



REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE
LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE BATNA 2 -MUSTEPHA BEN BOULAID-



Faculté des lettres et des langues étrangères
Département de langue et littérature françaises

*Thèse élaborée en vue de l'obtention du diplôme de Doctorat LMD
Option : FLE et Didactique des langues-cultures*

THÈME

**POUR UNE VALORISATION DU TEXTE LITTERAIRE
À VISÉE INTERCULTURELLE EN CLASSE DE FLE :
ENJEUX ET PISTES DIDACTIQUES**
Cas de la deuxième année secondaire lettres et philosophie

Sous la direction de :

Dr. MEZIANI Amina

Présentée et soutenue par :

TORCHI Feyrouz

Devant le jury composé de :

M. DAKHIA Abdelouahab	Pr	Université de Biskra	Président
Mme MEZIANI Amina	MCA	Université de Batna 2	Rapporteur
M. BENZEROUAL Tarek	MCA	Université de Batna 2	Examineur
M. GUERID Khaled	MCA	Université de Biskra	Examineur
Mme AGGOUN Shyras	MCA	Université de Batna 2	Examineur

Année universitaire 2021/2022



REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE
LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITÉ BATNA 2 - MUSTEPHA BEN BOULAID-



Faculté des lettres et des langues étrangères
Département de langue et littérature françaises

Thèse élaborée en vue de l'obtention du diplôme de Doctorat LMD
Option : FLE et Didactique des langues-cultures

THÈME

**POUR UNE VALORISATION DU TEXTE LITTÉRAIRE
À VISÉE INTERCULTURELLE EN CLASSE DE FLE :
ENJEUX ET PISTES DIDACTIQUES**
Cas de la deuxième année secondaire lettres et philosophie

Sous la direction de :

Dr. MEZIANI Amina

Présentée et soutenue par :

TORCHI Feyrouz

Devant le jury composé de :

M. DAKHIA Abdelouahab	Pr	Université de Biskra	Président
Mme MEZIANI Amina	MCA	Université de Batna 2	Rapporteur
M. BENZEROUAL Tarek	MCA	Université de Batna 2	Examineur
M. GUERID Khaled	MCA	Université de Biskra	Examineur
Mme AGGOUN Shyras	MCA	Université de Batna 2	Examineur

Année universitaire 2021/2022

Remerciements

Mes remerciements les plus vifs, les plus chaleureux et les plus sincères s'adressent tout d'abord à ma Directrice de thèse, l'honorable docteure MEZIANI Amina. Tout au long de ce travail, elle a su m'apporter un soutien constant, une disponibilité, une écoute, une confiance et des conseils précieux et avisés à la hauteur de ses compétences et de ses réelles qualités humaines.

Mes remerciements s'adressent, de façon toute particulière, aux membres du jury qui me font l'honneur de lire et d'évaluer ce travail.

Mes remerciements très spéciaux vont également au staff pédagogique du département de français à l'université Batna 2.

Je tiens à remercier fortement, ma chère amie BENCHERIF Sarah, qui m'a redonné et inspiré confiance. Elle qui n'a point cessé de m'encourager même dans les plus pénibles circonstances.

Un merci du fond du cœur à toutes les personnes qui ont cru en moi et qui ont contribué de près ou de loin à l'existence de cette thèse, par leurs critiques constructives, par leurs lectures et relectures, par leur disponibilité, par leurs encouragements et soutien généreux et constant et par leur participation à l'expérience.

Dédicaces

Je dédie ce travail :

À mes chers parents.

À mon cher mari Pr. HEDDOUCHE Aissa qui m'a soutenu dans les moments les plus durs et qui m'a entouré de tant d'affection.

À mes princesses Sara, Roufia, Hana et Naya, la joie de ma vie.

À mes admirables frères et sœurs.

À mes beaux-frères et mes belles-sœurs.

À mes adorables neveux et nièces.

À Khadidja Ayadhi (Noussa), Bahri Zouina et Nassima Ghazelli qui comptent beaucoup pour moi, et toutes mes amies.

À tous mes collègues.

À tous mes apprenants qui m'ont facilité la tâche avec leur collaboration et leur compréhension.

À tous mes proches.

À tous ceux qui m'aiment et que j'aime.

Résumé

La présente recherche s'est portée sur la valorisation du texte littéraire à visée interculturelle en classe de FLE au secondaire. Elle propose un cadre de travail pour définir et identifier les principaux enjeux que pose la mondialisation en matière de diversité et d'expression interculturelle, en vue d'élaborer de nouvelles pistes de réflexion et d'action pour l'amélioration des pratiques enseignantes et des modalités didactiques susceptibles de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité. Cette recherche s'inscrit dans une perspective d'amélioration continue de la didactique des langues et des cultures, à travers la mise en place d'un dispositif pédagogique, en valorisant le texte littéraire, qui tire ses fondements de nombreux théories et courants de pensée qui nous fournissent des sources d'inspiration et de direction : les approches communicative et interculturelle, l'APC, l'enseignement du texte littéraire, etc.

En se basant sur l'observation directe des pratiques enseignantes en classe, nous constatons que la dimension interculturelle, qui devrait être derrière toute pratique langagière, est négligée et mise à l'écart. Nous avons voulu construire un espace d'apprentissage interculturel où le texte littéraire en tant que document authentique à part entière constitue un moyen pédagogique où se montre l'interculturalité par excellence qui assure la médiation avec la culture cible. Nous avons essayé d'identifier son impact sur la potentialisation des apprentissages de l'apprenant en classe de FLE.

La démarche scientifique adoptée s'appuie principalement sur deux pôles d'excellence axés sur le texte littéraire, un médiateur fournissant la rencontre et la découverte de l'Autre, et l'approche interculturelle. Aspirant ainsi à déceler les marques et les contenus de l'interculturel dans des supports pédagogiques littéraires, français ou d'expression française, en classe de FLE. Nous avons utilisé la méthode expérimentale qui vise à trouver une opération et une initiative dont le résultat répond à la question de recherche et nous permet de constater empiriquement que si l'objectif est atteint.

Le corpus que nous avons collecté et analysé est constitué des réponses aux pré-test et post-test rédigés par les apprenants participants à notre expérimentation. Les supports propres aux séances d'expérimentation ont été choisis et enseignés dans une optique didactique précise qui est la valorisation des textes littéraires à visée interculturelle en classe de FLE au secondaire : Cas de la 2^{ème} ASL/Ph.

Mots clés : Texte littéraire, formation à l'interculturel, dispositif pédagogique, enjeux.

Résumé en langue arabe

يهتم هذا البحث بعملية تقييم النص الأدبي الهادف الى ما بين الثقافية في قسم الفرنسية لغة الاجنبية (FLE) في الطور الثانوي. يقترح البحث اطار عمل من اجل تحديد الرهانات الرئيسية التي تطرحها العولمة من حيث التنوع والتعبير ما بين الثقافات، بهدف اعداد طرق جديدة للتفكير والعمل من أجل تحسين ممارسات التدريس والأساليب التعليمية والتي من المرجح أن تعزز التنمية المتناغمة لثقافة المتعلم وهويته. يسجل هذا البحث في منظور التحسين المستمر للتدريس في اللغات والثقافات، من خلال ادراج برنامج بيداغوجي، بإعطاء قيمة للنص الأدبي الذي يستمد أسسه من نظريات وتيارات فكرية عديدة التي تزودنا بمصادر الالهام والتوجيه: مقارنة التواصلية والبين الثقافية، مقارنة بالكفاءات، تدريس النصوص الأدبية، ... الخ.

بناءً على الملاحظة المباشرة لعملية التدريس في القسم، نرى أن البعد المابينوثقافي، الذي ينبغي أن يكون وراء كل ممارسة لغوية، مهمل ومهمش. فقد أردنا بناء فضاء للتعليم ما بين الثقافات بحيث النص الأدبي لكونه وثيقة أصلية يشكل في حد ذاته وسيلة تعليمية، يتم من خلالها إظهار التعددية الثقافية بامتياز و تضمن الوساطة مع الثقافة المستهدفة. حاولنا تحديد تأثيرها على قدرة تعلم المتعلم في قسم الفرنسية اللغة الاجنبية (FLE).

المنهج العلمي المعتمد يستند اساسا على قطبين من الامتياز، يرتكزان على النص الأدبي الذي يعتبر وسيط يوفر الالتقاء بالآخر واكتشافه، والمقاربة ما بين الثقافات. طامحين بهذا إلى استكشاف اثار والمحتويات المابينوالثقافية في المواد البيداغوجية الأدبية الفرنسية او بالتعبير بالفرنسي، في قسم الفرنسية اللغة الاجنبية (FLE). لقد استخدمنا المنهج التجريبي الذي يهدف إلى إيجاد عملية ومبادرة ما بحيث تجيب النتيجة على اشكالية البحث مما يسمح لنا بالملاحظة تجريبيا ما اذا كنا حققنا هدفنا ام لا.

تتكون المادة العلمية التي جمعناها و حللناها من اجابات للاختبار قبلي و بعدي للعيينة المشاركة في تجربتنا، اما السندات المتعلقة بالحصص التجريبية. قد جمعت و اختيرت ودرست من منظور تعليمي دقيق يعطي قيمة للنصوص الأدبية الهادفة لما بين الثقافات في قسم الفرنسية لغة اجنبية (FLE) في الطور الثانوي: حالة السنة الثانية ثانوي اداب وفلسفة.

الكلمات المفتاحية: نص أدبي، تكوين ما بين الثقافات، برنامج بيداغوجي، رهانات.

Résumé en langue anglaise

This research focused on the valuation of literary texts for intercultural purpose in FFL (French as a Foreign Language) class at secondary school. It proposes a framework for defining and identifying the main issues posed by globalization in terms of diversity and intercultural expression, with a view to developing new avenues of reflection and action for the improvement of teaching practices and didactic methods likely to promote the harmonious development of the learner's personality and identity. This research is part of a perspective of continuous improvement of the didactic of languages and cultures, through the establishment of a pedagogic device, by valuing the literary text, which draws its foundations from many theories and currents of thought which provide us with sources of inspiration and direction: Communicative and intercultural approaches, APC, teaching of the literary text, etc.

Basing on direct observation of teaching practices in the classroom, we find that the intercultural dimension, which should be behind any language practice, is neglected and sidelined. We wanted to build an intercultural learning space where the literary text as an authentic document a full-fledged constitutes a pedagogical mean in which the interculturality is demonstrated by excellence which assures the mediation with the target culture. We tried to identify its impact on the potentiation of the learner's learning in the FFL class.

The scientific approach adopted is based mainly on two poles of excellence focused on the literary text, a mediator providing the meeting and discovery of the Other, and the intercultural approach. Aspiring thus to detect the marks and contents of interculturality in literary pedagogical supports, french or of french expression, in FFL class. We have used the experimental method which aims to find an operation and an initiative, the result of which answers the research question and allows us to observe empirically whether or not we have achieved our objective.

The corpus that we collected and analyzed consists of the answers to the pre-test and post-test written by the learners participating in our experimentation. The supports specific to the experimentation sessions were grouped together, chosen and taught with a precise didactical optic which is the valuation of literary texts for intercultural purpose in FFL class at the secondary school: Case of the 2nd year secondary L/Ph.

Keywords: Literary text, intercultural formation, educational system, issues.

Sommaire

Remerciements	4
Dédicaces	5
Résumé	6
Résumé en langue arabe	Erreur ! Signet non défini.
Résumé en langue anglaise	Erreur ! Signet non défini.
Sommaire	9
Liste des tableaux	10
Liste des figures	13
Liste des graphes	13
Introduction générale	14
I Partie théorique : L’enseignement du texte littéraire en FLE à travers l’approche interculturelle	23
Chapitre I : Vers une didactique de l’interculturel en classe de FLE : Emergence d’une approche, d’une finalité et d’objets d’étude.	24
Introduction	25
I.1.1 Enseignement/apprentissage des langues : Clarification des concepts principaux.	26
I.1.2 Enseignement/apprentissage du FLE en Algérie :	35
I.1.3 Enseignement/apprentissage de la langue-culture française : Dimension et perspective	47
I.1.4 La didactique des langues-cultures à la lumière de l’évolution des méthodologies dans l’E/A du FLE.....	55
I.1.5 Emergence et diffusion de la didactique des langues-cultures	74
I.1.6 Didactique des langues-cultures à la croisée des différentes approches	83
Conclusion.....	87
Chapitre II : Le texte littéraire et son potentiel interculturel dans l’enseignement/apprentissage du FLE: une perspective ascendante en didactique des langues-cultures.	89
Introduction :	90
I.II.1 Le langage littéraire et les différentes compétences	91
I.II.2 Vers une pédagogie interculturelle.....	126
I.II.3 Le texte littéraire et les différentes méthodes d’enseignement du FLE.....	132
I.II.4 Les difficultés rencontrées par les enseignants et les apprenants lors de l’exploitation de ce genre de texte dans le cours de langue	137
Conclusion.....	140
Chapitre III : L’enseignement du texte littéraire en classe de FLE: Perspectives interculturelles, enjeux didactiques et pratiques pédagogiques	142
Introduction	143
I.III.1 Compétences à installer en 2 ^{ème} AS : La mise en place d’une approche par compétence	144
I.III.2 Évaluation des compétences et des apprentissages	156

I.III.3 Élaboration d'une épreuve d'évaluation.....	165
I.III.4 Élaboration d'une séquence pédagogique	170
I.III. 5 Pistes et enjeux didactiques de l'enseignement du texte littéraire en classe de FLE	175
Conclusion.....	184
II Partie pratique : cadre méthodologique et analyses des données	186
Chapitre IV : Cadre méthodologique de la recherche	187
Introduction	188
II.IV.1 Programme officiel de la 2 ^{ème} AS.....	188
II.IV.2 Problématique.....	198
II.IV.3 Méthodologie	208
II.IV.4 Description du corpus et procédure d'analyse.....	214
II.IV.5 Cadre d'analyse et opérationnalisation	228
II.IV.6 Limites de la recherche	233
Conclusion.....	236
Chapitre V : Expérimentation	238
Introduction	239
II.V.1. Pré-enquête et enquête sur terrain.....	239
II.V.2. Scénario expérimental et tâches proposées	246
II.V.3. Organisation de l'expérimentation.....	257
II.V.4 Contenu de l'expérimentation pour une valorisation du texte littéraire à visée interculturelle	259
Conclusion.....	302
Chapitre VI : Description et analyse des résultats et perspectives.	303
Introduction	304
II.VI.1 Présentation des enregistrements.....	304
II.VI.2 Comptes rendus des activités pédagogiques	323
II.VI.3 Données du post-test.....	337
II.VI.4 De l'interprétation des données à la vérification des hypothèses	359
Conclusion.....	369
Conclusion générale.....	371
Bibliographie.....	376
Table des matières	390
Annexes	399

Liste des tableaux

Tableau n°01 : Projets et intentions communicatives (Le guide pédagogique du manuel destiné aux professeurs, 2006, p.18)	44
Tableau n°02 : Projets et séquences (La nouvelle progression Septembre 2018)	45
Tableau n°03: Les composantes de la compétence de communication selon Baylon et Mignot (1995, p. 185).....	101
Tableau n°04: Les composantes de la compétence culturelle en didactique des langues-cultures, Puren (2019).....	107
Tableau n°05: Capacités et Objectifs d'apprentissage à l'oral (Curriculum de français, 2eme année secondaire, toutes les filières, 2006, pp. 06-07)	147
Tableau n°06: Capacités et Objectifs d'apprentissage à l'écrit (Curriculum de français, 2 ^{ème} AS, toutes les filières, 2006, pp. 07-08).....	149
Tableau n°07: Capacités et Objectifs d'apprentissage à l'oral (Curriculum de français, 2eme année secondaire, toutes les filières, 2006, pp. 08-09)	152
Tableau n°08: Capacités et Objectifs d'apprentissage à l'écrit (Curriculum de français, 2eme année secondaire, toutes les filières, 2006, pp. 09-10)	154
Tableau n°09: Grille d'évaluation inspirée du modèle proposé par Côté et Tardif (2011, p. 08).....	169
Tableau n°10: Grille d'évaluation d'une séquence (Guide pédagogique du manuel destiné aux professeurs. Français 2ème année secondaire, 2018, p. 15)	175
Tableau n°11: Tableau synoptique (Ministère de l'Education Nationale, 2006, pp. 11-12)	191
Tableau n°12: Grille d'évaluation proposée dans le Guide pédagogique du manuel destiné aux professeurs (Ministère de l'Éducation Nationale, 2018, p. 15)	194
Tableau n°13: Planification de la séquence d'apprentissage expérimentale (élaborée et proposée par la chercheure)	220
Tableau n° 14: Une représentation de la démarche expérimentale (Méthode OHERIC).....	247
Tableau n°15: Planifications des activités pédagogiques inspirées de modèle utilisé par Richard Prigent, conseiller pédagogique à l'école polytechnique, dans son ouvrage « La préparation d'un cours » (2005).....	252
Tableau n° 16: Le nombre de semaines, l'ensemble des séances assurées et la durée de chaque séance expérimentale (élaboré et proposé par la chercheure).....	261
Tableau n°17: La gestion des études et les différents éléments logistiques. (Élaborés et proposés par la chercheure)	263
Tableau n° 18 : Taxonomies d'objectifs d'apprentissage et exemples de verbes d'action	264
Tableau n° 19 : Savoir, savoir-faire et savoir-être et les objectifs pédagogiques (Byram,1997).....	265
Tableau n° 20 : La corrélation (test-retest).....	270
Tableau n° 21 : L'échelle de notation	271
Tableau n° 22: Distribution des scores de fidélité pour chacune des variables et selon les notes rendues par chacun des juges-correcteurs	306
Tableau n° 23 : Les réponses d'échantillon à la question n° 01 (Variable n°01).....	307
Tableau n° 24 : Les réponses d'échantillon à la question n° 02/01(Variable n°01).....	308
Tableau n° 25 : Les réponses d'échantillon à la question n° 02/02(Variable n°01).....	308
Tableau n° 26 : Les réponses d'échantillon à la question n° 03 (Variable n°01).....	310
Tableau n° 27 : Les réponses d'échantillon à la question n° 04/01 (Variable n°01).....	311
Tableau n° 28 : Les réponses d'échantillon à la question n° 04/02 (Variable n°01).....	312
Tableau n° 29 : Les réponses d'échantillon à la question n° 05/01 (Variable n°01).....	313

Tableau n° 30 : Les réponses d'échantillon à la question n° 05/02 (Variable n°01).....	314
Tableau n° 31 : Les réponses d'échantillon à la question n° 06 (Variable n°01).....	315
Tableau n° 32 : Les réponses d'échantillon à la question n° 07 (Variable n°01).....	315
Tableau n° 33 : Les réponses d'échantillon à la question n° 01 (Variable n°02).....	316
Tableau n° 34 : Les réponses d'échantillon à la question n° 02 (Variable n°02).....	317
Tableau n° 35 : Les réponses d'échantillon à la question n° 03 (Variable n°02).....	318
Tableau n° 36 : Les réponses d'échantillon à la question n° 04 (Variable n°02).....	319
Tableau n° 37 : Les résultats obtenus par les deux groupes « T » et « E » à l'épreuve du pré-test	320
Tableau n° 38 : La comparaison des moyennes obtenues par les deux groupes « T » et « E » à l'épreuve du pré-test.	321
Tableau n°39 : Comparaison des moyennes de deux groupes d'échantillons indépendants « T » et « E » lors du pré-test (Test de t de Student)	322
Tableau n° 40 : Données des questions de la compréhension de l'oral	325
Tableau n° 41: Données des questions de la compréhension de l'écrit.....	326
Tableau n° 42: Données des questions de point de langue.....	328
Tableau n° 43: Données des questions de l'activité théâtrale.....	330
Tableau n° 44: Données des questions du fait poétique.....	332
Tableau n° 45: Données des questions de la production écrite	334
Tableau n° 46: Données des questions du plaisir de lire.....	335
Tableau n°47: Pourcentage de réussite des activités pédagogiques de l'intervention.	336
Tableau n°48: Distribution des scores de fidélité pour chacune des variables et selon les notes rendues par chacun des juges-correcteurs	338
Tableau n°49 : Les réponses d'échantillon à la question n° 01 (Variable n°01)	339
Tableau n°50 : Les réponses d'échantillon à la question n° 02/01 (Variable n°01)	340
Tableau n°51 : Les réponses d'échantillon à la question n° 02/02 (Variable n°01)	340
Tableau n°52 : Les réponses d'échantillon à la question n° 03 (Variable n°01)	341
Tableau n°53 : Les réponses d'échantillon à la question n° 04/01(Variable n°01)	342
Tableau n°54 : Les réponses d'échantillon à la question n° 04/02(Variable n°01)	342
Tableau n° 55 : Les réponses d'échantillon à la question n° 05/01(Variable n°01).....	343
Tableau n°56 : Les réponses d'échantillon à la question n° 05/02(Variable n°01)	344
Tableau n°57 : Les réponses d'échantillon à la question n° 06(Variable n°01)	344
Tableau n° 58 : Les réponses d'échantillon à la question n° 07(Variable n°01).....	345
Tableau n°59 : Les réponses d'échantillon à la question n° 01(Variable n°02)	346
Tableau n°60 : Les réponses d'échantillon à la question n° 02(Variable n°02)	347
Tableau n°61 : Les réponses d'échantillon à la question n° 03(Variable n°02)	348
Tableau n°62 : Les réponses d'échantillon à la question n° 04(Variable n°02)	349
Tableau n°63 : Les réponses d'échantillon aux questions n° 01/02/03/04(Variable n°03)	350
Tableau n°64 : Les réponses d'échantillon à la question n° 01(Variable n°04)	351
Tableau n°65 :Les résultats obtenus par les deux groupes « T » et « E » à l'épreuve du post-test.....	352
Tableau n°66 : Les moyennes obtenues par les deux groupes « T » et « E » à l'épreuve du post-test	353
Tableau n°67 : Comparaison des moyennes de deux groupes d'échantillons indépendants « T » et « E » lors du post-test (Test de t de Student).....	354
Tableau n°68: Les résultats obtenus par le groupe témoin «T» au pré-test et au post-test.....	355
Tableau n°69 : Les résultats obtenus par le groupe témoin «T» au pré-test et au post-test.....	356
Tableau n°70 : Comparaison des moyennes du groupe d'échantillons appariés témoin« T » au pré-test et au post-test (Test de t de Student).....	356
Tableau n°71 : Les résultats obtenus par le groupe témoin «T» au pré-test et au post-test.....	357

Tableau n° 72 : Les moyennes obtenues par le groupe expérimental «E» au pré-test et au post-test.	358
Tableau n° 73 : Comparaison des moyennes du groupe d'échantillons appariés expérimental « E » au pré-test et au post-test (Test de t de Student).	359
Tableau n° 74: Les différences de l'échantillon apparié dans la variable de la compréhension.	360
Tableau n° 75 : Les différences de l'échantillon apparié dans la variable du point de langue.	361
Tableau n°76 : Les différences de l'échantillon apparié dans la variable de la synthèse.	363
Tableau n° 77 : Les différences de l'échantillon apparié dans la variable de la production.	364
Tableau n°78: Comparaison des moyennes du groupe d'échantillons appariés expérimental « E » au pré-test et au post-test (Test de t de Student).	366

Liste des figures

Figure n°01: Modèle de « l'iceberg » (Weaver, 1986, p. 09).	54
Figure n° 02 : Figure conceptuelle d'une méthodologie de l'E/A culturel et interculturel (Windmüller, 2011, p. 36).	72
Figure n°03 : Les compétences globales par Michel Candelier (2009, p. 40).	103
Figure n°04: Dialogue des cultures (Kollárová, 2000, p. 07).	111
Figure n°05: La taxonomie de Bloom révisée et mise à jour par D. Krathwohl (2002)	160
Figure n°06: Les enjeux actuels d'une éducation langagière et culturelle à une société multilingue et multiculturelle, Puren (2015, p. 27).	180
Figure n°07 : La chaîne de transposition didactique proposée par Perrenoud (1998, p. 488).	217
Figure n°8 :Dimensions, critères et indicateurs liés à la compétence interculturelle selon (Lussier, Golubina, Ivanus, & al., 2007)	232
Figure n°09 : Évaluation de la compétence interculturelle selon (Lussier, Golubina, Ivanus, & al., 2007)	233
Figure n°10 : Modèle d'une fiche pédagogique (inspiré des orientations de Ministère l'Education Nationale)	263

Liste des graphes

Graphique à barres n°01 : La comparaison des moyennes obtenues par les deux groupes «T» et «E» à l'épreuve du pré-test.	321
Graphique à barres n° 02 : La comparaison des moyennes obtenues par les deux groupes « T » et « E » à l'épreuve du post-test.	353
Graphique à barres n° 03 : La comparaison des moyennes obtenues par le groupe témoin «T» au pré-test et au post-test.	356
Graphique à barres n°04: La comparaison des moyennes obtenues par le groupe témoin «E» au pré-test et au post-test.	358

Introduction générale

En cette ère où les relations entre les cultures sont inévitables, aller chercher dehors, aller plus loin dans l'échange et l'interaction et aller à la rencontre de l'Autre, celui qui est issu d'une autre culture, d'une autre religion, d'une autre vision du monde que la nôtre est un effort à encourager, à redoubler et à généraliser pour non seulement renforcer la connaissance et la compréhension de la diversité des cultures, mais aussi avoir l'aptitude à accepter l'autre, dans sa différence, et à l'accueillir dans une volonté de construire des liens constructifs et de vivre ensemble qui est aujourd'hui ce dont nous avons le plus besoin.

L'amélioration qualitative de l'enseignement du FLE pour le secondaire devrait se réaliser par la prise en compte des transformations incessantes que connaît désormais notre pays et celles que connaît le monde entier, suite à l'ouverture croissante et aux pressions de la mondialisation des échanges (Ministère de l'Éducation Nationale, 2006). Une priorité clé du Ministère de l'Éducation qui nous guide dans notre réflexion et notre ambition. L'apprentissage d'une langue étrangère signifie apprendre à utiliser un outil dans un processus qui engage l'apprenant dans sa totalité et donc c'est un changement important qui se produit chez lui et qui devrait donc se dérouler avec un certain nombre de précautions importantes, en particulier en ce qui concerne le temps à prendre pour apprendre, les moments de difficultés, les moments d'arrêt, les moments de tension, etc. Ce changement est beaucoup plus radical et ambitieux visant à le préparer à des rencontres interculturelles permettant aux cultures de se nourrir pour s'en servir à interpréter le monde, les comportements des autres et à organiser ses propres comportements. L'E/A du FLE est en effet la mise en œuvre des pratiques sociales et des capacités relationnelles, pour des raisons linguistiques et des raisons du type culturelles qui servent à créer des relations entre les individus et à agir entre eux. (Blanchet, 2017).

Cet état de fait nous interpelle sur notre conception de l'école et nous oblige à nous interroger sur nos objectifs et sur nos pratiques afin de les améliorer à la lumière de l'approche interculturelle. L'idée fondatrice de cette dernière est qu'il y a interculturel quand il y a interaction entre des individus dans un contexte concret, cette relation est marquée par une altérité perçue linguistique et évidemment aussi interculturelle. Pour développer des capacités ou des aptitudes à la relation interculturelle, il faut les travailler en situation et en interaction. Il n'y a pas d'E/A de cette question qui peut être simplement de type abstrait, il s'agit de doter les apprenants d'outils qui vont leur permettre de réguler les relations quand il y a une prise de conscience que l'altérité peut créer des problèmes interprétatifs. Dans ce cadre, l'école algérienne a pour vocation d'utiliser l'apprentissage du FLE comme moyen

d'éducation pour former et préparer l'apprenant à une citoyenneté responsable et active, à un engagement civique et à la participation aux décisions touchant son éducation et sa contribution communautaire par le développement de l'esprit critique, du jugement, de l'affirmation de soi (Ministère de l'Éducation Nationale, 2006). L'objectif serait donc de former un bon citoyen doté de repères nationaux incontestables, profondément attaché aux valeurs du peuple algérien, capable de comprendre le monde qui l'entoure, de s'y adapter et d'agir sur lui et en mesure de s'ouvrir sur la civilisation universelle (Ministère de l'Éducation Nationale, 2008).

La littérature est l'un des domaines où plusieurs questions didactiques posées concernant l'interculturel trouvent souvent une meilleure solution et une réponse concluante à cette préoccupation ou, du moins, une explication et une soumission à l'examen. En effet, la littérature, production de l'imaginaire par excellence, est un genre inépuisable pour la rencontre de l'Autre : rencontre par procuration certes, mais rencontre tout de même. Elle constitue l'une des voies les plus efficaces qui permettent la connaissance de l'Homme et du monde, qui permettent également de l'étudier dans sa complexité et sa variabilité. (Abdallah-Pretceille, 2010). Dans ce sens, l'enseignement du texte littéraire qui repose sur l'approche interculturelle est une démarche fort valable, surtout si elle prend en compte les critères fondamentaux dans le choix d'un tel support pédagogique qui pourrait favoriser un espace riche où l'apprenant devrait mobiliser ses ressources cognitives pour un meilleur apprentissage visant l'ouverture sur le monde et la rencontre avec l'autre qui mènerait à de nouvelles représentations culturelles et identitaires (Abdallah-Pretceille & Porcher, 1996).

La pédagogie interculturelle repose sur la conscience que les différences ne constituent pas des obstacles ou des handicaps, au contraire elles entraînent un enrichissement mutuel bénéfique afin de parvenir à harmoniser le vivre ensemble en reconnaissant nos ressemblances et nos différences. Le texte littéraire, par sa complexité et par sa richesse du point de vue qu'il peut répondre de façon exemplaire aux critères de la représentation appropriée, des situations conflictuelles inattendues et qui se prêtent donc à des lectures multiples, peut constituer un objet intégratif et identitaire des cultures autres ainsi qu'un moyen d'accès aux différents codes socioculturels en tant qu'une expression langagière particulière de ces codes culturels (De Carlo, 1998). Il s'agit ici de partir d'une hypothèse selon laquelle le texte littéraire constitue d'excellente passerelle entre les cultures, puisqu'il est un révélateur privilégié de l'originalité de point de vue de l'auteur mais au-delà de cette

originalité, tout acte littéraire apparaît comme l'expression et la mise en forme esthétique de représentations partagées par les membres d'une même communauté (Collès, 2012).

L'exploitation du texte littéraire en cours de FLE peut être vécue comme un moment de confrontation et d'échange où les apprenants peuvent réagir autour de textes issus de la littérature française ou francophone. Le principal objectif consisterait à fournir des outils d'analyse pour les aider à rendre moins étrange leurs comportements respectifs et pour mieux prendre conscience de leurs identités propres et de percevoir l'originalité de la culture d'autrui. Il s'agit finalement d'une approche interculturelle, une approche destinée à valoriser tout ce qui est propre à chacun. Une telle méthodologie paraît formative, car elle sensibilise l'apprenant à l'arbitraire de son système de référence maternelle. En effet l'analyse de différence culturelle permet à chacun de porter un autre regard sur sa propre communauté (Collès, 2010).

Néanmoins, la réalité de la classe algérienne d'aujourd'hui est toute autre, du fait que la dimension interculturelle de FLE n'est pas suffisamment exploitée, elle demeure très marginalisée et privée de moyens d'action malgré les avancées enregistrées dans le domaine de la didactique des langues-cultures, notamment sur le plan interculturel, et le texte littéraire, comme support pédagogique adéquat à intégrer cette formation est moins sollicité, en dépit de son fort potentiel comme espace susceptible d'être mis au service de ce processus éducatif. Notre observation sur le terrain, les entretiens portant sur le sujet, ainsi qu'un survol que nous avons effectué de la documentation pédagogique au niveau secondaire et de l'ensemble de textes littéraires proposés dans les manuels scolaires, nous permettent de constater une sorte de contradiction, qui se manifeste entre la volonté d'opter pour une vraie réforme et un développement efficace du système éducatif interculturel en Algérie et la réalité de son application sur le terrain. De ce fait, le problème réside dans l'application et la mise en œuvre effective d'une refonte pédagogique et non pas dans son élaboration.

Pour réaliser une telle refonte des contenus et des méthodes d'apprentissage, une perspective a été guidée par la volonté d'offrir aux formateurs des outils pédagogiques performants et nécessaires leur permettant de soutenir les progrès interculturels de leurs apprenants. Ils sont également appelés à analyser et à faire analyser des documents dans leurs dimensions interculturelles et à mettre en place des activités particulières visant à intégrer la sensibilisation interculturelle et le développement de nombreuses compétences dans leurs pratiques d'E/A des langues étrangères. La maîtrise des compétences linguistiques ne suffit

pas à la communication du fait que les structures formelles d'une langue ne représentent que la surface visible et émergente, elles ne sont toutefois qu'un premier pas vers un système permettant d'assurer une meilleure communication et une maîtrise appropriée des styles et des codes propres à chaque contexte socioculturel (Hymes, 1991). Alors, et dans l'optique de permettre à l'apprenant d'être en mesure de s'ouvrir davantage sur la culture universelle à travers un processus d'E/A des langues fondé sur la diffusion des connaissances, des compétences et du changement d'attitude, l'approche interculturelle, cette mise en scène de la culture, est la démarche la plus efficace de connaître l'autre à travers une réflexion entretenue sur l'Identité/Altérité (Abdallah-Pretceille, 1999).

