une histoire allégorique contenant un savoir moral, mais surtout religieux, qui est présenté implicitement. Avec trois parties généralement, la plupart des fables ont une structure déterminée. Elles commencent par l'annonce du problème à travers une simple donnée. Ensuite, les événements se poursuivent et les actions vont souvent dans le sens du conflit. L'histoire se termine par une conclusion qui peut contenir ou pas une morale explicite ou implicite. En fait, la place de la moralité n'est pas fixe ; elle peut figurer au début de la fable comme dans *Le loup et l'agneau* qui commence comme suit : « *La raison du plus fort est toujours la meilleure, Nous l'allons montrer tout à l'heure.* » ou à la fin comme dans *La grenouille qui veut se faire aussi grosse que le bœuf* se terminant par « *Le monde est plein de gens qui ne sont pas plus sage : Tout bourgeois veut bâtir comme les grands seigneurs, Tout petit prince a des ambassadeurs, Tout marquis veut avoir des pages* ».

Beaucoup de fables transmettent une situation générale valable indépendamment du cadre spatiotemporel. C'est ainsi que les leçons de morale qu'elles donnent deviennent maximales. On remarque que la moralité est, dans ce cas, exprimée par le présent à valeur atemporelle. D'autres peuvent représenter une situation particulière dont le cadre temporel est déterminé et qui prend le sens de critique ou d'attaque indirecte contre un individu ou un groupe spécifiques sans en annoncer les noms ou les désigner explicitement.

Les fables respectent l'idéologie de l'humanisme classique qui se base sur le rapport entre trois valeurs, à savoir le Vrai, le Beau et le Bien. S'inscrivant dans le classicisme, les fables de Jean de La Fontaine sont créées à partir d'écrits et de modèles antiques. Elles véhiculent une morale qui fait appel à la raison et elles se présentent sous une forme esthétique qui se veut plaisante et attrayante.

4.1.2. Origines et évolution

Chez les Grecs, la fable est associée à l'écrivain Ésope de Phrygie (621 av. J.-C. – 564 av. J.-C.) qui, selon la tradition, est le fondateur de ce genre littéraire. Dans la Grèce antique, ses récits furent l'objet de mise en vers par de nombreux

fabulistes. Comme l'épopée d'Homère, la fable d'Ésope est conçue comme un genre fondateur de la littérature. Ces deux genres littéraires sont apparus pendant une période considérée préhistorique quant à l'évolution des lettres et de la littérature.

Le tout premier recueil de fables fut publié par un écrivain grec au IV^{ème} siècle av. J.-C. Il s'agit de Démétrios de Phalère qui s'est inspiré des écrits narratifs d'Ésope. Plus tard, de nombreuses versions furent créées suite à la perte du recueil original de Phalère, dont la plus connue était *Augustana*. Celle-ci était considérée comme la référence quant aux fables d'Ésope, avec 500 fables environ y compris *Le corbeau et le renard* et *Le lièvre et la tortue*.

Ésope supposa, à l'exemple des Égyptiens antiques qui croyaient en la métempsycose, l'existence d'une adéquation entre des caractères chez les animaux et des caractères chez les Hommes. C'est en se basant sur ce principe que l'écrivain introduisit des types d'hommes (qualités et défauts) représentés par des animaux, et ces types constituent jusqu'à nos jours une référence pour les fabulistes, mais aussi pour des écrivains d'autres genres littéraires.

Des auteurs romains prirent le relais et certains d'entre eux, tels que Horace et Phèdre, reprirent les écrits d'Ésope en les traduisant en latin et en s'y appuyant pour créer leurs propres fables. Ces dernières se distinguaient de celles d'Ésope par une expression moins brute et une valeur plus large et plus importante. L'évolution de la fable continua au Moyen Âge et un certain nombre de fabulistes, notamment Julien Macho et Marie de France, continuèrent d'en écrire chacun selon son style. Il est à noter que ces fables, appelées Isopets et Avionés, furent écrites en langue populaire par opposition à la langue latine. Pendant cette même période, l'épopée animale fut créée, comme le *Roman de Renard*. Elle était marquée par sa critique violente du système féodal qui dominait cette époque. Toutefois, cette critique restait soumise à la norme qui consistait à cacher les caractères et les comportements humains derrière des personnages animaux.

L'énorme succès qu'ont connu les fables date du XVII^{ème} siècle avec La Fontaine. Ses fameuses *Fables* furent inspirées des grands fabulistes de l'Antiquité, Ésope et Phèdre, ainsi que d'écrivains orientaux, notamment le moraliste indien Pilpay (ou Bidpai). En fait, l'auteur s'inspira beaucoup d'Ésope : sur les 242 fables que contiennent ses douze livres, plus de quatre-vingts reprennent les mêmes thèmes que ceux abordés par l'écrivain grec. Cependant, elles ne sont pas considérées comme des imitations puisque, du moins sur le plan formel, les fables de La Fontaine sont clairement différentes. Cette différence sera facilement constatée lorsque l'on compare les deux versions d'une même histoire.

Pour une vingtaine de fables qui figurent dans son œuvre, La Fontaine puisa du recueil de Pilpay qui n'était, en réalité, que l'adaptateur arabe d'un ensemble de fables et de moralités écrites en une langue parmi les plus anciennes, le sanskrit, au II^{ème} siècle av. J.-C. Ces écrits furent rassemblés dans un ouvrage dit le *Pantchatantra* (qui veut dire les cinq livres) dont l'adaptation fut réalisée entre le VI^{ème} et le VIII^{ème} siècles, intervalle chronologique dans lequel les historiens supposent que le sage indien a vécu sans connaître exactement sa date de naissance et sa date de décès. Un autre personnage était aussi connu dans la tradition arabe : Lokman, un sage persan à qui l'on attribuait des fables hindoues figurant dans les recueils arabes. On suppose donc que les origines de la fable sont liées, entre autres, à des écrits moraux sous forme de récits qui étaient venus de l'Orient.

En littérature arabe, c'est *Kalila et Dimna* qui était le recueil de fables le plus connu, ce livre étant la version persane du *Pantchatantra*. Au XVII^{ème} et parallèlement aux fables de La Fontaine, l'ouvrage original fut l'objet de plusieurs traductions regroupées dans une œuvre intitulée *Le livre des lumières*.

D'un point de vue formel, La Fontaine s'inspira, sans doute, des travaux de France qui fut connue pour son travail d'adaptation de plus de cent fables d'Ésope en vers rimés français. Il s'avère important de souligner ici que La Fontaine n'était pas le seul grand fabuliste dans la période entre le XVII^{ème} et le XVIII^{ème} siècles ;

nous retenons de cette période Jean-Pierre Claris de Florian, Isaac de Benserade, Henri Richer, le Duc de Nivernais et l'abbé Aubert.

L'essor qu'a connu la fable ne se limitait pas à la littérature française ; elle progressa dans d'autres pays européens aux XVIII^{ème} et XIX^{ème} siècles, notamment :

- en Italie avec Lorenzo Pignotti ;
- en Angleterre avec John Gay ;
- en Espagne avec Thomas de Yriarte ;
- en Allemagne avec Gotthold Ephraim Lessing et Christian fürchtegott Gellert ;
- en Russie avec Ivan Krylov.

La Fontaine demeure jusqu'aux XX^{ème} et XXI^{ème} siècles une référence pour beaucoup d'écrivains dont Dominique Moncond'Huy avec son ouvrage *Fabuleux fabulistes* où figurent des versions ironiques de grandes fables comme *La cigale et la fourmi*, ainsi que d'autres fables modernes écrites par René de Obaldia, Jacques Roubaud et Jacques Jouet.

Depuis Ésope jusqu'à La Fontaine, l'évolution de la fable est résumée par l'homme de lettres français Hippolyte Adolphe Taine comme suit :

« Il y a, dit-il, trois sortes de fables. Les unes, lourdes, doctes, sentencieuses, vont lentement et d'un pas régulier se ranger au bout de la morale d'Aristote pour y reposer sous la garde d'Esope. Les autres, enfantines, naïves et traînantes, bégayent et babillent d'un ton monotone dans les auteurs inconnus du Moyen Âge. Les autres, enfin, légères, ailées, poétiques, s'envolent comme cet essaim d'abeilles qui s'arrêta sur la bouche de Platon endormi et qu'un Grec aurait vu se poser sur les lèvres souriantes de La Fontaine »⁸.

4.2. Un texte interdisciplinaire

La fable a un caractère interdisciplinaire ; elle s'insère dans la littérature, la linguistique, la philosophie, la psychologie, et offre à l'apprenant des conceptions

⁸ www.cosmovisions.com

qui resteraient cachés s'il se contente d'une analyse purement linguistique de ce texte.

L'interdisciplinarité par laquelle se caractérisent les fables se manifeste également sous un autre angle ; elles « *empruntent à l'univers du conte et entraînent dans l'univers du merveilleux en donnant la parole surtout aux animaux* » (Gaston Lagorre, 2003 : 76-77). En plus d'être un genre particulier du texte narratif, les fables empruntent au texte poétique dans leur forme et dans leur caractère symbolique par rapport à la réalité. Tel que nous l'avons souligné dans leur définition, les fables peuvent être écrites en vers ou en prose. Cependant, celles de La Fontaine, les plus connues de la littérature française voire de la littérature mondiale, sont écrites en vers. On les classe, le plus souvent, comme une catégorie de la poésie. Par ailleurs, elles ont un rapport avec le théâtre dans le sens où elles peuvent être oralisées et faire l'objet d'une mise en scène, la fable étant conçue comme un reflet de la société et un spectacle d'une réalité vécue.

Comme nous pouvons le constater, les fables constituent un espace où se croisent de nombreux genres littéraires. C'est ainsi que les fables sont considérées parmi les supports offrant le plus large champ d'exploitation didactique.

4.3. La fable en tant qu'outil pédagogique

Les fables constituent un outil pédagogique dans l'enseignement/apprentissage des langues, notamment le FLE. À partir de la fin du XVII^{ème} siècle, elles ont été intégrées officiellement dans les programmes des institutions éducatives dans le but de contribuer à la formation morale des apprenants et de leur apprendre la langue. Elles ont donc une visée à la fois morale et linguistique.

Pendant la période où dominaient les méthodes directe et active, le dialogue oral constituait une forme majeure du travail en classe. En s'appuyant sur un support écrit, les apprenants sont amenés à produire des énoncés oraux qui formeront un dialogue. C'est sur ce dialogue que se baseront les activités de classe.

On voit bien que le texte écrit amène donc les apprenants à la production orale. Dans ce sens, ceux-ci acquièrent de nouvelles connaissances en expliquant, analysant et interprétant des documents, qu'ils soient authentiques ou fabriqués. Grâce à cette lecture active, chaque apprenant se fait une conception personnelle de la littérature et du monde d'une part, et prend conscience des problèmes moraux et sociaux dans la vie des hommes d'autre part. L'une des œuvres littéraires qui y contribuent est sans aucun doute les fables, conçues pédagogiquement comme un support très riche d'un point de vue culturel.

Décrivant la fable comme *Un mensonge qui dit la vérité*, Christian Biet (1994) précise qu'« on l'a longtemps considérée dans l'enseignement national, et [...] parfois on la considère encore ; on se souvient des cours de morale des études primaires et secondaires s'appuyant sur une fable de La Fontaine pour inculquer aux jeunes gens la sagesse des nations »⁹. Pour leur auteur lui-même, les fables « ne sont pas seulement morales, elles donnent encore d'autres connaissances » (La Fontaine, 1992 : 7). Il s'agit de connaissances dans les domaines social, politique, philosophique, religieux, etc. dont les thèmes restent d'actualité.

Dans les méthodes SGAV, les fables contribuent considérablement à l'intégration du linguistique et de l'extralinguistique dans le discours. En tant que complément aux supports utilisés, elles jouent un rôle non négligeable dans la structuration globale de la langue chez l'apprenant.

D'une manière concrète et à titre d'exemple, en incarnant des personnages, les apprenants découvrent des éléments prosodiques tels que l'intonation et le rythme. C'est ainsi qu'une attitude hypocrite s'exprime par le discours selon une intonation et un rythme distincts d'une attitude ironique par exemple. Dans l'énoncé « *Que vous êtes joli ! que vous me semblez beau !* » qui exprime l'hypocrisie, l'apprenant qui joue le rôle du renard est censé prononcer la syllabe « li » du mot « joli » et la syllabe « beau » composant ce mot même de façon à insister sur ces adjectifs qualificatifs par rapport aux autres éléments de la phrase

⁹ www.ecoles.cfwb.be

et y attirer l'attention de l'interlocuteur pour dévoiler la vraie intention du locuteur représentant le renard hypocrite.

De même, dans l'énoncé « *Vous chantiez ? j'en suis fort aise, Eh bien ! dansez maintenant* », c'est sur les verbes « chantiez » et « dansez » que l'accent devrait être mis afin d'insister sur les conséquences de certains actes que l'on fait sans tenir compte de ce qui peut en résulter plus tard. Ainsi, en prononçant la phrase « j'en suis fort aise », l'apprenant incarnant la fourmi peut s'arrêter pendant un petit moment avant ou après le mot « fort ». Cette pause produirait un certain effet de suspens pour l'interlocuteur, la cigale, ou montrerait une courte durée de temps pendant laquelle la fourmi réfléchit avant de décider d'aider la cigale ou de l'ignorer.

En conséquence, une capacité à se servir d'éléments suprasegmentaux pour exprimer et faire comprendre son intention est développée chez l'apprenant. Il améliore donc sa compétence à communiquer.

Avec l'arrivée de l'approche communicative qui favorise la dimension culturelle sous un angle interculturel, les fables se sont avérées un espace où différentes cultures se mettent en contact, à savoir la culture étrangère et celle de l'apprenant. En effet, les fables évoquent des thèmes tels que la bonté et la méchanceté, la fidélité et la tromperie, la sincérité et l'hypocrisie, la ruse et la naïveté, qui, combinés aux représentations culturelles, déclenchent une série de comparaisons que l'apprenant effectue en abordant ce genre littéraire. Nous reviendrons sur la relation entre fable et interculturel de façon détaillée dans le titre suivant.

Biet (1994) explique que « *si la fable est parole, récit et conte, si elle peut être fabuleuse et fascinante, elle est donc adaptée à l'enfance et devient, de facto, pédagogique* ». Cet instrument était déjà employé durant l'Antiquité et au Moyen Âge pour des objectifs de formation morale des jeunes individus. Des enseignants s'en servaient pour apprendre aux enfants à bien se comporter dans la société à travers les leçons de morale pour lesquelles les fables sont connues. Outre l'éducation morale,

les fables faisaient l'objet d'analyse stylistique et grammaticale dans des études littéraires et linguistiques.

4.4. Un rapport avec l'interculturel ?

Avec sa fonction instructive, la fable se rapproche de l'interculturel car les deux ont une visée éducative. Ceci permet de cibler déjà un premier point commun entre eux.

Par ailleurs, à travers l'interaction entre les personnages, les fables reflètent des identités, des coutumes, des mentalités, etc. Il est intéressant de noter que dans beaucoup de ces histoires deux personnages jouent les rôles principaux et ils représentent souvent l'Un et l'Autre. Ce sont les protagonistes éternels dans la conversation. Vivant ensemble, ils interagissent et montrent le caractère dynamique de la fable qui ressemble, dans ce contexte, à celui de l'interculturel.

L'apprenant familiarisé avec les fables peut passer à une étape de modification de celles-ci ou d'invention d'autres. Inventer de nouvelles fables permettrait la mise en question et le renforcement de la culture d'origine en traitant les traits culturels que contiennent ces écrits. Il convient aussi d'entraîner les apprenants à la création de leurs propres fables sous forme d'un document collectif culturellement riche pour les inciter à échanger et à travailler ensemble pour réaliser un projet commun.

Plus précisément, les pratiques enseignantes/apprenantes devraient être essentiellement basées sur :

« la découverte et la comparaison de diverses fables, la compréhension des différences culturelles dans le but d'éviter les jugements hiérarchisés et l'invention de nouvelles formes pour encourager la coopération, les échanges d'expériences et l'accomplissement d'un objectif commun »¹⁰ (Gioda, Marana et Varano, 1998, citées par Elia, 2007).

¹⁰ www.immi.se/intercultural

Selon cette perspective, l'apprenant réfléchit donc à sa propre culture en la remettant en cause. Ainsi, il apprendra à voir le monde avec un œil plus objectif et fait un premier pas vers l'ouverture à ce qui lui est étranger, et ce par le biais du contact avec une autre culture. Dans le cadre de la réalisation d'un projet commun, objectiver les représentations sociales, lutter contre le racisme, se respecter mutuellement, faire face aux problèmes sociaux, etc. se traduisent en comportements et attitudes positives de compréhension entre les hommes. La fable et l'interculturel visent, dans ce sens, la mise en exergue des problèmes et des obstacles liés au contact d'individus dans la société ainsi qu'à l'éducation avec un souci de les comprendre pour parvenir à les franchir.

Une fois que les apprenants saisissent la morale de la fable, ils se trouvent incités à améliorer leur comportement en tant que membres de la société. De ce fait, les fables auraient le pouvoir d'agir sur la façon dont ils se conduisent et seraient, par conséquent, une forme d'incitation à l'action. Étant aussi centré sur l'action, l'interculturel rejoint la fable dans sa contribution à la formation de la personnalité de l'individu, comme nous l'avons montré dans le chapitre précédent.

En conclusion, il est clair qu'il existe une similarité entre la fable en tant que genre littéraire éducatif et l'interculturel en tant qu'éducation.

4.5. La fable dans les programmes officiels

En contexte algérien, les fables sont présentes dans les programmes officiels des trois paliers : primaire, moyen et secondaire. Ce genre est introduit auprès des apprenants dès le cycle primaire et figure à maintes reprises dans les manuels scolaires de français comme support dans de nombreuses activités.

Les tableaux suivants montrent la présence de ce genre dans les programmes de français de tous les niveaux, à l'exception de ceux de la troisième année primaire et de la troisième année secondaire.

	3AP	4AP		5AP	
Projet	-	-	N° I : Lire et écrire un conte	N° I : Faire connaître des métiers	N° II : Lire et écrire un conte
Séquence	-	-	Présenter les paroles des personnages dans un dialogue. Repérer les paroles d'un personnage	-	Identifier la structure narrative
Activité	-	Atelier de lecture	Lecture	Récitation	Production écrite
Titre de la fable	-	Le corbeau et le renard (Dessin)	Le corbeau sauvera-t-il ses petits ?	La cigale et la fourmi	Les belles histoires d'animaux
Page	-	9	46	41	51

Tableau 03 : La place de la fable dans les programmes de français au primaire

Projet	N° I : Dans le cadre d'une campagne d'information, je réalise une brochure destinée aux élèves d'un autre collège pour leur expliquer la nécessité de préserver l'environnement et protéger les animaux en voie de disparition		-	-
Intention communicative	Informer et expliquer		-	-
Séquence	Présenter un animal dans son environnement	Expliquer un phénomène naturel : le cycle d'eau	-	-
Activité	Plaisir de lire		Lecture récréative	
Titre de la fable	Quand la cigale rencontre le corbeau et le renard, avant la fourmi	Quand la cigale rencontre le corbeau et le renard, avant la fourmi (suite)	La poule aux œufs d'or	La grenouille qui veut se faire aussi grosse que le bœuf
Page	61	74	116	117

Tableau 04 : La place de la fable dans le programme de français de la 1^{ère} AM

Projet	Int. Com.	Séquence	Activité	Titre de la fable	Page
N° II : Dans le cadre du concours de lecture, mes camarades et moi interprétons nos fables	Raconter à travers la fable	La fable et les animaux	Compréhension de l'écrit	Le lion et le renard	62
			Vocabulaire	Le loup et l'agneau	64, 65
			Grammaire	Le loup et la cigogne	66
			Conjugaison	Le loup et le chien	67
				La tortue et les deux canards	
			Orthographe	Le lion devenu vieux	68
				Le renard et le geai	
			Atelier d'écriture	Le rat des villes et le rat des champs	69
			Lecture-plaisir	L'ours et les deux compagnons	71
		La fable en vers	Expression orale	L'âne et le chien	73
			Compréhension de l'écrit	Le coq et le renard	74
			Lecture-entraînement	Le coq et le renard	75
			Vocabulaire	19 fables du roi lion	76
			Grammaire	Le loup et l'agneau (Ésope)	78
				Le petit prince (Extrait)	
			Conjugaison	Kalila wa Dimna	79
				La cigogne et les poissons	
				La laitière et le pot au lait	

Tableau 05 : La place de la fable dans le programme de français de la 2^{ème} AM

Projet	Int. Com.	Séquence	Activité	Titre de la fable	Page
N° II : Dans le cadre du concours de lecture, mes camarades et moi interprétons nos fables	Raconter à travers la fable	La fable en vers	Orthographe	Extrait de fable sans titre et sans référence	80
			Atelier d'écriture	Le loup et l'agneau	81
				Le loup et l'agneau (Ésope)	
			Lecture-plaisir	L'âne et le chien	83
		La fable en prose	Expression orale	Le renard et le corbeau (illustration)	85
			Compréhension de l'écrit	Le laboureur et ses enfants	86
			Lecture-entraînement	Le laboureur et ses enfants	87
			Vocabulaire	L'homme et le serpent	88
			Grammaire	19 fables du Roi Lion	89
			Conjugaison	Le laboureur et ses enfants	90
			Orthographe	L'ours et les deux compagnons	92
			Atelier d'écriture	Le renard et les raisins	93
				Le sanglier et le renard	
				L'âne, le renard et le chien	
				Le renard cajolant l'agneau et le chien	
			Lecture-plaisir	Le loup et le chien	95
-	-	-	Lecture récréative	La colombe et la fourmi	141
				L'âne et le chien	142

Tableau 06 : La place de la fable dans le programme de français de la 2^{ème} AM

Projet	Séquence	Activité	Titre de la fable	Page
N° II : Rédiger des faits divers pour le journal de l'école	Rapporter un fait, un événement relatant une catastrophe, un accident	Activité préparatoire : Distinguer le récit de faits réels du récit de fiction	Le corbeau et le renard	10

Tableau 07 : La place de la fable dans le programme de français de la 3^{ème} AM

Projet	N° II : Afin de lutter contre certains fléaux sociaux, écrire un dialogue argumenté ayant pour titre « Mieux vaut prévenir que guérir ». Ce dialogue sera mis en scène pour être joué devant les autres camarades.		N° III : Réaliser un dépliant touristique mettant en valeur les aspects attractifs d'une région de son choix pour inciter les gens à la visiter.	
Séquence	Argumenter dans le récit	Argumenter par le dialogue	Argumenter pour inciter à la découverte	Argumenter dans la lettre
Activité	Compréhension de l'écrit	Grammaire	Lecture récréative	Lecture récréative
Titre de la fable	Le loup et l'agneau	La cigale et les fourmis (Ésope)	L'aveugle et l'oiseau	Le blé et le coquelicot
Page	93	127	163	189

Tableau 08 : La place de la fable dans le programme de français de la 4^{ème} AM

	1AS		2AS	3AS
Projet	N° I : Réaliser une campagne d'information à l'intention des élèves du lycée	N° III : Écrire une petite biographie romancée	N° IV : Mettre en scène un spectacle pour émouvoir ou donner à réfléchir	-
Intention communicative	Dialoguer pour se faire connaître et connaître l'autre	Relater un événement fictif	Dialoguer pour raconter	-
Objet d'étude	L'interview	La nouvelle	Le discours théâtral	-
Séquence	Questionner de façon pertinente	Enrichir le récit par des énoncés descriptifs et des « dire »	Scénariser un texte	-
Activité	Compréhension de l'écrit	Compréhension de l'écrit	Points de langue	-
Titre de la fable	Les deux pigeons	Le loup et l'agneau	Le corbeau et le renard	-
Page	77	180	185	-

Tableau 09 : La place de la fable dans les programmes de français au secondaire

Il est évident, d'après les tableaux précédents, que les concepteurs des programmes scolaires dans le système éducatif algérien sont conscients de l'importance de la fable comme support d'enseignement/apprentissage du français, ils y accordent une place remarquable dans les programmes,

particulièrement dans celui de la 2^{ème} année moyenne où tout un projet porte sur les fables. Notons aussi qu'il existe de nombreux récits proposés dans certains manuels dont les personnages sont des animaux mais qui sont considérés comme des contes, nous n'en avons donc pas tenu compte dans les tableaux précédents.

5. Le récit de voyage

5.1. Voyage et littérature

On dit qu'on ne voyage que pour revenir et raconter. Dans l'histoire humaine, l'homme a toujours été fasciné par le voyage et la découverte de l'inconnu. Pour témoigner et garder une trace de ce qu'il a vécu pendant une aventure dans un monde qui lui était nouveau, il commence à noter par écrit les moments de son voyage et les impressions qu'il en a gardées, et c'est ainsi que la littérature de voyage est née.

Ce témoignage écrit reflète la curiosité de son auteur et son désir de découvrir et d'enrichir ses connaissances. Il dévoile non seulement un monde inconnu mais aussi l'auteur-voyageur dans sa personnalité, sa façon de percevoir ce qui l'entoure et sa réaction face à ce qui lui est étranger.

À un moment donné de l'Histoire, l'idée de voyage était liée au danger et au risque. C'est pourquoi ceux qui s'engageaient dans cette aventure dans des lieux mystérieux étaient rares. Prenons l'exemple de Pétrarque¹¹ et son aventure racontée dans son œuvre *L'Ascension du Mont Ventoux* qui prend la forme d'un récit de tourisme. Il y parle de son voyage où il tente de monter au Mont Ventoux des Alpes pour se démarquer des autres en faisant ce que la majorité d'entre eux n'ont pas l'habitude et le courage de faire. Cette ascension constitue pour lui une sorte d'élévation au-dessus des hommes ordinaires et une épreuve que tout homme devrait passer dans sa vie pour prouver son progrès. S'adressant à ses compagnons

¹¹ de son vrai nom Francesco Petrarca, érudit, poète et humaniste italien du XIV^{ème} siècle, considéré comme l'un des grands auteurs fondateurs de la littérature italienne, premier alpiniste à avoir réussi l'ascension du Mont Ventoux.

qui se sont abstenus d'escalader le mont, Pétrarque affirme que sans curiosité, l'être humain sera incapable de vivre pleinement.

Raconter un voyage existait déjà durant l'Antiquité. On retient de cette époque :

- les récits épiques d'Homère écrits au VIII^{ème} siècle av. J.-C., l'Odyssée et l'Iliade, où il raconte les aventures de héros mythiques dont Ulysse et Achille ;
- les *Histoires* écrites par l'historien géographe grec Hérodote au V^{ème} siècle av. J.-C. sous forme de récit historique ;
- l'*Anabase* écrite par le philosophe et le chef militaire Xénophon, entre le V^{ème} et le IV^{ème} siècles av. J.-C. dans le cadre d'un voyage militaire en Perse ;
- la *Description de la Grèce* écrite au II^{ème} siècle par le géographe voyageur grec Pausanias.

Quand on évoque la littérature de voyage au Moyen Âge, les carnets de voyage de Marco Polo sont sans doute parmi les écrits les plus connus de cette époque. Le marchand italien qui a vécu entre le XIII^{ème} et le XIV^{ème} siècles (1254-1324) dévoile la vie en Orient dans son voyage de sa ville Venise jusqu'en Chine. En fait, la pratique de la littérature de voyage est devenue plus fréquente avec l'ouverture vers les régions inconnues. C'est à partir de l'époque des grandes découvertes que ce genre d'écrits s'est répandu.

La découverte du Nouveau Monde à la fin du XV^{ème} siècle ainsi que l'invention de l'imprimerie au milieu du même siècle sont deux faits qui ont beaucoup influencé la littérature de voyage. Grâce au progrès technique, le déplacement vers des terres lointaines est devenu plus aisé, ce qui a encouragé les gens à voyager, et le papier est devenu moins cher, ce qui a rendu le prix du livre plus ou moins abordable, celui-ci est devenu, en tant que produit, donné à beaucoup de gens.

Avec la multiplication des voyages d'exploration notamment maritimes depuis le XVI^{ème} siècle, la littérature de voyage s'est épanouie. Elle apparaît comme un écrit qui raconte une histoire, apporte des connaissances et commente des idées, d'où sa triple dimension narrative, descriptive et commentative qui, d'après l'homme de lettres français Antoine Furetière, caractérise la relation dans les récits de voyage.

Plus tard, au siècle des Lumières, de nombreux écrits de voyage évoquent les rapports entre hommes d'un point de vue philosophique. C'est le cas de *Voyage en Hollande* de Denis Diderot où il valorise les rapports humains lors d'un voyage. En parlant du voyageur, l'encyclopédiste voit qu'il faudrait « *que l'histoire de son pays lui soit familière. Les hommes qu'il questionnera sur leurs contrées l'interrogeront sur la sienne, et il serait honteux qu'il ne pût leur répondre* » (Diderot, 1821 : 151-152).

Il est à signaler qu'avec l'augmentation du nombre de lecteurs intéressés par la littérature de voyage, certains écrivains introduisent des récits fictifs ; ils relatent des voyages alors qu'ils ne les ont pas réellement effectués. En s'inspirant des écrits de Polo, Jean de Mandeville écrit le fameux *Livre des merveilles du monde*, le récit d'un voyage qu'il n'a jamais fait. Ce n'est que plus tard que l'on découvre que son aventure en Chine racontée dans son livre ne se passait que dans sa tête. D'autres récits de voyage imaginaires sont destinés aux lecteurs qui cherchent l'aventure dans ce qu'ils lisent. C'est le cas de deux récits de la littérature mondiale : *Robinson Crusoé* (1719) et *Les voyages de Gulliver* (1726). Les *Lettres persanes* de Montesquieu sont aussi une œuvre pionnière au XVIII^{ème} siècle. Elle constitue l'un des récits de voyage de référence.

En fait, c'est à partir de ce siècle que le voyage commence à être conçu comme une activité de plaisir. Dans ce contexte, le terme *tourist* apparaît en Angleterre, francisé par Stendhal au XIX^{ème} siècle dans son livre *Mémoires d'un touriste*. Ainsi, le siècle des Lumières connaît, en 1743 plus précisément, la publication de *The grand tour*, un guide de voyage célèbre écrit par l'écrivain-voyageur irlandais Thomas Nugent.

Le XIX^{ème} siècle connaît une abondance d'écrits de voyage. La raison en est l'expansion de l'activité coloniale par de nombreux pays européens ainsi que l'intégration des récits de voyage dans la littérature de jeunesse qui s'en inspire dans ses thèmes. On voit donc un intérêt croissant pour la littérature de voyage de la part des lecteurs, mais aussi de la part des auteurs-voyageurs qui peuvent désormais faire de la pratique des récits de voyage leur travail et vivre ainsi de leur plume.

Des événements importants ont eu lieu pendant le XIX^{ème} siècle influant sur l'évolution de la littérature de voyage. Il s'agit notamment de/du :

- la publication des guides de voyage pour touristes par le libraire et écrivain allemand Karl Baedeker en 1827 ;
- fondement d'une grande agence de voyage par l'homme d'affaire anglais Thomas Cook en 1841 ;
- la diffusion des horaires des moyens de transport ainsi que des cartes qui ont mené plus tard à la création des cartes postales.

Par ailleurs, on voit, surtout dans la seconde moitié de ce siècle, les moyens de communication se développer, les véhicules évoluer et les voies de transport se répandre et s'étendre.

Au XX^{ème} siècle, le voyage devient moins dépendant de facteurs politiques et philosophiques et l'idée de voyage pour le plaisir devient de plus en plus répandue. C'est ainsi que le rapport entre le récit et le voyage a changé. Selon Roland Le Huenen (1990), le premier n'est plus un résultat du second mais en est plutôt une condition. Autrement dit, l'homme de lettres voit que le récit accompagne impérativement le voyage. De son côté, Gérard Cogez décrit la situation durant ce siècle concernant le voyage en précisant que :

« les conditions et la conception même du voyage se sont considérablement modifiées en quelques décennies : évolution des moyens de transport, développement considérable des déplacements, remplacement progressif de l'exploration proprement dite par le tourisme » (Cogez, 1999 : 19).

5.2. Approche d'un genre littéraire

5.2.1. Essai de définition

Le récit de voyage est un texte où l'auteur raconte ce qu'il a vécu lors d'un voyage qui a réellement eu lieu. Il se distingue d'autres types de récit par le fait qu'il n'existe, généralement, que dépendamment du voyage qui le nourrit. Pour l'auteur de ce genre de récit, il ne s'agit pas simplement de décrire ce qu'il voit. En dépassant la simple description, le récit de voyage transmet les impressions et les sentiments de l'auteur-voyageur qui constituent des éléments essentiels pour ce genre.

On parle, avant tout, d'un récit d'une série d'événements dans une aventure, d'une période de temps dans un espace donné. Ce récit ne se limite pas au voyage d'exploration : l'expérience personnelle du voyageur y occupe une place non négligeable.

Dans l'appellation du genre, le terme voyage reflète une coprésence, à des degrés divers, de deux procédés fondamentaux : la narration et la description. C'est ainsi que le principe de tout récit de voyage est de raconter une aventure lors d'un voyage et décrire ce qui a été observé au cours de cette aventure.

Historiquement, la dénomination du récit de voyage est apparue en 1632. Ce fut la première fois où cette appellation a été utilisée pour désigner un genre littéraire. Bien que certains trouvent qu'il ne peut être un genre à part mais plutôt un sous-genre, d'autres voient que le récit de voyage regroupe les éléments qui lui permettent de s'établir comme genre. C'est ce qu'affirme Normand Doiron, auteur de *L'art de voyager*, qui avance que « *le récit de voyage est reconnu, tant par les lecteurs contemporains que par les voyageurs eux-mêmes, comme un genre littéraire clairement constitué, doté d'un style, d'une poétique et d'une rhétorique qui lui sont propres* » (Doiron, 1988 : 98). L'homme de lettres précise également que l'auteur-voyageur « *interprète son rapport à l'espace et le traduit pour ses lecteurs en regard de certaines règles qui définiront le voyage et le récit* » (Doiron, 1988 : 98).

Avec la multitude des formes qu'il peut prendre et la diversité des genres discursifs qui s'y articulent, le récit de voyage semble s'être débarrassé de l'image de genre mineur qui s'y attachait traditionnellement. Cette complexité en a fait un genre qui échapperait à toute définition exacte et définitive. À ce propos, Percy G. Adams souligne que :

« the récit de voyage is not just a first-person journal or diary, is not only in prose (...). It is not necessarily a story with a simple uncontrived plot, (...). It is not just a set of notes jotted down each day or whenever the traveler has time (...). It is not just an objective report (...). Travel writing (...) is not a branch of history any more than it is of geography (...). The récit de voyage is, of course, not just an exploration report (...). It is not a complete record of journey (...). It is not sublitterature » (Adams, 1983 : 280-281, cité par Pasquali, 1994 : 93).

Cette citation a été traduite par Adrien Pasquali (1994 : 47-48) comme suit :

« Le récit de voyage n'est pas seulement un journal à la première personne, n'est pas seulement écrit en prose [...]. Ce n'est pas nécessairement une histoire avec une intrigue simple et non arrangée [...]. Ce n'est pas seulement une relation objective [...]. La littérature de voyage n'est plus une branche de l'histoire que de la géographie [...]. Le récit de voyage n'est évidemment pas simplement une relation d'explication [...]. Ce n'est pas le mémoire complet d'un voyage [...]. Ce n'est pas de la sous-littérature ».

Nous constatons qu'il s'agit dans la citation ci-dessus de quelques caractéristiques par lesquelles se distinguent les récits de voyage et qui peuvent servir de repère dans l'élaboration d'une conception référentielle de ce genre. Parmi donc les difficultés qui empêchent de donner une définition nette et monosémique au récit de voyage, il y a l'aspect composé par lequel ce discours est marqué.

Chez les Anglo-Saxons, qui semblent les plus intéressés par *Travel literature*, le récit de voyage est défini comme :

« un genre qui confronte des goûts de représentation propres à un grand nombre de types littéraires : la traduction de l'expérience en narration et description, de l'étrange en visible, de l'observation en construction verbale des faits ; le déploiement d'une voix personnelle au service d'une transmission de l'information » (Campbell, 1988, citée par Pasquali, 1994 : 6).

Le récit de voyage a fait l'objet d'un nombre de classifications dont celle proposée par Francis Affergan. D'après l'anthropologue français, les récits de voyage se répartissent, d'un point de vue linguistique et rhétorique, en quatre catégories.

- Le récit métonymique : il se caractérise par une continuité du parcours fait.
- Le récit synecdochique : le voyage qu'il décrit s'inscrit dans un parcours utopique comme dans *Robinson Crusoé* par Daniel Defoe.
- Le récit métaphorique : il s'appuie sur un raisonnement comparatif où la ressemblance et la différence constituent la logique de référence pour l'auteur. C'est le cas, à titre d'exemple, de *Gulliver's travels*, ou *Les voyages de Gulliver*, par Jonathan Swift.
- Le récit de voyage et de découverte réelle : c'est celui-ci que l'on conçoit comme le genre référentiel.

Il faudrait noter que le chercheur a remis en question son propre essai typologique quant aux récits de voyage. Il précise à propos de cette classification qui, pour lui, est loin d'être nette que « *tout récit de voyage appartient aux quatre genres à la fois, à des degrés divers, ou plutôt il y participe de fait puisque le rapport sur le voyage effectué ou non est invérifiable complètement* » (Affergan, 1987 : 121).

5.2.2. Caractéristiques

Le réel est, dans le récit de voyage, privilégié par rapport au fictif. Cependant, il est possible d'avoir recours à un narrateur imaginaire par exemple même si les endroits vus ne le sont pas. En fait, ce récit est ouvert sur le monde extérieur dans son état réel. Il s'oppose dans ce sens au roman, par exemple, qui, étant un autre genre du récit, s'insère dans un cadre clos et non forcément soumis à la réalité.

Deux temps fondent le récit de voyage : le voyage proprement dit et le récit en tant que pratique écrite. Pendant la première phase, l'auteur confronte des faits nouveaux ; la découverte et l'exploration constituent, en fait, des notions majeures dans les voyages de manière générale. Précisons que, dans sa première acception,

le récit de voyage est lié à ce qui est inconnu et étranger. La seconde étape correspond à la rédaction du récit où l'auteur narre les événements qui se sont produits lors de son voyage, décrit des personnes qu'il a croisées, des objets qu'il a vus ou des lieux qu'il a visités, et exprime un sentiment qu'il a ressenti ou une mémoire qu'il a gardée.

Loin d'être une simple juxtaposition de lieux visités ordonnés chronologiquement, le récit de voyage a une structure déterminée : une structure en boucle. Il commence par le départ et se termine par le retour. Entre ces deux moments, il y a le déplacement qu'interrompent des arrêts et des incidents.

L'exploration, la découverte, la description et les rencontres accompagnent le voyage. Au retour, les scénarios sont souvent similaires à ceux de l'aller et on retourne, à la fin, au point de départ. L'auteur y alterne entre la narration de ce qu'il a fait (déplacements, rencontres, etc.) et la description de ce qu'il a vu (paysages, traditions, etc.). Il fournit ainsi un savoir d'ordre culturel, linguistique, architectural, géographique, écologique, etc. De ce fait, le récit de voyage acquiert une valeur informative et devient un documentaire de référence auquel on recourt pour s'informer sur une culture, une population, un pays, etc.

En principe, les récits de voyage sont écrits à la première personne qui renvoie au voyageur. C'est à travers ce que celui-ci voit, comprend et ressent que le récit se présentera au lecteur qui est amené à y réfléchir en découvrant un monde différent du sien. Il est à signaler que le narrateur peut être extérieur au récit, tel est le cas des aventures de Marco Polo, à titre d'exemple, qui sont racontées à la troisième personne par un écrivain avec qui l'aventurier avait partagé ses mémoires. Qu'il soit écrit à la première ou à la troisième personne, le récit de voyage est marqué par une forte présence du narrateur qui partage ses expériences et ses sentiments avec le lecteur.

« Tantôt voyage au long cours, narration s'improvisant sur la route ou recomposition du souvenir, le récit de voyage informe ou multiforme »¹². L'écriture du récit de voyage peut se faire au jour le jour : on parle, dans ce cas, d'un journal de bord (comme dans *Vers Ispahan* de Pierre Loti). Dans un autre cas, le récit peut être écrit au retour du voyage : il s'agit d'un récit recomposé. S'il est rédigé après coup, il devient compte rendu.

Sous l'influence du développement des moyens de communication et d'information, le récit de voyage ne se réduit plus à un message linguistique ; il est désormais de plus en plus accompagné de messages de tous les types. Il s'agit surtout de photographies et de vidéos qui, du fait de leur transparence, de leur clarté et de leur transmission fidèle du voyage, semblent remplacer, petit à petit, le texte lui-même.

5.3. Un genre polymorphe

Le récit de voyage se caractérise par la multitude des formes qu'il peut prendre, dont notamment :

- le carnet de route, un recueil de notes que l'on prend sur le vif et qui s'appuie sur des événements relatés chronologiquement (*Voyage au Congo* et *Le retour du Tchad* d'André Gide, *Le voyage en Orient* de Gustave Flaubert. Dans ce dernier, l'auteur tenait aussi une correspondance avec sa mère et son ami, il s'agit donc de récit épistolaire également) ;
- les écrits épistolaires, le récit est transmis par correspondance à un destinataire déterminé au cours du voyage (Uzbek des *Lettres persanes* de Montesquieu, *Le Rhin*, *Lettres à un ami* de Victor Hugo) ;
- l'autobiographie, le voyage permet une découverte de soi avec une priorité au sujet voyageur dans son interprétation des faits et des images qu'il a vus (*Mémoires d'outre-tombe* de François-René de Chateaubriand) ;

¹² www.expositions.bnf.fr

- le journal intime, une chronique avec un rythme quotidien (*Journal de voyage* de Montaigne) ;
- l'essai, l'auteur y émet et vérifie une théorie pendant un voyage (*Tristes tropiques* de Claude Lévi-Strauss) ;
- le rapport, un compte rendu officiel rédigé sous l'ordre d'une autorité politique, administrative, sociale, etc. et destiné à cette même autorité ;
- l'épopée, la forme la plus ancienne du récit de voyage, construite à partir des périples, qui sont de grands voyages particulièrement par mer, de héros mythiques de l'Antiquité (*l'Odyssée* et *l'Iliade* d'Homère).

Il faudrait noter que le récit de voyage se distingue du :

- document scientifique à thème géographique, anthropologique, culturel, etc. qui fournit des informations objectives sans valoriser ou évoquer le voyage qui a permis de les obtenir ;
- roman qui privilégie le fictif par rapport au réel et la narration par rapport à la description ;
- récit de science-fiction qui est basé sur l'imagination pour décrire un monde virtuel et futuriste ;
- guide de voyage qui est écrit pour l'objectif principal de servir au lecteur envisageant de faire un voyage.

À leur tour, les auteurs du récit de voyage peuvent avoir différents domaines d'activité. Ceux qui pratiquent ce genre peuvent être écrivains, historiens, journalistes, missionnaires, navigateurs, explorateurs, commerçants, scientifiques, etc. Il n'est donc pas une pratique strictement balisée ou une spécialité propre à un seul domaine, d'où la diversité des genres discursifs qu'il regroupe (linguistique, scientifique, historique, politique, etc.).

Les auteurs-voyageurs peuvent également avoir des profils différents tels que :

- le touriste qui perçoit superficiellement ce qu'il croise, découvre la culture et la nature sans s'intéresser aux personnes en tant qu'étrangers, elles ne sont pour lui qu'une partie du décor extérieur qu'il voit ;
- le migrant qui se déplace en quête d'une condition de vie meilleure ;
- le voyageur-explorateur qui conçoit le voyage dans son vrai sens de découverte de l'Autre, de l'inconnu et de ce qui est étranger ou peu familier. Son profil est dépendant du cadre spatiotemporel dans lequel le voyage est effectué.

5.4. Récit de voyage VS reportage touristique

Souvent confondus, le récit de voyage et le reportage touristique sont à distinguer l'un de l'autre. Ces deux genres, ayant des objectifs similaires, ont pourtant des traits différents.

D'abord, le reportage se veut concis et synthétique. À partir d'événements et d'observations, l'auteur du reportage organise les données qu'il a collectées et en dégage une synthèse où uniquement les éléments importants sont retenus. C'est un compte rendu d'un témoignage dans lequel des faits sont décrits, expliqués et analysés selon une structure cohérente bien déterminée (introduction, développement et conclusion). Plus développé, le récit de voyage apporte des descriptions détaillées de ce qui a été vu. L'auteur y inclut tout ce qu'il a vécu pendant son voyage même s'il s'agit de faits non significatifs.

Ensuite, écrire un reportage ne consiste pas seulement à faire une synthèse d'événements et d'observations ; il est nécessaire, pour son auteur, d'effectuer des recherches, des enquêtes et des entretiens qui assurent l'aspect scientifique de ce discours. Cet aspect se concrétise à travers la présence de statistiques, de citations, de connaissances historiques, linguistiques, culturelles, etc. En conséquence, le reportage est moins spontané et moins démuné dans la description de la réalité en comparaison avec le récit de voyage.

Enfin, le journaliste ayant à rédiger un reportage doit veiller à garder un maximum d'objectivité dans la relation des événements et la description des objets, des personnes ou des lieux. Le reportage se distingue donc du récit de voyage par son caractère moins subjectif.

5.5. Vérité et utilité dans le récit de voyage

Comme nous l'avons souligné en tentant d'exposer une définition exacte du récit de voyage, ce genre est étroitement lié à la réalité. Soucieux de transmettre la vérité, l'auteur-voyageur devrait être fidèle à ce qu'il a vu dans ce qu'il écrit, la subjectivité absolue est donc à limiter. Cependant, le caractère subjectif du récit de voyage ne peut être complètement écarté car ce récit transmet non seulement des connaissances objectives mais aussi les sentiments et les impressions de celui qui le raconte. Même si ce discours se veut objectif, la subjectivité y demeure inévitable dans la mesure où l'on parle d'une réalité vue par un individu qui a sa propre vision du monde extérieur, sa propre façon de concevoir les faits, ses propres images et représentations de ce qu'il croise, ses propres données référentielles, etc. Pasquali soutient cette idée en écrivant que « *l'observateur, aussi neutre qu'il se veuille, ne s'absente jamais absolument de son discours. Tout au plus s'abrite-t-il parfois derrière/en lui* » (Pasquali, 1994 : 92).

Avec comme objectif de garder de l'objectivité et de la transparence dans son discours, l'auteur du récit de voyage tente de faire correspondre parfaitement ce qu'il dit à ce qu'il a vu. En d'autres termes, il tente d'atteindre une concordance entre les mots et les objets ou faits vus. C'est ce que nous explique Valérie Berty (2001) qui écrit que « *les récits de voyage s'élaboreront non pas comme des textes de représentations vraies ou fausses, mais comme des présentations où le sens de la description naît de la correspondance entre l'objet vu et la conscience de l'être* ». Cette importance accordée à la vérité dans le récit de voyage est justifiée par le fait qu'il est censé être utile. En termes d'utilité, il s'oppose, encore une fois, au roman qui semble, a priori, gratuit.

En fait, à travers un récit de voyage, on veut faire acquérir un savoir à quelqu'un. Il a, de ce fait, une visée didactique. Notons que le destinataire de ce message est souvent implicite. Ainsi, dans la plupart des cas, le public à qui le récit de voyage est adressé partage avec son auteur le même système culturel de référence. Autrement dit, ils appartiennent à la même communauté culturelle, ce qui facilite la compréhension de cet écrit pour le lecteur parce que l'auteur peut se mettre à sa place en créant une certaine complicité avec lui.

Afin d'assurer l'utilité de son récit tout en restant fidèle à la vérité, l'auteur se sert de procédés dont le plus employé, car, semble-t-il, le plus efficace, est la description qui domine parfois le récit. À ce propos, il est intéressant de lire dans le *Grand dictionnaire universel du XIX^e siècle* que « la description, à moins qu'il ne s'agisse de récits de voyage, ne doit pas faire le fond d'une œuvre, mais seulement en être l'ornement » (Larousse, 1870 : 540). D'ailleurs, le discours descriptif « ne devrait survivre que dans les ouvrages où il a réellement une raison d'être, c'est-à-dire dans les livres de voyage » (Larousse, 1870 : 540).

Contrairement au roman, où il est utilisé pour divertir le lecteur, le procédé descriptif joue un rôle principal dans les récits de voyage. Pour l'auteur, décrire constitue un lien entre les observations qu'il a faites et le savoir qu'il a acquis (et qu'il a à transmettre au lecteur). La description devient, en quelque sorte, « un exercice obligé du voyageur qui doit rendre compte avec précision de ce qu'il a vu » (Chupeau, 1977 : 542) et paraît comme « l'argument du voyageur ». Cependant, dans ce genre, elle n'est pas aussi évidente qu'elle peut en avoir l'air.

En croisant une réalité nouvelle dans un monde étranger, il arrive que l'auteur trouve une difficulté à nommer ce qui n'existe pas dans ses connaissances référentielles. Souvent, il recourt à des rapprochements avec des choses ou des faits qui lui sont plutôt familiers dans le but de faire passer au destinataire, par le biais de la description, des réalités nouvelles. L'un des procédés de rapprochement les plus fréquents dans les récits de voyage est la comparaison. En faisant appel au raisonnement comparatif ou analogique, l'auteur réussirait à montrer au lecteur

que ce qui est étranger ou relève d'un monde inconnu ressemble, dans tel ou tel aspect, à ce qu'ils ont chez eux ou à ce qu'ils connaissent déjà.

L'auteur-voyageur redessine donc le monde dans lequel il a vécu et introduit au lecteur ce que ce monde a de nouveau ou d'étranger à travers des observations influencées par sa culture et ses connaissances. Il s'agit ici de l'inévitable subjectivité dont nous avons parlé et qui représente un obstacle à la description, censée être purement objective, de la réalité.

Outre l'impossibilité de décrire toute réalité nouvelle de façon parfaitement objective, l'auteur d'un récit de voyage peut avoir du mal à intégrer les passages descriptifs dans son discours. Dans un texte de ce genre, c'est le déroulement du voyage, c'est-à-dire les événements organisés chronologiquement, qui détermine l'ordre du récit. Sa cohérence est, en effet, dépendante de la suite des événements qui se sont produits. Un récit de voyage, rappelons-le, s'inscrit avant tout dans une perspective instructive ; il a pour visée d'informer, de transmettre un savoir à celui qui le lira. Par rapport à ce but, c'est bien la description qui joue le rôle majeur pour y parvenir. Un certain conflit naît alors au sein du récit de voyage entre la narration et la description ; celle-ci interrompt la relation des événements et peut marquer une rupture dans la cohérence du texte.

Il paraît important de noter que, dans le récit de voyage, la narration se met au service de la description. La première attribue au texte son caractère cohérent d'une part, et assure la logique du voyage sur laquelle repose celle du récit d'autre part. La seconde en fait une œuvre vivante et colorée tout en restant un document de référence et un texte de divertissement en même temps. Bien que la visée principale du récit de voyage soit d'instruire le lecteur, il peut être lu pour se distraire, par amour des récits d'aventure ou par goût des écrits exotiques.

5.6. Le récit de voyage et l'interculturel

Dans sa célèbre œuvre *Tristes tropiques*, Lévi-Strauss considère le voyage comme un déplacement spatiotemporel qui dépasse le simple mouvement

géographique. C'est aussi un déplacement dans la culture qui s'inscrit dans une perspective anthropologique. Le voyageur vit, en fait, une expérience culturelle considérablement riche. De même, Phileas Fogg, le personnage principal du *Tour de monde en quatre-vingts jours* de Jules Verne, passe lors de son voyage par de nombreux pays et se met, par conséquent, en contact avec différentes cultures.

Dans son rapport avec l'interculturel, le texte littéraire en général et le récit de voyage en particulier jouent le rôle de médiateur dans la découverte d'autres cultures. Le récit de voyage met en scène les hommes en rendant compte de leur caractère diversifié et variable. Vu sous cet angle, il s'avère un texte parfaitement qualifié pour jouer ce rôle. L'anthropologue français François Laplantine avance que :

« la confrontation de l'anthropologie avec la littérature s'impose. L'anthropologue, qui effectue une expérience née de la rencontre avec l'autre, agissant comme une métamorphose de soi, est souvent conduit à rechercher des formes narratives susceptibles d'exprimer et de transmettre le plus exactement possible cette expérience. Une part importante de la littérature entretient, comme l'ethnologie, une relation – au demeurant fort complexe – avec le voyage » (Laplantine, 1987, cité par Gohard-Radenkovic, 1999 : 81).

Le récit de voyage fait faire au lecteur un voyage dans des endroits étrangers qu'il souhaiterait découvrir. Avec les aspects culturels qu'il porte, ce récit permet de confronter la culture étrangère à celle du lecteur en suscitant sa curiosité, et ce processus de comparaison se déclenche souvent automatiquement chez le lecteur au cours de sa lecture. Cette confrontation peut constituer un premier pas vers l'autre différent et permet de se rapprocher de lui tout en tenant compte des différences. Voilà un premier rapport direct que l'on pourrait établir entre l'interculturel et les récits de voyage.

N'oublions pas que c'est grâce aux écrits de Christophe Colomb qui racontent sa découverte du Nouveau Monde que l'on a commencé à s'intéresser à ce continent énorme. Les aspects culturels des peuples natifs de cette terre ainsi que sa richesse et sa diversité naturelles sont parmi les raisons, si ce n'est la raison, d'une immigration historique d'un grand nombre, toujours croissant, d'individus

et de groupes, ce qui a construit les États-Unis d'Amérique, le pays le plus multi/interculturel au monde actuellement.

En outre, grâce à l'exotisme dans le récit de voyage, le lecteur découvre des cultures sans avoir à se déplacer physiquement. Montesquieu dans ses *Lettres persanes* introduit des relations et des rapprochements d'ordre culturel, ce qui plonge le lecteur français, occidental, dans le monde oriental dont il découvrira la culture et se fera une nouvelle image qui déterminera par la suite sa relation avec les peuples de ce monde et pourrait mener à un dialogue interculturel entre l'Occident et l'Orient.

En lisant des récits de voyage, on se rend compte que la découverte de l'inconnu est reliée, pour ne pas dire complètement soumise, à des images que le voyageur a déjà de l'étranger avant d'entrer dans son monde. En fait, ces images se construisent dans l'univers cognitif de l'individu dès l'enfance et se manifestent, par exemple, dans l'opposition que fait l'enfant entre le bien et le mal, le bon et le méchant, l'entourage qui lui est familier et au sein duquel il se sent en sécurité et le monde extérieur qu'il suppose trop large et plein de dangers. Ce monde demeure, pour autant, attirant pour lui en suscitant sa curiosité et en éveillant son désir de le dévoiler, d'en découvrir les détails et de l'explorer afin de vivre de nouvelles expériences.

Nous avons expliqué dans le premier chapitre que les images que l'on a de l'autre et de l'étranger servent de repères pour l'interprétation des faits et des comportements. Stéréotypes, préjugés et idées reçues, ces représentations peuvent conduire, comme nous l'avons montré, à des réactions négatives telles que le rejet et la haine lors d'un contact interculturel. Dans le contexte d'un récit de voyage, les vrais voyageurs « éducateurs » sont ceux qui sont arrivés à dépasser les aspects négatifs intervenant pendant leur voyage. Ils adoptent ainsi une vision positive du monde avec un esprit moins ethnocentrique et plus tolérant quant à la différence. C'est de cette façon qu'ils présentent un exemple de relation interculturelle réussie.

Les différences occupent une place primordiale dans le récit de voyage. Elles ont une valeur culturelle considérable et une fonction interculturelle très importante. Ainsi, beaucoup de récits de voyage, tels que les *Lettres persanes*, reflètent des aspects sociaux et culturels marquant un pays étranger.