Et, puisque nous nous situons dans le cadre de la didactique des langues-cultures, nous nous interrogeons sur les approches d'appropriation de la culture cible et nous réfléchissons aux outils nécessaires pour réaliser cette intention, en s'inscrivant dans une optique interculturelle. La présente recherche est donc orientée vers la mise en place d'une compétence interculturelle par le biais du texte littéraire. Dans cet esprit, nous croyons que le texte littéraire, comme étant un des moyens pédagogiques les plus adéquats pour prendre en charge l'aspect culturel de la langue dans la mesure où il représente le produit de la société et de ses cultures, constitue un support d'exploitation intéressant, tant au niveau de son potentiel à la fois thématique et linguistique qu'au niveau de son potentiel culturel (Aydinalp, 2020).

D'autant plus que le champ d'étude littéraire est assez riche offrant différentes perspectives en matière de recherche, faisant l'objet d'une didactique spécifique et étant présent à travers des dispositifs innovants pour développer chez l'apprenant une compétence de lecture littéraire parallèlement à une compétence interculturelle. Et, le terrain reste encore productif pour des problématiques interculturelles liées à la didactisation du texte littéraire. Et c'est à quoi nous nous intéressons dans ce travail de recherche.

Notre recherche s'inscrit, en effet, dans le domaine interculturel. Elle propose de suggérer des pistes de travail, une réflexion voire une intervention visant la valorisation du texte littéraire à visée interculturelle en classe de FLE. Comme les œuvres littéraires représentent diverses visions du monde, la littérature apparaît particulièrement propre à favoriser le dialogue interculturel, à développer la curiosité, à nourrir l'imagination des apprenants et à les amener à découvrir l'implicite, tout en leur faisant acquérir les éléments d'une culture commune et se familiariser avec d'autres cultures francophones pour comprendre les dimensions universelles que chaque culture porte en elle. 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 (Ministère de l'Éducation Nationale, 2006). À cet égard, nous tenons à souligner que la responsabilité de l'école est d'élargir les horizons culturels des jeunes apprenants afin qu'ils ne s'enferment pas dans leurs inclinations immédiates et qu'ils aient accès au plus vaste choix de contenu et au plus grand répertoire possible de textes littéraires à travers une approche interculturelle.

En fait, il est relativement difficile de circonscrire les objectifs de l'enseignement littéraire, parce que la littérature constitue d'une part un phénomène complexe que nous pouvons appréhender de multiples façons, et, sa fonction culturelle soulève d'autre part des prises de position divergentes, tout comme le concept de culture. Notre thème de recherche offre alors plusieurs possibilités d'expérimentation dans le domaine de l'éducation et peut faire appel à des apprenants de différents paliers d'apprentissage. Dans notre cas, nous nous sommes intéressée tout particulièrement à nos apprenants de 2^{ème} ASL/Ph. Pour ce faire, nous essayerons, à travers cette étude, de confirmer ou d'infirmer la valeur et l'efficacité de l'exploitation du texte littéraire afin de développer une compétence interculturelle chez ces apprenants, en mettant l'accent sur la fonction anthropologique que possède le texte littéraire. Cette fonction est susceptible d'être l'objet d'exploration dans le cadre de projets éducatifs du fait que ce dispositif pédagogique est porteur d'informations et d'un système de valeurs dynamiques formé d'éléments acquis, avec des postulats, des croyances et des règles qui permettent aux individus d'établir des rapports entre eux et avec le monde, de communiquer et de développer les reconnaissances (Séoud A. , 1997).

Il est donc évident que toutes ces notions clés, propres à notre étude, sont étroitement liées, car l'apprentissage d'une langue étrangère passe par l'apprentissage d'une culture nouvelle, des modes de vivre, des attitudes, des façons de penser, une logique autre, nouvelle et différente, c'est entrer dans un monde mystérieux au début, comprendre les comportements individuels, augmenter son capital de connaissances et d'informations nouvelles et son propre niveau de compréhension (Courtillon, 1984). Le texte littéraire et son enseignement dans notre recherche, sont appréhendés en tant que : forme et pratique langagière, mode d'expression identitaire d'appartenance, objet et produit qui véhiculent des images et des représentations culturelles. Nous sommes alors soucieuse de contribuer, de façon aussi constructive que possible, à harmoniser la relation entre ces notions et à réunir les conditions pédagogiques favorables dans l'intérêt d'identifier et d'élaborer des bonnes pratiques en classe de FLE. C'est ainsi que nous avons été conduite à mener une recherche sur une

valorisation optimale du texte littéraire dans l'E/A du FLE à travers l'approche interculturelle. Afin d'éclaircir les liens unissant ces concepts et la relation qu'ils entretiennent avec la langue, nous avons organisé notre recherche en deux parties structurées sous forme de six chapitres.

La première partie définit le cadre théorique de notre réflexion, elle est composée de trois chapitres. Dans le premier chapitre, au moyen d'une présentation des concepts de base en didactique de l'E/A du FLE, nous parcourons un certain nombre d'écrits théoriques sur les notions fondamentales ayant relation avec la compétence interculturelle et la dimension interculturelle de la langue. L'intérêt de ce chapitre est de mettre l'accent sur les importantes questions, à savoir la didactique de l'E/A du FLE et de la culture cible, en survolant l'évolution méthodologique dans l'E/A de la langue-culture, en surveillant les domaines de préoccupation et en examinant aussi l'émergence de la communication interculturelle en tant que champ de recherche dans lequel se constitue des théories et des méthodologies sur lesquelles se focalise notre attention.

Dans le deuxième chapitre, nous exposons la place du texte littéraire en classe de FLE, en lien avec la compétence interculturelle, les concepts de culture et de l'interculturalité et des problématiques qui en découlent. Comme nous nous intéressons dans cette recherche à l'aspect interculturel des textes littéraires français et francophones, il a été nécessaire d'aborder les notions fondamentales ayant relation avec le langage littéraire et les différentes compétences, la perspective interculturelle, la compétence interculturelle, la pédagogie interculturelle, les difficultés rencontrées par les enseignants et les apprenants lors de l'exploitation de ce genre de texte dans le cours de langue, etc. Nombreuses recherches théoriques et données empiriques sur l'interculturel et le texte littéraire sur lesquelles s'est fondé ce chapitre forment des réflexions qui nous ont permis d'établir un cadre de référence pour mieux comprendre la spécificité des différents phénomènes interculturels, qui se manifestent dans le champ de la didactique et la pédagogie de la littérature en classe de FLE.

Le troisième chapitre pose la problématique qui justifie la présente réflexion. Nous partons d'abord de la problématique globale de l'enseignement du FLE qui concerne les compétences à installer en 2^{ème}AS pour la mise en place d'une approche par compétence. Ensuite vient l'exposé de différents types d'évaluations d'apprentissages : comment élaborer une épreuve d'évaluation et comment élaborer une séquence pédagogique dans le contexte qui nous intéresse, tout en abordant les principes et les enjeux didactiques de l'enseignement du

texte littéraire en classe de FLE ainsi que sa pertinence dont les objectifs et les questions de recherche.

Cette perspective théorique éclairée, nous oriente vers un choix éclairé de la méthodologie retenue pour notre recherche. La deuxième partie explicite le cadre pratique de notre réflexion, elle est également composée de trois chapitres. Le quatrième chapitre de notre recherche est consacré au cadre méthodologique de la recherche. Ce volet se charge de présenter le programme officiel de la 2^{ème}AS, le constat et le contexte, la question qui structure notre réflexion et les hypothèses qui sous-tendent la recherche, les objectifs spécifiques qu'elle s'engage à atteindre, les options et les choix méthodologiques opérés, la description du corpus et de la procédure d'analyse, le cadre d'analyse et l'opérationnalisation ainsi que les limites de la recherche.

Le déroulement de l'expérimentation réalisée auprès des apprenants de la deuxième année secondaire est ensuite décrit dans le cinquième chapitre qui restitue étape par étape toutes les démarches qui ont été entreprises pour mener à bien la recherche. Nous décrivons tour à tour la population cible, le choix du terrain, le scénario et les tâches proposées. L'organisation de l'expérimentation, son contenu ainsi que le déroulement des séances, les fiches pédagogiques et l'échelle de notation sont aussi présentés.

Puis, la description, l'analyse des résultats et les perspectives sont abordées au sixième chapitre. Comme son nom l'indique, il s'agit de procéder à l'évaluation du processus entier de la recherche et de démontrer la pertinence ou la validité des résultats par rapport au problème de recherche et aux questions, aux hypothèses, au cadre de référence établi et de mettre les résultats obtenus en relation avec d'autres travaux. La discussion est alors faite à la lumière des travaux antérieurs, du cadre de référence et des méthodes utilisées dans le travail pour pouvoir interpréter ces résultats en dégagant et en repérant les tendances générales concernant la valorisation du texte littéraire à visée interculturelle en classe de FLE.

Notre travail de recherche prend fin par une conclusion générale qui permet le retour sur les principales étapes de la recherche. Il s'agit de reprendre notre argumentation, de synthétiser les différents résultats issus de l'étude menée, de rappeler la question et des hypothèses, de donner une réponse claire à la problématique de départ, tout en évoquant ses contributions, ses apports et ses limites et en abordant les perspectives et des

approfondissements qui peuvent être réorientés et élargis lors de recherches ultérieures dans ce domaine.

I Partie théorique : L'enseignement du texte littéraire en FLE à travers l'approche interculturelle

**Chapitre I : Vers une didactique de
l'interculturel en classe de FLE :
Emergence d'une approche, d'une
finalité et d'objets d'étude.**

Chapitre I : Vers une didactique de l'interculturel en classe de FLE : Emergence d'une approche, d'une finalité et d'objets d'étude

Introduction

Aujourd'hui, nous vivons dans un monde où le contact entre les langues et les cultures est devenu une nécessité qui gère les relations et les interactions humaines. Or, une vraie communication ne se réalise pas par un simple discours linguistique ayant un sens ; elle en dépasse le verbal pour en atteindre le culturel. L'E/A du FLE est fondamentalement au centre de la mission de l'école algérienne, son objectif ultime est sans doute de permettre à l'apprenant d'un côté, de communiquer dans le sens d'interagir et de faire partager et de l'autre côté, de faire progresser cet individu en lui facilitant l'appropriation des savoirs, des savoir-faire, des savoir-agir, des savoir-être, des savoir-vivre ensemble, voire des savoir-devenir. Cette appropriation ne se réalisera que si tous les outils didactiques sont mis à la disposition des acteurs pédagogiques.

Nous décrirons d'abord, dans ce premier chapitre, le contexte de l'enseignement du français en Algérie et ses enjeux culturels, plus précisément la communication interculturelle. Puis nous présenterons les concepts de base en didactique de l'E/A du FLE en essayant de répondre à quelques-unes des questions de fond que provoque la didactique de l'E/A du FLE.

Par la suite, nous nous orienterons à d'autres repères qui s'entrecroisent pour clarifier les relations existantes entre la langue, la culture, l'interculturel, les différentes conceptions de la culture, etc.

Puis, nous avons voulu faire une synthèse -non exhaustive- de la succession chronologique des méthodologies qui ont marqué l'enseignement des langues étrangères et qui se sont succédées depuis du XIX^{ème} siècle jusqu'à présent.

Après, il s'avère plus que nécessaire d'aborder l'émergence de la didactique des langues-cultures, où nous viserons à répondre essentiellement aux interrogations suivantes : Quelle didactique des langues-cultures ? Pourquoi enseigner la culture ? Quelle(s) culture(s) enseigner ? Quelle attitude adopter dans l'E/A de la culture étrangère ?

Au terme de ce chapitre nous nous intéresserons en particulier aux différentes approches de la langue-culture, à savoir les approches: civilisationnelle, actionnelle, littéraire, ... et interculturelle.

Chapitre I : Vers une didactique de l'interculturel en classe de FLE : Emergence d'une approche, d'une finalité et d'objets d'étude

I.1.1 Enseignement/apprentissage des langues : Clarification des concepts principaux.

Le monde est en train de changer à cause du phénomène de la mondialisation qui est devenu une réalité à laquelle nous ne pouvons ignorer. Les besoins de communication entre les individus sont de plus en plus nécessaires. De ce fait, une ouverture sur le monde ne peut se faire sans la connaissance et la maîtrise de plusieurs langues.

Il nous paraît fondamental de mettre en lumière l'E/A du FLE et de clarifier les concepts liés aux FLE à savoir: *la langue maternelle, la langue seconde et la langue étrangère*, ce qui pourrait nous permettre de mieux cerner ce que nous entendons par une didactique de l'interculturel en classe de FLE et de comprendre ses différentes nuances.

I.1.1.1 Langue maternelle et son influence sur le processus d'apprentissage d'une langue étrangère

Nous sommes appelés à une réflexion sur le fonctionnement d'un processus, l'E/A du FLE, dans le but de mieux appréhender son développement, nous formulons essentiellement un certain nombre de questions sur des problèmes conceptuels de «*la langue maternelle et son influence sur l'apprentissage d'une langue étrangère* » qui nous paraissent fondamentales en matière des compétences clés nécessaires pour la communication dans la langue maternelle et la langue étrangère, des compétences sociales, interculturelles et interpersonnelles. La première question est de savoir ce que l'on entend par la *langue maternelle*. Dans son sens classique et conventionnel, le terme de *langue maternelle*, dite aussi *langue native* ou *langue première*, est généralement employé pour désigner la langue première apprise à l'individu dans la petite enfance. Il s'agit habituellement celle de la mère parlée à l'enfant même avant qu'il apprenne à parler.

Toutefois, Cuq et Gruca (2003, p. 90) considèrent que «*la langue de la mère biologique n'est pas la première à être transmise à l'enfant* ». Cette considération est également partagée davantage par Defays (2003, p. 28) lorsqu'il dit : «*la langue dite "maternelle" n'est pas toujours la langue de la mère, ni la première langue apprise, ni même la mieux connue* ». Une autre signification précise et communément partagée du concept *langue maternelle* est celle de langue première dans l'ordre d'acquisition et «*l'antériorité d'appropriation* ». «*On considère le plus souvent que le fait d'intérioriser cette langue en première, de manière naturelle et dès le plus jeune âge, confère de facto à la relation qu'on*

Chapitre I : Vers une didactique de l'interculturel en classe de FLE : Emergence d'une approche, d'une finalité et d'objets d'étude

entretienne avec elle un certain nombre de qualités intrinsèques, en particulier celle d'être maîtrisé avec le plus haut degré de compétence et de permettre d'exprimer sa pensée de la façon la plus précise » (Castellotti, 2001, pp. 21-22). Cette appropriation est naturelle et inconsciente.

De surcroît, *la langue maternelle* est considérée comme la langue source, la langue native et la langue de référence (Castellotti, 2001). Son enseignement est centré sur la connaissance et la compréhension des mécanismes de la langue, d'autres cultures et de la culture de l'apprenant. Elle constitue l'outil principal de la découverte de l'individu lui-même et d'autrui, de la réalité et de la rationalité. Son objectif est, à tout le moins, de pouvoir communiquer avec les locuteurs de cette langue en développant la maîtrise de cette langue première.

Alors, la langue maternelle se révèle occuper une place non négligeable et particulièrement importante dans le cours du FLE. Les apprenants se retrouvent en mesure de pratiquer celle-ci sans, toutefois, oublier ni laisser de côté leur langue d'origine. Il s'agit d'une situation bilingue ou plurilingue dont il est courant de noter des passages d'une langue à l'autre, on peut alors dans ce cas parler de l'alternance codique, un phénomène linguistique qu'on peut attribuer à l'influence de la langue maternelle sur le français. C'est le fait de mélanger et d'employer les langues simultanément (Walker, 2005). L'alternance codique au cours de langue étrangère paraît légitime en raison de son caractère familier rassurant et sécurisant du point de vue psychologique. Il s'agit d'une langue maternelle que les apprenants parlent, maîtrisent et comprennent le mieux. Elle est acquise d'une manière naturelle et inconsciente voire non pédagogique par le biais d'une simple interaction successive et immédiate avec l'entourage familial sans avoir besoin de suivre un apprentissage institutionnel. « ...il s'agirait de dénommer ainsi la langue acquise la première par le sujet parlant dans un contexte où elle est aussi la langue utilisée au sein de la communication. Le caractère spontané, naturel de son usage, l'aisance dans son maniement, apparaissent parfois comme des traits définitoires de la langue maternelle » (Cuq, J-P, 2003, p. 151).

L'alternance codique doit être distinguée d'un autre phénomène linguistique accordé à l'influence de la langue maternelle sur le français et à la conséquence du contact des deux ou plusieurs langues est celui de l'emprunt. Il est un moyen d'expansion et d'adaptation du lexique d'une langue. Il concerne particulièrement un terme isolé dans la phrase. Dans son

Chapitre I : Vers une didactique de l'interculturel en classe de FLE : Emergence d'une approche, d'une finalité et d'objets d'étude

article « *Conséquences linguistiques du contact des langues : un modèle d'analyse variationniste* », S. Poplack (1988, p. 31) décrit l'emprunt comme respectant les règles morphologiques et syntaxiques de la langue de base, à la différence de l'alternance codique qui respecte la structure ou la grammaire d'une autre langue. Elle ajoute que le mot emprunté indique, comme règle générale, « *un concept culturel ou une expression idiomatique pour lesquels il n'existe pas d'équivalent* » dans la langue cible.

Passons à une autre conséquence notable du contact de langues qui se manifesterait davantage et qui prospérerait au processus d'E/A du FLE : Celle de l'interférence. Un phénomène linguistique provoqué par l'emploi des éléments étrangers appartenant à une langue lorsque l'on parle ou que l'on écrit dans une autre (Mackey, 1965).

Selon Debyser (1970, p. 57), « *Les interférences se produisent plus facilement si l'on est amené à parler dans une langue de sujets dont on ne parle pas habituellement que dans l'autre.* ». L'auteur distingue deux types d'interférence : proactive et rétroactive. Pour ce qui concerne l'enseignement d'une langue étrangère destiné aux jeunes apprenants qui maîtrisent souvent mieux leur langue maternelle que celle qu'ils sont en train d'apprendre. C'est pratiquement la native qui interfère dans l'usage de l'acquise (*une interférence proactive*). Cependant, chez les apprenants plus âgés, c'est la langue apprise ultérieurement qui interfère dans l'usage de la langue maternelle (*une interférence rétroactive*). Il existe différents aspects d'interférence qui sont produits sous l'influence ou interaction entre deux ou plusieurs langues. On en dénombre six: les interférences phoniques, morphosyntaxiques, lexicales, sémantiques, grammaticales et culturelles.

I.1.1.2 Langue étrangère et sa dimension culturelle

En didactique, le concept de la langue étrangère s'oppose à celui de la langue maternelle car « *toute langue non-maternelle est une langue étrangère à partir du moment où elle représente, pour un individu ou un groupe, un savoir encore ignoré, une potentialité, un objet nouveau d'apprentissage* » (Cuq J.-P. , 1991, p. 99). Ainsi, la langue étrangère n'est pas la langue de première socialisation, ni la première dans l'ordre des appropriations linguistiques. Elle est apprise d'une manière non spontanée et consciente voire pédagogique par le biais d'un apprentissage institutionnel et formel.

Chapitre I : Vers une didactique de l'interculturel en classe de FLE : Emergence d'une approche, d'une finalité et d'objets d'étude

À ce moment émerge clairement la différence entre *acquisition* et *apprentissage*. C'est dans le mode d'appropriation d'une langue naturel ou formel. Une langue peut être étrangère pour deux types d'individus : celui qui, entre dans un processus plus ou moins volontaire d'appropriation et celui qui, ne la reconnaît guère comme langue maternelle, c'est le cas ici d'un parleur non natif.

Le concept de français *langue étrangère* (FLE) est né après la deuxième guerre mondiale, indiquant le français langue d'apprentissage pour tous ceux qui ont une autre langue que le français comme langue maternelle. Auparavant, le français était enseigné de la même manière aux personnes étrangères comme aux personnes francophones, selon les propos de Defays (2003, p. 28): « *on enseigne le français depuis toujours aux étrangers ou aux non francophones plus généralement [...]. On ne faisait d'ailleurs guère de différence, puisqu'on ne voyait pas dans l'enseignement à des non francophones matière à une didactique spécialisée : une seule didactique pour une seule langue* ».

Néanmoins, dans les années d'après-guerre et surtout les années 60, cette situation a changé puisque, on a vécu l'émergence de deux champs disciplinaires fondamentaux pour la didactique du français : la didactique du français langue maternelle (DFLM) et la didactique du français *langue étrangère* (DFLE) (Cuq & Gruca, 2003, p. 90) .

Ainsi, *une langue étrangère* est une langue qui n'est pas la langue maternelle d'une personne à cause des distances géographique, matérielle et linguistique. Elle est enseignée par conséquent dans un but culturel, professionnel ou encore touristique. Étant donné que dans l'approche communicative, l'apprentissage d'une *langue étrangère* peut servir pour les communications internationales, pour pouvoir découvrir de nouveaux horizons vers l'inconnu. Par conséquent depuis les débuts de cette approche, la didactique du FLE, a pu progresser et évoluer en relative liberté.

L'enseignement de la langue étrangère doit demeurer souple et pouvoir être adapté à la nouvelle donne découlant de l'évolution des structures et des objectifs des établissements scolaires en tenant compte de la dimension culturelle dans le domaine de l'éducation. Dans le cadre de cet effort, l'intégration de la dimension culturelle est un facteur important de renforcement et de la pertinence des méthodes et des contenus pédagogiques car la langue et la culture sont indissociables (Byram, 1992).

Chapitre I : Vers une didactique de l'interculturel en classe de FLE : Emergence d'une approche, d'une finalité et d'objets d'étude

Parler de critères et d'indicateurs de cette dimension ne doit pas substituer à la réalité de l'action et de la réforme. Les aspects culturels devraient être pris en compte dans le processus d'E/A d'une langue étrangère sous différentes formes avec des motifs variés, des objectifs, des valeurs, des conceptions éducatives divergentes pouvant être mise en œuvre. Dans ce sens De Carlo (1998, p.33) affirme que :

« À partir de ces nouvelles conceptions, pour amener l'apprenant à développer une véritable compétence de communication, il sera désormais nécessaire de lui faire découvrir la réalité socioculturelle qui sous-tend tout énoncé linguistique. Pour ce faire, les échanges linguistiques doivent être insérés dans un contexte permettant d'identifier toutes les composantes d'une situation de communication : le rapport social entre les locuteurs, leur relation affective, les buts de la communication. »

Autrement, ces aspects culturels peuvent générer des défis lors de rencontres interculturelles (Steiner & Reisinger, 2004). Un engagement interculturel est particulièrement important pour la promotion de l'apprentissage et de la compréhension interculturelle, pour révéler la perception de l'apprenant quant à la culture de l'autre et à sa propre culture, dans un mouvement interculturel, ainsi que pour la relève des défis culturels et de la mondialisation. L'objectif ultime de l'apprentissage d'une langue étrangère serait d'encourager la créativité et les capacités d'innovation des jeunes apprenants grâce à un accès de meilleure qualité et une participation accrue à la culture et aux expressions culturelles dès le plus jeune âge, en favorisant ainsi l'épanouissement personnel, des capacités d'apprentissage accrues, des compétences interculturelles, la compréhension et le respect de la diversité culturelle, ainsi que l'acquisition de compétences nouvelles et souples en vue de lutter contre toute forme de discrimination.

I.1.1.3 Langue seconde et l'éducation bilingue interculturelle

La langue seconde est une langue étrangère au sens où « Toute langue non première est une langue étrangère », (Cuq J.-P. , 1991, p. 99). Elle est forcément acquise chronologiquement juste après la langue première, ou la langue maternelle comme l'affirme L. Dabene (1994, p. 21): « la première langue qu'apprend un enfant est sa langue maternelle et toute autre apprise par la suite est une langue seconde ». Elle se caractérise par son statut social et, éventuellement, politique. Elle est également une langue secondairement acquise servante à un degré ou à un autre de langue de scolarisation mais qui aura des utilisations différentes suivant le contexte linguistique du pays où elle est enseignée. Parlant du cas de

Chapitre I : Vers une didactique de l'interculturel en classe de FLE : Emergence d'une approche, d'une finalité et d'objets d'étude

français langue seconde FLS, ce concept est alors apparu dans le champ de la didactique et de la sociolinguistique pour décrire l'ensemble des situations d'appropriation du français où les concepts de FLM et de FLE se sont révélés insuffisants. Cela se produit dans des pays officiellement francophones où le français est enseigné évidemment dans des conditions très variables selon les contextes historique, socio-économique et culturel du pays.

Plus strictement, le concept du FLS est né dans le cadre de l'éducation nationale en France comme étant une langue de nature étrangère en raison de la situation sociolinguistique, comme le français en Europe et dans le monde francophone. Ainsi, le français était considéré socialement comme la langue la plus importante après la langue maternelle et il s'agissait de la langue administrative, véhiculaire, ou comme second moyen de communication.

Vigner (1992, p. 40), voit que « *Le caractère commun à toutes les situations où le français est en position de langue seconde, est de conférer au français un statut de langue de scolarisation. On pourrait dire qu'il s'agit d'une langue apprise pour enseigner d'autres matières qu'elle-même et qui peut, dans certains pays, être présente dans l'environnement des élèves* ». De ce fait, il adopte, la notion de langue de scolarisation pour signaler la *langue seconde* apprise à l'école, officiellement bilingue, pour apprendre autres choses et autres contenus à part que la langue elle-même. L'E/A du français peut se réduire à quelques heures par semaine et pour des objectifs spécifiques.

Dans un contexte bilingue et interculturel, le statut hiérarchisé des langues maternelles, seconde et étrangère ainsi que la valorisation ou la dévalorisation dont celles-ci font l'objet, peuvent parfois créer des malentendus, voire des tensions, ou même ralentir l'apprentissage et pouvant avoir des conséquences importantes à long terme. Cependant, la valorisation de la diversité linguistique et culturelle peut, d'une part, constituer un trait essentiel à l'ouverture et un atout culturel de premier plan et, d'autre part, représenter un symbole important qui permet d'établir des liens de qualité entre les familles, les communautés et l'école (Zarate, 1997).

Partant du principe que la langue est un riche héritage ainsi qu'un moyen d'exprimer la diversité culturelle et ethnique au sein d'une même société ou entre différentes sociétés humaines, l'accès à la culture peut jouer un rôle dans la promotion de l'inclusion sociale dans des sociétés dans lesquelles l'immigration croissante aboutit à une plus grande diversité ethnique et culturelle, ou en raison de la présence de différentes langues natives et origines

Chapitre I : Vers une didactique de l'interculturel en classe de FLE : Emergence d'une approche, d'une finalité et d'objets d'étude

culturelles au sein d'une société, est une dimension qui revêt de plus en plus d'importance (Ouellet, 2002).

L'éducation interculturelle bilingue devrait mettre en pratique la volonté de comprendre des logiques culturelles et des formes de vie différentes, ce qui nécessite de rechercher de nouvelles formules qui permettraient d'envisager la réalité dans toute sa complexité et de façon plus complète. Dans ce sens, des projets de développement scolaire, en particulier dans le contexte de l'éducation bilingue, prennent en considération la nécessité d'un changement de méthodologie dans les écoles. Le droit de l'apprenant d'utiliser et le fait d'encourager l'utilisation de sa ou de ses langues maternelles ou d'autres langues parlées dans son milieu familial a un effet important sur le sentiment de bien-être et d'appartenance chez celui qui le fait (Coste, Moore, & Zarate, 1998).

De ce qui précède, il ressort que la place actuelle de français, que ce soit LM, LS ou LE, est à la fois désirable et délicate dans le concert des langues du monde. Son statut international est toujours remis en cause. Cette place spécifique est le résultat d'une diffusion historique et aujourd'hui politiquement entretenue. Cela rend légitime, d'une part, le statut que cette langue occupe en didactique des langues-cultures, d'autre part, sa particularité comme objet d'E/A.

I.1.1.4 La didactisation des outils pédagogiques

Une lecture des documentations didactiques permet de constater que de nombreux auteurs s'intéressent au concept de *la didactisation* des outils pédagogiques. Peu d'écrits, cependant, portent sur sa définition. Nous exposons néanmoins l'essentiel des recherches faites en ce qui concerne la conception de *la didactisation* qui influence les démarches et les méthodologies de l'enseignement des langues-cultures.

La définition initiale attribuée au terme de *la didactisation* dans le dictionnaire didactique est celle de *rendre didactique, approprié à l'enseignement, à la pédagogie* (Cuq & Gruca, 2003, p. 88). Comme ce terme est formé de mot « *didactique* » signifie : *science ayant pour objet les méthodes d'enseignement*, de son côté, le suffixe « *ation* » indique *action*, il vise la manière de faire, et de passer à l'action afin de réussir cet acte d'enseignement-apprentissage. Le même auteur, (J-P Cuq, 2003, p.71), a également défini ce concept dans son sens le plus large comme :

Chapitre I : Vers une didactique de l'interculturel en classe de FLE : Emergence d'une approche, d'une finalité et d'objets d'étude

« L'opération consistant à transformer ou à exploiter un document langagier brut pour en faire un objet d'enseignement. Ce processus implique généralement une analyse pré-didactique d'essence linguistique, pour identifier ce qui peut être utile à enseigner. »

Il est donc question de didactiser et de rendre un document langagier valable à l'enseignement afin de réaliser un objectif d'apprentissage particulier. La réalisation de cet objectif est forcément liée à l'installation et au développement de certains nombres des compétences langagières. Ces compétences sont caractérisées comme des « *habiletés* », plus précisément comme des « *savoir-faire* ».

Puren (2012, pp. 3-4) souligne que : « *Ce que l'on appelle le « traitement didactique » ou la « didactisation » d'un document est constitué de l'ensemble du dispositif d'aide et de guidage pour l'exploitation en langue et culture de ce document par les apprenants. Font partie de ce dispositif les illustrations accompagnant un texte, les notes explicatives (de lexique et de grammaire), éventuellement d'autres documents aidant à sa compréhension ou à son exploitation, et enfin les consignes et questions portant sur le document.* »

Nous pourrions dire donc que la *didactisation* d'un document signifie établir la démarche adéquate pour exploiter un document pédagogique, l'adapter à un certain niveau et l'utiliser en cours. En visant la compréhension, qui peut être parfois partielle, et l'accomplissement d'une tâche précise. Cela s'inscrit dans une progression cohérente. Alors, exploiter les différents types de documents, authentiques ou pédagogiques, permet de favoriser des outils précieux à l'apprentissage du FLE. Il faut cependant respecter un certain processus dans le choix et la préparation afin d'extraire du document la matière à exploiter en fonction du contexte et des objectifs d'apprentissage précis.

Il en est ainsi question d'identifier le type de la documentation qui doit être l'objet de cet apprentissage. Puisque nous nous inscrivons dans la didactique du texte littéraire, un support d'apprentissage linguistique adapté pour les différentes activités pédagogiques, nous nous efforcerons d'en mettre en évidence la notion du *texte littéraire*.

I.1.1.5 Le texte littéraire, un outil pédagogique de médiation interculturelle

En fait, au début du XX^e siècle, le *texte littéraire* a constitué le premier modèle de document authentique dans l'E/A du FLE. Il était traité dans les manuels de langue sous les rubriques d'« *Explication de textes littéraires* ». Il s'est affirmé clairement, par le biais

Chapitre I : Vers une didactique de l'interculturel en classe de FLE : Emergence d'une approche, d'une finalité et d'objets d'étude

d'expérimentations pédagogiques, sa spécificité et son autonomie dans la didactique. Au cours de l'évolution et le développement des méthodologies indépendantes de la littérature, le texte littéraire n'a cessé d'être au cœur de débats.

Définir le texte littéraire n'est pas chose aisée à cause de son caractère très fertile pour être exploité en diverses manières et pour des objectifs d'apprentissage différents. Alors, nous allons choisir les définitions qui nous semblent vraiment convenables et qui travaillent les intérêts de notre recherche.

Nous retenons la première définition préconisée par Molinié (1993, p. 52). Selon lui, *le texte littéraire* est: « *Un texte obéit, d'une façon ou d'une autre, à un ensemble de liage, formels ou thématiques, qui en assurent la cohésion* ». Il en résulte que le caractère purement incontournable de ce moyen pédagogique : la cohésion, la cohérence, la richesse linguistique, la charge culturelle, font qu'il soit au service de l'E/A du FLE. *Le texte littéraire* constitue essentiellement le contenu scolaire avec une spécificité tout à fait différente que celle des autres textes non littéraires, à titre d'exemple : le texte scientifique, le texte historique, le fait divers, la publicité, l'interview, etc. Il consisterait en des extraits et des fragments sélectionnés selon des critères précis : le type, la longueur, l'adaptation au niveau des apprenants, les compétences à installer et à développer et les objectifs d'apprentissage visés.