Les récits de voyage sont un espace de perception de l'autre et de soi. Ils véhiculent des représentations qui s'inscrivent dans une dimension double. D'une part, elles traduisent d'une manière immédiate la perception de l'autre de la part de l'auteur (ou du narrateur) dans un cadre spatiotemporel donné. D'autre part, elles portent implicitement des aspects du système culturel de l'auteur que celui-ci projette sur l'autre selon ses appartenances socioculturelles et les objectifs de son voyage. Gohard-Radenkovic (1996 : 86) soutient cette idée en soulignant que :

« les récits de voyage à travers le regard d'individualités sont le miroir de la géographie d'un imaginaire collectif de celui qui observe autant que de celui qui est observé, confrontés l'un à l'autre, directement ou indirectement, dans un même espace et à une même époque ».

Le récit de voyage est donc le reflet d'un peuple dans un lieu à une époque, de ses valeurs et de ses croyances. Cet état des lieux des relations intercommunautaires fait suite à une expérience qu'a vécue une personne, l'auteur-voyageur, qui met le lecteur dans un autre univers en le confrontant à celui dans lequel il vit. C'est ainsi qu'il propose d'autres valeurs telles que l'image du « bon sauvage » qui s'est répandue entre le XVIII^{ème} et le XIX^{ème} siècles. Cette image, devenue par la suite mythe, est née, selon Gohard-Radenkovic, d'une construction collective d'une nouvelle relation entre les peuples qui a contribué à une redéfinition de l'homme.

En effet, cette nouvelle définition résulte plus précisément de l'appropriation d'autres modèles sociaux, particulièrement ceux des sociétés primitives, qui se reconstruisent dans les voyages. Notons, par ailleurs, que l'image que l'on se fait de soi est en partie importée de l'étranger ; on est influencé par les images, les mythes ou toute autre représentation créée autour de nous par les autres.

Si l'on veut expliquer le rapport entre le récit de voyage et l'interculturel, il paraît inévitable d'évoquer le statut de l'auteur-voyageur. Des chercheurs ont tenté, dans ce contexte, de mettre en exergue l'auteur du récit de voyage en tenant compte d'un certain nombre d'éléments qui dépendent de son statut par rapport à son texte. L'un de ces chercheurs est l'anthropologue américain Clifford Geertz qui propose une distinction entre la fonction de l'écrivain et celle de l'écrivain. Dans sa distinction, Geertz s'est basé sur la dichotomie écrivain/écrivain introduite par Barthes. Il précise que :

« l'écrivain exerce selon lui [Barthes] une fonction ; l'écrivain une activité. L'écrivain procède du rôle du prêtre (il le compare au sorcier maussien) ; l'écrivain de celui de clerc. Pour un écrivain « écrire » est un verbe intransitif – « c'est un homme qui intègre le pourquoi du monde dans un comment écrire ». Pour l'écrivain, « écrire » est un verbe transitif – il écrit quelque chose. « Il pose un objectif (donner des informations, expliquer, instruire) dont le langage n'est que le moyen ; pour lui, le langage est au service d'une praxie, il n'en constitue pas une... [Il] est réduit à la nature d'un instrument de communication, d'un véhicule de pensée » »¹³ (Gohard-Radenkovic, 1996 : 83).

À la lumière de cette citation, nous pouvons dire que le voyageur-écrivain est celui qui présente au lecteur des récits à caractère purement descriptif et à visée informative. Il s'agit, à titre d'exemple, de témoignages ou de récits bruts. Dans *Le degré zéro de l'écriture*, Barthes emploie le terme scripteur pour désigner l'écrivain, on peut donc parler aussi, dans ce sens, de voyageurs-scripteurs. De son côté, Marcel Proust les décrit comme « fouilleurs de détails » et « collecteurs de petits faits » pour focaliser l'attention sur la priorité accordée à la description et à la collecte d'informations par le voyageur-écrivain. À la différence de ce dernier, le voyageur-écrivain est celui qui écrit des récits à visée didactique tels que les récits démonstratifs et rhétoriques. Il présente des images qui reflètent la réalité telle qu'il la perçoit et rapporte des faits à travers son crible culturel.

¹³ traduit de l'anglais par Lemoine D., *Ici et là-bas, l'Anthropologue comme auteur*, chap. « Là-bas, l'anthropologie et le monde de la littérature », citation de Roland Barthes (rétablie d'après l'original français) extraite de « Écrivain et écrivain », dans *Essais critiques*, éd. Seuil, Paris, 1964, pp. 147-154.

Qu'il soit écrivain ou écrivain, l'auteur-voyageur est un médiateur entre deux univers différents : il s'efforce de rendre familier au lecteur ce qui lui est étranger.

Dans ce deuxième chapitre de la partie théorique, nous avons explicité l'acte de lire et la compréhension de l'écrit et nous avons dévoilé le lien entre texte littéraire et interculturel en mettant l'accent particulièrement sur la fable et le récit de voyage. Nous passons à la partie pratique de notre travail où nous aborderons notre thème, l'interculturel et la compréhension, en termes concrets.

DEUXIÈME PARTIE

ÉTUDE PRATIQUE

CHAPITRE I : Les dimensions culturelle et interculturelle dans le contexte éducatif algérien

Comme nous l'avons dit dans la partie théorique, il existe un lien étroit entre la langue et la culture. En didactique des langues-cultures, l'évolution de la notion de culture a fait naître des approches qui tiennent compte des dimensions culturelle et interculturelle. En Algérie, le système éducatif tente de suivre le développement que connaît la didactique des langues-cultures. Bien que l'interculturel existe dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues depuis des décennies, on ne commence à en parler en contexte algérien que depuis quelques années.

Dans ce premier chapitre de la partie pratique, nous nous attacherons à examiner la situation actuelle de l'enseignement du français traité sous un angle culturel et interculturel. Nous avons estimé important, voire indispensable, de passer par cette phase, principalement descriptive et analytique, car elle permettra de situer notre expérimentation dans un contexte bien déterminé.

Il s'agit, en premier lieu, d'analyser les documents officiels imposés ou recommandés à l'enseignant par le Ministère de l'Éducation Nationale, à savoir le manuel scolaire, le document d'accompagnement et le guide pédagogique. Dans cette analyse, nous nous intéresserons à la présence ou l'absence des dimensions culturelle et interculturelle au sein de ces documents ainsi qu'à la façon que le ministère prescrit pour prendre en charge ces dimensions dans l'enseignement du FLE.

En second lieu, nous mènerons une enquête concernant la situation de la pratique enseignante vis-à-vis de la question de la culture et de l'interculturel. Pour parvenir à des éléments de réponse à propos de cet axe de notre recherche, nous optons pour le questionnaire comme outil de collecte de données. C'est un outil d'investigation plus ou moins fiable, par rapport à l'entretien par exemple, dans la mesure où il met les enquêtés en confiance grâce à l'anonymat des réponses.

1. Le français dans le contexte éducatif algérien

L'enseignement des langues dans un cadre éducatif institutionnel est toujours soumis à une politique linguistique préétablie par l'État avec des objectifs déterminés. En d'autres termes, les choix faits concernant les finalités d'enseignement, les programmes, les contenus ainsi que les pratiques de classe ne sont jamais gratuits ; ils sont en fait le résultat d'une décision le plus souvent idéologique comme le souligne Tayeb Bouguerra (2008 : 21-22) qui voit que *« selon les pays, les époques, les conflits idéologiques, les visions du monde, les projets de société [...], les avatars de l'histoire peuvent peser de tout leur poids sur une pratique didactique et sur les relations langue-culture »*.

Pour l'État, c'est surtout à l'école, lieu où se forment les esprits des jeunes citoyens, que cette politique est à mettre en place. Dans ce qui suit, nous exposerons brièvement la situation de la langue française dans le contexte éducatif algérien dans le but d'inscrire notre recherche dans un cadre historique, social et politique propre à notre pays notamment pendant la période post-indépendance.

Sur le plan éducatif, l'époque coloniale était marquée par la primauté de la langue française dans le milieu scolaire. C'était la langue officielle d'enseignement de toutes les matières à l'école. Le lendemain de l'indépendance, le gouvernement algérien met en place une politique d'« algérianisation » du système éducatif adopté par le colonisateur durant de longues années. Cette politique consiste essentiellement à installer l'arabe¹³ comme la langue d'enseignement entre 1962 et 1965, d'où l'augmentation du volume horaire consacré à la matière de langue arabe qui atteint 10 heures par semaine en 1964.

Clairement marginalisée, la langue française commence à reculer à l'école où l'arabisation s'impose pour changer du jour au lendemain les pratiques

¹³ Même si l'on voit que c'est de l'arabe classique qu'il s'agit, les textes officiels qui prônent l'arabisation n'apportent pas de précisions au sujet de cette langue, et on se demande de quel arabe il s'agit, l'arabe dialectal algérien ou l'arabe classique. Ceci laisse entendre que le dialecte algérien était éventuellement mis en quarantaine par les initiateurs de cette politique pour être éradiqué par la suite.

linguistiques scolaires. Le français est complètement écarté du programme des première et deuxième années primaires pour n'apparaître qu'en troisième année, puis retardé jusqu'à la quatrième en 1970¹⁴. Six ans plus tard, l'arabe est officiellement annoncé langue d'enseignement à l'école algérienne dans les trois paliers, tandis que le français demeure classé parmi les langues étrangères avec l'anglais, l'espagnol et l'allemand, une classification qui fait l'impasse sur le vrai statut du français en le concevant de la même façon que toute autre langue étrangère malgré sa présence importante et indéniable dans le milieu social algérien comme trace de l'époque coloniale.

L'arabisation s'étend à l'université dès le début des années 80 en touchant les filières littéraires, humaines et sociales. Les filières scientifiques et techniques, quant à elles, demeurent en français. Au début des années 90 apparaît une loi de « Généralisation de l'utilisation de la langue arabe ». Il s'agit de la loi 05-91 du 16/01/1991 qui s'appuie sur trois composantes identitaires « indissociables » : l'islamité, l'arabité et la nation. Un an plus tard, l'école algérienne connaît un incident important sur le plan linguistique : on laisse aux parents le choix entre le français et l'anglais comme première langue étrangère introduite à leurs enfants au primaire, et c'est en 1996 que les choix des parents, dont presque la totalité ont opté pour le français, sont pris en considération. En fait, c'était une deuxième tentative d'exclure cette langue du milieu scolaire et, sur le long terme, du milieu social des Algériens.

Toutefois, le français ne s'est pas effacé du champ éducatif ni de la société algérienne en raison de sa fonction dans les domaines économique, scientifique et technique et même politique. Il est présent jusqu'à nos jours dans les établissements administratifs, économiques et dans les institutions éducatives et universitaires.

¹⁴ C'est à partir de cette année que l'on a attribué au français le statut de langue étrangère en Algérie.

Bien que cette langue soit enseignée tout simplement comme matière du primaire au secondaire, elle reste largement adoptée dans l'enseignement supérieur : non seulement les contenus sont en français dans un nombre considérable de filières, mais les enseignements se font également en cette langue, ce qui fait qu'en arrivant à l'université, beaucoup d'étudiants se trouvent en difficulté, voire incapables d'entamer leurs études vu que l'enseignement est dispensé en une langue que l'on ne leur a jamais appris comme langue seconde ou de scolarisation et qui a toujours été conçue comme langue étrangère pendant leurs années de formation dans les trois paliers de l'éducation. Ceci a créé un paradoxe flagrant qui a donné naissance à une situation critique quant à l'état auquel est parvenue l'université algérienne dont le diplôme n'est plus reconnu même par les universités maghrébines.

Nous poursuivrons notre examen de la situation du français dans le contexte éducatif algérien en visant spécifiquement la composante culturelle/interculturelle dans l'enseignement du FLE en 2^{ème} année secondaire.

2. Réforme et culture/interculturel

Les documents qui constituent notre corpus dans ce chapitre sont le produit d'une réforme du système éducatif qui se veut révolutionnaire par rapport à la politique adoptée auparavant et qui vient répondre à des changements radicaux que connaissait notre pays sur les plans politique, social et économique. En effet, l'objectif principal de l'enseignement du français pendant la période qui précède la réforme, précisément entre 1976 et 2003, est de permettre l'accès aux savoirs scientifiques en délaissant toute dimension culturelle de la langue. Pour des buts d'adaptation et d'intégration de l'Algérie dans la sphère mondiale, une actualisation, pour ne pas dire un bouleversement, des documents officiels, des contenus, des méthodes d'enseignement/apprentissage mais surtout des objectifs d'enseignement s'est avérée indispensable. C'est ce que souligne Koichiro Matsuura (2005 : 7) en écrivant pour l'UNESCO :

« Une refonte des contenus et des méthodes d'apprentissage, ainsi qu'une réorganisation des structures de l'éducation nationale sont également devenues indispensables afin de permettre l'adaptation et l'intégration de la société algérienne dans un contexte de mondialisation économique et d'accélération du progrès technologique ».

Dans un contexte plus large, il paraît que l'Algérie a fait un pas non négligeable dans sa tentative d'être à la hauteur des défis et des enjeux auxquels elle doit faire face à l'heure actuelle. Matsuura (2005 : 8) le confirme dans le sens où il trouve que :

« pendant la période de la transformation de ces dernières années, l'Algérie a su s'engager activement et avec conviction au niveau international. L'action décisive de l'Algérie en faveur de l'UNESCO en particulier à travers son soutien actif à la convention pour la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel, ne fait que confirmer cet engagement. Premier État membre à ratifier la convention en 2003, l'Algérie se positionne ainsi, avec détermination, en faveur du rapprochement des peuples et du dialogue entre les civilisations ».

En revenant au contexte éducatif, c'est bien la réforme introduite en 2002 et mise en place depuis la rentrée scolaire de 2003 qui était supposée concrétiser l'intention de notre pays de s'intégrer dans le monde d'aujourd'hui. Cette réforme fut initiée dans des conditions particulières :

- une transformation politique et sociale accélérée ;
- une ouverture de l'économie ;
- une liberté d'expression et d'opinion ;
- une intention de rompre avec la période d'ethnocentrisme.

Nous nous référons à un travail de recherche mené par Malika Kebbas (2010) dans lequel elle se focalise sur les recommandations de la Commission Nationale de Réforme du Système Éducatif (CNRSE) de 2001 ainsi qu'à la manière dont elles sont concrétisées dans les programmes de langue française au palier secondaire.

Dans le Rapport de la CNRSE (2001 : 23, cité par Kebbas, 2010 : 76), on évoque explicitement l'ouverture vers le monde en parlant de l'apprentissage des langues étrangères :

« La connaissance, voire la maîtrise des langues étrangères est une nécessité impérieuse pour qui veut faire partie de ce monde dont les frontières ne cessent de se rétrécir, en raison notamment des progrès incommensurables réalisés dans le domaine des nouvelles technologies de l'information et de la communication ».

La culture y est également évoquée (idem) en rapport avec les finalités de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères dans un contexte éducatif :

« Une politique des langues étrangères sérieuse est souhaitable et doit être mise en place dès que possible notamment dans le système. Elle aura pour finalités de redonner aux langues étrangères la place qui doit être la leur comme supports incontournables pour l'accès à la science, à la technologie et à la culture mondiale ».

Les auteurs du Rapport sont donc conscients de la fonction des langues comme outil d'accès à des cultures du monde, d'où l'insertion de l'aspect culturel parmi les finalités de l'enseignement du français au cycle secondaire, du moins pour ce qui est de la 2^{ème} AS (CNRSE, 2001 : 5) :

« Sur un plan plus spécifique, l'enseignement du français doit permettre [...] la familiarisation avec d'autres cultures francophones pour comprendre les dimensions universelles que chaque culture porte en elle [et] l'ouverture sur le monde pour prendre du recul par rapport à son propre environnement, pour réduire les cloisonnements et installer des attitudes de tolérance et de paix ».

Nous constatons par ailleurs que l'importance de la composante culturelle est clairement reconnue dans le Rapport si l'on veut parler d'un enseignement efficace des langues étrangères comme le montrent les propos suivants (CNRSE, 2001 : 4) :

« L'acquisition d'une langue étrangère ne peut pas se réaliser efficacement si l'on distingue l'aspect utilitaire de l'aspect culturel. Une langue maîtrisée est [...] le moyen le plus objectif de connaissance de l'Autre à travers une réflexion entretenue sur l'Identité/Altérité ».

Notons que l'objectif terminal d'intégration pour la 2^{ème} AS demeure axé sur l'aspect instrumental de la langue : la production d'un discours dans une situation-problème de la vie sociale en tenant compte des contraintes de la situation de communication et en s'impliquant directement dans ce discours. L'apprenant sera ainsi capable à l'issue de cette année de produire un discours sur un thème parmi ceux choisis pour l'année en prenant en considération la situation de

communication et en sélectionnant le modèle qui lui paraît le plus adéquat parmi ceux qu'il avait étudiés.

Les compétences à installer sont également d'ordre communicatif et sont centrées sur la réception et la production :

- La compréhension de discours oraux et de discours écrits.
- La restitution de discours écrits pour en faire des comptes rendus objectifs ou critiques destinés à un récepteur déterminé ou y réagir.
- La production de messages oraux pour informer, argumenter ou raconter.
- La production de textes en prenant en considération les paramètres de la situation de communication ainsi que la visée communicative.

3. Les documents officiels

Le corpus que nous nous attachons à analyser dans cette entrée est constitué de l'ensemble des documents officiels que met le Ministère de l'Éducation Nationale entre les mains de l'enseignant en 2^{ème} AS. On parle du manuel scolaire de langue française, du guide pédagogique du manuel destiné aux professeurs et du document d'accompagnement du programme. Notre choix de ce niveau en particulier est justifié par le fait que nous avons une expérience importante de plusieurs années avec les apprenants de 2^{ème} AS et une meilleure idée sur les documents officiels de ce niveau par rapport aux autres niveaux.

3.1. Le manuel scolaire

3.1.1. Définition

Avant de nous attaquer au manuel scolaire de français que nous avons pour objectif d'analyser, nous estimons important d'exposer, brièvement, cet outil pédagogique. Voici donc quelques précisions à propos du manuel scolaire.

On parle, selon le Larousse, d'un ouvrage didactique ou scolaire où sont exposées les notions essentielles d'une discipline (arts, sciences, techniques, etc.).

Étymologiquement, le mot « manuel » vient du latin *manus* qui veut dire « main ». Un manuel serait donc ce que l'on tient dans la main. Servant de support à l'enseignement/apprentissage, cet ouvrage qui se présente sous un format maniable regroupe des documents et des activités qui répondent aux exigences des programmes scolaires. Dans le décret n°2004-922 du 31 août 2004, François Richaudeau¹⁵ décrit le manuel comme étant un matériel structuré qui a été conçu pour être utilisé dans un processus d'apprentissage et de formation concerté. On trouve, dans ce même document officiel, sous l'appellation de « livre scolaire » :

- le manuel et son mode d'emploi ;
- le cahier d'exercices ;
- le cahier de travaux pratiques ;
- les fiches qui se substituent au manuel.

Ces livres sont utilisés dans l'enseignement, mais aussi dans des formations professionnelles et ont pour objectif de répondre à un programme établi et agréé par l'institution.

Pour ce qui est des manuels de langue française, Robert (2008) les répartit en trois catégories en fonction du statut de cette langue. Il distingue :

- des manuels du FLM, destinés à des apprenants dont la langue maternelle est le français et employés dans des pays ou régions où l'on apprend à parler en français comme première langue ;
- des manuels de FLS, utilisés dans les pays ou régions où le français est considéré comme langue seconde, principalement des pays francophones et d'anciennes colonies françaises ;
- des manuels de FLE, d'adressant à un public qui apprend le français comme langue étrangère, on s'en sert dans l'enseignement du français général ou du français à objectif spécifique.

¹⁵ éditeur, chercheur et auteur français

Notons qu'un manuel scolaire est, d'après Cuq (2003), composé de leçons, séquences, unités, dossiers, modules ou parcours, organisés selon des objectifs de communication, des structures grammaticales, des thèmes, etc.

Le manuel scolaire est souvent accompagné d'un guide de l'enseignant qui facilite la tâche de mise en œuvre pédagogique pour celui-ci, censé, à son tour, l'adapter à la situation de classe (besoins des apprenants, ressources et moyens dont on dispose, etc.). Cette adaptation consiste à sélectionner :

- les supports à travailler ;
- les activités et les exercices de remédiation à faire ;
- les informations à noter sur le cahier de l'élève ;
- les critères d'évaluation.

Grâce à ce moyen d'apprentissage, il est, d'abord, plus facile pour l'enseignant de s'assurer que les contenus d'apprentissage sont cohérents et que la continuité dans les cycles d'enseignement est respectée. En fait, la cohérence permet à l'apprenant de se construire progressivement un savoir en adoptant une démarche personnelle pour être capable de se servir d'autres outils d'apprentissage en toute autonomie. Le manuel scolaire demeure, en outre, une référence, un recueil de connaissances et d'informations qui peuvent probablement échapper à l'enseignant. Par ailleurs, beaucoup de manuels proposent des activités axées sur les éventuelles difficultés qu'auraient les apprenants lors de l'acquisition de telle ou telle compétence, facilitant ainsi pour l'enseignant la tâche de remédiation.

Le manuel est utile non seulement pour l'enseignant, mais aussi pour l'enseigné dans la mesure où il lui permet de/d' :

- avoir une idée sur ce qu'il apprendra ;
- préparer ses apprentissages ;
- approfondir ses connaissances ;
- s'autoévaluer.

Il convient de noter l'importance du manuel non seulement pour les deux principaux acteurs du processus d'enseignement/apprentissage, mais également pour les parents. Ceux-ci pourraient, par l'intermédiaire de cet ouvrage de référence, suivre la progression de leurs enfants dans leur apprentissage et les aider de façon plus efficace dans leur révision ainsi que dans leurs projets et devoirs à domicile. Le manuel constitue donc un lien entre enseignant, apprenant et parent, illustré par le schéma suivant.

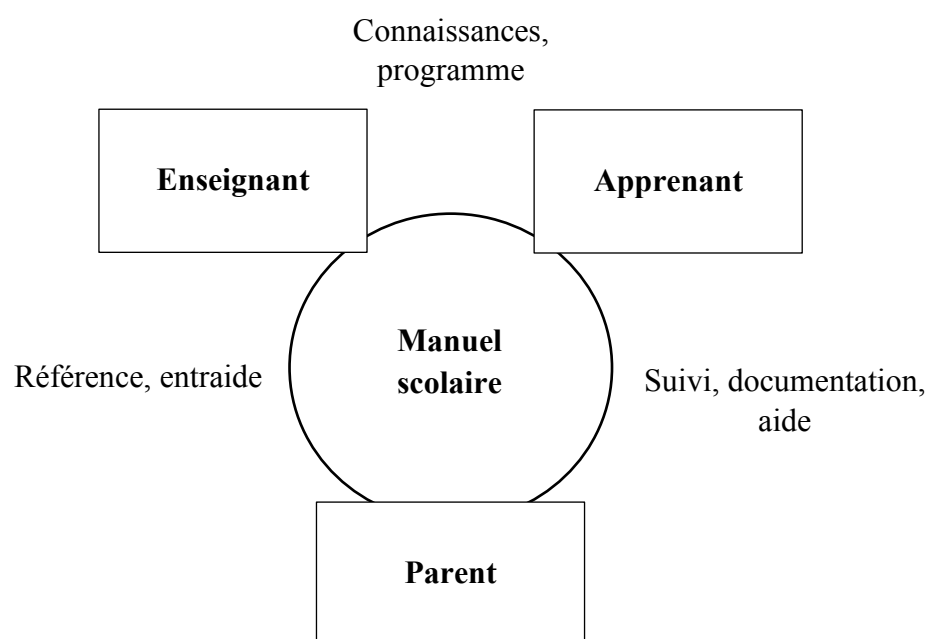


Figure 04 : Le manuel scolaire comme lien entre enseignant, apprenant et parent

Le tableau suivant explique, de façon concise, les fonctions principales du manuel scolaire :

Le manuel a une fonction...	C'est un/une...	qui a pour objectif de...
référentielle	référent éducatif	traduire les programmes officiels en contenus éducatifs.
instrumentale	outil pédagogique	mettre en exergue le contenu effectif que portent les programmes, explorer pratiquement le champ du savoir.
	porte folio	regrouper méthodes, exercices, activités permettant l'appropriation du savoir et l'acquisition de compétences.
documentaire	banque de données	enrichir les connaissances de l'apprenant.
	recueil de documents	développer la capacité d'observation et de déduction chez l'apprenant à travers une variété de supports linguistiques et iconiques.
idéologique	moyen d'éducation	véhiculer une culture donnée, transmettre des valeurs nationales et identitaires.
	miroir	conserver le patrimoine culturel national.

Tableau 10 : Les fonctions principales du manuel scolaire

Le manuel scolaire subit des changements :

- Les connaissances sont en permanente évolution grâce aux progrès scientifiques et techniques.
- Les paramètres du public changent en fonction de la génération à laquelle il appartient, à ces besoins et ses attentes, etc.
- Les objectifs visés par les institutions dépendamment des circonstances et des finalités surtout politiques.

- Les approches dans l'enseignement/apprentissage se renouvellent, s'actualisent ou cède la place à d'autres qui apparaissent dans les nouveaux contextes qu'impose l'actualité.

Dans l'élaboration des manuels scolaires, les concepteurs se basent sur des objectifs préalablement fixés. En fait et comme nous l'avons déjà mentionné, cette opération est soumise au contexte politique de l'état et est fortement influencée par une politique éducative déterminée qui dicte les finalités de l'enseignement d'une discipline quelconque. Ainsi, le manuel scolaire est censé proposer une perspective réaliste du monde actuel et traiter du quotidien de l'apprenant. Ceci contribue à la construction de la pensée de ce dernier vis-à-vis de l'actualité et des grands événements que témoigne le monde d'aujourd'hui, en particulier sur les plans environnemental, technique, économique, social et politique.

Pour conclure, il est à signaler que dans la commercialisation du manuel, après tout un produit à vendre, on devrait tenir compte du pouvoir d'achat des parents. En gardant une certaine qualité, les producteurs du manuel scolaire en tant que produit que les parents auront impérativement à acheter devraient penser à l'acquisition de cet outil indispensable à l'apprentissage scolaire à un prix qui soit donné à tous.

3.1.2. Présentation

Avant d'entamer la description du manuel de français de 2^{ème} AS, nous tenons à préciser que dans le cadre de notre recherche l'aspect matériel et la mise en forme ne nous intéressent pas. Nous aborderons donc uniquement le contenu en mettant l'accent tout particulièrement sur les supports proposés dans l'activité de compréhension de l'écrit.

Le manuel scolaire de 2^{ème} AS se base sur le principe du projet didactique et de séquence d'apprentissage. Il contient selon ses auteurs (Zegrar, Boumous et Betaouaf, 2013/2014 : 4) :

- des activités de compréhension visant à installer chez l'apprenant la compétence d'attribuer un sens à un message perçu ;
- des activités de fonctionnement de la langue avec des règles morphosyntaxiques et lexicales et des exercices d'acquisition et de consolidation de ces savoirs principalement linguistiques ;
- des activités d'expression qui mettent l'apprenant dans des situations d'intégration imaginaires ou réelles en l'incitant à faire usage de ses acquis dans le but de résoudre la situation-problème en question ;
- des activités de recherche qui amènent l'apprenant à enrichir et approfondir ses connaissances ;
- des activités complémentaires dont l'objectif principal est de renforcer les savoirs et les savoir-faire que l'apprenant a acquis mais aussi de le préparer à lire des textes plus longs ;
- des activités créatrices.

Comme nous pouvons le constater à travers les points précédents, l'activité de compréhension est placée en tête de liste. Ceci traduit son importance, une importance dont les concepteurs du manuel sont, à ce qu'il paraît, bien conscients.

Il est à noter qu'avant d'aborder les projets le manuel propose une phase de mise en train (pp. 5-12). C'est une étape qui consiste à préparer l'apprenant à la compréhension du texte. On trouve dans cette partie cinq activités où sont proposés sept textes de types et de genres discursifs divers (explicatif, narratif, épistolaire, etc.) avec des questions de compréhension, un rappel et une activité d'expression écrite (p. 8), des précisions à propos de l'auteur (p. 6) ou du style d'écriture que celui-ci adopte dans son texte (p. 11) et des notes expliquant des mots employés dans le texte et qui peuvent être nouveaux pour l'apprenant (p. 11).

Notons aussi qu'après le quatrième et dernier projet, le manuel se conclut par un florilège (pp. 199-221). Il s'agit d'un recueil de textes poétiques, au nombre de 17, suivi d'un document intitulé « Théâtre et poésie » qui se compose d'une illustration et de deux paragraphes portant sur le costume de théâtre.

Entre la mise en train et le florilège, il y a donc le contenu essentiel du manuel, les projets. Le projet didactique est le noyau des pratiques de classe. C'est le cadre dans lequel s'inscrivent les objectifs d'apprentissage qui sont à atteindre par le biais d'un ensemble d'activités. Dans le manuel de 2^{ème} AS, le projet didactique est structuré comme suit :

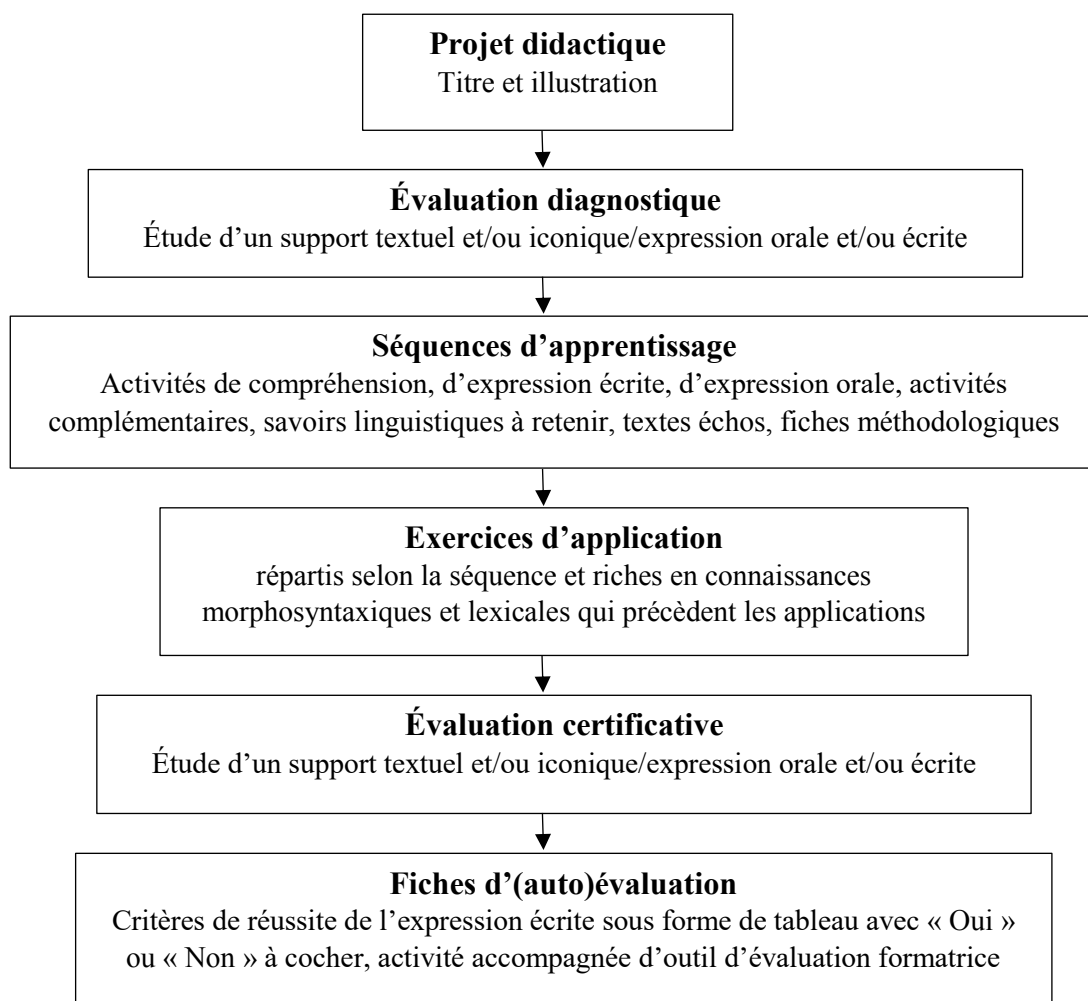


Figure 05 : La structure du projet didactique dans le manuel de 2^{ème} AS

Les quatre projets didactiques que comporte le manuel ont des thématiques, des intentions communicatives et des objets d'étude variés, avec des séquences d'apprentissage au nombre de trois pour chaque projet à l'exception du troisième qui, étant le plus long, en contient quatre (voir Annexe I, pp. 1, 2).

En fait, chacun des projets s'articule autour d'une typologie textuelle et un genre discursif déterminés. Il s'agit du texte :

- explicatif (le discours objectivé) ;
- argumentatif (le plaidoyer et le réquisitoire) ;
- narratif (le reportage touristique, le récit de voyage et la nouvelle d'anticipation) ;
- narratif sous forme de dialogue (le discours théâtral).

La compréhension est une activité principale que l'on retrouve dans toutes les séquences des quatre projets. Elle permet la réalisation du projet car toute production est précédée impérativement par la réception. En plus, les supports de compréhension de l'écrit constituent un champ d'exploitation grammaticale et lexicale dans lequel puise l'activité de points de langue. Enfin, les activités complémentaires et les textes échos ne sont, en fait, que des expansions de l'activité de compréhension (à l'exception de l'activité complémentaire de la page 23 où il s'agit d'un exercice de morphologie, de lexique et de sémantique).

L'activité de compréhension se présente sous forme de support, le plus souvent textuel accompagné parfois d'une illustration, suivi de questions d'observation et d'analyse. Dans la plupart des activités de compréhension, on trouve après les questions des explications sous le titre « Retenir » où il s'agit d'explicitier une règle grammaticale, un procédé explicatif, la démarche adoptée dans le texte étudié, etc. On peut aussi trouver une consigne à la fin de l'activité qui consiste à effectuer une recherche documentaire ou à s'exprimer à propos d'un thème donné (p. 132).

Nous passons à présent à la présentation des textes proposés pour cette activité dans le manuel de 2^{ème} AS sous forme de tableaux et nous procéderons par projet. Nous soulignons que nous avons conçu ces tableaux de façon à ce qu'ils nous servent plus tard dans la phase d'analyse où nous rechercherons les aspects culturels/interculturels dans les textes.

Le premier projet (pp. 13-50) se base sur le texte explicatif et vise la conception et la réalisation d'un dossier documentaire dans lequel seront présentées les grandes réalisations scientifiques et techniques de l'époque actuelle. Les textes qui figurent dans l'activité de compréhension sont les suivants :

	Page	Titre	Auteur	Type/genre discursif
Séquence 1	15	La société des abeilles	Biologistes	explicatif, scientifique
	17	Les relations dans un écosystème	Biologistes	explicatif, scientifique
	19	La cellule animale	C. Patin et J.C. Boisson	explicatif, scientifique
	20	La science	Albert Jacquard	explicatif, scientifique, philosophique
Séquence 2	24	Une protection naturelle des plantes cultivées, la lutte biologique	Biologistes	explicatif, scientifique
Séquence 3	-	-	-	-

Tableau 11 : Les supports textuels proposés pour l'activité de compréhension dans le projet I

Le deuxième projet (pp. 51-85) porte sur l'argumentation et a pour objectif la défense de valeurs humanistes à travers la mise en scène d'un procès. On y trouve dans la compréhension de l'écrit les textes suivants :

	Page	Titre	Auteur	Type/genre discursif
Séquence 1	53	Plaidoyer pour l'action	Albert Jacquard	argumentatif
	56	Parrainer un enfant du bout-du-monde	Bruno Meura	argumentatif
	58	Protéger le patrimoine	A. Benfodda	argumentatif
Séquence 2	64	Dérive de la science	Albert Jacquard	argumentatif, explicatif, scientifique, philosophique
Séquence 3	67	La solution des petits réacteurs	Christian Stoffaës	argumentatif, explicatif, scientifique
	67-68	La peste et le choléra	Corine Veithen	argumentatif, explicatif, scientifique

Tableau 12 : Les supports textuels proposés pour l'activité de compréhension dans le projet II

Le troisième projet (pp. 86-151) concerne le récit et consiste à présenter un lieu imaginaire qui reflète des idées et des aspirations personnelles afin de faire partager celles-ci avec les autres. Les activités de compréhension qui y sont proposées ont pour supports les textes suivants :

	Page	Titre	Auteur	Type/genre discursif
Séquence 1	88-90	De Niamey à Gao	Réda Brixi	descriptif
	92-95	De Djelfa à Laghouat	Eugène Fromentin	narratif, descriptif
Séquence 2	98-99	Azeffoun, la mer et le reste	Tahar Djaout	descriptif
	103-105	Le départ pour l'exil	Mouloud Feraoun	narratif, descriptif
Séquence 3	112-119	Winston, le prodige	Kit Reed	narratif
	127-131	Une journée ordinaire dans la vie d'Ida et Léo en 2020	Pierre Van de Ginte	narratif, descriptif

Tableau 13 : Les supports textuels proposés pour l'activité de compréhension dans le projet III

Le quatrième projet (pp. 152-197) se focalise sur la narration à travers le dialogue dans le cadre du théâtre et propose la mise en scène d'un spectacle dans le but d'émouvoir ou de donner à réfléchir. Voici les textes qu'il propose pour l'activité de compréhension :

	Page	Titre	Auteur	Type/genre discursif
Séquence 1	154-155	Monsieur Moi	Jean Tardieu	narratif, dialogue, théâtral
	160	Le Cid	J.-P. de Baumarchais et D. Couty	narratif, théâtral
Séquence 2	-	-	-	-
Séquence 3	174-177	Pinocchio le robot	Claude Scasso d'après l'œuvre de Carlo Collodi	narratif, dialogue, théâtral

Tableau 14 : Les supports textuels proposés pour l'activité de compréhension dans le projet IV

3.1.3. Analyse

Dans le contexte algérien, nombreux sont les travaux de recherche où l'on s'attache à analyser les manuels scolaires d'un point de vue culturel/interculturel. Nous signalons, entre autres, une étude faite par Dalila Bouarouri (2009) qui s'intéresse à l'analyse des représentations dans le discours didactique (manuels de français, mais aussi d'arabe, d'anglais et d'histoire des trois cycles). Plus précisément, il s'agit d'une étude analytique qui tente d'identifier les procédés discursifs caractéristiques du manuel et responsables de l'émergence des représentations compte tenu du contexte linguistique et culturel de l'Algérie.

Parmi les recherches déjà faites sur la composante culturelle dans le manuel scolaire de 2^{ème} AS spécifiquement, nous citons celle de Salah Arrar (2016) qui s'intéresse tout particulièrement au texte littéraire ainsi que celle de Souhila Kharkhache (2010) où il s'agit d'une analyse de ce manuel d'un point de vue culturel à travers le lexique employé dans les textes.

En ce qui nous concerne, nous nous proposons une étude analytique des textes-supports choisis pour l'activité de compréhension uniquement quels que soient leurs types ou genres. Nous examinerons ces supports à la recherche d'indices culturels pour voir s'ils permettent l'accès à la culture étrangère et une exploitation pédagogique dans le cadre d'une approche interculturelle.

Dans le but de souligner la spécificité de notre analyse, mais aussi d'explicitier la démarche que nous avons adoptée, il faudrait préciser que nous appréhendons ici la culture en didactique du FLE telle qu'elle a été conçue par Galisson (voir Chapitre I, 1.6.), c'est-à-dire dans ses deux formes : le cultivé et le partagé. La raison en est notre volonté de rendre compte de ses différents aspects, ce qui, d'une part, traduit un dépassement de la conception traditionnelle de la culture et, d'autre part, attribue à notre étude un caractère plus englobant. Ceci dit, nous mènerons notre analyse des textes en nous basant surtout sur leurs disciplines constitutives introduites par Galisson (voir Tableau 01) et à travers lesquelles d'éventuels traits culturels peuvent se manifester au sein de ces textes.

Précisons aussi que par indices culturels nous entendons tout fait relevant de la culture que ce soit la culture étrangère ou celle de l'apprenant. C'est en fait grâce à la présence des deux cultures que l'on pourrait parler d'interculturel. Nous partons aussi du principe que culture/interculturel et texte littéraire sont en relation étroite comme nous l'avons expliqué précédemment (voir Chapitre II, 3.3.).

Les tableaux suivants exposent la(les) discipline(s) constitutive(s) de chaque texte, l'(les) intention(s) communicative(s) de son auteur et sa nationalité. Nous ferons suivre chacun de ces tableaux par des commentaires qui sont le fruit d'une lecture plus analytique.

Projet I			
Texte	Disciplines constitutives	Intentions communicatives	Nationalité de l'auteur
(01) La société des abeilles	biologie animale	informer objectivement, exposer des vérités générales	française
(02) Les relations dans un écosystème	écologie		
(03) La cellule animale	biologie animale, cytologie		
(04) La science	science, philosophie	informer, inviter à connaître	
(05) Une protection naturelle des plantes cultivées, la lutte biologique	biologie, agriculture	informer objectivement à travers la démonstration	

Tableau 15 : Analyse des textes du projet I

Le premier projet regroupe des textes qui visent l'enrichissement des connaissances scientifiques de l'apprenant à propos de ce qui l'entoure. Les thèmes présentés, à dominance scientifique, relèvent de :

- la biologie, l'écologie et l'agriculture : présentation d'êtres vivants et de leur vie, l'homme et son environnement (textes 01, 02, 03, 05) ;
- l'anthropologie et la philosophie : naissance et évolution de la science et sa conception comme moyen de se faire une image sur le monde (texte 04).

Notons que les auteurs des textes sont tous français. La plupart sont des chercheurs dans le domaine des sciences dites de la nature et de la vie.

Rappelons que l'apport essentiel du discours explicatif est de contribuer au développement intellectuel de l'apprenant avec une visée principalement informative. Ceci n'exclut guère la possibilité qu'il véhicule un contenu culturel/interculturel. En fait, le discours explicatif rapproche les hommes, toutes cultures confondues, par la science. Il peut constituer un point de croisement mais également un moyen de mise en contact, de communication et d'accord entre eux, quelles que soient leurs appartenances socioculturelles. Nous dévoilons donc ici un trait interculturel par lequel se caractérisent les textes scientifiques en général et qui, exploité pédagogiquement, peut initier l'apprenant à l'interculturel à travers la mise en exergue du rôle de la science dans le rapprochement des peuples.

Projet II			
Texte	Disciplines constitutives	Intentions communicatives	Nationalité de l'auteur
(06) Plaidoyer pour l'action	sociologie, philosophie, anthropologie	argumenter pour inciter à agir	française
(07) Parrainer un enfant du-bout-du-monde	sociologie, éducation, géographie		
(08) Protéger le patrimoine	sociologie, géographie, histoire, éducation	argumenter pour inciter à agir et à découvrir	algérienne
(09) Dérive de la science	sciences et techniques, sociologie, philosophie, histoire, anthropologie	argumenter pour avertir d'un danger	française
(10) La solution des petits réacteurs	sciences et techniques, écologie, sociologie, géographie	argumenter, débattre en tant que partisan, défenseur	française
(11) La peste et le choléra	sciences et techniques, écologie, sociologie, histoire, géographie, météorologie	argumenter, débattre en tant qu'opposant, détracteur	belge ¹⁶

Tableau 16 : Analyse des textes du projet II

Le deuxième projet s'appuie sur des textes à visée argumentative pour amener l'apprenant à prendre position à propos d'un thème donné et

¹⁶ Nous tenons à signaler que nous ne sommes pas complètement sûre si Corine Veithen, auteur de ce texte, est belge ou autrichienne car nous étions incapable d'obtenir une information confirmée quant à sa nationalité. D'après des données non vérifiées que nous avons trouvées sur le web, elle serait belge.

éventuellement à réagir à travers des actions, des comportements ou des attitudes.

Nous avons repéré comme disciplines constitutives des textes de ce projet :

- la sociologie : l'influence de l'homme comme acteur au sein de la société (texte 06), le droit à l'éducation défendu par une association de parrainage d'enfants pauvres (texte 07), le patrimoine propre à une communauté (texte 08), les effets négatifs des découvertes scientifiques et des réalisations techniques sur la société (texte 9), la position de certains pays quant à la question du nucléaire et les activités d'associations dans la lutte contre l'utilisation de cette énergie (textes 10, 11) ;
- la philosophie : le pouvoir d'influence, de changement et de bouleversement que possède l'homme à l'égard du monde (texte 06), la dérive de la science avec les progrès techniques (texte 09) ;
- l'anthropologie : histoire et développement de l'humanité et la façon dont l'homme exploite la science (textes 06, 09) ;
- l'éducation : le parrainage d'enfants du Tiers-Monde ne pouvant aller à l'école (texte 07), le rôle de l'école dans la formation de d'un citoyen protecteur de son patrimoine national (texte 08) ;
- la géographie : le problème d'analphabétisme chez les enfants en Inde et l'association Aide et Action en France (texte 07), la protection du patrimoine d'une ville algérienne, Oran (08), l'engagement de certains pays d'Europe, l'Allemagne, la Suède, l'Italie, la Suisse et l'Espagne à ne plus construire des centrales nucléaires et le besoin massif d'énergie pour l'alimentation en Chine, en Inde et en Asie du Sud-Est (texte 10), la politique d'investissement et d'utilisation du nucléaire par des pays riches dans des territoires extérieurs (texte 11) ;
- l'histoire : la sauvegarde de monuments qui marquent une époque de l'histoire d'une ville (texte 08), événements historiques dans le développement des découvertes scientifiques (textes 09, 11) ;
- les sciences et les techniques : les progrès scientifiques et techniques (textes 09, 10, 11) ;

- l'écologie et la météorologie : les effets de l'énergie nucléaire sur l'environnement, la pollution atmosphérique résultant des émissions de CO₂, énergie et effet de serre (textes 10, 11).

Les domaines dans lesquels s'inscrivent les textes du deuxième projet font partie des disciplines humaine et scientifique. Nous notons la présence de la sociologie dans tous les textes, à des degrés divers, ce qui nous mène à prévoir la présence de traits culturels dans ces textes. En fait, la culture y occupe effectivement une place qui, contrairement à ce que l'on pourrait penser, est loin d'être minime.

Nous avons relevé parmi les indices culturels et interculturels explicites le patrimoine culturel en rapport avec l'identité ainsi que les traditions et les valeurs comme étant des traits caractéristiques d'une communauté en la distinguant d'autres communautés :

« *Le patrimoine, qu'il soit culturel ou architectural, est une composante essentielle de l'identité nationale [...]. Avec une culture, des traditions et des valeurs qui nous [les Algériens] sont spécifiques et qui nous distinguent des autres. Mais tout en reconnaissant le génie propre de chaque peuple et son apport particulier à la civilisation humaine.* » (Manuel scolaire de français de 2^{ème} AS, p. 58).

Un autre aspect interculturel se fait remarquer, celui de la solidarité. Cette valeur humaniste universelle¹⁷ se manifeste dans le texte *Parrainer un enfant du-bout-du-monde* par l'aide que s'engage à offrir l'association française Aide et Action à des enfants du Tiers-Monde, précisément de l'Inde. Pour l'auteur de ce texte, il ne s'agit pas seulement de présenter un exemple de solidarité inter-peuples, il vise à travers l'argumentation à inciter le lecteur à agir positivement pour concrétiser sa position solidaire avec des enfants pauvres qui n'ont pas les moyens d'aller à l'école. L'action positive de venir en aide aux autres sans égard à leurs appartenances socioculturelles constitue l'une des manifestations de l'interculturel dans sa forme tangible.

¹⁷ Rappelons que l'intitulé du projet II qui représente aussi sa visée est de mettre en scène un procès pour défendre des valeurs humanistes, la solidarité étant une de ces valeurs.

Quant au contenu relevant des sciences et des techniques, il a aussi à voir avec l'interculturel. On comprend du texte *Dérive de la science* que les humains, partageant tous le même foyer, la Terre, devraient tous être concernés par les dangers qui menacent leur vie future sur cette planète. Toute différence entre les hommes, y compris celle de la culture, s'efface quand ils auront tous à confronter ces menaces ensemble.

Le nucléaire, un thème en principe scientifique, peut avoir trait à l'interculturel. Il est traité dans les deux textes *La solution des petits réacteurs*, *La peste et le choléra*, introduisent deux opinions opposées à propos du même sujet : celle des partisans dans le premier texte et celle des opposants dans le second, étant tous les deux justifiés, acceptables et convaincants. Cette dimension peut être exploitée dans le cadre d'une approche interculturelle dans le sens où elle favorise le droit de la différence avec le respect de l'autre. Sauf si l'on aborde ce thème sous un angle purement écologique, il faudrait signaler à l'apprenant que contrairement à ce qui se passe actuellement cette différence de point de vue au sujet du nucléaire ne doit pas susciter le conflit entre états que témoigne le monde aujourd'hui.

Projet III			
Texte	Disciplines constitutives	Intentions communicatives	Nationalité de l'auteur
(12) De Niamey à Gao	littérature, sociologie, géographie	raconter, décrire pour partager des idées, des impressions	algérienne
(13) De Djelfa à Laghouat	littérature, sociologie, géographie		française
(14) Azeffoun, la mer et le reste...	littérature, sociologie, géographie, histoire	raconter, décrire pour inciter à la découverte	algérienne
(15) Le départ pour l'exil	littérature, sociologie, géographie, histoire	raconter, décrire pour partager des sentiments	
(16) Winston, le prodige !	littérature, sociologie, sciences et techniques, anthropologie	raconter pour faire imaginer un monde futur	américaine
(17) Une journée ordinaire dans la vie d'Ida et Léo en 2020	littérature, sociologie, sciences et techniques, anthropologie		hollandaise ¹⁸

Tableau 17 : Analyse des textes du projet III

Le troisième projet est basé sur la narration et la description. Il contient des textes qui informent et font découvrir à l'apprenant ou l'amène à se représenter un monde futur. Ces textes s'inscrivent dans :

- la littérature : récits de voyage (textes 12, 13, 15), reportage touristique (texte 14), nouvelles d'anticipation (textes 16,17) ;
- la sociologie : traits d'une société tels que les styles de vie, les comportements, occupations, métiers, impressions et attitudes des gens, lieux culturels, transport, ... (textes 12, 13, 14, 15, 16, 17) ;

¹⁸ Pierre Van de Ginte serait hollandais d'après son nom de famille. Cette information demeure officieuse.

- la géographie et l'histoire : description de régions, de villes, de lieux touristiques, d'itinéraires faits ou de tout endroit visité par l'auteur ou par lequel celui-ci est passé (textes 12, 13, 14, 15), événements qui relèvent de l'histoire d'une ville, ruines anciennes (texte 14) ;
- l'anthropologie : évolution de l'homme au futur au niveau du mode de vie et des relations entre humains (textes 16, 17) ;
- les disciplines artistiques : la danse en de bonnes occasions (texte 12) ;
- les sciences et les techniques : progrès scientifiques et techniques que pourrait faire l'homme au futur (texte 17) ;
- l'explication de mots : étymologie des termes de sahara et tell, explication de mots qui appartiennent au champ lexical de sahara, à savoir boghar, falat, fiafi et kifar (texte 13).

La culture apparaît dans le troisième projet à travers la littérature, le texte littéraire, rappelons-le, est étroitement lié à la culture et à l'interculturel (voir Chapitre I, 3.3.), chose que nous avons touchée du doigt en analysant les textes de ce projet. Nous avons aussi noté la présence d'aspects relatifs à la société et ce dans tous les supports analysés.

Un aspect interculturel qui est clairement présent réside dans les récits de voyage : celui d'un auteur algérien (Réda Bixi) au Mali dans le texte *De Niamey à Gao* et celui d'un auteur français (Eugène Fromentin) en Algérie dans le texte *De Djelfa à Laghouat*. Ces récits sont le reflet d'un regard que porte un étranger sur un pays qui lui était inconnu pendant un voyage de découverte. Il y décrit des lieux où vit un Autre, ses traditions, ses comportements, ses modes de vie et partage ses impressions et ses sentiments à propos de ce qu'il voit avec le lecteur. De ce fait, de tels récits de voyage peuvent favoriser la compréhension entre individus de cultures différentes en faisant découvrir l'autre dans sa vraie vie loin des stéréotypes et des préjugés auxquels l'image que l'on a de lui peut être soumise.

En plus, ces récits permettent une comparaison significative entre la culture de l’auteur-voyageur et la culture du pays visité. Il s’agit d’un contact culturel algérien-malien dans le premier texte et français-algérien dans le second, l’accent étant mis davantage dans les deux textes sur les différences plutôt que sur les ressemblances.

D’autres aspects culturels se présentent à travers l’histoire et la géographie dans le récit de voyage et le reportage touristique. On parle de la culture d’une ville ou d’une région (Niamey, Gao, le sahara algérien, Azeffoun) et de l’anthropologie dans la nouvelle d’anticipation qui donne une vision futuriste d’un monde dont la culture est marquée, entre autres, par l’avancée scientifique et technique qui faciliterait la vie quotidienne de l’homme (*Une journée ordinaire dans la vie d’Ida et Léo en 2020*) ainsi que par la nature des relations entre hommes qui fait paraître ordinaire le fait de considérer l’être humain comme un objet commercial que l’on peut commander, recevoir dans une boîte, posséder et manipuler à sa guise (*Winston, le prodige*).

Projet IV			
Texte	Disciplines constitutives	Intentions communicatives	Nationalité de l’auteur
(18) Monsieur Moi	littérature, théâtre, comédie	dialoguer, raconter	française
(19) Le Cid	littérature, théâtre, tragé-comédie, sociologie		
(20) Pinocchio le robot	littérature, théâtre, sociologie, sciences et techniques	raconter, décrire pour partager des sentiments	italienne

Tableau 18 : Analyse des textes du projet IV

Le quatrième et dernier projet est centré sur le théâtre. Les pièces théâtrales qui s’y trouvent ont pour premier objectif d’éveiller des émotions chez l’apprenant

ou de déclencher sa réflexion à propos d'un thème mis en scène. Nous avons trouvé que les textes analysés de ce projet relèvent de/des :

- la littérature : pièces de théâtre présentées comme scènes à jouer ; comédie (texte 18), tragi-comédie (texte 19), scénario de film (texte 20) ;
- la sociologie : caractères des hommes tels que la prétention, la stupidité et la soumission (texte 18), relations sociales et interaction entre hommes (texte 19), relation homme-robot (texte 20) ;
- sciences et techniques : invention d'un prototype de robot ultra-performant et futuriste, lexique de l'informatique et de la robotique (texte 20).

Ce projet est marqué par son contenu littéraire. Tout comme le troisième projet, c'est la littérature qui y véhicule des traits culturels parmi lesquels nous avons détecté les traits de la société française à une époque donnée décrits à travers les caractères de personnages dans l'histoire représentant des individus qui vivaient au sein de cette société ainsi que les relations et les interactions entre eux (*Monsieur Moi, Le Cid*). Nous avons noté aussi que dans un extrait d'une œuvre connue de la littérature mondiale (*Pinocchio le robot*), l'avancée technologique est évoquée comme aspect d'une culture vue par un auteur italien dans un monde futur où l'on connaît une évolution technologique sans pareil qui contribue à une redéfinition de la relation entre homme et robot.

Globalement, nous avons trouvé dans les textes étudiés des thèmes majeurs d'un point de vue culturel/interculturel à savoir les valeurs universelles telles que la solidarité et le récit d'un voyage fait dans un pays étranger pour le voyageur. Cependant, d'autres thèmes aussi importants tels que la tolérance et la compréhension mutuelle sont absents. Par ailleurs, les valeurs abordées ne sont pas introduites dans le manuel de façon à ce que l'apprenant puisse les concevoir concrètement, c'est-à-dire dans des situations authentiques qu'il peut rencontrer dans son quotidien.

Il est important de souligner à propos de cette dernière constatation que les questions qui suivent les textes de compréhension de l'écrit dans le manuel tournent le plus souvent autour des caractéristiques linguistiques et discursives du texte proposé, surtout en ce qui concerne les textes littéraires. Notons aussi qu'une fable figure dans le manuel de 2^{ème} AS comme support dans une activité de points de langue qui a pour thème le discours rapporté. Il s'agit de la fable *Le corbeau et le renard* (p. 185). Malgré la richesse de ce support sur le plan culturel/interculturel, il n'est exploité dans le manuel que pour des objectifs purement linguistiques. En effet, il est mis au service de l'acquisition d'un savoir linguistique, à savoir le discours direct et le discours indirect (voir Annexe III, pp. 22, 23).

3.2. Le guide pédagogique du manuel

3.2.1. Présentation

Le *Guide pédagogique du manuel destiné aux professeurs* est un document officiel qui vient avec le manuel scolaire. Sa fonction principale est de fournir à l'enseignant un cadrage pédagogique qui lui faciliterait la tâche de mise en œuvre du programme. Dans le guide pédagogique lui-même (p. 4), ce document est décrit comme étant une feuille de route pour l'enseignant et un mode d'emploi qui assure une utilisation optimale du manuel scolaire. Il constitue en effet un complément inséparable de cet ouvrage car c'est un outil de formation de l'enseignant.

Le guide pédagogique propose les grands titres suivants :

- finalités du document ;
- fiche technique du manuel ;
- explicitation de l'appareil conceptuel ;
- pratique de classe ;
- réalisation ;
- configuration des projets ;
- le fait poétique.

Les concepteurs du guide pédagogique du manuel commencent donc par préciser les finalités de ce document dont nous avons parlé plus haut. Ils abordent par la suite le contenu du manuel scolaire de manière globale et ce en présentant une fiche technique dans laquelle sont citées les différentes caractéristiques de cet outil pédagogique. La fiche technique rappelle à l'enseignant ce que lui offre le manuel scolaire pour une meilleure exploitation de ce dernier. Ensuite, on expose des concepts-clés en pédagogie, à savoir les concepts de compétence, d'intégration, de projet, d'évaluation et de situation-problème. Ainsi, chaque projet du programme propose une situation-problème axée sur l'acquisition d'une compétence donnée.

Dans la partie qui suit, on aborde la pratique de classe qui regroupe des éléments pour la préparation de l'enseignement/apprentissage ou d'un plan de formation. Il s'agit des objectifs visés, des stratégies choisies pour les atteindre, de la planification des contenus d'apprentissage et l'élaboration des tâches. Après, on passe à un rappel d'un certain nombre de données de base dans le cadre de la phase de la réalisation où il est question pour l'enseignant de concrétiser les objectifs préétablis et de décider quels moyens, méthodes et stratégies permettent d'y parvenir.

La plus grande partie du guide pédagogique est celle portant sur la configuration des projets. Les auteurs y mettent en exergue, de façon détaillée, le contenu de chacun des projets présents dans le manuel en explicitant les étapes à suivre ainsi que les activités contenues dans chaque étape. Ces étapes sont les suivantes :

- lancement et motivation (présentation, problématisation et négociation du projet, évaluation diagnostique) ;
- mise en projet (recherche d'idées et de documents, mise en chantier) ;
- mise en œuvre (compréhension, expression, outils linguistiques, synthèse, évaluation formative et certificative, élargissement) ;

- finalisation du projet (révision, mise au point rédactionnelle, mise en forme);
- évaluation du projet (compte rendu ou bilan, évaluation du produit final, validation du projet) ;
- socialisation du produit (diffusion du produit final).

À la fin du guide pédagogique figurent les titres des textes contenus dans le manuel scolaire avec la page correspondante, en commençant par ceux de la partie florilège (17), ensuite viennent ceux servant de supports dans l'activité de compréhension (36), après il y a ceux inclus dans les exercices (8) et enfin on trouve ceux proposés dans les activités complémentaires (6). Le guide présente également des documents qui complètent certaines activités dans le manuel, il s'agit d'un texte illustré (*Trois clés de la génétique*), d'un texte théâtral (*Une classe agitée*) et de deux documents illustrés (*Des plantes à fort potentiel sous surveillance*, *L'histoire du vivant en raccourci*).

3.2.2. Analyse

En parcourant le guide pédagogique, le seul indice ayant trait à la culture ou à l'interculturel que nous avons trouvé apparaît dans la fiche technique du manuel (p. 7). Il s'agit de l'une des fonctions de celui-ci : véhiculer des valeurs nationales et des valeurs universelles et, à un moindre degré, proposer des activités créatrices pour défendre et illustrer le patrimoine national et s'inscrire dans la modernité, sachons que les deux fonctions viennent en 9^{ème} et 11^{ème} (et dernière) positions respectivement. Par rapport à ces fonctions, il paraît que ce serait, à priori, le projet II qui véhicule ces éléments, ce dernier visant la défense de valeurs humanistes à travers l'argumentation.

Une lecture plus analytique du guide nous révèle la dominance des dimensions purement linguistiques et discursives de la langue que ce soit au niveau des objectifs, des contenus des activités ou de l'évaluation.

3.3. Le document d'accompagnement

3.3.1. Présentation

Le programme de langue française pour chaque niveau au secondaire est accompagné d'un document officiel intitulé *Document d'accompagnement du programme* qui a pour rôle de « leur [les professeurs du cycle secondaire] offrir une lecture fonctionnelle du nouveau programme pour les aider à le mettre en œuvre » (*Document d'accompagnement du programme*, 2006 : 3). Dans ce document, on trouve explicités :

- la démarche pédagogique adoptée dans le programme, celle-ci étant axée sur le projet (la conception, la réalisation et l'évaluation) ;
- la construction d'un questionnaire d'évaluation (les différents items et grilles d'évaluation) ;
- les domaines d'apprentissage introduits dans le programme (l'écrit en situation de réception et de production, l'oral en situation de réception et de production, l'enseignement de la grammaire) ;
- les objets d'étude comme étant le référent des discours à comprendre ou à produire dans le cadre du projet ;
- les techniques d'expression écrite et orale.

Un glossaire figure à la fin du document et regroupe des notions expliquées (telles que l'énoncé, l'objectivité, le récit, le champ lexical, la démarche, la situation d'énonciation, la stratégie d'enseignement, la démarche d'apprentissage) pour mieux comprendre le contenu du programme. Ce sont des notions dont la maîtrise est indispensable pour l'enseignement afin de mener à bien ses pratiques enseignantes.

3.3.2. Analyse

Lors de notre première lecture du document d'accompagnement, nous avons constaté la présence des mots/expressions de culture et de compétences culturelles

et interculturelles, ainsi que d'un certain nombre de mots et expressions qui s'inscrivent dans le champ culturel/interculturel tels que valeurs et représentations de l'autre, socioculturel et stéréotypes. Cette première constatation montre, à priori, que les aspects culturels/interculturels ont leur place dans le programme de 2^{ème} AS.

D'une manière plus précise, nous avons repéré les mots/expressions :

- culture, comme référence dans l'argumentation (p. 26) ;
- compétences culturelles et interculturelles, susceptibles d'être améliorées par le biais des récits de voyage (p. 32) ;
- socioculturel, comme l'un des objectifs d'apprentissage (p. 2) et comme description du lieu que peut représenter l'espace théâtral à travers le décor et le temps au théâtre (p. 24) ;
- stéréotypes, en abordant la façon dont un personnage au théâtre est caractérisé (p. 24) et en présentant l'une des fonctions du récit de voyage, à savoir l'exotisme (p. 32) ;
- idées, croyances, valeurs et représentations de l'Autre, comme éléments sur lesquels intervient le scripteur/locuteur pour faire adhérer son lecteur/interlocuteur à sa thèse (p 25) ;
- missions de découvertes ou missions civilisatrices, exotisme, faire connaître l'Orient aux occidentaux, étant parmi les motivations qui donnent naissance à un récit de voyage (p. 32) ;
- interaction, échange d'idées et d'opinions, dans la description du climat qu'a à instaurer l'enseignant lors de l'étude du discours argumentatif (p. 25).

Dans ce document, c'est encore une fois la dimension linguistique qui semble être privilégiée ; l'accent est mis prioritairement sur la production écrite (de nombreuses grilles d'évaluation de la production écrite par objet d'étude, techniques d'expression écrite telles que le compte rendu, le résumé, la fiche de lecture et le dossier documentaire), ainsi que sur la compréhension de l'écrit

(modes de raisonnement, progressions thématiques, relations logiques, ponctuation, disposition du texte, organisation de la narration, description, etc.).

Ajoutons que dans le glossaire regroupant des définitions de notions et concepts clés en didactique des langues, culture et ses dérivés, y compris l'interculturel, sont absents.

3.4. Synthèse

En guise de récapitulation, nous avons soumis notre corpus à une grille d'évaluation élaborée par Puren (1998 : 56-60) qui concerne l'analyse des matériels didactiques et des instructions officielles dans le cadre de l'enseignement/apprentissage de la culture (voir Annexe V, pp. 25-29).

Voici les résultats que nous avons obtenus à propos du matériel didactique, le manuel scolaire :

- les types de documents privilégiés pour l'enseignement/apprentissage de la culture sont certains types de documents authentiques, principalement des textes littéraires (tels que les récits de voyage et les pièces théâtrales), des textes scientifiques qu'ils soient historiques, géographiques, sociologiques (tels que les reportages touristiques) etc. ou des textes anthropologiques qui décrivent la vie quotidienne (tels que la nouvelle d'anticipation décrivant des activités faites par l'homme pendant une journée ordinaire en 2020) ;
- certains types de documents se retrouvent naturellement privilégiés dans une perspective interculturelle. On parle de documents français, et donc étrangers pour l'apprenant algérien, faisant référence à des éléments d'une culture étrangère pour l'auteur mais qui est la culture d'origine de l'apprenant (récit de voyage *De Djelfa à Laghouat*) et de documents écrits en français par un auteur algérien faisant référence à des éléments d'une culture étrangère et pour l'auteur et pour l'apprenant algériens (récit de voyage *De Niamey à Gao*) ;

- le choix des documents fait apparaître une conception de la culture étrangère du pays en tant qu'identité profonde telle qu'elle apparaît essentiellement dans sa géographie physique, son histoire et son art. Il fait également apparaître des modes de vie, coutumes, mentalités et manières d'être des gens de ce pays et les manifestations correspondantes (*De Niamey à Gao*). En revanche, dans la didactisation de ces documents par les questions posées, on ne s'intéresse pas à la culture étrangère ; les questionnements ne reflètent aucun intérêt particulier des concepteurs envers la culture.

Nous pouvons donc affirmer que la culture est présente dans les textes du manuel de 2^{ème} AS proposés pour l'activité de compréhension de l'écrit. Elle a remarquablement une place importante au sein de ce document. Toutefois, nous avons trouvé que les questionnements proposés visent le plus souvent l'aspect instrumental de la langue uniquement ; on pose des questions qui concernent la typologie textuelle à laquelle appartient le support, les moyens linguistiques qui y sont employés, ses caractéristiques discursives, etc. sans évoquer l'aspect culturel/interculturel.

Quant aux instructions officielles, il faudrait préciser que certains items dans la grille qui porte sur ces discours institutionnels s'avèrent « inopérants » dans le contexte de notre étude étant donné que la culture occupe une place minime dans le présent corpus, à savoir le guide pédagogique, le document d'accompagnement ainsi que les instructions que contient le rapport de la CNRSE. Dans les points suivants, nous présenterons les résultats de notre évaluation.

- Ni la culture ni la civilisation ne sont définies dans les instructions officielles fixées par le Ministère de l'Éducation Nationale et adressées à l'enseignant de français en 2^{ème} AS.
- La culture française n'est pas présentée de façon explicite dans ces instructions.

- La relation entre langue et culture n'est pas évoquée. En revanche, l'enseignement de la langue est attaché à l'enseignement de la culture car il permet l'ouverture sur le monde et l'accès à culture et favorise les attitudes de tolérance et de paix.
- D'après les textes officiels, l'enseignement de la culture en classe de langue amène les apprenants à relativiser leur propre culture et à accepter les autres cultures.
- Il existe dans le programme des indications quant aux contenus culturels à enseigner qui relèvent principalement de la littérature. Ces indications sont données, le plus souvent, à titre impératif.
- Les documents recommandés pour l'enseignement/apprentissage de la culture en classe de langue sont des documents authentiques de type littéraire.
- Aucune démarche n'est clairement proposée pour l'enseignement/apprentissage de la culture¹⁹. Toutefois, en observant les finalités et les objets d'étude figurant dans les textes officiels, nous supposons que la démarche que l'enseignant a la possibilité d'adopter pourrait être culturelle, intraculturelle ou interculturelle.
- Le rôle de l'enseignant comme médiateur culturel n'est pas mentionné. Nous n'avons repéré dans les discours institutionnels éducatifs aucune précision à propos de sa fonction dans l'enseignement de la culture, si ce n'est, dans le cadre de l'argumentation (p. 25), l'instauration d'un climat qui favorise l'interaction et l'échange d'idées et d'opinions²⁰.

À vrai dire, l'intérêt que l'on porte aux connaissances linguistiques et discursives dans l'enseignement/apprentissage du FLE est justifié dans le sens où il est inévitablement dépendant des objectifs fixés par l'institution pour la 2^{ème} AS

¹⁹ Nous signalons que dans l'objet d'étude « Le reportage touristique et récit de voyage » les activités proposées au niveau phrastique sont la comparaison, la métaphore et la personnification qui peuvent être exploitées dans une approche culturelle/interculturelle, même si elles sont évoquées d'un point de vue linguistique.

²⁰ Ceci n'implique pas, de toute manière, la présence d'aspects de la culture étrangère pour que l'on puisse parler d'un enseignement/apprentissage culturel ou interculturel en classe.

et qui portent essentiellement sur la maîtrise de différentes techniques d'expression telles que le résumé, le compte rendu et la fiche de lecture. Pour chaque projet, il s'agit de :

- la conception et la réalisation d'un dossier documentaire dans lequel on présente les grandes réalisations scientifiques et techniques qui marquent l'époque actuelle (projet I) ;
- la mise en scène d'un procès afin de défendre des valeurs humaines (projet II) ;
- la présentation de l'entourage de ses rêves pour faire partager ses idées et ses aspirations (projet III) ;
- la mise en scène d'un spectacle dans le but d'émouvoir ou de donner à réfléchir (projet IV).

Cependant, il est indispensable de s'intéresser davantage à deux autres aspects de la langue étrangère : la culture et l'interculturel. Kebbas (2010 : 90) précise qu' « *il ne s'agit pas de tomber dans l'excès inverse d'une approche exclusivement interculturelle mais de faire en sorte que chaque texte-support [...] soit l'occasion d'une réflexion culturelle/interculturelle* ». Dans le cadre de l'activité de compréhension de l'écrit, elle fait référence à une démarche proposée par Marc Lits (1994) qui consiste à aborder l'analyse textuelle dans un premier temps et passer par la suite à la perspective interculturelle qui peut être considérée comme « point de fuite » à l'aspect purement linguistique de la langue.

Pour notre part, nous proposons d'inclure des textes écrits par des auteurs d'expression française et non seulement des auteurs français. La raison en est la pertinence, pour ne pas dire la nécessité, d'introduire l'apprenant à la diversité dont se caractérise la langue française dans le monde francophone. Cela pourrait amener les apprenants à prendre conscience de leur propre langue-culture comme le souligne Collès (2009 : 12) qui trouve que cette diversité permet aux apprenants de « *percevoir comment le français peut se colorier d'un pays à l'autre [...] et à travers les littératures francophones [...] enrichir leur propre univers linguistique et culturel* ».

Pour conclure, nous trouvons indispensable que les critères de sélection des textes-supports, mais aussi des questions qui les accompagnent, choisis par les concepteurs du manuel scolaire de 2^{ème} AS pour l'activité de compréhension de l'écrit soient revus en tenant compte de la dimension culturelle/interculturelle. Celle-ci reste à valoriser en termes concrets car elle demeure dans les recommandations de la CNRSE un discours qui se traduit timidement et inefficacement dans les documents officiels auxquels se réfère l'enseignant de FLE. Nous insistons dans ce sens sur la nécessité d'aborder explicitement la dimension culturelle/interculturelle dans le guide pédagogique et le document d'accompagnement en attirant l'attention de l'enseignant sur son importance dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère quelconque et en lui proposant une façon, ou des façons, de la prendre en charge en classe de FLE.

Les lacunes que nous avons dévoilées dans ce qui précède auront sans aucun doute un impact négatif sur les pratiques de classe menées dans une perspective culturelle/interculturelle par les enseignants en 2^{ème} AS en particulier et au palier secondaire en général. Dans cette optique, nous tenterons dans le titre suivant d'exposer la situation de la pratique enseignante sous l'angle de la culture et de l'interculturel.

4. La situation de la pratique enseignante

4.1. Élaboration du questionnaire

4.1.1. Questions

Soucieuse de garantir un maximum de cohérence de l'outil par rapport à la vérification des hypothèses que nous avons émises, nous avons proposé vingt questions fermées, ouvertes ou semi-ouvertes, réparties en trois catégories ou grands axes (voir Annexe VI, pp. 30, 31).

- Profil de l'enseignant : cette première partie regroupe deux questions qui portent sur le niveau académique des enseignants ainsi que leur ancienneté dans l'enseignement du français.
- Connaissances et formation à propos de la culture et de l'interculturel : nous avons inséré dans cette rubrique huit questions portant sur la prise de conscience de la notion d'interculturel, les connaissances que l'enseignant en a, la formation à l'interculturel, le contact avec la France, la connaissance de la culture française et leur vision du statut de celle-ci aujourd'hui.
- Prise en charge de la culture et des représentations des apprenants et mise en pratique de l'approche interculturelle : dans cette dernière rubrique se trouvent des questions, au nombre de dix, à travers lesquelles nous tentons de savoir si les enseignants tiennent compte de la dimension culturelle dans leur pratique enseignante, s'ils prennent en charge les éventuelles représentations négatives de la culture française chez leurs apprenants et comment ils conçoivent la mise en pratique de la démarche interculturelle dans leur pratique de classe.

Certaines questions sont de type fermé, les réponses sont donc données et l'enquête n'a qu'à cocher la réponse qui leur convient parmi celles qui lui sont proposées. C'est le cas des questions n° 02, 03, 05, 06, 07, 09, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 18 et 20. D'autres sont ouvertes, c'est-à-dire que la personne interrogée a la liberté de s'exprimer en un mot, en une phrase ou en quelques phrases, on parle des questions n° 01, 04, 08 et 17. D'autres encore sont plutôt semi-ouvertes ; les répondants ont la possibilité de donner une réponse qui ne figure pas parmi les choix proposés. Il s'agit des questions n° 12 et 19. Notons qu'aux questions n° 12, 18 et 19 l'interrogé peut choisir plus d'une réponse. Cette possibilité lui est signalée après chacune des questions concernées.

Dans notre conception et rédaction du questionnaire, nous avons veillé à répondre à certains critères pour assurer une bonne réception de cet outil par les enquêtés. Dans ce sens, sa longueur nous a semblé raisonnable avec une vingtaine

de questions posées de la manière la plus claire possible. Nous signalons que la répartition des questions est marquée dans le questionnaire non seulement pour aérer le contenu de celui-ci, mais surtout pour guider notre interprétation des résultats.

4.1.2. Public visé

Nous avons donc élaboré un questionnaire que nous avons distribué aux P.E.S. dans des lycées de la wilaya de Tébessa. Nous nous sommes chargée de la distribution et de la récupération des questionnaires en contactant directement les enseignants lors d'une journée de formation au niveau de la wilaya organisée par l'inspecteur de la matière. Nous avons informé les concernés du thème de notre recherche ainsi que des objectifs de l'enquête. Nous précisons que les questionnaires n'ont pas été tous remplis ; sur 150 copies distribuées, nous n'avons pu en récupérer que 86 qui contenaient des réponses.

4.2. Présentation et analyse des réponses

Après avoir fait le dépouillement des réponses des enseignants à notre questionnaire une par une, nous les avons traitées statistiquement en précisant l'effectif et le pourcentage. Les réponses seront exposées sous forme de tableaux statistiques commentés à l'exception de celles données à propos des questions n° 04, 08 et 17 que nous présenterons sous forme de commentaires car il s'agit de réponses ouvertes.

Question n° 01 :

Diplôme	Effectif	Pourcentage
E.N.S.	11	12.8 %
Licence classique	25	29.1 %
Licence LMD	16	18.6 %
Master	21	24.4 %
Ingéniorat	13	15.1 %
Total	86	100 %

Tableau n° 19 : Niveau académique des enseignants

La lecture du tableau montre que les enseignants qui détiennent une licence classique en langue française sont les plus nombreux (25). En deuxième lieu viennent ceux ayant un diplôme de master (21). 16 enseignants possèdent une licence LMD tandis que 13 sont titulaires d'un diplôme d'ingéniorat. Les enseignants qui ont fait leurs études à l'ENS viennent en dernier lieu (11).

Nous constatons que les enquêtés n'ont pas tous le même profil académique, ils n'ont donc pas le même bagage théorique à propos de tel ou tel concept.

Question n° 02 :

Ancienneté	Effectif	Pourcentage
de 1 à 5 ans	28	32.5 %
de 5 à 10 ans	24	27.9 %
de 10 à 20 ans	22	25.6 %
plus de 20 ans	12	14.0 %
Total	86	100 %

Tableau n° 20 : Ancienneté des enseignants

À propos de l'ancienneté dans l'enseignement, sans tenir compte du palier²¹, le tiers des enseignants interrogés (28) sont plus ou moins de nouveaux arrivants dans le domaine : leur ancienneté ne dépasse pas les 5 ans. 24 enquêtés exercent cette fonction depuis 05 à 10 ans, 22 l'occupent depuis 10 à 20 ans tandis que 12 ont une expérience professionnelle plus importante qui va au-delà de 20 ans.

Ces statistiques révèlent qu'une tranche considérable des enseignants (60 %) regroupe ceux dont l'ancienneté se situe entre 01 an et 10 ans. Ces jeunes enseignants sont susceptibles d'être au courant des nouveautés dans le domaine de la didactique des langues, que ce soit sur le plan conceptuel ou par rapport aux nouvelles approches, introduites dans les formations académiques d'aujourd'hui qui sont actualisées.

Question n° 03 :

	Effectif	Pourcentage
Oui	57	66.3 %
Non	29	33.7 %
Total	86	100 %

Tableau n° 21 : Connaissance de ce qu'est l'interculturel

D'après les réponses des interrogés, les deux tiers d'entre eux (57) savent ce que l'interculturel signifie alors que le reste (29) déclarent ne pas avoir la moindre idée sur ce concept.

Il est intéressant de voir que l'interculturel est connu par une grande partie des enseignants, sachons que cette notion est, comme nous l'avons mentionné dans l'introduction de ce chapitre, relativement nouvelle dans notre système éducatif. En fait, les données que présente le tableau ci-dessus sont étroitement liées à celles présentées dans le tableau qui le précède : un nombre important de jeunes enseignants ont pris connaissance du concept d'interculturel car leurs diplômes

²¹ Il s'agit de leur expérience globale dans le domaine de l'enseignement, que ce soit au primaire, au moyen ou au secondaire.

seraient plus ou moins récents par rapport à d'autres obtenus il y a une vingtaine d'années par exemple. Les jeunes enseignants auraient bénéficié de formations académiques introduisant des concepts et des approches d'actualité.

En ce qui concerne la définition de l'interculturel (question n° 04), des 57 enquêtés ayant une idée sur ce qu'est l'interculturel, 45 seulement ont répondu à cette question. Les définitions que nous avons lues dans les réponses sont remarquablement différentes les unes par rapport aux autres. Nous avons tenté de les regrouper en mettant ensemble celles qui se ressemblent. Voici les résultats obtenus :

- 21 enseignants définissent l'interculturel comme une relation entre deux ou plusieurs cultures ;
- 11 trouvent qu'il s'agit d'un aspect du phénomène de l'interférence linguistique ;
- 08 le conçoivent comme une forme de dépendance culturelle ;
- 04 voient que c'est le caractère d'un individu qui a des connaissances dans plusieurs cultures ;
- un enquêté écrit que c'est une politique de dominance et d'effacement de la culture d'origine.

Nous avons essayé à travers cette question de dévoiler les conceptions ou encore les représentations qu'ont les enseignants du concept d'interculturel car celles-ci déterminent la façon dont ils prendraient en charge l'aspect interculturel en classe.

Dans la plupart des réponses, les conceptions et les représentations de l'interculturel nous semblent floues, superficielles, réductrices ou négatives. Elles sont, dans la majorité des cas, l'écho d'une certaine ambiguïté conceptuelle chez les enseignants quant à la notion de l'interculturel.

Question n° 05 :

	Effectif	Pourcentage
Oui	06	07 %
Non	80	93 %
Total	86	100 %

Tableau n° 22 : Formation à l'interculturel

Comme le montre ce tableau, une grande majorité des enseignants (plus de 90 %) déclarent ne pas avoir bénéficié de formation à l'interculturel pendant leur carrière.

Il ressort de ces statistiques qu'il existe un problème de manque de formation des enseignants de français au secondaire en ce qui concerne la dimension interculturelle dans l'enseignement/apprentissage du FLE. C'est probablement à cause de ce manque que beaucoup d'enseignants n'ont pas une conception claire de l'interculturel et n'auraient pas le savoir nécessaire pour évoquer cette dimension ou la prendre en charge dans leurs pratiques enseignantes.

Question n° 06 :

La formation est jugée	Effectif	Pourcentage
très bénéfique	00	00.0 %
assez bénéfique	05	83.3 %
peu bénéfique	01	16.7 %
complètement inutile	00	00.0 %
Total	06	100 %

Tableau n° 23 : Évaluation de la formation

Sur les 06 enseignants ayant été formés à l'interculturel, 05 trouvent cette formation assez bénéfique tandis qu'un seul la juge peu bénéfique.

L'évaluation favorable de la majorité des enseignants exprime leur satisfaction quant à la formation dont ils avaient bénéficié et laisse supposer une exploitation positive et pertinente de l'aspect interculturel de la part de ces enseignants en classe, même s'ils restent minoritaires par rapport au nombre total des enquêtés (05.8 %).

Question n° 07 :

	Effectif	Pourcentage
Oui	11	12.8 %
Non	75	87.2 %
Total	86	100 %

Tableau n° 24 : Visite de la France

Selon le tableau, une partie majoritaire des enseignants (87 %) n'ont jamais visité la France. Ils ne seraient pas proches de la culture française dans sa forme concrète et n'auraient pas une vision qui met en relation leur culture d'origine et cette culture étrangère.

En fait, le fait de visiter le pays dont on apprend la langue est très enrichissant pour l'apprenant sur le plan linguistique mais aussi culturel. Il en est de même pour l'enseignant de cette langue. En effet, le voyage favorise la découverte concrète de la culture étrangère et constitue une initiation à l'interculturel en tant qu'éducation et approche basées sur l'interaction entre membres de cultures différentes.

Question n° 08 :

Quant à la fréquence des visites, sur les 11 enseignants ayant visité la France, 07 y sont allés une seule fois, 03 déclarent l'avoir visitée deux fois et un enquêté dit qu'il se rend en France presque chaque année.

Le fait de visiter la France une seule fois, ce qui est le cas d'environ 63 % des enseignants ayant visité ce pays, paraît relativement insuffisant pour s'imprégner

des faits socioculturels propres aux Français. Néanmoins, cette visite demeure éventuellement une expérience bénéfique qui aurait permis de voir le pays dont on enseigne la langue, notamment sous un angle socioculturel.

Question n° 09 :

La connaissance de la culture est estimée	Effectif	Pourcentage
parfaite	00	00.0 %
considérable	34	39.5 %
moyenne	51	59.3 %
faible	01	01.2 %
Total	86	100 %

Tableau n° 25 : Connaissance de la culture française

La lecture de ce tableau permet de constater que plus de la moitié des répondants (51) estiment que leur connaissance de la culture française est moyenne. 34 la trouvent considérable et un enquêté pense qu'elle est faible. Aucun enseignant n'a écrit qu'il connaissait parfaitement la culture française.

La connaissance d'une culture quelle qu'elle soit ne peut jamais être parfaite, on ne peut donc prétendre être au courant de tous les faits d'ordre culturel qui existent dans une société donnée. La culture française ou étrangère de manière générale semble un élément qui n'est pas aisé à acquérir même pour l'enseignant qui, généralement, demeure un individu extérieur au groupe dont les membres sont des locuteurs natifs de la langue qu'il enseigne.

Question n° 10 :

La culture française est	Effectif	Pourcentage
pionnière	14	16.3 %
radieuse	41	47.7 %
en déclin	26	30.2 %
éteinte	05	05.8 %
Total	86	100 %

Tableau n° 26 : Évaluation de l'état actuel de la culture française selon ses représentations

Le tableau indique que l'image qu'ont les interrogés de l'état actuel de la culture française est généralement positive. Ceux qui voient qu'elle est radieuse (47.7 %) viennent en première place. En deuxième place, il y a ceux qui pensent que cette culture est en déclin (30.2 %). Aux deux extrémités se trouvent ceux qui croient que la culture française est pionnière (14) et ceux qui la considèrent comme éteinte à l'heure actuelle (05).

Un nombre non négligeable d'enseignants (31) semblent, d'après les réponses qu'ils nous ont données, dévaloriser la culture française dans son état actuel. Toutefois, le nombre de ceux qui en ont une image valorisante reste supérieur (55). Dans les deux cas, la valorisation ou la dévalorisation de la culture étrangère par l'enseignant aurait un impact positif ou négatif sur l'enseignement/apprentissage de la langue cible (aspects socioculturels de la communication en langue étrangère, motivation et curiosité des apprenants, etc.).

Question n° 11 :

La culture occupe une place	Effectif	Pourcentage
primordiale	04	04.7 %
médiane	21	24.4 %
secondaire	25	29.1 %
minime	36	41.8 %
Total	86	100 %

Tableau n° 27 : Place accordée à la dimension culturelle en classe

Il s'avère à la lecture de ce tableau qu'une minorité des enseignants accordent à la dimension culturelle en classe une place primordiale (04.7 %) et qu'une plus grande partie des interrogés y accordent une place minime (41.8 %). Chez 21 enseignants, elle occupe une place moyenne et pour 25 enseignants, elle est mise au second plan.

En revenant aux données exposées dans les tableaux n° 22 et n°24, nous trouvons les statistiques qui figurent dans le tableau ci-dessus assez logiques ; le manque de formation à l'interculturel et de visites de la France explique la mise en marge de la part de beaucoup d'enseignants des aspects culturels que porte la langue étrangère. Ainsi, ces enseignants seraient plus centrés sur la transmission de savoirs purement linguistiques et mettraient l'accent sur la pratique systématique de la langue uniquement.

Question n° 12 :

Les thèmes relèvent de/des	Effectif	Pourcentage
la vie quotidienne	06	07.0 %
la vie professionnelle	21	24.4 %
la littérature	56	65.1 %
traditions et valeurs	03	03.5 %
Autre	00	00.0 %
Total	86	100 %

Tableau n° 28 : Thèmes culturels proposés en classe

Nous remarquons à travers ce tableau que presque les deux tiers des enseignants (56) proposent à leurs apprenants des thèmes culturels qui relèvent de la littérature. Environ le quart des interrogés (21) évoquent la culture dans des thèmes concernant la vie professionnelle et quelques enseignants (06) l'abordent dans le cadre d'aspects de la vie quotidienne. Une tranche minime des répondants (03.5 %) optent pour des thèmes culturels relatifs aux traditions et aux valeurs.

Il est à noter qu'à propos de cette question tous les répondants n'ont coché qu'une seule réponse. Ceci traduit une vision singulière et monosémique de la notion de culture pour eux. Par ailleurs, une majorité d'enseignants rattachent la culture à la littérature seulement, ce qui dévoile leur conception dépassée et réductrice de cette notion.

Question n° 13 :

	Effectif	Pourcentage
Toujours	03	03.5 %
Souvent	08	09.3 %
Parfois	38	44.2 %
Rarement	30	34.9 %
Jamais	07	08.1 %
Total	86	100 %

Tableau n° 29 : Établissement d'un rapport entre la culture de l'apprenant et la culture française

Ce tableau nous informe que, lorsque le thème traité en classe est à dimension culturelle, une minorité des enseignants (03.5 %) établissent toujours un rapport entre la culture de l'apprenant et la culture étrangère. Ceux qui ne le font jamais sont aussi plus ou moins minoritaires (08.1 %). 08 enseignants mettent souvent en relation les deux cultures. La tranche majoritaire (44.2 %) regroupe les interrogés qui mettent parfois les cultures en rapport et une tranche importante d'enseignants (34.9 %) déclarent établir rarement ce lien inter-cultures avec les apprenants.

L'absence de ce lien dans les pratiques de classe crée une rupture culturelle et une certaine distanciation entre les cultures en présence pendant un cours de FLE ou de toute autre langue étrangère. Ainsi, le bagage culturel de l'apprenant ne sera pas exploité, ce qui, d'une part, démotiverait ce dernier et, d'autre part, rendrait la culture étrangère difficilement accessible pour lui.

Question n° 14 :

	Effectif	Pourcentage
Fréquemment	25	29.1 %
Régulièrement	19	22.1 %
Rarement	23	26.7 %
Jamais	19	22.1 %
Total	86	100 %

Tableau n° 30 : Constatation de représentations négatives de la culture et/ou de la langue françaises chez les apprenants

D'après les réponses que présente ce tableau, 29.1 % des enseignants interrogés disent qu'ils détectent fréquemment des représentations négatives à propos de la langue et/ou de la culture françaises chez leurs apprenants. Ces constatations sont rares pour 26.7 % des enquêtés. 19 enseignants constatent régulièrement ces représentations et le même nombre n'en constate jamais.

Nous constatons donc que la moitié des répondants sont au courant de la présence de ces représentations chez leurs apprenants, leur réaction sera dévoilée, d'après leurs réponses, dans le tableau suivant.

Question n° 15 :

L'enseignant	Effectif	Pourcentage
essaie de les changer	29	43.3 %
les ignore	30	44.8 %
les exploite	08	11.9 %
Total	67	100 %

Tableau n° 31 : Réaction face aux représentations négatives

Il s'avère à la lecture de ce tableau que les attitudes des répondants face aux images négatives qu'ont leurs apprenants de la culture ou de la langue françaises

sont hétérogènes. 30 enseignants sont indifférents quant à la présence de ces représentations, 29 tentent de les modifier et quelques-uns (08) écrivent qu'ils les exploitent dans l'enseignement/l'apprentissage.

Le taux élevé des enseignants qui négligent les représentations négatives (44.8 %) et le taux bas de ceux qui les exploitent (11.9 %) sont éventuellement dus, encore une fois, au fait que beaucoup d'entre eux ne sont pas formés à l'aspect culturel/interculturel. Ils ne sauraient comment prendre en charge les représentations négatives qu'ils constatent chez leurs apprenants.

Question n° 16 :

	Effectif	Pourcentage
Toujours	00	00.0 %
Souvent	02	02.3 %
Parfois	12	14.0 %
Rarement	38	44.2 %
Jamais	34	39.5 %
Total	86	100 %

Tableau n° 32 : Prise en considération de difficultés liées à la culture en compréhension de l'écrit

D'après ce tableau, une proportion dominante des enseignants (plus de 83 %) tiennent rarement ou ne tiennent jamais compte des difficultés ayant à voir avec la culture que rencontrent leurs apprenants dans l'activité de compréhension de l'écrit, tandis qu'une minorité des enseignants (02.3 %) les prennent souvent en considération. Aucun répondant n'a dit qu'il en tenait toujours compte.

Dans le chapitre précédent, nous avons précisé que la situation de compréhension d'un texte à charge culturelle écrit en langue étrangère est une situation de communication où deux systèmes culturels de référence entrent en contact : celui de l'apprenant en tant que membre d'une communauté

socioculturelle donnée et celui de l'auteur en tant que membre d'une autre communauté. Cette différence peut engendrer des difficultés à comprendre ce texte d'où l'importance de l'intervention de l'enseignant qui est censé jouer un rôle de médiateur facilitateur de l'accès au sens. Pour y parvenir, il doit être formé à l'interculturel dans les pratiques enseignantes/apprenantes. Le problème du manque de formation revient, il serait à l'origine de la non intervention ou de l'intervention insuffisante et inefficace des enseignants quand/si leurs apprenants éprouvent des difficultés d'origine culturelle à comprendre un texte en FLE.

Question n° 17 :

À la question concernant la description de la démarche interculturelle, nous n'avons reçu que 15 réponses. Cette démarche consiste, pour 08 enseignants, à introduire l'apprenant à l'univers culturel français en lui explicitant les spécificités de cette culture. D'autres, au nombre de 06, parlent d'un processus de comparaison entre la culture de l'apprenant et la culture française. Un répondant se contente de dire, sans détailler, que cela dépend de l'activité travaillée en classe.

Nous constatons dans les descriptions données par les 15 enseignants à propos de la démarche interculturelle que plus de la moitié de ce nombre (53 %) mettent l'accent sur la différence ; la culture française est présentée en tant qu'une culture autre avec ses particularités. En fait, la différence est un aspect fondamental de l'approche interculturelle, néanmoins celle-ci ne se limite pas au repérage des points de divergence entre deux cultures. Les enseignants qui la décrivent comme étant un processus de comparaison inter-cultures (40 %) tiennent compte non seulement des différences mais aussi des ressemblances, ce qui est plus pertinent quand on parle d'une démarche interculturelle.

Cette question est étroitement liée à la question n° 04 qui porte sur la définition de l'interculturel ; c'est en fonction de la conception théorique qu'a l'enseignant de cette notion qu'il concrétisera la démarche interculturelle. Nous retenons des réponses à la question n° 04 celles où l'interculturel est défini

comme une relation entre deux ou plusieurs cultures. Ces réponses mèneraient à la description de la démarche comme une comparaison inter-cultures.

En ce qui concerne le taux très élevé des enseignants qui n'ont pas répondu à cette question (82.5 %), nous supposons que c'est toujours à cause du manque de formation.

Question n° 18 :

Activité	Effectif	Pourcentage
Compréhension de l'oral	12	14.0 %
Compréhension de l'écrit	21	24.4 %
Production orale	03	03.5 %
Production écrite	18	20.9 %
Sans opinion	32	37.2 %
Total	86	100 %

Tableau n° 33 : Activités de mise en œuvre de l'approche interculturelle

En observant ce tableau, nous trouvons que 37.2 % des enseignants sont sans opinion quant à l'activité dans laquelle une approche interculturelle peut être mise en place. 24.4 % trouvent que c'est en compréhension de l'écrit qu'ils peuvent adopter cette approche, 20.9 % parlent plutôt de l'activité de production écrite comme un choix pertinent et 14 % choisissent la compréhension de l'oral. Pour quelques enseignants (03), c'est l'activité de production orale qui permet de mettre en pratique l'approche interculturelle dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.

Il ressort de ces réponses que beaucoup d'enseignants restent sans opinion. Comme ils sont incertains de ce qu'est pratiquement l'approche interculturelle (voir les résultats de la question n° 17 portant sur la description de la démarche interculturelle), il nous paraît logique qu'ils ne sachent pas quelles activités permettent de la mettre en œuvre.

Question n° 19 :

Amener l'apprenant à	Effectif	Pourcentage
découvrir la culture de l'autre	28	32.5 %
accepter et respecter la différence	08	09.3 %
mieux connaître sa propre culture	12	14.0 %
relativiser son point de vue	00	00.0 %
Autre	00	00.0 %
Aucune réponse	38	44.2 %
Total	86	100 %

Tableau n° 34 : Objectif principal de la démarche interculturelle

Nous remarquons que la plupart des interrogés (44.2 %) n'ont pas répondu à la question concernant l'objectif de l'approche interculturelle. 32.5 % des enseignants considèrent que cette approche permet la découverte de la culture étrangère et 14 % y font appel dans le but d'approfondir et d'élargir la connaissance de l'apprenant de sa culture d'origine. Pour une tranche minoritaire (09.3 %), l'approche interculturelle a pour objectif d'amener l'apprenant à l'acceptation et au respect de la différence et aucun répondant ne pense que la relativisation de la vision de l'apprenant constitue un objectif de cette approche.

L'observation de ces statistiques nous mène à dire que les objectifs que se fixent la plupart des enseignants qui font appel à l'approche interculturelle portent sur l'une des cultures en présence. Notons ici qu'aucun répondant n'a coché plus d'une réponse sur les quatre choix proposés bien qu'il leur soit signalé qu'ils peuvent en choisir plusieurs. Il s'agit d'objectifs culturels mais pas forcément interculturels car les deux cultures ne sont pas nécessairement mises en relation.

Question n° 20 :

L'approche interculturelle est une ...	Effectif	Pourcentage
nécessité	12	14.0 %
option	30	34.9 %
source de difficulté	23	26.7 %
Sans opinion	21	24.4 %
Total	86	100 %

Tableau n° 35 : Opinion sur l'approche interculturelle

Les données qui figurent dans ce tableau montrent que les enseignants qui conçoivent l'approche interculturelle comme une option sont les plus nombreux (30) tandis que ceux qui la trouvent nécessaire sont plus ou moins minoritaires (12). D'autres (23) y voient plutôt un obstacle rendant l'apprentissage encore plus difficile et presque le quart des interrogés (21) n'ont pas donné leur opinion à ce propos.

À la lumière des résultats que présente le tableau ci-dessus et en tenant compte des données du tableau n° 21 correspondant à la question n° 03, il s'avère que le taux non négligeable des enseignants n'ayant pas d'opinion quant à la place de l'approche interculturelle dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère (24.4 %) s'explique par la non connaissance de ce qu'est l'interculturel en tant que concept. Les répondants qui trouvent que cette approche est plutôt un obstacle à l'apprentissage (26.7 %) seraient ceux qui en ont des conceptions floues ou réductrices (voir les réponses à la question n° 04 concernant la définition de l'interculturel). Ainsi, cette opinion pourrait également être le résultat du fait que beaucoup d'enseignants ne savent pas comment l'approche interculturelle peut se traduire concrètement sur le terrain (voir les réponses à la question n° 17 portant sur la description de la démarche interculturelle en classe).

Pour ce qui est des enseignants qui pensent que l'approche interculturelle dans l'enseignement du FLE n'est qu'une option (34.9 %), ils accorderaient à la culture une place secondaire dans leurs pratiques de classe, tandis que ceux qui jugent indispensable de s'en servir (14 %) la mettraient en première place (voir Tableau 27 concernant la place accordée à la culture).

4.3. Interprétation

Après la présentation et l'analyse des résultats, nous avons procédé à l'interprétation. Pendant cette phase, nous avons tenté de garder un maximum d'objectivité, un trait fondamental de toute recherche scientifique. Nous tenons à signaler que cette tâche n'était pas aisée compte tenu du domaine dans lequel s'inscrit notre thème, à savoir le domaine des sciences humaines où l'expérimentation se fait au sein d'une réalité subjective et relative. Par ailleurs, les travaux portant sur le culturel ne peuvent échapper à une subjectivité inévitable imposée par la nature de ce champ d'étude.

Dans ce qui suit, il s'agit donc d'un essai d'interprétation des résultats avec un souci d'objectivité mais aussi de pertinence par rapport aux objectifs de notre questionnaire. Nous interpréterons les résultats par axe : profils des enseignants, connaissances et formation à propos de l'interculturel, pratiques de classe sous l'angle de l'interculturel.

4.3.1. Profils des enseignants

D'après les résultats de notre questionnaire, les profils des enseignants sont marqués par l'hétérogénéité. Au niveau de la formation académique, on trouve parmi eux certains qui ont été formés à l'École Normale Supérieure pour être de futurs enseignants de langue française, alors que d'autres ont fait des études qui ne s'inscrivaient pas spécifiquement dans le domaine de la didactique des langues. Ce sont des ingénieurs n'ayant pas, en principe, été formés pour exercer le métier d'enseignement. Ainsi, des notions clés et des thèmes fondamentaux tels que la didactique, la pédagogie, les théories d'apprentissage et les méthodes

d'enseignement leur seraient peu familiers, voire inconnus. Les enseignants les plus nombreux sont ceux qui ont étudié la langue en tant que spécialité. On parle d'enseignants détenant des diplômes de licence LMD, de licence classique ou de master en langue française. Ils n'ont pas le même niveau académique et n'ont pas, en conséquence, les mêmes acquis théoriques, comme nous l'avons signalé auparavant dans la présentation des résultats.

La totalité des enseignants avaient donc entamé l'enseignement de la langue étrangère sans être au même niveau quant aux prérequis conceptuels, d'où l'importance de la formation continue tout au long de leur carrière. Le but de cette formation est de leur fournir les bases conceptuelles fondamentales de la didactique des langues étrangères en général et du FLE en particulier.

En ce qui concerne les années d'expérience dans le domaine de l'enseignement, notre échantillon est marqué par une forte présence de jeunes enseignants qui, même s'ils manquent d'expérience, ont bénéficié pendant leur parcours académique d'une formation tenant compte de l'évolution que connaît la didactique des langues-cultures au niveau des concepts et des approches. C'est ainsi que des notions plus ou moins récentes dans l'histoire de l'enseignement/apprentissage des langues telles que l'interculturel seraient connues, voire maîtrisées, par les jeunes praticiens.

De leur côté, les enseignants considérés comme étant anciens dans l'enseignement auraient des connaissances non actualisées et ne seraient pas au courant des nouveautés notamment concernant les approches qui ont vu le jour il n'y a pas très longtemps, mais aussi celles qui continuent à apparaître grâce à l'évolution de la didactique. À cet égard, les séminaires et les journées d'étude organisés par les inspecteurs de la matière seraient le moyen le plus efficace pour mettre à jour les connaissances des enseignants et actualiser leur bagage conceptuel.

4.3.2. Connaissances et formation

Beaucoup d'enseignants disent qu'ils connaissent le concept d'interculturel, ce qui correspond à ce que nous avons avancé dans notre interprétation des réponses aux questions du premier axe. Or, nous avons noté dans les réponses de ceux qui avaient répondu à la question n° 04 (concernant la définition qu'ils ont de ce propos) l'existence d'un problème sur le plan conceptuel. Dans les définitions données par une vingtaine de répondants figurent des termes employés dans un contexte péjoratif, à savoir interférence, dépendance, dominance et effacement. Ces conceptions nous montrent que les enseignants ont, d'une part, des opinions influencées par des représentations négatives de l'interculturel et n'ont pas, d'autre part, assimilé pendant leur formation initiale ce que désigne ce concept.

Pour presque le même nombre d'enseignants, l'interculturel est appréhendé dans son sens primitif : une relation entre différentes cultures. Cette signification peut être saisie par un simple découpage du terme sans que le répondant ait forcément une définition précise de l'interculturel en tant que mot de spécialité.

Quant à la formation à l'aspect interculturel dans l'enseignement, elle est jugée assez bénéfique par la majorité des enseignants qui en ont bénéficié. Toutefois, ceux-ci sont minoritaires par rapport au nombre total des interrogés : ceux qui n'ont pas été formés à cet aspect pendant leur carrière constituent la majorité écrasante. Nous sommes donc devant un problème de manque de formation dont nous avons parlé à maintes reprises en analysant notre corpus et qui expliquera de nombreux faits constatés par le biais de ce dernier.

En fait, l'absence du thème de l'interculturel des centres d'intérêt des responsables de formation, inspecteurs ou enseignants formateurs, peut être justifiée par le fait que l'approche interculturelle n'est pas encore validée officiellement par le Ministère de l'Éducation Nationale dans le système éducatif algérien. Rappelons que, dans la première partie de ce chapitre, nous avons constaté que cette approche est inexistante dans le document d'accompagnement bien que l'interculturel y soit évoqué.

Il ne faudrait pas oublier que l'enseignant de langue est, entre autres, un transmetteur de savoirs linguistiques et culturels. De ce fait, nous avons estimé pertinent de nous intéresser, dans notre enquête, au rapport des enseignants avec la culture française en mettant l'accent sur leur contact direct avec la culture française et les natifs à travers la visite de la France, leur niveau de connaissance de cette culture et leur opinion concernant sa situation actuelle dans le monde.

Nous avons noté que la majorité de nos enquêtés n'ont jamais visité la France et n'ont donc pas expérimenté le contact direct avec les natifs dans leur milieu socioculturel. Ceci dit, ils n'ont pas les avantages qu'offre la visite du pays dont ils enseignent la langue notamment l'initiation à l'interculturel. À cet égard, nous pensons que des stages en France, suivis et encadrés, devraient être préparés par le ministère dans le cadre de la formation continue des enseignants de langue française.

Le manque de contact direct avec la culture française peut être l'une des raisons pour lesquelles la connaissance de cette culture est estimée moyenne par plus de la moitié des enquêtés. Il est évident que le bagage culturel de l'enseignant influe sur sa transmission de savoirs culturels aux apprenants. Nous dirons donc qu'il est fort probable que la culture soit mise au second plan pour les enseignants qui trouvent leurs connaissances culturelles moyennes. C'est éventuellement pour la même raison qu'un nombre important d'enseignants ont une image négative de la place de la culture française en disant qu'elle est en déclin ou éteinte à l'heure actuelle. Toutefois, un nombre largement supérieur d'enquêtés l'estiment toujours radieuse ou pionnière. Ils ont donc une image plutôt positive de l'état de cette culture dans le monde d'aujourd'hui et seraient conscients de l'importance de l'aspect culturel dans l'enseignement d'une langue. C'est ainsi qu'ils y accorderaient une place considérable dans leurs pratiques de classe.

4.3.3. Pratiques de classe

Comme nous l'avons déjà explicité dans la partie théorique de notre travail, il existe un lien étroit d'interférence entre la langue et la culture. Les spécialistes

du domaine s'accordent à dire que l'aspect culturel est à ne pas ignorer dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Nous avons constaté par le biais de notre questionnaire que la plus grande tranche de nos enquêtés consacrent une place minime à la culture.

Les enseignants se trouvent en général dans l'obligation de préparer leurs apprenants aux épreuves écrites qui portent sur l'aspect linguistique. De ce fait, ils se centrent principalement sur cet aspect. En outre, n'étant pas formés à la prise en charge de la culture dans les pratiques enseignantes, ils finissent par écarter la culture de leurs tâches. Que ce soit dans leur pratique de classe ou sur leurs fiches pédagogiques, ils accordent la priorité, d'après notre expérience dans le domaine de l'enseignement, surtout à la grammaire et au vocabulaire.

À travers l'analyse des réponses concernant les thèmes culturels proposés aux apprenants, nous avons constaté la vision monosémique et réductrice qu'ont les enquêtés de la notion de culture. Un problème au niveau des acquis conceptuels des enseignants réapparaît. Il serait le résultat d'une formation initiale dépassée ou d'un manque de formation continue à cette dimension de la langue. Nous avons également constaté que, lorsqu'ils abordent de thèmes culturels en classe, la plupart des enseignants ne s'intéressent pas à l'établissement d'un lien entre la culture de l'apprenant et la culture étrangère. Ce lien est essentiel quand l'aspect culturel est, dans tel ou tel thème, fortement présent en classe de langue dans la mesure où il constitue une phase fondamentale de la démarche interculturelle qui vise la gestion du contact entre individus issus de cultures différentes. S'il est délaissé par l'enseignant, il y aurait un risque d'incompréhension chez ses apprenants.

En faisant un retour au volet théorique de cette recherche, nous précisons que la démarche interculturelle vise, entre autres, le dépassement des certains aspects de la rencontre de l'autre. On parle des représentations. Pour l'enseignant, la tâche de détection des représentations qu'ont les apprenants n'est pas aisée. Elle devient encore plus difficile lorsque la dimension culturelle n'est pas évoquée en classe.

Ce serait la raison pour laquelle presque la moitié des interrogés rencontrent rarement ou ne rencontrent jamais des stéréotypes ou des préjugés négatifs que pourraient avoir leurs apprenants.

Quant à l'autre moitié des enseignants, ils constatent ce genre de représentations fréquemment ou régulièrement chez leurs apprenants, nous avons trouvé que leurs réactions sont différentes. Certains les ignorent, d'autres essaient de les changer et une minorité les exploitent. Il est à signaler que pour parvenir à exploiter les représentations des apprenants, l'enseignant doit avoir une bonne maîtrise de l'approche interculturelle en tant que démarche pratique.

Dans le cas de l'activité de compréhension de l'écrit, une proportion dominante des enseignants tiennent rarement ou ne tiennent jamais compte des difficultés liées à la culture que rencontrent leurs apprenants. La raison en serait la négligence de l'aspect culturel de la part des enseignants ou l'ignorance de la façon de s'occuper de ce type de difficultés dans le cadre d'une approche interculturelle. Cette dernière est effectivement non maîtrisée, pour ne pas dire complètement inconnue, par une majorité des enquêtés ; un nombre minime de ceux-ci ont répondu à la question dans laquelle il leur était demandé de décrire l'approche interculturelle. Les réponses de cette minorité, dont certains privilégient la différence tandis que d'autres tiennent également compte des ressemblances, reflètent une conception qui ne s'éloigne pas trop de ce qu'est l'approche interculturelle mais nous la trouvons superficielle et imprécise.

En outre, ne pas avoir une idée claire sur l'approche interculturelle dans son acception pratique et concrète explique le fait qu'une proportion dominante des interrogés n'ont pas donné leur opinion concernant les activités de mise en œuvre de cette approche. À leur tour, un grand nombre d'enquêtés attachent cette approche à l'écrit, en situation de réception ou de production. La raison en serait le fait que c'est en tout cas sur l'écrit que la majorité des enseignants restent focalisés par rapport à l'oral qui demeure plus ou moins marginalisé dans les pratiques de classe.

Le nombre des enseignants qui n'ont pas exprimé leur opinion est encore supérieur, cette fois-ci en ce qui concerne les objectifs de la démarche interculturelle. Pour un nombre important des interrogés, le but est d'amener les apprenants à la découverte de la culture étrangère, ce qui s'inscrit dans une perspective culturelle plutôt qu'interculturelle.

Notre questionnaire se conclut par une question sur l'opinion des enseignants à propos de l'approche interculturelle dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Ceux qui y voient une nécessité sont minoritaires, certains n'ont pas partagé leur opinion sur cette approche, d'autres la conçoivent comme un obstacle et les plus nombreux trouvent que ce n'est qu'une option. Ces opinions indiquent que la majorité des enquêtés n'ont pas pris connaissance des avantages de l'approche interculturelle si elle est exploitée et du rôle prépondérant qu'elle a en didactique des langues-cultures.

4.4. Synthèse

En conclusion, notre enquête nous a menée à toucher du doigt des faits qui nous ont permis de dévoiler la situation de la pratique enseignante par rapport à la dimension culturelle/interculturelle. Ceci constitue, rappelons-le, l'un des objectifs de notre recherche et apporte une réponse à l'un de nos questionnements en confirmant l'hypothèse que nous avons émise à ce propos au début de cette recherche. Il s'agit également d'une confirmation de l'impact négatif que nous avons prévu après l'étude des documents officiels sur les pratiques enseignantes. Nous retenons de cette enquête les constats majeurs suivants :

- Le manque inquiétant, pour ne pas dire l'absence totale, de formation des enseignants de français au palier secondaire à l'approche interculturelle est à ne pas ignorer. La grande majorité des enseignants mettent en marge, voire excluent totalement, les aspects culturel et interculturel de leurs pratiques enseignantes car ils ne sont pas suffisamment outillés pour en tenir compte.

- Les conceptions qu'ont beaucoup d'enseignants concernant l'interculturel, floues ou trop réductrices dans la plupart des cas, semblent les empêcher de jouer leur rôle d'éveil de la curiosité, d'orientation vers l'Autre en tant qu'individu issu d'une culture différente, de médiation dans la découverte de la culture étrangère et de guide pour la compréhension de la langue cible.
- Bien que de nombreux enseignants constatent des représentations négatives de la culture et la langue étrangères, ici françaises, chez leurs apprenants, ils n'exploitent pas l'approche interculturelle en classe à cause du manque de formation que nous venons d'évoquer, mais aussi à cause du fait que leurs objectifs d'enseignement demeurent centrés sur la langue dans son aspect purement linguistique. De ce fait, les difficultés liées à la culture qu'ont leurs apprenants dans la compréhension de certains textes semblent persister.