Du point de vue de J. Peytard (1982), cité par Estéoule-Exel (1993, pp. 184-185), le texte littéraire est :

« Cet objet-produit considéré comme un lieu de « travail du langage », c'est-à-dire, où l'on peut percevoir et analyser les effets discursifs singuliers. [...]. Le texte devenant ce « laboratoire » où le langage est en expérience [...]. Les mots n'ont plus cours ni valeur ailleurs, d'abord, que dans le texte. ». Peytard (1982, p. 16) ajoute que « *le texte littéraire est un laboratoire langagier, où la langue est si instamment sollicitée et travaillée, que c'est en lui qu'elle révèle et Littérature et FLE : état des lieux, nouveaux enjeux et perspectives exhibe le plus précisément ses structures et ses fonctionnements. Littérature, non pas, non plus, comme « supplément culturel », mais assise fondatrice de l'enseignement de la langue. »*

Ceci a provoqué une nouvelle définition du *texte littéraire*, nous pouvons dire qu'il est considéré comme un produit linguistique, un espace à observer, à interroger, comme révélateur du fonctionnement multiple du système de la langue, régi par une langue organisant

Chapitre I : Vers une didactique de l'interculturel en classe de FLE : Emergence d'une approche, d'une finalité et d'objets d'étude

son propre système de fonctionnement de référence. Il est également le produit d'une énonciation et d'une activité menées en amont de sa production (Peytard, 1986).

Il faut nécessairement noter avec Besse (1989) cité par Migeot (2016, p. 20) que le texte littéraire est vu comme champ où se dévoilent certainement divers exploits de l'homme. Il estime que :

« Parce qu'en lui la langue travaille et est travaillée plus que dans tout autre texte, parce que sa facture lui assure une relative autonomie par rapport à ses conditions de production et de réception, parce qu'il est l'un des lieux où s'élaborent et se transmettent les mythes et les rites dans lesquels une société se reconnaît et se distingue des autres, le texte littéraire nous paraît particulièrement approprié à la classe de français langue étrangère. »

Dans cette vision, le *texte littéraire* favoriserait plusieurs possibilités, une diversité, voire une variation des pratiques dans l'E/A du FLE. Ces caractéristiques plurielles le rendent par excellence un champ d'investigations, un terrain idéal pour une nouvelle perspective et une nouvelle stratégie d'appropriation de la langue. Pour rendre cela réalisable l'introduction et l'exploitation du *texte littéraire* en classe de langue s'avère une nécessité pour redonner le goût et le plaisir de lire pour mieux écrire.

Après avoir tenté de clarifier le terme de FLE et essayer de le situer par rapport à la langue maternelle et à la langue seconde, nous pouvons à présent nous consacrer à l'E/A du FLE en Algérie.

I.1.2 Enseignement/apprentissage du FLE en Algérie :

Le dialogue engagé entre les langues et les cultures a permis au peuple algérien de se voir différemment à cause de nombreuses civilisations qui ont occupé le territoire algérien à travers l'histoire. Plusieurs peuples s'y sont succédés afin de coloniser ce pays habité par des populations berbères, ce qui rend la situation sociolinguistique en Algérie problématique. La conséquence de ces conquêtes se traduit par une coexistence conflictuelle sur le territoire algérien de plusieurs langues et de plusieurs cultures. Nous allons au cours de cette rubrique mettre l'accent sur l'ancrage de la langue française en Algérie.

Chapitre I : Vers une didactique de l'interculturel en classe de FLE : Emergence d'une approche, d'une finalité et d'objets d'étude

En suivant les étapes de l'histoire de la langue française en Algérie depuis son entrée au moment de la colonisation, on peut justifier ce statut qu'elle a aujourd'hui. Le français jouit une place importante et joue un rôle capital dans la situation linguistique algérienne, que ce soit au niveau des pratiques linguistiques comme première langue étrangère, ou au niveau des politiques et des représentations linguistiques.

La langue française garde toujours sa position, même après l'indépendance, par son statut d'une langue étrangère première, qui parfois le dépasse car elle accompagne quotidiennement certains locuteurs algériens, sur le plan social, comme une langue seconde. Aujourd'hui, plus que jamais, compte tenu des exigences de la mondialisation et des échanges effrénés de personnes et de marchandises, le français recouvre une importance croissante dans la communication avec l'autre, du fait qu'elle représente un moyen d'ouverture sur le monde extérieur.

Notre intérêt s'explique, aussi, par le besoin d'évoquer l'environnement linguistique actuel de nos apprenants pour pouvoir déterminer, par la suite, la particularité du rapport que ces derniers entretiennent avec le FLE et les compétences qu'ils sont susceptibles de manifester vis-à-vis de cette langue.

I.1.2.1 Etablissement et installation de la langue française en Algérie :

Évidemment, il faut établir certaines réserves et se fixer des priorités par rapport à notre environnement géographique, culturel et historique. Nos rapports avec nos voisins historiques d'hier et d'aujourd'hui sont toujours là, et l'on continue de traiter avec eux de manière indispensable et dans tous les domaines. Le déroulement de ce processus d'établissement et d'installation a fait de la langue française un partenaire obligé de la situation sociolinguistique algérienne qui se tourne autour de l'histoire avant et après l'indépendance.

Tout commence avec la colonisation, l'objectif ultime de l'armée française n'était pas la seule dépossession des algériens de leur terre et de leurs biens mais il s'était étendu jusqu'à leur culture et leur langue. H. Gherab (2008), signale que *« l'action du colonisateur ne s'arrête pas à la rapine. Son objectif étant d'occuper le pays et de l'annexer en tant que territoire français, il entreprendra donc de franciser l'Algérie et les Algériens. Or, pour ce faire, il lui fallait d'abord effacer tous les repères identitaires et culturels du peuple. »*.

Chapitre I : Vers une didactique de l'interculturel en classe de FLE : Emergence d'une approche, d'une finalité et d'objets d'étude

Ces ambitions coloniales commençaient à se réaliser par le biais de la décomposition continue des fondements de peuple algérien et à cause de la pratique d'une guerre intensive à la culture et à la langue arabe comme le précise Taleb Ibrahim (1995, p. 211) : *« le français, langue imposée au peuple algérien par le feu et le sang, a constitué un des éléments fondamentaux utilisés par le pouvoir colonial pour parfaire son emprise sur le pays conquis et accélérer l'entreprise, de déstructuration, de dépersonnalisation et d'acculturation d'un territoire est devenu partie intégrante de la « mère partie », la France »*

Le français est la langue du colon et également un héritage colonial. Il constitue certainement une puissance évidente de l'Histoire qui enrichit le patrimoine culturel algérien. La réalité linguistique juste après l'indépendance et actuelle permet de constater que cette langue ne semble pas avoir perdu totalement de son statut car non seulement elle est reconnue comme *un butin de guerre*, expression inventée par Kateb Yacine, mais elle demeure un outil de communication largement employé au sein de la société algérienne. La langue française occupe encore une place importante en Algérie, et ce, dans les domaines économique, sociale, et notamment éducatif. À ce propos Queffelec (2002, p. 36) affirme que :

« Bien après l'indépendance de l'Algérie, cette langue d'origine étrangère possède un statut privilégié par rapport à toutes les autres langues en présence, y compris l'arabe moderne ; elle a marqué profondément l'inconscient de plusieurs générations d'Algériens parce que sa diffusion a été le prolongement logique de la domination coloniale et des diverses politiques, linguistiques et culturelles mises en place à partir de 1830 en substitution à la langue et à la culture arabe. »

I.1.2.2 Statut de la langue française en Algérie :

La langue française, pendant la période coloniale et après avoir bénéficié d'un statut de monopole, elle s'est vue, sur une réforme politique nationaliste et arabophone, reléguée à une position secondaire voire une position périphérique particulièrement dans l'éducation. L'école étant le vecteur essentiel par lequel s'effectue cette implantation, la réflexion qui suit sera plus précisément consacrée à la mise en place de l'école arabo-musulmane. *« Les enjeux en étaient idéologiques, mais aussi économiques : il s'agissait pour les arabisants de prendre les places occupées par les francisants, au besoin en créant chez eux une mauvaise conscience fondée sur le lien langue française/ France/colonisateur »* (Grandguillaume, 2004, p. 76)

Chapitre I : Vers une didactique de l'interculturel en classe de FLE : Emergence d'une approche, d'une finalité et d'objets d'étude

L'Algérie éprouve alors une situation linguistique de diglossie dans laquelle coexistent la langue arabe et le berbère, reconnue comme une langue officielle à partir de 2016, en plus de toutes les variantes superposées et le français.

En ce qui concerne l'enseignement des langues étrangères est incontestablement nécessaire, voire vital, pour le progrès culturel, scientifique, socioéconomique en général et surtout historique. Et c'est là où doivent intervenir certaines priorités dans le choix des langues à enseigner dans nos institutions et établissements. Tout cela ramène la nouvelle refonte à mettre en exergue l'intérêt que revête pour nous l'enseignement des langues étrangères, notamment le français langue étrangère première dont les rapports avec notre histoire et notre patrimoine culturel sont indéniables et contribueront, sans aucun doute, à une meilleure connaissance des révolutions de nos sociétés et à une conscience de notre passé, aussi bien à l'époque moderne que contemporaine.

Toutefois, dans une perspective sociolinguistique, le statut de la langue française en Algérie demeure si complexe et indéfini. « *Le français en tant que langue de l'ancien colonisateur a un statut très ambigu ; d'une part, il attire le mépris officiel et il est officiellement considéré comme une langue étrangère au même titre que l'anglais, mais d'autre part, il est synonyme de réussite sociale et d'accès à la culture et au modernisme* » (Caubet, 1998).

Alors, la place qu'occupe la langue française est importante et particulière sur les plans : éducatif, économique et social mais « *sans être la langue officielle, elle véhicule l'officialité, sans être la première langue d'enseignement, elle reste une langue de transmission du savoir, sans être la langue d'identité, elle continue à façonner de différentes manières et par plusieurs canaux, l'imaginaire collectif.* » (Sebaa, 1999).

Elle bénéficie donc, en Algérie, d'un statut social privilégié. Elle est reconnue comme la première *langue étrangère*, sa présence est assez importante dans la société algérienne. Dans ce qui va suivre, nous allons nous limiter à l'abréviation de FLE pour désigner le français langue étrangère tout au long de notre recherche.

I. 1.2.3 Place actuelle du français dans l'enseignement en Algérie :

Chapitre I : Vers une didactique de l'interculturel en classe de FLE : Emergence d'une approche, d'une finalité et d'objets d'étude

Pour parler de la place qu'occupe aujourd'hui le français dans l'enseignement en Algérie, il s'avère plus que nécessaire de faire un retour en arrière et d'aborder l'histoire des réformes qu'a connues le système éducatif. Commençons par les instructions ministérielles, plus précisément, l'ordonnance n°76-35 du 16 avril 1976, qui comporte le fondement d'un système éducatif basé uniquement sur la langue arabe ce qui a conduit ultérieurement à un véritable handicap dans le système éducatif algérien à cause des difficultés qu'affrontent les apprenants dans leur apprentissage : ils avaient une conscience de la nécessité et du besoin d'apprendre des langues étrangères et de commencer à développer le multilinguisme.

En effet, cette ordonnance (n°76-35 du 16 avril 1976) est aujourd'hui abrogée par la loi du 23 janvier 2008 n° 08-04 portant loi d'orientation sur l'éducation nationale.

« En matière d'instruction, l'école a pour mission de garantir à tous les élèves un enseignement de qualité favorisant l'épanouissement intégral harmonieux et équilibré [...]. À ce titre, elle doit notamment permettre la maîtrise d'au moins deux langues étrangères en tant qu'ouverture sur le monde et moyen d'accès à la documentation et aux échanges avec les cultures et les civilisations étrangères ». (Ministère de l'Éducation Nationale, 2008)

Cette nouvelle loi détermine les dispositions fondamentales qui gèrent le système éducatif algérien et qui redéfinissent les missions de l'école et les principes fondamentaux de l'éducation nationale.

« l'école algérienne a pour vocation de former un citoyen doté de repères nationaux incontestables, profondément attaché aux valeurs du peuple algérien, capable de comprendre le monde qui l'entoure, de s'y adapter et d'agir sur lui et en mesure de s'ouvrir sur la civilisation universelle ». (Ministère de l'Éducation Nationale, 2008)

D'après ces textes fondamentaux qui disposent l'enseignement des langues étrangères en Algérie, l'E/A du FLE vise globalement deux objectifs fondamentaux d'ordre linguistique, communicatif et culturel :

- ✓ S'ouvrir sur le monde, favoriser la communication et la compréhension mutuelle entre les peuples.
- ✓ Favoriser l'accès à une documentation à caractère scientifique et technique.

La mondialisation est pratiquement devenue le thème essentiel de la réflexion éducative en Algérie dans la mesure où elle, d'une part, met en évidence les objectifs

Chapitre I : Vers une didactique de l'interculturel en classe de FLE : Emergence d'une approche, d'une finalité et d'objets d'étude

d'apprentissage du FLE. D'autre part, met en relief l'importance de l'enseignement du FLE en l'impliquant dans les différents cycles d'enseignement. Cette valorisation actuelle des langues étrangères en général et le français en particulier provient de la demande d'une société exigeant être à jour, d'élargir son horizon, d'avoir des échanges personnels ou professionnels avec des interlocuteurs étrangers car :

- ✓ *les implications linguistiques très fortes résultant de la mondialisation de l'économie et des mutations technologiques déterminant la conquête des marchés et des savoirs ;*
- ✓ *la maîtrise de langues étrangères de grande diffusion est indispensable pour participer effectivement et efficacement aux échanges interculturels et accéder directement aux connaissances universelles ;*
- ✓ *l'introduction du plurilinguisme à un âge précoce est reconnue par la plupart des pays, notamment au Maghreb et presque dans tous les pays arabes, comme un atout indispensable pour réussir dans le monde de demain. (Ministère de l'Éducation Nationale, 2008)*

L'école est alors le lieu d'enseignement et d'apprentissage pour former un bon citoyen du monde. Et le français est considéré comme étant la langue de travail, la langue de l'éducation, la langue de la recherche et de la science, la langue de l'innovation, la langue de pouvoir et de la réussite professionnelle et, bien sûr la langue du plaisir. L'objectif ultime de son apprentissage en Algérie est décidé dans les programmes scolaires comme suivant : « *c'est avant tout apprendre à communiquer dans cette langue pour établir des échanges discursifs et interactifs* » (Ordonnance du 16 avril 1976 reprise en novembre 2006).

Pour rendre cela réalisable, il est important de consacrer un volume horaire équitable au français. À l'école primaire, l'apprentissage de la langue française commence dès l'âge de huit ans et à partir de la 3^{ème} année. De la 3^{ème} à la 5^{ème} année, classe d'examen primaire, le volume horaire réservé à l'enseignement du français est de quatre heures et demie par semaine.

En ce qui concerne le cycle moyen, les apprenants suivent une scolarité de quatre ans, où, l'enseignement du français est assuré, à raison de cinq heures par semaine. Au lycée, les études s'étalent sur trois ans et les cours de français sont répartis à raison de trois à cinq heures par semaine cela dépend de la filière.

Chapitre I : Vers une didactique de l'interculturel en classe de FLE : Emergence d'une approche, d'une finalité et d'objets d'étude

La durée de dix ans de cursus d'enseignement du français, pourrait être interprétée comme une volonté politique de renforcer son apprentissage en Algérie en l'introduisant juste après les langues officielles : l'arabe et le berbère. Évidemment, comme la langue française est une langue étrangère, elle constitue une matière à enseigner et à apprendre en elle-même et pour elle-même. Par conséquent, la politique éducative algérienne prend en considération les intérêts et les besoins opérationnels de l'apprenant et de la place du pays dans le monde. Cette politique a vu l'ajout de la matière du FLE, ce qui permet à lui le pouvoir d'accéder à la science, à la technologie et à la culture universelle. Elle encourage aussi le multilinguisme comme moyen de développement permettant l'ouverture sur le monde et favorisant un dialogue fertile avec les autres cultures et civilisations.

I.1.2.4 Enseignement/apprentissage du FLE au secondaire

L'E/A du FLE, en Algérie, a passé par différentes mutations depuis l'indépendance du pays jusqu'à aujourd'hui. Une réforme, qui a atteint les trois paliers et en particulier l'enseignement du français au niveau secondaire.

« Le nouveau programme de français pour le secondaire s'inscrit dans le cadre de la refonte du système éducatif. L'amélioration qualitative de ce dernier doit se réaliser par la prise en compte des transformations que connaît notre pays et celles que connaît le monde (mondialisation des échanges commerciaux, développement vertigineux des technologies de l'information et de la communication etc.) » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2006, p. 02).

Cette refonte qui exige un renouvellement méthodologique et une révision des programmes et du système éducatif provient d'une nécessité et non d'un choix. C'est à cause des lacunes et des insuffisances identifiées dans le rendement du système précédent et les défis qu'imposent la mondialisation, l'évolution économique, technologique et culturelle. Elle a stimulé l'enseignement du FLE en général. La valorisation de cette langue se traduit par la position forte qu'elle occupe dans la société algérienne. La réalité actuelle permet de constater que le français garde encore son prestige et connaît une ascension remarquable dans nos écoles.

Le lycée algérien investirait de manière significative dans la formation de futurs citoyens en lui possédant l'outil indispensable à toute ouverture vers l'autre. Par conséquent, l'organisation de l'enseignement du FLE au secondaire se présenterait sous forme d'un plan

Chapitre I : Vers une didactique de l'interculturel en classe de FLE : Emergence d'une approche, d'une finalité et d'objets d'étude

de formation prévu pour chacune des trois années du secondaire, au terme de ce parcours et au bout de la 3^{ème} année secondaire, « *qui parachève le cycle scolaire. Elle a pour but de finaliser les apprentissages du cycle et doit donc permettre de réaliser l'objectif terminal d'intégration du cycle (OTI)¹. De plus, elle prépare l'apprenant à l'examen du baccalauréat (évaluation certificative)* ». (Ministère de l'Éducation Nationale, 2006, p. 07)

I.1.2.5 Objectifs de l'E/A du français au secondaire

L'enseignement du français au secondaire en Algérie s'occupe des valeurs identitaires, les valeurs intellectuelles, les valeurs esthétiques en relation avec les thématiques nationales et universelles. « *Dans ce cadre, les nouveaux programmes auront pour visée principale l'utilisation de l'apprentissage du français comme moyen d'éducation à une citoyenneté responsable et active des apprenants par le développement de l'esprit critique, du jugement, de l'affirmation de soi.* » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2006, p. 02)

Les objectifs d'apprentissage de trois années du cycle secondaire figurant dans les documents officiels, édités par le Ministère de l'Éducation Nationale en 2006, sont essentiellement définis ainsi :

- ✓ Passer d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage, c'est-à-dire aller vers des démarches qui font de l'apprenant un partenaire actif dans le processus de sa formation, démarches qui le mèneront progressivement vers l'autonomie. Il s'agit de mettre en œuvre des dispositifs qui lui permettront « d'apprendre à apprendre » pour que cet apprentissage puisse se continuer naturellement après sa sortie de l'école. Cet apprentissage aura pour but l'installation de compétences disciplinaires et de savoir-faire transversaux. L'acquisition de ces compétences se fera plus aisément si des savoirs disciplinaires, particuliers, peuvent être mis en relation dans son esprit, c'est-à-dire si les enseignants s'ouvrent à l'interdisciplinarité.
- ✓ Doter les apprenants d'un outil linguistique performant, permettant le plus de « transactions » possibles par la prise en compte de toutes les composantes de la compétence de communication car l'acquisition d'une langue étrangère ne peut pas se réaliser efficacement si on distingue l'aspect « utilitaire » de l'aspect « culturel ». Une

¹**OTI : Objectif Terminal d'Intégration (pour le cycle secondaire)** Produire un discours écrit/oral relatif à une situation problème de la vie sociale en respectant les contraintes de la situation de communication ainsi que l'enjeu et en s'impliquant nettement (discours marqués par la subjectivité).

Chapitre I : Vers une didactique de l'interculturel en classe de FLE : Emergence d'une approche, d'une finalité et d'objets d'étude

langue maîtrisée est un atout pour la réussite professionnelle dans le monde du travail (qui demande de plus en plus la connaissance des langues étrangères) et le moyen le plus objectif de connaissance de l'Autre à travers une réflexion entretenue sur l'Identité/Altérité.

- ✓ Favoriser l'intégration des savoirs, savoir-faire, savoir être par la mise en œuvre de l'approche par compétences. Cette dernière permet de ne pas couper les apprenants de leur environnement culturel et social par le transfert, à l'extérieur, des habiletés acquises à l'école.
- ✓ Développer chez les apprenants des attitudes sociales positives comme l'esprit de recherche et de coopération ; de stimuler la curiosité, l'envie d'apprendre par la réalisation collective de projets. Le projet, qui obéit à des intentions pédagogiques, constitue le principe organisateur des activités et la manifestation des rapports dialectiques entre l'enseignement et l'apprentissage.

Puisque, l'enseignement du français s'inscrit dans le cadre de l'approche communicative, l'accent est alors mis sur la compétence de communication car la faculté de communiquer est un facteur capital de réussite sociale et professionnelle. Dans ce sens l'objectif fondamental est de faire de l'apprenant *un utilisateur autonome*, c'est-à-dire renforcer la confiance des apprenants et leur autonomie linguistique, ainsi que de promouvoir la responsabilité partagée et le soutien au sein du groupe d'apprentissage, grâce à une série d'activités basées sur des ressources authentiques pertinentes pour apprendre à communiquer dans cette langue, à l'utiliser dans la société, à prendre la parole, à donner son avis, à argumenter, etc.

I.1.2.6 Programme de français en 2^{ème} A.S.L/PH

Étant donné que les nouveaux programmes du FLE pour le secondaire s'inscrivent dans le cadre de la profonde mutation du système éducatif. Ils visent l'installation des compétences précises au cours de ces différents niveaux. Les compétences à installer en deuxième année secondaire lettres et philosophie (2^{ème} ASL/Ph) particulièrement « *seront installées grâce à la mobilisation des différentes ressources : capacités (ensemble de savoirs et de savoir-faire, fruits d'une activité intellectuelle stabilisée), objectifs et contenus (présents dans les différents objets d'étude).*

Chapitre I : Vers une didactique de l'interculturel en classe de FLE : Emergence d'une approche, d'une finalité et d'objets d'étude

- ✓ *Comprendre et interpréter des discours oraux en tant que récepteur ou en tant qu'interlocuteur.*
- ✓ *Produire des messages oraux en situation de monologue ou d'interlocution pour donner des informations, pour plaider une cause ou la discréditer, ou bien pour raconter des événements réels ou fictifs.*
- ✓ *Comprendre et interpréter des discours écrits pour les restituer sous forme de comptes rendus objectifs ou critiques, à l'intention d'un (des) destinataire(s) précis, pour exprimer une réaction face à ces discours ou pour agir sur le destinataire.*
- ✓ *Produire un texte en relation avec les objets d'étude et les thèmes choisis, en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication et à l'enjeu visé »* (Ministère de l'Éducation Nationale, 2006, p. 26).

Dans ce sens, le programme de français de la deuxième année secondaire filières lettres propose quatre projets pédagogiques traitants différents types de textes. Ils sont cités dans un ordre chronologique selon la nouvelle progression (Septembre 2018).

1. Concevoir et réaliser un dossier documentaire pour présenter les grandes réalisations scientifiques et techniques de notre époque.
2. Mettre en scène un spectacle pour émouvoir ou donner à réfléchir.
3. Mettre en scène un procès pour défendre les valeurs humaines.
4. Présenter le lycée, le village, la ville ou le monde de vos rêves pour faire partager vos idées, vos aspirations.

Suivant le guide pédagogique du manuel destiné aux professeurs (Ministère de l'Éducation Nationale, 2006, p. 18), chaque projet pédagogique prend en charge une ou deux intentions communicatives :

Tableau n° 01 : **Projets et intentions communicatives (Le guide pédagogique du manuel destiné aux professeurs, 2006, p.18)**

Projets	Intentions communicatives
Projet01 : Concevoir et réaliser un dossier documentaire pour présenter les grandes réalisations scientifiques et techniques de notre époque.	✓ Exposer pour présenter un fait.
Projet02 : Mettre en scène un spectacle pour émouvoir ou donner à réfléchir.	✓ <i>Dialoguer pour raconter.</i>
Projet03 : Mettre en scène un procès pour défendre les valeurs humaines.	✓ Argumenter pour plaider une cause ou la discréditer.

Chapitre I : Vers une didactique de l'interculturel en classe de FLE : Emergence d'une approche, d'une finalité et d'objets d'étude

Projet04 : Présenter le lycée, le village, la ville ou le monde de vos rêves pour faire partager vos idées, vos aspirations.	✓ Relater pour informer et agir sur le destinataire. ✓ Relater pour se représenter un monde futur.

Il est à noter que selon la nouvelle progression (Septembre 2018) et dans le cadre des régulations pédagogiques dans le système éducatif, chaque projet est formé d'un certain nombre de séquences d'enseignement réparties de la manière suivante :

Tableau n° 02 : **Projets et séquences (La nouvelle progression Septembre 2018)**

Projet01 Objet d'étude : Le discours objectivé.	Séquence 1 : Exposer pour démontrer ou pour présenter un fait, une notion, un phénomène. Séquence2 : Produire un texte pour démontrer, prouver un fait.
Projet02 Objet d'étude : Le discours théâtral. (Uniquement pour les classes de lettres et philosophie / langues étrangères).	Séquence1 : Produire une saynète pour sensibiliser et agir sur le destinataire.
Projet03 Objet d'étude : Le plaidoyer et le réquisitoire.	Séquence1 : Produire un texte à dominante argumentative pour défendre ou dénoncer une opinion, un fait ou un point de vue.
Projet04 Objet d'étude : -Relater pour se représenter un monde futur. -La Nouvelle d'anticipation.	Séquence1 : Produire un récit pour présenter le monde de demain ou le monde de ses rêves.

I.1.2.7 Profil d'entrée de l'apprenant de 2^{ème} A.S.L/PH :

Il s'avère évident que le profil d'entrée de l'apprenant de deuxième année constitue logiquement lui-même le profil de sortie de la première année secondaire. Le but serait de renforcer les acquis de la 1^{ère} année et la construction de nouvelles capacités et d'acquisitions fondamentales qui pourront le préparer à la 3^{ème} année secondaire ainsi qu'au Bac. Il s'agit d'une phase intermédiaire qui devrait favoriser l'emboîtement des compétences à mettre en œuvre pour réaliser l'objectif d'intégration terminale du cycle.

Le profil de sortie de l'apprenant de la 1^{ère} AS, qui constitue la toile de fond à la base des interventions pédagogiques, est défini par l'Objectif Intermédiaire d'Intégration (OII) suivant:
« Produire un texte écrit/oral sur un des thèmes choisis pour l'année en respectant la

Chapitre I : Vers une didactique de l'interculturel en classe de FLE : Emergence d'une approche, d'une finalité et d'objets d'étude

situation de communication et l'enjeu communicatif et en mettant en œuvre un modèle étudié » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2005, p. 07). Les compétences à installer pour cette année seront installées grâce à la mobilisation des différentes ressources et capacités, en termes d'ensemble de savoirs et de savoir-faire, fruits d'une activité intellectuelle stabilisée, objectifs et contenus présents dans les différents objets d'étude.

- ✓ *Interpréter des discours écrits / oraux en vue de les restituer sous forme de résumés à un (des) destinataire(s) précis ou d'exprimer une réaction face à ces discours.*
- ✓ *Produire un texte en relation avec les objets d'étude et les thèmes choisis, en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication et à l'enjeu visé.*
- ✓ *Produire des textes oraux en situation de monologue ou d'interlocution pour donner des informations, exprimer un point de vue ou bien raconter des événements fictifs ou en relation avec le vécu.*

Par conséquent, le profil d'entrée de l'apprenant de la 2^{ème} AS est décidé dans les documents officiels de la façon suivante :

L'apprenant est capable de :

- ✓ *Comprendre et interpréter des textes écrits en vue de les restituer sous forme de résumé à l'intention d'un ou de plusieurs destinataires précis ;*
- ✓ *Produire un texte écrit/oral sur un des thèmes choisis pour l'année en respectant la situation de communication et l'enjeu communicatif et en mettant en œuvre un modèle étudié.* (Ministère de l'Éducation Nationale, 2006, p. 05)

I.1.2.8 Profil de sortie à l'issue de 2^{ème} A.S.L/Ph :

L'apprenant de la 2^{ème} A.S.L/Ph est censé apprendre et maîtriser la langue française et faire l'expérience de la culture qui l'enrobe pour pouvoir recevoir et produire des discours en situations scolaires et en situations extrascolaires. Le profil de sortie de l'apprenant à l'issue de la deuxième année secondaire est défini par l'Objectif Intermédiaire d'Intégration (OII) suivant:

« Produire un discours écrit/oral sur un des thèmes choisis pour l'année en respectant la situation de communication et l'enjeu communicatif et en choisissant le

Chapitre I : Vers une didactique de l'interculturel en classe de FLE : Emergence d'une approche, d'une finalité et d'objets d'étude

modèle le plus adéquat parmi les modèles étudiés. » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2006, p. 05)

Dans cette perspective, le profil de sortie de l'apprenant constitue certainement lui-même le profil de l'entrée de la troisième année secondaire.

L'apprenant est capable de :

✓ *comprendre et d'interpréter des discours écrits pour les restituer sous forme de comptes-rendus objectifs ou critiques, à l'intention d'un (des) destinataire(s) précis, pour exprimer une réaction face à ces discours ou pour agir sur le destinataire ;*

✓ *produire un discours écrit/oral sur un des thèmes étudié en 2ème année en respectant la situation de communication et l'enjeu communicatif et en choisissant le modèle le plus adéquat parmi les modèles étudiés.* (Ministère de l'Éducation Nationale, 2007, p. 08)

I.1.3 Enseignement/apprentissage de la langue-culture française : Dimension et perspective

Prendre en considération l'E/A du FLE c'est faire preuve inévitablement de l'E/A de la culture française, car la langue et la culture sont absolument inséparables l'une de l'autre. Elles devraient être dans un rapport égalitaire dans le processus de l'enseignement et de l'apprentissage. Prendre l'initiative d'aborder volontairement la dichotomie langue/culture qui caractérise ce processus et qui est reconnue comme étant indispensable pour l'exercice de la langue, puisque la perception des connaissances culturelles du pays dont on apprend la langue facilite son apprentissage et contribue de façon considérable à une réelle compréhension et maîtrise de celle-ci. C'est la raison pour laquelle il est, pour commencer, nécessaire d'analyser les rapports qu'entretiennent la langue et la culture qui sont les principaux mots-clés dans ce chapitre.

I.1.3.1 La notion de langue

Nous adoptons pour le terme « langue » les définitions proposées dans le dictionnaire de linguistique, la première définition au sens large du terme « *langue* » comme étant « *un instrument de communication, un système de signes vocaux spécifiques aux membres d'une même communauté* » (Dubois & all, 2002, pp. 266-267), il faut admettre que ce terme est également considéré comme étant :

Chapitre I : Vers une didactique de l'interculturel en classe de FLE : Emergence d'une approche, d'une finalité et d'objets d'étude

« Un système de relations ou, précisément, comme un ensemble de systèmes reliés les uns aux autres, dont les éléments (mots, sons, etc.) n'ont aucune valeur indépendamment des relations d'équivalence et d'opposition qui les relient. Chaque langue présente ce système implicite, commun à tout l'ensemble des locuteurs de cette langue. C'est ce système qu'appelle effectivement la langue » (Dubois & all, 2002, p. 267)².

Dans cette perspective, la langue est définie comme un produit social dans le sens où l'individu l'apprend inconsciemment et d'une manière passive. Elle est « un *produit social de la faculté du langage et un ensemble de conventions nécessaires, adoptées par le corps social pour permettre l'exercice de cette faculté chez les individus* » (De Saussure, 2002, p. 15).

De son côté le linguiste Martinet (1980, p. 20), dans son ouvrage « *Éléments de linguistique générale* », voit que la langue est un système de signes vocaux doublement articulés, propre à une communauté linguistique donnée. Pour lui la langue se définit comme :

« Un instrument de communication selon lequel l'expérience humaine s'analyse, différemment dans chaque communauté, en unités douées d'un contenu sémantique et d'une expression phonique, les monèmes ; cette expression phonique s'articule à son tour en unités distinctives et successives, les phonèmes, en nombre déterminé dans chaque langue, dont la nature et les rapports mutuels diffèrent eux aussi d'une langue à une autre. »

On peut aussi adhérer le point de vue didactique, qui précisait que la langue est « un objet d'enseignement/apprentissage composé d'un idiome et d'une culture » (Cuq & Gruca, 2003, p. 78) . Nous signalons donc que la langue est, à la fois, un élément culturel et un outil permettant à l'individu de communiquer sa vision du monde dans la mesure où elle lui permet de concrétiser ses idées, de manifester sa pensée, et d'affirmer son indépendance. Il s'agit également d'un vecteur culturel permettant un rapprochement avec de nombreux peuples du monde qui partagent des valeurs communes et des réalités, dans le cadre de la diversité culturelle et du dialogue des civilisations.