À l'égard de ce qui vient d'être dit, nous jugeons primordial de signaler les points suivants :

- La formation des enseignants aux dimensions culturelle et interculturelle s'impose de plus en plus. Elle devient une nécessité si l'on veut que ces dimensions soient prises en charge dans l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie. Dans ce sens, il faudrait qu'une place suffisante dans les journées d'étude et les séminaires y soit consacrée.
- Une prise en charge de la démarche culturelle/interculturelle dans les documents officiels auxquels se réfère l'enseignant s'avère nécessaire. On doit présenter dans cet outil de formation tous les éléments qui concernent l'enseignement dans cette perspective de façon claire et explicite.
- L'enseignant devrait valoriser davantage son rôle en classe qui dépasse la simple transmission de savoirs linguistiques à ses apprenants. Il devrait être conscient de son importance comme transmetteur de savoirs culturels, de médiateur entre la culture de l'apprenant et la culture étrangère mais aussi de responsable de l'éducation interculturelle des apprenants.

- L'enseignant n'est pas censé avoir des connaissances sur tous les aspects de la culture étrangère. Ce qui doit l'intéresser est la démarche pratique pour laquelle il devrait opter afin de faciliter la compréhension de la langue cible pour ses apprenants.

À travers une étude descriptive et analytique des documents officiels et à l'aide d'un questionnaire adressé à des enseignants de FLE, nous avons mis en exergue, dans ce chapitre, la situation de l'enseignement du français dans une perspective culturelle/interculturelle. Grâce à ce travail, le contexte de notre expérimentation s'avère désormais bien déterminé. C'est dans le chapitre suivant que nous présenterons cette expérimentation qui nous permettra de parvenir à une réponse à la question principale de cette recherche.

CHAPITRE II : Expérimentation dans des classes de FLE

L'interculturel est un pas conscient vers l'Autre qui favorise la compréhension de celui-ci. Dans cette perspective, nous tenterons dans ce chapitre de saisir l'impact concret d'une approche interculturelle sur la compréhension de l'écrit en FLE, ceci étant l'objectif principal de notre recherche.

De prime abord, nous reviendrons sur une notion-clé de notre travail : la représentation, dont nous parlerons dans le contexte de notre étude. Nous procéderons à l'explication de la démarche que nous avons adoptée pour parvenir à notre objectif. Ensuite, nous introduirons le public visé par cette étude et ses spécificités. La fable et le récit de voyage que nous avons proposés comme supports dans l'activité de compréhension de l'écrit n'ont pas été choisis aléatoirement. Nous présenterons les textes sélectionnés en justifiant notre choix dans un contexte bien précis. Après, nous exposerons la phase de préparation à la compréhension de l'écrit et nous aborderons par la suite le test d'évaluation de la compréhension en parlant du processus de son élaboration et en présentant les résultats des apprenants auxquels il est destiné. Nous passerons à la comparaison et l'analyse du corpus et nous tenterons d'interpréter les résultats obtenus. Finalement, nous conclurons ce chapitre par une synthèse où seront cités les points essentiels que nous avons retenus de cette étude.

1. Les représentations des apprenants

La représentation est une notion étudiée à la base en sociologie. Toutefois, elle n'intéresse pas seulement les sociologues mais aussi les didacticiens dont Zarate, connue pour ses travaux sur la représentation en didactique des langues étrangères.

Dans le volet théorique de notre travail de recherche, nous avons abordé la notion de représentation en didactique des langues-cultures (voir Chapitre I, 2.6.) et nous y revenons ici, dans le volet pratique, dans un cadre plus contextualisé.

Au début de notre travail, nous avons bien précisé que certaines difficultés de compréhension de l'écrit chez beaucoup de nos apprenants trouvent leur origine dans des représentations négatives de la langue et la culture françaises. On parle de comportements et/ou propos oraux, parfois écrits aussi que nous avons constatées chez un nombre important de nos apprenants. Nous en retenons dans ce qui suit ceux qui nous ont marquée le plus.

Au niveau des comportements, les plus significatifs seraient ceux qui expriment un certain écart ou un genre de rupture entre les langues-cultures maternelle et cible. Il s'agit dans la plupart des cas de gestes de main ou de tête qui traduisent également un sentiment de désintérêt et d'indifférence envers l'Autre, sa langue et sa culture. Ce sentiment se fait aussi sentir dans les propos émis par beaucoup d'apprenants qui reflètent, à leur tour, une représentation de divergence par rapport à la langue-culture cible (et qui s'avèrent parfois influencés par le contexte historique des deux pays, l'Algérie et la France). En voici quelques exemples :

- « *Nous avons notre langue et notre culture, ils ont leur langue et leur culture qui n'ont rien en commun avec les nôtres* » ;
- « *Les Français vivent dans un monde bien différent du nôtres, leur langue ne m'intéresse pas et en plus ils n'apprennent pas mon arabe, pourquoi j'apprends moi leur français* » ;
- « *L'arabe et le français n'ont pas la même origine parce qu'ils s'écrivent différemment* » ;
- « *Je voudrais bien apprendre la langue française et avoir beaucoup de connaissances sur la culture de la France mais c'est difficile parce qu'il y a beaucoup de différences entre nous. Bien sûr nous sommes tous humains, mais, euh..* » ;
- « *Pendant l'époque coloniale, les Français nous ont imposé leur langue et quelques aspects de leur culture au lieu d'apprendre notre langue et de s'adapter à notre culture* » ;

- « *Madame, je vous aime, mais franchement j'aime pas le français car j'aime pas la France, après tout, ils ont colonisé notre pays et ont tué nos grands-parents, n'est-ce pas ?* ».

Soulignons que nous remarquons de tels comportements, entendons ou lisons de tels énoncés en classe soit aléatoirement soit, ce qui est plus fréquent, quand nous demandons aux apprenants pourquoi ils ne s'intéressent pas à la langue et la culture françaises, ou encore pourquoi leurs résultats en français ne sont pas satisfaisants. L'écart et la divergence qui semblent marquer les représentations de beaucoup de nos apprenants seront repris dans notre travail d'analyse et d'interprétation, plus loin dans ce chapitre.

2. Présentation de la démarche

Pour vérifier les hypothèses que nous avons émises à propos de nos questionnements au début de ce projet, nous avons adopté une démarche expérimentale basée sur un raisonnement comparatif.

Afin de déterminer si l'impact d'une approche interculturelle sur la compréhension de l'écrit en FLE pour des apprenants algériens est négatif ou positif, nous nous sommes proposé de travailler avec deux classes : l'une expérimentale et l'autre témoin. Les deux groupes d'apprenants auront les mêmes supports textuels à lire et les mêmes tests de compréhension à passer. La seule différence réside dans l'introduction d'une phase de préparation à la compréhension de l'écrit pour le premier groupe d'apprenants, c'est-à-dire ceux de la classe expérimentale, avant d'aborder le test de compréhension.

Cette étape préparatoire consiste à proposer aux apprenants de petits exercices à perspective interculturelle à travers lesquelles nous visons à amener ceux-ci à établir un lien entre leur culture et la culture étrangère. Le test destiné aux apprenants nous servira plus tard pour évaluer la compréhension du texte lu. L'ensemble des réponses de la classe expérimentale sera comparé à celui de la classe témoin. Ici, deux cas sont possibles : si les résultats de la classe

expérimentale sont meilleurs, nous parviendrons à une conclusion qui confirme l'impact positif de l'approche interculturelle sur la compréhension d'un texte en FLE. Dans le cas inverse, c'est-à-dire si les résultats obtenus dans le groupe expérimental sont inférieurs à ceux du groupe témoin, ladite approche aura un impact plutôt négatif sur la compétence de la compréhension de l'écrit en FLE. Cette comparaison nous permettra donc de confirmer ou d'infirmer l'hypothèse que nous avons émise à ce sujet.

À travers l'interprétation des résultats que nous avons obtenus au bout de cette expérience, nous fournirons des explications concernant ceux-ci. Dans cette interprétation, l'accent sera mis essentiellement sur le pourquoi. Autrement dit, nous tenterons de saisir la raison qui ferait de l'approche interculturelle une aide ou un obstacle à la compréhension de l'écrit en FLE.

3. Description du public

Le public que nous visons dans cette étude est composé d'apprenants en deuxième année secondaire au lycée Messani Adjal dans la wilaya de Tébessa. Il s'agit de deux classes dont nous présentons des fiches techniques globales dans les figures suivantes :

Classe : 2^{ème} année secondaire – gestion et économie
Nombre d'apprenants : 27 (10 filles et 17 garçons)
Âge des apprenants : entre 16 et 18 ans
Nombre d'heures de français par semaine : 3
Moyenne dans la matière de langue française : 09.93
(obtenue dans le premier trimestre)
Statut dans l'expérience : classe expérimentale

Figure 06 : Fiche technique de la classe expérimentale

Classe : 2^{ème} année secondaire – sciences expérimentales
Nombre d'apprenants : 28 (19 filles et 9 garçons)
Âge des apprenants : entre 16 et 18 ans
Nombre d'heures de français par semaine : 3
Moyenne dans la matière de langue française : 10.13
(obtenue dans le premier trimestre)
Statut dans l'expérience : classe témoin

Figure 07 : Fiche technique de la classe témoin

Comme le montrent ces fiches présentatives, on parle de deux groupes d'apprenants appartenant à deux filières : gestion et économie et sciences expérimentales. Le premier groupe constituera notre champ expérimental tandis que le second jouera le rôle de témoin.

Nous avons mené une seconde expérimentation, deux ans après la première, avec deux autres groupes d'apprenants ayant les mêmes caractéristiques : classe, filière, âge, nombre d'heures de français par semaine, niveau en langue française et statut dans l'expérience. Il n'y a que le nombre d'apprenants dans chaque groupe qui diffère légèrement : 30 et 31 dans les groupes de la seconde expérience par rapport à 27 et 28 dans les groupes de la première. Ainsi, les deux expériences ont été menées d'une manière identique sur le plan méthodologique : même démarche suivie, mêmes supports étudiés et mêmes tests passés.

Les niveaux des apprenants en langue française dans les deux groupes, expérimental et témoin, sont proches l'un de l'autre, étant tous les deux moyens selon la moyenne générale de chaque classe en français. C'est ce que nous avons veillé à respecter pour ne pas multiplier les variables, ici la différence du niveau d'un groupe à l'autre, pouvant influencer les résultats de notre recherche. Il en est de même pour le nombre d'apprenants dans chaque classe, leur âge et le nombre d'heures de français qu'ils ont par semaine.

En fait, la majorité de ces apprenants éprouvent, comme beaucoup d'apprenants algériens, des difficultés à comprendre un texte. En tant qu'enseignante, nous avons remarqué pendant des séances de compréhension de l'écrit qu'une minorité d'apprenants uniquement comprend le texte, ou du moins en comprend l'essentiel, alors que la majorité semble en difficulté pendant la compréhension du texte.

Comme nous avons précisé au début de ce chapitre (voir 1.), certaines difficultés que rencontrent nos apprenants dans l'apprentissage du FLE en général et dans l'activité de compréhension de l'écrit en particulier trouvent leur origine dans des représentations négatives que beaucoup d'entre eux ont de la culture et la langue françaises. Pendant de nombreuses années dans l'enseignement, nous avons constaté nous-même ce genre de représentations et nous le constatons toujours chez un nombre non négligeable de nos apprenants, dont ceux qui ont participé à notre expérience.

4. Choix des supports textuels

Dans la mise en pratique de l'approche interculturelle dans notre étude, nous avons choisi l'exemple de la fable et du récit de voyage. Deux textes ont été donc sélectionnés pour servir de supports dans l'activité de compréhension de l'écrit : une fable et un récit de voyage. Ce choix n'est pas aléatoire, il est justifié par un certain nombre de faits que nous exposerons dans la présentation des supports.

4.1. La fable

Comme nous l'avons précisé dans la partie théorique de notre travail, la fable est un support qui a sa place dans l'enseignement/apprentissage des langues. Cet outil pédagogique a été intégré officiellement dans les programmes des institutions éducatives il y a des siècles. Avec sa double visée morale et linguistique, elle constitue un outil d'éducation et d'apprentissage des langues, particulièrement le français. En outre, ce genre littéraire est marqué par sa richesse culturelle : la fable reflète des traditions, des coutumes, des valeurs, et donne des connaissances

dans les domaines social, philosophique, religieux, etc. Elle est aussi riche d'un point de vue interculturel : d'une part, la fable introduit des personnages dont les caractères sont souvent différents ou carrément opposés et qui interagissent l'un avec l'autre, et d'autre part, elle met en exergue des problèmes et des obstacles liés au contact entre individus au sein de la société.

Nous avons trouvé dans le deuxième chapitre de la partie théorique (voir les tableaux 03, 04, 05, 06, 07, 08 et 09) que la fable figure dans presque tous les manuels de français des trois paliers dans le système éducatif algérien²². La place remarquable qu'elle occupe montre que l'on est conscient de son rôle dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Pour ce qui est du manuel de 2^{ème} AS, nous avons noté dans le chapitre précédent la présence d'une seule fable (voir Annexe III, p. 22) exploitée comme support dans une activité de points de langue.

Voici une fiche technique de la fable que nous avons sélectionnée.

Titre : Le loup et l'agneau
Auteur : Jean De La Fontaine
Nationalité de l'auteur : français
Source : *Fables*, éd. EDDL, 1996
Type : narratif
Genre : fable
Nombre de paragraphes : - (texte en vers)
Illustrations : -
Statut dans l'expérience : support dans l'activité de
compréhension de l'écrit

Figure 08 : Fiche technique de la fable

²² à l'exception des manuels de 3^{ème} année primaire et de 3^{ème} année secondaire.

Le loup et l'agneau est la fable que nous avons choisie pour servir de support. C'est l'une des fameuses *Fables* écrites par le grand fabuliste français Jean De La Fontaine au XVII^{ème} siècle. Ce texte figure dans le manuel de 1^{ère} AS (p. 180, voir Annexe IV, p. 24) comme support dans une activité de compréhension de l'écrit. On le trouve dans la troisième et dernière séquence du programme (intitulée « Enrichir le récit par des énoncés descriptifs et des dire ») du troisième projet (intitulé « Écrire une petite biographie romancée »). Il fait partie du dernier objet d'étude : la nouvelle.

Nous signalons ci-dessous les caractéristiques principales de cette fable.

- Comme la majorité des fables de La Fontaine, elle est écrite en vers : elle fait donc partie des textes poétiques.
- Comme de nombreuses fables, elle porte les noms des personnages principaux qui y interagissent.
- Elle est basée, comme beaucoup de fables, sur un échange de propos entre les personnages, on parle donc d'un texte dialogique.

Toutes les fables portent un contenu culturel et peuvent toutes être exploitées dans une perspective culturelle/interculturelle. Nous avons opté pour *Le loup et l'agneau* parmi tant d'autres fables pour la simple raison que nous voulons mettre en valeur la richesse des manuels scolaires au niveau des supports qu'ils mettent entre les mains de l'enseignant et de l'apprenant. Bien que l'aspect interculturel ne soit pas abordé en détail dans les documents officiels (nous l'avons montré dans le chapitre précédent), le manuel offre à ses utilisateurs des textes qui, bien exploités, permettent la prise en charge des dimensions culturelle et interculturelle.

4.2. Le récit de voyage

Rappelons de la partie théorique que le récit de voyage transmet à travers la description de l'auteur voyageur des faits et des traits d'une culture que celui-ci perçoit dans la société visitée. Ce genre littéraire est par conséquent très riche sur les plans culturel et interculturel. Le récit de voyage apparaît comme médiateur

permettant de découvrir d'autres cultures et favorisant le rapprochement des peuples l'un de l'autre. Il fait découvrir au lecteur un monde qui ne correspond pas forcément à l'image que ce lecteur en avait. Dans le récit de voyage, l'accent est mis beaucoup plus sur la différence et la diversité par lesquelles se distinguent les hommes, ce qui déclenche chez le lecteur un processus de comparaison entre sa culture ou ce qui lui est familier et la culture étrangère ou ce qui lui paraît étrange. Cette comparaison provient de la confrontation entre deux systèmes culturels : celui du lecteur et celui présenté dans le récit lu. Conçu comme tel, ce processus comparatif constitue l'un des aspects de l'interculturel.

Voici une fiche technique du récit de voyage que nous avons sélectionné pour notre expérimentation.

Titre : De Djelfa à Laghouat
Auteur : Eugène Fromentin
Nationalité de l'auteur : français
Source : *Un été dans le Sahara*, éd. Enag, Alger, 2001
Type : narratif
Genre : récit de voyage
Nombre de paragraphes : 6 (extraits 1 et 2)
Illustrations : image d'une caravane dans le désert au coucher du soleil
Statut dans l'expérience : support dans l'activité de compréhension de l'écrit

Figure 09 : Fiche technique du récit de voyage

De Djelfa à Laghouat est un récit de voyage écrit par Eugène Fromentin, auteur et peintre français qui a voyagé en Algérie et a raconté son voyage dans une œuvre intitulée *Un été dans le Sahara*²³. On y trouve les éléments principaux

²³ *Un été dans le Sahara* est une œuvre connue de Fromentin (1820-1876) publiée pour la première fois en 1857. Elle retrace l'itinéraire d'un voyage que l'auteur a entrepris au sud de l'Algérie du 05 novembre 1852 au 05 octobre 1853.

du texte narratif : le cadre spatiotemporel, les personnages, les événements, ainsi que les caractéristiques de ce type de texte telles que la description et la subjectivité. Ce texte figure dans le manuel scolaire de 2^{ème} AS de la page 92 jusqu'à la page 95 (voir Annexe II, pp. 12-15). C'est le deuxième texte proposé pour l'activité de compréhension de l'écrit dans la première séquence (intitulée « Rédiger un récit de voyage ») du troisième projet (intitulé « Présenter le lycée, le village, la ville ou le monde de vos rêves, pour faire partager vos idées, vos aspirations »). Il est l'un des trois objets d'étude que l'on trouve dans ce projet, les deux autres étant le reportage touristique et la nouvelle d'anticipation.

Le texte en tant que message linguistique est accompagné d'un message iconique : une illustration qui s'inscrit dans le thème du sahara. Il se compose de six extraits dont nous ne retenons dans notre étude que les deux premiers car la longueur du texte tel qu'il est proposé dans le manuel dépasse la longueur moyenne d'un texte que les apprenants en 2^{ème} AS ont l'habitude de confronter lors de l'activité de compréhension de l'écrit. Nous supposons que les apprenants n'auraient pas d'énormes difficultés à comprendre les quatre autres extraits composant le texte s'ils arrivent à en comprendre les deux premiers. Bref, le support textuel que nous proposerons aux apprenants correspond aux extraits 1 et 2 du texte *De Djelfa à Laghouat* sur les pages 92 et 93 du manuel scolaire de 2^{ème} AS.

Comme dans le cas de la fable, nous voulons à travers le choix de ce récit de voyage en particulier (que l'on trouve dans le manuel de 2^{ème} AS) insister sur le fait que l'enseignant n'a pas à aller chercher des supports ailleurs pour intégrer les dimensions culturelle et interculturelle dans ses enseignements. Même si la façon de le faire n'est pas explicitée dans les documents officiels, l'enseignant dispose grâce au manuel scolaire de supports qu'il peut exploiter en classe dans une perspective culturelle/interculturelle.

5. La préparation à la compréhension

Comme nous l'avons précisé à maintes reprises, les apprenants de notre classe expérimentale feront des exercices particuliers dans une étape précédant la confrontation du texte. Cette étape a une fonction essentielle dans notre étude dans le sens où c'est elle qui concrétise notre mise en pratique de l'approche interculturelle. Nous y proposerons une manière, certainement parmi tant d'autres, de concevoir l'approche interculturelle en classe en nous référant à des bases théoriques exposées dans la première partie de notre recherche.

5.1. Une étape primordiale

La préparation à la compréhension est une étape aussi importante que la préparation à l'écrit, voire plus importante. En fait, la compréhension, qui correspond à la réception, précède l'expression, qui correspond à la production. La seconde est dépendante de la première : si on reçoit mal, on produira mal. Rappelons ici que les malvoyants ou les malentendants sont incapables de produire un message écrit ou oral²⁴ car ils n'ont jamais reçu la forme graphique ou phonétique qui constitue la base de toute communication langagière. Dans les programmes officiels de tous les niveaux, la compréhension de l'écrit est une activité fondamentale. On se demande par rapport à ce fait pourquoi il existe une activité officielle consacrée à la préparation à l'écrit et pas une activité de préparation à la compréhension de l'écrit.

À vrai dire, les finalités de l'enseignement/apprentissage de la langue française selon les textes officiels sont souvent axées sur la production, particulièrement écrite. Dans ce sens, une préparation à l'écrit semble indispensable, ce qui est effectivement le cas : celle-ci est une séance obligatoire dans le programme. En fait, un apprenant ne peut pas produire un texte explicatif par exemple s'il n'a pas acquis, pendant la séance de préparation à l'écrit

²⁴ Il existe évidemment un langage pour les personnes qui ne peuvent recevoir un message écrit ou oral qui est basé sur des dispositifs de réception chez l'homme autres que l'œil et l'oreille. Au lieu de la vue et de l'ouïe, ce langage peut s'appuyer sur le toucher par exemple. Le principe demeure le même : si on perçoit mal les points du braille, on produira mal.

qui précède l'expression écrite, les outils qui lui permettent d'y arriver tels que les procédés d'explication²⁵. Il en va de même pour la compréhension de l'écrit. Même s'il s'agit de deux processus différents, la compréhension et la production sont aussi importantes l'une que l'autre. Cela dit, nous voyons qu'il est nécessaire d'insérer officiellement une séance de préparation à la compréhension de l'écrit dans les programmes de français. Cette préparation devrait dépasser ce que l'on appelle l'éveil d'intérêt, un moment minime auquel on ne consacre que quelques minutes au début de l'activité et qui n'a pas la place qu'il mérite dans les fiches pédagogiques de l'enseignant de langue française.

La préparation à la compréhension peut être considérée, à tort, comme une activité superflue dont on peut très bien se passer. C'est une phase essentielle qui ne devrait pas être négligée dans la mesure où elle orientera l'activité de compréhension. Bien pensée et pertinemment conçue, elle facilitera la compréhension du texte en offrant à l'apprenant des outils conceptuels qui lui permettent de mieux traiter celui-ci et par conséquent de le comprendre.

5.2. Les exercices de pré-lecture

Les exercices que nous avons conçus pour l'activité de préparation à la compréhension de l'écrit, et que nous appelons aussi exercices de pré-lecture, s'inscrivent, redisons-le, dans une perspective interculturelle. Quand on parle d'une approche interculturelle en termes concrets, on parle d'une multitude de choix et d'options. Si l'on veut en parler d'un point de vue pratique, on se rend tout de suite compte du fait qu'il y a des approches interculturelles et non pas une seule. Si nous avons utilisé dans notre travail l'expression « l'approche interculturelle », c'est parce que nous concevons le terme d'approche dans son acception commune qui implique relativité, multitude d'options, liberté de choix, ajustement et adaptation de supports, de stratégies et de techniques.

²⁵ à savoir la définition, la caractérisation, la fonction, l'énumération, la composition, la comparaison, la reformulation, la dénomination, l'illustration, etc.

Plus précisément, nous avons proposé aux apprenants des exercices qui relèvent des approches linguistico-culturelle, socioculturelle et interculturelle telles qu'elles ont été définies par Windmüller et dont nous avons parlé dans la partie théorique de ce travail (voir pp. 79-83). Ce choix revient au fait que nous trouvons que la conception que propose Windmüller de l'approche interculturelle s'avère pertinente dans la mise en action de celle-ci quand on enseigne une langue étrangère en classe. Ceci dit, nous avons opté pour :

- une démarche de comparaison culturelle à travers des expressions comparatives et métaphoriques relatives aux animaux pour la préparation à la lecture de la fable ;
- le travail sur les emprunts étrangers plus particulièrement arabes dans la langue française pour la préparation à la lecture du récit de voyage.

L'activité préparatoire de pré-lecture dure 30 minutes que ce soit pour la préparation à la lecture de la fable ou du récit de voyage. La durée, qui nous paraît suffisante, est répartie en deux : 15 minutes pour chaque exercice. Les exercices de pré-lecture que les apprenants auront à faire dans la phase de préparation à la compréhension sont exposés dans les fiches suivantes.

Exercice 1 :

Complétez les expressions comparatives ci-dessous par les comparants suivants :
*un lion – un coq – un lièvre – une vache – un cochon – un escargot – un renard – un
 chien – une cigale – un taureau – des sardines – un canard – un oiseau – un
 perroquet – les poules – des moutons – un singe – une fourmi*

- | | |
|--------------------------------|----------------------------------|
| • être fort comme | • répéter comme |
| • être indifférent comme | • avancer comme |
| • être gros comme | • nager comme |
| • être peureux comme | • se laisser égorger comme |
| • être laid comme | • se battre comme |
| • être insouciant comme | • manger comme |
| • être rusé comme | • se coucher comme |
| • être serrés comme | • travailler comme |
| • être sale comme | • marcher comme |

Exercice 2 :

Reliez chaque expression métaphorique incomplète avec le mot qui manque.

- | | | |
|-------------------|---|--------------|
| avoir une mémoire | • | • de vipère |
| avoir une tête | • | • d'aigle |
| avoir une langue | • | • de loup |
| avoir un œil | • | • d'éléphant |
| avoir une faim | • | • de mule |

Figure 10 : Exercices de pré-lecture de la fable

Exercice 1 :

Soit l'ensemble de mots suivant :

matelas – kif-kif – jupe – caméra – bled – sucre – zéro – sirop – magasin – merguez – douar – algèbre

Vérifiez à l'aide d'un dictionnaire le sens de chacun des mots ci-dessus. Ce sens correspond-il à celui que vous connaissiez ?

Trouvez à l'aide d'un dictionnaire étymologique l'origine de chaque mot. Que remarquez-vous ?

Exercice 2 :

Classez les mots suivants dans le tableau ci-dessous selon la langue à laquelle ils sont empruntés.

airbag – assassin – pizza – corrida – week-end – karaté – alcool – scénario – fast-food – pantalon – scanner – cigare – abricot – kamikaze – graffiti – ambre – match – sponsoriser – aubergine – moustique – tsunami – hasard – opéra – e-mail – gazelle – spaghettis – samouraï – romance – stock – alchimie – fiesta – sushi – gourbi

L'anglais	L'espagnol	L'italien	Le japonais	L'arabe

Figure 11 : Exercices de pré-lecture du récit de voyage

En concevant les consignes et le contenu de ces exercices, nous avons tenu compte de plusieurs critères concernant :

- l'objectif de notre étude : vérifier si l'approche interculturelle favorise ou bloque la compréhension de l'écrit en FLE ;
- la démarche que nous avons adoptée : comparer les résultats de tests de compréhension d'apprenants d'un groupe expérimental avec ceux d'apprenants d'un groupe témoin ;
- la conception de l'approche interculturelle pour laquelle nous avons opté : les approches linguistico-culturelle, socioculturelle et interculturelle se traduisant pratiquement par le travail sur la comparaison et les emprunts ;
- le niveau de nos apprenants en langue française et leurs compétences linguistiques et culturelles en français mais aussi en arabe ;
- la possibilité d'intégrer ce genre d'exercices dans le programme officiel sous forme d'activité de préparation à la compréhension : nombre et longueur des exercices.

Ces exercices conduisent certains apprenants à remettre en question des représentations négatives qu'ils ont de la culture française dans le cas des expressions comparatives et de la langue française dans le cas des emprunts étrangers. « *Nous avons notre langue et notre culture, ils ont leur langue et leur culture qui n'ont rien en commun avec les nôtres* », nous dit un apprenant. Notre objectif général consiste en effet à amener les apprenants à objectiver leurs représentations et à s'ouvrir à la langue et à la culture françaises.

La comparaison est l'un des fondements théoriques essentiels de l'approche interculturelle. En prenant appui sur l'approche socioculturelle plus précisément, nous avons proposé aux apprenants des exercices basés sur la ressemblance entre leur culture et la culture française dans des expressions comparatives qui concernent des animaux en relation avec les caractères des hommes, ceux-ci interagissant l'un avec l'autre au sein de la société. Nous justifions notre choix par :

- le genre du texte à lire, une fable qui, comme la plupart des fables, présente des personnages animaux représentant des caractères humains ;
- l'utilisation commune de ce type d'expressions courantes dans la vie de tous les jours, celles-ci étant présentes dans la langue qu'utilise l'apprenant mais aussi dans la langue cible.

Le travail sur les emprunts dans le cadre de l'approche linguistico-culturelle a un objectif à la fois informatif et culturel. D'une part, il contribue à l'acquisition d'un savoir linguistique, à savoir la constitution et l'évolution de la langue française. D'autre part, il constitue l'une des manifestations les plus concrètes et vivantes du contact entre peuples, cultures ou civilisations qui donne naissance à des emprunts dans un contexte d'échange et d'enrichissement mutuel. Dans cette perspective, les apprenants seraient amenés à saisir la relation entre l'interaction historique de l'Algérie avec la France ainsi que les effets de cette interaction sur la langue cible qui est le français. Rappelons que dans toute langue l'étymologie et l'histoire sont étroitement liées. En fait, s'intéresser à la relation entre étymologie et histoire semble pertinent quand on parle de l'interculturel d'un point de vue linguistico-culturel.

Grâce aux exercices axés sur les emprunts arabes en particulier, l'apprenant enrichirait ses connaissances en sa culture et en sa langue. À titre d'exemple, beaucoup d'apprenants confondaient « alchimie » et « chimie » deux emprunts à la langue arabe, la seconde étant dérivée de la première, qui ont été considérés pendant longtemps comme synonymes et n'ont été distingués qu'au XVIII^{ème} siècle avec l'évolution de la chimie. Rencontrer le terme « alchimie » dans un exercice d'emprunts arabes était une occasion pour les apprenants de connaître ce que ce mot veut dire exactement en langue arabe, de ne pas le confondre avec le mot « chimie » et de se rappeler les progrès énormes par lesquels était connue la civilisation arabo-musulmane dans le domaine scientifique à une époque passée, le Moyen Âge.

En fait, nous avons introduit aux apprenants la notion d'emprunt en linguistique de façon simplifiée en leur montrant que la langue française emprunte à d'autres langues²⁶ des mots qui feront désormais partie de son lexique. Parmi ces mots, certains ont gardé leur orthographe et/ou leur prononciation, tandis que d'autres ont subi des changements graphiques et/ou phonétiques. En d'autres termes, nous avons parlé des mots francisés qui ont été ajustés sur le plan graphique et/ou phonétique²⁷ et des mots visiblement étrangers qui résistent et gardent leur forme originelle.

Il est à noter que les exercices de pré-lecture ont été écrits et faits au tableau dans le cadre d'une activité collective. Quoique, disons-le, certains apprenants ne soient pas passés au tableau, nous avons veillé à ce qu'ils soient tous attentifs pendant cette activité et à ce qu'ils y participent tous à travers des réponses orales. Le degré d'assimilation reste néanmoins relatif ; il diffère d'un apprenant à l'autre. Le contenu de ces exercices fait appel au quotidien de l'apprenant qui se trouve confronté à des faits réels présents dans son système de référence et dans le milieu où il vit. Il s'agit d'un nombre important de mots empruntés à la langue arabe que les apprenants utilisent en langue française sans être au courant de leur origine arabe²⁸.

En observant l'attitude des apprenants lors de la phase de pré-lecture, nous avons noté qu'ils essayaient tous, sans exception, d'avoir la bonne réponse et de passer au tableau :

- Sur le nombre total des apprenants dans ce groupe (27), un nombre majoritaire d'apprenants (24) sont passés au tableau.
- Les trois apprenants qui ne sont pas passés au tableau sont des éléments qui sont généralement désintéressés par les activités de classe

²⁶ notamment l'anglais, l'arabe, l'italien, l'espagnol, l'allemand, le russe. Il s'agit ici de langues étrangères « voisines », à distinguer des langues qui constituent le fond primitif de la langue française : le celtique, le germanique et le latin.

²⁷ L'origine des mots francisés est souvent difficilement connue, seuls les linguistes puissent l'identifier.

²⁸ tels que zéro, chiffre, bouquet

quelles qu'elles soient et ce dans toutes les matières. Toutefois, ils suivaient avec intérêt ce que faisaient leurs camarades au tableau et ce qui se passait en classe.

- Toutes les réponses que les apprenants ont écrites au tableau étaient correctes, la plupart des réponses données oralement par les autres étaient également correctes.
- Tous les apprenants regardaient attentivement ce qu'écrivait celui qui était passé au tableau. La plupart d'entre eux levaient le doigt pour lui corriger une réponse erronée (les réponses qu'ils donnaient n'étaient pas toujours les bonnes).
- Certains apprenants ont travaillé avec leurs camarades en discutant des réponses et en échangeant des informations et des exemples de mots en français mais aussi en arabe classique.
- Un apprenant a incité deux fois son camarade à participer en lui disant en arabe dialectal « *aya, ani sma'tek, 'andek l'ijaba esshiha, arfe'a sob'ek, aya, ezreb qbal matkhrrej madame wahed okher lessabboura* » (« *aas-y, je t'ai entendu, tu as la bonne réponse, lève le doigt, vas-y, dépêche-toi avant que madame choisisse quelqu'un d'autre pour passer au tableau* »).
- Beaucoup d'apprenants répétaient « *madame, ana makhrajtech lettableau, howwa/hiyya khraj/kharjet déjà* » (« *madame, je ne suis pas encore passé(e) au tableau, lui/elle, il/elle est déjà passé(e)* »).
- Les apprenants se sont répartis en deux : un groupe de filles et un groupe de garçons pour voir qui des deux groupes écrira le plus grand nombre de bonnes réponses au tableau (les garçons ont gagné).
- L'expression « *ehh, cho, kima andna nahna !* » (« *ah, dis donc, c'est comme chez nous !* ») se répétait en classe plusieurs fois. Beaucoup d'apprenants s'appuyaient sur le raisonnement comparatif en réfléchissant aux réponses ; ils utilisaient oralement des expressions telles que « *nahna ngoulou w belfrançais kifech ?* » (« *nous, on dit ..., qu'en est-il pour le français ?* »).

De ces remarques pertinentes nous avons déduit que l'attitude des apprenants du groupe expérimental en classe était remarquablement positive. Participation, entraide, encouragement mutuel, compétition, motivation et intérêt, ce sont tous des aspects majeurs d'un enseignement/apprentissage réussi et que, généralement, nous ne constatons pas très souvent chez nos apprenants en classe de FLE. Nous avons aussi vu que la similarité entre les langues et cultures françaises et arabes s'est fait remarquer par les apprenants à travers des expressions qui mettent en relief cette relation. Ceux-ci auraient saisi cette dimension qui commence à créer un certain rapprochement entre les langues-cultures en présence, ce qui initiait les apprenants à l'un des aspects fondamentaux de l'interculturel : la ressemblance, ici culturelle et linguistique.

6. L'entrée dans l'activité de compréhension de l'écrit

La plupart des apprenants ne semblent pas intéressés par la lecture en général, que ce soit en arabe ou en français. Le manque d'intérêt pour la lecture est un problème qui s'aggrave de plus en plus par les temps qui courent ; on voit rarement un jeune apprenant ou étudiant lire un livre avec intérêt en dehors de l'école ou de l'université pour s'informer ou pour le plaisir. En fait, le livre commence à perdre sa place et à disparaître du quotidien de la nouvelle génération. On semble particulièrement intéressé par les nouvelles technologies d'information et de communication qui viennent conquérir la vie de l'homme, notamment les réseaux sociaux.

Le problème du manque d'intérêt pour la lecture ne nous intéresse pas dans notre étude, mais il est présent dans le contexte de notre expérimentation comme l'une des caractéristiques générales de notre public lors de la séance de compréhension de l'écrit. Souvent, nos apprenants ne prennent pas l'initiative de lire tous seuls et n'abordent pas aisément le texte, d'où l'importance de l'étude du paratexte qui peut non seulement motiver les apprenants mais aussi contribuer à la compréhension du texte. Cette étape d'observation que l'on fait oralement facilite l'entrée dans le texte en mettant l'apprenants sur la ligne de départ. Dans notre cas,

la sous-activité de l'observation du texte et du paratexte dure 10 minutes pour chaque classe, une période de temps que nous estimons largement suffisante pour les apprenants mais aussi pour nous en tant qu'enseignante observatrice.

Après avoir distribué le texte dans le cas de la fable et indiqué la page du texte dans le manuel de français de 2^{ème} AS dans le cas du récit de voyage, nous avons donc abordé avec les apprenants des deux groupes l'image du texte à lire pour étudier les éléments périphériques qui forment le paratexte. Il s'agit de tout ce qui accompagne le texte proprement dit : titre et sous-titres, chapeau ou passage présentatif, résumé, illustrations ou documents iconiques, source, notes explicatives (définitions, précisions, etc.). Chacun des éléments précédents a une fonction importante liée au texte :

- le titre annonce le thème du texte ou donne une information concernant son genre ou son contenu ;
- les sous-titres distinguent les grandes parties composant le texte telles que les chapitres ;
- le chapeau ou la partie présentative fournit des informations indispensables à la compréhension du texte, elles concernent son auteur, le contexte de production de l'œuvre dont il est extrait, les personnages, le cadre spatiotemporel des faits ou des événements, etc. ;
- le résumé présente l'essentiel du texte ;
- les illustrations ou les documents iconiques complètent le contenu du texte en présentant l'information sous forme en grande partie non linguistique comme un tableau statistique, une carte géographique, un dessin, une photo, un graphe, un schéma ;
- la source contient les références du texte, à savoir le nom de l'auteur, le titre de la publication et la date de parution ;
- les notes explicatives explicitent une idée décontextualisée dans le texte, donnent le sens d'un terme difficile ou précisent une référence culturelle qui peut être étrangère ou inconnue par le lecteur.

À travers la confrontation et la mise en relation des données qu'offre le paratexte, l'apprenant sera capable d'émettre des hypothèses de sens à propos de la situation d'énonciation dans le texte. L'étude des éléments paratextuels permet, d'abord, d'anticiper sur le sens et d'avoir une idée sur le thème et le contenu du texte, à vérifier après la lecture de ce dernier. Elle permet aussi de distinguer situation de communication réelle et situation de communication fictive. Enfin, le paratexte balise la compréhension ; son étude privilégie une interprétation parmi d'autres lorsque le texte ou le message linguistique généralement a un caractère polysémique.

Notons que pendant l'étude du paratexte avec les apprenants nous avons veillé à ce que notre manière de présenter cette étape ainsi que les points qui y sont traités soient les mêmes dans les deux classes, expérimentale et témoin, pour que les apprenants soient tous sur la même ligne de départ. La seule différence entre les deux groupes reste donc l'activité de préparation à la compréhension faite dans la classe expérimentale seulement.

Lors de cette phase d'entrée dans l'activité de compréhension de l'écrit, nous avons noté, à travers une observation globale des deux classes, les faits suivants :

- l'ensemble des apprenants du groupe expérimental étaient plus motivés et intéressés par les activités de classe que d'habitude. Ils avaient l'air d'attendre avec intérêt l'activité suivante pour exploiter leurs connaissances ainsi que ce qu'ils ont acquis à l'issue de l'activité de préparation à la compréhension de l'écrit. Grâce à cette étape préparatoire, les apprenants semblent avoir plus confiance en eux et commencent à valoriser leurs acquis linguistiques²⁹ et culturels³⁰ en leurs langue et culture mais aussi à établir un lien avec celles-ci et les langue et culture cibles.

²⁹ notamment dans le cas des exercices de pré-lecture du récit de voyage qui portent sur les emprunts étrangers en français surtout arabes

³⁰ notamment dans le cas des exercices de pré-lecture de la fable qui portent sur des expressions comparatives et métaphoriques relatives aux animaux

- l'ensemble des apprenants du groupe témoin montrent, comme c'est le plus souvent le cas, peu d'intérêt à l'activité et n'éprouvent presque aucune motivation quant au traitement du texte qu'ils ont sous les yeux qu'il soit superficiel (observation et déchiffrement des mots) ou profond (compréhension et interprétation).

À l'aide d'une fiche d'observation de classe élaborée dans le cadre d'un projet conjoint (PLIDA) entre l'Université de Rennes 2 et l'ENS de Bouzaréah, nous avons noté certaines remarques à propos de la (des) langue(s) utilisée(s) par l'enseignant et les apprenants lors de l'entrée dans l'activité de compréhension de l'écrit. Soulignons qu'il s'agit d'une grille adaptée : nous n'en retiendrons que les critères pertinents dans le contexte de notre étude (pas de distinction entre arabe standard et arabe dialectal, pas de tamazigh) ainsi que les moments du cours faits pendant la séance d'entrée dans l'activité de compréhension de l'écrit (pas de moment de réinvestissement par exemple car cette phase n'a pas été abordée en classe).

Nos remarques sont présentées dans les tableaux suivants où :

P. signifie professeur/enseignant

É. signifie élève/apprenant

Ée. signifie élèves/apprenants

Fr. signifie langue française

A. signifie langue arabe

Moments du cours	Langues utilisées	Fr	A	Autres	Remarques Exemples
	Activités de l'enseignant				
Installation du cours		×			<i>écrire une nouvelle date</i>
	Rappel de la séance précédente				
	P. explique les objectifs de la séance	×			<i>saisir la morale d'une fable</i>
	Autre				
Déroulement du cours	P. explique le cours	×			
	Questions au groupe classe	×			<i>qui est l'auteur de ce texte ?</i>
	Questions à un élève	×			
	P. donne des exemples	×	×		<i>kima Kalila wa Dimna</i>
	P. reformule				
	P. réfère explicitement à une autre Langue	×	×		<i>c'est le cas en arabe dialectal aussi</i>
	P. incite les élèves à utiliser une autre langue	×	×		<i>comment on dit en arabe standard ... ?</i>
Organisation du travail en groupe	P. s'adresse à la classe	×			
	P. s'adresse à un groupe	×			

Tableau 36 : Interaction Enseignant-Apprenants dans les deux classes - texte 1

Activités des élèves	Langues utilisées			Remarques Exemples
	Fr	A	Autres	
ÉE. posent des questions	×	×		<i>? win nalgou la morale ta'a la fable</i>
ÉE. répondent aux questions	×	×		<i>il y a deux personnages dans le texte</i>
ÉE. exposent leurs difficultés				
ÉE. justifient leurs réponses	×			<i>parce que le texte imaginaire parce qu'il y a pas une image</i>
É. intervient en marge du cours (demande à sortir, demande un stylo..)				
Autre				

Tableau 37 : Interaction Apprenants-Enseignant dans la classe expérimentale -
texte 1

Langues utilisées Activités des élèves	Fr	A	Autres	Remarques Exemples
Ée. posent des questions				
Ée. répondent aux questions	×	×		<i>le titre donne le thème du texte un poème avec des animaux</i>
Ée. exposent leurs difficultés				
Ée. justifient leurs réponses				
É. intervient en marge du cours (demande à sortir, demande un stylo..)				
Autre				

Tableau 38 : Interaction Apprenants-Enseignant dans la classe témoin - texte 1

Type d'activité	Langues utilisées	Fr	A	Autres	Remarques Exemples
	Activités des élèves				
Séance collective	É. Traduit	×	×	×	<i>aw lekhrouf, sheep b l'anglais</i>
	É. Répond	×			
	É. demande des explications	×			
	É. donne des explications	×	×		<i>parce que nés mléh hahaha, w en plus khatih meskine</i>
	É. confirme sa compréhension	×			
	É. reformule des propos				

Tableau 39 : Interaction Apprenants-Apprenants dans la classe expérimentale -
texte 1

Type d'activité	Langues utilisées	Fr	A	Autres	Remarques Exemples
	Activités des élèves				
Séance collective	É. Traduit				
	É. Répond				
	É. demande des explications				
	É. donne des explications				
	É. confirme sa compréhension	×			<i>voilà</i>
	É. reformule des propos				

Tableau 40 : Interaction Apprenants-Apprenants dans la classe témoin - texte 1

Moments du cours	Langues utilisées	Fr	A	Autres	Remarques Exemples
	Activités de l'enseignant				
Installation du cours		×			<i>écrire une nouvelle date</i>
	Rappel de la séance précédente				
	P. explique les objectifs de la séance	×			<i>déterminer le cadre spatiotemporel</i>
	Autre				
Déroulement du cours	P. explique le cours	×			
	Questions au groupe classe	×			<i>qui est l'auteur de ce texte ?</i>
	Questions à un élève	×			
	P. donne des exemples	×	×		<i>tels que Ibn Battouta</i>
	P. reformule				
	P. réfère explicitement à une autre Langue	×	×		<i>c'est le cas en arabe dialectal aussi</i>
	P. incite les élèves à utiliser une autre langue	×	×		<i>kifech ngoulou bilaarabia'lfousha ... ?</i>
Organisation du travail en groupe	P. s'adresse à la classe	×			
	P. s'adresse à un groupe	×			

Tableau 41 : Interaction Enseignant-Apprenants dans les deux classes -
texte 2

Langues utilisées Activités des élèves	Fr	A	Autres	Remarques Exemples
ÉE. posent des questions	×	×		<i>kifech nfarqou bin l'auteur w le narrateur ?</i>
ÉE. répondent aux questions	×	×		<i>Eugène Fromentin bayen men esmou gawri, français</i>
ÉE. exposent leurs difficultés				
ÉE. justifient leurs réponses	×			<i>il peut pas vivre dans les grandes villes, seulement dans le sahara</i>
É. intervient en marge du cours (demande à sortir, demande un stylo..)				
Autre				

Tableau 42 : Interaction Apprenants-Enseignant dans la classe expérimentale - texte 2

Langues utilisées Activités des élèves	Fr	A	Autres	Remarques Exemples
ÉE. posent des questions				
ÉE. répondent aux questions	×			<i>c'est un voyage réel</i>
ÉE. exposent leurs difficultés				
ÉE. justifient leurs réponses				
É. intervient en marge du cours (demande à sortir, demande un stylo..)				
Autre				

Tableau 43 : Interaction Apprenants-Enseignant dans la classe témoin - texte 2

Type d'activité	Langues utilisées	Fr	A	Autres	Remarques Exemples
	Activités des élèves				
Séance collective	É. traduit	×	×		<i>touareg bel français w hatta bel fousha ngoulou attawariq</i>
	É. Répond	×	×		<i>fi ramdhane ysoumou normal</i>
	É. Demande des explications	×	×		
	É. Donne des explications	×	×		<i>kalimat touareg jéya men 'llougha 'laarabiya, aselha attawariq yelbsou l bleu</i> <i>touareg ay 4x4 ta'a Volkswagen sammouha 'ala les habitants ta'a désert en Algérie</i>
	É. confirme sa compréhension				
	É. reformule des propos				

Tableau 44 : Interaction Apprenants-Apprenants dans la classe expérimentale - texte 2

Type d'activité	Langues utilisées	Fr	A	Autres	Remarques Exemples
	Activités des élèves				
Séance collective	É. Traduit				
	É. Répond				
	É. demande des explications	×	×		<i>récit houwa nafsou texte narratif ?</i>
	É. donne des explications				
	É. confirme sa compréhension				
	É. reformule des propos				

Tableau 45 : Interaction Apprenants-Apprenants dans la classe témoin - texte 2

En comparant les grilles d'observation des deux classes, nous constatons une diversité plus importante dans les langues utilisées par les apprenants de la classe expérimentale. En plus du français, ils se servent de leurs connaissances linguistiques dans d'autres langues : souvent l'arabe et parfois l'anglais. Nous remarquons également que ces apprenants font appel à ce qu'ils connaissent

dans leur système culturel, notamment pour répondre à des questions, justifier leurs réponses et donner des explications. Ce recours aux connaissances culturelles semble absent de la classe témoin où la plupart des apprenants se contentent d'écouter les propos de l'enseignant ou semblent ne pas être intéressés par la séance.

7. Déroulement des tests

Avant de passer à l'évaluation de la compréhension, nous tenons à signaler quelques faits à propos du déroulement des deux tests.

Dans la classe expérimentale, nous avons noté que :

- la plupart des apprenants ont commencé à lire attentivement et lentement le texte ;
- certains d'entre eux n'arrivent pas à lire le texte silencieusement mais à basse voix ;
- quelques lecteurs ont relu le texte plus de deux fois ;
- beaucoup de lecteurs demandaient ce que veulent dire certains mots présents dans le texte et dont ils ignorent le sens ;
- plusieurs lecteurs semblaient en difficulté mais ils faisaient des efforts à la recherche du sens du texte ;
- la majorité des apprenants sont restés jusqu'à la fin du temps consacré au test, trois ont demandé que nous leur accordions quelques minutes supplémentaires pour finaliser leurs réponses.

Pour ce qui est de la classe témoin, nous avons noté que :

- seuls les quelques bons éléments ont lu tout le texte du premier paragraphe jusqu'au dernier, alors que d'autres n'en ont lu que des parties ;
- plus que la moitié des apprenants n'ont pas lu le texte, ils se sont attaqué directement aux questions comme le font souvent pendant les devoirs et les compositions ;

- quelques apprenants ne portaient aucun intérêt au texte et aux questions et tentaient de demander des réponses à leurs camarades ;
- tous les apprenants, à l'exception d'un seul élément, ont remis leurs feuilles de réponse avant la fin du temps consacré au test.

Nous reviendrons sur les remarques que nous venons de signaler dans l'analyse et l'interprétation du corpus.

8. Évaluation de la compréhension

Nous avons donc proposé à notre public d'étude des tests écrits. Dans les deux sous-titres suivants, nous exposerons l'élaboration de ces tests puis présenterons les résultats qu'ont obtenus les apprenants.

8.1. Élaboration des tests d'évaluation

Le corpus qui fera l'objet de notre analyse est composé de l'ensemble des réponses des apprenants aux questions proposées dans les tests d'évaluation de la compréhension. L'élaboration de ceux-ci est une tâche qui est loin d'être aisée.

En didactique, l'évaluation de toute activité pédagogique s'appuie sur des critères qui doivent être bien pensés par l'enseignant évaluateur en fonction du contexte d'enseignement/apprentissage ; de nombreux éléments sont à prendre en considération dans la conception de tout test d'évaluation. Dans notre contexte, nous avons tenu compte des paramètres suivants :

- le niveau général des apprenants non pas selon le profil de sortie de la 1^{ère} AS et le profil d'entrée à la 2^{ème} AS fixés par l'institution, mais selon notre évaluation que nous trouvons plus représentative de la réalité en tant que leur enseignante de français depuis leur première année au lycée ;
- le type du texte que nous mettrons entre leurs mains, fable ou récit de voyage ;
- la durée approximative nécessaire à la lecture du texte ou de certains passages plus d'une fois, à la lecture et à la relecture des questions,

à la recherche des réponses qui y correspondent, à l'écriture de ces réponses sur le brouillon puis sur la feuille de réponse et à la vérification du contenu de cette feuille avant de la remettre.

En prenant les éléments ci-dessus en considération, nous avons conçu deux tests :

	Support	Nombre de questions	Durée (minutes)
Test 1	Fable <i>Le loup et l'agneau</i>	13	45
Test 2	Récit de voyage <i>De Djelfa à Laghouat</i>	12	60

Tableau 46 : Caractéristiques des tests d'évaluation

Les deux tests en question sont présentés dans les figures suivantes.

Relisez le texte « *Le loup et l'agneau* » puis répondez aux questions suivantes :

01. Où se déroulent les événements de cette histoire ?
.....

02. Que fait l'agneau au début de l'histoire ? Que vient faire le loup ?
.....
.....

03. Complétez le tableau ci-dessous par les caractéristiques : inoffensif – sauvage – féroce – doux – domestique – cruel.

Particularités du loup	Particularités de l'agneau
.....	

04. Relevez du texte les expressions qui renvoient au loup.
.....
Ces expressions montrent que celui-ci est :
prétentieux – indifférent – méchant
Encadrez la bonne réponse.

05. Dans le dialogue, le loup tutoie l'agneau et l'agneau vouvoie le loup. Que montre cela ?
.....

06. Relevez du texte les reproches qu'a faits le loup à l'agneau.
.....
.....
D'après vous, ces reproches sont-ils justes ou injustes ? Pourquoi ?
.....
.....

07. La fable est un texte narratif. Reliez les éléments de la première liste avec ceux qui y correspondent de la seconde liste.

Situation initiale	• Le Loup dévore l'agneau
Élément modificateur	• Un agneau se désaltérait dans un cours d'eau
Situation finale	• Un loup survient en cherchant à manger

08. La fin de cette histoire est-elle heureuse ou triste pour chaque personnage ? Pourquoi ?
.....

09. D'après vous, qui des deux personnages a raison ? Pourquoi ?
.....

10. Est-ce que la morale de cette fable est explicitement donnée ? Si oui, dans quel(s) vers ?
.....

11. Parmi les énoncés suivants, soulignez celui qui explique le mieux la morale de cette fable.

- On doit toujours respecter la loi.
- La force et l'injustice manipulent la vérité.
- Les animaux sauvages et les animaux domestiques ne peuvent pas vivre ensemble.

12. Cette morale ne donne pas une leçon mais évoque un constat dans la société. Lequel ?
.....
Constatez-vous ce fait dans votre société ?
.....

13. Dans ce texte, l'auteur :

- raconte pour dénoncer un fait.
- décrit pour faire imaginer.
- explique pour informer.

Soulignez la bonne réponse.

1/2

2/2

Figure 12 : Test 1

Relisez le texte « *De Djelfa à Laghouat* » puis répondez aux questions suivantes :

01. Précisez le cadre spatiotemporel du voyage à l'aide des indicateurs de lieu et de temps.
.....

02. L'auteur n'est pas seul dans son voyage. D'après vous, par qui il est accompagné ?
.....

03. Par quel moyen l'auteur se déplace-t-il ?
en voiture – à pied – par avion – sur un chameau
Encadrez la bonne réponse.
.....

04. D'après vous, à qui renvoient les pronoms « *tu* » et « *te* » ?
.....

05. Reliez chaque mot avec la définition que l'auteur y propose dans le premier extrait.

Sahara •	• Pays montagneux où Schaur n'apparaît qu'en dernier
Schaur •	• Moment précédant la pointe du jour
Tell •	• Le dernier
Tali •	• Grand pays composé de plaines

06. L'auteur distingue trois types de régions dans le Sahara. Lesquels et qu'est-ce qui caractérise chaque région par rapport aux autres ?
.....
.....
.....

07. À quoi renvoie l'expression « *temps du jeûne* » utilisée par l'auteur ? Relevez du même paragraphe quatre mots qui font partie du champ lexical de ce terme.
.....
.....
.....

1/2

08. Complétez le tableau ci-dessous à partir du deuxième extrait du texte.

Élément décrit	Caractéristiques
La terre	
Les collines	
Le Cheliff	

09. Le vocabulaire méloratif ou péjoratif est parmi les marques de subjectivité dans un discours. Lequel domine la description dans ce texte ? Justifiez votre réponse par quatre mots ou expressions utilisés par l'auteur.
.....
.....
.....
.....

Quel est donc le sentiment de l'auteur face à ce qu'il voit ?
.....
.....

10. Relevez du passage descriptif les champs lexicaux de :
l'espace :
la couleur :
la lumière :
Que remarquez-vous à propos du style de FROMENTIN ?
.....
.....

11. Dans le texte, il y a des indices d'une culture étrangère pour l'auteur. Relevez-en deux.
.....
.....

12. Complétez l'énoncé suivant.
Ce texte est de type ; l'auteur y raconte des Le premier extrait est à dominance car l'auteur utilise des expressions telles que et pour donner des , tandis que le deuxième est à dominance car on y trouve beaucoup d' et de qui rapprochent au les images que l'auteur voyageur a vues pendant son voyage.
.....

2/2

Figure 13 : Test 2

Construire un questionnaire d'évaluation nécessite que l'on tienne compte de certaines conditions :

« Dans le but d'évaluer l'ensemble des apprentissages délimités au préalable, il faut choisir un échantillon représentatif parmi un ensemble d'items. Il est nécessaire de se limiter à un nombre réduit d'activités à travers lesquelles l'enseignant jugera de l'ensemble des apprentissages décrits dans ses objectifs »
(Document d'accompagnement de 2^{ème} AS, 2006 : 6).

Ces items sont répartis en deux catégories : les items à réponses choisies et les items à réponses construites. La première catégorie regroupe les questions à choix multiples (QCM), les questions d'appariement et les questions à choix simples. On trouve dans la seconde catégorie les questions à réponse courte, les questions à complétion et les questions à réponse élaborée. En concevant nos tests d'évaluation, nous avons essayé de diversifier les types des questions posées aux apprenants au lieu d'opter pour un seul type. Ceci dit, on trouve dans le test portant sur la fable :

- des QCM (questions n° 04 (sous-question), 11, 13) ;
- des questions d'appariement (questions n° 03³¹, 07) ;
- des questions à réponse courte (questions n° 01, 02, 04, 06, 08, 10) ;
- des questions à réponse élaborée (questions n° 05, 06 (sous-question), 09, 12).

À son tour, le test portant sur le récit de voyage comporte :

- des QCM (questions n° 03, 09) ;
- une question d'appariement (question n° 05) ;
- une question de complétion (question n° 12) ;
- des questions à réponse courte (questions n° 01, 06, 07 (sous-question), 08, 10) ;

³¹ Dans cette question, la consigne donnée est de compléter un tableau, on peut donc penser à une question de complétion. En fait, dans le document d'accompagnement (p. 07) on écrit que l'item de complétion concerne des phrases ou des textes uniquement. C'est la raison pour laquelle nous avons considéré cette question comme question d'appariement (et non pas de complétion) vu qu'il s'agit d'une classification, et nous le soulignons ici pour exclure toute confusion.

- des questions à réponse élaborée (questions n° 02, 04, 07, 09 (sous-question), 10 (sous-question), 11).

Nous avons essayé de proposer des consignes claires et que tous les apprenants peuvent comprendre facilement, pour que leur effort mental reste centré sur la recherche de la réponse. Les questions sont généralement classées selon leur degré de difficulté en commençant par les moins difficiles pour aller vers les plus difficiles.

Il convient de noter que dans les deux tests nous avons proposé des questions qui concernent, comme dans tout texte narratif, le cadre spatiotemporel, les personnages, les événements, etc. Nos questionnements ne portent pas seulement sur un savoir linguistique et discursif, mais aussi sur un savoir culturel. Notons également que nous avons demandé à nos apprenants de ne pas écrire leurs noms sur la feuille de réponse pour que notre évaluation reste objective. Certes, nous avons veillé à garder un maximum d'objectivité lors de l'évaluation, néanmoins, comme il s'agit de nos propres apprenants, celle-ci peut être influencée par des facteurs tels que l'effet de stéréotypie³².

8.2. Présentation des résultats

Dans la présentation des résultats des deux tests de compréhension, nous avons opté pour une méthode simple basée sur le pourcentage dans le but de nous faciliter la comparaison de ces résultats quand nous entamerons l'étape de l'analyse. Le premier test (celui portant sur la fable) sera noté sur 27 tandis que le second (celui portant sur le récit de voyage) sera noté sur 33. Ces chiffres représentent le total des points consacrés aux questions y compris les sous-questions.

Ceci dit, le résultat de chaque apprenant sera défini par l'équation suivante :

³² L'effet de stéréotypie est l'un des facteurs externes pouvant influencer sur l'évaluation. Il correspond au maintien d'un jugement immuable par l'enseignant évaluateur sur la performance d'un apprenant quelle qu'elle soit.

$$R = N \times \frac{100}{T} \quad \text{Avec :}$$

R : représente le résultat final de l'apprenant sous forme de pourcentage

N : représente la note que l'apprenant a obtenue

T : représente le total des points dans chaque test et qui correspond à 27 pour le premier et à 33 pour le second

À titre d'exemple, si un apprenant obtient 10 points dans le premier test, son résultat sera représenté par R qui égale :

$$10 \times \frac{100}{27} \approx 37\%$$

Voici donc les résultats de tous les apprenants aux deux tests de compréhension. Nous les présenterons dans des tableaux en commençant par la classe expérimentale puis la classe témoin.

8.2.1. Dans la classe expérimentale

N	R(%)		N	R(%)
8	29.6		12	44.4
12	44.4		19	70.4
16.5	61.1		22	81.5
10	37		25	92.6
13	48.1		9	33.3
20.5	75.9		13	48.1
22	81.5		17	63
11	40.7		10	37
21	77.8		18	66.7
12.5	46.3		21	77.8
20	74.1		21	77.8
7.5	27.8		15	55.6
15	55.6		11	40.7
8	29.6		27	100

Tableau 47 : Résultats dans la classe expérimentale - test 1

N	R(%)		N	R(%)
5	15.2		14	42.4
12.5	37.9		17	51.5
12	36.4		30	90.9
12	36.4		31.5	95.5
8.5	25.8		9.5	28.8
15	45.5		10.5	31.8
17	51.5		15	45.5
11.5	34.8		12.5	37.9
25	75.8		21	63.6
10	30.3		23.5	71.2
26.5	80.3		20	60.6
10	30.3		11	33.3
18.5	56.1		8	24.2
6.5	19.7		32	97

Tableau 48 : Résultats dans la classe expérimentale - test 2

8.2.2. Dans la classe témoin

N	R(%)		N	R(%)
5	18.5		3	11.1
17	63		9	33.3
9	33.3		12	44.4
6.5	24.1		2	7.4
10	37		5	18.5
6	22.2		8	29.6
4.5	16.7		11	40.7
15.5	57.4		3	11.1
6	22.2		7	25.9
11	40.7		6.5	24.1
5	18.5		19	70.4
9	33.3		2	7.4
13.5	50		5.5	20.4
9.5	35.2			

Tableau 49 : Résultats dans la classe témoin - test 1

N	R(%)		N	R(%)
4.5	13.6		0	0
17.5	53		4	12.1
4	12.1		9	27.3
3	9.1		0	0
11	33.3		2	6.1
4.5	13.6		5.5	16.7
2	6.1		7.5	22.7
9	27.3		0	0
2	6.1		7.5	22.7
11	33.3		4	12.1
1.5	4.5		13	39.4
5	15.2		0	0
10.5	31.8		1.5	4.5
7	21.2			

Tableau 50 : Résultats dans la classe témoin - test 2

En observant les tableaux 47 et 48, nous dirons que les résultats de la classe expérimentale sont moyens, ceux du test 1 étant légèrement meilleurs par rapport à ceux du test 2. Nous remarquons également qu'un(e) apprenant(e) a eu un résultat parfait égal à 100 % dans le test 1, il/elle a donc répondu correctement à toutes les questions proposées dans le test. Notons qu'aucun résultat n'est égal à 0 % dans la classe expérimentale pour les deux tests. Dans le test 1, 15 apprenants sur 28 ont eu un résultat égal ou supérieur à 50 %, tandis que dans le test 2 ce nombre est un peu inférieur, équivalent à 11.

Quant aux tableaux 49 et 50, ils montrent que dans la classe témoin les résultats sont remarquablement différents selon le test : ils sont plus ou moins moyens dans le test 1 et nettement plus inférieurs dans le test 2. Nous n'avons repéré aucun résultat parfait dans cette classe que ce soit dans le test 1 ou le test 2 et nous avons noté que 4 apprenants ont eu des résultats égaux à 0 % dans le test 2³³. Le nombre des apprenants qui ont eu la moyenne ne dépasse pas 4 sur 27 dans le test 1, et dans le test 2, il n'y a qu'un seul apprenant qui a atteint 50 %.

³³ sans qu'il y ait une feuille sans aucune réponse

Rappelons que nous avons mené une seconde expérience. Voici les résultats des tests de compréhension dans les deux groupes :

N	R(%)		N	R(%)
15	55.5		24	88.8
11	40.7		19	70.3
11.5	42.5		15	55.5
8	29.6		20	74
20	74		19	70.3
9	33.3		11	40.7
15	55.5		7.5	27.7
9	33.3		12	44.4
25	92.5		12	44.4
16	59.2		17	62.9
24	88.8		13	48.1
10	37		21	77.7
14	51		10.5	38.8
7	25.9		8	29.6
9	33.3		9	33.3

Tableau 51 : Résultats dans la classe expérimentale - test 1 (expérience 2)

N	R(%)		N	R(%)
11	33.3		14	42.4
7	21.2		10	30.3
17	51.5		9	27.2
23	69.6		14	42.4
30	90.9		21	63.6
4	12.1		17	51.5
18	54.5		8	24.2
12	36.3		11	33.3
12	36.3		6.5	19.6
3	9		5	15.1
5	15.1		0	0
10	30.3		13.5	40.9
10	31.8		6	18.1
16.5	50		9	27.2
22	66.6		11	33.3

Tableau 52 : Résultats dans la classe expérimentale - test 2 (expérience 2)

N	R(%)		N	R(%)
20.5	75.9		15	55.5
11	40.7		19	70
12	44.4		8	29.6
8	29.6		13.5	50
7	25.9		2	7.4
15	55.5		12.5	46.2
10.5	38.8		5	18.5
13	48.1		5	18.5
9	33.3		5.5	20.3
9	33.3		9	33.3
11.5	42.2		9	33.3
8	29.6		14	51.8
21	77.7		10	37
7	25.9		9.5	35.1
7.5	27.7		8	29.6
10	37			

Tableau 53 : Résultats dans la classe témoin - test 1 (expérience 2)

N	R(%)		N	R(%)
8	24.2		2	6
19	57.5		3.5	10.6
6	18.1		1	3
4	12.1		12	36.3
7.5	22.7		0	0
6	18.1		4	12.1
13	39.3		3.5	10.6
10	30.3		2	6
0	0		1.5	4.5
8.5	25.7		22	66.6
11	33.3		6	18.1
2	6		1	3
9	27.2		30	90.9
5	15.1		10	30.3
9	27.2		7	21.2
13	39.3			

Tableau 54 : Résultats dans la classe témoin - test 2 (expérience 2)

En observant les tableaux 51, 52, 53 et 54, nous retrouvons les mêmes remarques générales que celles retenues de la première expérience : nous constatons que les résultats des apprenants de la classe expérimentale sont meilleurs en les comparant à ceux des apprenants de la classe témoin.

9. Comparaison des résultats

Comme nous l'avons mentionné dans l'explicitation de notre démarche de travail, la comparaison des résultats de la classe expérimentale à ceux de la classe témoin est une étape très importante dans notre étude car elle sera révélatrice d'une réponse que nous cherchons dans ce projet de recherche concernant l'impact de l'approche interculturelle³⁴ sur la compréhension de l'écrit en FLE. Dans cette étape, nous nous servons des tableaux 47, 48, 49 et 50 dans lesquels sont exposés les résultats des tests de compréhension que les apprenants des deux groupes ont passés. Nous avons mis le résultat général obtenu par le public expérimental et celui obtenu par le public témoin l'un à côté de l'autre dans la même représentation graphique afin de faciliter la comparaison de l'un à l'autre.

L'histogramme suivant compare les moyennes générales obtenues dans les deux tests pour les deux classes.

³⁴ telle que nous l'avons conçue en parlant des exercices de pré-lecture (voir 5.2.)

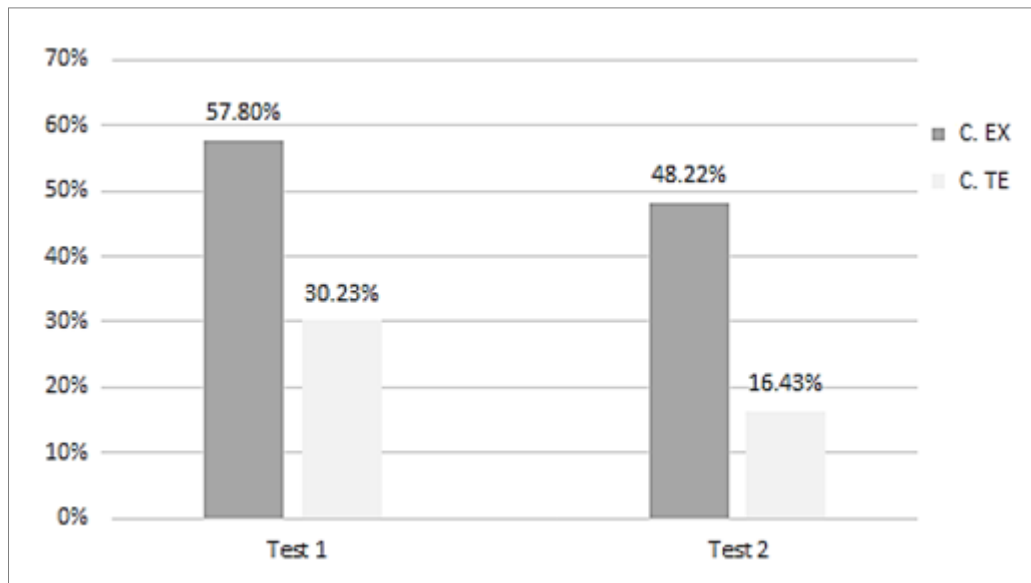


Figure 14 : Moyennes générales des deux classes dans les deux tests

Comme nous pouvons clairement le voir dans l'histogramme, la moyenne générale de la classe expérimentale (C. Ex) est supérieure à celle de la classe témoin (C. Té) dans les deux tests. En termes de statistique, 57, 80 % est la moyenne de la C. Ex dans le test 1 comparée à 30.23 % qui est la moyenne de la C. Té. Tout en restant supérieure dans la C. Ex, la moyenne baisse pour le test 2 dans les deux classes : 30.23 % et 16.43 % dans la C. Ex et la C. Té respectivement.

Nous remarquons que la divergence des résultats entre la C. Ex et la C. Té est plus importante dans le test 2 et que la moyenne de la C. Té est très faible dans ce test (rappelons que le test 2 est celui portant sur le récit de voyage).

Les graphiques en secteurs suivants présentent les résultats des apprenants dans les deux classes selon que ces résultats soient inférieurs ou supérieurs à 50%, c'est-à-dire à la moyenne.

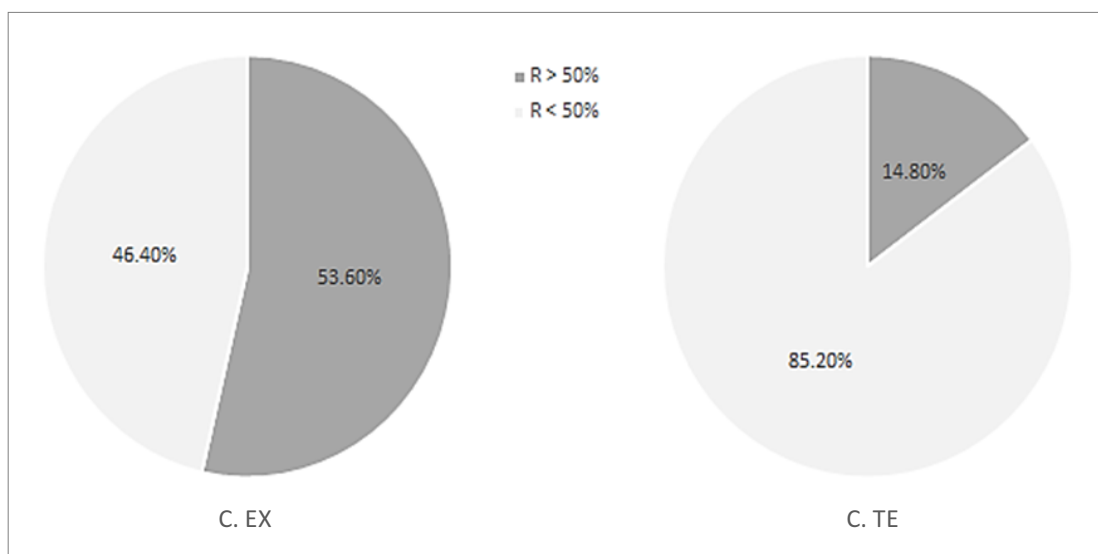


Figure 15 : Résultats du test 1 dans les deux classes

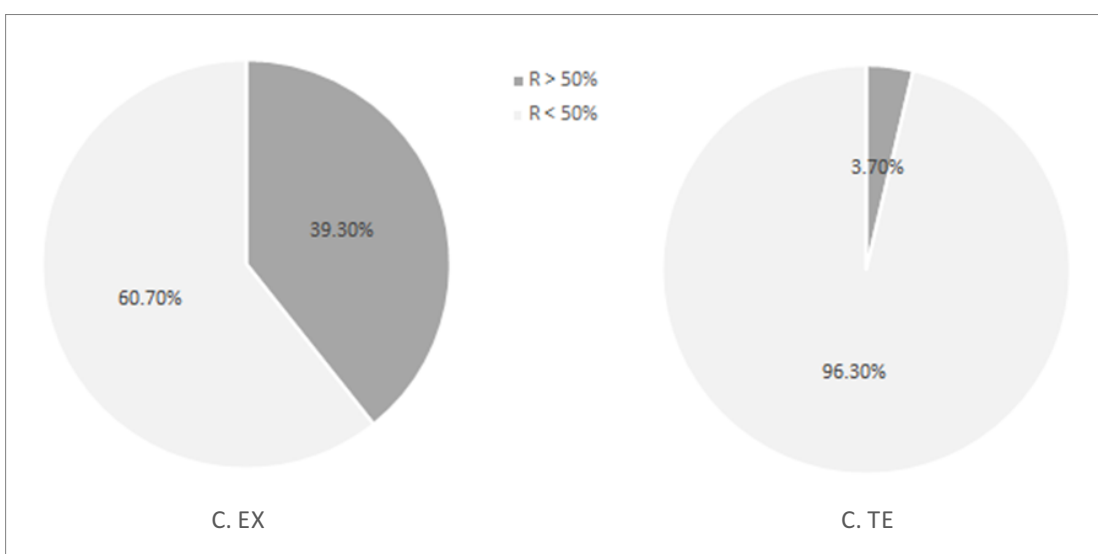


Figure 16 : Résultats du test 2 dans les deux classes

Les graphiques en secteurs ci-dessus permettent de comparer le pourcentage des apprenants qui ont eu la moyenne à celui de ceux qui ne l'ont pas eue dans une même classe et dans les deux classes à la fois. Ils montrent que plus de la moitié des apprenants de la C. Ex (53.60 %) ont des résultats égaux ou supérieurs à 50 % dans le test 1 tandis que le reste (46.40 %) n'ont pas eu la moyenne. Les résultats

du test 2 dans cette classe sont inférieurs à ceux du test 1 : moins de la moitié (presque 40 %) ont eu la moyenne et les autres (presque 60 %) ne l'ont pas eue.

En ce qui concerne la C. Té, les résultats sont pour la majorité des apprenants inférieurs à 50 % que ce soit dans le test 1 ou le test 2. Cette majorité est représentée par 85.20 % dans le test 1 et devient écrasante en dépassant 96 % dans le test 2. Ceci dit, 14.80 % et 3.70 % seulement des apprenants de cette classe ont obtenu des résultats supérieurs à 50 % dans les tests 1 et 2 respectivement.

En lisant les constatations précédentes, nous parvenons à dire que la comparaison des résultats montre clairement que ceux du public expérimental sont largement supérieurs à ceux du public témoin. C'est aussi le cas dans la seconde expérience comme l'illustrent les représentations graphiques suivantes.

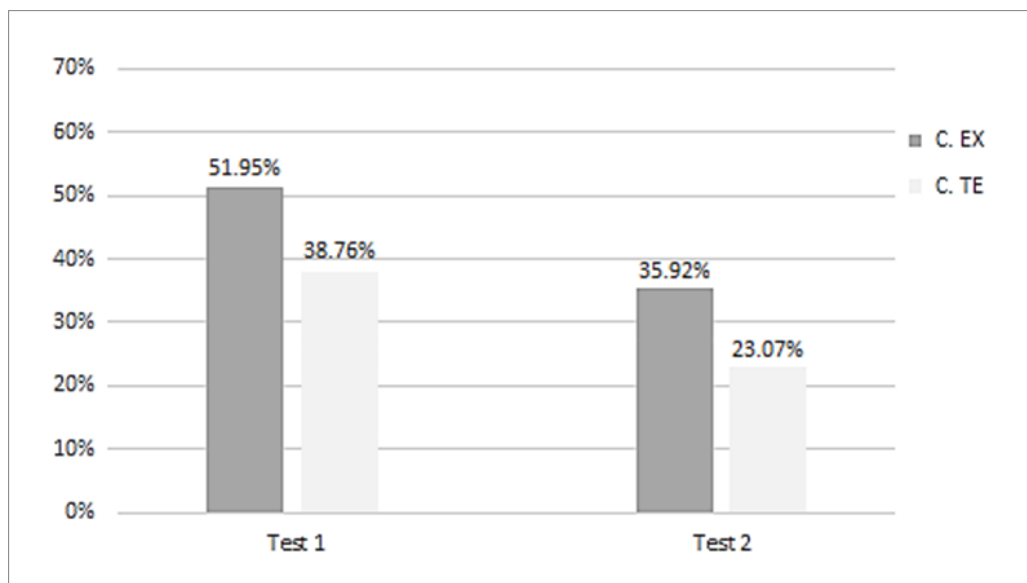


Figure 17 : Moyennes générales des deux classes dans les deux tests
(expérience 2)

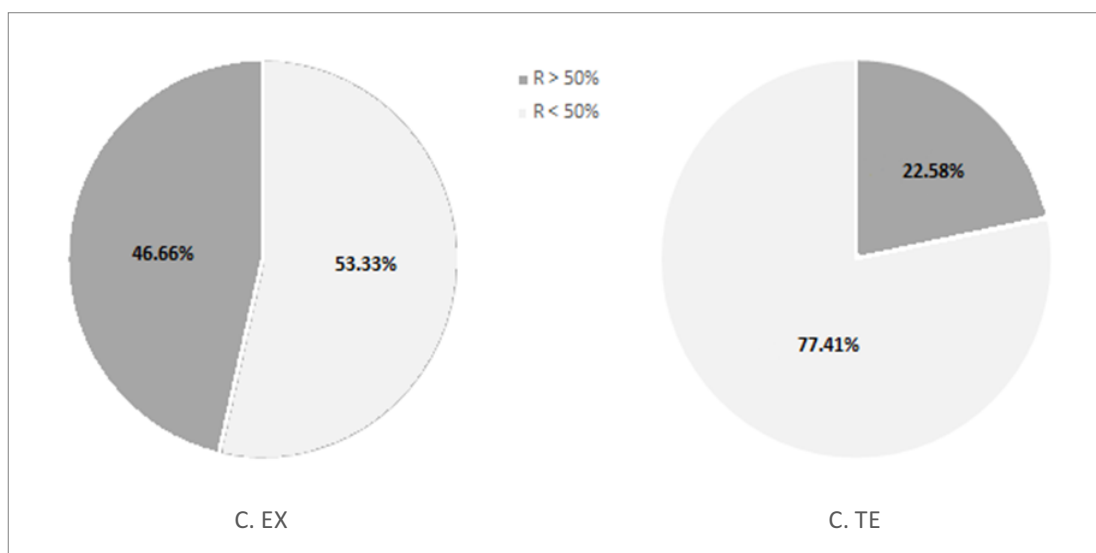


Figure 18 : Résultats du test 1 dans les deux classes (expérience 2)

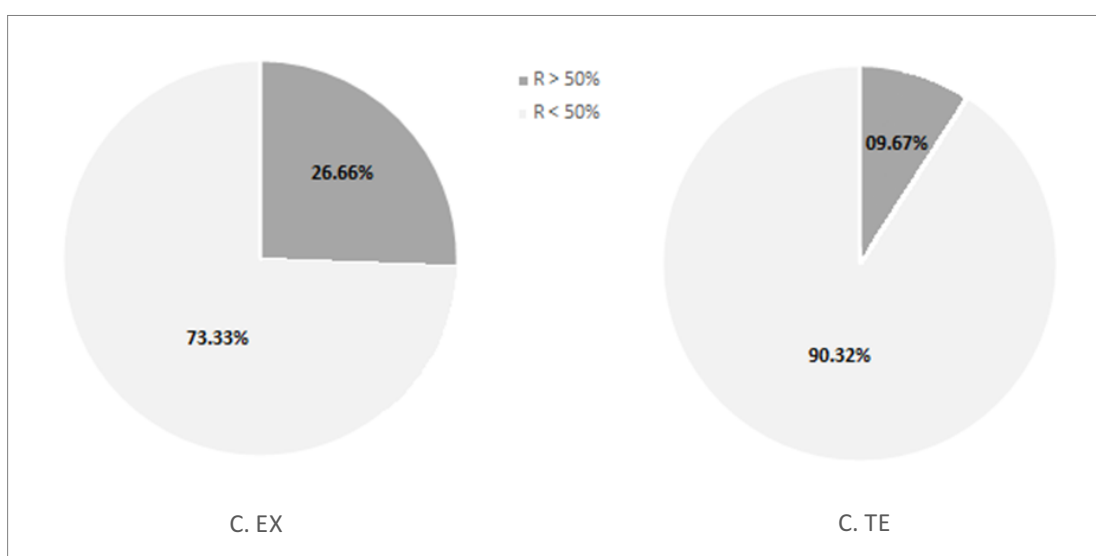


Figure 19 : Résultats du test 2 dans les deux classes (expérience 2)

10. Quelques précisions à propos de notre corpus

Après la présentation et la comparaison des résultats des tests de compréhension, nous trouvons important de donner quelques précisions concernant le corpus d'étude que nous aurons à analyser plus tard.

La notion de corpus en didactique des langues et en sciences du langage renvoie dans son acception la plus simple à un ensemble de données que l'on analysera dans le but d'apporter une réponse à un questionnement préposé. En didactique des langues spécifiquement, on parle récemment surtout de productions, qu'elles soient écrites ou orales, d'apprenants de langues qui servent de base empirique. Les productions des apprenants sont plus représentatives que des données théoriques ou des faits observés sur le terrain. Cet objet analysable est défini en sciences du langage par Mireille Bilger (2000) comme un ensemble d'éléments qui constituent une base dans l'étude d'un phénomène linguistique.

Notre corpus est composé de données qui sont des productions écrites de tous les apprenants qui ont pris part dans notre expérimentation. Il s'agit de 232 feuilles de réponse (110 dans la première expérience et 122 dans la seconde) où ceux-ci ont donné leurs réponses aux questions de compréhension que nous leur avons proposées dans les tests d'évaluation. Pour que notre description soit précise, notre corpus se compose de deux sous-corpus :

- un sous-corpus qui constituera notre matériau d'analyse (feuilles de réponse des apprenants de la classe expérimentale) ;
- un sous-corpus qui constituera notre corpus de comparaison (feuilles de réponse des apprenants de la classe témoin).

Avant d'entamer l'analyse du corpus, nous tenons à mentionner que nous avons veillé à ce que celui-ci soit en adéquation avec les critères auxquels un corpus d'étude en didactique des langues et en sciences du langage doit impérativement répondre. Ceci dit, nous montrerons dans ce qui suit en quoi notre corpus répond à ces critères qui sont la représentativité, l'authenticité, la précision et la compatibilité.

Pour qu'un corpus soit fiable, il faut qu'il soit représentatif. La représentativité d'un corpus permet au chercheur de transposer les résultats auxquels cette recherche a abouti sur d'autres discours ayant le même type à condition que les conditions soient similaires. Dans le cas de notre expérimentation

spécifiquement, nous trouvons que notre matériau d'analyse est assez représentatif (mais loin d'être exhaustif) sans pour autant prétendre que toute recherche faite dans ce sens aboutira impérativement aux mêmes résultats que nous avons obtenus en analysant le présent corpus. En fait, dans la conclusion que nous tirerons de notre étude, nous postulons une théorie qui serait valable pour tout public similaire³⁵ et en se limitant aux deux genres littéraires choisis dans cette expérimentation³⁶. On parle donc d'un échantillon représentatif d'une réalité déterminée dans un contexte précis. C'est dire la relativité de notre travail, ce qui est le cas de tout travail de recherche.

Un corpus se veut authentique ; les données à analyser ne doivent en aucun cas être sélectionnées subjectivement par le chercheur afin d'orienter les résultats de la recherche qu'il mène vers des conclusions prédéfinies. Plus précisément, pour éviter toute donnée « inattendue » pouvant influencer les résultats qu'il s'est déjà fixés, un chercheur tend à tamiser les éléments constitutifs de son corpus en excluant ceux qui sont « indésirables », susceptibles de venir perturber une étude dont la voie est déjà tracée et dont le point d'arrivée est décrit à l'avance. Ainsi, les données qu'il garde seront celles qu'il trouve adéquates avec son travail orienté. En ce qui nous concerne, l'authenticité du corpus est l'un des principes de travail que nous nous engageons à respecter dans toute recherche et qui assume l'apport et l'utilité de notre recherche. Concrètement, nous avons inclus dans notre analyse toutes les feuilles de réponse qui forment notre corpus : dans les deux classes, 55 apprenants ont passé deux tests de compréhension, 110 feuilles de réponse ont été analysées. Il en va de même pour la seconde expérience : 61 apprenants ont passé deux tests de compréhension, 122 feuilles de réponse ont été analysées. Rappelons-le, l'authenticité du corpus revient à la conscience du chercheur et à son honnêteté intellectuelle.

³⁵ notamment quant à son niveau en langue française, au statut réel de cette langue pour ce public, à son rapport avec la culture française

³⁶ à savoir la fable et le récit de voyage

Toute recherche, notamment scientifique, doit être précise. À cet égard, l'un des soucis auxquels nous avons accordé une attention particulière dès le début de notre travail de recherche est de déterminer avec précision le public visé, l'activité à travailler en classe, la compétence concernée et le genre du support à étudier, ce qui nous donnera à un corpus précis. La précision d'un matériau d'analyse a une fonction importante : assurer la représentativité et la couverture de celui-ci par rapport à un contexte bien déterminé et lui donner le caractère de plus exact et de moins relatif. Nous avons donc :

- ciblé un public particulier (des apprenants en 2^{ème} AS dans un lycée dans la wilaya de Tébessa) ;
- déterminé l'activité (la compréhension de l'écrit) ;
- visé une compétence parmi d'autres (comprendre l'écrit en FLE) ;
- choisi les genres des supports textuels (une fable et un récit de voyage).

Grâce à cette délimitation, nous aurons un corpus bien précis.

Pour que le corpus permette de vérifier une hypothèse, il doit être compatible avec l'outil d'investigation adopté dans la recherche. Dans notre cas, les réponses des apprenants que nous avons obtenues par le biais du test d'évaluation constituent un corpus dont l'analyse nous mènera à saisir l'impact de l'approche interculturelle sur la compréhension de l'écrit en FLE et ce en nous appuyant sur la comparaison du corpus d'analyse avec le corpus témoin.

11. Analyse du corpus et interprétation

Nous avons trouvé par le biais de la comparaison que le public expérimental a eu de meilleurs résultats par rapport au public témoin. Dans cette entrée importante, nous tenterons de comprendre pourquoi il y a eu cette différence de résultats entre les deux groupes ayant à la base le même niveau en français à travers une étude analytique du corpus et un essai interprétatif des faits résultant de notre expérimentation et nous reviendrons, bien sûr, sur la phase préparatoire dont a bénéficié le public expérimental seulement.

Pour le chercheur français Julien Piat, l'interprétation des résultats de tout corpus exige du chercheur de tenir compte de deux démarches à la fois opposées et complémentaires : la déduction et l'induction. Au début de l'étude, le chercheur part d'une hypothèse émise à propos d'un questionnement qu'il se pose. Il la vérifie au cours de son travail en analysant un corpus bien déterminé qui constitue un échantillon. C'est la démarche déductive. Au bout de l'étude d'un corpus spécifique, le chercheur élabore une théorie qui a pour base les spécificités du corpus étudié. C'est la démarche inductive. En tenant compte de ces démarches, nous aborderons l'analyse et l'interprétation selon le genre du texte lu, la fable *Le loup et l'agneau* puis le récit de voyage *De Djelfa à Laghouat*.

L'étude du contact entre l'apprenant lecteur et l'auteur en tant que sujets culturels et le texte en tant que produit culturel nous conduira aux explications que nous cherchons quant à l'amélioration de la compréhension chez les apprenants de la classe expérimentale.

Rappelons que la fable est le texte que ces apprenants ont le mieux compris. Nous avons eu de bonnes réponses au test 1 qui porte sur ce texte de la part de beaucoup d'apprenants. Voici quelques remarques que nous avons faites à propos des réponses de ce public (voir Annexe VII, pp. 32-47) par rapport à celles du public témoin (voir Annexe VIII, pp. 66-73).

- Les apprenants ont répondu à presque toutes les questions contrairement au public témoin dont la moitié des feuilles de réponse contenaient seulement quelques réponses, ce qui montre qu'ils n'ont pas compris le texte ou qu'ils ne sont pas intéressés par la compréhension de l'écrit en FLE.
- Il existe beaucoup de fautes de langue dans la majorité des réponses, mais ce que l'apprenant essayait de dire nous était clair.
- Certains apprenants utilisent des mots anglais, ils essaient d'exprimer leurs idées même s'ils ne trouvent pas les mots en français dans leur bagage linguistique. Ainsi, ils veulent prouver qu'ils ont compris

de quoi parle l'auteur malgré leur niveau en langue française qui, souvent, ne leur permet pas de comprendre un texte ou de répondre correctement aux questions de compréhension.

- D'autres utilisent des mots arabes pour la même raison. Il s'agit surtout de mots décrivant les caractères des deux animaux, étant les mêmes dans la culture des apprenants. La majorité d'entre eux ont réussi à distinguer ces caractères et à identifier le phénomène social évoqué dans la fable. Nous rappelons ici que l'un des objectifs principaux des exercices interculturels que les apprenants avaient faits était de montrer à ces derniers qu'ils pouvaient se servir de leurs connaissances dans leur langue/culture lors de la compréhension d'un texte écrit en français. Rappelons également que la diversité des langues utilisées par les apprenants était l'un des aspects majeurs qui marquaient la séance d'entrée dans l'activité de compréhension de l'écrit.
- La plupart des apprenants étaient capables de comprendre la situation entre le loup et l'agneau et sont arrivés à la morale de la fable qui vient sous forme de constat négatif dans la société et dont ils affirment l'existence dans leur société aussi.

En fait, lorsque le lecteur et l'auteur partagent le même système culturel de référence ou lorsque leurs cultures sont plus ou moins proches l'une de l'autre, un accord culturel se produit. Il est évident que les individus qui font partie d'une macro-communauté où une culture est partagée peuvent facilement se comprendre. Cette appartenance collective à un référent commun constitue en effet un moyen qui permet de saisir plus aisément le message. Cette situation est marquée par la convergence culturelle.

Autrement dit, il y a eu dans le cas de la fable un mouvement de rapprochement des participants dans la communication par l'écrit, le lecteur et l'auteur, l'un à l'autre, les deux étant en accord quant à la lecture et l'interprétation des faits présents dans le texte comme le montre le schéma suivant.

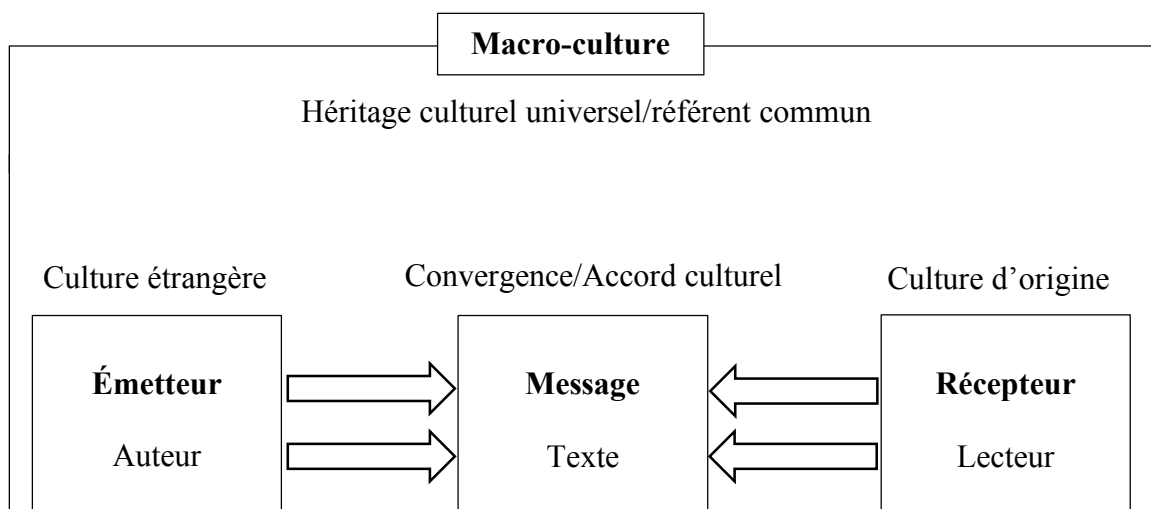


Figure 20 : Le contact interculturel dans le cas d'une fable

La situation de compréhension de l'écrit en langue étrangère permet donc de confronter deux univers culturels qui ne sont pas forcément opposés. Dans beaucoup de fables parmi celles les plus connues, le lecteur et l'auteur partagent certains aspects de leurs cultures. Il s'agit notamment de :

- valeurs proches, telles que le travail (La cigale et la fourmi, Le laboureur et ses enfants), l'amitié (Les deux amis) et la liberté (Le loup et le chien) ;
- défauts ou problèmes sociaux communs, tels que l'avarice (La poule aux œufs d'or), la tromperie (Le renard et la cigogne), le racisme ainsi que l'injustice (Le loup et l'agneau) ;
- procédés comparatifs similaires : certains animaux représentant dans les deux cultures les mêmes caractères comme la puissance ou l'autorité du lion, la ruse du renard, la naïveté de l'âne ou encore la fierté du paon³⁷.

Les exercices de préparation à la compréhension du texte ont créé une motivation que nous constatons rarement, voire jamais, chez certains éléments souvent non intéressés par la séance de français. Voir ces apprenants participer

³⁷ C'est sur cet aspect que, ne l'oublions pas, nous avons mis l'accent dans les exercices de pré-lecture de la fable.

et passer au tableau pour faire ces exercices était l'un des moments les plus marquants de la phase de pré-lecture.

Dans l'initiation à la lecture, c'était pareil. La participation des apprenants était remarquable aussi : plus des trois quarts levaient souvent le doigt, intervenaient ou donnaient des réponses parfois sans même attendre que nous ne leur accordions la parole. Ils montraient un désir de lire et de découvrir le texte et une volonté de le comprendre car ils se sont sentis impliqués dans l'apprentissage en tant qu'individus ayant une appartenance socioculturelle qui dont ils peuvent se servir pour faciliter leur apprentissage d'une langue étrangère. Pour ce qui est des apprenants de la classe témoin, nous avons noté qu'ils étaient moins motivés et donc moins actifs, seuls les bons éléments suivaient attentivement et participaient, comme c'est habituellement le cas.

Le rapprochement dont nous parlons a eu lieu grâce aux exercices de pré-lecture qui ont amené les apprenants à établir un lien entre leur culture et la culture cible. Ceux-ci ont découvert des similarités entre les deux cultures en présence dans les expressions comparatives relatives aux animaux. Une fois conscients de cette ressemblance, les apprenants se rendent compte, d'une part, du fait que leurs connaissances dans leur culture peuvent être utiles dans l'apprentissage de la langue cible et valorisent donc leur système culturel de référence. D'autre part, les représentations négatives que certains d'entre eux avaient et selon lesquelles la langue et la culture françaises sont complètement différentes de leurs langue et culture d'origine semblent s'atténuer chez eux après qu'ils ont trouvé l'un des liens qui les relie. La compétence de compréhension de l'écrit chez la plupart des apprenants s'est donc améliorée malgré le fait qu'ils ne soient pas littéraires, et ne rencontrent donc pas aussi fréquemment un discours en vers, et trouvent toujours des difficultés à comprendre un texte poétique.

Dans la compréhension du récit de voyage, le premier groupe d'apprenants a eu des résultats plutôt moyens par rapport aux résultats inférieurs du second groupe d'apprenants. En analysant les réponses du public expérimental (voir Annexe VII,

pp. 48-65) en comparaison avec le corpus témoin (voir Annexe VIII, pp. 74-77), nous avons noté les points suivants.

- Comme dans le test 1, nous avons trouvé presque toutes les réponses aux questions, ce qui est loin d'être le cas sur les feuilles de réponse du groupe témoin où le nombre des questions sans réponse dépasse celui des questions suivies d'une réponse quelconque. En fait, nous nous attendions à ces résultats dans le public témoin parce que ceci n'est pas nouveau et n'a rien d'étonnant ; nous le constatons an après an, nos apprenants n'aiment pas lire des textes longs comme les récits de voyage car ils les trouvent ennuyeux et éprouvent des difficultés énormes à comprendre ce genre d'écrit en particulier car il leur semble trop difficile pour un texte narratif qu'ils voient simple comme un conte.
- Certains apprenants utilisent des mots anglais comme dans le test 1. Les réponses sont aussi justes.
- Il y a beaucoup de fautes de langue sans que les réponses soient forcément erronées.
- Plus de la moitié des apprenants ont ciblé les traits relevant de leur culture présents dans le texte tels que le mois de Ramadan et le Sehaour. Ces traits étaient absents dans les réponses du groupe témoin, excepté deux.
- Beaucoup d'apprenants ont repéré les mots arabes dans le texte et ont compris leur signification exacte, donnée par un français.

La situation du contact culturel ici est particulière : le lecteur lit un texte qui contient des explications de mots qui sont en sa langue et des descriptions d'un paysage de son pays et qui fait partie de sa culture, ces explications et ces descriptions étant données par un auteur étranger en une langue étrangère et qui s'adresse à des membres de sa communauté. En d'autres termes, dans le texte *De Djelfa à Laghouat*, un auteur français parle de la langue arabe et du Sahara algérien qui lui sont étrangers mais familiers pour nos apprenants. Les connaissances que ces derniers ont acquises en leur langue et leur culture peuvent faciliter la compréhension d'un tel texte.

Quand il s'agit d'un récit de voyage pareil, il peut paraître évident que les apprenants comprendront le texte sans difficulté puisqu'il véhicule des traits qui leur sont familiers. Cette idée n'est pas du tout évidente parce qu'elle relève d'une image généralisante et est décontextualisée. Dans notre contexte, il s'agit d'un récit écrit en langue étrangère et que la plupart de nos apprenants trouvent difficile à comprendre. S'ajoute à cela le fait que le récit de voyage en tant que genre ne les intéresse pas en général. Nous tenons à souligner dans cette perspective que ce constat n'est pas spécifique à nos apprenants, nos collègues ainsi que d'autres professeurs de français au palier secondaire ont le même problème dans leurs classes.

Notre objectif à travers l'étude des emprunts étrangers dans la préparation à la compréhension du récit de voyage ressemble à celui de la préparation à la compréhension de la fable : faire savoir aux apprenants de façon implicite qu'ils possèdent des connaissances en leur langue et leur culture pouvant leur faciliter la tâche de compréhension d'un texte quelconque et ce en les amenant à établir un lien avec la langue et la culture étrangères. Un autre objectif qui n'est pas moins important dans ce contexte est de leur faire découvrir l'ouverture de la langue française à d'autres langues, y compris l'arabe qu'il soit celui de l'école ou l'arabe dialectal algérien, ainsi que l'échange que le français et l'arabe entretiennent l'un avec l'autre notamment sur le plan linguistico-culturel dans le cadre de l'interculturel.

Dans ce sens, le travail sur les emprunts étrangers généralement et arabes spécifiquement dans les exercices que nous avons proposés a influé sur des représentations qui feraient de la langue française une langue « chauviniste » et a créé une motivation particulière qui a touché même les éléments les plus faibles et les plus désintéressés de la classe. En dépassant ce genre de représentations, les apprenants ont appris qu'il existe en langue française des mots d'origine arabe (classique ou algérien) et que les Français utilisent au quotidien de tels mots. En plus, les apprenants ont consolidé et ont enrichi leurs connaissances en leur langue à travers la vérification du sens des emprunts arabes qu'ils avaient rencontrés dans

le texte. Ils ont par ailleurs pris conscience de leur langue et ont saisi l'un des éléments qui créent un espace commun entre leur référence linguistico-culturelle et la langue et la culture cibles.

L'étape de pré-lecture se caractérisait effectivement par une activité inhabituelle en classe : la quasi-totalité des apprenants semblaient motivés et participaient à plusieurs occasions, ce qui n'est jamais arrivé quand nous abordons la compréhension de l'écrit avec comme support ce récit de voyage en particulier ou encore d'autres textes similaires dans le projet. Tel était le cas de la phase d'initiation à la compréhension au bout de laquelle nous avons perçu un désir et une volonté de lire le texte et le comprendre.

12. Synthèse

Dans ce chapitre, nous avons tenu à déterminer la nature de l'impact d'une approche interculturelle sur la compréhension de l'écrit en FLE. À la fin de cette étude, voici ce que nous trouvons essentiel à retenir.

- La préparation à la compréhension est une activité qui ne doit pas être négligée, elle est même plus importante que la préparation à la production écrite.
- La compétence de compréhension de l'écrit en FLE chez le groupe expérimental en général s'est améliorée par rapport à celle du groupe témoin qui demeure faible à médiocre. Cela nous mène à dire que l'approche interculturelle s'avère comme étant un élément facilitateur de la compréhension, un tremplin pour accéder plus efficacement au sens du texte.
- Dans le cadre d'une phase préparatoire, des exercices interculturels bien pensés permettent de familiariser les apprenants au contexte d'un écrit contenant des traits culturels, créent un horizon d'attentes et déclenchent considérablement la motivation chez eux.

- Les exercices ont permis aux apprenants de dépasser certaines représentations négatives bloquant l'apprentissage de la langue cible, de prendre conscience de leurs langue et culture et d'avoir la volonté de lire et de comprendre.
- Les apprenants ont été initiés à l'interculturel.

CONCLUSION

Le contexte multiculturel dans lequel s'inscrivent les sociétés contemporaines a donné naissance à l'interculturel qui, en dépassant la simple description de cette réalité, favorise la compréhension des problèmes sociaux et éducatifs provenant de la diversité culturelle. L'éducation interculturelle est considérée dans ce contexte comme une aide pour la gestion du multiculturalisme. Elle est centrée sur le savoir et les pratiques qui interviennent pendant l'interaction avec l'Autre. Lorsqu'un individu est capable de s'adapter aux normes et aux exigences de la culture étrangère, on dit qu'il a acquis une compétence interculturelle.

Des chercheurs s'intéressant à la perspective culturelle/interculturelle ont introduit des concepts qui constituent des références théoriques pour concrétiser cette perspective en didactique des langues-cultures. Nous en retenons la théorie lexicologique de Galisson, le travail sur les représentations proposé par Zarate, la découverte interculturelle privilégiée par De Salins, la pragmatique intégrée dans la communication interculturelle par Abdallah-Pretceille et Porcher ainsi que la compétence communicative mise en avant par Beacco.

Une notion clé dans le champ de l'interculturel est celle de représentation. Ces images mentales prennent sens dans et par la communication et se manifestent sous forme de préjugés ou de stéréotypes. Elles orientent l'individu dans son interprétation et son comportement. En didactique des langues-cultures, l'interculturel tente de remettre en question les représentations des cultures en privilégiant la découverte et la confrontation. De nombreux didacticiens appellent dans cette perspective à une exploitation des représentations dans la compréhension en les objectivant et en mettant en scène leur caractère relatif par rapport à la réalité.

Il s'est avéré que le fait d'imiter des comportements culturels de l'Autre n'est pas ce qu'il convient de faire pour établir une communication réussie avec lui.

L'approche interculturelle incite les apprenants à distinguer les ressemblances et les différences entre la culture étrangère et la culture maternelle et à s'en servir pour une meilleure communication. Quant à l'enseignant, son rôle consiste à amener les apprenants à être plus curieux envers la culture étrangère et à s'ouvrir à l'altérité sans dévaloriser ni leur culture maternelle ni la culture cible. Pour ce faire, il doit adopter une démarche pratique dont l'objectif est de faciliter la compréhension de la langue étrangère.

La compréhension de l'écrit est une activité majeure dans l'enseignement/apprentissage des langues et pendant laquelle nous voyons beaucoup de nos apprenants en difficulté. Si l'on voudrait mettre en place des stratégies d'aide à la compréhension de l'écrit en langue étrangère, il s'avère nécessaire de s'intéresser à la référence culturelle de l'apprenant. Cette prise en charge s'impose de plus en plus en classe de FLE et semble plus pertinente et efficace sous l'angle de l'interculturel. La compréhension est l'un des piliers de l'interculturel qui, à son tour, favorise la compréhension. En partant de ce principe, nous avons émis une hypothèse selon laquelle faire appel à une approche interculturelle en classe pourrait constituer une aide à la compréhension de l'écrit en FLE et nous avons choisi comme supports des textes littéraires à dimension culturelle, à savoir une fable, *Le loup et l'agneau*, et un récit de voyage, *De Djelfa à Laghouat*.

La fable est un outil pédagogique très utilisé dans l'enseignement/apprentissage du FLE qui permet de développer les compétences linguistiques des apprenants et d'améliorer leur comportement. Avec sa morale qui incite à bien se comporter, la fable se rapproche de l'interculturel dans le sens où les deux sont conçus comme étant une forme d'éducation centrée sur l'action et visant une meilleure interaction entre les hommes. Aussi, beaucoup de fables mettent en scène des personnages ayant des caractères opposés et exposent les différences entre eux ainsi que la manière dont ils interagissent l'un avec l'autre.

Tout comme la fable, le récit de voyage est un texte à dimension interculturelle. Le voyage est une expérience culturelle très riche dans un monde étranger qui met le voyageur en contact avec l'Autre. Genre qui se situe à la croisée de genres et de types discursifs multiples, le récit de voyage se base sur l'exploration d'endroits inconnus et éveille chez le lecteur le désir de connaître l'Autre et son monde différent. De ce fait, il constitue un moyen de découverte et d'ouverture à l'altérité, et joue le rôle de médiateur entre les peuples et les cultures.

En examinant la situation actuelle de l'enseignement/apprentissage du français d'un point de vue culturel/interculturel dans le champ éducatif algérien, nous avons trouvé que ces aspects ne sont pas pris en charge par les enseignants dont les efforts restent polarisés sur l'aspect purement linguistique de la langue. La raison en est le fait que ces enseignants n'ont pas été formés à l'enseignement de l'interculturel. Nous insistons à cet égard sur la formation des professeurs de français à cet aspect.

Nous avons aussi constaté des carences dans le guide pédagogique de l'enseignant et le document d'accompagnement du programme de 2^{ème} AS qui n'accordent pas à l'interculturel la place qu'il mérite. Toutefois, les supports textuels contenus dans le manuel scolaire de ce niveau et proposés pour l'activité de compréhension de l'écrit sont riches sur le plan culturel/interculturel et peuvent être exploités sous cet angle. Les carences sur lesquelles nous avons mis le doigt ont effectivement eu un impact négatif sur les pratiques enseignantes. Nous appelons donc à ce que les instructions officielles proposent aux enseignants des façons pratiques de prendre en charge les dimensions culturelle et interculturelle dans leurs pratiques enseignantes.

À l'issue de notre travail, nous pouvons dire que l'approche interculturelle constitue une aide à la compréhension de certains textes en FLE. Les résultats auxquels nous avons abouti au bout de notre expérimentation le confirment. En adoptant une démarche comparative entre un public expérimental et un public témoin, nous avons été capable de toucher du doigt l'impact positif de la mise en place d'une approche interculturelle sur la compréhension de l'écrit en FLE.

Nous avons trouvé que les exercices à perspective culturelle que nous avons proposés à nos apprenants de la classe expérimentale dans une phase de préparation à la compréhension de l'écrit a contribué à l'amélioration de cette compétence chez eux et leur a donné des outils qui leur permettent de développer leurs stratégies de compréhension. Ils ont également pris conscience de l'importance de l'aspect culturel dans leur apprentissage du FLE pour mieux comprendre et communiquer en cette langue et ont été initiés théoriquement à l'interculturel. L'apport majeur de cette étape de pré-lecture est d'amener les apprenants à se débarrasser de certaines représentations négatives, à établir un lien entre leurs langue et culture et les langue et culture cibles et à se servir pertinemment de leur référence linguistique et culturelle.

Nous ne prétendons pas à travers notre expérience avoir changé radicalement les représentations négatives chez les apprenants à propos de la langue et la culture françaises. Il s'agit de les dépasser à travers la mise en avant des ressemblances et de certains aspects du lien que ces langue et culture entretiennent avec les langue et culture de l'apprenant, notamment en ce qui concerne des valeurs, des problèmes au sein de la société, des qualités et des défauts des personnes et des mots constituant le lexique de la langue. Ces points communs rapprochent l'apprenant de l'Autre et lui permettent de le voir comme un pareil. C'est ainsi que sa conception de faits relevant d'une culture étrangère sera modifiée. Nous pouvons dire que cette orientation vers les ressemblances et les relations linguistico-culturelles place l'apprenant avec l'étranger au sein d'un même macro-groupe favorisant la communication et facilitant la compréhension. Soulignons aussi que nous ne visons pas dans cette étude à amener les apprenants à penser systématiquement à leur langue et leur culture mais à leur montrer que celles-ci ont beaucoup en commun avec les langue et culture françaises.

Notre hypothèse principale est donc confirmée : l'approche interculturelle favorise la compréhension de l'écrit en FLE. Nous le disons sans la moindre prétention que nous avons fourni des réponses définitives quant à la question de l'impact de l'approche interculturelle sur la compréhension de l'écrit en FLE

quelles que soient les données de l'étude. Rappelons que nous avons visé un public précis dans une activité déterminée et en précisant le genre des supports textuels. Cela étant dit, les résultats peuvent varier en fonction du genre, du type et du contenu du texte ainsi que du public. Précisons aussi que l'approche interculturelle n'aurait pas forcément un effet positif sur la compréhension de l'écrit de toute fable ou de tout récit de voyage qui existent. Toute étude est relative.

La perspective interculturelle est une formation à l'observation et à la compréhension. Comme approche, elle met l'accent sur l'apprenant en tant que sujet culturel ainsi que sur son appartenance socioculturelle. Il ne s'agit pas d'une méthode didactique stricte et préconçue à suivre. C'est une perspective qui offre à l'enseignant et à l'apprenant une multitude de choix, une approche dans laquelle s'inscrivent de nombreux procédés, stratégies et techniques, la nôtre étant une parmi tant d'autres. Ainsi, les étapes de la mise en œuvre de cette approche peuvent varier ou être ajustées en fonction de l'activité travaillée en classe, du support traité, du niveau linguistique et culturel des apprenants, etc., ce qui constitue une ouverture de perspective à d'autres travaux à mener dans ce sens et par laquelle nous concluons le présent travail de recherche.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages :

1. Abdallah-Pretceille, M. (1992). *Quelle école pour quelle intégration ?* Paris : Hachette.
2. Abdallah-Pretceille, M. (1996). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris : Anthropos.
3. Abdallah-Pretceille, M. et Porcher, L. (1996). *Éducation et communication interculturelle*. Paris : PUF.
4. Abdallah-Pretceille, M. et Porcher, L. (2002). *Éthique de la diversité et éducation*. Paris : PUF.
5. Abdallah-Pretceille, M. et Thomas, A. (1995). *Relations et apprentissages interculturels*, Paris : Armand Colin.
6. Adams, G., Davister, J. et Denyer, M. (1998). *Lisons fûté : stratégies de lecture*. Bruxelles : Duculot (De Boeck et Larcier).
7. Aden, J. (2007). *Construction identitaire et altérité en didactique des langues*. Paris : Le Manuscrit.
8. Affergan, F. (1987). *Exotisme et altérité*. Paris : PUF.
9. Auger, N. (2007). Construction de l'interculturel dans les manuels de langue. Belgique : Proximité, Intercommunication, EME.
10. Beacco, J.-C. (1995). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Paris : Hachette.
11. Beacco, J.-C. (2001). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris : Hachette.
12. Beacco, J.-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.
13. Beaud, M., Bravier, M. et Tolédo, A. (2006). *L'art de la thèse : comment préparer et rédiger un mémoire de master, une thèse de doctorat ou tout autre travail universitaire à l'ère du Net*. Paris : La Découverte.
14. Bédard, D. et Montpetit, D. (2002). *Stratégies... stratégies... pour une lecture efficace*. Québec : Centre Éducatif/Culturel CEC.