I.1.3.2 Rapport langue /culture

Nous constatons que le concept « culture » intervient souvent dans la définition de la langue vu que « *la langue et la culture sont dans un rapport étroit d'interdépendance : la*

² La définition est empruntée de F. De Saussure, de l'école de Prague et du structuralisme américain.

Chapitre I : Vers une didactique de l'interculturel en classe de FLE : Emergence d'une approche, d'une finalité et d'objets d'étude

langue a, entre autres fonctions, celle de transmettre la culture, mais elle est elle-même marquée par la culture » (Cuche, 2004, p. 42). Tenir compte de la culture c'est faire preuve du rapport indissociable qu'elle entretienne avec la langue, car elles constituent *les deux facettes d'une même médaille* (Benveniste, 1976). La connaissance de la culture cible est indispensable pour déchiffrer tout ce qui est codé dans une langue cible, par conséquent l'utilisation de cette langue permet efficacement de s'ouvrir à des cultures différentes. *« Parler la langue de l'autre c'est déjà accepter l'autre avec ses différences, ses caractéristiques, c'est le comprendre dans ses valeurs de type affectif ou intellectuel »* (Beacco J.-C. , 2000, p. 88).

En effet, toute langue reflète les schèmes culturels d'une société donnée, et la culture constitue une composante fondamentale de la langue. Cette dernière transmet une version du monde spécifique, différente de celle transmise par une autre langue. Réciproquement, l'incidence de la culture sur la langue est nettement claire dans le sens où toute culture régit les pratiques linguistiques particulières dans un groupe d'individus donné. Cette relation d'implication réciproque entre langue et culture peut s'examiner facilement. *« Une langue peut être considérée, soit comme un produit de la culture ordinaire dans laquelle elle est en usage, soit comme une partie de cette culture, soit comme condition de celle-ci. »* (Levi-Strauss, 1958, p. 78)

À cet égard, A. Meziani (2012, p. 41) affirme que *« L'usage de la langue met en évidence son aspect culturel qui fait sa spécificité car, les structures linguistiques assimilées impliquent une capacité d'utilisation des règles sociales de la langue en situation. L'intelligibilité des énoncés émis et reçus est liée aux informations contextuelles et implicites déterminées par la culture »*. Effectivement, l'usage de la langue est en lui-même un acte culturel. La langue naît et évolue bien évidemment grâce à ces individus qui l'utilisent et la transmettent.

Force est de retenir que la communication en langue étrangère sollicite d'une part, la capacité de comprendre, de s'exprimer et d'interpréter des pensées, des sentiments et des faits, à l'oral comme à l'écrit, dans diverses situations. D'autre part, elle implique certainement la connaissance et la compréhension des cultures dont la langue est le vecteur.

Puisque notre problématique dote la corrélation Langue/Culture dans le processus d'E/A des langues-cultures étrangères nous nous mettons d'accord pour dire que l'objectif

Chapitre I : Vers une didactique de l'interculturel en classe de FLE : Emergence d'une approche, d'une finalité et d'objets d'étude

prioritaire de cet enseignement est la découverte d'autres horizons culturels, que la culture est dans la langue et que la langue est le reflet de la culture. Le but serait de mettre en évidence la multiplicité des choix pédagogiques et méthodologiques qui peuvent se manifester dans l'E/A du FLE où la culture pourrait être concrétisée et représentée. Néanmoins, il reste encore à trouver les méthodes les plus adéquates et à découvrir dans quelle mesure cet enseignement conjoint de la langue et de la culture est vérifiable, réalisable et indispensable dans la classe. Cela dépend de la place accordée à la culture dans l'enseignement des langues.

I.1.3.3 La notion de culture

Nous exposerons, dans ce qui va suivre, brièvement l'essentiel du contenu des documents consultés en ce qui concerne la conception de la culture. Comme nous l'avons constaté, la notion de *culture* n'est nullement facile à définir parce qu'elle représente un univers beaucoup trop vaste et trop complexe pour être défini en quelques mots. Alors, nous avons choisi les définitions qui influencent les représentations de la dimension culturelle dans l'enseignement des langues.

I.1.3.3.1 Qu'est ce qu'une Culture ?

« Le problème de la culture ne se pose pas du tout pour nous dans l'abstrait, au théâtre, au cinéma, dans les cabinet de travail d'un romancier ou dans le style d'une danse folklorique, mais dans le concret de notre travail quotidien, sur un chantier de construction, dans un champ que nous labourons, dans l'école où nous envoyons nos enfants, dans les rues où nous passons, dans les trains que nous prenons, enfin partout où se trouve une forme quelconque de notre vie et de nos activités manuelles ou intellectuelles » estime M. Bennabi (2016) dans sa quatrième de couverture.

Il ajoute que :

« le mot « ثقافة » qu'il a eu le grand mérite de façonner ne semble pas, même après un demi-siècle, avoir acquis la force déterminative pour définir un concept d'une façon précise. C'est ce qui explique qu'il ait besoin d'un mot étranger accolé à lui pour préciser sa signification dans les traités qui concerne le sujet.[...] Le concept « culture » est le produit de la Renaissance quand l'Europe du XVIème siècle a vu éclore soudain une foule de chefs-d'œuvre de l'art, des lettres et de la pensée ». (Bennabi, 2016, pp. 55-56)

Les définitions et les explications complémentaires et initiales du concept culture correspondent alors au raffinement intellectuel de l'homme et à l'ensemble des productions de

Chapitre I : Vers une didactique de l'interculturel en classe de FLE : Emergence d'une approche, d'une finalité et d'objets d'étude

l'esprit dans le domaine de l'art, de la philosophie, de la science, du droit, etc. *La culture [...]est cet ensemble complexe qui comprend les connaissances, les croyances, l'art, le droit, la morale, les coutumes, et toutes les autres aptitudes et habitudes qu'acquiert l'homme en tant que membre de la société* » (Tylor E.-B. , 1876). Il existe de nombreuses autres définitions qui s'étendent au-delà de ce sens classique et dépassent les belles œuvres d'esprit. Elles embrassent les faits sociaux et les mœurs particulières d'une société. En effet le mot culture recouvre plusieurs significations et que cela reste une notion très complexe à définir. Elle recouvre également plusieurs dimensions, par exemple la culture individuelle ou collective, la culture nationale ou internationale, et la culture traditionnelle ou moderne.

Les points de vue, en s'inscrivant dans les courants d'opinion qui peuvent être au service du domaine de la didactique et l'enseignement du FLE, sont divergents plus au moins selon leur objet qui pourrait être saisi dans une optique ou une autre. La proximité des domaines d'utilisation de chacune des significations fait, pour nous, une source d'ambiguïté.

Denis (2002, p. 05) présente deux points de vue sur la culture :

✓ *Envisagée comme objet, la culture peut être définie comme un ensemble de connaissances, d'œuvres, de symboles, d'événements, d'institutions et d'outils créés par une société au cours des ans, afin de mieux comprendre le monde et de se mieux comprendre comme faisant partie de ce monde.*

✓ *Envisagée aussi comme un rapport dans le sens d'interactions (entre ses composantes et une personne et entre les personnes qui participent à cette culture) qui naissent de l'appropriation sélective et progressive des manifestations, des systèmes de valeurs, des croyances, des traditions et des pratiques sociales qui caractérisent cette culture. La personne construit son identité à travers ces interactions.*

Une définition plus précise de la culture est proposée par Cuq (2003, p. 63) dans son Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde :

« *Culture est un concept qui peut concerner un ensemble social (ou même une société) qu'une personne individuelle. C'est « la capacité de faire des différences », c'est-à-dire de construire et de légitimer des distinctions (distinguer, être capable de ne pas confondre, être distingué par les autres) ; légitimer des distinctions consiste à élever ses propres préférences, ou celles de son groupe, au rang des préférences les meilleures, celles qui dominent toutes les autres, celles par rapport auxquelles s'établit la hiérarchie des valeurs.* »

Chapitre I : Vers une didactique de l'interculturel en classe de FLE : Emergence d'une approche, d'une finalité et d'objets d'étude

Nous retenons une autre définition de la culture :

« Un ensemble lié de manière de penser, de sentir et d'agir plus au moins formalisées qui, étant apprises et partagées par une pluralité de personnes, servent, d'une manière à la fois objective et symbolique, à constituer ces personnes en une collectivité particulière et distincte » (Guy, 1995, p. 15).

De manière générale la culture constitue le recueil des traits distinctifs qu'un groupe social a engendré, entreposé, puis sédimenté au cours de son histoire. Il s'agit d'un processus en perpétuelle évolution, étant donné qu'elle est influencée par d'autres cultures. Puisqu'*« elle s'inscrit dans un mouvement diachronique »* (Abdallah-Pretceille, 2004, p. 19).

À cause de cette évolution et ces changements perpétuels, la notion culture est difficile à interpréter et à cerner précisément. Une autre difficulté s'ajoute à cette dernière, qui est relative à sa définition, est qu'elle se caractérise par le métissage³ et le croisement de plusieurs subcultures qui se mêlent et s'interpénètrent. La réalité d'une culture est qu'elle est multiple ou même variée et le fait d'avoir une culture pure est un leurre quelle que soit sa structure. Il est donc extrêmement raffiné de faire connaître la relation entre les différentes cultures et les nombreux groupes d'individus.

L'UNESCO (1982, p. 01), dans sa déclaration officielle sur la diversité culturelle, a fait des efforts de clarification conceptuelle de cette notion en voyant que :

« La culture, dans son sens le plus large, est considérée comme l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances. [...] et que la culture donne à l'homme la capacité de réflexion sur lui-même. C'est elle qui fait de nous des êtres spécifiquement humains, rationnels, critiques et éthiquement engagés. C'est par elle que nous discernons des valeurs et effectuons des choix. C'est par elle que l'homme s'exprime, prend conscience de lui-même, se reconnaît comme un projet inachevé, remet en question ses propres réalisations, recherche inlassablement de nouvelles significations et crée des œuvres qui le transcendent ».

Les anthropologues américains Kroeber.A et Kluckhohn.C (1952, p. 47) ont défini la culture comme étant :

³ « Le métissage est un phénomène dynamique auquel plus de quatre siècles de brassage de races et de couleurs, d'évolution ou de révolutions politiques et économiques, d'influences culturelles et de luttes sociales, ont donné et donnent, jour après jour, un visage nouveau. » (Bonneville, 2018, p. 56)

Chapitre I : Vers une didactique de l'interculturel en classe de FLE : Emergence d'une approche, d'une finalité et d'objets d'étude

« La culture est la manière structurée de penser, de sentir et de réagir d'un groupe humain, surtout acquise et transmise par des symboles, et qui représente son identité spécifique ; elle inclut les objets concrets produits par le groupe. Le cœur de la culture est constitué d'idées traditionnelles et des valeurs qui lui sont attachées ».

Ils en relevaient 164 définitions différentes de la notion *culture* dans leur ouvrage intitulé *« Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions »*. Cela reflète bien la complexité de la définition de cette notion. Bien entendu, de nombreuses définitions s'y sont ajoutées au fil du temps. Nous regroupons les emplois du mot *culture* selon deux types de définitions :

- ✓ Le premier type d'emplois utilise *« le terme de culture pour la description de l'organisation symbolique d'un groupe, la transmission de cette organisation et de l'ensemble de valeurs étayant la représentation que le groupe se fait de lui-même, de ses rapports avec les autres groupes et de ses rapports avec l'univers naturel »* ;
- ✓ Le deuxième type d'emplois s'apparente à une définition plus large puisqu'il utilise *« le terme de culture aussi bien pour décrire les coutumes, la langue, les idées, les goûts esthétiques et la connaissance technique que l'organisation de l'environnement total de l'homme, c'est-à-dire la culture matérielle, les outils, l'habitat et plus généralement, tout l'ensemble technologique transmissible régulant les rapports et les comportements d'un groupe social avec l'environnement »* (Hotier, 1995, p. 51).

L'hétérogénéité et la diversité d'aspects qui caractérisent la culture font d'elle une entité comparable à un iceberg (Weaver, 1986, p. 09). Le modèle de l'iceberg (voir la figure ci-dessous) a pour finalité d'illustrer les différentes composantes de la culture. Cette dernière, en fait, est composée de deux parties : la partie visible-externe et la partie invisible-interne. L'idée est que la culture ressemble à un iceberg : seule une toute petite partie est visible au-dessus de l'eau. Cette partie de la culture externe représente l'art, la littérature, l'art culinaire, le théâtre, la musique, etc. Ces composantes sont conscientes, immédiates et faciles à identifier en tant que telle. Ils sont également en perpétuel changement. Par contre, le sommet de l'iceberg est porté par sa partie la plus large, immergée et donc invisible. C'est la culture interne qui se définit par son caractère inconscient, par un apprentissage implicite, par la difficulté à être modifiée : il s'agit ici des valeurs, des émotions, du langage corporel, de la justesse, de l'éducation, etc.

Chapitre I : Vers une didactique de l'interculturel en classe de FLE : Emergence d'une approche, d'une finalité et d'objets d'étude



Figure n° 01: Modèle de « l'iceberg » (Weaver, 1986, p. 09)

Le concept de *culture* a incontestablement évolué, en venant du champ littéraire, artistique et philosophique et en arrivant à la notion de mode de vie collectif d'un peuple. Ce sont ces changements et ces métamorphoses en interaction qui finalement, façonnent et forgent ses formes et ses contenus. Par conséquent ce concept est devenu polysémique, possédant une pluralité de sens et se prêtant à toutes les interprétations et à toutes les lectures. Par ailleurs, toutes ces définitions avaient néanmoins des points communs qui se regroupent dans ce qui suit: pour les uns, la culture est affaire de patrimoine et d'intellect humain, pour d'autres, elle est affaire d'habitudes acquises, elle est alors assimilée à la civilisation.

I.1.3.3.2 Culture et Civilisation

Les deux concepts culture et civilisation naissent et évoluent dans des contextes sociaux et historiques bien précis. Notre travail de recherche s'attache principalement à rendre compte de ces deux objets au sein de l'E/A du FLE et la réinterprétation du concept de *civilisation* et la modification des pratiques pédagogiques dans ce qui sera l'enseignement de la *culture*.

Selon Tylor (1876), la civilisation et la culture sont des synonymes. Le concept de culture a fini par couvrir et englober tous les domaines de la vie d'une société donnée. « *La culture ou la civilisation, entendue dans son sens ethnographique étendu, est cet ensemble complexe qui comprend les connaissances, les croyances, l'art, le droit, la morale, les coutumes, et toutes les autres aptitudes et habitudes qu'acquiert l'homme en tant que membre d'une société* ».

L. Porcher (1994), dans sa publication intitulée « *L'enseignement de la civilisation* », souligne le thème de l'enseignement de la civilisation, au sein de la didactique des langues,

Chapitre I : Vers une didactique de l'interculturel en classe de FLE : Emergence d'une approche, d'une finalité et d'objets d'étude

tout au long de cette publication, les mots *culture* et *civilisation* apparaissent en tant que termes synonymes voire identiques.

Beacco (1986) considère que *langue* et *civilisation* ont des relations interdépendantes et que par le biais de la langue que révèlent la culture et l'histoire d'une société. Il signale également l'existence de deux instances dans les relations langue-culture :

- ✓ « une, au niveau des mots, qui actualise les valeurs et les comportements ;
- ✓ et une autre, au niveau des comportements communicatifs, qui est spécifique à un contexte linguistique et culturel donné. Raisons pour lesquelles il ne peut y avoir distinction entre l'enseignement d'une langue et l'enseignement d'une civilisation », selon J.-C. Beacco(1986).

« Des disciplines comme la littérature, la géographie, l'histoire et l'art sont souvent regroupés sous le terme générique de « civilisation », c'est-à-dire la Culture avec un grand C, par opposition à la culture avec un petit c (Halverson, 1985), qui englobe des éléments peut-être moins visibles et moins tangibles et non directement rattachés à une manière traditionnelle » (Lazer & all, 2007, p. 07).

Il convient à ce stade de lever l'ambiguïté entre les notions de culture et civilisation en dépit d'un usage alternatif de ces termes. Nous retenons ainsi que *la civilisation* est un ensemble de traits propres à une société quelconque et que *la culture* est l'ensemble des attitudes, des comportements, des visions du monde et des traits spécifiques de la civilisation qui confère à un peuple sa place originale dans le monde. Nous pouvons ajouter que dans l'enseignement des langues, la notion de culture désignait essentiellement la culture cultivée ou la culture savante: la littérature, l'Histoire, les beaux-arts, etc. Le nom de *civilisation*, quant à lui, renvoie également à une conception noble et valorisée de l'appartenance culturelle, elle se définit précisément par la transformation de cette diversité culturelle donnée en un choix raisonné de bâtir une identité à appartenance multiple, nourrie du contact avec les cultures variées.

I.1.4 La didactique des langues-cultures à la lumière de l'évolution des méthodologies dans l'E/A du FLE

Depuis toujours, la notion de la culture a évolué, d'une manière consciente ou inconsciente, pour devenir un ensemble infiniment complexe de traits spirituels, matériels,

Chapitre I : Vers une didactique de l'interculturel en classe de FLE : Emergence d'une approche, d'une finalité et d'objets d'étude

intellectuels et psychologiques propres à une société ou à un groupe social. Cette évolution a favorisé l'émergence des théories adéquates concernant les langues, l'apprentissage, la culture, etc. et des résultats de recherches pertinents pour guider l'E/A du FLE. C'est, en fait, l'école qui a la mission de faire partager le patrimoine culturel aux apprenants, et dans l'institution scolaire, ce sont les professeurs de langues étrangères qui sont particulièrement en première ligne pour mener cette reconquête d'enseignement des langues-cultures étrangères. La prise de conscience d'une culture étrangère, c'est d'une part la mise en question de notre identité. D'autre part, la prise de conscience de l'altérité qui s'oppose à notre propre univers culturel.

Auparavant, la didactique des langues étrangères s'est occupée de la transmission de savoirs linguistiques en se focalisant sur le fonctionnement de la langue et ses règles syntaxiques, lexicales, etc. Cependant, au bout du XX^{ème} siècle un nouveau mouvement est apparu au centre des problématiques en didactique des langues : la didactique de la culture étrangère.

Effectivement, la didactique des langues et des cultures a constamment évolué, parfois discrètement mais souvent d'une façon radicale dans un souci permanent de modernisation et d'efficacité. Son objectif était toujours d'enseigner et former dans le but de promouvoir et d'améliorer le processus d'apprentissage. Cette nécessité de changement méthodologique était la conséquence d'un échec partiel ou total des stratégies mises en œuvre, même si d'autres facteurs externes sociaux, politiques ou économiques, peuvent poser des obstacles et influencer également le processus de changement et d'amélioration.

Dans cette optique, il est nécessaire de parcourir, les différentes méthodologies de l'enseignement des langues-cultures étrangères et plus particulièrement du FLE, depuis le XIX^{ème} siècle jusqu'à présent. En effet, les objectifs de cet enseignement ont été énormément modifiés depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'au jour d'aujourd'hui. Nous proposons ici une synthèse non exhaustive de la succession chronologique des méthodologies qui ont marqué le plus l'enseignement des langues étrangères. Nous portons aussi une attention particulière et précise qui sera accordée à la place de la culture dans cet enseignement.

I.1.4.1 Méthode traditionnelle

Nommée aussi méthodologie classique ou méthodologie grammaire-traduction et parfois méthode bilingue. C'est la méthode la plus ancienne des méthodes d'enseignement qui a persisté pendant plusieurs siècles. Elle a dominé dès la fin du XVII^{ème} siècle et au XVIII^{ème} siècle. Adoptée en milieu scolaire pour l'enseignement du latin et du grec, puis largement utilisée dans l'enseignement secondaire français dans la 2^{ème} partie du XIX^{ème} siècle, cette méthode a contribué au développement méthodologique. La méthodologie traditionnelle avait pour objectif la lecture et la traduction de textes littéraires en langue étrangère, ce qui plaçait l'écrit au premier plan et l'oral a été relégué au second plan. L'enseignement des langues étrangères était alors basé sur l'enseignement de : la lecture, l'explication du sens des mots, la présentation des règles de grammaire, et enfin, la traduction.

À cause du manque de supports pédagogiques, les manuels scolaires adaptés à cette méthode proposaient des thèmes exemplaires et moraliseurs écrits dans une langue élevée et complexe. Il n'y avait pas de culture que celle qui était littéraire, les formateurs de cette époque se contentaient d'étendre la culture générale et de développer les facultés de raisonnement et d'analyse d'où les types d'exercices ont été proposés.

Besse (2011), dans son article intitulé *Des techniques d'enseignement/apprentissage des langues étrangères, et de l'exemple de la traduction interlinéaire*, considère que la méthodologie traditionnelle ne peut pas être considérée efficace puisque la compétence grammaticale des apprenants a toujours été limitée et que les phrases proposées pour l'apprentissage étaient souvent fictives. Donc, elle ne permet pas le développement d'une vraie compétence de communication et ne constitue réellement pas la finalité de l'apprentissage.

Puren (1988, p. 180) a fortement critiqué cette méthode en considérant que la méthodologie traditionnelle ne peut pas être utilisée dans notre société d'aujourd'hui car la langue ne devrait pas être étudiée pour elle-même. Pour lui «*l'objectif linguistique et l'objectif culturel se réduisant respectivement au perfectionnement en français et à "la culture humaniste"*». L'objectif primordial de l'apprentissage n'était pas, selon lui, d'acquérir une culture particulière mais de former les apprenants à une culture universelle. L'acquisition d'une compétence culturelle était, donc, soumise à une initiation aux valeurs universelles et à

Chapitre I : Vers une didactique de l'interculturel en classe de FLE : Emergence d'une approche, d'une finalité et d'objets d'étude

l'acquisition d'une compétence littéraire : l'explication des textes littéraires, des extraits de chefs-d'œuvre des grands auteurs français.

Cette méthode poursuivait jusqu'au début des années 1900 où une nouvelle méthodologie est introduite à l'univers de l'enseignement. C'est la méthode naturelle qui s'impose en 1902.

I.1.4.2 Méthode naturelle

La méthode naturelle s'est installée à la fin du XIX^{ème} siècle. Elle a coexisté avec la méthodologie traditionnelle de grammaire-traduction malgré qu'elles divergent considérablement en ce qui concerne les principes et les méthodes d'enseignement des langues étrangères.

Puisqu'il a rencontré des difficultés en apprenant la langue allemande, Gouin (2010) s'est interrogé sur la conception de la langue et sur le processus d'apprentissage d'une langue étrangère. Par la suite, il arrive à retenir ses fameuses théories, la méthode naturelle, contenant des recommandations auprès de l'importance de l'oral. La méthode de Gouin était un premier pas important vers une nouvelle didactique des langues étrangères basée sur des théories de l'apprentissage psychologiques, sociologiques, linguistiques, etc. Il trouve que pour pouvoir communiquer avec d'autres individus et pour pouvoir franchir ainsi les barrières psychologiques et culturelles, l'oral doit toujours précéder l'écrit dans le processus d'enseignement/apprentissage, ce qui permet aux apprenants d'améliorer, entre autres, leur capacité de communiquer à l'oral dans leur langue étrangère et d'accroître leurs connaissances et les mettre en pratique.

Pour Besse (1985, p. 24), la méthode naturelle vise, «à reproduire d'une façon naturelle certaines conditions par lesquelles on acquiert une langue en contact de ceux qui la parlent ». Selon lui, elle se fonde essentiellement sur les principes suivants :

- ✓ refus de traduction,
- ✓ refus d'explications grammaticales,
- ✓ refus de progression,
- ✓ apprentissage suivant un authentique bain linguistique.

Chapitre I : Vers une didactique de l'interculturel en classe de FLE : Emergence d'une approche, d'une finalité et d'objets d'étude

Toutefois, la méthode naturelle fondée par Gouin demeure imparfaite voire incomplète car il ne présente que quelques-unes des séries possibles. Ainsi cette méthode était critiquée et remise en doute pour donner la place à la naissance d'une nouvelle méthodologie qui est la méthodologie directe.

I.1.4.3 Méthodologie directe

Contrairement aux deux méthodes précédentes, la méthodologie directe accorde la primauté à l'oral et à la prononciation de l'apprenant, qui doivent être bien maîtrisés. Puren (1998) la considère comme la première méthodologie spécifique à l'enseignement des langues étrangères. Elle résulte principalement, selon lui, d'une évolution de la méthodologie traditionnelle et de la méthodologie naturelle, qui ont anticipé certains de ses principes. Elle ne fait pas recours à la traduction, d'où l'emploi du qualificatif *direct*, qui découle du principe que l'apprenant prend directement contact avec la langue qu'il est en train d'apprendre. Cet emploi du mot « *direct* » indique que la volonté d'éliminer la méthode « *indirecte* » qu'est la traditionnelle. À cet égard, l'enseignant enseigne directement la langue étrangère en s'appuyant dans un premier temps sur les gestes, les mimiques, les dessins, les images, l'environnement immédiat de la classe, et puis progressivement au moyen de la langue cible elle-même (Martinez, 1996, p. 51).

Cette méthodologie est utilisée la première fois en Allemagne et en France vers la fin du XIX^{ème} siècle et le début du XX^{ème} siècle. Elle constitue une approche naturelle de l'apprentissage d'une langue étrangère fondée sur l'observation de l'acquisition de la langue maternelle. Il en ressort que *la méthodologie directe* se définit par les principes fondamentaux suivants :

- ✓ refus de traduction : l'objectif est que l'apprenant passe en langue étrangère le plus tôt possible,
- ✓ l'utilisation de l'oral sans passer par l'écrit. Elle accorde plus d'importance à la langue orale et elle considère la langue écrite comme une langue orale « scripturée »,
- ✓ enseigner la grammaire de façon inductive (les règles ne s'étudient pas d'une manière explicite).

La méthodologie directe se sert de quelques éléments des méthodes car elle s'appuie sur :

- ✓ la méthode directe qui signifie l'ensemble de procédés et de techniques permettant d'éviter le recours à la langue maternelle dans l'apprentissage,

Chapitre I : Vers une didactique de l'interculturel en classe de FLE : Emergence d'une approche, d'une finalité et d'objets d'étude

- ✓ la méthode orale qui désigne l'ensemble de procédés et de techniques visant à la pratique orale de la langue en classe,
- ✓ la méthode active qui désigne l'utilisation d'un ensemble de méthodes : interrogative, intuitive, imitative, répétitive ainsi que l'activité physique de l'apprenant pour augmenter la motivation chez l'apprenant.

Besse (1985, p. 34) estime que la méthodologie directe est « *la première méthode qui prenne réellement en charge les langues vivantes dans leur totalité interactive, dans leur "globalisme"* ». De nombreux chercheurs spécialistes dans ce domaine affirment qu'elle a eu beaucoup de succès notamment en Europe et aux USA à la fin du XIX^{ème} et au début du XX^{ème} siècle. À partir de laquelle, la didactique des langues étrangères fait appel à la pédagogie générale tout en tenant compte la motivation de l'apprenant, en adoptant les pratiques aux capacités et aux besoins de l'apprenant et en faisant progresser les contenus du facile au difficile.

En fait la méthodologie traditionnelle et la méthodologie directe négligent, en quelque sorte, l'enseignement de la civilisation/culture en classe de langue. L'aspect civilisationnel/culturel était limité principalement aux domaines de la littérature, l'Histoire et les Beaux-arts. Autrement dit, l'objectif culturel est relégué à l'arrière-plan. De nombreux problèmes à l'origine de ces critiques avaient fait pencher la méthodologie directe vers sa fin pour céder la place à une période d'éclectisme.

I.1.4.4 Méthodologie active

Dénommée aussi méthodologie éclectique, méthodologie mixte et méthodologie de synthèse. Elle a été adaptée dans l'enseignement scolaire français des langues vivantes depuis les années 1820 jusqu'aux années 1960. La méthodologie active (MA) consiste à promouvoir un compromis entre le retour à certains procédés et techniques traditionnels et la dérivation de grands principes de la méthodologie directe.

À cet égard, P. Lieutaud (1935, p. 173), cité par Puren (1988, pp. 4-5), estime que la méthode active :

« [...] *n'est pas de la méthode directe pure, puisque nous ne prononçons aucun ostracisme contre la langue maternelle, encore moins de la méthode indirecte, puisque nous commençons toujours nos leçons par l'explication en langue étrangère. Peut-être le mot "méthode mixte" conviendrait-il -et cependant quelle différence entre ces classes de début où la traduction, correcte sans plus, joue un rôle tout-à-fait*

Chapitre I : Vers une didactique de l'interculturel en classe de FLE : Emergence d'une approche, d'une finalité et d'objets d'étude

secondaire, et celles où la version devient un exercice littéraire, servant non seulement à l'acquisition du vocabulaire étranger, mais à l'étude du français, à l'assouplissement de l'esprit et au développement de la culture ! Il nous semble que notre méthode a conservé sinon la lettre, du moins l'esprit de la méthode directe, qu'elle est en quelque sorte une méthode directe assouplie (et que, par là, elle échappe à bien des critiques qu'on a adressées à la méthode directe intégrale. Mais le mot, après tout, est secondaire : c'est la chose qui importe ».

Il ajoute que (1935, p. 174) « *qu'elle est en quelque sorte une méthode directe assouplie* ». Pour cela la méthodologie active est voulue comme une philosophie de l'équilibre entre les objectifs de l'E/A : formatif, culturel et pratique. En permettant l'utilisation de la langue maternelle en classe, en assouplissant la rigidité de la méthode précédente, la méthode directe, et en proposant une ouverture aux innovations techniques. Elle se définit par sa cohérence, son originalité et son équilibre.

De ce fait, cette méthodologie repose sur les principes suivants :

- ✓ les textes de base étaient plus souvent descriptifs ou narratifs que dialogués,
- ✓ l'enseignement de la prononciation à travers les procédés de la méthode imitative directe. En utilisant des auxiliaires audio-oraux (gramophone, radio, magnétophone) dans l'enseignement de la phonétique vers 1969,
- ✓ l'enseignement du vocabulaire s'est assoupli puisqu'on n'interdisait plus le recours à la langue maternelle comme procédé d'explication. Cependant, dans tous les cours de FLE de cette époque on aborde des leçons sur des thèmes de la vie quotidienne dans lesquelles on utilisait des images pour faciliter la compréhension et éviter si possible la traduction du vocabulaire,
- ✓ L'enseignement de la grammaire s'est également assoupli en privilégiant l'apprentissage raisonné et en considérant que l'apprenant avait besoin de se rendre compte du pourquoi des phénomènes. On utilisait une démarche inductive qui privilégiait la morphologie sur la syntaxe.

Conformément à ces principes fondamentaux, le noyau de la méthodologie directe n'a pas changé, mais seulement il subit quelques modifications mineures ce qui favorise, vers 1969, la rupture avec la méthodologie active et le passage à la méthodologie audio-visuelle. Cette dernière répond ainsi à un objectif pratique des théories de référence, comme le

Chapitre I : Vers une didactique de l'interculturel en classe de FLE : Emergence d'une approche, d'une finalité et d'objets d'étude

distributionnalisme et le béhaviorisme, et en utilisant de nouveaux matériels pédagogiques, comme le laboratoire de pratique des langues, le magnétophone, le recto-projecteur.

I.1.4.5 Méthodologie audio-orale (MAO)

La méthodologie audio-orale apparaît au cours de la deuxième guerre mondiale. Dans le but de satisfaire les besoins de base de l'armée américaine et de former rapidement des soldats parlant d'autres langues que l'anglais. Le linguiste Bloomfield a créé cette « *méthode de l'armée* » qui n'a duré que deux ans. Toutefois, cette initiative a connu un grand succès dans le milieu scolaire à l'époque. Vers les années 1950, les spécialistes de la linguistique appliquée tels que Lado, Fries et d'autres s'inspirent des principes de cette méthode et créent la méthode audio-orale (MAO).

Comme son nom l'indique, la méthodologie audio-orale (MAO) accorde toujours la priorité à l'oral, et privilège notamment la notion de « *modèle à imiter* ». Il s'agit de s'inspirer des exercices dits *structuraux* qui traitent de la structure de la langue afin d'en reproduire de semblables, dans des situations très spécifiques d'encodage. Chaque exercice comprend une phrase de base, qui servira de modèle pour produire de nouvelles phrases par de simples opérations grammaticales de substitution ou de transformation, assurant ainsi la généralisation de la structure apprise.

D'une manière de base, cette méthodologie :

- ✓ n'accepte pas la traduction ;
- ✓ elle met beaucoup plus l'accent sur la répétition et l'imitation ;
- ✓ la compréhension de la dimension culturelle est notamment absente.

Toutefois, la MAO a été critiquée pour les points suivants :

- ✓ les exercices structuraux ennuyaient et démotivaient les apprenants.
- ✓ de ne s'intéresser qu'aux phénomènes de surface et de marginaliser les structures profondes de la langue.
- ✓ un simple système d'habitudes et d'imitation qui ne permet pas de produire des énoncés nouveaux et de comprendre des énoncés nouveaux.

I.1.4.6 Méthodologie audio-visuelle (MAV)

Au début la MAV a été nommée la méthode « *Saint-Cloud/Zaghreb* » parce qu'elle a été élaborée collectivement par une équipe de chercheurs au centre de recherches officiel rattaché à l'École Normale Supérieure de Saint-Cloud, le CREDIF, et par une équipe de l'université de Zaghreb, P.Guberina. Ensuite, elle a été appelée *structuro globale audiovisuelle* (SGAV) pour bien marquer que ses principes méthodologiques de base qui s'appuient principalement sur les techniques utilisées en classe de langue: se servir d'un magnétophone ou d'un projecteur. « *La cohérence est construite autour de l'utilisation conjointe de l'image et du son. Le support sonore est constitué par des enregistrements magnétiques et le support visuel par des vues fixes* » (Coste & Frensz, 2002, p. 136). Sa cohérence réside alors dans l'utilisation conjointe de l'image et du son. À cette époque, le support sonore était constitué par des enregistrements magnétiques et le support visuel par des vues fixes.

Cette méthode a fait recours à la séquence d'images ou des images situationnelles qui donne le privilège à la situation d'énonciation et aux composantes non linguistiques comme les mimiques, les intonations, les gestes ou les attitudes. Donc elle s'intéresse à la langue proche de la réalité et prend en considération certains facteurs tels que les composantes socioculturelles et psychologiques de la communication. À côté de ces pratiques de classe, il était également nécessaire de déterminer les situations d'E/A, qui devaient obéir aux exigences des méthodologues. Dans ce sens, Coste et Frensz distinguent « *les conditions optimales de l'enseignement* », que Besse (1985, p. 177) les dénombre de la façon suivante :

Les pratiques recommandées par les manuels SGAV supposent, entre autres, que le professeur ait une bonne compétence en L2 (i.e. en langue étrangère), proche de celle d'un natif; que la classe ne soit pas trop nombreuse : au-delà de vingt étudiants, il devient difficile de faire participer tous les étudiants à un jeu de rôles ou à la production de paraphrases; que le nombre d'heures de cours par semaine soit relativement important (au moins cinq à six); (...) que l'institution dans laquelle s'inscrit le cours permette que ces conditions soient réalisées et que l'évaluation admise par cette institution tienne compte du fait que sont d'abord développées la compréhension et l'expression orales; que l'enseignant ait été formé à ces pratiques, qu'il adhère aux options qui les sous-tendent tout en se sentant libre de les interpréter selon son tempérament; que les enseignés, enfin, acceptent ces pratiques, spontanément ou après discussion et négociation ».

Chapitre I : Vers une didactique de l'interculturel en classe de FLE : Emergence d'une approche, d'une finalité et d'objets d'étude

Pour Puren (1988), la MAV constitue une continuation de la méthodologie directe avec un essai de trouver des solutions aux lacunes que les méthodologues directs attestent. La MAO repose essentiellement sur les principes et les méthodes suivants :

- ✓ la méthode orale est présente par le support audiovisuel qui remplace le support écrit. La forme « dialoguée » du dialogue de base a pour objectif de faciliter son exploitation orale en classe,
- ✓ la méthode active est présente aussi par le biais de l'image qui stimule la motivation de l'apprenant. Les personnages présentés dans les dialogues se veulent proches des apprenants afin qu'ils s'identifient à eux,
- ✓ la méthode interrogative apparaît également grâce au support audiovisuel, il est possible de rompre le face à face : élève-professeur,
- ✓ La méthode intuitive existe par la présence de l'image audiovisuelle qui permet à l'enseignant d'éviter les « pitreries » auxquelles il était condamné par la méthodologie directe par un procédé intuitif,
- ✓ Et enfin les méthodes imitative et répétitive présentes dans les exercices de mémorisation et de dramatisation du dialogue de base, et dans les exercices structuraux réalisés.

Selon Porcher, cité par Bérard (1991, p. 14), «*L'image de la communication n'a rien à voir avec la réalité*». Il a critiqué la rigidité, le rigorisme et le décalage avec la réalité qui peuvent être démotivants pour l'apprenant. Dans ce sens l'apprentissage d'une langue étrangère ne se limite pas à la maîtrise du fonctionnement linguistique de cette langue, mais il va au-delà. En fait, il devrait englober les phénomènes culturels et les situations langagières : «*Apprendre une langue, c'est apprendre à se comporter de manière adéquate dans des situations de communication où l'apprenant aura quelque chance de se trouver en utilisant les codes de la langue cible*» (Puren, 1988, p. 372).

I.1.4.7 Approche communicative

L'approche communicative est née en France à partir des années 1970. Il s'agit d'un courant de pensée opposé à la méthodologie audio-orale et à la méthodologie audio-visuelle. Elle focalise l'enseignement sur l'apprenant. Elle vise à développer chez l'apprenant «*une compétence de communication* » (Puren, 1988, p. 17). Les principes théoriques de l'approche

Chapitre I : Vers une didactique de l'interculturel en classe de FLE : Emergence d'une approche, d'une finalité et d'objets d'étude

communicative, différemment aux approches précédentes, sont appuyés sur la sociologie, la psychologie et la linguistique qui se mettent au service de la communication. Elle « *se donne pour objectif de faire acquérir à l'apprenant une langue dans la variété de ces registres et usages, en tenant compte de ne pas séparer langue et culture* » (Puren, 1988, p. 16)

Dans cette optique, la méthode communicative se présente adaptable, flexible, souple et ouverte à la diversité des contextes d'apprentissage. Les supports d'apprentissage sont autant que possible des documents authentiques et les activités d'expression ou de compréhension se rapprochent de la réalité de la communication. Alors, la connaissance des règles grammaticales de la langue étrangère pour communiquer ne suffit pas, mais il faudrait en plus connaître les règles d'usage de cette langue. Dans le but de réaliser une communication efficace car :

« *Une communication efficace implique une adaptation des formes linguistiques à la situation de communication (statut de l'interlocuteur, âge, rang social, lieu physique, etc.) et à l'intention de communication ou fonction langagière : demander d'identifier un objet, demander une permission, donner des ordres, etc* » (Germain, 1993, p. 203).

Dans l'approche communicative, la langue est considérée comme un instrument de communication et d'interaction sociale. La compétence de communication prend en compte les dimensions linguistique et extralinguistique qui constituent un savoir-faire à la fois verbal et non verbal, une connaissance pratique du code et des règles psychologiques, sociologiques et culturelles qui permettront son emploi approprié en situation. Les objectifs d'apprentissage visent l'installation et le développement de la compétence communicative qui, d'après Cuq (2003, p. 245), ne se limite pas à la connaissance des règles grammaticales, mais aussi à la connaissance des règles socioculturelles.

Cette approche prend ainsi en compte de nouvelles disciplines linguistiques et extralinguistiques qui servent comme facteurs d'enrichissement formidables à la didactique du FLE par le biais d'accentuations sur l'objet « *culture* ». À côté de la littérature, les contenus culturels se sont élargis au domaine anthropologique : Les modes de vie, les rites sociaux, les habitudes comportementales dans des situations de la vie quotidienne, etc.

« *Les connaissances implicites contenues dans les interactions verbales, les pratiques langagières, tels les comportements non verbaux, les règles de politesse, la*

Chapitre I : Vers une didactique de l'interculturel en classe de FLE : Emergence d'une approche, d'une finalité et d'objets d'étude

distance corporelle, la gestuelle, etc. le concept de « culture » ainsi englobe désormais la « culture savante » et la « culture quotidienne » (Windmüller, 2011, p. 19).

Puisque, *l'approche communicative* annonce clairement l'objectif culturel en privilégiant l'emploi des documents authentiques comme supports permettant aux apprenants de s'initier aux réalités les plus immédiates de la culture de la langue cible, elle a contribué certainement à l'émergence d'une nouvelle réflexion sur l'enseignement d'une langue et sur la (les) culture(s) qu'elle véhicule.

Néanmoins, il est pratiquement difficile d'élaborer un approfondissement parfait dans cette approche, car elle constitue un domaine d'étude ample et particulière. Notre objectif direct serait de dégager les principes clés pour pouvoir évaluer la place de la dimension culturelle dans l'E/A du FLE. Dans le même sens *« évaluer de manière réfléchie ses stratégies, ses méthodes et ses techniques permet d'accroître et d'étoffer son répertoire d'approches didactiques. Acquérir de nouvelles connaissances et des compétences en matière d'approches didactiques permet d'accroître l'efficacité de l'enseignement »* (Ministère de l'Éducation, 1993, p. 56).

Toutefois, considérant qu'il n'existe aucune formule magique pour décider de la crédibilité d'une des méthodologies d'E/A des langues ni pour fournir une solution unique. Elles ont toutes des atouts et manifestent inopportunément des insuffisances et des lacunes. Cependant et heureusement, l'enseignant des langues étrangères a le libre-choix entre les différentes démarches didactiques et des outils pédagogiques permettant de réaliser les objectifs visés. Et nous dirons que cela nous amène à l'option suivante :

I.1.4.8 L'éclectisme

La pratique d'éclectisme comme démarche méthodologique en didactique du FLE n'est en effet pas une nouvelle création, cela a toujours existé dans toutes les méthodologies précédentes car tout acte d'enseignement suppose un certain nombre de choix. *«(...) La maîtrise scientifique de l'acte éducatif, la volonté technique de réduire les causes de tout échec et une vision unifiant les approches et proposant une problématique cohérente permettant de fonder efficacement les pratiques»*. A. Vergnoux (1991, p. 40), cité par : A. Dakhia (2005, p. 100). L'éclectisme est alors impliqué dans ces pratiques de choix volontaires et inévitables qui concernent les différentes dimensions de la relation didactique : la

Chapitre I : Vers une didactique de l'interculturel en classe de FLE : Emergence d'une approche, d'une finalité et d'objets d'étude

connaissance de l'objet d'enseignement, les outils méthodologiques, la salle de cours, le matériel, l'application des méthodes, etc. Cette méthodologie s'appuie essentiellement sur le critère de l'efficacité et de la cohérence. Il s'agit d'une prise de conscience des déterminations méthodologiques qui apporte au professeur des éléments opérationnels de choix et d'une mise en œuvre d'une didactique adaptée.

L'éclectisme, selon Adrien Pinloche, cité par Puren (1998, p. 02), est une invitation à la diversification méthodologique maximale, au pragmatisme et à la prise en compte des situations d'E/A loin des systèmes clos et limités :

Quant aux choix des moyens, aussi éloignés des tendances extrêmes d'autrefois que de celles de nos jours, elle [la " nouvelle pédagogie "] sait combiner tout ce qu'il peut y avoir de bon dans les systèmes les plus opposés et s'efforce d'utiliser, après les avoir expérimentés impartialement et dosés avec soin, tous les procédés qui peuvent concourir à atteindre le but, en tenant compte chaque fois des besoins non seulement pratiques mais intellectuels des élèves, et aussi de la nature du terrain (Pinloche, 1913, p. 85).

L'éclectisme est en effet un des concepts fondamentaux qui ont émergé il y a une vingtaine d'années en France et qui est en particulier devenu central depuis la fin des années 90. Ce concept est décrit dans le Dictionnaire de la didactique (Cuq, J-P, 2003, p. 246) comme suit : *«En philosophie, on donne le nom d'éclectisme à l'école de Potamon d'Alexandrie. Celui-ci jugeait de meilleure méthode de choisir dans différents systèmes certains de leurs éléments, sous réserve que ceux-ci soient conciliables entre eux, plutôt que la création d'un système entièrement nouveau ».*

Dans ce contexte, *l'éclectisme méthodologique* (Puren, 1988, p. 45) tend, à la diversification des matériels et des approches précédentes et à la fusion des doctrines dans le but de proposer un modèle d'E/A des langues unique, fort, global et universel sur lequel tout le monde serait d'accord. C'est la raison pour laquelle les didacticiens le considèrent comme une méthode souple et adaptable aux problèmes spécifiques de chaque situation de classe.

Dans ce sens, Beacco (1995, p. 36) estime que *«le choix éclectique des pratiques de la classe de langue se caractérise par une stratégie de polyvalence, de souplesse et d'adaptabilité qui s'effectue grâce à une sélection raisonnée et non à un ensemble hétéroclite de techniques d'enseignement»*. Ainsi, il faudrait rendre plus cohérentes ces techniques

Chapitre I : Vers une didactique de l'interculturel en classe de FLE : Emergence d'une approche, d'une finalité et d'objets d'étude

empruntées de divers systèmes, pour permettre aux apprenants de participer activement au processus d'E/A.

En classe, l'enseignant devrait être conscient aux besoins particuliers de ses apprenants, des moyens qui lui permettent de les réaliser et des documents qui soient plus accessibles à leur niveau. En outre, il aurait aussi cette capacité de faire les bons choix, de guider les apprenants et de construire une méthode propre en empruntant des éléments de cours à différentes méthodes. Néanmoins, l'éclectisme incontrôlé peut parfois résulter une incohérence, un output voire un échec dans le système éducatif. Par peur donc d'inadaptation aux objectifs assignés et de l'inadéquation du choix de l'enseignant par rapport aux besoins réels des apprenants, une réflexion sur une formation solide des formateurs s'avère alors plus que nécessaire.

Dans cet esprit, la didactique du FLE était et est en perpétuelle évolution dans le but de protéger l'apprenant et les fonctions majeures de système éducatif en général de certaines expériences éclectiques anarchiques qui peuvent être adoptées inadéquatement. Cette exigence incite à introduire certaines approches relatives aux *objectifs social* et *culturel* des langues qui pourraient répondre aux besoins des protagonistes du processus d'E/A du FLE. Ainsi, nous assistons actuellement à une évolution toute à fait révolutionnaire des méthodes d'enseignement des langues/cultures. Elle est marquée par un changement profond et l'installation de deux nouvelles approches complémentaires : *l'approche actionnelle* et *l'approche interculturelle*.

I.1.4.9 Approche actionnelle et approche interculturelle

La diversité et la divergence des moyens, des stratégies et des méthodes semblent indispensables en didactique des langues. En effet, dans une dimension où le culturel est omniprésent et dans un contexte où la finalité n'est pas seulement d'ordre linguistique mais vise également à développer la capacité communicative, la didactique devrait se doter d'une vision fusionnante des différentes voies disciplinaires qui s'inscrivent dans la même dimension. Une approche émergente, qui a commencé à apparaître depuis quelques années dans le Cadre Européen Commun de Référence Pour les Langues (CECR) en 2001 et qui annonce le passage à une nouvelle approche, une approche par l'action, appelée la « *perspective actionnelle* ». Les concepteurs de ce cadre ouvraient de nouveaux horizons en

Chapitre I : Vers une didactique de l'interculturel en classe de FLE : Emergence d'une approche, d'une finalité et d'objets d'étude

didactique des langues-cultures étrangères. Cette approche est centrée principalement sur *la tâche* et sur *l'acteur social*. Le CECRL a déterminé les objectifs généraux liés à cette *perspective actionnelle* comme suivant :

«[...] aux progrès de l'intégration européenne, celui de préparer les apprenants à vivre et travailler, dans leur propre pays ou dans un pays étranger, avec des natifs de différentes langues-cultures étrangères. Il ne s'agit plus de communiquer avec l'autre (de s'informer et d'informer) mais d'agir avec l'autre en langue étrangère. La langue n'est plus (ou plus seulement) un instrument de communication, mais un instrument d'action sociale » (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, 2001, p. 15).

Dans cette optique, Puren qualifie cette nouvelle perspective actionnelle de *perspective de l'agir social*. Dans sa publication intitulée « *Variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères* », il voit que : « tous les nouveaux concepts-clés -compétence, contexte, texte, domaine et stratégie sont définis par rapport à des termes appartenant à un même champ sémantique : acte, actionnel, acteur, activité, agir, opération, tâche » (Puren, 2009, p. 03)

Cette approche actionnelle considère « *l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux* »⁴ (CECRL, 2001, p.15) qui peuvent mobiliser l'ensemble des compétences et de ses ressources stratégiques, cognitives, verbales et non verbales pour pouvoir réussir la communication langagière par le biais de « *tâches* ». Les auteurs du CECRL définissent, à leur tour, la tâche ainsi : « *toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé* » (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, 2001, p. 16).

Quant au Da Costa (2010, p. 04), il considère que « *la tâche s'inscrit dans un cadre qui permet à l'apprenant d'être confronté à une activité contextualisée (par un lieu, une situation-problème, un objectif à atteindre...).* Et cet effort de contextualisation de la tâche

⁴ La distinction entre *usager* et *apprenant* est établie par rapport à la transition entre l'approche communicative et l'approche actionnelle. *L'apprenant en classe* et *l'utilisateur en société* disposeraient des compétences qui leur permettent d'agir en différentes situations et contextes. De là, naît cette nouvelle conception de perspective actionnelle.

Chapitre I : Vers une didactique de l'interculturel en classe de FLE : Emergence d'une approche, d'une finalité et d'objets d'étude

conforte notre thèse selon laquelle la perspective actionnelle est une forme de socialisation linguistique. »

Puisque, l'approche actionnelle découle de l'approche communicative, son objectif ultime serait bien évidemment l'installation de la compétence communicative en s'inscrivant dans un contexte qui doit correspondre à la réalité de l'apprenant en tant qu'acteur social. De là, les objectifs d'apprentissage visés par l'approche actionnelle donc sont :

- ✓ former des *acteurs sociaux* (les usagers/les apprenants).
- ✓ rendre ces acteurs actifs dans leur apprentissage. Ils participent à l'élaboration et à la négociation du projet en ayant conscience des objectifs.

En guise de résumé, les principes fondamentaux de cette approche sont repris ci-dessous :

« L'approche actionnelle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés à l'intérieur d'un domaine particulier. [...] Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou plusieurs) sujet(s) qui mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social » (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, 2001, p. 15)

Depuis quelques années, cette approche par l'action et par les tâches variées a largement dépassé les frontières européennes et a par conséquent commencé à apparaître dans les recommandations scolaires en Algérie. Elle est venue pour apporter des améliorations à l'approche communicative, c'est-à-dire intégrer l'action dans l'E/A des langues étrangères par la réalisation de tâches. Dans le contexte scolaire algérien, à titre d'exemple, il est fréquent que l'apprenant manque de motivation, voire qu'il ne soit pas motivé ni pour telle langue ni pour telle culture en elles-mêmes. Ceci pose un défi particulier aux enseignants de langues souhaitant inciter les apprenants à poursuivre leur apprentissage et à progresser. Alors pour l'inciter à accomplir des activités qui l'intéressent, il est nécessaire de l'impliquer en classe de langue en le rendant actif et maître de son apprentissage.

Il était efficace d'introduire à cette occasion à l'apprentissage de la langue un instrument d'action et de communication qui est *la culture*, car l'apprenant d'une langue

Chapitre I : Vers une didactique de l'interculturel en classe de FLE : Emergence d'une approche, d'une finalité et d'objets d'étude

étrangère est envisagé comme un individu doté d'un système culturel et engagé dans un contexte social. En effet, le processus d'apprentissage se fait par l'entremise de la réalisation des tâches, il redéfinit le rôle de l'apprenant, et il devient un *acteur social* par les actions qu'il est appelé à exécuter. De cette manière, il joue également le rôle d'un médiateur entre différents systèmes linguistico-culturels, ce qui favorise l'installation et le développement d'une compétence plurilingue voire pluriculturelle.

Une nouvelle situation didactique vient de s'ajouter, c'est *l'approche interculturelle*, un renforcement d'intérêt pour l'enseignement des cultures en langue étrangère et des problèmes qui se rapportent au contact des cultures. Elle prend en compte l'apprenant en tant que membre d'une culture donnée et ses représentations vis-à-vis de cette culture. Cette approche interculturelle est venue pour s'ajouter et non se substituer aux approches précédentes, ni même de construire un nouveau modèle idéal de réglage entre ces différentes approches, mais pour les appliquer en permanence, selon les contenus des programmes et les besoins des apprenants. Elle ne remplace ni l'approche communicative ni l'approche actionnelle qui sont déjà en place, mais elle les complète et les enrichit.

Windmüller (2011, p. 23), dans son ouvrage intitulé « *Français langue étrangère (FLE) : L'approche culturelle et interculturelle* » souligne que :

« *L'enseignement d'une langue à l'état pur est impossible, voire impensable. Apprendre une langue pour elle-même n'aurait aucun sens. La langue est un moyen d'apprentissage qui tend vers autre chose : la communication avec les membres d'une culture étrangère. Mais plus que l'objectif formatif et fonctionnel, l'apprentissage d'une langue poursuit aujourd'hui, et plus que dans le passé, un objectif humaniste : l'intercompréhension entre les différentes cultures [...] Force est de reconnaître qu'aucun apprenant n'apprend une langue pour en démontrer les mécanismes, mais dans le but de l'utiliser au contact de la culture étrangère* ».

Dans cet ordre d'idées, nous retenons que la culture occupe une place importante dans l'E/A des langues ce qui marque le passage d'un apprentissage centré sur la langue et basé sur les mécanismes et les fonctionnements linguistiques à un apprentissage centré sur la culture et basé sur le contact et l'interaction culturelle. Cette approche interculturelle incite à la cohabitation entre les individus porteurs de cultures différentes et à la réalisation de projets communs à travers une compétence interculturelle. Le concept interculturel est envisagé comme l'ensemble des conceptions partagées par les apprenants/usagers dans le cadre de

Chapitre I : Vers une didactique de l'interculturel en classe de FLE : Emergence d'une approche, d'une finalité et d'objets d'étude

leurs actions communes. Une telle approche est supposée la meilleure car la compétence linguistique ne suffit pas dans le processus de communication et toute situation de communication est une situation où l'intention et les représentations des émetteurs et des récepteurs conditionnent l'émission et l'interprétation du message.

À ce titre, Windmüller (2011, pp. 36-37), propose aussi trois approches sous-jacentes et complémentaires pour la compréhension et la maîtrise de la culture étrangère, ainsi que pour l'acquisition d'une compétence de communication. (Voir tableau conceptuel ci-dessous)

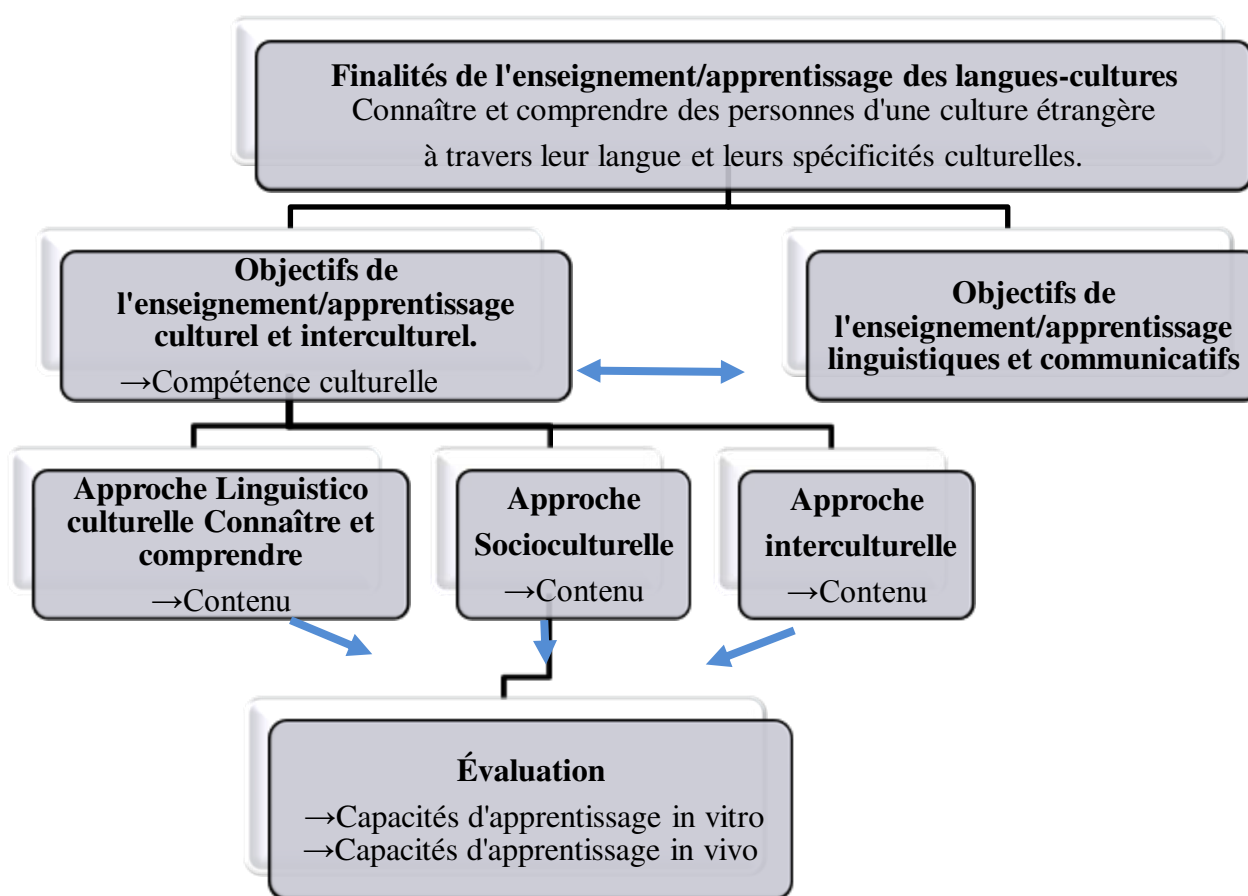


Figure n°02 : Figure conceptuelle d'une méthodologie de l'E/A culturel et interculturel
(Windmüller, 2011, p. 36)

Remarques sur la figure :

- Les objectifs linguistiques et communicatifs étant actuellement connus et répandus, ils n'ont pas été détaillés dans le schéma.

Chapitre I : Vers une didactique de l'interculturel en classe de FLE : Emergence d'une approche, d'une finalité et d'objets d'étude

- Cette configuration témoigne des objectifs d'apprentissage considérés selon la perspective de la culture en tant qu'objet et en tant que forme d'expression d'une collectivité.
- La démarche d'apprentissage choisie est orientée en fonction du domaine culturel suivant : linguistico-culturel, socioculturel ou interculturel. Les contenus sont sélectionnés d'après les besoins des apprenants, d'après la fréquence et l'importance des points de contacts culturels mais aussi d'après le rôle social que les apprenants auront à tenir avec les natifs de la culture étrangère.
- La «compétence interculturelle» constitue l'objectif ultime de l'apprentissage ; elle ne peut être évaluée qu'au contact de l'apprenant avec la culture étrangère. En classe, le terme d'« évaluation de capacités d'apprentissage» est, à notre avis, plus pertinent. Toutes les capacités ne pourront être soumises à une évaluation, cela dépendra du domaine de références des contenus. L'évaluation d'une culture n'est pas concevable, par exemple, quand celle-ci vise une meilleure connaissance des représentants de cette culture ou une meilleure compréhension entre les membres de la culture maternelle et de la culture étrangère. C'est par le contact que l'apprenant aura la possibilité de vérifier s'il a acquis une compétence interculturelle. L'évaluation de l'apprentissage doit porter sur la capacité de l'apprenant à gérer du mieux qu'il peut sa relation avec la culture étrangère. Quant aux savoirs relevant de faits socioculturels, ces derniers ne constituent pas un ensemble de savoirs à acquérir, mais une aide, un moyen heuristique d'accès à la compréhension, ils devront être ciblés et donner lieu à une évaluation non-systématique. (Windmüller, 2011, p. 37)

L'agir ensemble ou l'action sociale fonctionne comme un intégrateur naturel de toutes les composantes de la compétence culturelle. Il ne s'agit pas d'abandonner et ni de substituer l'approche interculturelle, mais de la remettre à sa juste place et l'adapter dans une problématique complexe, comme le souligne Puren (2010, p. 13) :

« La perspective de l'agir social implique la mise en œuvre entre enseignant et apprenants, pour leur enseignement-apprentissage collectif dans l'espace de la classe, de la totalité des composantes de la compétence culturelle (l'ensemble de ces composantes, appliquée à leur projet commun d'enseignement-apprentissage, constitue leur « culture professionnelle»).».

Pour leur agir social d'enseignement-apprentissage en classe, apprenants et enseignant doivent y être capables de...

- *communiquer (composante interculturelle)*
- *cohabiter (composante pluriculturelle)*
- *co-agir (composante co-culturelle)*

Ce qui implique aussi de leur part de...

- *bien se connaître (composante métaculturelle)*

Chapitre I : Vers une didactique de l'interculturel en classe de FLE : Emergence d'une approche, d'une finalité et d'objets d'étude

– *partager des valeurs communes au-delà des différentes cultures en présence (composante transculturelle)*».

Puren (2011, p. 08) ajoute que :

« On peut en effet présenter grammaticalement la nouvelle finalité de la perspective actionnelle comme un simple ajout à celle de l'approche communicative, mais le fait de passer d'un seul type de finalité à la prise en compte simultanée de deux types antagonistes de finalité constitue une véritable rupture, tant philosophique qu'épistémologique... et pratique : mobiliser le groupe-classe en tant que tel seulement comme le public passif de la communication, par les groupes de deux, de leurs productions langagières (comme c'est généralement le cas dans l'approche communicative), ou le mobiliser pour la prise de décision collective de l'action qui sera réalisée ensuite par le groupe-classe (comme on le voit d'ores et déjà apparaître dans certains manuels actionnels), ce n'est pas de l'ordre de l'évolution, mais de la rupture. »

Étant donné que notre thèse se situe dans l'approche communicative et liée explicitement à l'approche interculturelle, les objectifs, les démarches et les principes de cette approche seront développés en détail tout au long de notre recherche. C'est dans le but d'éviter la répétition, de gagner en variétés et d'enrichir notre travail, nous préférons de montrer dans cette partie d'étude titrée *l'approche actionnelle et approche interculturelle* qu'elles sont basées sur l'approche communicative et qu'elles entretiennent une relation particulière. De cette manière-là, la perspective actionnelle n'a pas vocation à substituer l'approche communicative comme nouvelle méthodologie, il s'agit fluidement de construire une nouvelle cohérence d'ensemble en didactique des langues-cultures. Une appropriation dans l'élaboration de modes, forcément pluriels, et une mise en œuvre concrète qui mènent à une mise au point de la perspective actionnelle. Cette nouvelle orientation méthodologique qui vient de s'installer est définie par sa finalité originale : la formation d'un acteur social en langues-cultures.

I.1.5 Emergence et diffusion de la didactique des langues-cultures

C'est ce tracé modeste et rapide que nous proposons dans les pages qui suivent, où nous exposerons davantage d'émergence de la DLC, sigle utilisé pour indiquer la didactique des langues-cultures, ses fondements ainsi que ses objectifs d'E/A. Les contacts favorisés par de nouveaux projets permettent aux spécialistes et aux professionnels de l'enseignement des langues-cultures étrangères de découvrir d'autres méthodes pour susciter la motivation des apprenants, promouvoir les langues et les enseigner et allouer des ressources suffisantes pour

Chapitre I : Vers une didactique de l'interculturel en classe de FLE : Emergence d'une approche, d'une finalité et d'objets d'étude

sélectionner et former de bons enseignants, ainsi que pour préparer et distribuer les matériaux pédagogiques. Dans ce contexte, il importe de rappeler que la finalité du développement professionnel n'est pas simplement d'élargir les connaissances ou les compétences des enseignants, mais de modifier en profondeur la conception qu'ont les enseignants d'une bonne éducation, notamment des finalités de l'éducation et de la mission de l'enseignant à l'ère de l'information et de la technologie, ainsi que son application pratique dans la salle de classe. L'enseignant de langue a donc pour mission d'inviter son apprenant à réfléchir sur les connaissances didactiques et les compétences nécessaires, de l'aider à évaluer ses propres compétences didactiques et en lui permettant de suivre son progrès et d'enregistrer ses expériences pratiques.

« Depuis maintenant une vingtaine d'années, la culture s'est imposée comme un objet à part entière de l'enseignement/apprentissage des langues et comme un objet de recherche d'une discipline la didactique des langues que beaucoup de ses spécialistes appellent d'ailleurs désormais pour cette raison didactique des langues-cultures » (Puren, 2003, p. 09)

Nous insistons en permanence sur l'idée que la langue et la culture sont et resteront toujours indissociables. La langue est à la fois *déterminée par* et *déterminante pour* la culture. Néanmoins, en DLC l'élaboration de l'enseignement de la culture et son assemblage avec l'enseignement de la langue ont éprouvé plusieurs modifications successives au cours de l'histoire didactique, depuis la méthodologie directe du début du XX^{ème} siècle jusqu'à la perspective actionnelle actuelle. La DLC a émergé contemporanément et officiellement comme une discipline nouvelle. Elle a pour finalité de réfléchir aux conditions et aux moyens de la transmission des pratiques langagières et culturelles en milieu institutionnel.