15. Berty, V. (2001). *Littérature de voyage : un essai de typologie narrative des récits de voyage français du XIX^{ème} siècle*. Paris : L'Harmattan.
16. Besse, H. (1982). Éléments pour une didactique du texte littéraire. Dans J. Peytard (dir.), *Littérature et classe de langue*. Paris : Hatier-Crédif.
17. Besse, H. (1985). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris : Didier.
18. Billiez, J. et Millet, A. (2010). Représentations sociales : trajets théoriques et méthodologiques. Dans D. Moore (dir.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage : références, modèles, données et méthodes* (p. 31-50). Paris : Didier.
19. Blanchet, Ph. (2004). *Témoignage sur un essai de traduction interculturelle de Alice In Wonderland*. Paris : PUF.
20. Blanchet, Ph. et Chardenet, P. (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Paris : éditions des archives contemporaines.
21. Blanchet, Ph. et Coste, D. (2010). *Regards critiques sur la notion d'interculturalité, pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle*. Paris : L'Harmattan.
22. Bolton, S. (1991). *Évaluation de la compétence communicative en langue étrangère*. Paris : Hatier-Didier.
23. Boyer, I. (2010). Étude des stratégies langagières et du contexte culturel. Dans M.-M. Bertucci et I. Boyer (dir.), *Transfert des savoirs et apprentissage en situation interculturelle* (p. 45-72). Paris : L'Harmattan.
24. Brouillet, D. et Blanc, N. (2005). *Comprendre un texte : l'évaluation des processus cognitifs*. Paris : Concept Psy.
25. Byram, M. (2004). *Culture et éducation en langue étrangère*. Paris : Didier.
26. Byram, M. et Fleming, M. (1998). *Language learning in intercultural perspective*. Royaume-Uni : Cambridge University Press.

27. Camilleri, C. (1990). *L'interculturel, introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.
28. Candelier, M. (1997). Catégoriser les représentations. Dans G. Zarate (dir.), *Les représentations en didactique des langues et cultures : notions en questions* (p. 43-65). Paris : ENE.
29. Candelier, M. et Hermann-Brennecke, G. (1993). *Entre le choix et l'abandon, les langues étrangères à l'école*. Paris : Didier.
30. Castellotti, V. (2001). Pour une perspective sur l'apprentissage et l'enseignement des langues. Dans V. Castellotti (dir.), *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations* (p. 9-39). Paris : PUR.
31. Chatziangelaki, D. (2011). *Représentations et stéréotypes des enseignants : un enjeu pour l'interculturel*. Paris : Publibook.
32. Chave, R.-M., Favier, L. et Pélissier, S. (2012). *L'interculturel en classe*. Grenoble : PUG.
33. Cintrat, I., Collès, L., Massau, M., Mata Barreiro, C. et Soares, L. (1997). *Le récit de voyage*. Bruxelles : Didier-Hatier.
34. Clanet, C. (1990). *L'interculturel : introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*. Toulouse : PUM.
35. Clanet, C. (2000). *L'interculturel : introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*. Strasbourg : Presses Universitaires du Mirail. Conseil de l'Europe. Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.
36. Cogez, G. (1999). *Les écrivains voyageurs au XX^e siècle*. Paris : Actes Sud.
37. Colin, L. et Müll, B. (1996). *La pédagogie des rencontres interculturelles*. Paris : Anthropos.
38. Collès, L. (1994). *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle*. Bruxelles : De Boeck-Duculot.
39. Collès, L. (2006). *Interculturel, des questions vives pour le temps présent*. Bruxelles : EME.

40. Collès, L. (2009). Diversité culturelle et effets de la mondialisation chez les écrivains francophones. Dans C. C, J.-L. Dufays et C.-N. Teodorescu, *Métissage culturel, interculturels et effets de la mondialisation chez les écrivains francophones* (p. 9-18). Éditions universitaires Craiova.
41. Collès, L. (2010). *Islam-Occident : pour un dialogue interculturel à travers des littératures francophones*. Bruxelles : EME.
42. Collès, L. et Tauzer-Sabatelli, F. (2006). *Didactique du FLE et de l'interculturel : littérature, biographie langagière et médias*. Bruxelles : EME.
43. Cornaire, C. (1999). *Le point sur la lecture*. Paris : Clé International.
44. Courtillon, J. (2003). *Élaborer un cours de FLE*. Paris : Hachette.
45. Cuq, J.-P. et Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.
46. Dasen, P. et Perregaux, C. (2002). *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?* Bruxelles : De Boeck Supérieur.
47. De Carlo, M. (2011). *L'interculturel*. Paris : Clé International.
48. De La Fontaine, J. (1991). *Fables*. Paris : Gallimard.
49. De La Fontaine, J. (1992). *Fables*. Paris : Hachette.
50. De Salins, G.-D. (1992). *Une approche ethnographique de la communication : rencontres en milieu parisien*, Paris : Hatier.
51. De Villanova, R., Hily, M.-. et Varro, G. (2001). *Construire l'interculturel ? De la notion aux pratiques*. Paris : L'Harmattan.
52. Demorgon, J. (2000). *Complexité des cultures et de l'interculturel*. Paris : Anthropos.
53. Demorgon, J. (2005). *Critique de l'interculturel*. Paris : Anthropos.
54. Diderot, D. (1821). Voyage en Hollande. Dans *Œuvres inédites de Diderot*. Paris : J.L.J. Brière
55. Écalte, J. et Magnan, A. (2002). *L'apprentissage de la lecture : fonctionnement et développement cognitifs*. Paris : Armand Colin.
56. Espinosa, Y. (2011). *Systématisation de la fable de La Fontaine en classe de FLE pour amener les apprenants à l'interculturel*. Berlin : EUE.

57. Fayol, M. (1992). Comprendre ce qu'on lit : de l'automatisme au contrôle. Dans M. Fayol (dir.), *Psychologie cognitive de la lecture* (p. 72-105). Paris : PUF.
58. Galisson, R. (1991). *De la langue à la culture par les mots*. Paris : Clé International.
59. Galisson, R. et Puren, C. (1999). *La formation en questions*. Paris : Clé International.
60. Gaston Lagorre, B. (2003). La Fontaine et autres fabuleux fabulistes. Dans M.-L. Gion (dir.), *Les chemins de la littérature au cycle 3*. Paris : Scérén – CRDP.
61. Giasson, J. (2006). *La compréhension en lecture*. Bruxelles : De Boeck.
62. Gohard-Radenkovic, A. (1999). *Communiquer en langue étrangère : de compétences culturelles vers des compétences linguistiques*. Berlin : Peter Lang.
63. Grange, A. (1990). *Réussir l'analyse d'un texte*. Paris : Chronique Sociale.
64. Hofstede, G. (2001). *Cultures consequences : comparing values, behaviors, institutions, and organisations across nations*. London - New Delhi : Sage Publications.
65. Jouve, V. (2006). *La lecture*. Paris : Hachette.
66. Kebbas, M. (2010). Dimensions culturelle/interculturelle et enseignement du français en Algérie. Dans Ph. Blanchet et D. Coste (dir.), *Regards critiques sur la notion d'interculturalité, pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle* (pp. 73-96). Paris : L'Harmattan.
67. Kerzil, J. et Vinsonneau, G. (2004). *L'interculturel : principes et réalités à l'école*. France : Sides.
68. Le Ny, J.-F. (2005). *Comment l'esprit produit du sens : notions et résultats des sciences cognitives*. Paris : Odile Jacob.
69. Marmoz, L. et Derridj, M. (2001). *L'Autre, la culture et l'éducation*. Paris : L'Harmattan.

70. Mauger, G. (1953). *Cours de langue et de civilisation françaises*. Paris : Hachette.
71. Moirand, S. (1979). *Situation d'écrit*. Paris : Clé International.
72. Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.
73. Moore, D. (2010). *Les représentations des langues et de leur apprentissage : itinéraires théoriques et trajets méthodologiques*. Paris : Didier.
74. Morin, E. (1973). *Le paradigme perdu : la nature humaine*, Paris : Seuil.
75. Morin, E. (1990). *Penser l'Europe*. Paris : Gallimard.
76. Naturel, M. (1995). *Pour la littérature, de l'œuvre à l'extrait*. Paris : Clé International.
77. Ouellet, F. (1991). *L'éducation interculturelle : essai sur le contenu de la formation des maîtres*. Paris : L'Harmattan.
78. Pasquali, A. (1994). *Le tour des horizons : critique et récits de voyage*. Paris : Klincksieck.
79. Peytard, J. et Moirand, S. (1992). *Discours et enseignement du français*. Paris : Hachette.
80. Piaget, J. (1996). *Pensée égocentrique et pensée sociocentrique*. Paris : PUF.
81. Porcher, L. (1986). *La civilisation*. Paris : Clé International.
82. Porcher, L. (1995). *Le français langue étrangère, émergence et enseignement d'une discipline*. Paris : Hachette Éducation.
83. Puren, C., Bertocchini, P. et Costanzo, E. (1998). *Se former en didactique des langues*. Paris : ellipses.
84. Ricoeur, P. (1991). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
85. Sabir, M. (2011). *Interculturel et didactique du FLE, cas du Maroc*. Berlin : EUE.
86. Sumner, W.-G. (1996). *Essay*. New York : Colin & Müller, New American Library.
87. Tardif, J. (1994). *L'Évaluation du savoir-lire : une question de compétence plutôt que de performance*. Montréal : Logiques.

88. Verbunt, G. (2011). *Manuel d'initiation à l'interculturel*. Lyon : Chronique Sociale.
89. Vinsonneau, G. (1999). *Inégalités sociales et procédés identitaires*. Paris : Armand Colin.
90. Vinsonneau, G. (2000). *Culture et comportement*. Paris : Armand Colin.
91. Windmüller, F. (2011). *Français langue étrangère, l'approche culturelle et interculturelle*, Paris : Belin.
92. Zarate, G. (2012). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier.

Articles :

93. Abdallah-Pretceille M. (1998). Apprendre une langue, apprendre une culture. *Cultures pédagogiques*, (360), 49-51.
94. Abdallah-Pretceille, M. (1986). Approche interculturelle de l'enseignement des civilisations. *La civilisation*, 71-87.
95. Besse H. (1984). Éduquer la perception interculturelle. *Le français dans le monde*, (188), 48-59.
96. Biet, C. (1994). Un Mensonge qui dit la vérité. Article publié sur <http://www.ecoles.cfwb.be>. Paris : Scérén – CNDP.
97. Boudjadi, A. (2012). La pluralité culturelle dans les manuels scolaires de FLE de l'enseignement secondaire. *Synergies Algérie*, (15), 107-120.
98. Bouguerra, T. (2008). Approche écodidactique des représentations de l'interculturalité dans les manuels algériens de FLE, enjeux et perspectives, in *Cahiers de langue et de littérature*, (5), Lamine Kadi (dir.) *Manuels scolaires en classe de FLE et représentations culturelles*. Université de Mostaganem.
99. Chupeau, J. (1977). Les récits de voyage aux lisières du roman. *Histoire littéraire de la France*. Paris : Armand Colin, (3-4), 536-553.
100. Commission canadienne pour l'UNESCO (1977). Une définition pratique de la culture. *Culture*, 4(4).

101. Doiron, N. (1988). L'art de voyager, pour une définition du récit de voyage à l'époque classique. *Poétique*, (73), 83-108.
102. Elia, A. (2007). Fables and ICT: intercultural communication and e-language teaching. *Journal of intercultural communication*. article publié sur www.immi.se/intercultural
103. Flye Sainte Marie, A. (1997). La compétence interculturelle dans le domaine de l'intervention éducative et sociale. *Les cahiers de l'actif*, (250/251), 43-63.
104. Galisson, R. (1987). Accéder à la culture partagée par l'entremise des mots à charge culturelle partagée. *Études de linguistique appliquée*, (67), 119-140.
105. Galisson, R. (1997). Problématique de l'éducation et de la communication interculturelle en milieu scolaire européen. *Études de linguistique appliquée*, (106), 141-160.
106. Gohard-Radenkovic, A. (1999). L'altérité dans les récits de voyage. *L'homme et la société*, 134(4), 81-96.
107. Kheir, A., Tifour, T. et Ait Amar Meziane, O. (2013). L'interculturel et l'enseignement/apprentissage du texte littéraire : le cas du conte. *Synergies Chine*, (8), 53-64.
108. Le Huenen, R. (1987). Le récit de voyage : l'entrée en littérature. *Études littéraires*. 20(1), 45-61.
109. Le Huenen, R. (1990). Qu'est-ce qu'un récit de voyage ? *Littérales*, (7), 11-25.
110. Lipiansky, E. M. (1987). Langage, représentations et identité culturelle. *Les amis de Serves*, (125), 84-93.
111. Lussier, D. (1997). Domaine de référence pour l'évaluation de la compétence culturelle en langues. *Études de linguistique appliquée*, (106), 231-246.
112. Porcher, L. (1988). Programme, progrès, progression, projets dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. *Études de linguistique appliquée*, (69), 91-100.

113. Porcher, L. (1996). Cultures invisibles. *Le français dans le monde*, Recherches et applications, numéro spécial, 123-149.
114. Puren, C. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle. *Les langues modernes*, (3), 55-71.
115. Puren, C. (2006). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Le français dans le monde*, (347), 37-40.
116. Puren, C. (2011). Modèle complexe de la compétence culturelle (composantes historiques trans-, méta-, inter-, pluri-, co-culturelles) : exemples de validation et d'application actuelles. Article publié sur www.christianpuren.com
117. Winch, C. (1989). Reading and the process of reading. *Journal of philosophy of education*, 23(2), 303-316.

Dictionnaires :

118. Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Clé International.
119. Ferréol, G. et Jucquois, G. (2004). *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*. Paris : Armand Colin.
120. Galisson, R. et Coste, D. (1982). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.
121. Legendre, R. (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris : Larousse.
122. Legendre, R. (2006). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.
123. Mesure, S. et Savidan, P. (2006). *Le dictionnaire des sciences humaines*. Paris : PUF.
124. Mével, J.-P., Delacherie, S. et Duchemin, V. (2006). *Dictionnaire encyclopédique Hachette*. Paris : Hachette.
125. Mounin, G. (2004). *Dictionnaire de la linguistique*. Paris : PUF.
126. Rey-Debove, J. et Rey, A. (1993). *Le nouveau petit Robert*. Paris : Dicorobert Inc.

127. Robert, J.-P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris : Ophrys.
128. Robert, P., Rey-Debove, J. et Rey, A. (2012). *Le petit Robert 2013, Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris : Le Robert.

Documents éducatifs officiels :

129. Ayad Hamraoui, M., Chekir Daoudi, H., Hadji Aoudi, S. et Mouhoub Bentaha, O. (2013/2014). *Mon livre de français, 3^{ème} année moyenne*. Alger : Office National des Publications Scolaires (ONPS).
130. Ayad Hamraoui, M., Hadji Aoudia, S. et Mouhoub Bentaha, O. (2013/2014). *Mon livre de français, 4^{ème} année moyenne*. Alger : Office National des Publications Scolaires (ONPS).
131. Commission Nationale de la Réforme (2001). Rapport. Alger.
132. Djilali, K. Boultif, A. et Lefsih, A., *Manuel scolaire de 1^{ère} année secondaire*, éd. Office National des Publications Scolaires (ONPS), 2012/2013.
133. *Document d'accompagnement du programme, 2^{ème} année secondaire* (2006). Alger : Office National des Publications Scolaires (ONPS).
134. *Guide pédagogique du manuel destiné aux professeurs, 2^{ème} année secondaire* (2005). Alger : Office National des Publications Scolaires (ONPS).
135. Koriche, H., Dadda, A. et Immamouine, M. (2013/2014). *Mon livre de français, 4^e année primaire*. Alger : Office National des Publications Scolaires (ONPS).
136. Laichaoui, B. (2014/2015). *Français, 1^{ère} année moyenne*. Alger : Office National des Publications Scolaires (ONPS).
137. M'Hamsadji-Tounsi, M., Bezaoucha, A. et Mazouzi-Guesmi, S. (2015/2016). *Mon premier livre de français, 3^e année primaire*. Alger : Office National des Publications Scolaires (ONPS).

138. Mahboubi, F., Rekkab, M. et Allaoui, A. (2014/2015). *Français, troisième année secondaire*. Alger : Office National des Publications Scolaires (ONPS).
139. RADP (2006). *Français, 2^{ème} année secondaire*. Ministère de l'Éducation Nationale, Commission Nationale des Programmes.
140. Sadouni-Madagh, A., Bouzelboudjen, H. et Leffad, Z. (2015/2016). *Manuel de français, 2^{ème} année moyenne*. Alger : Office National des Publications Scolaires.
141. Sriti, L., Ferrah, S., Adjroud, N., Noui, F. et Nadji, M. (2015/2016). *Mon livre de français, 5^{ème} AP*. Alger : Office National des Publications Scolaires (ONPS).
142. Zegrar, B., Boumous, A. et Betaouaf, R. (2013/2014). *Français, deuxième année secondaire*. Alger : Office National des Publications Scolaires (ONPS).

Mémoires et thèses :

143. Agouillal-Meftout, A. (2015). *Impact de la compréhension de l'écrit sur la représentation de l'Autre à travers la production écrite d'un texte argumentatif : pour une didactique de l'interculturel, cas des élèves de première année secondaire*. Mémoire de magistère.
144. Arrar, S. (2016). *Pour le développement d'une compétence (inter)culturelle par le biais du texte littéraire : cas de la deuxième année secondaire en Algérie*. Mémoire de magistère.
145. Banerjee, D. (2010). *L'interculturel à travers les récits de voyage dans l'enseignement/apprentissage du FLE en contexte indien*, thèse soutenue au Centre des Études du Français et de la Francophonie, Université Jawaharlal Nehru, New Delhi, Inde.
146. Bourekhis, M. (2009). *Conception et exploitation pédagogique du manuel scolaire de FLE en contexte algérien, cas du manuel scolaire de FLE de 2^{ème} année secondaire*. Mémoire de magistère.

147. Chalamel, A.-L. et Gannet, C. (2008). *Évaluer la compréhension écrite de textes chez les élèves de sixième : compétences en jeu dans la gestion de l'implicite*, thèse soutenue à l'Université Claude Bernard, Lyon 1, Institut des Sciences et Techniques de Réadaptation.
148. Kharkhache, S. (2010). *La place du culturel dans le manuel scolaire en Algérie, le cas du manuel de français 2^{ème} année secondaire*. Mémoire de magistère.
149. Nikou, T. (2002). *L'interculturel : une autre perspective pour l'enseignement du français langue étrangère*, thèse soutenue à l'Université Paul Valéry, Montpellier 3.

Communications, rapports et autres documents :

150. Blanchet, Ph. (2004). *L'approche interculturelle en didactique du FLE*, cours d'UED de didactique du français langue étrangère de 3^{ème} année de licences, Service Universitaire d'Enseignement à Distance, Université Rennes 2 Haute Bretagne.
151. Boudechiche, N. et Legros, D. (26/27 juin 2007). *Effet du contexte linguistique des étudiants sur le traitement des informations du texte explicatif en langue étrangère*, Communication présentée dans le cadre du colloque international « L'interculturel dans l'enseignement des langues étrangères », Centre Universitaire de Mascara.
152. Collès, L., Dufays, J.-L. et Thyron, F. (22 janvier 2005). *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/FLS ?*, colloque à Louvain-La-Neuve.
153. Conseil de l'Europe (2000). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Division des politiques linguistiques. Strasbourg.
154. Conseil de l'Europe (2001.) *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

155. *Corpus, entre donnée sociale et objet d'étude* (3 et 4 novembre 2009). Journées d'étude de doctorants chercheurs, École doctorale de français (Pôle Centre), Université d'Alger.
156. *Dialogue interculturel et diversité culturelle, un débat renouvelé*, (2008). Colloque de lancement de l'Année européenne du dialogue interculturel. France.
157. Fayol, M. (4 et 5 décembre 2003). *La compréhension : évaluation, difficultés et intervention*. Document envoyé au PIREF en vue de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire.
158. *La liberté culturelle dans un monde diversifié, mondialisation et choix culturel* (2004). Rapport mondial sur le développement humain. Paris : Economica.
159. Matsuura, K. (2005). *La refonte de la pédagogie en Algérie : défis et enjeux d'une société en mutation*, Bureau de l'UNESCO pour le Maghreb.
160. Puren, C. (2007/2008). *La question culturelle (l'exemple de la culture française)*. Dossier de préparation en didactique de la culture, cours de Master FLE, Université de Tallinn, Département d'Études Françaises.
161. Puren, C. (27 mars 2010). *La nouvelle problématique culturelle de la perspective actionnelle européenne : cultures d'enseignement, cultures d'apprentissage, cultures didactiques*, Rencontre du Kansai, Osaka, Japon.

Sites Internet :

162. www.contenu-gratuit.com
163. www.cosmovisions.com
164. www.ecoles.cfwb.be
165. www.expositions.bnf.fr
166. www.franccparler-oif.org
167. www.immi.se
168. www.philocours.com

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	1
 PREMIÈRE PARTIE : CONSIDÉRATIONS THÉORIQUES	
 Chapitre I : La culture et l'interculturel dans	
l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère	7
1. La culture	7
1.1. Essai de définition	7
1.2. Les dichotomies conceptuelles de la culture	10
1.2.1. Culture cultivée VS culture partagée	10
1.2.2. Culture dominante VS culture dominée	11
1.2.3. Culture objet VS culture sujet	12
1.3. L'identité culturelle	13
1.4. Langue et culture	16
1.5. Civilisation et culture	19
1.6. La culture en classe	21
1.7. L'enseignement de la culture dans les différentes méthodes	24
1.7.1. La méthode grammaire-traduction	24
1.7.2. La méthode naturelle	25
1.7.3. Les méthodes directe et active	26
1.7.4. La méthode audio-orale	27
1.7.5. La méthode structuro-globale audio-visuelle	27
1.7.6. L'approche communicative	28
1.7.7. La perspective actionnelle	30
2. L'interculturel	31
2.1. Qu'est-ce que l'interculturel ?	31
2.2. Multiculturalisme et pluriculturalisme	33
2.3. Apparition de l'interculturel dans le champ éducatif	36
2.4. Les types de l'interculturel	38

2.5. Quelques champs d'application de l'interculturalisation	39
2.6. La représentation	41
2.7. Les aspects de la rencontre interculturelle	46
2.7.1. Les centrismes et la décentration	46
2.7.2. Le crible	49
2.7.3. Les préjugés et les stéréotypes	50
2.8. Les modèles de référence dans l'enseignement de l'interculturel	55
2.8.1. Galisson et la théorie lexicologique	55
2.8.2. Zarate et les représentations	56
2.8.3. De Salins et l'ethnographie de la communication	57
2.8.4. Abdallah-Preteceille, Porcher et la perspective pragmatique	58
2.8.5. Beacco et l'approche par les compétences	59
2.9. Les compétences culturelle et interculturelle	61
2.10. L'éducation interculturelle : principes théoriques et objectifs	68
2.11. L'approche interculturelle en tant que démarche pédagogique	73

Chapitre II : La compréhension de l'écrit, le texte littéraire et

l'interculturel	82
1. La pratique de la lecture	82
1.1. Qu'est-ce que lire ?	82
1.2. L'acte de lire	83
1.3. La lecture en langue étrangère	85
1.4. Les stratégies de lecture	87
1.5. Les objectifs de lecture	89
1.6. La lecture dans quelques approches	90
1.6.1. La méthode traditionnelle	90
1.6.2. L'approche structuro-béhavioriste	91
1.6.3. La méthode SGAV	91
1.6.4. L'approche cognitive	92
1.6.5. L'approche communicative	93
2. La compréhension de l'écrit	94

2.1. Qu'est-ce que comprendre ?	94
2.2. Le processus de compréhension	95
2.3. La construction du sens	99
2.4. Les niveaux de compréhension	100
2.5. L'inférence dans la compréhension de l'écrit	101
2.5.1. Définition	101
2.5.2. Générer l'inférence	102
2.5.3. Typologie des inférences	104
2.6. Les spécificités de la compréhension de l'écrit en langue étrangère	105
3. Le texte littéraire et l'interculturel en DLC	108
3.1. La littérature dans l'enseignement du FLE	108
3.2. La conception de l'interculturalité en DLC	112
3.3. Texte littéraire et dimension interculturelle	114
4. La fable	117
4.1. La fable en tant que genre narratif	117
4.1.1. Définition et caractéristiques	117
4.1.2. Origines et évolution	118
4.2. Un texte interdisciplinaire	121
4.3. La fable en tant qu'outil pédagogique.....	122
4.4. Un rapport avec l'interculturel ?	125
4.5. La fable dans les programmes officiels	126
5. Le récit de voyage	133
5.1. Voyage et littérature	133
5.2. Approche d'un genre littéraire	137
5.2.1. Essai de définition	137
5.2.2. Caractéristiques	139
5.3. Un genre polymorphe	141
5.4. Récit de voyage VS reportage touristique	143
5.5. Vérité et utilité dans le récit de voyage	144
5.6. Le récit de voyage et l'interculturel	146

DEUXIÈME PARTIE : ÉTUDE PRATIQUE

Chapitre I : Les dimensions culturelle et interculturelle dans le contexte

éducatif algérien	152
1. Le français dans le contexte éducatif algérien	153
2. Réforme et culture/interculturel	155
3. Les documents officiels	158
3.1. Le manuel scolaire	158
3.1.1. Définition	158
3.1.2. Présentation	163
3.1.3. Analyse	170
3.2. Le guide pédagogique du manuel	182
3.2.1. Présentation	182
3.2.2. Analyse	184
3.3. Le document d'accompagnement	185
3.3.1. Présentation	185
3.3.2. Analyse	185
3.4. Synthèse	187
4. La situation de la pratique enseignante	191
4.1. Élaboration du questionnaire	191
4.1.1. Questions	191
4.1.2. Public visé	193
4.2. Présentation et analyse des réponses	193
4.3. Interprétation	210
4.3.1. Profils des enseignants	210
4.3.2. Connaissances et formation	212
4.3.3. Pratiques de classe	213
4.4. Synthèse	216

Chapitre II : Expérimentation dans des classes de FLE

1. Les représentations des apprenants	219
--	-----

2. Présentation de la démarche	221
3. Description du public	222
4. Choix des supports textuels	224
4.1. La fable	224
4.2. Le récit de voyage	226
5. La préparation à la compréhension	229
5.1. Une étape primordiale	229
5.2. Les exercices de pré-lecture	230
6. L'entrée dans l'activité de compréhension de l'écrit	238
7. Déroulement des tests	247
8. Évaluation de la compréhension	248
8.1. Élaboration du test d'évaluation	248
8.2. Présentation des résultats	253
8.2.1. Dans la classe expérimentale	254
8.2.2. Dans la classe témoin	255
9. Comparaison des résultats	259
10. Quelques précisions à propos de notre corpus	263
11. Analyse du corpus et interprétation	266
12. Synthèse	273
 CONCLUSION	 275
 BIBLIOGRAPHIE	 280
 TABLE DES MATIÈRES	 293
LISTE DES TABLEAUX	298
LISTE DES FIGURES	301
LISTE DES ANNEXES	302
 ANNEXES	

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 01 :	L'enseignement des deux types de la culture selon Galisson	22
Tableau 02 :	Les composantes de la compétence culturelle selon Puren .	62
Tableau 03 :	La place de la fable dans les programmes de français au primaire	127
Tableau 04 :	La place de la fable dans le programme de français de la 1 ^{ère} AM	128
Tableau 05 :	La place de la fable dans le programme de français de la 2 ^{ème} AM -1-	129
Tableau 06 :	La place de la fable dans le programme de français de la 2 ^{ème} AM -2-	130
Tableau 07 :	La place de la fable dans le programme de français de la 3 ^{ème} AM	131
Tableau 08 :	La place de la fable dans le programme de français de la 4 ^{ème} AM	131
Tableau 09 :	La place de la fable dans les programmes de français au secondaire	132
Tableau 10 :	Les fonctions principales du manuel scolaire	162
Tableau 11 :	Les supports textuels proposés pour l'activité de compréhension dans le projet I	167
Tableau 12 :	Les supports textuels proposés pour l'activité de compréhension dans le projet II	168
Tableau 13 :	Les supports textuels proposés pour l'activité de compréhension dans le projet III	169
Tableau 14 :	Les supports textuels proposés pour l'activité de compréhension dans le projet IV	170
Tableau 15 :	Analyse des textes du projet I	172
Tableau 16 :	Analyse des textes du projet II	174
Tableau 17 :	Analyse des textes du projet III	178

Tableau 18 :	Analyse des textes du projet IV	180
Tableau 19 :	Niveau académique des enseignants	194
Tableau 20 :	Ancienneté des enseignants	194
Tableau 21 :	Connaissance de ce qu'est l'interculturel	195
Tableau 22 :	Formation à l'interculturel	197
Tableau 23 :	Évaluation de la formation	197
Tableau 24 :	Visite de la France	198
Tableau 25 :	Connaissance de la culture française	199
Tableau 26 :	Évaluation de l'état actuel de la culture française selon ses représentations	200
Tableau 27 :	Place accordée à la dimension culturelle en classe	201
Tableau 28 :	Thèmes culturels proposés en classe	202
Tableau 29 :	Établissement d'un rapport entre la culture de l'apprenant et la culture française	203
Tableau 30 :	Constatation de représentations négatives chez de la culture et/ou de la langue françaises chez les apprenants	204
Tableau 31 :	Réaction face aux représentations négatives	204
Tableau 32 :	Prise en considération de difficultés liées à la culture en compréhension de l'écrit	205
Tableau 33 :	Activités de mise en œuvre de l'approche interculturelle	207
Tableau 34 :	Objectif principal de la démarche interculturelle	208
Tableau 35 :	Opinion sur l'approche interculturelle	209
Tableau 36 :	Interaction Enseignant-Apprenants dans les deux classes - texte 1	242
Tableau 37 :	Interaction Apprenants-Enseignant dans la classe expérimentale - texte 1	242
Tableau 38 :	Interaction Apprenants-Enseignant dans la classe témoin - texte 1	243
Tableau 39 :	Interaction Apprenants-Apprenants dans la classe expérimentale - texte 1	243

Tableau 40 :	Interaction Apprenants-Apprenants dans la classe témoin - texte 1	244
Tableau 41 :	Interaction Enseignant-Apprenants dans les deux classes - texte 2	244
Tableau 42 :	Interaction Apprenants-Enseignant dans la classe expérimentale - texte 2	245
Tableau 43 :	Interaction Apprenants-Enseignant dans la classe témoin - texte 2	245
Tableau 44 :	Interaction Apprenants-Apprenants dans la classe expérimentale - texte 2	246
Tableau 45 :	Interaction Apprenants-Apprenants dans la classe témoin - texte 2	246
Tableau 46 :	Caractéristiques des tests d'évaluation	249
Tableau 47 :	Résultats dans la classe expérimentale - test 1	254
Tableau 48 :	Résultats dans la classe expérimentale - test 2	255
Tableau 49 :	Résultats dans la classe témoin - test 1	255
Tableau 50 :	Résultats dans la classe témoin - test 2	256
Tableau 51 :	Résultats dans la classe expérimentale - test 1 (expérience 2)	257
Tableau 52 :	Résultats dans la classe expérimentale - test 2 (expérience 2)	257
Tableau 53 :	Résultats dans la classe témoin - test 1 (expérience 2)	258
Tableau 54 :	Résultats dans la classe témoin - test 2 (expérience 2)	258

LISTE DES FIGURES

Figure 01 :	Les objectifs de l'éducation interculturelle	72
Figure 02 :	L'approche interculturelle selon Windmüller	76
Figure 03 :	Le processus de compréhension de l'écrit selon Giasson	96
Figure 04 :	Le manuel scolaire comme lien entre enseignant, apprenant et parent	161
Figure 05 :	La structure du projet didactique dans le manuel de 2 ^{ème} AS	165
Figure 06 :	Fiche technique de la classe expérimentale	222
Figure 07 :	Fiche technique de la classe témoin	223
Figure 08 :	Fiche technique de la fable	225
Figure 09 :	Fiche technique du récit de voyage	227
Figure 10 :	Exercices de pré-lecture de la fable	232
Figure 11 :	Exercices de pré-lecture du récit de voyage	233
Figure 12 :	Test 1	250
Figure 13 :	Test 2	251
Figure 14 :	Moyennes générales des deux classes dans les deux tests ...	260
Figure 15 :	Résultats du test 1 dans les deux classes	261
Figure 16 :	Résultats du test 2 dans les deux classes	261
Figure 17 :	Moyennes générales des deux classes dans les deux tests (expérience 2)	262
Figure 18 :	Résultats du test 1 dans les deux classes (expérience 2)	263
Figure 19 :	Résultats du test 2 dans les deux classes (expérience 2)	263
Figure 20 :	Le contact interculturel dans le cas d'une fable	269

LISTE DES ANNEXES

Annexe I	: Le sommaire du manuel scolaire de langue française pour la 2 ^{ème} année secondaire	1
Annexe II	: Quelques supports textuels proposés pour l'activité de compréhension de l'écrit dans le manuel scolaire de français de 2 ^{ème} année secondaire	03
Annexe III	: La fable que contient le manuel scolaire de 2 ^{ème} AS	22
Annexe IV	: Texte <i>Le loup et l'agneau</i> , tel qu'il figure au manuel scolaire de français de 1 ^{ère} année secondaire	24
Annexe V	: Grilles d'évaluation élaborées par Puren concernant la culture dans les instructions officielles	25
Annexe VI	: Questionnaire destiné à des enseignants de français au cycle secondaire	30
Annexe VII	: Quelques copies des apprenants de la classe expérimentale	32
Annexe VIII	: Quelques copies des apprenants de la classe témoin	66

ANNEXES

Annexe I : Le sommaire du manuel scolaire de langue française pour la 2^{ème} année
secondaire

Sommaire

Mise en trainp. 5

Projet 1 : Concevoir et réaliser un dossier documentaire pour
présenter les grandes réalisations scientifiques et techniques
de notre époque.....p.13

Intentions communicatives	Objets d'étude	Séquences
Exposer pour présenter un fait	Le discours objectif	1 - Présenter un fait, une notion, un phé- nomène.(p. 17) 2 - Démontrer, prouver un fait..... (p. 24) 3 - Commenter des représentations graphiques et/ou iconiques(p.33)

Projet 2 : Mettre en scène un procès pour défendre des valeurs
humanistes.....p.51

Intentions communicatives	Objets d'étude	Séquences
Argumenter pour plaider une cause ou la discréditer	Le plaidoyer et le réquisitoire	1- Plaider une cause.(p. 53) 2-Dénoncer une opinion, un fait, un point de vue.(p. 64) 3-Débattre d'un sujet d'actualité...(p. 67)

Projet 3 : Présentez le lycée, le village, la ville ou le monde de vos rêves, pour faire partager vos idées, vos aspirations.....**p.86**

Intentions communicatives	Objets d'étude	Séquences
1 -Relater pour informer et agir sur le destinataire	Le reportage touristique et le récit de voyage	1 - Rédiger un récit de voyage ...(p.88) 2 - Produire un texte touristique à partir d'un reportage(p. 103)
2-Relater pour se représenter un monde futur	La nouvelle d'anticipation	3-Rédiger un texte d'anticipation.(p. 112) 4-Imaginer et présenter le monde de demain(p. 127)

Projet 4 : Mettre en scène un spectacle pour émouvoir ou donner à réfléchir (classes de lettres).....**p.152**

Intentions communicatives	Objets d'étude	Séquences
Dialoguer pour raconter	Le discours théâtral	1-Scénariser un texte.(p. 154) 2-Elaborer une saynète à partir d'une bande dessinée(p. 172) 3-Transposer un récit en dialogue(p. 174)

Florilège.....(p. 199)

Index des textes.....(p. 222)

Annexe II : Quelques supports textuels proposés pour l'activité de compréhension de l'écrit dans le manuel scolaire de français de 2^{ème} année secondaire

COMPREHENSION

Séquence 1

La science

Depuis que les humains ont pris conscience de leur propre existence, leur obsession fondamentale a été de chercher les causes derrière les phénomènes, de comprendre car la compréhension fait reculer l'angoisse. Ils ont eu, comme tous les animaux, peur du feu, peur de cette puissance peut-être maléfique qui se manifestait par les flammes ; puis, ils ont remplacé l'étonnement et la terreur par le questionnement : pourquoi cette lumière ? Pourquoi cette chaleur ? Les premières réponses étaient plus inspirées par les croyances que par la raison mais elles se sont peu à peu rapprochées de la réalité, éliminant le mystère au profit de l'explication. L'émerveillement n'en est pas moins profond, au contraire. Les flammes restent toujours aussi fascinantes lorsqu'on connaît les mécanismes naturels qui les rendent chaudes et brillantes. A cette fascination s'ajoute l'admiration pour le jeu décrit par les chimistes des interactions entre molécules capables de produire la danse de la lumière.

C'est cela la science : un effort jamais achevé pour naître au monde en faisant naître en notre esprit un modèle du monde.

Albert Jacquard, *A toi qui n'es pas encore né(e)*, Ed. Calmann - Lévy, Paris, 2000

Observer

- 1- Qui est l'auteur de ce texte ? Quelle réflexion vous inspire le titre de l'ouvrage d'où est tiré ce texte ?
- 2- La présence de l'auteur est-elle marquée dans le texte ? Justifiez votre réponse.
- 3- A qui ce texte s'adresse t-il ? Cible-t-il un public particulier ?

Analyser

- 1- Quel est le point de départ de la réflexion de l'auteur ? A partir de quel constat sa réflexion se développe-t-elle ?
- 2- Quel est le champ lexical dominant de ce premier paragraphe ? Convient-il au thème ? Comment fait-il progresser la réflexion, le texte ?
- 3- Pourquoi A. Jacquard a-t-il choisi l'exemple du feu ? A quoi sert cet exemple ?
- 4- Alors, l'explication scientifique, ôte-t-elle vraiment « le mystère » aux phénomènes ? Pourquoi ?
- 5- A quelle conclusion le raisonnement de l'auteur aboutit-il ?
- 6- Cette conclusion est-elle une fin en soi ou constitue-t-elle le point de départ d'une nouvelle réflexion ?

Retenir

Le discours explicatif apporte des connaissances, des informations. L'énonciateur recherchant l'objectivité ne marque pas sa présence. Le vocabulaire est accessible et les étapes de l'explication sont marquées par des connecteurs.

COMPREHENSION

Séquence 1

Parrainer un enfant du-bout-du-monde

Parvati a 7 ans. Il y a encore quelques mois, elle était comme ces 500 millions d'enfants du Tiers-Monde qui ne savent ni lire, ni écrire. Aujourd'hui, Parvati prend chaque matin le chemin de l'école, dans son village indien. Parvati sait qu'elle doit cette chance d'aller à l'école à la générosité de sa marraine de France, à laquelle elle envoie parfois des dessins et même des lettres écrites de sa main. C'est sa façon de la tenir au courant de ses progrès.

Si Parvati a trouvé une marraine qui a accepté de lui offrir l'école, c'est grâce à l'association Aide et Action, fondée en 1981 par Pierre-Bernard LEBAS. Après deux années de coopération en Inde, ce jeune diplômé d'HEC a l'idée de former une association "loi de 1901" pour venir en aide aux enfants du Tiers-Monde qui sont trop pauvres pour pouvoir aller à l'école. Il lance en France l'ingénieux sys-

tème du parrainage personnalisé. Chaque parrain s'engage à verser 100 F par mois, il reçoit alors un dossier de présentation de son filleul, avec sa photo. Puis, deux ou trois fois par an, l'enfant donne de ses nouvelles, en envoyant quelques mots et des dessins. L'instituteur ajoute un bref commentaire sur ses progrès. Le parrain peut également écrire, envoyer des cartes postales et des photos à son filleul, s'il le désire.

Parvati sait aujourd'hui que, grâce au parrainage, elle pourra suivre toute sa scolarité primaire.

Depuis sa création, Aide et Action a déjà permis à plus de 31 000 fileuls en Inde, au Kenya, au Rwanda et au Togo d'aller à l'école primaire dans de bonnes conditions : construction ou rénovation d'écoles, formation des maîtres, fourniture de matériel scolaire... Mais son action ne s'arrête pas là. Le parrainage permet aussi d'agir sur l'envi-

ronnement de l'enfant : eau potable, santé, alphabétisation des parents...

Aujourd'hui, Parvati a enfin l'espoir de voir sa vie changer. Mais elle a encore un souhait dont la réalisation la rendrait vraiment heureuse : ce serait de pouvoir un jour emmener avec elle à l'école sa petite sœur, condamnée par la pauvreté à rester à la

maison. Si vous acceptez de parrainer un enfant du bout du monde, c'est peut-être cette petite sœur que vous aiderez. Pensez à elle !

Bruno MEURA

Aide et Action
78/80, rue de la
Réunion 75020 PARIS.
Tél. (1) 43.73.52.36.



PARVATI ET SA PETITE SŒUR



- Que voyez-vous sur ces documents ?
- Quelle place prennent les photos ? Et le texte ?
- Dans quel but a-t-il été écrit ?

COMPREHENSION**Séquence 1****Protéger le patrimoine**

L'Unesco a décrété qu'un mois par an - du 18 avril au 18 mai - sera consacré à la sauvegarde et la valorisation du patrimoine, dans tous les pays. On peut se poser la question de savoir pourquoi cette institution internationale attache une telle importance à ce sujet. Une première réponse vient tout de suite à l'esprit : le patrimoine, qu'il soit culturel ou architectural est une composante essentielle de l'identité nationale. Il est le lien qui cimente entre elles les différentes générations, et qui fait ce que nous sommes aujourd'hui. Avec une culture, des traditions et des valeurs qui nous sont spécifiques, et qui nous distinguent des autres. Mais tout en reconnaissant le génie propre de chaque peuple, et son apport particulier à la civilisation humaine.

Parce que notre association s'est bâtie autour de la sauvegarde des Bains Turcs et de l'hôpital colonial, monuments qui datent respectivement du XVIII^{ème} et XIX^{ème} siècles, nous sommes sensibles à toutes les actions qui tendent à bousculer l'indifférence coutumière vis-à-vis des vestiges historiques de notre ville Oran. Pas seulement durant ce mois du patrimoine, mais en permanence. Une véritable culture de protection de ces biens communs doit être initiée et soutenue. En direction de la jeunesse notamment, parce qu'un nouveau comportement est possible lorsque l'école et les associations qui agissent dans ce domaine pourront s'investir durablement. Et n'est ce pas le meilleur moyen de connaître son pays que de le découvrir à travers les édifices qui ont marqué les différentes périodes de son histoire. Mais, le patrimoine a trait également à la musique, au théâtre, à l'artisanat, à la peinture, au livre...C'est dire tout l'intérêt qu'il devrait susciter !

A. BENFODDA, *Le courrier de SDH*, Mars- Avril 2005, N°2

SDH :Association Santé Sidi El Houari



- 1- Quelle est la source de ce texte ?
- 2- A quelle occasion a-t-il été écrit ? A qui est-il destiné ?
- 3- Qui en est l'énonciateur ?

COMPREHENSION**Séquence 2****Dérive de la science**

Lorsque j'étais enfant, j'ai partagé les enthousiasmes de Jules Verne qui anticipait et présentait un monde des hommes où presque tout deviendrait possible, pour leur plus grand bonheur. La réalité a dépassé ses prévisions. Le déferlement des découvertes scientifiques a, tout naturellement, entraîné un torrent de réalisations qui ont bouleversé notre vie quotidienne. Mais le constat le plus troublant qu'a dû accepter ma génération est que les avancées techniques ne sont pas nécessairement des progrès humains. Jules Verne avait prévu le tour du monde en quatre-vingt jours, les avions et les sous-marins, il n'avait prévu ni la bombe nucléaire ni les manipulations génétiques.

Le choc a été rude lorsqu'il a fallu se rendre à l'évidence : parmi les possibles apportés par la technique il y avait le pire, aussi bien l'asservissement de la majorité des hommes que leur suicide collectif. Aux beaux rêves de sociétés apaisées, opulentes, égalitaires, succédait le cauchemar du meilleur des mondes décrit par Aldous Huxley ou du règne de Big Brother annoncé par George Orwell. Pour les scientifiques conscients du danger, la hiérarchie des urgences en a été renversée : ils constataient que leur objectif premier était non plus d'accroître la connaissance mais de s'opposer aux délires provoqués par la fascination des nouveaux pouvoirs qu'apporte cette connaissance. Te souviens-tu du déchirement exprimé par Robert Oppenheimer, physicien chargé de la mise au point des premières bombes atomiques, lorsqu'il s'opposa, en vain, à la réalisation de la bombe à hydrogène mille fois plus puissante ?

Refuser de faire ce que notre intelligence nous permet de faire est à l'opposé de l'attitude de toujours : nos lointains ancêtres auraient-ils accepté de ne pas se réchauffer près d'un feu ? Dans de nombreux domaines, en raison des contraintes imposées par la finitude de notre planète cette attitude est aujourd'hui devenue nécessaire. Il ne sera pas facile de faire passer cette évidence dans les comportements. En cette fin de siècle, ma génération commence à prendre conscience de ces transformations radicales, je ne m'avance guère en imaginant que leurs effets ne seront pas apaisés pour ta génération. Je t'envie : tu vis une double révolution, celle de ta propre personne, celle de la société des hommes. Leur entrelacement t'apporte la chance d'être créateur.

Albert Jacquard, *A toi qui n'es pas encore né(e)*, Ed. Calmann-Lévy, Paris, 2000



- 1 - A qui ce texte s'adresse-t-il ?
- 2-Quelle relation semble unir l'énonciateur et son futur lecteur ?
- 3- Quel en est le thème ?

COMPREHENSION**Séquence 3****POINTS DE VUE****«La solution des petits réacteurs »**

Le nucléaire est le seul véritable substitut au charbon pour réduire massivement les émissions de CO², mais le mouvement écologiste refuse sa réhabilitation. En Europe, plusieurs pays - l'Allemagne, la Suède, l'Italie, la Suisse, l'Espagne - ont signé un moratoire par lequel ils s'engagent à ne plus construire de nouvelles centrales. Dans ces pays, le besoin de nouveaux réacteurs ne se fera pas sentir avant 20 ans.

En revanche, il existe des débouchés importants dans les pays émergents, où la demande en électricité croît de 3 à 6% par an. Dans la lutte contre l'effet de serre, les énergies renouvelables ont un rôle à jouer en zones rurales. Mais on ne peut pas imaginer qu'elles alimenteront des mégapoles de 20 millions d'habitants en Chine, en Inde ou en Asie du Sud-Est. Là, le choix se joue entre charbon, gaz ou nucléaire. Nous voulons promouvoir un nucléaire différent, avec, sur le plan de la sûreté, la mise en place d'un contrôle international, géré par une agence intergouvernementale et le développement de nouveaux réacteurs plus petits et encore plus sûrs, de 100 à 200 mégawatts (contre une capacité moyenne de 1000 mégawatts aujourd'hui). Il faudrait aussi organiser un système de contrôle international des matières nucléaires et proscrire le plutonium (issu du retraitement des déchets nucléaires) qui lie le civil et le militaire. Aujourd'hui, il appartient à l'ONU d'étudier l'inscription du nucléaire dans les mécanismes de flexibilité.

Christian Stoffaës, *Le Courrier de l'UNESCO*, Février 2001

Christian Stoffaës est le directeur de la délégation à la prospective internationale d'Electricité de France.

«La peste et le choléra »

De nombreuses associations de protection de l'environnement sont nées de la lutte contre le nucléaire. Les risques liés à la gestion des déchets, transmis aux générations futures, les risques de prolifération ou d'accidents justifient notre opposition. L'effet de serre n'y change rien. Vouloir résoudre le problème du changement climatique avec l'énergie nucléaire revient à remplacer la peste par le choléra.

Dans le cadre du protocole de Kyoto, les discussions ne portent pas sur le nucléaire en tant que tel, mais sur l'opportunité de l'inclure dans les mécanismes de flexibilité à destination des pays de l'Est ou des pays en développement. Un pays riche qui investit, en dehors de son territoire, dans l'énergie nucléaire

peut-il prétendre récupérer des «bons» de CO₂, qu'il pourra comptabiliser dans ses objectifs de réduction ou vendre sur le marché? Nous répondons non, car le nucléaire n'est pas une énergie durable et ne peut donc être encouragé par le protocole de Kyoto.

Les pays engagés dans la réduction des émissions de CO₂ envisagent de cumuler les efforts «internes» (dans leur propre pays) et ceux réalisés à l'extérieur (dans les pays en voie de développement ou dans les pays de l'Est). Ils pourraient alors engranger des crédits de CO₂, en construisant quelques réacteurs dans les pays les plus démunis, au détriment des énergies renouvelables, plus difficiles à mettre en place. Dans le cas des pays de l'Est, il suffirait même qu'ils s'engagent à rafistoler une centrale en fonctionnement et à la maintenir en activité dix ans de plus pour acquérir des crédits de CO₂.

Nous estimons que le nucléaire a été suffisamment subventionné depuis 40 ans. Il faut maintenant donner une chance à d'autres énergies comme l'éolien ou le solaire. Les mécanismes de flexibilité doivent favoriser l'essor d'énergies considérées par tous comme durables.

Corinne Veithen, *Le Courrier de l'UNESCO*, Février 2001

Corinne Veithen est docteur en biologie, responsable de la campagne changement climatique à l'association global 2000 (Les amis de la Terre, Autriche).

Analyser

- 1- Lisez ces textes et comparez les deux points de vue.
- 2- Relevez la thèse des défenseurs du nucléaire et celle de leurs adversaires.
- 3- Quels sont les arguments de chaque partie ?
- 4- Relevez les champs lexicaux qui renvoient à chaque point de vue.

EXPRESSION ORALE

A votre tour, à partir de l'étude de ces deux textes et de leur contenu, simulez un débat en classe sur le nucléaire.

COMPREHENSION**Séquence 1**

**Carnet
de Voyage**

De Niamey à Gao



JEUDI 6 JANVIER 2005

L'écomusée de Niamey ressemble drôlement à celui du musée de l'homme de Paris. Malgré son ancienneté, la muséographie demeure correctement bien soignée.

Au zoo, la présence de quelques crocodiles de taille impressionnante attire foule. Le village africain est rehaussé par ses cases, ses huttes, son arbre à palabres, son chaman, sa grande place où s'effectuent des danses en de bonnes occasions.

Sur le chemin du retour, je fais une halte au centre culturel français. J'en profite pour consulter ma boîte postale sur Internet, jette un coup d'œil sur la salle de travail de la bibliothèque, une belle ruche où bourdonne le génie en herbe africain.

A la fameuse gare du Mali, je tente de m'organiser pour passer la nuit. La rue est une féerie de couleur locale et d'une animation qui dépasse l'entendement. A peine large de 5 mètres, elle draine des deux côtés une série d'étalages chargés d'une denrée exotique à nos yeux. Les boîtes de nescafé s'empilent en pyramide, des noix de coco en vrac, des jus d'amour (cocktails de fruits), du plastique tous gabarits, etc. La rue est livrée au plaisir des yeux. Au milieu de la chaussée en terre battue, poussiéreuse à tous moments, se meuvent un flot humain haut en couleur, des chariots, des mulets, des

chameaux, et de temps en temps un camion ou une voiture d'immigré encore immatriculée en plaques étrangères, et enfin des nuées de bicyclettes et de mobylettes qui pétaradent. Ce n'est pas la Chine, c'est le cœur de l'Afrique qui palpite.

Je m'installe à côté du chef de gare et l'aide dans sa tâche à inscrire les partants pour Gao sur le cahier.

VENDREDI 7 JANVIER 2005

Un vent chaud annonce la couleur de la journée. Sur un banc voisin de celui de ma gare routière dont la flotte se déploiera demain, je prends mon petit déjeuner à l'africaine. Une tartine de beurre de cacao et un grand verre de café au lait où tournoie une valse de moucherons inoffensifs.

C'est une journée ordinaire, rien de spécial si ce n'est explorer le centre de la ville et surtout son vieux marché où j'ai besoin de faire quelques emplettes pour m'offrir un bon souper et constituer une réserve de fruits pour le viatique.

Des petits taxis très pratiques, pour un prix modique, vous transportent aux quatre coins de la ville.

Le vieux marché de Niamey est ceinturé par une haute muraille en banco, il s'ouvre en ses quatre points cardinaux par des portes somptueuses. A l'intérieur, des échoppes spécialisées par zone. Une zone de marché de fruits et légumes la plus dense, des allées de denrées alimentaires où d'énormes cônes de safran, de cumin, d'anis, de romarin, de henné, de thym, de grain de sésame, de girofle, etc. sont édifiés avec soin. Les couleurs attirent pour une photo.

La partie de la restauration est plus alléchante avec ses brochettes, ses zélifs, ses salades, et ses mets africains tels le mil, le sorgho, les galettes, etc.

De galerie en galerie, on est poursuivi par de nombreux guides locaux qui vous proposent monts et merveilles. On peut ainsi les traîner derrière soi pendant une demi-heure à une heure, tout dépend de votre patience.

A la gare, c'est le branle-bas de combat, le départ pour demain à l'aube se fait sentir. Toutes les places sont louées (100) dans un ancien camion de 10 tonnes transformé pour les besoins en autobus de voyageurs. Les banquettes sont très rapprochées au point qu'on se demande comment on pourrait caser une centaine de voyageurs tous confondus gros, maigres et extra larges. «Qui vivra verra !».

Pour passer le temps, je cherche un multiservice pour annoncer à ma famille mon prochain départ tout excité vers Gao, cette étape forcée pour aboutir à Tombouctou.

SAMEDI 8 JANVIER 2005

Inutile d'espérer trouver sommeil dans un va-et-vient incessant avec une centaine de voyageurs qui grouillent dans un espace réduit dans cette fameuse gare du Mali. Une gare qui se qualifie par un nom que l'imaginaire porte aux nues et qui n'est qu'une simple vieille maison de deux pièces en banco, située en plein centre de la médina.

A deux heures du matin, toute la marchandise est arrimée. A quatre heures commence l'embarquement ordonné par un coup de sifflet du chef de gare. La ruée vers les places assises débute sur les chapeaux de roue. Profitant de cette cohue, les pickpockets s'en donnent à cœur joie. Un des voleurs fut arrêté dans sa besogne et soumis au verdict populaire des voyageurs qui ont failli le massacrer; il doit la vie au chef

de gare affolé sifflant sans répit pour arrêter le massacre. Il fut donc sauvé in extremis. L'embarquement dura une bonne heure. Les cent personnes tant bien que mal furent casées avec leurs bagages. Cela mérite une photo.

«Un exploit, me dis-je, si le bus arrive à démarrer et à arriver à bon port». Le moteur qui tournait depuis fort longtemps nous faisait croire que le départ était imminent. Attente. Une attente qui va durer plus de deux heures.

On ne part pas aujourd'hui car le chauffeur a eu une crise de paludisme et se trouvait à l'hôpital. «Contre mauvaise fortune, faisons bon cœur, rien ne sert de se stresser, il faut faire face». Je laissai la panique refroidir et partis en ville changer de décor et d'ambiance.