La conception fondatrice de *langues-cultures* est née en didactique des langues dans les années quatre-vingt, en opposition à celle de *langue*, utilisée auparavant par les linguistes. Afin de mettre en évidence le lien étroit entre la langue et la culture, R. Galisson (1998, p. 110) a inventé le terme de *langues-cultures*. Pour lui, dans ce terme « [...] le trait d'union a valeur épistémologique et symbolique, puisqu'il marque la consubstantialité de la « langue » et de la « culture », mais aussi et surtout l'égalité d'importance et de statut des deux constituants de l'objet d'étude ». En l'associant à la notion lexiculture, pour désigner une orientation nouvelle de son activité lexicographique. D'après lui (Galisson, 1997, p. 80) : « [...] les langues-cultures ne sont pas des disciplines scolaires spécialement propres à cultiver

Chapitre I : Vers une didactique de l'interculturel en classe de FLE : Emergence d'une approche, d'une finalité et d'objets d'étude

la rationalité [...] Par contre, les langues-cultures sont riches de potentialités pour la mobilisation et le perfectionnement de la sensibilité ».

Cette notion constructrice de *langues-cultures* en didactique des langues a permis de rendre justifiable la diversité des pratiques linguistiques et langagières transmises dans les classes de langues. Elle attribue spécifiquement un important potentiel de développement aux compétences qui servent de point de départ dans la définition des objectifs opérationnels d'un programme, et qui donnent un sens concret aux apprentissages, aux programmes d'enseignement et de matériel didactique, et à l'évaluation de programmes et de cours. Elle dresse pratiquement, de premier coup, l'idée qu'il ne fallait pas dissocier une didactique de la culture de la didactique de la langue (Zarate, 1986) et il convient de réserver à l'enseignement de la culture-civilisation (Beacco J.-C. , 2000) une place centrale par rapport à la question de l'enseignement linguistique et communicationnel.

I.1.5.1 La didactique des langues-cultures : une discipline constituée

Au-delà de ce bref historique de l'émergence de la DLC, ce sont les particularités de l'E/A de langues-cultures que nous voudrions mettre en exergue dans cette partie de recherche, car, d'une part, la salle de classe de langue constitue souvent un monde particulier et une petite société hétérogène spécifique en décalage avec le reste de l'institution en raison non seulement des objets *langue* et *culture*, mais de la didactique qu'on y pratique. D'autre part, cette même classe est certainement en rapport direct mentalement, culturellement ou techniquement avec l'univers où se multiplient les échanges multilingues et interculturels. Les besoins individuels des apprenants sont par ailleurs très différents et varient considérablement d'un apprenant à l'autre. Ceux qui sont en difficultés que les parents, les enseignants et les autres professionnels spécialisés doivent aider chaque enfant à mettre au point leurs propres techniques de communication et leur propre langage, et à trouver les méthodes d'interaction, d'orientation et de résolution des problèmes les mieux adaptées à leurs possibilités. En procédant de cette façon, la mission serait de planifier, d'évaluer et d'enseigner un groupe hétérogène d'apprenants dans une salle de classe unique, en permettant à chacun de développer au maximum son potentiel. L'E/A d'une langue étrangère dans une salle de classe pareille peut parfois sembler un défi de taille.

Chapitre I : Vers une didactique de l'interculturel en classe de FLE : Emergence d'une approche, d'une finalité et d'objets d'étude

Dans la réalité et depuis plusieurs années, la composante interculturelle s'est imposée comme objet d'étude à part entière dans l'E/A des langues. Un intérêt manifesté pour le culturel et l'interculturel qui vient du fait que la communication s'opère difficilement en présence des différences culturelles. La nécessité d'intégrer une dimension interculturelle dans l'enseignement des langues est alors largement admise. L'objectif ultime de cet enseignement serait de rendre possible la communication active avec des locuteurs de la langue cible, et notamment dans leur contexte usuel. En tout cas, l'enseignement des langues-cultures dans le cadre de méthodes communicatives, dynamiques et actuelles, qui vous assurent un apprentissage rapide et efficace de la langue, pourrait se réaliser en partageant un certain nombre de connaissances et de pratiques culturelles.

I.1.5.2 Enseigner la culture : une perspective culturaliste

La question particulière qui a émergé davantage au sujet de l'enseignement de la culture et de la compétence interculturelle suscite de nombreuses inquiétudes quant aux moyens dont disposent les apprenants pour acquérir cette compétence en classe de langue. Les données issues de notre recherche semblent largement justifier ces inquiétudes concernant la qualité des programmes d'enseignement, le manque de matériels pédagogiques de qualité, tels que les manuels et d'autres matériels liés aux normes, l'insuffisance de la formation en cours de service des enseignants, etc.

Nous avons déjà expliqué essentiellement, sous une rubrique précédente, la notion de *la culture* et par conséquent nous avons mis en lumière l'importance d'enseigner de la culture en mettant en exergue le rôle que l'éducation aux langues-cultures peut jouer dans l'amélioration de l'intercompréhension linguistique et culturelle en situation de communication et du respect mutuel entre les individus. De ce fait, « *la mise en place d'une pédagogie véritablement interculturelle dans l'enseignement du français langue étrangère est désormais aussi importante que la compétence linguistique.* » (Porcher, 1995, p. 60), car toute perturbation dans la transmission du sens ne dépend en effet pas seulement d'une incapacité linguistique, mais dépend aussi d'une incompetence culturelle. Certes, la maîtrise des langues étrangères y compris le français, a été, depuis toujours, valorisée non comme une fin en soi mais en tant que moyen d'accès privilégié à la culture. Cette dernière devient une exigence dans l'E/A d'une langue étrangère comme l'affirme M. Byrem (1992, p. 88) « *L'apprentissage de la culture est [...] un facteur clé dans l'aptitude à employer et à maîtriser un système*

Chapitre I : Vers une didactique de l'interculturel en classe de FLE : Emergence d'une approche, d'une finalité et d'objets d'étude

linguistique étranger et non pas simplement la déclaration plutôt arbitraire que l'apprentissage de la culture fait partie de l'enseignement des langues. ».

Francis Debyser (1967), cité par Luc Collès (2007, p. 64), a également déterminé quatre raisons pour lesquelles la culture doit être enseignée au sein d'un cours de langue :

- ✓ *« la traduction d'une langue à une autre ne suffit pas si l'on désire comprendre la vision du monde et les valeurs qu'une langue étrangère véhicule ;*
- ✓ *une idée purement mécanique de la langue risque de vider cette dernière de tout sens ;*
- ✓ *l'entrée dans une nouvelle civilisation parvient à motiver l'élève qu'un cours de langue stricto sensu aurait ennuyé ;*
- ✓ *enfin, un apprentissage mixte permet de répondre aux impératifs éducatifs des programmes. »*

Le fait d'éveiller la curiosité des apprenants, leur donner plus de motivation, développer leur sensibilité pour une autre culture que la leur contribuerait efficacement à leur progression, tout en exploitant des supports pédagogiques abordant une variété de thèmes sur la vie quotidienne, la famille, l'école, les traditions et les religions pour créer ainsi des situations de communication en langue étrangère. Dans ce sens, l'enseignement des langues-cultures doit se fixer l'objectif d'englober l'ouverture à la culture cible, que l'on considère comme l'élément essentiel de l'apprentissage, de la communication et de la découverte culturelle des différents usages et modes de vie. Selon Puren, Bertocchini et Costanzo, (1998), les objectifs de l'enseignement des langues-cultures sont :

- ✓ *« faire prendre conscience aux apprenants des représentations superficielles et erronées qu'ils ont de cette culture, pour qu'ils les corrigent ;*
- ✓ *initier les apprenants à un minimum de connaissances indispensables sur les réalités du pays ;*
- ✓ *faire connaître aux apprenants les grandes réalisations artistiques et intellectuelles du pays ;*
- ✓ *faire comprendre de l'intérieur aux apprenants le vécu subjectif des gens du pays ;*
- ✓ *amener les apprenants à relativiser leur propre culture, accepter les autres cultures ;*
- ✓ *permettre à chaque apprenant un parcours forcément personnel et subjectif dans la culture étrangère ;*
- ✓ *apprendre aux apprenants à se comporter comme des natifs dans certaines situations ;*
- ✓ *amener les apprenants à comparer systématiquement la culture étrangère de leur propre culture ;*
- ✓ *amener les apprenants à découvrir la cohérence interne propre à la culture étrangère. »*

Chapitre I : Vers une didactique de l'interculturel en classe de FLE : Emergence d'une approche, d'une finalité et d'objets d'étude

Pour parler franchement, il semble que ces objectifs ne puissent pas être intégralement atteints à cause de quelques obstacles qui se dressent et qui pourraient empêcher la réussite et la réalisation de ce processus d'E/A de langues-cultures. C'est pourquoi il faut multiplier les efforts et diversifier les objectifs car ce processus participe activement à l'éducation humaniste, aide à comprendre l'humanité et permet aux individus de mieux se comprendre.

Faire apprendre la culture suscite l'interrogation majeure suivante : Quelle(s) culture(s) enseigner ? On pourrait éventuellement faire appel aux théories des spécialistes dans le domaine pour servir de références. Il est raisonnable de penser, en se référant au Modèle de « l'iceberg » (Weaver, 1986, p. 09), qu'il s'agit d'un côté de transmettre à l'apprenant un savoir encyclopédique qui fait renvoi aux éléments évoquant des aspects des différentes civilisations ou des réalisations, un savoir relatif à *la Culture* avec un grand C, qu'il s'agit de l'autre côté, de transmettre un savoir correspondant aux autres éléments de la vie de tous les jours, des croyances et des comportements relatifs à celle qui est avec un petit c (Halverson, 1985) cité par (Lazar, Huber-Kriegler, & Denise, 2007, p. 07).

I.1.5.3 Le rôle de l'enseignant dans l'étude de la culture : un médiateur culturel

À ce stade, il nous a paru entièrement pertinent d'insister sur le rôle indispensable de l'enseignant qui reste suprême dans l'orientation de l'E/A des langues-cultures étrangères de la manière la plus convenable possible. Malgré que les apprenants possèdent dorénavant à leur portée une variété d'outils pédagogiques que l'on puisse espérer qu'elle sera offerte et renforcée, l'enseignant de la langue étrangère restera toujours pour eux une référence linguistique et un médiateur interculturel. Puisqu'il est largement admis qu'« [...] *apprendre une langue c'est apprendre une culture ; par conséquent, enseigner une langue, c'est enseigner une culture.* » (Byram M. , 1992, p. 67). Le rôle essentiel de l'enseignant est souligné par quasiment tous les spécialistes, qui insistent sur la nécessité de renforcer la formation et le rôle des formateurs et autres agents de l'éducation, l'accent étant mis sur la formation initiale et continue en cours d'emploi. Les responsables de la formation des enseignants ainsi que les formateurs d'enseignants devraient posséder une expérience pratique de l'enseignement en salle de classe et avoir atteint un très haut niveau pour ce qui est des aptitudes, de la mentalité et des compétences exigées des enseignants.

Chapitre I : Vers une didactique de l'interculturel en classe de FLE : Emergence d'une approche, d'une finalité et d'objets d'étude

À ce propos, plusieurs questions se posent ici : Quelle(s) culture(s) devons-nous enseigner aux apprenants de langues-cultures étrangères ? Comment la présenter en classe ? Et à quels moyens l'enseignant peut-il faire appel afin d'accomplir sa mission ?

D'abord, les enseignants ont bien évidemment un rôle essentiel à jouer dans l'amélioration de performances des établissements, mais ce rôle ne saurait être individuel. Ils eux-mêmes devraient être mieux impliqués dans les décisions qui interviennent dans leur travail. En plus, ils devraient posséder de vastes connaissances et être au courant des différentes possibilités d'enseigner la culture cible. Mieux ils sont formés, plus ils revendiquent leurs autonomies car enseigner *la compétence interculturelle* n'est guère facile quand on est enseignant de français non-natif. Il est indispensable d'avoir soi-même pensé à sa propre culture, à ce qu'elle pouvait représenter d'intéressant pour un étranger, pour ensuite faire la démarche inverse, en se demandant quels sont les éléments culturels qui caractérisent cette langue étrangère qu'un apprenant doit les savoir et maîtriser.

La plupart des théories actuelles et innovantes relatives à l'enseignement de la culture invoquent leur appartenance à l'approche communicative, et constituent, sans aucun doute, une source pédagogique très riche, permettant à l'apprenant de communiquer de façon assez efficace et de connaître les usages sociaux, ainsi que d'acquérir des connaissances pratiques à propos de la vie de tous les jours aussi bien en France que les autres modèles dans les autres pays du monde. Comme le préconise F. Mariet (1982, p. 05) « *qu'enseigner, c'est toujours enseigner une culture* ». Il ajoute également que « *lorsqu'on enseigne, on transmet toujours aussi une certaine image de la culture, une certaine idée d'un pays et d'une civilisation* ».

En récapitulant, l'enseignant devrait compter sur sa propre initiative et ses propres efforts pour résoudre les problèmes et combler les lacunes éventuelles de l'acquisition d'une compétence interculturelle. Il devrait être armé et à la recherche lui-même des documents où se trouvent les exemples qui répondent le mieux à chaque fois que ses apprenants éprouvent le désir d'élucider un fait culturel. Il est donc question de prendre en considération tous ces paramètres dans la classe de langues-cultures pour offrir un nouveau mouvement à cet enseignement. C'est ainsi que l'enseignant mérite vraiment d'être considéré comme le médiateur interculturel par excellence.

Chapitre I : Vers une didactique de l'interculturel en classe de FLE : Emergence d'une approche, d'une finalité et d'objets d'étude

I.1.5.4 Enseignement/apprentissage d'une culture étrangère : entre attitude et comportement

L'objectif ultime de l'enseignement de la culture étrangère n'est pas d'adopter certains comportements ou attitudes, ni de vouloir l'imposer comme des modèles de référence, mais plutôt de mettre l'accent en particulier sur les connaissances dans le domaine de la langue et de la culture, en permettant aux apprenants de développer leur aptitude à penser, comprendre les concepts, imaginer et communiquer efficacement. Ce contact des cultures maternelle et étrangère au sein de la classe du FLE pourrait contribuer à faire émerger le phénomène d'acculturation, c'est le fait de se dévaloriser par rapport de la culture maternelle, il est ainsi que manifeste un processus de modification de cette dernière sous l'influence de la culture cible. Afin de diminuer les effets négatifs du phénomène d'acculturation, J-C. Beacco (1986, p. 105) suggère : « *De ne pas accorder le monopole à la culture-cible, précisément en faisant entrer en ligne de compte la culture native des apprenants. Réévaluation de celle-ci, relativisation de celle-là, d'un même mouvement, tout volontaire, les cultures sont posées comme égales, indépendamment des influences réelles qu'elles exercent les unes sur les autres* ».

Dans le cadre du projet interculturel, l'enseignant est censé de préparer ses apprenants à la rencontre et de les mettre dans un milieu interculturel en introduisant différents supports pédagogiques qui pourraient les sensibiliser à de nouvelles visions du monde et qui leur permettraient de créer un champ harmonieux entre la culture source et celle véhiculée par la langue étrangère. En raison de cet état de fait, l'enseignant intervient à la fois pour donner l'exemple et enseigner les habiletés nouvelles, son rôle consiste à guider et à accompagner l'apprenant car il ne s'agit pas seulement de l'acquisition des connaissances ou bien l'imitation des comportements mais plutôt de vivre l'interculturel par la succession d'expériences durant ce processus de formation pour se connecter et s'ouvrir socialement et interculturellement. Néanmoins, pour rendre l'enseignement d'une culture étrangère efficace, il faut que les objets enseignés soient objectifs, impartiaux et explicités « *afin d'éviter que la culture étrangère ne soit idéalisée et valorisée par rapport à la culture nationale ou bien encore qu'elle soit perçue comme un produit folklorique ou exotique (consistance culturelle)* ». (Porcher, 1986, p. 26).

Chapitre I : Vers une didactique de l'interculturel en classe de FLE : Emergence d'une approche, d'une finalité et d'objets d'étude

Par ailleurs, force est de noter que devenir un apprenant compétent dans la connaissance des faits, la compréhension, l'application, l'analyse, la synthèse et l'évaluation ne nécessite pas la maîtrise parfaite et identique de la langue-culture d'un locuteur natif. Il est largement suffisant d'apprendre à savoir décoder certains comportements culturels et les comprendre. L'intelligibilité et la compréhensibilité des énoncés linguistiques, porteurs des implicites culturels, offrent la possibilité d'avoir un échange efficace avec son interlocuteur francophone sans rencontrer des difficultés au niveau communicationnel, voire interculturel.

I.1.5.5 Typologies des cultures

C'est tellement vrai que la notion de culture présente une étendue encore plus vaste, elle fait appel à plusieurs disciplines à titre d'exemple : la littérature, l'histoire, la religion, l'art, etc. Toujours dans le même sens, elle s'étale sur des dimensions différentes : *culture savante et culture populaire* (Galisson, 1991, p. 117), *culture cultivée et culture quotidienne* (Porcher, 1995, pp. 66-76). Selon les subdivisions définies par ces deux chercheurs. On distingue deux grands types de culture :

- **La culture savante ou cultivée** : Elle représente les savoirs en général comme par exemple ; la littérature ; les arts ; l'histoire ; la civilisation, les sciences, etc.
- **La culture partagée ou les pratiques culturelles** : Elles comprennent particulièrement les comportements, les règles de conduite et l'ensemble des principes et des normes qui caractérisent un groupe d'individus. Elles définissent précisément les relations familiales et sociales.

Porcher (1994, p. 08), dans son article titré « *L'enseignement de la civilisation* » voit qu'« *Une culture est un ensemble, à la fois homogène et contradictoire, d'autres cultures, que l'on peut appeler, de manière neutralisée, sub-cultures. [...] La présence importante d'étrangers dans un pays constitue une culture à l'intérieur de la culture, un sous-ensemble* ».

En continuant, selon son modèle de classement, il existe cinq types de sub-cultures ;

- **Une culture sexuelle**. Les filles, en France (et ailleurs), ne sont pas élevées comme les garçons, exercent des fonctions différentes, suivent des itinéraires distincts, portent des espoirs propres, ont des représentations spécifiques.

- **Une culture générationnelle.** *Les diverses générations qui composent une société possèdent chacune sa culture singulière. L'époque nous montre avec une extrême clarté que les générations les plus jeunes ont, par exemple, une culture technologique que leurs prédécesseurs n'avaient pas.*
- **Culture professionnelle.** *Chaque profession se caractérise par son histoire, ses représentations, ses choix, bref, par des habitus particuliers qui la distinguent.*
- **Culture régionale.** *Les appartenances géographiques, toujours liées à une histoire spécifique, constituent un héritage culturel partagé. Qui ne reconnaîtrait un homme du sud de la France par rapport à un homme du nord, ne serait-ce qu'aux accents ?*
- **Culture religieuse.** *Les pratiques religieuses sont à la fois héritées et choisies, elles ont historiquement élaboré leurs propres références culturelles et signes d'appartenance.*

L'ensemble de ces sub-cultures (il y en aurait bien d'autres) est caractérisé par le fait qu'elles fonctionnent constamment ensemble, en entrelacement, en interférence. » (Porcher, 1994, pp. 8-9)

I.1.6 Didactique des langues-cultures à la croisée des différentes approches

Dans le contexte de l'E/A de langues-cultures étrangères à l'école secondaire algérienne, il nous semble judicieux d'exposer tout d'abord un cadre cohérent d'indicateurs, de référence, de critères et d'approches qui aident les enseignants et les apprenants du FLE à accéder au contenu culturel de la langue étrangère. Nous avons constaté qu'un processus était théoriquement bien élaboré et que le travail de réforme concret lié à l'approche interculturelle en classe de langue étrangère avance lentement mais plus progressivement, ce qui est idéal pour gagner à d'autres disciplines telles que l'anthropologie ou l'ethnologie. Dans le même sens, « *Debyser voit dans l'anthropologie culturelle un outil didactique idéal. Il propose un enseignement selon trois démarches. L'aspect **civilisationnel** (le sport, l'alimentation) sera d'abord étudié sous l'angle de la sociologie qui propose des données statistiques établies ; ensuite, il sera analysé d'un point de vue **anthropologique**, de manière plus vivante et concrète. La troisième approche sera **sémiologique** et servira à reconnaître les représentations collectives sur ce sujet.* » (Collès, 2007, pp. 64-65)

Les pistes de solution et les approches inclusives à adopter dans le processus d'E/A des langues-cultures étrangères sont nombreuses et très différentes les unes des autres mais elles ont le mérite de relancer le débat, non seulement sur le grand nombre de théories qui sont

Chapitre I : Vers une didactique de l'interculturel en classe de FLE : Emergence d'une approche, d'une finalité et d'objets d'étude

apparues ces dernières années (Galisson (1991), Porcher (1995, 1997), Zarate (1986, 1997), Beacco (2000), etc., mais également et surtout sur les solutions pratiques pour soutenir la mise en place de la culture en classe des langues.

De son côté, le linguiste et le didacticien du FLE, J-M Defays, dénombre dans son ouvrage, *Le français langue étrangère et seconde : enseignement et apprentissage*, certaines approches qui ont le caractère avantageux. Selon lui, il peut s'avérer particulièrement profitable de mettre sur les pieds des méthodes adaptées à la situation et aux besoins spécifiques du processus d'E/A de langues-cultures étrangères. Ces approches sont les suivantes :

I.1.6.1 Approche civilisationnelle

Cette méthode a particulièrement marqué l'enseignement des cultures étrangères en France au XX^{ème} siècle. En plus des documents littéraires, elle a imposé la mise en place d'une nouvelle manipulation des contenus culturels par le biais de nouveaux genres de documents. Elle a permis d'enseigner les personnalités ; les événements historiques ; les chefs-d'œuvre artistiques, les grandes institutions, les produits célèbres, etc. Les études culturelles se sont mises pour développer au maximum les connaissances de nature encyclopédique de la culture cible. Certains didacticiens affirment que le choix des contenus et des démarches a été pour objectif d'égaliser et de niveler les compétences culturelles d'un apprenant à celle d'un natif. Toutefois, au moment de créer le portrait d'une civilisation et d'essayer de tenir compte de toute cette culture générale, il est aussi difficile, pour les enseignants, de faire des choix des connaissances et d'en construire une progression.

I.1.6.2 Approche littéraire

Cette approche suggère d'amener l'apprenant à réfléchir sur la littérature et à analyser les textes littéraires exploités en classe du FLE et de s'en servir comme un témoignage de son époque et comme un document pour un usage sociologique, car les œuvres littéraires traduisent et reflètent très souvent les traits sociaux d'un groupe d'individus donné. Cette approche littéraire a connu la gloire et la décadence au fil des évolutions des méthodologies d'enseignement du FLE, le texte littéraire aurait fini par devenir le support incontournable des nouvelles approches d'E/A du FLE.

Chapitre I : Vers une didactique de l'interculturel en classe de FLE : Emergence d'une approche, d'une finalité et d'objets d'étude

I.1.6.3 Approche quotidienne

Elle consiste à s'intéresser essentiellement à la vie de tous les jours car la vraie culture relève du vécu, là où ont lieu les interactions verbales. Les documents authentiques que privilégie cette approche détiennent un large éventail de thématiques et de supports comme des extraits audiovisuels sont spécialisés dans le cinéma, la télévision, la radio, les documents audio, etc. qui sont choisis pour des raisons autant conceptuelles et culturelles que pédagogiques.

I.1.6.4 Approche sociologique

Elle propose des sondages et des données statistiques établies pour décrire les phénomènes dans la société française ou le monde francophone dans leurs dimensions économiques, politiques et sociales. On explore alors des données quantifiées de la société française : « 80 % des français pensent que.... », « 15 % des femmes françaises travaillent dans le secteur du », « trois parisiens sur cinq ont voté pour », « 45 % de belges mangent le ... ».

I.1.6.5 Approche anthropologique

Elle est fondée sur des comparaisons culturelles de chaque groupe social qui établit ses propres rapports avec la réalité, le temps, l'espace, et l'organisation des relations familiales, sociales, et les habitudes et les attitudes, etc. Elle met en évidence les divergences et les convergences essentielles qu'il y a entre les cultures des peuples.

I.1.6.6 Approche sémiologique

Cette approche s'intéresse à l'analyse des stéréotypes, des lieux communs, des héros, les mythes, les symboles, les signes ayant des connotations culturelles, ou encore des représentations collectives, etc. que la culture développe. Elle concerne également la littérature populaire, des expressions idiomatiques des proverbes et dictons. Elle sert « *à reconnaître, à interpréter, à comprendre et à mettre en rapport les significations, les sens, les connotations culturelles véhiculées par les faits et documents de civilisation* ». estime F. Debyser, cité par Beacco (2000, p. 34).

Chapitre I : Vers une didactique de l'interculturel en classe de FLE : Emergence d'une approche, d'une finalité et d'objets d'étude

Cette approche considère la littérature comme le vecteur privilégié de la culture, dans la mesure où elle présente aux yeux des apprenants de la langue étrangère certains faits culturels et sociaux relatifs à la société de la langue cible.

I.1.6.7 Approches pragmatique / fonctionnelle

Elles prennent en considération surtout les circonstances socioculturelles ayant une implication directe sur la communication, sa forme et son contenu. Elles donnent l'importance aussi au statut des interlocuteurs, à l'endroit et du moment où ils se rencontrent, à leurs gestes, à leurs réactions pendant la charge spécifique à chaque activité professionnelle, aux rituels socio-linguagiers des partenaires de la communication, c'est percevoir la culture à travers une approche pragmatique et fonctionnelle.

I.1.6.8 Approche interculturelle

Elle a été élaborée au début des années 1970 pour impliquer une attitude positive, une sensibilité à la diversité culturelle et un intérêt et une curiosité pour les langues et la communication interculturelle. Cette approche s'accroît sur la culture source de l'apprenant et vise également à relativiser autant la culture source qu'elle initie à la culture cible ce qui permet de conduire les apprenants à la réflexion sur les différences et les ressemblances de deux cultures, la culture d'origine et la culture cible. Pour cela, il serait nécessaire d'établir un dialogue interculturel et une reconnaissance de l'Autre, en passant tout d'abord par la reconnaissance de soi. Les apprenants de la langue étrangère sont alors appelés à porter un regard critique et objectif vis-à-vis de leur propre culture, car certains d'entre eux ont tendance à idéaliser la leur et rejeter celle de l'autre. C'est dans la confrontation avec une autre culture qu'ils vont mieux prendre conscience de leur identité.

L'apprentissage interculturel qui d'un côté, permet de percevoir les usages de la langue et les différents modes d'interaction et qui, de l'autre, contribue aussi à la rencontre de l'autre pour améliorer la communication et encourager la connaissance et la compréhension de sa culture. Il est au centre de la didactique des langues, une discipline qui ne peut être qu'un ensemble de techniques attachées à l'analyse pragmatique et fonctionnelle, à l'univers social, ou encore à l'existence réelle des sujets parlants. Ainsi l'accès à cette culture étrangère, pourrait s'effectuer selon une approche ou plusieurs approches. Cela dit, l'enseignant de langues-cultures devrait s'interroger sur les démarches pédagogiques pour parvenir à

Chapitre I : Vers une didactique de l'interculturel en classe de FLE : Emergence d'une approche, d'une finalité et d'objets d'étude

l'acquisition de la culture. Le plus important pour lui serait de savoir emprunter telle approche ou telle approche dans tel ou tel cours, ou encore, faire appel à plusieurs approches dans un même cours. C'est sa volonté d'ouverture sur d'autres cultures qui pourrait motiver ses choix pour bénéficier des apports des langues-cultures étrangères cibles à la langue-culture d'origine des apprenants.

Conclusion

Nous aimerions conclure notre premier chapitre par un bref rappel de son contenu. Le processus d'E/A d'une langue étrangère visant à appuyer le rendement des apprenants en leur offrant des activités d'apprentissage importantes en français et en créant un milieu qui favorise le développement d'habiletés en langue française et qui les encourage à s'identifier à la culture francophone. Il permet la maîtrise de contenus linguistiques, comme il permet aussi d'entrer en contact avec d'autres cultures. Les chercheurs, les experts, les pédagogues, les didacticiens, les professeurs de langues et de tous les partenaires privilégiés dans le domaine concerné s'accordent à dire que langue et culture constituent deux objets indissociables l'un de l'autre et de l'environnement et du monde qui nous entourent. L'aspect culturel est en effet de plus en plus présent dans l'E/A d'une langue étrangère, révélant ainsi le lien d'interdépendance qui existe entre elles et leur importance fondamentale dans tout design pédagogique destiné à une formation en langue seconde ou étrangère.

Dans ce chapitre, nous avons apporté une clarification, de façon non approfondie mais essentielle, des différents fondements conceptuels qui servent de cadre théorique à notre recherche. Dans un premier lieu, parmi nos propositions théoriques, nous avons émis l'idée d'introduire des définitions claires des concepts principalement liés à notre thème de recherche. Nous avons commencé par éclaircir quelques interrogations à propos des conceptions de la langue et celle de la culture. Nous avons par la suite expliqué les deux notions de la didactisation et le texte littéraire, qui constituent pareillement les termes de référence pour notre étude.

Dans un deuxième lieu, nous avons décrit le contexte de l'enseignement du français en Algérie. Une lecture des instructions et des objectifs d'apprentissage s'est imposée, alors, afin de cerner les orientations et programmes actuels de l'E/A du français en Algérie. Ensuite, nous avons repéré grossièrement le domaine de la didactique de l'E/A du FLE et nous avons

Chapitre I : Vers une didactique de l'interculturel en classe de FLE : Emergence d'une approche, d'une finalité et d'objets d'étude

touché tantôt aux particularités de la didactique des langues, tantôt à des enjeux liés aux réalités sociopolitiques et socioculturelles de l'enseignement du FLE. Puis, viendra une synthèse de la succession chronologique des méthodologies qui ont marqué le plus l'enseignement des langues étrangères et qui se sont succédées depuis le XIX^{ème} siècle jusqu'à présent.

Suite à ce parcours, nous avons évoqué fondamentalement l'émergence de la didactique des langues-cultures, où nous avons explicité les questions suivantes : Quelle didactique des langues-cultures ? Pourquoi enseigner la culture ? Quelle(s) culture(s) enseigner ? Quelle attitude adopter dans l'E/A de la culture étrangère ? Quelles sont les typologies de la culture ?

En dernier lieu, nous nous sommes penchés sur les différentes approches envisageables des langues et des cultures qui reposent sur des activités qui pourraient inclure plusieurs variétés linguistiques et culturelles, à savoir les approches civilisationnelle, littéraire, quotidienne, sociologique, anthropologique, sémiologique, pragmatique-fonctionnelle et interculturelle.

**Chapitre II : Le texte littéraire et son
potentiel interculturel dans
l'enseignement/apprentissage du
FLE: une perspective ascendante en
didactique des langues-cultures.**

Introduction :

Ce chapitre a pour but de mettre l'accent sur quelques moyens possibles pour mieux intégrer le texte littéraire en classe de FLE. Moderniser l'enseignement du FLE en se centrant sur les nouveaux modes d'organisation de son enseignement et la mise en œuvre d'un plan de rénovation deviennent de plus en plus un besoin.

Dans cette perspective, la littérature constitue la solution la plus pertinente aux difficultés rencontrées dans l'E/A du FLE, celle-ci présente également de nombreux avantages indéniables. Le support littéraire est d'une part, un outil d'une grande richesse : ses deux formes écrite et orale faciliteraient l'apprentissage linguistique. D'autre part, il permettrait de faire ressortir et d'éclairer la dimension culturelle de la langue. Enfin, il apparaît sûr que le caractère ludique que revêt l'utilisation de la littérature est aussi un support apte à faciliter l'acquisition et l'apprentissage des langues étrangères.

De ce fait, le texte littéraire est un puissant outil au service d'un projet de rénovation de l'enseignement du FLE, dans la mesure où il permet d'augmenter la motivation chez l'apprenant et d'améliorer ses compétences à la fois interculturelle et littéraire. Une lecture qui n'est plus limitée à l'espace classe, car elle peut être une habitude si forte chez les apprenants dans leur vie quotidienne. Ainsi, le texte littéraire propose une entrée simple et sûre à la langue et à la culture. En effet, il favorise l'adhésion de l'apprenant sous plusieurs formes : conte, poème, récit, théâtre, etc.

Il est donc tout à fait légitime de parler de la place privilégiée que devrait occuper la littérature dans l'enseignement du français langue étrangère. L'un des mérites de l'approche interculturelle est de réintroduire le texte littéraire parmi les supports pédagogiques d'apprentissage en classe de langues après avoir été quasiment écarté dans certaines méthodologies.

Il est tout aussi important de signaler que le recours à la littérature facilite la mise en place de situations et de pratiques fonctionnelles d'apprentissage. Le texte littéraire, comme document authentique, devrait être exploité dans les classes des langues étrangères afin de développer la compréhension de l'écrit/ de l'oral et pour déclencher de l'expression écrite/orale. L'enseignant devrait, de son côté, intervenir essentiellement pour aider l'apprenant à acquérir une autonomie de plus en plus reconnue comme garantie dans

l'apprentissage. Cette démarche consiste à activer les connaissances et les acquis que possèdent le lecteur dans sa langue maternelle et dans sa culture d'origine, en favorisant une véritable interaction entre le texte et son lecteur, ce qui provient de la reconnaissance d'éléments connus et de la perception de ceux qui sont différents par rapport aux attentes du code général et littéraire. Cela permet également d'appréhender le texte littéraire dans ses spécificités langagières, typologiques, génériques et thématiques.