Quand on voyage, on est pressé, on veut vite tout voir, tout comprendre et continuer plus loin. Le moindre empêchement vous fait virer le moral à la baisse. Je passe mon après-midi à décortiquer les livres de géologie.

DIMANCHE 9 JANVIER 2005

Rebelote, deux heures du matin, effervescence humaine. Quatre heures, c'est le vrai départ; à peine le bus s'ébranla-t-il que deux graisseurs ouvrirent la porte que je croyais faite pour y allonger mes jambes; ils s'entassèrent sur mes pieds. J'ai beau essayer de bouger dans tous les sens, rien à faire, mes jambes restaient coincées. Je fus sauvé deux heures après l'arrêt complet du bus. Automatiquement mes deux lascars s'éjectent. C'est la panne, quelques mal lotis s'empressent de m'enjamber pour se dégourdir.

Au bout d'une heure, la moitié du bus était dehors. On tourne autour du bus comme des abeilles ne trouvant rien à butiner. Coup de sifflet du chef de brousse et tout le monde se case comme il peut. Le bus avec les grands nids de poule se penche d'un côté une minute puis de l'autre côté, un bateau ivre qui tangué. On s'habitue à notre mal de mer, le jaune vif, tournant à l'ocre par endroits, décore le vaste paysage de la brousse, il n'y a que le rêve pour habiller cette aridité.

Vers la fin de la journée, arrêt suite à un craquement provenant de la roue. Cette fois-ci tout le monde a compris que la panne allait durer; il fallait descendre chercher pitance. Juste à côté, un poste de gendarmes qui assurent le contrôle routier et en même temps prélèvent leurs parts de bakchich. Nous rejoignîmes un semblant de réfectoire où du riz avec poulet nous fut servi.

Le bus redémarra et tangua toute la nuit. Tous mes os, mes muscles criaient au martyre. A la frontière malienne, il fallait glisser un billet pour passer. J'avais tellement sommeil que mon esprit ne pouvait faire l'effort de patience ou de meilleure réflexion. Je paye, gonflant la corruption.

LUNDI 10 JANVIER 2005

Arrivée à cinq heures du matin à Gao. Le bus s'immobilise devant le poste de douane. Tout le monde descend et se dirige vers la station d'autobus à quelque cent mètres plus loin pour récupérer ses bagages. J'allai chercher un café pour me réveiller de ce cauchemar. Aïe ! Mes pauvres côtes, je m'assois délicatement et observe à six heures du matin la station de Gao.

M. Réda BRIXI, *Le Quotidien d'Oran*, 02 novembre 2005, page 15

COMPREHENSION**Séquence 1****De Djelfa à Laghouat**

- 1 -

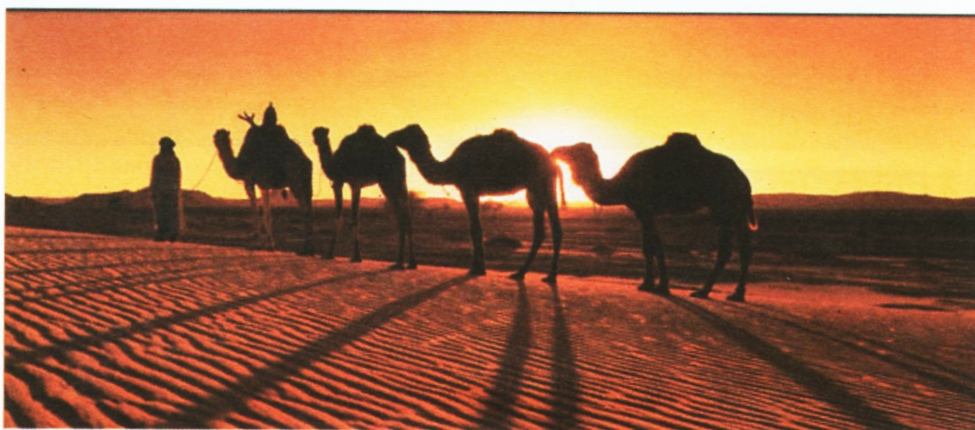
Djelfa, 31 mai

Nous sommes arrivés hier à Djelfa, après cinq journées de marche presque toujours en plaine, par un beau temps, nuageux encore, mais assez chaud pour me convaincre que nous sommes depuis cinq jours dans le sahara.

Géographiquement, le Sahara commence à Boghar ; c'est-à-dire que là finit la région montagneuse des terres cultivables, j'aimerais à dire cultivées, qu'on appelle le tell. Tu sais qu'on n'est pas d'accord sur l'étymologie des mots Tell et Sahara. M. le général Daumas, dans un livre précieux, propose une étymologie qui me plaît à cause de son origine arabe, et dont je me contente.

D'après les Tolba, Sahara viendrait de Sehaur, moment difficile à saisir, qui précède la pointe du jour et pendant lequel on peut, en temps de jeûne, encore manger, boire et fumer ; Tell viendrait de Tali, qui veut dire dernier. Le Sahara serait donc le pays vaste et plat où le Sehaur est plus facilement appréciable, et, par analogie, le Tell serait le pays montueux, en arrière du Sahara, où Sehaur n'apparaît qu'en dernier.

Quoi qu'il en soit, il est certain que Sahara ne veut point dire désert. C'est le nom général d'un grand pays composé de plains, inhabité sur certains points, mais très peuplé sur d'autres, et qui prend les noms de Fiafi, Kifar, ou Falat, suivant qu'il est habité, temporairement habitable, comme après les pluies d'hiver, ou inhabité et inhabitable. Or, il y a fort loin de Boghar au Falat, c'est-à-dire à la mer de sable, qui ne commence guère qu'au-delà du Touat, à quarante journées de marche environ d'Alger. Ainsi, quoique j'aie à te parler dès aujourd'hui de lieux très solitaires, tu sauras qu'il ne s'agit en aucune façon du Falat ou Grand Désert.



- 2 -

Djelfa, 31 mai

Imagine un pays tout de terre et de pierres vives, battu par des vents arides et brûlé jusqu'aux entrailles; une terre marneuse, polie comme de la terre à poterie.

[...] une terre presque luisante à l'œil, tant elle est nue, et qui semble, tant elle est sèche, avoir subi l'action du feu, sans la moindre trace de culture, sans une herbe, sans un chardon ; - des collines horizontales qu'on dirait aplaties avec la main ou découpées par fantaisie étrange en dentelures aiguës, formant crochet, comme des cornes tranchantes ou des fers de faux, au centre, d'étroites vallées, aussi propres, aussi nues qu'une aire à battre le grain ; quelquefois, un morne bizarre, encore plus désolé, si possible, avec un bloc informe posé sans adhérence» au sommet, comme un aérolithe tombé là sur un amas de silex en fusion ; - et tout cela, d'un bout à l'autre, aussi loin que la vue peut s'étendre, ni rouge ni tout à fait, ni bistrée, mais exactement couleur de peau de lion. Quant au Cheliff, qui, quarante lieues plus avant dans l'ouest, devient un beau fleuve pacifique et bienfaisant, ici c'est un ruisseau tortueux, encaissé, dont l'hiver fait un torrent, et que les premières ardeurs de l'été épuisent jusqu'à la dernière goutte. Il s'est creusé dans la mare molle un lit boueux qui ressemble à une tranchée, et, même au moment des plus fortes crues, il traverse sans arroser cette vallée misérable et dévorée de soif. Ses bords taillés à pic sont aussi arides que le reste ; à peine y voit-on, accrochés à l'intérieur du lit et marquant le niveau des grandes eaux, quelques rares pieds de lauriers-roses, poudreux, fangeux, salis, et qui expirent de chaleur au fond de cette étroite ornière, incendiée par le sommeil plongeant du milieu du jour.

D'ailleurs, ni l'été ni l'hiver, ni le soleil ni les rosées, ni les pluies qui font verdier le sol sablonneux et salé du désert lui-même, ne peuvent rien sur une terre pareille. Toutes les saisons lui sont inutiles, et de chacune d'elles, elle ne reçoit que des châtements.

- 3 -

31 mai

Nous mêmes trois heures à traverser ce pays extraordinaire, par une journée sans vent et sous une atmosphère tellement immobile que le mouvement de la marche n'y produisait pas le plus petit souffle d'air. La poussière soulevée par le convoi se roulait sans s'élever sous le ventre de nos chevaux en sueur.

Le ciel était, comme le paysage, splendide et morne ; de vastes nuées, couleur de cuivre, y flottaient pesamment dans un azur douteux, aussi fixes et presque aussi fauves que le paysage lui-même.

Rien de vivant, ni autour de nous, ni devant nous, ni nulle part, seulement, à de grandes hauteurs, on pouvait, grâce au silence, entendre par moments des bruits d'ailes et des voix d'oiseaux : c'étaient de noires volées de corbeaux qui

tournaient en cercle autour des mornes les plus élevés, pareilles à des essaims de moucheron, et ailes pointues, ayant à peu près le vol et le cri plaintif des courlis. De loin en loin, un aigle, au ventre rayé de brun, des gypaètes tachés de noir et de gris clair, traversaient lentement cette solitude, l'interrogeant d'un œil tranquille, et, comme des chasseurs fatigués, regagnaient les montagnes boisées de Boghar.

C'est au-delà de Boghari, après une succession de collines et de vallées symétriques, limite extrême du Tell, qu'on débouche enfin, par un col étroit, sur ma première plaine du Sud.

- 4 -

Ham'ra 1er juin 1853

La halte

A dix heures, nous faisons halte dans le lit profond d'une rivière. L'été, on se demande où sont les rivières qui ont pu creuser de pareils lits. Il y reste en ce moment une petite source, réduite à rien, mais qui ne tarit pas. Le réservoir n'a pas deux enjambées de large. Elle sort avec un léger bouillonnement du milieu des cressons, puis à quelques pas de là se perd ou plutôt se glisse dans le sable. Je n'avais jamais vu de source ayant un cours si réduit ni plus pressé de disparaître. C'est un avertissement que tous les voyageurs comprennent. J'ai remarqué, en effet, que les bords n'étaient aucunement piétinés, quoiqu'elle serve de rendez-vous aux caravanes dans cette saison. On prit donc la provision nécessaire à notre convoi. J'y puisai moi-même avec le plus grand soin, et j'y remplis nos peaux de bouc d'une eau limpide, légère et à peu près fraîche. Surtout on empêcha les chevaux d'y boire. Tout autour, le lit de la rivière est encombré de rochers blancs, calcinés, désorganisés comme de la pierre à chaux qui commence à cuire; leur éclat au soleil est insupportable.

Vers onze heures, la chaleur devint subitement très forte. Le ciel, jusque-là sans nuages, commençait à se tendre de raies blanchâtres, sortes de balayeurs au tissu transparent, pareilles à d'immenses toiles d'araignée. Le vent se levait et se fixait au sud. Très faible encore tant que nous fûmes abrités, dès que nous remontâmes en plaine, il se fit décidément reconnaître pour du sirocco. Il mit néanmoins plus de deux heures à se déclarer dans toute sa violence.

D'abord, ce ne furent que des souffles passagers, tantôt chauds, tantôt presque frais. Je les recevais en plein visage, et pouvais avec exactitude en mesurer la température, le mouvement et la durée. Peu à peu, il y eut moins d'intervalle entre les bouffées ; je les sentis venir aussi avec plus de régularité, mais toujours intermittentes, saccadées comme la respiration d'un malade accélérée par la fièvre. A mesure que cette haleine étrange arrivait plus fréquente et plus chaude, la terre s'échauffait, et quoiqu'il n'y eût plus de soleil et que mon ombre marquât à peine sur le sol éclairé d'une lumière morne, j'avais encore sur

la tête l'impression d'un soleil ardent. Le ciel était d'une couleur rousse où ne filtrait plus aucune lueur de bleu. L'horizon cessa bientôt d'être visible, et prit la noirceur du plomb.

Enfin, le souffle devint continu, comme l'exhalaison directe d'un foyer. Alors, la chaleur sembla venir à la fois de partout, du vent, du ciel, et peut-être encore plus forte des entrailles du sol, qui véritablement s'embrasait sous les pieds de mon cheval.

- 5 -

Ham'ra, même date

À la halte la nuit

Le vent continue ; la chaleur n'a rien en rien diminué. Vers sept heures, le ciel, un moment auparavant plus clair, s'est rapidement assombri. Cette fois, c'était la nuit. Il n'y a pas une étoile. L'obscurité est absolue. Je distingue à peine un ou deux chevaux blancs attachés à six pas de ma tente. Toutes les lumières et presque tous les feux sont éteints. Une troupe de chacals est venue tout à l'heure hurler si près du bivouac, que je suis sorti dans l'espoir absurde de les tirer, personne ne dort, mais personne ne remue, et je n'entends pas d'autres bruits que celui du vent dans la toile des tentes et dans les arbres des jardins.

- 6 -

2 juin 1853 à la halte, dix heures

La matinée

La matinée a été plus calme; le soleil a reparu dans un ciel riant. Nous avons marché par une petite brise, toujours en plaine et de nouveau dans l'alfa. Nous rencontrons un lit de rivière, où l'on s'arrête; mais cette fois, pas une goutte d'eau. En prévision de ce qui nous arrive, on avait rempli les outres à Ham'ra. A ce moment, dix heures, le sirocco recommence à souffler avec les mêmes symptômes qu'hier, peut-être encore plus menaçants. Dès son début, il est déjà incommode, et nous couvre de sable. Nous déjeunons, couchés à plat ventre sous des lauriers-roses qui n'ont pas encore de fleurs. Le pain que nous mangeons, avec la liberté seulement d'y joindre un oignon, est devenu si dur après dix jours de voyage, qu'on a besoin de le ramollir dans l'eau. Il n'y a pas moyen d'allumer du feu, et nous nous passerons de café.

Eugène Fromentin, *Un été dans le Sahara*, Ed.ENAG, Alger, 2001

COMPREHENSION**Séquence 2****LIEUX DITS****Azeffoun, la mer et le reste...**

La mer, c'est la porte ouverte sur le mythe - et ses richesses oniriques et terrestres. Mais Azeffoun n'a bénéficié ni des unes ni des autres. Il a appris à ses dépens que la mer a deux faces distinctes et même contradictoires : gouffre insondable où tout s'engloutit ou miroir ouvert sur les richesses et les périples merveilleux.

Azeffoun n'a rien d'une ville prospère. C'est une cité tout à fait terne et démunie à laquelle la mer n'a octroyé aucun de ses dons - hormis cette propension au voyage qui projette les hommes non pas vers un quelconque El Dorado mais vers les usines insatiables et les ténébreuses usines houillères où l'on laisse sa vigueur et ses poumons. Les premiers émigrés algériens pour la France sont partis d'ici et de Tizirt. En 1905.

Aujourd'hui, Azeffoun est le centre d'une région sauvagement belle et méticuleusement démunie où il serait vain de chercher quelque trace de splendeur. Pourtant Azeffoun a frayé avec l'histoire et l'histoire a daigné marquer son passage ici par quelques miettes de ruines dispersées, restes entre autres de la colonie romaine de Rasazus et de quelques autres postes avancés. C'est aussi dans ces contrées, un peu plus loin à l'Est vers la Soummam, que prit naissance la fameuse révolte du numide Firmus qui parvint à mettre un siège devant Césarée (Cherchell). C'est ici enfin, dans ce petit port en ruines que Si Mohand ou Mhand venait prendre le bateau pour Annaba ou d'autres villes côtières. Puis Azeffoun devient Port Gueydon, un hommage colonial à cet amiral qui réprima durement le grand soulèvement de 1870.

Depuis une dizaine d'années que je fais dans l'écriture journalistique et autre, je n'ai jamais imprimé le nom d'Azeffoun - hormis dans les fiches de renseignements que j'ai dues remplir dans ma vie. En vérité, tellement peu de choses me rattachaient à ces lieux où je suis né - surtout des souvenirs imprécis que l'éloignement et la magie de la prime enfance ont exagérément embellis ou estompés : des liserons en lianes qui partent à l'assaut d'un mur, une mer folle et boueuse qui vient cingler des remparts en hiver.

Oui, il n'y a pas que des étés à Azeffoun.

La ville, comme toutes les localités littorales, connaît une vie intense en été. Azeffoun, pris entre la splendeur reconnue de Tizirt et la prospérité de Béjaïa, était une région relativement calme jusqu'à ces dernières années. Mais l'été passé, les derniers coups ont été portés à ce qui restait de quiétude dans les étés d'Azeffoun : une ruée imparable d'estivants a découvert et occupé les ultimes centimètres carrés échappés aux inventaires touristiques.

La région d'Azeffoun était, jusque là, l'un des derniers bastions où la poésie de la vie et sa misère intenable vivaient en bonne harmonie. On pouvait y trouver des maçons peinant au dur équarrissage de la pierre, des laboureurs tenant l'araire à bœufs millénaire. Mais accompagnant les touristes et les précédant parfois le parpaing, le siropex et les confitures de figues avaient afflué non seulement vers Azeffoun, mais aussi vers ces villages plus modestes accrochés sur des pitons à des kilomètres alentour : Cheurfa, Tiboudiouine, Ighil M'hand, Oulkhoul...

Mais je parlais de l'hiver à Azeffoun, d'une mer démontée qui venait mordre rageusement les remparts. C'est un aspect de la ville que les estivants devraient connaître. Pour comprendre ce que vivre tout au long de l'année ici veut dire, ce que le cloisonnement veut dire – surtout lorsque le car S.N.T.V. qui relie Azeffoun au reste du monde tombe en panne.

La côte perd alors son charme : elle n'est qu'une fenêtre ouverte sur la colère des éléments où le sable et l'écume s'entrechoquent. Les cafés deviennent le seul refuge contre l'ennui. Il y en a cinq dans la ville, balisant à intervalles optimistes le froid et la solitude de la rue. A partir d'une certaine heure du soir, tous les cinq affichent complet : les dominos, la belote et les feuillets mielleux de l'Égypte via les Émirats sont une trêve contre un quotidien sans imprévu et sans mystère.

Les jeunes gens préfèrent le café d'en haut, le plus étroit des cinq, le plus sombre et un peu le plus intime. Il y a quelques années, on pouvait encore s'y reposer sur de solides et longs bancs de bois. Mais lui aussi n'a pas résisté à l'invasion du contre-plaqué et du laqué. Pour retrouver les cafés d'antan, qui évoquent les aurores et les voyages, les cafés où voisinent le bon tison, le banc en pierre ou en bois et le mur crépi à la bouse de vache, il faut monter plus haut – s'éloigner de la mer d'où la civilisation afflue à coups de plastique et de boîtes de conserves, atterrir par exemple à Aït Chaffa. Mais les Aït Chaffa de la région sont à l'abri pour combien de temps ? Là aussi le jerricane a définitivement supplanté la jarre de terre et la boîte de fer-blanc la gargoulette. La poterie, tout comme le tissage, a pratiquement disparu.

Mais qui est-ce qui, ici, voudrait ressusciter ces temps-là pour le simple épanchement de mes nostalgies de citadin ?

In Tahar DJAOUT, *Algérie Actualité*, 21-27 janvier 1982



- 1- Dans quel journal ce texte est-il paru ?
- 2- Quelle est la date de parution ?
- 3- Qui est l'auteur ? Que savez-vous de l'auteur ?



- 1- Quelles informations donne le titre ?
- 2- Quelles informations doivent être recherchées dans le texte ?
- 3- Relevez les indices qui permettent de dire où et en quelle saison se situe le séjour de l'auteur ?
- 4- Que veut dire la première phrase du texte ?
« La mer c'est la porte ouverte sur le mythe – et ses richesses oniriques et terrestres ».
- 5- Quelles sont les deux faces de la mer ?
- 6- La ville a-t-elle profité des richesses de la mer ? Citez deux phrases du

COMPREHENSION**Séquence 3****PINOCCHIO LE ROBOT**

Scénario original de Claude Scasso
D'après l'oeuvre de Carlo Collodi

Synopsis

An 3000. Dans la cité de Scamboville se dresse une jolie maisonnette avec un petit jardin. C'est ici que vit Gepetto. Grâce à l'aide du pingouin Spencer et de la fée Cyberina, il vient de créer un prototype de robot ultraperformant : Pinocchio. Le petit robot sait parler, danser, chanter et même rire sans toutefois être un véritable enfant. La fée Cyberina lui fait la promesse de le changer en vrai petit garçon quand il aura appris à faire la distinction entre le bien et le mal. Pour cela, elle lui fait don d'un nez magique qui grandira à chacun de ses mensonges. Pendant ce temps, le diabolique maire de la ville, Scamboli, nourrit de sombres desseins : transformer tous les enfants en robots. Pinocchio, Gepetto, Spencer et Marlène, la fille de Scamboli, liguent alors leurs forces pour empêcher les plans maléfiques du maire. Mais ils ne sont pas au bout de leurs surprises.

Scénario

Séquence 20 - Maison de Geppetto - intérieur / nuit

(...)

Soudain, des étincelles bleues apparaissent dans l'espace. Pinocchio les découvre, ravi.

PINOCCHIO

Cool... Un feu d'artifices !

Les étincelles bleues se regroupent et se fondent pour composer l'hologramme instable d'une grande et grosse femme de couleur avec une sorte de queue de sirène se terminant par une boule d'énergie bleue : LA FÉE CYBERINA.

Excentrique, envahissante, très bluesy, elle occupe l'espace, se déplaçant dans l'air sans difficulté devant un Spencer béat et un Geppetto intrigué.

CYBERINA (ELLE FAIT UNE ENTREE FAÇON JAMES BROWN)

Woaw ! I feel good !

Un silence de mort accueille son entrée.

CYBERINA (SUITE)

*Que se passe-t-il ? Quelqu'un a mis les doigts dans la prise ? Vous faites de ces têtes d'enterrement... A croire qu'il y a eu un court-circuit. J'en suis toute **triphasee**.*

Pinocchio se jette dans ses bras...

PINOCCHIO

Maman !

...mais la fée est immatérielle. Pinocchio traverse son corps - léger grésillement - et se retrouve de l'autre côté.

CYBERINA

Du calme, 'ti robot, je ne suis la **carte mère** de personne. Juste une fée qui passait par là... Tourne voir à quoi tu ressembles.

Pinocchio écarte les bras et tourne sur lui-même.

CYBERINA

Très design, Geppetto — mais j'oubliais, tu es italien... — Il ressemble à mon toasteur. Nickel-chrome ! Et il fait quoi ? La cuisine ? Les chantiers ?

GEPPETTO

Non, non. C'est mon fils. Comment connaissez-vous mon nom ?

CYBERINA (désignant l'équipement électrique)

Cyberina est au **courant** de tout.

GEPPETTO

Cyberina ?

CYBERINA

C'est moi...

(à Spencer)

Spencer chéri, ferme le bec où tu vas perdre le Nord. *(elle rit)*

Soudain, elle croise son reflet sur la paroi argentée du sarcophage et a une décharge bleutée de stupeur.

CYBERINA (SUITE)

Waaah ? C'est ma **bobine**, ça ?!

(elle secoue la tête et change instantanément de coiffure)

Y'a comme un **bug** dans le dynamo. Changement de programme !...

Elle secoue la tête et change instantanément de coiffure.

CYBERINA (SUITE)

J'aime mieux ça...

PINOCCHIO

Moi aussi, je sais faire des tours.

CYBERINA

Vraiment ?

Pinocchio fait la roue. Cyberina rit de bon coeur... et quand elle rit, elle se transforme en une dizaine de petites fées identiques qui virevoltent autour de Pinocchio.

PINOCCHIO

Et je sais aussi citer les 23 galaxies de l'Union Astrale des Nations par ordre alphabétique inverse.

CYBERINA (REPRENANT SA FORME INITIALE)

Impressionnant.

GEPPETTO

Bien sûr, il devra aller à l'école comme tous les petits garçons.

CYBERINA

Ho-ho ?... Comme tous les petits garçons, Geppetto ? Tu as bien noté que c'est un robot !?

Geppetto se dandine, mal à l'aise.

GEPPETTO

C'est que... je l'aime comme mon propre fils.

PINOCCHIO

C'est mon papa et je l'aime aussi.

Geppetto sourit. Cyberina semble impressionnée.

CYBERINA

Bravo, Geppetto. Programmer l'amour relève du grand art.

(à Pinocchio)

Tu sais, Pinocchio, le vœu le plus cher de ton père...

(s'inclinant vers Pinocchio)

— nous autres, les fées, nous savons ces choses-là — son vœu le plus cher serait que tu deviennes un véritable enfant. Et j'ai le pouvoir d'exaucer son rêve. Qu'en dis-tu ?

PINOCCHIO *(enthousiaste)*

D'accord !

CYBERINA

Bon. Mais d'abord, tu vas devoir apprendre la différence entre le bien et le mal.

PINOCCHIO

Pas de problème. Envoyez le programme. Je passe en fonction téléchargement.

CYBERINA

Woaw, on n'emballe pas le disque dur. Ce n'est pas si simple. Différencier le bien du mal est quelque chose que l'on doit sentir de l'intérieur. Maintenant, je peux te donner un tuyau, enfin une boussole, si tu préfères.

Elle lui touche le nez. Des étincelles bleues l'environnent. Le nez se réajuste en avant et en arrière à toute vitesse, comme un zoom électronique.

Pinocchio touche son nez, intrigué.

CYBERINA

Tu comprendras rapidement, baby. Ton père t'a donné un esprit vif et un cœur d'or.

Réunis-les et tout deviendra clair.

Geppetto s'approche de Pinocchio.

GEPPETTO *(avec émotion)*

Tu peux y arriver, fils.

CYBERINA

Et quand tu auras compris, je ferai de toi un véritable enfant. Tope là, 'ti robot ?

Elle tend la main avec un sourire chaleureux.

PINOCCHIO *(acquiescant)*

Sauvegardé en mémoire !

*Pinocchio veut toper sa main mais il passe de nouveau à travers.
La fée se dématérialise en étincelles bleues, en une myriade de petites étoiles qui restent un instant accrochée autour de la silhouette de Pinocchio avant de s'éteindre, comme si elles étaient partiellement entrées en lui.*

PINOCCHIO

Mais, où est-elle passée ?

Geppetto sourit et regarde dehors. Par la fenêtre, on voit les étoiles dans le ciel.

GEPPETTO

Là, dehors...

Puis il désigne le coeur de Pinocchio.

GEPPETTO (SUITE)

...et là-dedans.

Pinocchio est emprunté. Spencer tente de le dérider.

SPENCER

Ne t'inquiètes pas. Ce n'est pas si dur que ça de distinguer le bien du mal. Comme disait mon aïeul Von Pengoughlof : «On ne vole pas les boeufs dans un même panier.»

GEPPETTO

Spencer...

SPENCER

Bien sûr, étant un pingouin, il ne pouvait pas voler.

GEPPETTO

SPENCER !

SPENCER

Il n'avait même pas de panier.

GEPPETTO

Silence !

Spencer ferme son bec.

SPENCER

Pardon.

Geppetto regarde Pinocchio qui paraît triste.

GEPPETTO (à la maison)

Chaise.

Une chaise sort du sol. Geppetto s'assoit et prend Pinocchio sur ses genoux, contre lui.

GEPPETTO (SUITE, AVEC TENDRESSE)

Demain, tu iras à l'école.

(il baille)

En attendant, ferme les yeux et dors.

PINOCCHIO (SANS FATIGUE APPARENTE)

Dors ?!

(il hoche la tête)

Ferme les yeux et dors.

(il ferme les yeux)

Sauvegardé en mémoire.

Source : www.scenario-mag.com

Annexe III : La fable que contient le manuel scolaire de 2^{ème} AS

Exercices

Le discours rapporté

Le Corbeau et le Renard

- Maître Corbeau, sur un arbre perché,
Tenait en son bec un fromage.
Maître Renard, par l'odeur alléché,
Lui tint à peu près ce langage :
*«Hé ! bonjour, Monsieur du Corbeau.
Que vous êtes joli ! que vous me
semblez beau !
Sans mentir, si votre ramage
Se rapporte à votre plumage,
Vous êtes le Phénix des hôtes de ces bois.»*
A ces mots le Corbeau ne se sent pas de joie ;
Et pour montrer sa belle voix,
Il ouvre un large bec, laisse
tomber sa proie.
Le Renard s'en saisit, et dit : «Mon bon Monsieur,
Apprenez que tout flatteur
Vit aux dépens de celui qui l'écoute :
Cette leçon vaut bien un fromage, sans doute. »
Le Corbeau, honteux et confus,
Jura, mais un peu tard, qu'on ne l'y prendrait plus.



Jean de La Fontaine, *Fables*, Livre 1, 1668

Lisez la fable

- 1 - Où se passe la scène ?
- 2 - Quels sont les deux personnages en présence ?
- 3 - Comparez la situation du corbeau au début et à la fin de l'histoire. Que s'est-il passé ?
- 4 - Comment le renard est-il arrivé à tromper le corbeau ?

Observer

- 1 - Comment les propos du renard sont-ils présentés et mis en valeur ?
- 2 - Quels signes de ponctuation les encadrent-ils ?
- 3 - Relevez les verbes introducteurs et précisez leur place.
- 4 - Quels sont les passages du texte qui sont au discours direct ? Mettez-les au discours indirect.

- 5 - Pourquoi l'auteur a-t-il préféré rapporter au discours direct les propos du renard ? Quel est l'effet produit ?
 6 - Quel propos est rapporté au discours indirect ? Mettez-le au discours direct. Que constatez-vous ?

Analyser

- 1 - Dans les passages du texte au discours direct, qui parle ? À qui ?
- 2 - À quelle situation d'énonciation renvoient ces propos directs ? À celle du renard ou bien à celle du narrateur ?
- 3 - À quel temps sont les verbes du passage au discours direct ?
- 4 - Qu'exprime ce temps par rapport au moment de l'énonciation ?
- 5 - Quelles sont les autres marques linguistiques qui renvoient à la situation d'énonciation du renard ?
- 6 - Dans le passage au discours indirect, quel verbe annonce le propos du corbeau ? À quel temps est-il ?
- 7 - Sous quelle forme syntaxique le propos du corbeau est-il rapporté ?
- 8 - À quelle situation d'énonciation appartiennent les propos rapportés au discours indirect ? À celle du renard ou à celle du narrateur ?

Retenir

Le discours direct rapporte les propos prononcés sans aucune modification. Ce n'est plus le narrateur qui parle mais l'un des personnages. Les paroles rapportées au discours direct, font référence à la situation d'énonciation du personnage et non à celle du narrateur. Par contre, le discours indirect fait partie intégrante du système d'énonciation du narrateur.

Le discours direct se démarque de la narration par une ponctuation spécifique (les deux points qui annoncent le début du discours direct; les guillemets qui encadrent l'ensemble du propos; le tiret qui indique un changement d'interlocuteur). Il est souvent accompagné d'un verbe introducteur qui annonce, s'intercale ou suit le propos.

Dans le discours indirect, les paroles sont rapportées dans une proposition subordonnée, avec des modifications (pronoms personnels et pronoms possessifs, mode et temps du verbe dans certains cas). Il est introduit par des verbes comme :

Dire, affirmer, déclarer, demander, croire, penser, estimer, expliquer, préciser, ajouter...

Annexe IV : Texte *Le loup et l'agneau*, tel qu'il figure dans le manuel scolaire de français de 1^{ère} année secondaire

Séquence 3

Le loup et l'agneau

Un agneau se désaltérait
 Dans le courant d'une onde pure.
 Un loup survint à jeun, qui cherchait aventure,
 Et que la faim en ces lieux attirait.
 "Qui te rend si hardi de troubler mon breuvage ?
 Dit cet animal plein de rage :
 Tu seras châtié de ta témérité.
 - Sire, répond l'agneau, que votre majesté
 Ne se mette pas en colère.
 Mais plutôt qu'elle considère
 Que je m'en vais désaltérant
 Dans le courant,
 Plus de vingt pas au dessous d'elle ;
 Et par conséquent, en aucune façon,
 Je ne puis troubler sa boisson.
 - Tu la troubles, reprit cette bête cruelle ;
 Et je sais que de moi tu médis l'an passé.
 - Comment l'aurais-je fait si je n'étais pas né ?
 Reprit l'agneau ; je tète encore ma mère.
 - Si ce n'est toi, c'est donc ton frère.
 - Je n'en ai point. - C'est donc quelqu'un des tiens.
 Car vous ne m'épargnerez guère,
 Vous, vos bergers, et vos chiens.
 On me l'a dit : il faut que je me venge."
 Là-dessus, au fond des forêts
 Le loup l'emporte, et puis le mange,
 Sans autre forme de procès.

J. De La Fontaine, *fables* - ed. EDDL, 1996.

Lecture analytique

- Retrouvez le schéma narratif de la fable. Quelle remarque faites-vous ?
- Relevez les pronoms personnels. Que constatez-vous ?
- Choisissez parmi les phrases suivantes celle qui serait la morale de cette fable :
 On a toujours besoin d'un plus petit que soi. La raison du plus fort est toujours la meilleure. L'occasion fait le larron. Il n'y a pas de fumée sans feu.



Expression écrite



En vous inspirant de cette fable, mettez en scène sous forme de dialogue un adolescent qui fait la queue depuis un bon moment devant un guichet de poste, et une brute qui vient d'arriver et qui se place devant lui.

Annexe V : Grilles d'évaluation élaborées par Puren concernant la culture dans les instructions officielles

56

Se former en didactique des langues

Ce n'est pas une démarche naturelle et les élèves résistent. « Oui mais, en français... », ou « pourtant, en français... », répètent-ils, comme si, pour finir, la loi et l'ordre étaient toujours du côté du système maternel. C'est également ce que l'on remarque, même si les élèves ne le formulent pas aussi nettement, lorsque, après une série d'exercices contraints réussis, on les met en situation de production libre. Dans l'urgence de ce qu'ils ont à dire, le naturel revient au galop, et resurgissent les erreurs dues à des problèmes d'interférence. [...]

D'autres fois, ils entrevoient un principe d'organisation interne à la langue étrangère. C'est le cas d'un élève de 6^e qui, grâce à Astérix, a fini par comprendre : « Ah, d'accord, alors ils [les Anglais] font tout à l'envers » ; et pour illustrer ce principe qu'il vient de découvrir, il ajoute : « Ben oui, pour dire un bus rouge, ils disent un rouge bus ». En dernière instance, le recours est toujours le même. Ce qui est à l'endroit, c'est le système maternel. Tout autre principe d'organisation est perçu comme « bizarre ». (p. 47)

Vigneron Françoise, 1994, « Représentations de la langue-culture étrangère et démarches d'aide aux élèves », *Les Langues modernes*, Paris, APLV, n° 1, pp. 45-53.

1. Quel parallèle établit implicitement l'auteur entre l'apprentissage de la langue et l'apprentissage de la culture ?

(corrigé p. 180)

2. Donnez, sur la base de votre expérience personnelle d'élève ou d'enseignant, d'autres exemples qui illustrent ce que l'auteur appelle l'« ethnocentrisme naturel » des élèves dans leur apprentissage de la langue étrangère.

3. Proposez quelques activités langagières concrètes qui permettent aux élèves de prendre conscience de la pluralité et donc de la relativité des points de vue.

(corrigé p. 180)

2. Analyser les instructions officielles

2.1 « Culture » et « civilisation »

Relevez les occurrences des mots « culture » et « civilisation », et définissez éventuellement le sens respectif que donnent à ces mots les rédacteurs des instructions officielles.

2.2 La conception de la « culture »

La « culture » du pays dont on apprend la langue est explicitement présentée dans les instructions comme (Cochez la ou les cases correspondantes.) :

- ☐ son actualité et patrimoine intellectuels et artistiques ;
- ☐ ses différentes formes d'organisation, avec les institutions correspondantes ;
- ☐ son identité profonde telle qu'elle apparaît essentiellement dans sa géographie physique, son histoire et son art ;
- ☐ les valeurs, modes de vie, coutumes, mentalités et manières d'être des gens de ce pays, et toutes les manifestations correspondantes ;
- ☐ les représentations qu'ont les gens de ce pays de leur identité et de leur spécificité par rapport aux étrangers, et la manière dont ils pensent et veulent être vus par les étrangers ;
- ☐ autre(s) :

2.3 La relation « langue-culture »

Notez les passages où sont exposées :

- a. les relations entre langue et culture :
- b. les relations entre l'enseignement de la langue et l'enseignement de la culture :

2.4 Les objectifs

Selon les déclarations des rédacteurs des instructions officielles, l'enseignement de la culture en classe de langue consiste à (*Cochez la ou les cases correspondantes.*) :

- a ☐ faire prendre conscience aux élèves des représentations superficielles et erronées qu'ils ont de cette culture, pour qu'ils les corrigent ;
- b ☐ initier les élèves à un minimum de connaissances indispensables sur les réalités du pays ;
- c ☐ faire connaître aux élèves les grandes réalisations artistiques et intellectuelles du pays ;
- d ☐ faire comprendre de l'intérieur aux élèves le vécu subjectif des gens du pays ;
- e ☐ amener les élèves à relativiser leur propre culture, et accepter les autres cultures ;
- f ☐ permettre à chaque élève un parcours forcément personnel et subjectif dans la culture étrangère ;
- g ☐ apprendre aux élèves à se comporter comme des gens du pays dans certaines situations ;
- h ☐ amener les élèves à comparer systématiquement la culture étrangère et leur propre culture ;
- i ☐ amener les élèves à découvrir la cohérence interne propre à la culture étrangère
- j ☐ autre(s) :

2.5 Les contenus culturels

- a. Existe-t-il un programme officiel indiquant les contenus culturels à enseigner ?

☐ oui ☐ non

Si oui, ce programme est donné :

☐ à titre indicatif ☐ à titre impératif

- b. Ces contenus culturels correspondent globalement à quelle(s) conception(s) de la culture présentée(s) au point 2.2 ci-dessus ?

2.6 Les supports

- a. Types de documents explicitement recommandés pour l'enseignement/apprentissage de la culture en classe de langue (*Cochez la ou les cases correspondantes*) :

- documents fabriqués :

☐ tout type de document fabriqué pour l'enseignement/apprentissage de la culture par les concepteurs de manuels ;

☐ certains types de documents fabriqués :

- ☐ dialogues sur des situations de la vie quotidienne ;
- ☐ présentations de thèmes culturels ;
- ☐ autre(s) :
- documents authentiques (à l'origine élaborés par des natifs pour des natifs) :
 - ☐ tout type de document authentique ;
 - ☐ certains types de documents authentiques :
 - ☐ les textes rédigés pour les élèves du pays étranger dans les manuels scolaires ;
 - ☐ les textes littéraires ;
 - ☐ tous documents artistiques (écrits, sonores, visuels, audiovisuels) ;
 - ☐ tous documents journalistiques (écrits, sonores, visuels, audiovisuels) ;
 - ☐ les textes scientifiques (historiques, sociologiques...) ;
 - ☐ tous types de documents « anthropologiques » (faisant partie de la vie quotidienne : lettre personnelle, billet de métro, prospectus, enregistrement dans la rue, livre de cuisine...) ;
 - ☐ autre(s) :
- b. Éventuellement, justifications données au(x) type(s) de support(s) préconisé(s) :
- c. Éventuellement, critères suggérés aux enseignants pour la sélection des supports par eux-mêmes

2.7 La démarche

- a. La démarche proposée pour l'enseignement/apprentissage culturel relève plutôt de l'approche (Cochez la case correspondante. Voir définitions au point 4.2.3, p. 60) :
 - ☐ « culturelle » ;
 - ☐ « intraculturelle » ;
 - ☐ « interculturelle ».
- b. Références à la fonction de « médiateur culturel » de l'enseignant :

3. Analyser les matériels didactiques

3.1 Préfaces du livre de l'élève et du livre du professeur

3.1.1 Analysez ces préfaces en utilisant les points 2.1 à 2.4, pp. 56-57.

3.2 Unités didactiques

3.2.1 Quels types de documents sont privilégiés pour l'enseignement/apprentissage de la culture ? (Cochez la ou les cases correspondantes.)

– documents fabriqués :

☐ tout type de document fabriqué pour l'enseignement/apprentissage de la culture par les concepteurs de manuels ;

☐ certains types de documents fabriqués :

☐ dialogues sur des situations de la vie quotidienne ;

☐ présentations de thèmes culturels ;

☐ autre(s) :

– documents authentiques (à l'origine élaborés par des natifs pour des natifs) :

☐ tout type de document authentique ;

☐ certains types de documents authentiques :

☐ les textes rédigés pour les élèves du pays étranger dans les manuels scolaires ;

☐ les textes littéraires ;

☐ tous documents artistiques (écrits, sonores, visuels, audiovisuels) ;

☐ tous documents journalistiques (écrits, sonores, visuels, audiovisuels) ;

☐ les textes scientifiques (historiques, géographiques, sociologiques...) ;

☐ tous types de documents « anthropologiques » (faisant partie de la vie quotidienne : lettre personnelle, billet de métro, prospectus, enregistrement dans la rue, livre de cuisine...) ;

☐ autre(s) :

3.2.2 Certains types de documents se retrouvent naturellement privilégiés dans une perspective interculturelle. Cochez, dans la liste ci-dessous, ceux qui apparaissent fréquemment dans le livre de l'élève :

a	☐	documents étrangers faisant référence à des éléments de la culture française, et inversement documents français faisant référence à des éléments de la culture étrangère ;
b	☐	documents étrangers faisant apparaître la vision que les étrangers ont des Français, et l'idée que ces étrangers se font de la manière dont les Français se les représentent ;
c	☐	documents français permettant aux apprenants français de conceptualiser les représentations, valeurs et codes concernant leur propre culture ;
d	☐	documents étrangers et français présentant une similitude mais reposant ou jouant sur des représentations ou codes culturels différents propres à chaque culture (exemple : une publicité pour le même produit dans chacun des pays) ;
e	☐	documents mettant en scène Français et étrangers dans des situations de communication interculturelle.

3.2.3 Le choix des documents et leur didactisation (questions posées, activités proposées) fait apparaître une conception de la culture étrangère du pays en tant que (Cochez la ou les cases correspondantes, ou inscrivez-y des numéros d'ordre.) :

a	☐	actualité et patrimoine intellectuels et artistiques
b	☐	différentes formes d'organisation, avec les institutions correspondantes
c	☐	identité profonde telle qu'elle apparaît essentiellement dans sa géographie physique, son histoire et son art
d	☐	valeurs, modes de vie, coutumes, mentalités et manières d'être des gens de ce pays, et toutes les manifestations correspondantes
e	☐	représentations qu'ont les gens de ce pays de leur identité et de leur spécificité par rapport aux étrangers, et manière dont ils pensent et veulent être vus par les étrangers

4. Analyser les pratiques de classe

4.1 Choix des documents par l'enseignant lui-même

Au cas où ces documents sont choisis hors-manuel, on leur appliquera le guide d'analyse proposé pour les documents du livre de l'élève, points 3.2.1 et 3.2.2, p. 59.

4.2 Traitement pédagogique des documents en classe

4.2.1 L'enseignant (Cochez la case correspondante.) :

- ☐ privilégie l'enseignement de la langue ;
- ☐ privilégie l'enseignement de la culture ;
- ☐ maintient un équilibre entre enseignement de la langue et enseignement de la culture.

4.2.2 L'enseignant organise l'approche de la culture du pays étranger en tant que (Cochez la ou les cases correspondantes, ou inscrivez-y des numéros d'ordre.) :

☐	actualité et patrimoine intellectuels et artistiques
☐	différentes formes d'organisation, avec les institutions correspondantes
☐	identité profonde telle qu'elle apparaît essentiellement dans sa géographie physique, son histoire et son art
☐	valeurs, modes de vie, coutumes, mentalités et manières d'être des gens de ce pays, et toutes les manifestations correspondantes
☐	représentations qu'ont les gens de ce pays de leur identité et de leur spécificité par rapport aux étrangers, et manière dont ils pensent et veulent être vus par les étrangers

4.2.3 L'enseignement de la culture en classe, tel qu'il apparaît dans le traitement pédagogique que fait l'enseignant des documents, relève de (Cochez la ou les cases correspondantes, ou inscrivez-y des numéros d'ordre. Donnez éventuellement des exemples du ou des types d'approches.) :

☐ **a. « l'approche culturelle »** : l'enseignement/apprentissage de la culture étrangère est considéré comme relevant de savoirs objectifs sur des réalités concrètes (histoire, géographie, sociologie, institutions...).

Si c'est le cas :

1. L'approche est comparative (culture étrangère/culture maternelle) :

☐ jamais ☐ parfois ☐ souvent ☐ toujours

Exemple(s) :

Annexe VI : Questionnaire destiné à des enseignants de français au cycle secondaire

**Dans le cadre d'une recherche portant sur l'impact de l'approche interculturelle
sur la compréhension de l'écrit en FLE, nous vous prions de bien vouloir remplir ce questionnaire.**

01. Diplôme(s) :

02. Ancienneté :

☐ de 1 à 5 ans

☐ de 5 à 10 ans

☐ de 10 à 20 ans

☐ plus de 20 ans

03. Connaissez-vous ce qu'est l'interculturel ?

☐ Oui ☐ Non

04. Quelle est, brièvement, la définition que vous en avez ?

.....
.....

05. Avez-vous été, lors de votre carrière, formé à l'interculturel ?

☐ Oui ☐ Non

06. Si votre réponse est oui, vous avez trouvé cette formation :

☐ très bénéfique

☐ assez bénéfique

☐ peu bénéfique

☐ complètement inutile

07. Avez-vous visité la France ?

☐ Oui ☐ Non

08. Si oui, combien de fois ?

09. Vous estimez que votre connaissance de la culture française est :

☐ parfaite

☐ considérable

☐ moyenne

☐ faible

10. D'après vous, la culture française est à l'heure actuelle :

☐ pionnière

☐ radieuse

☐ en déclin

☐ éteinte

11. Dans votre classe, vous accordez à la dimension culturelle une place :

☐ primordiale

☐ médiane

☐ secondaire

☐ minime

12. Les thèmes culturels que vous proposez à vos apprenants relèvent de/des : (vous pouvez cocher plusieurs cases)

☐ la vie quotidienne

☐ la vie professionnelle

☐ la littérature

☐ traditions et valeurs

☐ Autre. Précisez S.V.P.

13. Vous établissez des rapports entre la culture française et la culture de l'apprenant :

☐ toujours

☐ souvent

☐ parfois

☐ rarement

☐ jamais

Veillez tourner la page.

14. Constatez-vous chez vos apprenants des représentations négatives de la culture et/ou de la langue françaises ?

☐ Fréquemment ☐ Régulièrement ☐ Rarement ☐ Jamais

(Si votre réponse est « Jamais », passez à la question n°16)

15. Quelle est votre réaction face à ces représentations ? Vous :

☐ essayez de les changer ☐ les ignorez ☐ les exploitez

16. Tenez-vous compte des éventuelles difficultés en compréhension de l'écrit liées à la culture ?

☐ Toujours ☐ Souvent ☐ Parfois ☐ Rarement ☐ Jamais

17. Selon vous, en quoi consisterait pratiquement la démarche interculturelle en classe ?

.....
.....

18. Vous trouvez que l'approche interculturelle est applicable en : (vous pouvez cocher plusieurs cases)

☐ compréhension de l'oral ☐ production orale
☐ compréhension de l'écrit ☐ production écrite

19. Si vous optez pour une démarche interculturelle en classe, votre objectif principal est d'amener vos apprenants à : (vous pouvez cocher plusieurs cases)

☐ découvrir la culture de l'Autre
☐ Accepter et respecter la différence
☐ mieux connaître leur propre culture
☐ relativiser leur point de vue
☐ Autre. Précisez S.V.P.
.....

20. Pensez-vous que l'approche interculturelle est en classe une :

☐ nécessité ☐ option ☐ source de difficulté

Merci de votre coopération !

Annexe VII : Quelques copies des apprenants de la classe expérimentale

Relisez le texte « *Le loup et l'agneau* » puis répondez aux questions suivantes :

01. Où se déroulent les événements de cette histoire ?

La forêt

02. Que fait l'agneau au début de l'histoire ? Que vient faire le loup ?

Un agneau se désaltérait
Un loup survient à jeun

03. Complétez le tableau ci-dessous par les caractéristiques : inoffensif – sauvage – féroce – doux – domestique – cruel.

Particularités du loup	Particularités de l'agneau
sauvage féroce cruel	domestique doux inoffensif

04. Relevez du texte les expressions qui renvoient au loup.

animal

Ces expressions montrent que celui-ci est :

prétentieux – indifférent – méchant

Encadrez la bonne réponse.

05. Dans le dialogue, le loup tutoie l'agneau et l'agneau vouvoie le loup. Que montre cela ?

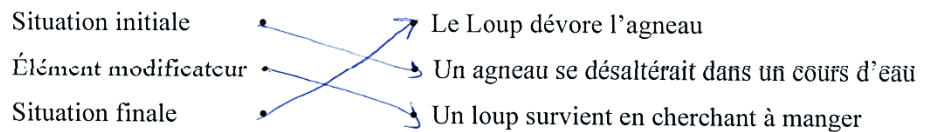
L'agneau respecte le loup

06. Relevez du texte les reproches qu'a faits le loup à l'agneau.

D'après vous, ces reproches sont-ils justes ou injustes ? Pourquoi ?

injuste

07. La fable est un texte narratif. Reliez les éléments de la première liste avec ceux qui y correspondent de la seconde liste.



08. La fin de cette histoire est-elle heureuse ou triste pour chaque personnage ? Pourquoi ?

la fin heureuse pour le loup et triste pour l'agneau
Parce que le loup force paranoie l'agneau

09. D'après vous, qui des deux personnages a raison ? Pourquoi ?

L'agneau bien sûr parce que c'est bon pour

10. Est-ce que la morale de cette fable est explicitement donnée ? Si oui, dans quel(s) vers ?

Non

11. Parmi les énoncés suivants, soulignez celui qui explique le mieux la morale de cette fable.

- On doit toujours respecter la loi.
- X La force et l'injustice manipulent la vérité.
- Les animaux sauvages et les animaux domestiques ne peuvent pas vivre ensemble.

12. Cette morale ne donne pas une leçon mais évoque un constat dans la société. Lequel ?

celui le plus fort

Constatez-vous ce fait dans votre société ?

Oui il y a

13. Dans ce texte, l'auteur :

- raconte pour dénoncer un fait.
- décrit pour faire imaginer.
- explique pour informer.

Soulignez la bonne réponse.

Relisez le texte « Le loup et l'agneau » puis répondez aux questions suivantes :

01. Où se déroulent les événements de cette histoire ?

Les événements se déroulent dans le courant d'une onde pure.

02. Que fait l'agneau au début de l'histoire ? Que vient faire le loup ?

L'agneau se désaltérait.
Le loup vient chercher des nautes (l'agneau).

03. Complétez le tableau ci-dessous par les caractéristiques : inoffensif – sauvage – féroce – doux – domestique – cruel.

Particularités du loup	Particularités de l'agneau
Sauvage. cruel..... féroce..	domestique inoffensif... doux...

04. Relevez du texte les expressions qui renvoient au loup.

"Dit cet animal plein de rage", bête cruelle.

Ces expressions montrent que celui-ci est :

prétentieux – indifférent – méchant

Encadrez la bonne réponse.

05. Dans le dialogue, le loup tutoie l'agneau et l'agneau vouvoie le loup. Que montre cela ?

Le loup tutoie l'agneau car il sait que il est plus fort de lui.
L'agneau vouvoie le loup parce qu'il le respecte.

06. Relevez du texte les reproches qu'a faits le loup à l'agneau.

L'agneau
Le loup { Je sais que de moi tu m'as l'empare - je fait si je n'ait pas ne'.....
c'est donc ton frère..... je n'en ai fait.....

D'après vous, ces reproches sont-ils justes ou injustes ? Pourquoi ?

Ces reproches sont injustes. Parce que le loup veut manger l'agneau
ils sont illogiques.

1/2

07. La fable est un texte narratif. Reliez les éléments de la première liste avec ceux qui y correspondent de la seconde liste.

- | | | |
|----------------------|---|--|
| Situation initiale | • | Le Loup dévore l'agneau |
| Élément modificateur | • | Un agneau se désaltérait dans un cours d'eau |
| Situation finale | • | Un loup survient en cherchant à manger |

08. La fin de cette histoire est-elle heureuse ou triste pour chaque personnage ? Pourquoi ?

La fin de cette histoire est heureuse pour le loup car il mange l'agneau et triste pour l'agneau car il meurt.

09. D'après vous, qui des deux personnages a raison ? Pourquoi ?

L'agneau a raison parce qu'il ^{est} innocent.

10. Est-ce que la morale de cette fable est explicitement donnée ? Si oui, dans quel(s) vers ?

Non, la morale de cette fable est donnée implicitement.

11. Parmi les énoncés suivants, soulignez celui qui explique le mieux la morale de cette fable.

- On doit toujours respecter la loi.
- La force et l'injustice manipulent la vérité.
- Les animaux sauvages et les animaux domestiques ne peuvent pas vivre ensemble.

12. Cette morale ne donne pas une leçon mais évoque un constat dans la société. Lequel ?

Le constat dans la société est utilisé le pouvoir d'une manière injuste.

Constatez-vous ce fait dans votre société ?

Oui, elle toujours existe dans notre société.

13. Dans ce texte, l'auteur :

- raconte pour dénoncer un fait.
- décrit pour faire imaginer.
- explique pour informer.

Soulignez la bonne réponse.

Relisez le texte « Le loup et l'agneau » puis répondez aux questions suivantes :

01. Où se déroulent les événements de cette histoire ?

les événements de cette histoire se déroulent dans le courant d'une onde pure

02. Que fait l'agneau au début de l'histoire ? Que vient faire le loup ?

l'agneau se désaltérait et le loup vient à jeun pour chercher un repas

03. Complétez le tableau ci-dessous par les caractéristiques : inoffensif – sauvage – féroce – doux – domestique – cruel.

Particularités du loup	Particularités de l'agneau
sauvage... féroce... cruel...	domestique... inoffensif... doux

04. Relevez du texte les expressions qui renvoient au loup.

cet animal... plein de rage... cette bête... cruelle... votre image est, si je

Ces expressions montrent que celui-ci est :

prétentieux – indifférent – méchant

Encadrez la bonne réponse.

05. Dans le dialogue, le loup tutoie l'agneau et l'agneau vouvoie le loup. Que montre cela ?

cela montre que le loup a une grande place par rapport à l'agneau (il respecte le loup) et l'agneau est peur de loup

06. Relevez du texte les reproches qu'a faits le loup à l'agneau.

troubler mon breuvage... c'est donc ton frère j'eussais que de moi... tu m'as dit... quelqu'un des tiens

D'après vous, ces reproches sont-ils justes ou injustes ? Pourquoi ?

les reproches sont injustes parce que l'agneau faible ne peut pas faire ces choses

07. La fable est un texte narratif. Reliez les éléments de la première liste avec ceux qui y correspondent de la seconde liste.

- | | | | |
|----------------------|---|---|--|
| Situation initiale | • | • | Le Loup dévore l'agneau |
| Élément modificateur | • | • | Un agneau se désaltérait dans un cours d'eau |
| Situation finale | • | • | Un loup survient en cherchant à manger |

08. La fin de cette histoire est-elle heureuse ou triste pour chaque personnage ? Pourquoi ?

*fin heureuse pour le loup et triste pour l'agneau
justification : le loup l'enporte et puis mange l'agneau*

09. D'après vous, qui des deux personnages a raison ? Pourquoi ?

personnellement, je pense que l'agneau a raison pour ce qu'il m'a fait une faute et le loup fait à lui des reproches injuste

10. Est-ce que la morale de cette fable est explicitement donnée ? Si oui, dans quel(s) vers ?

Non.....

11. Parmi les énoncés suivants, soulignez celui qui explique le mieux la morale de cette fable.

- On doit toujours respecter la loi.
- La force et l'injustice manipulent la vérité.
- Les animaux sauvages et les animaux domestiques ne peuvent pas vivre ensemble.

12. Cette morale ne donne pas une leçon mais évoque un constat dans la société. Lequel ?

ce constat, c'est beaucoup des hommes sont comme des loups dans la société et ils sont injustes aux hommes faibles comme l'agneau qui dans notre société aussi.....

13. Dans ce texte, l'auteur :

- raconte pour dénoncer un fait.
- décrit pour faire imaginer.
- explique pour informer.

Soulignez la bonne réponse.

Relisez le texte « Le loup et l'agneau » puis répondez aux questions suivantes :

01. Où se déroulent les événements de cette histoire ?

Les événements se déroulent dans le courant d'une onde prise au bord de la rivière.

02. Que fait l'agneau au début de l'histoire ? Que vient faire le loup ?

L'agneau se désaltère et le loup survient à jeun.

03. Complétez le tableau ci-dessous par les caractéristiques : inoffensif – sauvage – féroce – doux – domestique – cruel.

Particularités du loup	Particularités de l'agneau
sauvage... féroce... cruel...	inoffensif... doux... domestique

04. Relevez du texte les expressions qui renvoient au loup.

Sûre, cet animal pleins de rage, bête

Ces expressions montrent que celui-ci est :

prétentieux – indifférent – méchant

Encadrez la bonne réponse.

05. Dans le dialogue, le loup tutoie l'agneau et l'agneau vouvoie le loup. Que montre cela ?

Il montre que le loup donne une bas valent à l'agneau mais l'agneau le contraire

06. Relevez du texte les reproches qu'a faits le loup à l'agneau.

je sais que de moi tu médis l'empêché tu es dans mon territoire
c'est donc ton frère c'est donc quelqu'un des tiens

D'après vous, ces reproches sont-ils justes ou injustes ? Pourquoi ?

Les reproches sont injustes parce que le loup est lias et méchant.

07. La fable est un texte narratif. Reliez les éléments de la première liste avec ceux qui y correspondent de la seconde liste.

- | | | | |
|----------------------|---|---|--|
| Situation initiale | • | • | Le Loup dévore l'agneau |
| Élément modificateur | • | • | Un agneau se désaltérait dans un cours d'eau |
| Situation finale | • | • | Un loup survient en cherchant à manger |

08. La fin de cette histoire est-elle heureuse ou triste pour chaque personnage ? Pourquoi ?

(l'histoire) la fin de cette histoire est heureuse pour le loup parce qu'il mange l'agneau, et l'agneau est triste parce qu'il a été mangé par le loup.

09. D'après vous, qui des deux personnages a raison ? Pourquoi ?

le loup parce qu'il est très faim mais l'agneau ne deserve pas to be food.

10. Est-ce que la morale de cette fable est explicitement donnée ? Si oui, dans quel(s) vers ?

Non,

11. Parmi les énoncés suivants, soulignez celui qui explique le mieux la morale de cette fable.

- On doit toujours respecter la loi.
- La force et l'injustice manipulent la vérité.
- Les animaux sauvages et les animaux domestiques ne peuvent pas vivre ensemble.

12. Cette morale ne donne pas une leçon mais évoque un constat dans la société. Lequel ?

les plus fort toujours gagnés tous ce qu'il aiment

Constatez-vous ce fait dans votre société ?

Oui, bien sûr

13. Dans ce texte, l'auteur :

- raconte pour dénoncer un fait.
- décrit pour faire imaginer.
- explique pour informer.

Soulignez la bonne réponse.

Relisez le texte « Le loup et l'agneau » puis répondez aux questions suivantes :

01. Où se déroulent les événements de cette histoire ?

..... le forêt

02. Que fait l'agneau au début de l'histoire ? Que vient faire le loup ?

..... Un agneau se désaltérait

..... Un loup survient à jeun

03. Complétez le tableau ci-dessous par les caractéristiques : inoffensif – sauvage – féroce – doux – domestique – cruel.

Particularités du loup	Particularités de l'agneau
féroce... sauvage... cruel...	domestique... doux... inoffensif...

04. Relevez du texte les expressions qui renvoient au loup.

..... animal... sauvage

Ces expressions montrent que celui-ci est :

prétentieux – indifférent – méchant

Encadrez la bonne réponse.

05. Dans le dialogue, le loup tutoie l'agneau et l'agneau vouvoie le loup. Que montre cela ?

..... parce que le loup force le respect de l'agneau

06. Relevez du texte les reproches qu'a faits le loup à l'agneau.

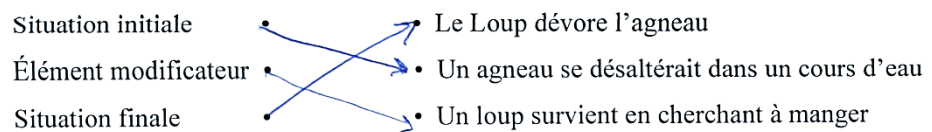
..... ..

..... ..

D'après vous, ces reproches sont-ils justes ou injustes ? Pourquoi ?

..... ..

07. La fable est un texte narratif. Reliez les éléments de la première liste avec ceux qui y correspondent de la seconde liste.



08. La fin de cette histoire est-elle heureuse ou triste pour chaque personnage ? Pourquoi ?

...heureux le loup... triste le loup... manger le loup par le loup.

09. D'après vous, qui des deux personnages a raison ? Pourquoi ?

...le loup a raison. La mort.

10. Est-ce que la morale de cette fable est explicitement donnée ? Si oui, dans quel(s) vers ?

...Non.

11. Parmi les énoncés suivants, soulignez celui qui explique le mieux la morale de cette fable.

- On doit toujours respecter la loi.
- La force et l'injustice manipulent la vérité. ✓
- Les animaux sauvages et les animaux domestiques ne peuvent pas vivre ensemble.

12. Cette morale ne donne pas une leçon mais évoque un constat dans la société. Lequel ?

...la force mange le faible, etc.

Constatez-vous ce fait dans votre société ?

oui, car il ya le phénomène.

13. Dans ce texte, l'auteur :

- raconte pour dénoncer un fait. ✓
- décrit pour faire imaginer.
- explique pour informer.

Soulignez la bonne réponse.

Relisez le texte « Le loup et l'agneau » puis répondez aux questions suivantes :

01. Où se déroulent les événements de cette histoire ?

Les événements... se déroulent... dans le courant... d'une onde... pure.....

02. Que fait l'agneau au début de l'histoire ? Que vient faire le loup ?

L'agneau... se désaltérait... et le loup... survint... à jeun... pour manger...
.....

03. Complétez le tableau ci-dessous par les caractéristiques : inoffensif – sauvage – féroce – doux – domestique – cruel.

Particularités du loup	Particularités de l'agneau
sauvage... féroce... cruel...	inoffensif... doux... domestique

04. Relevez du texte les expressions qui renvoient au loup.

...bête... cruelle... animal... plein de rage.....

Ces expressions montrent que celui-ci est :

prétentieux – indifférent – méchant

Encadrez la bonne réponse.

05. Dans le dialogue, le loup tutoie l'agneau et l'agneau vouvoie le loup. Que montre cela ?

Cela... montre... que... l'agneau... respecte... le loup... parce... qu'il... est... sauvage et fort et le loup voit l'agneau un animal domestique et faible.

06. Relevez du texte les reproches qu'a faits le loup à l'agneau.

tu... la... troubles... si ce n'est toi... c'est donc ton frère
tu... médis... l'an... passé... c'est donc quelqu'un... des tiens...

D'après vous, ces reproches sont-ils justes ou injustes ? Pourquoi ?

Ils... sont... injuste... parce... que... le loup... veut... manger... l'agneau... c'est tout

07. La fable est un texte narratif. Reliez les éléments de la première liste avec ceux qui y correspondent de la seconde liste.

- | | | | |
|----------------------|---|---|--|
| Situation initiale | • | • | Le Loup dévore l'agneau |
| Élément modificateur | • | • | Un agneau se désaltérait dans un cours d'eau |
| Situation finale | • | • | Un loup survient en cherchant à manger |

08. La fin de cette histoire est-elle heureuse ou triste pour chaque personnage ? Pourquoi ?

La fin est heureuse pour le loup et triste pour l'agneau parce que le loup est sauvage et fort donc il mange un animal domestique et faible.

09. D'après vous, qui des deux personnages a raison ? Pourquoi ?

D'après moi, le loup n'a pas raison, c'est l'agneau qui a raison parce que le loup est toujours méchant et l'agneau ne fait pas le mal aux autres personnes.

10. Est-ce que la morale de cette fable est explicitement donnée ? Si oui, dans quel(s) vers ?

La morale n'est pas explicitement donnée.

11. Parmi les énoncés suivants, soulignez celui qui explique le mieux la morale de cette fable.

- On doit toujours respecter la loi.
- La force et l'injustice manipulent la vérité.
- Les animaux sauvages et les animaux domestiques ne peuvent pas vivre ensemble.

12. Cette morale ne donne pas une leçon mais évoque un constat dans la société. Lequel ?

Dans la société, le fort fait ce qu'il veut et le faible c'est la victime.

Constatez-vous ce fait dans votre société ?

Il y a ce problème dans ma société dans la vie quotidienne.

13. Dans ce texte, l'auteur :

- raconte pour dénoncer un fait.
- décrit pour faire imaginer.
- explique pour informer.

Soulignez la bonne réponse.

Relisez le texte « Le loup et l'agneau » puis répondez aux questions suivantes :

01. Où se déroulent les événements de cette histoire ?

Les événements dans la forêt.....

02. Que fait l'agneau au début de l'histoire ? Que vient faire le loup ?

Le loup survient à jeun qui cherchait aventure.....

03. Complétez le tableau ci-dessous par les caractéristiques : inoffensif – sauvage – féroce – doux – domestique – cruel.

Particularités du loup	Particularités de l'agneau
sauvage... cruel... inoffensif	domestique... doux... féroce...

04. Relevez du texte les expressions qui renvoient au loup.

qui renvoient au loup l'animal bel et cruelle.....

Ces expressions montrent que celui-ci est :

prétentieux – indifférent – méchant

Encadrez la bonne réponse.

05. Dans le dialogue, le loup tutoie l'agneau et l'agneau vouvoie le loup. Que montre cela ?

Le loup say tu l'agneau say vous pour respect plus fort.....

06. Relevez du texte les reproches qu'a faits le loup à l'agneau.

Le loup reproche c'est ma place Le loup reproche ton frère.....

Le loup reproche l'ami passé..... Le loup reproche vos bergers et vos chiens

D'après vous, ces reproches sont-ils justes ou injustes ? Pourquoi ?

Les reproches sont-ils injustes presque pas normal.....

07. La fable est un texte narratif. Reliez les éléments de la première liste avec ceux qui y correspondent de la seconde liste.

Situation initiale	•	•	Le Loup dévore l'agneau
Élément modificateur	•	•	Un agneau se désaltérait dans un cours d'eau
Situation finale	•	•	Un loup survient en cherchant à manger

08. La fin de cette histoire est-elle heureuse ou triste pour chaque personnage ? Pourquoi ?

La fin... heureuse... le loup, la fin... triste... l'agneau parce que... le loup... mange et l'agneau die.

09. D'après vous, qui des deux personnages a raison ? Pourquoi ?

La... raison... l'agneau parce que... pas... faux.....

10. Est-ce que la morale de cette fable est explicitement donnée ? Si oui, dans quel(s) vers ?

Explicitement... pas... donnée... la morale de cette fable... il... ya pas..

11. Parmi les énoncés suivants, soulignez celui qui explique le mieux la morale de cette fable.

- On doit toujours respecter la loi.
- La force et l'injustice manipulent la vérité.
- Les animaux sauvages et les animaux domestiques ne peuvent pas vivre ensemble.

12. Cette morale ne donne pas une leçon mais évoque un constat dans la société. Lequel ?

l'homme plus fort... comme le loup... toujours... win.....

Constatez-vous ce fait dans votre société ?

Le fait... dans votre société... oui... kif kif.....

13. Dans ce texte, l'auteur :

- raconte pour dénoncer un fait.
- décrit pour faire imaginer.
- explique pour informer.

Soulignez la bonne réponse.

Relisez le texte « Le loup et l'agneau » puis répondez aux questions suivantes :

01. Où se déroulent les événements de cette histoire ?

dans la forêt.....

02. Que fait l'agneau au début de l'histoire ? Que vient faire le loup ?

Se déalterait.....
survient à jeun.....

03. Complétez le tableau ci-dessous par les caractéristiques : inoffensif – sauvage – féroce – doux – domestique – cruel.

Particularités du loup	Particularités de l'agneau
sauvage. féroce.... cruel.....	domestique. doux..... domestique

04. Relevez du texte les expressions qui renvoient au loup.

Bête cruelle, père, animal de colère.....

Ces expressions montrent que celui-ci est :

prétentieux – indifférent – méchant

Encadrez la bonne réponse.

05. Dans le dialogue, le loup tutoie l'agneau et l'agneau vouvoie le loup. Que montre cela ?

tu = loup → agneau, faible.....
vous = agneau → loup fort.

06. Relevez du texte les reproches qu'a faits le loup à l'agneau.

ton frère..... bergers.....
vous..... chiens.....

D'après vous, ces reproches sont-ils justes ou injustes ? Pourquoi ?

.....

07. La fable est un texte narratif. Reliez les éléments de la première liste avec ceux qui y correspondent de la seconde liste.

- | | | | |
|----------------------|---|---|--|
| Situation initiale | • | • | Le Loup dévore l'agneau |
| Élément modificateur | • | • | Un agneau se désaltérait dans un cours d'eau |
| Situation finale | • | • | Un loup survient en cherchant à manger |

08. La fin de cette histoire est-elle heureuse ou triste pour chaque personnage ? Pourquoi ?

triste l'agneau *heureux le loup*

09. D'après vous, qui des deux personnages a raison ? Pourquoi ?

l'agneau

10. Est-ce que la morale de cette fable est explicitement donnée ? Si oui, dans quel(s) vers ?

Non

11. Parmi les énoncés suivants, soulignez celui qui explique le mieux la morale de cette fable.

- On doit toujours respecter la loi.
- La force et l'injustice manipulent la vérité.
- Les animaux sauvages et les animaux domestiques ne peuvent pas vivre ensemble.

12. Cette morale ne donne pas une leçon mais évoque un constat dans la société. Lequel ?

Dans la société le loup fort comme l'agneau faible

Constatez-vous ce fait dans votre société ?

.....

13. Dans ce texte, l'auteur :

- raconte pour dénoncer un fait.
- décrit pour faire imaginer.
- explique pour informer.

Soulignez la bonne réponse.

Relisez le texte « De Djelfa à Laghouat » puis répondez aux questions suivantes :

01. Précisez le cadre spatiotemporel du voyage à l'aide des indicateurs de lieu et de temps.

Djelfa 31 mai

02. L'auteur n'est pas seul dans son voyage. D'après vous, par qui il est accompagné ?

photographe, bousillier, le gît

03. Par quel moyen l'auteur se déplace-t-il ?

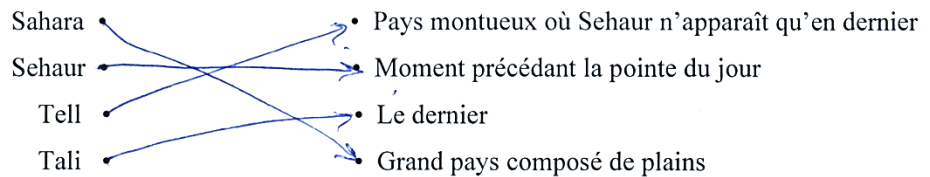
en voiture — à pied — par avion — sur un chameau ✓

Encadrez la bonne réponse.

04. D'après vous, à qui renvoient les pronoms « tu » et « te » ?

le chameau, le dromadaire, le chameau, le chameau

05. Reliez chaque mot avec la définition que l'auteur y propose dans le premier extrait.



06. L'auteur distingue trois types de régions dans le Sahara. Lesquels et qu'est-ce qui caractérise chaque région par rapport aux autres ?

F. el G.
 K. el G. maison en chaux
 F. el G.

07. À quoi renvoie l'expression « temps du jeûne » utilisée par l'auteur ? Relevez du même paragraphe quatre mots qui font partie du champ lexical de ce terme.

ramadan
 Sehaur ... manger ... bois ... fumer ... jeûne

1/2

08. Complétez le tableau ci-dessous à partir du deuxième extrait du texte.

Élément décrit	Caractéristiques
La terre	..balle .. marmes .. pétrole
Les collines	..horizontal .. vague .. mer bleue et déborder
Le Cheliff	

09. Le vocabulaire mélioratif ou péjoratif est parmi les marques de subjectivité dans un discours.

Lequel domine la description dans ce texte ? Justifiez votre réponse par quatre mots ou expressions utilisés par l'auteur.

..rien ..

Quel est donc le sentiment de l'auteur face à ce qu'il voit ?

..rien, le Nord du Sahara, Nord, Surprise la nature

10. Relevez du passage descriptif les champs lexicaux de :

l'espace : ..cours ..

la couleur : ..rouge ..

la lumière : ..Soleil ..

Que remarquez-vous à propos du style de FROMENTIN ?

..il agit .. de peinture ..

11. Dans le texte, il y a des indices d'une culture étrangère pour l'auteur. Relevez-en deux.

..Sphère .. Tali .. Fiafi .. Kif .. F. al .. Des .. j. é ..

12. Complétez l'énoncé suivant.

Ce texte est de type ..narratif .. ; l'auteur y raconte des ..S. boy .. Le premier extrait est à dominance ..explicative .. car l'auteur utilise des expressions telles que ..Sahara .. et ..j. é .. pour donner des ..informations .. tandis que le deuxième est à dominance ..descriptions .. car on y trouve beaucoup d' ..adjectifs .. et de ..comparaisons .. qui rapprochent au ..lecture .. les images que l'auteur voyageur a vues pendant son voyage.

Relisez le texte « *De Djelfa à Laghouat* » puis répondez aux questions suivantes :

01. Précisez le cadre spatiotemporel du voyage à l'aide des indicateurs de lieu et de temps.

Djelfa 31 Mai

02. L'auteur n'est pas seul dans son voyage. D'après vous, par qui il est accompagné ?

Ses amis

03. Par quel moyen l'auteur se déplace-t-il ?

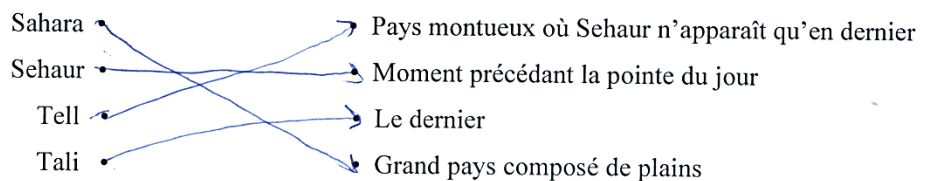
en voiture – à pied – par avion – sur un chameau

Encadrez la bonne réponse.

04. D'après vous, à qui renvoient les pronoms « *tu* » et « *te* » ?

Je

05. Reliez chaque mot avec la définition que l'auteur y propose dans le premier extrait.



06. L'auteur distingue trois types de régions dans le Sahara. Lesquels et qu'est-ce qui caractérise chaque région par rapport aux autres ?

Falaf

Kifan

Falaf

Un lieu vide

07. À quoi renvoie l'expression « *temps du jeûne* » utilisée par l'auteur ? Relevez du même paragraphe quatre mots qui font partie du champ lexical de ce terme.

ramadhane

Sehaour pas mangés pas boire pas fumer

08. Complétez le tableau ci-dessous à partir du deuxième extrait du texte.

Élément décrit	Caractéristiques
La terre	
Les collines	
Le Cheliff	

09. Le vocabulaire mélioratif ou péjoratif est parmi les marques de subjectivité dans un discours. Lequel domine la description dans ce texte ? Justifiez votre réponse par quatre mots ou expressions utilisés par l'auteur.

.....

Quel est donc le sentiment de l'auteur face à ce qu'il voit ?

..... amour

10. Relevez du passage descriptif les champs lexicaux de :

l'espace : l'ouest

la couleur : rouge

la lumière :

Que remarquez-vous à propos du style de FROMENTIN ?

..... Bien

11. Dans le texte, il y a des indices d'une culture étrangère pour l'auteur. Relevez-en deux.

..... Diou Tali Ramadane

12. Complétez l'énoncé suivant.

Ce texte est de type ; l'auteur y raconte des Le premier extrait est à dominance car l'auteur utilise des expressions telles que et pour donner des, tandis que le deuxième est à dominance car on y trouve beaucoup d'..... et de qui rapprochent au les images que l'auteur voyageur a vues pendant son voyage.

Relisez le texte « De Djelfa à Laghouat » puis répondez aux questions suivantes :

01. Précisez le cadre spatiotemporel du voyage à l'aide des indicateurs de lieu et de temps.

Djelfa 31 mai

02. L'auteur n'est pas seul dans son voyage. D'après vous, par qui il est accompagné ?

Il est accompagné par des autres voyageurs et le guide.

03. Par quel moyen l'auteur se déplace-t-il ?

en voiture – à pied – par avion – sur un chameau

Encadrez la bonne réponse.

04. D'après vous, à qui renvoient les pronoms « tu » et « te » ?

tu et te renvoient au lecteur français

05. Reliez chaque mot avec la définition que l'auteur y propose dans le premier extrait.

Sahara	→	Pays montueux où Sehaour n'apparaît qu'en dernier
Sehaour	→	Moment précédant la pointe du jour
Tell	→	Le dernier
Tali	→	Grand pays composé de plains

06. L'auteur distingue trois types de régions dans le Sahara. Lesquels et qu'est-ce qui caractérise chaque région par rapport aux autres ?

Faïji... habitée
Kilaz... temporairement habitable comme après les pluies d'hiver
galat... inhabité et inhabitable

07. À quoi renvoie l'expression « temps du jeûne » utilisée par l'auteur ? Relevez du même paragraphe quatre mots qui font partie du champ lexical de ce terme.

temps de jeûne = ramadhan

manger boire fumer

08. Complétez le tableau ci-dessous à partir du deuxième extrait du texte.

Élément décrit	Caractéristiques
La terre	luisante... sèche... nue...
Les collines	horizontales... couleur de peau de lion... étendue...
Le Cheliff	beau... encaissé... grandes...

09. Le vocabulaire mélioratif ou péjoratif est parmi les marques de subjectivité dans un discours.

Lequel domine la description dans ce texte ? Justifiez votre réponse par quatre mots ou expressions utilisés par l'auteur.

Le vocabulaire mélioratif domine la description...
polis... propre... beau... plat...

Quel est donc le sentiment de l'auteur face à ce qu'il voit ?

l'auteur aime le sahara...

10. Relevez du passage descriptif les champs lexicaux de :

l'espace : terre... ouest...

la couleur : rouge... roses...

la lumière : luisante... ciel... feu...

Que remarquez-vous à propos du style de FROMENTIN ?

son style est descriptif en détail comme prendre une photo...

11. Dans le texte, il y a des indices d'une culture étrangère pour l'auteur. Relevez-en deux.

arabe... temps de jeûne... sahara... ciel... sahel...

12. Complétez l'énoncé suivant.

Ce texte est de type naratif ; l'auteur y raconte des événements. Le premier extrait est à dominance explicatif, car l'auteur utilise des expressions telles que c'est à dire et vent dire... pour donner des informations tandis que le deuxième est à dominance descriptif car on y trouve beaucoup d'adjectifs... et de... qui rapprochent au nous... les images que l'auteur voyageur a vues pendant son voyage.

Relisez le texte « De Djelfa à Laghouat » puis répondez aux questions suivantes :

01. Précisez le cadre spatiotemporel du voyage à l'aide des indicateurs de lieu et de temps.

Djelfa hier

02. L'auteur n'est pas seul dans son voyage. D'après vous, par qui il est accompagné ?

les touristes

03. Par quel moyen l'auteur se déplace-t-il ?

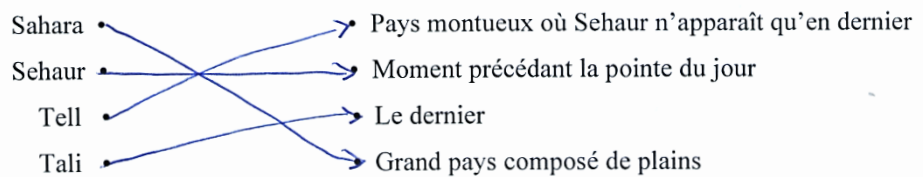
en voiture – à pied – par avion – sur un chameau

Encadrez la bonne réponse.

04. D'après vous, à qui renvoient les pronoms « tu » et « te » ?

le duc de mai

05. Reliez chaque mot avec la définition que l'auteur y propose dans le premier extrait.



06. L'auteur distingue trois types de régions dans le Sahara. Lesquels et qu'est-ce qui caractérise chaque région par rapport aux autres ?

F. alst habite
 Kifar inhabite
 F. iagi inhabite

07. À quoi renvoie l'expression « temps du jeûne » utilisée par l'auteur ? Relevez du même paragraphe quatre mots qui font partie du champ lexical de ce terme.

randhan
 manger baïa gumar talba

08. Complétez le tableau ci-dessous à partir du deuxième extrait du texte.

Élément décrit	Caractéristiques
La terre	
Les collines	
Le Cheliff	

09. Le vocabulaire mélioratif ou péjoratif est parmi les marques de subjectivité dans un discours.

Lequel domine la description dans ce texte ? Justifiez votre réponse par quatre mots ou expressions utilisés par l'auteur.

mélioratif

Quel est donc le sentiment de l'auteur face à ce qu'il voit ?

le sentiment de l'auteur breuché

10. Relevez du passage descriptif les champs lexicaux de :

l'espace : pays

la couleur : rouge

la lumière : solaire

Que remarquez-vous à propos du style de FROMENTIN ?

11. Dans le texte, il y a des indices d'une culture étrangère pour l'auteur. Relevez-en deux.

arabe

12. Complétez l'énoncé suivant.

Ce texte est de type récit ; l'auteur y raconte des de voyage . Le premier extrait est à dominance arabe , car l'auteur utilise des expressions telles que tali et Sehaun , pour donner des meaning , tandis que le deuxième est à dominance nature , car on y trouve beaucoup d'..... et de qui rapprochent au les images que l'auteur voyageur a vues pendant son voyage.

Relisez le texte « De Djelfa à Laghouat » puis répondez aux questions suivantes :

01. Précisez le cadre spatiotemporel du voyage à l'aide des indicateurs de lieu et de temps.

Algérie, Djelfa, 31 mai 2001

02. L'auteur n'est pas seul dans son voyage. D'après vous, par qui il est accompagné ?

Il est accompagné des groupes des hommes.

03. Par quel moyen l'auteur se déplace-t-il ?

en voiture – à pied – par avion – sur un chameau

Encadrez la bonne réponse.

04. D'après vous, à qui renvoient les pronoms « tu » et « te » ?

.....

05. Reliez chaque mot avec la définition que l'auteur y propose dans le premier extrait.

- | | | |
|-----------|---|---|
| Sahara • | → | • Pays montagneux où Sehaour n'apparaît qu'en dernier |
| Sehaour • | → | • Moment précédant la pointe du jour |
| Tell • | → | • Le dernier |
| Tali • | → | • Grand pays composé de plaines |

06. L'auteur distingue trois types de régions dans le Sahara. Lesquels et qu'est-ce qui caractérise chaque région par rapport aux autres ?

.....

.....

.....

07. À quoi renvoie l'expression « temps du jeûne » utilisée par l'auteur ? Relevez du même paragraphe quatre mots qui font partie du champ lexical de ce terme.

Temps du jeûne → Ramadan :
manger, boire, Sahara, fumer

08. Complétez le tableau ci-dessous à partir du deuxième extrait du texte.

Élément décrit	Caractéristiques
La terre	presque brûlante
Les collines	horizontale
Le Cheliff	beau fleuve

*Tant elle est une
Tant elle est sèche
propre*

09. Le vocabulaire mélioratif ou péjoratif est parmi les marques de subjectivité dans un discours.

Lequel domine la description dans ce texte ? Justifiez votre réponse par quatre mots ou expressions utilisés par l'auteur.

*Vocabulaire péjoratif : chaleur, sèche, soleil
Le sentiment de l'auteur : il fait chaud et fatigué*

Quel est donc le sentiment de l'auteur face à ce qu'il voit ?

10. Relevez du passage descriptif les champs lexicaux de :

l'espace :

la couleur : *rouge*

la lumière : *soleil*

Que remarquez-vous à propos du style de FROMENTIN ?

Fromentin son style romanesque beaucoup de choses

11. Dans le texte, il y a des indices d'une culture étrangère pour l'auteur. Relevez-en deux.

smachou -> seham

12. Complétez l'énoncé suivant.

Ce texte est de type *naratif* ; l'auteur y raconte des *choses*. Le premier extrait est à dominance *précisive* car l'auteur utilise des expressions telles que *chad a du et l'origine* pour donner des *définitions*, tandis que le deuxième est à dominance *caractéristique* car on y trouve beaucoup d'*adjectifs* et de *mots* qui rapprochent au *bestem* les images que l'auteur voyageur a vues pendant son voyage.

Relisez le texte « *De Djelfa à Laghouat* » puis répondez aux questions suivantes :

01. Précisez le cadre spatiotemporel du voyage à l'aide des indicateurs de lieu et de temps.

... *deau temps*

02. L'auteur n'est pas seul dans son voyage. D'après vous, par qui il est accompagné ?

... *Voyage*

03. Par quel moyen l'auteur se déplace-t-il ?

en voiture – à pied – par avion – sur un chameau

Encadrez la bonne réponse.

04. D'après vous, à qui renvoient les pronoms « *tu* » et « *te* » ?

... *les lecteurs*

05. Reliez chaque mot avec la définition que l'auteur y propose dans le premier extrait.

- | | |
|-----------|---|
| Sahara • | • Pays montueux où Sehaour n'apparaît qu'en dernier |
| Sehaour • | • Moment précédant la pointe du jour |
| Tell • | • Le dernier |
| Tali • | • Grand pays composé de plains |

06. L'auteur distingue trois types de régions dans le Sahara. Lesquels et qu'est-ce qui caractérise chaque région par rapport aux autres ?

... *montagneuse*

... *Bergel*

... *Kifar*

07. À quoi renvoie l'expression « *temps du jeûne* » utilisée par l'auteur ? Relevez du même paragraphe quatre mots qui font partie du champ lexical de ce terme.

... *Jeûnes*

08. Complétez le tableau ci-dessous à partir du deuxième extrait du texte.

Élément décrit	Caractéristiques
La terre	Cultivables
Les collines	découpées (ouest)
Le Cheliff	L'oued

09. Le vocabulaire mélioratif ou péjoratif est parmi les marques de subjectivité dans un discours.

Lequel domine la description dans ce texte ? Justifiez votre réponse par quatre mots ou expressions utilisés par l'auteur.

.....

.....

Quel est donc le sentiment de l'auteur face à ce qu'il voit ?

...d'admiration...

10. Relevez du passage descriptif les champs lexicaux de :

l'espace : ...désert...

la couleur : ...jaune...

la lumière : ...lumière...

Que remarquez-vous à propos du style de FROMENTIN ?

...l'usage de l'oralité...

11. Dans le texte, il y a des indices d'une culture étrangère pour l'auteur. Relevez-en deux.

...Falah, Fiafi...

12. Complétez l'énoncé suivant.

Ce texte est de type narratif ; l'auteur y raconte des histoires. Le premier extrait est à dominance car l'auteur utilise des expressions telles que Djelfa et Sahara pour donner des lieux, tandis que le deuxième est à dominance car on y trouve beaucoup d'temps et de qui rapprochent au début les images que l'auteur voyageur a vues pendant son voyage.

Relisez le texte « De Djelfa à Laghouat » puis répondez aux questions suivantes :

01. Précisez le cadre spatiotemporel du voyage à l'aide des indicateurs de lieu et de temps.

indicateurs de lieu : le Sahara, Djelfa
indicateurs de temps : hier aujourd'hui l'hiver

02. L'auteur n'est pas seul dans son voyage. D'après vous, par qui il est accompagné ?

il utilise "Nous".

03. Par quel moyen l'auteur se déplace-t-il ?

en voiture – à pied – par avion – sur un chameau

Encadrez la bonne réponse.

04. D'après vous, à qui renvoient les pronoms « tu » et « te » ?

"tu" et "te" renvoient à chaque personne qui veut voyager au Sahara.

05. Reliez chaque mot avec la définition que l'auteur y propose dans le premier extrait.

Sahara •	→	• Pays montagneux où Sehaour n'apparaît qu'en dernier
Sehaour •	→	• Moment précédant la pointe du jour
Tell •	→	• Le dernier
Tali •	→	• Grand pays composé de plains

06. L'auteur distingue trois types de régions dans le Sahara. Lesquels et qu'est-ce qui caractérise chaque région par rapport aux autres ?

Faïfa habité
Vi Fan temporairement habitable
Falot inhabité et inhabitable

07. À quoi renvoie l'expression « temps du jeûne » utilisée par l'auteur ? Relevez du même paragraphe quatre mots qui font partie du champ lexical de ce terme.

C'est sa madhoun
Sehaour manger boire fumer

08. Complétez le tableau ci-dessous à partir du deuxième extrait du texte.

Élément décrit	Caractéristiques
La terre	marneuse ..folie..... luisante...à l'oeil
Les collines	..horizontales... ..proches... ..forment...rochet
Le Cheliff	..beau..... ..pacifique... ..bienfaisant

09. Le vocabulaire mélioratif ou péjoratif est parmi les marques de subjectivité dans un discours.

Lequel domine la description dans ce texte ? Justifiez votre réponse par quatre mots ou expressions utilisés par l'auteur.

Le vocabulaire mélioratif domine dans le texte.
 ..beau..... ..molle..... ..poudreuse.....

Quel est donc le sentiment de l'auteur face à ce qu'il voit ?

..Il est...extrêmement surpris...ce qu'il voit.....

10. Relevez du passage descriptif les champs lexicaux de :

l'espace : ..Terre...désert...Boghar.....

la couleur : ..rouge...or.....

la lumière : ..luisante...allumes.....

Que remarquez-vous à propos du style de FROMENTIN ?

.....Fromentin est un peintre.....

11. Dans le texte, il y a des indices d'une culture étrangère pour l'auteur. Relevez-en deux.

l'auteur...utilise des mots de la culture étranger arabes.
 comme Fifi Boghar Selham.

12. Complétez l'énoncé suivant.

Ce texte est de type narratif ; l'auteur y raconte des événements. Le premier extrait est à dominance explicative car l'auteur utilise des expressions telles que Boghar..... et Tali et Telle pour donner des informations, tandis que le deuxième est à dominance descriptive car on y trouve beaucoup d'adjectifs..... et de qui rapprochent au les images que l'auteur voyageur a vues pendant son voyage.

Relisez le texte « De Djelfa à Laghouat » puis répondez aux questions suivantes :

01. Précisez le cadre spatiotemporel du voyage à l'aide des indicateurs de lieu et de temps.

Rien, toujours, Le Sahara

02. L'auteur n'est pas seul dans son voyage. D'après vous, par qui il est accompagné ?

Nous sommes, (Sehaur) la famille

03. Par quel moyen l'auteur se déplace-t-il ?

en voiture – à pied – par avion – sur un chameau

Encadrez la bonne réponse.

04. D'après vous, à qui renvoient les pronoms « tu » et « te » ?

Le lecteur

05. Reliez chaque mot avec la définition que l'auteur y propose dans le premier extrait.

- | | |
|----------|--|
| Sahara • | • Pays montueux où Sehaur n'apparaît qu'en dernier |
| Sehaur • | • Moment précédant la pointe du jour |
| Tell • | • Le dernier |
| Tali • | • Grand pays composé de plains |

06. L'auteur distingue trois types de régions dans le Sahara. Lesquels et qu'est-ce qui caractérise chaque région par rapport aux autres ?

.....

07. À quoi renvoie l'expression « temps du jeûne » utilisée par l'auteur ? Relevez du même paragraphe quatre mots qui font partie du champ lexical de ce terme.

Ramadhan, Sehaur, Jeûne

08. Complétez le tableau ci-dessous à partir du deuxième extrait du texte.

Élément décrit	Caractéristiques
La terre	...vue... ..semble... ..sèche...
Les collines	horizontales ...formant... ..craquel...
Le Cheliff	...beau... ..Fleuves... ..Fortes...

09. Le vocabulaire mélioratif ou péjoratif est parmi les marques de subjectivité dans un discours.

Lequel domine la description dans ce texte ? Justifiez votre réponse par quatre mots ou expressions utilisés par l'auteur.

...Les vocabulaires : a. mélioratif : polis, propres...
 ...Les vocabulaires : a. péjoratif : misérable, saif, sang-eux...

Quel est donc le sentiment de l'auteur face à ce qu'il voit ?

.....U.O.U.....

10. Relevez du passage descriptif les champs lexicaux de :

l'espace : Lieu, désert.....

la couleur : ...rouge.....

la lumière :

Que remarquez-vous à propos du style de FROMENTIN ?

.....Le style : a. photographique.....

11. Dans le texte, il y a des indices d'une culture étrangère pour l'auteur. Relevez-en deux.

.....Fiafi, Kifou.....

12. Complétez l'énoncé suivant.

Ce texte est de type narratif ; l'auteur y raconte des souvenirs. Le premier extrait est à dominance car l'auteur utilise des expressions telles que Sahara et pour donner des Nations tandis que le deuxième est à dominance description car on y trouve beaucoup d' adjectif et de qui rapprochent au image les images que l'auteur voyageur a vues pendant son voyage.

Relisez le texte « *De Djelfa à Laghouat* » puis répondez aux questions suivantes :

01. Précisez le cadre spatiotemporel du voyage à l'aide des indicateurs de lieu et de temps.

...Djelfa... 31 mai 2017...

02. L'auteur n'est pas seul dans son voyage. D'après vous, par qui il est accompagné ?

...des habitants pour visiter la zone...

03. Par quel moyen l'auteur se déplace-t-il ?

en voiture – à pied – par avion – sur un chameau

Encadrez la bonne réponse.

04. D'après vous, à qui renvoient les pronoms « *tu* » et « *te* » ?

.....

05. Reliez chaque mot avec la définition que l'auteur y propose dans le premier extrait.

Sahara •	• Pays montueux où Sehaour n'apparaît qu'en dernier
Sehaour •	• Moment précédant la pointe du jour
Tell •	• Le dernier
Tali •	• Grand pays composé de plains

06. L'auteur distingue trois types de régions dans le Sahara. Lesquels et qu'est-ce qui caractérise chaque région par rapport aux autres ?

...Jijel
 ...K. par vide
 ...F. 8/
 ...F. 8/

07. À quoi renvoie l'expression « *temps du jeûne* » utilisée par l'auteur ? Relevez du même paragraphe quatre mots qui font partie du champ lexical de ce terme.

...Ramadan
 ...Sehaour mange

08. Complétez le tableau ci-dessous à partir du deuxième extrait du texte.

Élément décrit	Caractéristiques
La terre	
Les collines	
Le Cheliff	

09. Le vocabulaire mélioratif ou péjoratif est parmi les marques de subjectivité dans un discours.

Lequel domine la description dans ce texte ? Justifiez votre réponse par quatre mots ou expressions utilisés par l'auteur.

..... happy

Quel est donc le sentiment de l'auteur face à ce qu'il voit ?

10. Relevez du passage descriptif les champs lexicaux de :

l'espace : terre

la couleur : rouge

la lumière :

Que remarquez-vous à propos du style de FROMENTIN ?

11. Dans le texte, il y a des indices d'une culture étrangère pour l'auteur. Relevez-en deux.

..... sahara

12. Complétez l'énoncé suivant.

Ce texte est de type récit de voyage. L'auteur y raconte des histoires. Le premier extrait est à dominance descriptive car l'auteur utilise des expressions telles que et pour donner des détails, tandis que le deuxième est à dominance narrative car on y trouve beaucoup d'actions et de descriptions qui rapprochent au maximum les images que l'auteur voyageur a vues pendant son voyage.

Annexe VIII : Quelques copies des apprenants de la classe témoin

Relisez le texte « *Le loup et l'agneau* » puis répondez aux questions suivantes :

01. Où se déroulent les événements de cette histoire ?

..... *La fable*

02. Que fait l'agneau au début de l'histoire ? Que vient faire le loup ?

..... *Fait l'agneau la fable*

03. Complétez le tableau ci-dessous par les caractéristiques : inoffensif – sauvage – féroce – doux – domestique – cruel.

Particularités du loup	Particularités de l'agneau
<i>inoffensif Sauvage féroce</i>	<i>Doux..... Domestique Cruel</i>

04. Relevez du texte les expressions qui renvoient au loup.

..... *Survient à l'agneau*

Ces expressions montrent que celui-ci est :

prétentieux – indifférent – méchant

Encadrez la bonne réponse.

05. Dans le dialogue, le loup tutoie l'agneau et l'agneau vouvoie le loup. Que montre cela ?

.....

06. Relevez du texte les reproches qu'a faits le loup à l'agneau.

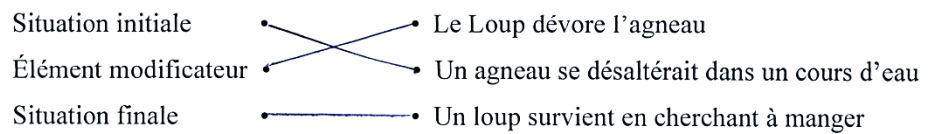
.....

.....

D'après vous, ces reproches sont-ils justes ou injustes ? Pourquoi ?

.....

07. La fable est un texte narratif. Reliez les éléments de la première liste avec ceux qui y correspondent de la seconde liste.



08. La fin de cette histoire est-elle heureuse ou triste pour chaque personnage ? Pourquoi ?

La fin triste

09. D'après vous, qui des deux personnages a raison ? Pourquoi ?

Deux personnage le loup et l'agneau

10. Est-ce que la morale de cette fable est explicitement donnée ? Si oui, dans quel(s) vers ?

La morale oui

11. Parmi les énoncés suivants, soulignez celui qui explique le mieux la morale de cette fable.

- On doit toujours respecter la loi.
- La force et l'injustice manipulent la vérité.
- Les animaux sauvages et les animaux domestiques ne peuvent pas vivre ensemble.

12. Cette morale ne donne pas une leçon mais évoque un constat dans la société. Lequel ?

.....

Constatez-vous ce fait dans votre société ?

.....

13. Dans ce texte, l'auteur :

- raconte pour dénoncer un fait.
- décrit pour faire imaginer.
- explique pour informer.

Soulignez la bonne réponse.

Relisez le texte « Le loup et l'agneau » puis répondez aux questions suivantes :

01. Où se déroulent les événements de cette histoire ?

se déroulent les événements texte narratif des animaux.....

02. Que fait l'agneau au début de l'histoire ? Que vient faire le loup ?

l'agneau au début de l'histoire fait un agneau se désaltérer.
faite le loup un loup survient à jeun.....

03. Complétez le tableau ci-dessous par les caractéristiques : inoffensif – sauvage – féroce – doux – domestique – cruel.

Particularités du loup	Particularités de l'agneau
sauvage. inoffensif. féroce.....	domestique. cruel. doux.....

04. Relevez du texte les expressions qui renvoient au loup.

du texte les expressions qui renvoient au loup l'animal.....

Ces expressions montrent que celui-ci est :

prétentieux – indifférent – méchant

Encadrez la bonne réponse.

05. Dans le dialogue, le loup tutoie l'agneau et l'agneau vouvoie le loup. Que montre cela ?

l'agneau.....

06. Relevez du texte les reproches qu'a faits le loup à l'agneau.

le loup à l'agneau.....

D'après vous, ces reproches sont-ils justes ou injustes ? Pourquoi ?

d'après vous sont-ils injustes.....

07. La fable est un texte narratif. Reliez les éléments de la première liste avec ceux qui y correspondent de la seconde liste.

- | | | |
|----------------------|---|--|
| Situation initiale | • | • Le Loup dévore l'agneau |
| Élément modificateur | • | • Un agneau se désaltérait dans un cours d'eau |
| Situation finale | • | • Un loup survient en cherchant à manger |

08. La fin de cette histoire est-elle heureuse ou triste pour chaque personnage ? Pourquoi ?

la fin de cette histoire est-elle heureuse pour chaque personnage.

09. D'après vous, qui des deux personnages a raison ? Pourquoi ?

d'après vous, qui raison les personnages le loup et l'agneau parce que des animaux.

10. Est-ce que la morale de cette fable est explicitement donnée ? Si oui, dans quel(s) vers ?

oui dans la morale de cette fable est explicitement donnée.

11. Parmi les énoncés suivants, soulignez celui qui explique le mieux la morale de cette fable.

- On doit toujours respecter la loi.
- La force et l'injustice manipulent la vérité.
- Les animaux sauvages et les animaux domestiques ne peuvent pas vivre ensemble.

12. Cette morale ne donne pas une leçon mais évoque un constat dans la société. Lequel ?

.....
 Constatez-vous ce fait dans votre société ?

13. Dans ce texte, l'auteur :

- raconte pour dénoncer un fait.
- décrit pour faire imaginer.
- explique pour informer.

Soulignez la bonne réponse.

Relisez le texte « Le loup et l'agneau » puis répondez aux questions suivantes :

01. Où se déroulent les événements de cette histoire ?

..... au ruisseau

02. Que fait l'agneau au début de l'histoire ? Que vient faire le loup ?

..... L'agneau se désaltère.

..... Un loup survient à jeun.

03. Complétez le tableau ci-dessous par les caractéristiques : inoffensif – sauvage – féroce – doux – domestique – cruel.

Particularités du loup	Particularités de l'agneau
..... <u>sauvage</u> <u>domestique</u> <u>doux</u>	 <u>féroce</u> <u>inoffensif</u> <u>cruel</u>

04. Relevez du texte les expressions qui renvoient au loup.

..... Le loup s'empare puis le mange.

Ces expressions montrent que celui-ci est :

prétentieux – indifférent – méchant

Encadrez la bonne réponse.

05. Dans le dialogue, le loup tutoie l'agneau et l'agneau vouvoie le loup. Que montre cela ?

.....

06. Relevez du texte les reproches qu'a faits le loup à l'agneau.

.....

.....

D'après vous, ces reproches sont-ils justes ou injustes ? Pourquoi ?

..... injustes

07. La fable est un texte narratif. Reliez les éléments de la première liste avec ceux qui y correspondent de la seconde liste.

- | | | | |
|----------------------|---|---|--|
| Situation initiale | • | → | • Le Loup dévore l'agneau |
| Élément modificateur | • | → | • Un agneau se désaltérait dans un cours d'eau |
| Situation finale | • | → | • Un loup survient en cherchant à manger |

08. La fin de cette histoire est-elle heureuse ou triste pour chaque personnage ? Pourquoi ?

..... Dans aucun forme de procès

09. D'après vous, qui des deux personnages a raison ? Pourquoi ?

..... Le loup et l'agneau

10. Est-ce que la morale de cette fable est explicitement donnée ? Si oui, dans quel(s) vers ?

..... Pas morale

11. Parmi les énoncés suivants, soulignez celui qui explique le mieux la morale de cette fable.

- On doit toujours respecter la loi.
- La force et l'injustice manipulent la vérité.
- Les animaux sauvages et les animaux domestiques ne peuvent pas vivre ensemble.

12. Cette morale ne donne pas une leçon mais évoque un constat dans la société. Lequel ?

..... La société il faut des leçons

Constatez-vous ce fait dans votre société ?

..... Algérie

13. Dans ce texte, l'auteur :

- raconte pour dénoncer un fait.
- décrit pour faire imaginer.
- explique pour informer.

Soulignez la bonne réponse.

Relisez le texte « Le loup et l'agneau » puis répondez aux questions suivantes :

01. Où se déroulent les événements de cette histoire ?

Les événements se déroulent dans la forêt

02. Que fait l'agneau au début de l'histoire ? Que vient faire le loup ?

L'agneau fait se désaltérer le
Le loup vient faire à jeun

03. Complétez le tableau ci-dessous par les caractéristiques : inoffensif – sauvage – féroce – doux – domestique – cruel.

Particularités du loup	Particularités de l'agneau
sauvage, dur, cruel	féroce, domestique, inoffensif

04. Relevez du texte les expressions qui renvoient au loup.

Le loup parle à l'agneau

Ces expressions montrent que celui-ci est :

prétentieux – indifférent – méchant

Encadrez la bonne réponse.

05. Dans le dialogue, le loup tutoie l'agneau et l'agneau vouvoie le loup. Que montre cela ?

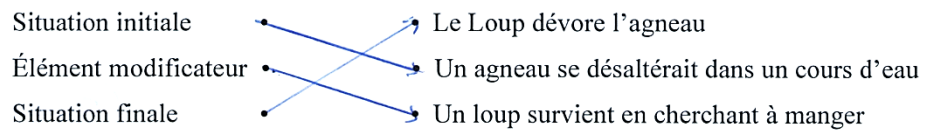
Le manque de dialogue

06. Relevez du texte les reproches qu'a faits le loup à l'agneau.

D'après vous, ces reproches sont-ils justes ou injustes ? Pourquoi ?

injustes

07. La fable est un texte narratif. Reliez les éléments de la première liste avec ceux qui y correspondent de la seconde liste.



08. La fin de cette histoire est-elle heureuse ou triste pour chaque personnage ? Pourquoi ?

La fin triste pour chaque personnages

09. D'après vous, qui des deux personnages a raison ? Pourquoi ?

Qui des deux personnages a raison le loup et l'agneau

10. Est-ce que la morale de cette fable est explicitement donnée ? Si oui, dans quel(s) vers ?

La morale donnée dans le vers la fin (sans autre forme de procès)

11. Parmi les énoncés suivants, soulignez celui qui explique le mieux la morale de cette fable.

- On doit toujours respecter la loi.
- La force et l'injustice manipulent la vérité.
- Les animaux sauvages et les animaux domestiques ne peuvent pas vivre ensemble.

12. Cette morale ne donne pas une leçon mais évoque un constat dans la société. Lequel ?

Dans la société évoque la fable

Constatez-vous ce fait dans votre société ?

13. Dans ce texte, l'auteur :

- raconte pour dénoncer un fait.
- décrit pour faire imaginer.
- explique pour informer.

Soulignez la bonne réponse.

Relisez le texte « *De Djelfa à Laghouat* » puis répondez aux questions suivantes :

01. Précisez le cadre spatiotemporel du voyage à l'aide des indicateurs de lieu et de temps.

..... Pas un beau temps

02. L'auteur n'est pas seul dans son voyage. D'après vous, par qui il est accompagné ?

.....

03. Par quel moyen l'auteur se déplace-t-il ?

en voiture – à pied – par avion – sur un chameau

Encadrez la bonne réponse.

04. D'après vous, à qui renvoient les pronoms « tu » et « te » ?

..... tu te nous il

05. Reliez chaque mot avec la définition que l'auteur y propose dans le premier extrait.

Sahara •	→	• Pays montueux où Sehaour n'apparaît qu'en dernier
Sehaour •	→	• Moment précédant la pointe du jour
Tell •	→	• Le dernier
Tali •	→	• Grand pays composé de plains

06. L'auteur distingue trois types de régions dans le Sahara. Lesquels et qu'est-ce qui caractérise chaque région par rapport aux autres ?

..... la région montagneuse

.....

.....

07. À quoi renvoie l'expression « *temps du jeûne* » utilisée par l'auteur ? Relevez du même paragraphe quatre mots qui font partie du champ lexical de ce terme.

.....

.....

08. Complétez le tableau ci-dessous à partir du deuxième extrait du texte.

Élément décrit	Caractéristiques
La terre	... <u>Pierres</u> ... <u>vive</u> ... <u>Portaine</u> ...
Les collines	... <u>collines</u> ... <u>horizontales</u> ...
Le Cheliff	... <u>Cheliff</u> ... <u>lieux</u> ...

09. Le vocabulaire mélioratif ou péjoratif est parmi les marques de subjectivité dans un discours.

Lequel domine la description dans ce texte ? Justifiez votre réponse par quatre mots ou expressions utilisés par l'auteur.

.....

.....

Quel est donc le sentiment de l'auteur face à ce qu'il voit ?

... Le sentiment sensible ...

10. Relevez du passage descriptif les champs lexicaux de :

l'espace :

la couleur :

la lumière :

Que remarquez-vous à propos du style de FROMENTIN ?

... Eugène Fromentin style 1900 ...

11. Dans le texte, il y a des indices d'une culture étrangère pour l'auteur. Relevez-en deux.

... cultures des ... cultures ...

12. Complétez l'énoncé suivant.

Ce texte est de type Géographie l'auteur y raconte des Djell ... Le premier extrait est à dominance Sahara ... car l'auteur utilise des expressions telles que Baghar ... et pour donner des, tandis que le deuxième est à dominance car on y trouve beaucoup d' texte et de qui rapprochent au chell les images que l'auteur voyageur a vues pendant son voyage.

Relisez le texte « De Djelfa à Laghouat » puis répondez aux questions suivantes :

01. Précisez le cadre spatiotemporel du voyage à l'aide des indicateurs de lieu et de temps.

Djelfa 31 mai

02. L'auteur n'est pas seul dans son voyage. D'après vous, par qui il est accompagné ?

L'auteur accompagné par le chameau

03. Par quel moyen l'auteur se déplace-t-il ?

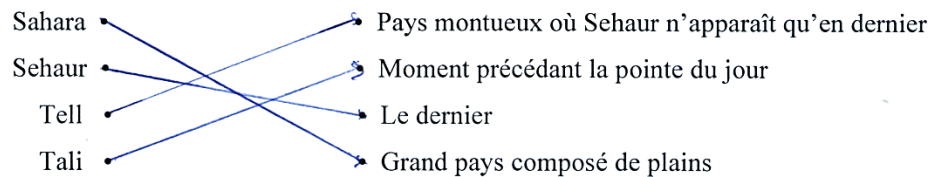
en voiture – à pied – par avion – sur un chameau

Encadrez la bonne réponse.

04. D'après vous, à qui renvoient les pronoms « tu » et « te » ?

tu te renvoient nous les lecteurs

05. Reliez chaque mot avec la définition que l'auteur y propose dans le premier extrait.



06. L'auteur distingue trois types de régions dans le Sahara. Lesquels et qu'est-ce qui caractérise chaque région par rapport aux autres ?

Eiaoui } Sahara
 Kifari }
 Falati }

07. À quoi renvoie l'expression « temps du jeûne » utilisée par l'auteur ? Relevez du même paragraphe quatre mots qui font partie du champ lexical de ce terme.

temps du jeûne
 la pointe du jour moment difficile

08. Complétez le tableau ci-dessous à partir du deuxième extrait du texte.

Élément décrit	Caractéristiques
La terre	normeuse, folie, poterie
Les collines	horizontales, fantaisie, centre
Le Cheliff	pacifique, premières, dernière

09. Le vocabulaire mélioratif ou péjoratif est parmi les marques de subjectivité dans un discours.

Lequel domine la description dans ce texte ? Justifiez votre réponse par quatre mots ou expressions utilisés par l'auteur.

Les descriptions marque de subjectivité le vocabulaire
péjoratif mélioratif

Quel est donc le sentiment de l'auteur face à ce qu'il voit ?

Le sentiment de l'auteur s'aime l'Algérie

10. Relevez du passage descriptif les champs lexicaux de :

l'espace : pays, Djelfa

la couleur : rouge, rose

la lumière : soleil

Que remarquez-vous à propos du style de FROMENTIN ?

11. Dans le texte, il y a des indices d'une culture étrangère pour l'auteur. Relevez-en deux.

la culture de l'Algérie Sahara

12. Complétez l'énoncé suivant.

Ce texte est de type narratif ; l'auteur y raconte des histoires. Le premier extrait est à dominance Sahara car l'auteur utilise des expressions telles que Baghar et terres pour donner des phrases, tandis que le deuxième est à dominance nature car on y trouve beaucoup d'collines et de cheliffes qui rapprochent au Djelfa les images que l'auteur voyageur a vues pendant son voyage.