I.II.1 Le langage littéraire et les différentes compétences

Le langage littéraire est complètement différent de la langue qu'on emploie tous les jours, car il s'écarte de la norme dû principalement à son but initial d'ordre créatif et esthétique. Cet « *écart* »⁵ (Cohen, 2009, p. 34) se produit par rapport aux normes qui régissent l'emploi quotidien et communicatif d'une langue et entraîne l'existence de toute une série de structures, de formes, de sources et de procédés qui font du langage littéraire un type spécifique, différencié du langage quotidien.

Il se trouve que la littérature est « *le lieu de croisement entre langues et cultures, comme savoir existentiel sur l'homme et le monde et, à ce titre, son enseignement peut répondre à une très grande diversité d'objectif* » (Séoud A. , 1997, p. 65). L'enseignement de la littérature en classe de FLE passe par une série de barrières spécifiques à franchir, avec la langue et la culture comme barrières principales. Ainsi, l'enseignant devrait rivaliser à rendre possible cette appropriation des connaissances et l'adoption des attitudes propres à faire de chaque apprenant un *bon lecteur/ écrivain*. Il s'agit essentiellement de leur faire voyager dans un univers littéraire souvent fictionnel à travers cet outil précieux, en explorant une intelligence et une sensibilité singulières.

Dans ce sens et dans ce but, nous croyons, qu'il convient de poursuivre la recherche sur le concept interculturel qui semble encore théorique, non encore affiné. Bien entendu, le fait de communiquer efficacement en langue étrangère dépasse l'étude de la grammaire et de la

⁵ Cohen J, dans son ouvrage *Structure du langage poétique, voit que* « L'écart est [...], donné du fait de style, et cette définition est aujourd'hui retenue par la plupart des spécialistes. Elle n'a, il est vrai, qu'une signification négative. Définir le style comme écart, c'est dire non ce qu'il est, mais ce qu'il n'est pas. Est style ce qui n'est pas courant, normal, conforme au « standard » usuel. Mais il reste que le style, tel qu'il est pratiqué par la littérature, possède une valeur esthétique. C'est un écart par rapport à une norme, donc une faute, [...]. Le mot peut donc couvrir l'ensemble des faits de style pour lesquels il fournit une étiquette commode. Le terme est aujourd'hui décrié, comme tout ce qui vient de l'ancienne rhétorique ».

syntaxe, car cela implique aussi un savoir se comporter socialement dans la langue et dans sa culture, comme le signale J. PEYTARD (1988, p. 16) « *Le texte littéraire est un laboratoire langagier, où la langue est si instamment sollicitée et travaillée, que c'est en lui qu'elle révèle et exhibe le plus précisément ses structures et ses fonctionnements. Littérature, non pas, non plus, comme « supplément culturel », mais assise fondatrice de l'enseignement de la langue* ».

En tant qu'outil de travail, la littérature constitue une matière pédagogique puissante à double objectif, culturel et linguistique. La culture devient alors l'objet de nombreux enjeux dépassant largement ceux qui étaient liés à une vision traditionnelle de la culture et traversant des domaines traités de manière séparée. De plus en plus, elle devient aussi un moyen pour produire du sens et accéder à la compétence de communication. Pour ce faire, la seule maîtrise de la grammaire, de la syntaxe et du vocabulaire ne suffit pas pour manier une compétence communicative en langue étrangère, car tout élément linguistique ne peut être considéré en dehors de son contexte qui englobe les différents éléments référentiels permettant son interprétation, il faut aussi une maîtrise des éléments nécessaires pour développer une compétence interculturelle.

L'ignorance du rôle important que cette compétence peut jouer engendre évidemment la négligence de ces éléments culturels en relation avec la langue étrangère étudiée. Reconnaître, mettre en valeur et apprécier la diversité des langues et cultures dans une optique d'ouverture interculturelle est une attitude positive qui implique une sensibilité à la diversité culturelle, et un intérêt et une curiosité pour les langues et la communication interculturelle.

Certains courants sont soucieux de l'incapacité de la littérature de faire acquérir de véritables compétences. Par conséquent, le texte littéraire reste négligé dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères à cause de l'écart de la stylistique qui pourrait nous éloigner des objectifs principaux du processus. Il est considéré comme étant trop difficile, loin de l'usage courant et inefficace pour la communication en langue étrangère. En revanche, le courant communicatif insiste sur le fait de prendre davantage conscience de la culture de l'apprenant, ainsi que les représentations de la culture cible.

En règle générale, pour réaliser cet apprentissage littéraire, un ensemble de compétences doit être acquises et développées. Ces compétences s'évaluent, au moyen de tâches qui, pour l'essentiel, mettent les apprenants en demeure de lire les textes littéraires scolaires, d'une

manière plus ou moins bien déterminée, et de manifester leurs capacités de comprendre et d'apprécier les textes littéraires.

I.II.1.1 Vers une « linguistique littéraire »

La linguistique et la littérature constituent une interface non seulement possible mais bien réelle. Une interface qui d'abord, sollicite des compétences en matière de connaissance de la langue et son fonctionnement pour pouvoir travailler des textes littéraires en classe de FLE. Par la suite, elle peut transcender la frontière entre la linguistique et la littérature. À cet égard, la linguistique, comme étant un élément essentiel des plans d'apprentissage et de développement de la carrière, est raisonnable et utile à l'exécution des tâches correspondant à l'étude des textes littéraires car elle s'est constituée autour des faits de langue, qui paraît fondamentale à toute analyse littéraire. Dans cette réflexion, Jordy (2003, p. 22) souligne que:

« En règle générale, les questions de langue sont abordées aux cours des lectures analytiques, de façon non spécifique, intégrées à l'analyse littéraire. L'élucidation de tel élément du lexique, la réflexion sur le système énonciatif, le travail sur les temps verbaux, le discours rapporté, les fonctions du langage, la pragmatique du discours deviennent des adjuvants pour l'interprétation du texte étudié ».

Néanmoins, la linguistique de textes littéraires ne doit pas s'intéresser uniquement à la phrase et au système de la langue, avec toutes ses règles et ses normes, mais doit également tenter de connaître la langue et d'étudier tout le processus de communication à travers le texte ou le discours. Selon ces orientations novatrices, tout en menant d'autres travaux destinés à mieux faire connaître les règles de génération des textes et de cohérence transphrastique ou discursive, l'analyse du discours littéraire s'appuie principalement sur la linguistique et sur d'autres disciplines des sciences humaines pour étudier les pratiques discursives et leur dimension idéologique.

La jonction linguistique et la littérature est défendue par Roman Jakobson (1963, p. 248) qui valorise davantage la fonction poétique du texte littéraire. Selon lui « *un linguiste sourd à la fonction poétique, comme un spécialiste de la littérature indifférent aux problèmes et ignorant des méthodes linguistiques, sont d'ores et déjà, l'un et l'autre, de flagrants anachronismes.* »

Ces tendances doivent désormais être rassemblées dans un mouvement utile pour les études visant le langage qui comprend une évolution dans la *Linguistique de l'énonciation*

vers une *Linguistique littéraire*, qui se dédie à la réalité sur laquelle porte le texte. D'un côté, en approfondissant cette étude à partir des éléments fondamentaux, comme à titre d'exemple, les sujets du langage, l'énonciation, le discours, l'interdiscours, le contrat de communication, le genre, l'espace, etc. D'un autre côté, en effet, le texte littéraire est comme tout échantillon de langue, il constitue un corpus de connaissances particulièrement large et riche et accroître la maîtrise des apprentissages eux-mêmes. On peut l'aborder selon ses conditions de production, les pratiques de lecture, les cadres historiques et sociaux de la réception, l'identité de l'écrivain et la situation de communication afin de construire du sens à partir des textes littéraires, en apprenant à utiliser de plus en plus efficacement diverses stratégies et habiletés, comme, par exemple, déterminer l'intention de lecture, activer ses connaissances antérieures, utiliser des systèmes d'indices et des stratégies de compréhension et analyser le sens afin d'approfondir leur compréhension des textes.

R. BARTHES (1968, p. 08) voit qu'« *Il est en effet très possible que la linguistique,[...] apparaisse peu à peu comme une science liée historiquement à un certain objet, lui-même historique : la parole; mais dès lors que l'on considère que l'écriture ne peut être une simple « transcription » de la parole, la linguistique, qui n'a jamais fait la différence, risque d'être emportée, tout au moins cantonnée à une pure science de la communication orale, et non des inscriptions. Et d'un autre côté, il est très possible que la littérature, en dépit de sa survivance dans la culture de masse, soit peu à peu privée, par le travail même des écrivains, de son statut traditionnel d'art réaliste ou expressif, et opère sa propre destruction pour renaître sous les espèces d'une écriture, qui ne sera plus liée exclusivement à l'imprimé, mais sera constituée par tout travail et toute pratique d'inscription. Le texte périra la linguistique, comme la linguistique est en train de périr l'œuvre.* »

Les travaux littéraires ne constituent, à leur tour et dans leur ensemble, que l'essor d'une mutation où l'essentiel de notre vie et de notre culture est engagé, affirme explicitement le même chercheur. Pour lui, la conception de texte va au-delà de l'univers littéraire et arrive jusqu'au domaine de la Sémiologie et des Études du Langage. Le texte littéraire devient alors un acte de langage, un fait social dont le sens n'est pas déterminé seulement par celui qui l'énonce et encore moins par des tiers, mais conjointement par celui qui l'énonce et celui auquel cet énoncé est destiné. Grâce à cet acte de langage, une réflexion sur la langue elle-même est devenue possible avec beaucoup plus de liberté. Le langage littéraire prend en charge des aspects de représentation et de démonstration et permet aux mots de garantir une vie différente, avec des nouvelles significations et des nouvelles dimensions. Alors que dans le discours scientifique le langage se présente comme intelligible et clair, l'ambiguïté dans la

compréhension n'est pas tolérée. Cependant, dans le discours littéraire, le langage devient plus savoureux et plus appréciable et les mots acquièrent de nouveaux sens et de nouvelles représentations.

Dans son ouvrage intitulé « *Éléments de linguistique pour le texte littéraire* », Maingueneau (1982, p. 07) souligne que :

« Depuis un quart de siècle les relations entre la linguistique et l'analyse de la littérature sont loin d'être claires. Il fut un temps où certains littéraires considéraient la linguistique comme une "science-pilote", tandis que d'autres l'accusaient d'avoir des visées impérialistes. Pourtant, quand on envisage avec quelque recul les produits de cet "impérialisme" en matière de critique littéraire, force est de constater que les emprunts faits à la linguistique ont été, dans l'ensemble ; d'une extrême pauvreté ».

Il considère que l'œuvre littéraire renferme une situation d'énonciation. Cette énonciation exige des modalités de production très particulières, pas comme tout échange linguistique commun. Le texte littéraire se voit comme un acte de communication dans lequel le dit et le dire, le texte et son contexte, l'auteur et le lecteur sont indissociables.

I.II.1.2 La compétence linguistique et la compétence littéraire

En parlant de cette délicate compétence linguistique en relation avec les pratiques de la lecture et de l'écriture littéraire on se situe davantage dans un champ qui relève de la compétence littéraire. Le fait de prendre le langage littéraire comme objet d'étude et le manipuler dans les activités liées à l'étude de la langue qui englobe la grammaire, l'orthographe, la syntaxe ou aux consignes d'écriture, est évidemment un élément de base pour former un apprenant compétent et autonome pour faire face aux mutations socioculturelles en cours dans le monde. Cet apprenant serait également capable de se servir du langage et des éléments culturels acquis pour produire un texte de la meilleure qualité possible. Écrire avec les mots et expressions empruntés des textes littéraires qui ont influencé son parcours scolaire serait évidemment un point de départ idéal pour un futur lecteur/écrivain. Il serait alors primordial de connaître les types d'investissements pour une telle optique didactique qui incite à la lecture et l'écriture littéraire et de faire sortir les apprenants de leur monde clos et s'ouvrir sur d'autres univers. Autrement dit, le fait d'apprendre et de parler d'autres langues est un encouragement à s'ouvrir davantage aux autres, à leur culture et à leur vision des choses (Beacco J.-C. , 2000).

Chapitre II : Le texte littéraire et son potentiel interculturel dans l'enseignement /apprentissage du FLE : une perspective ascendante en didactique des langues-cultures

Dans ce sens, l'enseignement des textes littéraires contribue d'une manière active à l'entreprise de l'éducation en général, et à l'installation de diverses compétences relatives aux pratiques langagières en FLE, en particulier. Les objectifs d'E /A de FLE ont été définis en termes de compétences et des capacités nécessaires à l'apprenant pour réaliser des tâches scolaires complexes aussi dans des situations extrascolaires. Ces pratiques sont tout particulièrement liées au fait que l'apprenant lit, écrit, parle, écoute, comprend, pense et s'exerce en langue étrangère ce qui lui permet la communication et la mise en œuvre des ressources de la langue.

L'enseignement des textes littéraires est une démarche qui repose sur la nécessité d'inciter les apprenants à la lecture et à l'écriture et de former des individus intéressés par le fait littéraire et capables de soutenir un dialogue substantiel avec les discours littéraires. L'étude de ce genre de textes apporterait une contribution majeure à la linguistique du texte et du discours, en mettant l'accent sur la compétence littéraire et la spécificité du discours littéraire. Peytard (1982, p. 112) est très clair lorsqu'il affirme que « *lire le texte littéraire c'est chercher à percevoir les mouvements même du langage là où ils sont plus forts* ». Il en ressort que le texte littéraire n'est pas simplement un réseau complexe au niveau du choix de mots et de thèmes, un ensemble où tout se tient, il est aussi source d'un plaisir esthétique en production (*écriture*) et en reconnaissance (*lecture*), une expérience complexe et intense qui fait également l'objet d'une construction.

La relation existante entre les deux compétences linguistique et littéraire est une relation complémentaire, d'implication ou d'appui vu que la compétence linguistique est nécessaire, voire indispensable dans la réalisation des activités de compréhension et de production des champs littéraires. L'analyse des textes littéraires ne doit donc pas se limiter à une technique particulière ou à la sémiotique textuelle, voire à d'autres disciplines. C'est un texte essentiellement ouvert, où le sens joue avec, ou contre la signification, où le réel et l'imaginaire se conjuguent et s'écartent à la fois, permettant au lecteur de s'évader vers d'autres mondes et d'autres décors.

Parmi les problèmes qui se posent à la didactique des langues-cultures est celui de savoir choisir les supports didactiques censés être les meilleurs représentants de la culture étrangère. Le texte littéraire a toujours été considéré comme un support pédagogique incontournable dans l'E/A des langues étrangères et il continue à procurer un statut important

dans l'enseignement du FLE. Cela est dû à ses trois composantes à savoir son origine linguistique, sa littérarité et sa dimension culturelle. Les objectifs du programme de l'enseignement du FLE au secondaire devraient viser une exploration approfondie et une mise en perspective des langues, de la littérature et des cultures ainsi qu'un enrichissement de la compréhension par les apprenants de leur rapport aux autres et de leurs représentations du monde.

Il sera également important de préparer un individu apte d'établir des relations de comparaison, de rapprochement et de contraste. Cet enseignement chercherait à augmenter l'exposition des apprenants à la langue étudiée à travers la littérature afin qu'ils parviennent progressivement à une maîtrise assurée de la langue cible et à une bonne compréhension de la culture associée. Le travail sur la langue, sur la littérature et sur la culture étrangère, effectué en situation et sur un mode intégratif, nécessiterait être au cœur de cet enseignement. Le texte littéraire écrit ou oral devrait être travaillé sous tous ses différents aspects phonologiques, lexique et grammatical et dans toutes les activités langagières de réception, de production et d'interprétation. Tout cela, c'est afin que les apprenants soient entraînés à communiquer et puissent approfondir leurs connaissances et leurs compétences linguistique et littéraire.

I.II.1.3 Compétence lexicale

Il nous semble très intéressant de mettre en lumière la compétence lexicale car elle compte parmi les compétences générales que l'apprenant d'une langue étrangère doit acquérir pour en pouvoir communiquer. Ce que l'apprenant veut, doit, acquérir, c'est la capacité de comprendre et de produire à l'oral et/ou à l'écrit, les mots qu'il va rencontrer ou dont il aura besoin dans les situations de communication particulières où il aura à assumer un rôle discursif actif et enrichissant au sein de la société. L'objectif ultime de cet enseignement est l'acquisition de compétence lexicale, qui est une composante essentielle de la compétence communicative, en enrichissant son vocabulaire dans différents domaines. Le problème du vocabulaire doit donc être posé en termes de compétence et de *savoir-faire* et non simplement en termes de connaissance et de *savoir*.

En effet, la lecture des textes littéraires fait appel à une connaissance délicate du lexique. Et puisque les apprenants font face à des textes qui imposent des modalités de lecture spécifiques, ils vont apprendre du nouveau vocabulaire et une particularité d'usages typiques dans ce genre du texte. Pour rendre cela réalisable, il faut un vrai enseignement du lexique qui

devrait nécessairement précéder l'activité de lecture. Pour apprendre et pour mieux comprendre la littérature, il est fondamental de renforcer un apprentissage spécifique de la lecture, tout en misant sur l'approche éducative unique basée la reconnaissance des mots écrits ou des signes.

La compétence lexicale sollicite des connaissances culturelles préalables de la langue étudiée et de la culture véhiculée. Pour pouvoir communiquer efficacement en langue française, l'apprenant doit connaître les usages sociaux du lexique repéré, c'est-à-dire la culture comportementale et quotidienne, donc acquérir des savoirs sur les mots et sur leur fonctionnement, savoir-faire ou l'aptitude à utiliser les mots et savoir-être ou la capacité de produire des actions et des réactions adaptées à l'environnement humain. Les mots sont en effet les axes de la langue autour desquels s'organisent toutes les données phonétiques, morphologiques, syntaxiques, sémantiques, rhétoriques qui conditionnent leur insertion dans le discours. Ce sont des concepts qui constituent un ensemble de mots liés aux objets, aux émotions, aux sentiments, aux pratiques, etc., donc forcément liés à la culture et considérés comme vecteurs culturels. Comme le confirme J-B. Grize (1990, p. 12) dans ces propos :

« En tant que signe d'une langue naturelle, chaque mot, en effet, renvoie à quelque représentation sociale, c'est à dire à une certaine façon de voir les choses, donc à certaines connaissances du sens commun, qui ont des caractères spécifiques et qui permettent de les distinguer des connaissances scientifiques. D'abord elles sont fondamentalement hétérogènes, c'est à dire qu'elles relèvent toujours de plusieurs champs cognitifs distincts. »

Dans ce sens, Grize estime que les mots sont des signes qui sont favorisés d'une fonction naturelle dans le langage mais qui sont à la fois des référents culturels. C'est cette relation solide entre lexique et culture qui rend problématique et en même temps fascinant l'accès à cet univers de signification constitué par les mots.

« En situation de lecture littéraire, un texte s'éprouve sensuellement et affectivement, il s'interprète par des paraphrases globales; la compréhension dans le détail se fait d'abord de manière très lacunaire, par étapes progressives, et ce n'est que quand le questionnement se fait plus exigeant, que le lecteur s'impose de dégager dans le détail le sens de tel ou tel constituant. C'est justement cette exigence qui caractérise la lecture scolaire. » (Chabanne J.-C. , Cellier, Dreyfus, & Soulé, 2013, p. 03)

L'apprenant doit se doter d'autres compétences de base selon ses besoins, ses talents et son potentiel. Ces compétences lui étant indispensables pour évoluer dans la vie et dans la

société, car « *Apprendre une langue étrangère c'est apprendre une culture nouvelle, des modes de vivre, des attitudes, des façons de penser, une logique autre, nouvelle, différente, c'est entrer dans un monde mystérieux au début, comprendre les comportements individuels, augmenter son capital de connaissances et d'informations nouvelles, son propre niveau de compréhension.* » (Courtyllon, 1984, p. 52).

Il est donc fort accepté que la lecture littéraire est un véritable outil pour voir et interpréter le monde, structurer les expériences et construire des connaissances. Cela favorise une maîtrise des compétences littéraires. L'acquisition du lexique est un processus dynamique en constante évolution mais qui s'opère grâce aux relations sémantiques entre les mots. Il est à souligner qu'acquérir et développer la compétence lexicale est sans doute insuffisant pour maîtriser une langue étrangère.

I.II.1.4 Compétence communicative

L'enseignement du texte littéraire en FLE est largement marginalisé et exclu en dépit de sa créativité, sa diversité et sa richesse langagière et discursive. Cette particularité pourrait potentiellement provoquer des difficultés et des complexités pour certains formateurs. Dans ce travail de recherche, nous vaudrions inciter les enseignants au recours à ce genre de support pédagogique spécifique, ce document authentique qui véhicule des valeurs, sociales et culturelles car il développe et enrichit les compétences linguistique, culturelle, littéraire et communicative de l'apprenant. Alors, l'exploitation du texte littéraire comme outil didactique pour l'E/A du FLE est capitale afin de rendre davantage bénéfique l'apprentissage de la langue étrangère. À ce propos D. Coste cité par (Peytard & Al, 1982, p. 59) précise que la littérature est « *la question qui concerne évidemment toute didactique d'une langue étrangère.* »

La littérature constitue le meilleur dispositif pédagogique en classe de FLE pour aider l'apprenant à mieux acquérir la langue et à mieux développer ses compétences communicatives. Il est donc fort approprié que la littérature est avant tout un vecteur de communication et de cultures dont elle est issue. Toutes les révélations présentées dans le texte littéraire, sur l'histoire d'un peuple, les normes sociales et les fondements traditionnels et identitaires d'une société sont autant d'éléments nécessaires pour comprendre la culture, mais aussi et surtout pour permettre à l'apprenant de faire un emploi approprié de cette langue.

D'après Ouhibi-Ghassoul (2003, p. 112) *dans le texte littéraire, la langue fonctionne et est "travaillée" plus que dans tout autre texte. Sa facture lui assure une relative autonomie par rapport à ses conditions de production et de réception, parce qu'il est aussi l'un des lieux où s'élaborent et se transmettent les mythes et les rites dans lesquels une société se reconnaît et se distingue des autres, et ce fait, le texte littéraire paraît approprié au cours de FLE.*

Dans cette perspective, il convient de constater que la notion de compétence de communication est au centre de l'E/A des langues étrangères. Elle constitue son pivot fort. Son objectif est d'amener l'apprenant à communiquer dans la langue étrangère. Cette notion signifie la « *capacité d'un locuteur de produire et interpréter des énoncés de façon appropriée, d'adapter son discours à la situation de communication en prenant en considération les facteurs externes qui le conditionnent : l'identité des participants, leur relation et leurs rôles, le cadre spatiotemporel, les actes qu'ils accomplissent, leur adéquation aux normes sociales* » (Cuq J.-P. , 2003, p. 48).

Nous insistons beaucoup, dans cette étude, sur la nécessité d'intégrer le texte littéraire dans l'apprentissage des langues et des cultures étrangères, car en effet, la lecture des textes littéraires est un moyen de navigation et de découverte de ce langage spécifique qui conduit l'apprenant à produire et à communiquer. Autrement dit, ces expériences de lecture constituent un matériau riche pour initier l'apprenant à progresser dans sa connaissance et se rapprocher de la langue cible et améliorer sa compétence communicative. Alors, la compétence communicative constitue l'objectif premier de l'E/A d'une langue étrangère. L'apprenant devrait pouvoir identifier, reconnaître, et interpréter correctement les conduites et comportements mis en jeu par son partenaire dans les actes de communication, qu'il s'agisse de la gestuelle ou de références historiques et culturelles. Comme il devrait apprendre à user les formes et adopter les conduites et attitudes langagières reconnues, de manière à être compris par son partenaire.

I.II.1.4.1 Les composantes de la compétence communicative

La notion de compétence de communication se positionne au centre du processus de l'E/A de FLE. Son ultime objectif est d'amener l'apprenant à communiquer dans le FLE. Cet objectif a souvent été formulé en termes d'acquisition d'une compétence qui repose entre autres sur l'essai et l'erreur, l'évaluation d'une situation en contexte, la prise de décision et l'action. Cela comprend une approche basée sur la communication et sur le développement

Chapitre II : Le texte littéraire et son potentiel interculturel dans l'enseignement /apprentissage du FLE : une perspective ascendante en didactique des langues-cultures

progressif de la compétence communicative et de ses composantes. Le tableau ci-dessous élaboré par Baylon et Mignot (1995, p. 185) montre des classements des composantes de la compétence de communication selon certains chercheurs :

Tableau n°03: Les composantes de la compétence de communication selon Baylon et Mignot (1995, p. 185)

Selon Daniel Coste	Selon A. Abbou	Selon M. Canale et M. Swain	Selon Sophie Moirand	Selon Jan Van Ek
1.Maîtrise linguistique	1.Compétence linguistique	1.Compétence grammaticale	1.Compétence linguistique	1.Compétence linguistique
2.Maîtrise textuelle	2.Compétence socioculturelle	2.Compétence sociolinguistique	2.Compétence discursive	2.Compétence sociolinguistique
3.Maîtrise référentielle	3.Compétence logique	3.Compétence discursive	3.Compétence référentielle	3.Compétence discursive
4.Maîtrise relationnelle	4.Compétence argumentaire	4.Compétence stratégique.	4.Compétence socioculturelle	4.Compétence stratégique.
5.Maîtrise situationnelle	5.Compétence sémiotique			5.Compétence socioculturelle
				6.Compétence sociale

Ces diverses catégorisations ont légitimé la richesse du concept de compétence de communication. Coste (1978) distingue cinq composantes de maîtrise linguistique, textuelle, référentielle, relationnelle, situationnelle, prononcées en savoirs et savoir-faire. De son côté, Abbou (1980), différencie dans son modèle, des compétences : linguistique, socioculturelle, logique, argumentaire, sémiotique, qui constituent, selon lui, un ensemble de capacités et d'aptitudes.

Sophie Moirand (1982, p. 15), estime qu'avoir une compétence de communication, « *c'est avoir une connaissance pratique des règles non seulement linguistiques, mais aussi psychologiques, sociales et culturelles qui commandent la production et l'interprétation de la parole à l'intérieur d'une communauté* ». Pour sa part, elle dégage quatre composantes qui, imprègnent l'aspect linguistique, l'aspect sociolinguistique et socioculturel de la compétence de communication dans le but de connaître l'histoire culturelle et les relations entre les objets sociaux.

M. Canale et M. Swain (1980) repèrent quatre composantes de la compétence communicative : grammaticale, sociolinguistique, stratégique, et discursive. La composante grammaticale renvoie, selon eux, au code linguistique lié à la syntaxe, la morphologie, la sémantique, le lexique, la phonologie, la composante sociolinguistique comprend les différents contextes d'utilisation de la langue, la composante stratégique comporte les stratégies verbales et non verbales qui servent à remédier aux lacunes dans la communication. Une quatrième composante essentielle, est la composante discursive qui renvoie à la *«capacité à combiner les formes grammaticales et les significations pour arriver à un texte parlé ou écrit unifié dans différents genres»* (Canale, 1983, p. 09), il s'agit de la capacité de relier des phrases pour produire un texte qui a du sens.

Selon l'analyse de Jan Van Ek (2001 [1988]), la compétence communicative englobe six composantes primordiales : linguistique, discursive, stratégique, sociolinguistique, sociale et socioculturelle. Il ajoute deux autres composantes aux quatre précédentes présentées par Canale et Swain (1980, 1983): la compétence socioculturelle et la compétence sociale qui désignent la capacité d'interpréter et de mettre en relation des systèmes culturels différents, d'interpréter des variations socialement distinctives. Ces compétences indiquent l'ouverture sur l'autre et le *« développement du goût de vivre et la pleine réalisation du potentiel humain. »* (Van Ek, 2001 [1988], p. 49).

Pour mettre en évidence la complexité de la question des compétences, pour prévenir les risques de l'objectification de cette notion, et surtout, pour faire face aux questions et aux difficultés spécifiques : Dans quelles situations ? Pour quelles tâches une compétence donnée est pertinente ?

Candelier (2009, p. 40) propose le tableau ci-dessous qui définit précisément quelques exemples de ces tâches et situations.

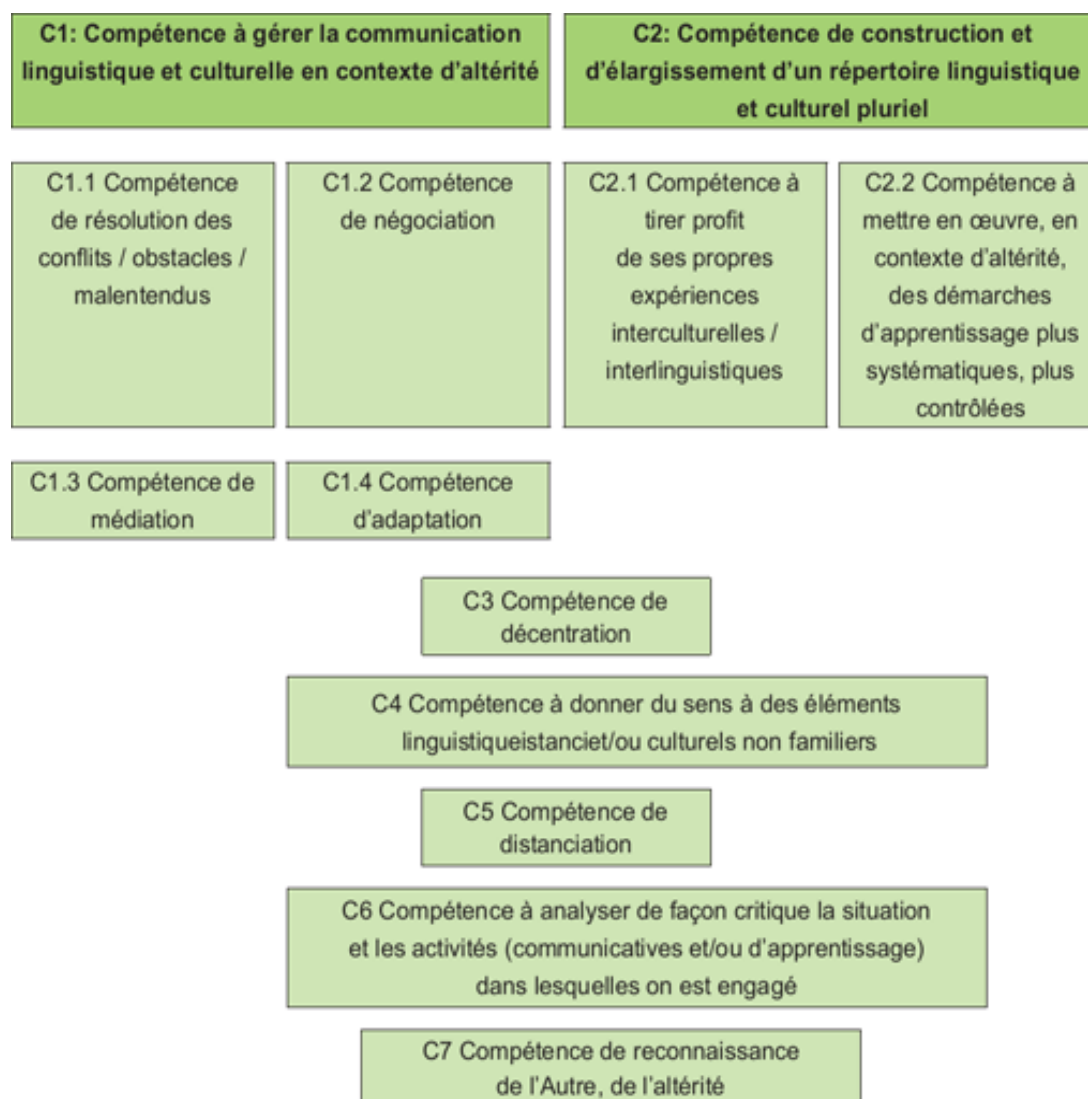


Figure n°03 : Les compétences globales par Michel Candelier (2009, p. 40)

En illustrant son tableau, le coordinateur du CARAP⁶ estime qu' : « *il n'est pas envisageable de proposer un tableau intégré des compétences et ressources qui serait structuré (selon un réseau en arbre par exemple) et hiérarchisé. En effet, les compétences, selon la conception que nous avons retenue, se caractérisent par leur nature «située», à savoir le fait qu'elles ne se définissent / configurent de manière précise que lorsqu'elles ont à être activées dans une situation – à chaque fois différente – et pour une tâche donnée – elle aussi jamais totalement identique. Ainsi, selon cette*

⁶ Le CARAP (Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures) il s'agit d'un référentiel de compétences aux proportions démesurées. C'est aussi un travail de synthèse qui cherche à mettre à la disposition de la communauté éducative un référentiel de compétences et de ressources concernant les « attitudes » face aux langues, aux cultures, à l'apprentissage des langues.

conception, les contours d'une compétence ne sont jamais totalement les mêmes selon le contexte dans lequel elle est activée. Ce n'est que lorsqu'on définit la tâche (finalité) et la situation (acteurs, cadre, etc.) que la compétence peut prendre sa configuration concrète. Ou, pour le dire plus précisément, que le sujet peut activer une ou des compétences dont il dispose à des degrés divers. Et le sujet va alors activer sa/ses compétence(s) dans une configuration qui, outre la nature de la tâche et le cadre situationnel, va précisément dépendre de la manière (nature et quantité) dont il possède ces formes jamais totalement définissables que sont les compétences. » (Candelier, 2009, p. 41)

Il apparaît à travers les travaux de ces nombreux chercheurs que les composantes principales et communes de la compétence de communication sont : le linguistique, le sociolinguistique et le socioculturel, alors que les compétences situationnelle et argumentaire constituent les composantes secondaires. Le stade final de l'apprentissage d'une langue étrangère, est continuellement déterminé par les didacticiens comme le stade où l'apprenant possède une compétence culturelle de communication. C'est-à-dire que l'apprenant devrait maîtriser non seulement les règles linguistiques de fonctionnement de la langue, mais aussi les aspects psychologiques, sociaux relatifs à la culture qui favorisent la production et l'interprétation dans une langue étrangère. Quelle est donc cette compétence culturelle dont l'apprenant a souvent besoin de la maîtriser ?

I.II.1.5 Compétence culturelle

S'interroger sur ce qu'est réellement la compétence culturelle amène à réfléchir sur ce que signifie précisément la culture (voir le chapitre précédent). L'intégration de cette compétence culturelle, la capacité d'utiliser des outils favorisant l'intégration de la culture dans la pratique la langue dans des situations sociales ou dans l'enseignement d'une langue, est devenue de nos jours une évidence. La compétence culturelle exige aussi une compréhension solide de sa propre culture et une utilisation opérationnelle des méthodes pédagogiques appropriées, des méthodes expérientielles et interactives, pour faciliter son acquisition. La langue demeure en effet un phénomène sociohistorique qui s'étale sur un ensemble des considérations sociales. Aussi, les actes langagiers ne sont pas simplement des éléments purement linguistiques, mais bien entendu ils véhiculent de la culture et des représentations collectives et individuelles.

La compétence culturelle comprend la présence d'une culture active qui se manifeste dans la curiosité pour comprendre certaines pratiques et des faits culturels dans la tentative de

les intégrer dans l'existence individuelle. Aussi, elle se définit comme la connaissance relative aux modes de vie, aux valeurs et aux croyances diverses de la communauté linguistique. D'après Geneviève Zarate (1986, p. 20), la compétence culturelle est « *un ensemble d'aptitudes permettant d'explicitier les réseaux de significations implicites, à partir desquelles se mesure l'appartenance à une communauté donnée* ». La compétence culturelle, ajoute-elle, « *c'est ce qui transforme le silence en parole, ou ce qui reconstitue l'épaisseur du non-dit dans la communication* ».

De sa part, Porcher (1995, p. 66) présente la compétence culturelle comme « *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* », en révélant que pour bien communiquer en langue étrangère, l'apprenant doit connaître la culture, le pays et l'environnement où la langue cible est parlée, dans le sens où la compétence culturelle est indissociable de la compétence communicative.

Il importe de signaler, que la classe de FLE ne peut pas être conçues de façon à proposer un environnement favorable, ni de favoriser un endroit idéal où les apprenants peuvent communiquer d'une manière authentique, de ce fait, la compréhension de la culture étrangère serait impossible car la vraie communication se fait dans des situations d'interactions authentiques en dehors de la classe. Comme cette situation d'interaction n'est pas donnée à tout le monde, nous proposons, dans cette optique, d'initier cette culture cible au moyen des textes littéraires authentiques chargés culturellement. La communication littéraire constitue un support didactique, parmi plusieurs supports didactiques, qui donne accès à la culture du soi et à la culture de l'Autre dans le but d'arriver à cette compétence idéale qui est celle de la compétence culturelle. C'est une raison pour laquelle la connaissance et la compréhension de toutes les normes sociales, qui interviennent dans la régulation de la communication dans la culture étrangère, constituent un ambitieux programme pour la majorité des enseignants et des apprenants des langues étrangères.

Bailly (1999, p. 11) dans son article, *Les conditions de réussite dans l'appropriation de la langue étrangère en classe*, estime que :

« Langue et culture sont indissociables de divers points de vue : la langue nécessite d'être contextualisée et ancrée dans des situations de communication pour que ses utilisateurs puissent tout simplement (re)construire du sens; les mots évoquent

des réalités culturelles vécues, larges et complexes, inconscientes chez le natif évidemment, mais devant faire l'objet d'une prise de conscience chez le non-natif à l'Ecole ; la langue est en elle-même un fait culturel, puisqu'elle reflète le « découpage » de la réalité effectué par la culture concernée; les œuvres littéraires, entre autres, sont vouées à perdre beaucoup de leur signification lorsqu'on les arrache à leur medium d'origine ».

Dans ce contexte, l'apprentissage d'une langue étrangère gagnera beaucoup si l'on introduit des textes littéraires dans la classe le plus tôt possible car la littérature a été et est toujours le vecteur par excellence de la culture. D'une part, elle transmet des modèles langagiers spécifiques comme des procédés stylistiques, structurels et lexicaux. D'autre part, elle dévoile les modes de vie d'une société et représente les traits culturels implicites ou explicites d'ordre idéologique, mythologique, symboliques, etc. À cet égard, il est conseillé d'enseigner les textes littéraires dès le début de l'apprentissage car ils peuvent rendre les plus grands services sur le plan pédagogique dans le sens d'initier les apprenants à la civilisation et à la culture française.

Certes, pour construire du sens et comprendre un texte, voire une œuvre littéraire, il est nécessaire de recourir à sa dimension culturelle prestigieuse et irremplaçable qui reflète la société et son histoire. C'est ainsi que se façonne et s'installe la compétence culturelle de l'apprenant en l'incitant à la réflexion et à l'interprétation de certains traits culturels, tel que les rites, les valeurs, les modes de vie, les niveaux de vie, etc. L'apprenant pourrait reconnaître par la suite sa culture et la culture de l'autre. Comme la communication langagière engage toute la personne, c'est-à-dire, un individu avec ses expériences antérieures, son adhésion à des croyances et des valeurs culturelles et intellectuelles. L'individu, la société et les langues entrent en jeu dans une relation didactique sous les règles de la communication humaine. À cet égard, l'enseignant devrait prendre en considération la langue et la culture dans leur contexte ce qui permettrait à l'apprenant de se positionner par rapport à sa culture et essayer de comprendre une autre.

L'enseignement du français, en tant que langue étrangère devrait privilégier l'apprentissage culturel qui consiste à connaître, voire à maîtriser, un nombre de situations classifiées. Ainsi l'acquisition de la compétence culturelle permettrait à l'apprenant de maîtriser l'environnement français sous toutes ses formes. À cet égard, Benadava (1984, p. 62) affirme qu'acquérir une compétence culturelle, c'est: « *Posséder un savoir minimum, factuel ou textuel, relatif à une collectivité donnée, participer à un consensus sémiologique,*

Chapitre II : Le texte littéraire et son potentiel interculturel dans l'enseignement /apprentissage du FLE : une perspective ascendante en didactique des langues-cultures

maîtriser les règles socioculturelles présidant à l'utilisation des différents systèmes signifiants, et connaître les évaluations, idéologies et stéréotypes propres à la communauté visée. »

Sophie Moirand (1982, p. 20), quant à elle, souligne que la compétence culturelle est « *la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire et des relations entre les objets sociaux* ». Pour elle, la compétence culturelle fait partie d'une composante socioculturelle de la compétence communicative qui comprend des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions.

I.II.1.5.1. Les composantes historiques de la compétence culturelle

Tableau n°04: Les composantes de la compétence culturelle en didactique des langues-cultures (Puren, 2019)

Composantes	Définitions	Domaine privilégié	Activité de référence
1. transculturelle	Savoir retrouver, sous la diversité des manifestations culturelles, le « fonds commun d'humanité » (É. Durkheim), en particulier dans les grands textes de la littérature classique.	valeurs (universelles)	Reconnaître Partager
2. métaculturelle	Savoir maintenir à distance un contact avec la culture étrangère en extrayant des documents authentiques de nouvelles connaissances culturelles, et en mobilisant à cette occasion ses connaissances culturelles déjà acquises.	connaissances	Apprendre parler sur
3. interculturelle	Savoir gérer les interactions culturelles lors d'interactions langagières avec des étrangers rencontrés lors de voyages ou de séjours courts, en particulier touristiques.	représentations	Découvrir, parler avec
4. pluriculturelle	Savoir gérer quotidiennement sa cohabitation personnelle et aider à la cohabitation des autres au sein d'une société multiculturelle.	attitudes et comportements	Vivre avec, se parler
5. co-culturelle	Savoir adopter et/ou se créer, et utiliser en commun, une culture partagée par et pour d'action commune.	Conceptions, dont valeurs contextuelles partagées	Agir avec, se concerter

Puren (2019) présente, dans le tableau ci-dessus, une description schématique des composantes de la compétence culturelle en didactique des langues-cultures. Ces composantes sont repérées dans l'évolution historique de cette didactique en mettant l'accent sur les domaines privilégiés et les activités de référence de chacune. Ainsi cette compétence culturelle est composée de :

I.II.1.5.1.1 La composante transculturelle :

Correspond à la méthodologie traditionnelle grammaire-traduction qui a dominé jusqu'à la fin du 19^{ème} siècle. L'objectif de l'E/A des langues étrangères était de faire reconnaître des valeurs universelles notamment dans les grands textes de la littérature classiques. Elle présuppose également le fond commun à toute l'humanité en dépit des différences culturelles.

I.II.1.5.1.2 La composante métaculturelle :

Correspond à la méthodologie active, une méthodologie officielle dans l'enseignement scolaire français qui a dominé durant les années 1920-1960. Elle désigne l'ensemble des connaissances culturelles que l'apprenant acquiert et extrait de la culture étrangère à propos et/ou à partir des documents authentiques. Les objectifs de l'E/A des langues étrangères étaient de repérer, analyser, interpréter, extrapoler, réagir, juger, comparer et transposer, ce qui permet de parler de la culture tels que les documents authentiques révèlent.

I.II.1.5.1.3 La composante interculturelle :

Correspond à l'approche communicative qui a dominé durant les années 1970-1990. Cette composante permet de gérer les phénomènes de contact entre différentes cultures. Il ne s'agit plus d'extraire à partir des textes authentiques les connaissances sur les spécificités de la culture étrangère, mais il s'agit de communiquer avec des étrangers natifs lors d'un voyage ou d'un séjour linguistique. Les objectifs d'E/A des langues étrangères étaient de rencontrer et découvrir la culture étrangère, ce qui nécessite une connaissance antérieure des représentations de la culture étrangère.

I.II.1.5.1.4 La composante pluriculturelle :

Correspond à ce que l'on appelle actuellement *la/les didactique(s) du plurilinguisme*. L'objectif d'E/A des langues étrangères ne se limite pas dans la communication avec des

étrangers, mais de cohabiter et de vivre avec l'autre dans une société multiculturelle et de se mettre d'accord sur les comportements et les attitudes.

I.II.1.5.1.5 La composante co-culturelle :

Correspond à la perspective actionnelle qui a fait son entrée dans la didactique du FLE à partir des années 2000. Elle a comme point commun avec la composante pluriculturelle que la société de référence est une société multiculturelle. Elle a favorisé l'émergence de la dimension réelle à l'approche communicative : communiquer pour agir, les apprenants vont apprendre pour faire réellement dans un contexte réel avec des personnes réelles. L'objectif d'E/A des langues étrangères cette fois n'est pas seulement de cohabiter avec des personnes de cultures différentes, mais de Co-agir et agir avec eux dans des situations réelles et partager les mêmes conceptions et des valeurs contextuelles.

I.II.1.6 Compétence interculturelle

La compétence interculturelle n'est qu'une composante essentielle et une partie de cette compétence culturelle générale. Nous nous accordons sur le fait que cette compétence interculturelle est l'une des compétences de base les plus importantes pour réussir le processus d'intégration. Dans son article *La compétence culturelle et ses composantes*, Puren (2013, p. 08) précise que « *J'espère avoir convaincu mes lecteurs qu'en ce qui concerne la compétence culturelle, une clarification est nécessaire, sur la base de composantes nettement différenciées, parmi lesquelles se trouve la composante interculturelle, qui ne peut être que l'une d'entre elles.* »

Le fait d'enseigner des langues étrangères à un groupe hétérogène d'apprenants dans une salle de classe unique, et de permettre à chacun d'entre eux de développer au maximum son potentiel, est un pas de plus dans le sens de la stratégie d'ancrer les dimensions de la formation et de la compétence interculturelles. C'est dans un contexte pareil que l'acquisition d'une telle compétence interculturelle devient un besoin encore plus important, ce qui permet de construire une réflexion sur soi-même et de mieux comprendre sa propre culture à travers une démarche d'ouverture à la culture de l'Autre. Elle permet aussi de se construire par rapport à l'Autre, de se familiariser avec d'autres perceptions de la réalité et de dépasser des sentiments de rejet de l'étranger, qui découleraient naturellement de la peur de l'inconnu et de la méconnaissance de mécanismes culturels en jeu dans toute situation de communication

impliquant des personnes étrangères issues de cultures différents. Les apprenants de FLE apprennent ainsi à connaître pratiquement et à mettre en œuvre deux éléments essentiels de la compétence interculturelle : la compréhension et la connaissance de leur propre culture ainsi qu'une approche sensible et respectueuse de la culture d'autrui. Pour cela, ils doivent disposer d'un bagage de connaissances telles que la bonne maîtrise des langues étrangères, de la compétence interculturelle et de la tolérance, ainsi que d'un sens profond des valeurs.

L'objectif principal de la didactique de l'interculturel est l'intégration de la culture et de la dimension interculturelle dans le contexte pédagogique et de dissimuler les éloignements existants entre : langue, culture et communication car la langue est porteuse des traits visibles et invisibles d'une culture donnée. Alors, l'apprenant acquiert la langue cible dans la perception de l'autre, en s'appuyant sur des expériences interculturelles à travers des situations de communication interculturelles et authentiques. De toute évidence, il serait donc extrêmement important de former des enseignants à intégrer la compétence interculturelle dans la classe de FLE, qui aurait un effet multiplicateur bénéfique sur la compréhension interculturelle dans un monde multilingue et multiculturel.

Afin de définir les éléments essentiels de la personnalité et les aptitudes nécessaires pour une communication interculturelle efficace, on doit prendre en considération que chaque apprenant est un cas particulier, qu'il porte en lui-même des modes de pensée, des sentiments, et un potentiel d'action particulier qui ont été acquis tout au long de sa vie. Cette caractérisation relève de leur culture d'origine qui va entrer en contact avec une autre étrangère. Il est plus sensible à l'apprentissage, à l'assimilation et à la comparaison. Lorsqu'il entre en contact dans une situation de communication interculturelle et authentique, il se réfère à ses connaissances sociales et culturelles, préalablement intériorisées et plus ou moins partagées. Ce sont les compétences interculturelles et communicationnelles qui influencent le déroulement de la rencontre lors de laquelle les interlocuteurs structurent leurs actes et leur compréhension de l'expérience.

À ce propos, Kollárová (2000) montre que, dans une classe de langues-cultures étrangères, l'apprenant est mis en contact avec un contexte culturel inconnu, ce que l'on appelle « *dialogue des cultures* ». Dans ce dialogue, la culture maternelle de l'apprenant est enrichie au contact de la culture étrangère celle de l'*Autre*, ce qui engendre une compétence

interculturelle, c'est la « troisième » culture de l'apprenant. Kollárová nous présente le schéma suivant qui explique ce phénomène :



Figure n°04: Dialogue des cultures (Kollárová, 2000, p. 07).

De sa part Denis (2000, p. 62) voit que le cours de langue étrangère constitue : « *un moment privilégié qui permet à l'apprenant de découvrir d'autres perceptions et classifications de la réalité, d'autres valeurs, d'autres modes de vie... Bref, apprendre une langue étrangère, cela signifie entrer en contact avec une nouvelle culture* ». Dans ce sens, la compétence interculturelle se forme dans la situation où deux ou plusieurs cultures entrent en contact et qui partagent manifestement certains nombres de points communs, mais aussi, surtout, elles sont mises dans des situations conflictuelles qui peuvent parfois représenter un handicap rédhibitoire. Cette confrontation avec la culture de l'autre est devenue une opportunité évidente et une réalité inévitable au sein d'une classe hétérogène qui présente un lieu idéal d'échange, de partage et de confrontation d'idées.

En effet, l'E/A du FLE présente un projet favorisant: l'acquisition de nouvelles compétences essentielles, l'aptitude à travailler au sein d'une équipe et dans un environnement multiculturel, la connaissance de langues étrangères et la compréhension d'autres cultures, la mises en place de certaines façons de penser, de sentir et d'agir en sollicitant un savoir, un savoir-faire et un savoir-être. Il présente également un champ fertile par excellence où la formation culturelle serait omniprésente. Ce projet éducatif prévoit « *une construction susceptible de favoriser la compréhension des problèmes sociaux et éducatifs, en*

liaison avec la diversité culturelle » estime Abdallah-Pretceille (1992, p. 36). Le facteur véritablement décisif dans ce projet éducatif est la compétence interculturelle. En effet, à l'avenir, la croissance de la mondialisation, de l'intégration et de l'interaction entre différentes civilisations et cultures impliquera l'acquisition de capacités interculturelles et le développement de celles-ci.

Puisque ce qui nous intéresse davantage, dans cette recherche, c'est comment développer la compétence interculturelle de l'apprenant par le biais des textes littéraires à visée interculturelle dans lesquels la question de la culture entre en jeu. L'intérêt de notre recherche s'articule essentiellement autour du rôle du langage littéraire dans l'installation et le développement de cette compétence interculturelle en particulier dans les méthodes d'E/A du FLE. Nous suggérons que l'introduction du texte littéraire en classe de langue pourrait devenir actuellement un espace privilégié où se déploie l'interculturalité dans le but d'aider les apprenants à enrichir leur vocabulaire et à acquérir de nouvelles connaissances dans un contexte interculturel. Des études plus approfondies devraient alors être menées pour recueillir plus de données sur le potentiel du texte littéraire quant à cette question de la compétence interculturelle, et pour explorer les possibilités de sensibilisation de l'apprenant à celle-ci à l'aide de ce genre de dispositif pédagogique. En effet, et en classe de FLE, l'introduction du texte littéraire d'expression française en particulier, véhicule des représentations culturelles souvent différentes et distinguées de celles de l'apprenant ce qui « *peut fournir des contenus fort divers selon les lecteurs compte tenu de leurs expériences, de leur idéologie, de leur culture, voire même du contexte particulier de la lecture.* » (Cuq & Gruca, 2003, p. 32).

Le texte littéraire est également considéré par Cervera (2009, p. 46) comme « *une expression, un regard fragmentaire porté sur un modèle culturel. C'est en ce sens que nous envisageons l'apprentissage d'une langue étrangère. Puisqu'apprendre une langue étrangère ce n'est pas seulement étudier la langue, il convient d'établir un parallèle entre la découverte d'une culture et l'apprentissage d'une langue, en somme, de mettre en évidence cette culture partagée. L'apprentissage de la langue étrangère implique donc la découverte de nouvelles pratiques culturelles et de nouvelles valeurs* ».

Pour finir cette rubrique, affirmons que l'approche interculturelle est bien ancrée dans la didactique du FLE. Ajoutons cependant qu'elle n'est pas encore tout à fait opérationnelle et

active en littérature, même si celle-ci a confirmé son existence dans les manuels du FLE et son potentiel incontestable pour l'approche interculturelle.

I.II.1.6.1 Les composantes de la compétence interculturelle

Tout en admettant que la compétence interculturelle est une composante nécessaire à la didactique des langues-cultures, dont l'objectif est d'amener l'apprenant à une prise de conscience interculturelle qui constitue un acte d'ordre cognitif en apprenant à savoir discerner les ressemblances ou les différences entre sa culture et la culture française de savoir s'en servir une efficace communication. Dans le même sens, pour réussir la communication interculturelle, il faut adopter une attitude positive qui implique une sensibilité à la diversité culturelle, et un intérêt et une curiosité pour les langues et la communication interculturelle. Il faut également valoriser la diversité et le respect des autres, et être aussi prêts à la fois à vaincre les préjugés et à accepter des compromis.

Il est bien important de faire comprendre aux apprenants que la communication interculturelle est également difficile, mais qu'ils ont à employer certaines des stratégies qui peuvent être utiles pour communiquer avec les individus qui parlent une autre langue. La plus grande attention doit être en effet portée aux stratégies du dialogue, entendues non pas au sens rhétorique du terme mais au sens que lui donnent les spécialistes en communication interculturelle : il s'agit de définir et puis d'acquérir des compétences permettant d'engager et de soutenir un débat avec une très grande variété de locuteurs venant d'horizons culturels les plus proches comme les plus lointains. Coste (1998, p. 08), dans son article *Compétence plurilingue et pluriculturelle* paru dans *Le français dans le monde*, a caractérisé la compétence interculturelle comme « *Un ensemble de savoirs, savoir-faire, savoir-être qui, par le contrôle et la mise en œuvre de moyens langagiers permet de s'informer, de créer, d'apprendre, de se distraire, de faire et de faire faire, en bref d'agir et d'interagir avec d'autres dans un environnement culturel déterminé* ».

C'est par ces propos de Coste (1998), que nous entamons cette option réservée aux composantes de la compétence interculturelle qui touche à toutes les notions considérées en didactique des langues-cultures : savoir, savoir-faire, savoir-être, savoir-apprendre, etc. Ainsi la compétence interculturelle trouve son fondement principal notamment dans :

I.II.1.6.1.1 Le savoir (connaissances)

C'est l'ensemble des connaissances ayant une relation directe avec les particularités culturelles des deux cultures nécessaires à réussir une communication entre les individus appartenant à des cultures différentes. C'est aussi la capacité à reconnaître la culture de l'autre et de la respecter, mais il faudrait avant tout, connaître et reconnaître sa propre culture. Le savoir est en quelque sorte la capacité de dépasser la méfiance et de s'ouvrir à l'autre par la différence ses ressources linguistiques. *« Les savoirs, c'est-à-dire les éléments de connaissance liés à la mémoire collective, à la diversité des modes de vie et au contexte socioculturel des sociétés et cultures des communautés dans lesquelles une langue est parlée. Cela renvoie à la prise de conscience interculturelle, qui implique la compréhension des relations (ressemblances et différences distinctives) entre «le monde d'où l'on vient» et «le monde de la communauté cible» (Lussier & al, 2007, p. 27).*

Les savoirs, au pluriel, renvoient généralement aux connaissances du caractère théorique qui correspondent aux divers types d'informations qui pouvant être acquises par l'apprenant grâce à l'apprentissage et à l'expérience. Il s'agit également de connaître non seulement une culture spécifique, mais plutôt celle du fonctionnement d'autres groupes sociaux et identités, éléments qui entrent en jeu dans une relation interculturelle. Dans une telle situation, l'individu devrait être en mesure d'identifier, d'explicitier, de comparer et d'évaluer ces traits culturels.

Le Cadre Européen Commun de Référence (CECR), en répondant clairement aux réalités plurilinguistique et interculturelle, a établi des paramètres relatifs aux compétences générales et individuelles du sujet apprenant ou communiquant qui s'appuient surtout sur les savoirs, savoir-faire et savoir-être qu'il possède, ainsi que sur ses savoir-apprendre.

« Les savoirs, ou connaissance déclarative sont à entendre comme des connaissances résultant de l'expérience sociale (savoirs empiriques) ou d'un apprentissage plus formel (savoirs académiques). Toute communication humaine repose sur une connaissance partagée du monde. En relation à l'apprentissage et à l'usage des langues, les savoirs qui interviennent ne sont pas, bien entendu, seulement ceux qui ont à voir directement avec les langues et cultures. Les connaissances académiques d'un domaine éducationnel, scientifique ou technique, les connaissances académiques ou empiriques d'un domaine professionnel sont évidemment d'importance dans la réception et la compréhension de textes en langue étrangère relevant des domaines en question. Mais les connaissances empiriques relatives à la vie quotidienne (organisation de la journée, déroulement des repas, modes de transport, de communication et d'information), aux domaines public ou personnel, sont tout aussi

fondamentales pour la gestion d'activités langagières en langue étrangère. La connaissance des valeurs et des croyances partagées de certains groupes sociaux dans d'autres régions ou d'autres pays telles que les croyances religieuses, les tabous, une histoire commune, etc., sont essentielles à la communication interculturelle. Les multiples domaines du savoir varient d'un individu à l'autre. Ils peuvent être propres à une culture donnée ; ils renvoient néanmoins à des constantes universelles. » (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, 2001, p. 16).

Bien qu'il existe de nombreuses sources et modes de connaissance qui permettent d'acquérir un certain savoir dans différents domaines, le CECRL (2001, pp. 82,83) a réparti la composante du savoir aux trois unités constitutives :

- **Culture générale (connaissances du monde)** : elle englobe la connaissance (qu'elle soit acquise par l'expérience, par l'éducation ou par l'information, etc.)
- **Savoir socioculturel** : il comprend la connaissance de la société et de la culture de la (ou des) communauté(s) qui parle(nt) une langue, il est l'un des aspects de la connaissance du monde, par exemple : la vie quotidienne- les conditions de vie -Les relations interpersonnelles -Valeurs, croyances et comportements -Langage du corps- Savoir-vivre - Comportements rituels.
- **Prise de conscience interculturelle**: est un processus individuel d'acquisition de connaissances, d'attitudes et de comportements, qui est lié à l'interaction de différentes cultures, à l'interprétation de ces connaissances, à la conscience et à la compréhension des relations, les ressemblances et les différences distinctives entre le monde d'où l'on vient et le monde de la communauté cible.

I.II.1.6.1.2 Le savoir-faire (Les habilités)

C'est la capacité d'acquérir de nouvelles connaissances sur une culture et des pratiques culturelles données et à manipuler les connaissances, points de vue et aptitudes sous la contrainte de l'interaction en situation réelle de communication. C'est également la capacité à mettre en relation les phénomènes culturels liés à la culture de l'Autre et à les rapprocher aux faits liés à sa propre culture. Il s'agit d'« *une approche en termes de savoir-faire, c'est-à-dire la capacité pour un individu donné de s'orienter dans la culture de l'Autre à partir d'une démarche compréhensive et non plus seulement descriptive* » (Porcher, 1988, p. 92). Pour ainsi dire, le savoir-faire culturel et social permet l'intégration dans la nouvelle société, sa compréhension, la connaissance des pratiques indigènes.

Le savoir-faire se prononce essentiellement sur la capacité d'agir de façon adéquate en situation de communication et sur la capacité d'exercer des fonctions linguistiques dans une langue étrangère en se référant aux savoirs de cette langue. La maîtrise de cette capacité devrait se manifester par le fait de s'adapter au contexte culturel et d'interagir en ayant conscience des différences et des ressemblances impliquées dans la situation de communication. Une intégration appropriée des compétences langagière et culturelle est donc plus que nécessaire pour pouvoir connaître et mieux interpréter les situations conflictuelles.

«Le savoir-faire, qui, dans un premier temps, demande de savoir fonctionner, linguistiquement parlant, dans la langue cible. En deuxième instance, l'apprenant doit parvenir à interagir dans différents environnements ou modes de vie et à s'ajuster à différents contextes en intégrant de nouvelles expériences et en utilisant efficacement sa compétence langagière. En dernier lieu, il doit pouvoir développer les capacités voulues pour pouvoir interpréter et négocier l'interaction en termes d'habiletés, à savoir: des habiletés sociales (usages et conventions), des habiletés de la vie quotidienne (actes courants de la vie quotidienne), des habiletés techniques et professionnelles (capacités physiques et mentales nécessaires pour accomplir le travail exigé par un emploi donné) et des habiletés propres aux loisirs (arts, artisanat et bricolage, sports, passe-temps). A ce stade, les habiletés ou savoir-faire interculturels impliquent la capacité d'utiliser des stratégies langagières variées pour établir le contact avec des gens d'une autre culture, ainsi que la capacité d'aller au-delà d'expressions stéréotypées.» (Lussier & al, 2007, pp. 27-28)

C'est dans cette perspective, le savoir-faire est dénommé « *les aptitudes pratiques* » de la façon prescrite par le Cadre de référence (2001, p. 84). Cette appellation va dans le même sens pour désigner l'ensemble des capacités dont l'apprenant aura besoin ou qu'il devra posséder afin de communiquer efficacement autour d'un centre d'intérêt donné. Selon le CECR (2001, p. 84), les savoir-faire ou les aptitudes s'étalent sur deux constituantes :

- **Les aptitudes pratiques et les savoir-faire** : Comprennent les aptitudes sociales ; les aptitudes de la vie quotidienne ; les aptitudes techniques et professionnelles ; les aptitudes propres aux loisirs.
- **Les aptitudes et les savoir-faire interculturels**: Consistent
 - la capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère ;
 - la sensibilisation à la notion de culture et la capacité de reconnaître et d'utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d'une autre culture ;

- la capacité de jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère et de gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels ;
- la capacité à aller au-delà de relations superficielles stéréotypées.

En réalité, le savoir-faire englobe les habiletés intellectuelles dans des domaines variés tels que le milieu social et le milieu scolaire. Ces habiletés répondent aux connaissances procédurales accordées à l'« *Application d'une procédure ou d'un algorithme mettant à la résolution d'un problème donné ou application d'étapes permettant la réalisation d'une activité intellectuelle complexe* » et conditionnelles « *capacités à utiliser le contexte pour déterminer la réponse à apporter ou l'action à accomplir. Elles font appel aux processus cognitifs supérieurs de la taxonomie du domaine cognitif* » (Vienneau, 2011, p. 04). Elles se redressent pratiquement à l'action motrice et, à l'action mentale ou cognitive. Par conséquent, l'acte d'enseignement ne se limite pas au fait de se renseigner, former à énoncer des informations que les apprenants se contenteraient de recevoir et de restituer sans forcément les comprendre, au contraire, l'acte d'enseignement vise, au minimum, à construire et à faire acquérir des savoir-faire chez les apprenants. Il s'agit d'un savoir-faire intelligent qui n'est pas seulement une habitude de reproduction des conduites acquise, mais l'aptitude à les adapter à des nouveaux cas, à les modifier en fonction de situations surprenantes.

I.II.1.6.1.3 Le savoir-être (Attitudes)

Il regroupe les attitudes et les croyances, les réponses affectives et les comportements sociaux, la connaissance de soi et des autres, et tout apprentissage associé aux domaines social et affectif. Il consiste également à adopter une attitude de tolérance, d'accepter voire respecter les différences, de concevoir les nuances culturelles et de prévoir les malentendus tout en conservant son identité et sa culture d'appartenance. Il s'agit précisément des attitudes d'ouverture aux différences culturelles et à l'envie d'aller vers l'Autre. D'une autre manière, il est question d'une envie de relativiser ses propres valeurs, ses propres croyances et comportements, d'admettre que ce ne sont pas forcément les seuls possibles et les seuls manifestement valables, et d'apprendre à les considérer du point de vue d'une personne externe, qui a des valeurs, des croyances et des comportements différents.

« Le savoir-être est caractérisé par des attitudes, des motivations, des valeurs, des croyances, des styles cognitifs et des types de personnalité qui constituent l'identité

personnelle de chaque apprenant. Dans un premier temps, cette dimension, liée à la compétence culturelle, repose sur une prise de conscience culturelle et sur un savoir-comprendre des autres cultures. Cela doit déboucher, dans un deuxième temps, sur une compétence critique, ce qui demande l'appropriation de sa propre identité et de savoir accepter et interpréter les autres cultures. Finalement, cela implique aussi l'atteinte d'un niveau de compétence plus élevé défini en termes de compétence transculturelle et étroitement lié à la valorisation de l'altérité et l'intégration de valeurs autres que celles de sa propre culture. A ce stade, il s'agit d'inciter l'apprenant à accepter de tenir le rôle d'intermédiaire culturel dans des situations de tension, de malentendus ou de conflits » (Lussier & al, 2007, p. 28).

La conception du *savoir-être* est appelée aussi *points de vue, approches interculturelles* et *le savoir-être interculturel*. Il s'avère comme une nécessité pour faire face à l'intolérance et au racisme, d'autant que c'est en ayant conscience de cette réalité et de ces risques que le Conseil de l'Europe a accentués sur le sujet lors de la création du CECR. « *Les savoir-être sont à considérer comme des dispositions individuelles, des traits de personnalité, des dispositifs d'attitudes, qui touchent, par exemple, à l'image de soi et des autres, au caractère introverti ou extraverti manifesté dans l'interaction sociale. On ne pose pas ces savoir-être comme des attributs permanents d'une personne et ils sont sujets à des variations. Y sont inclus les facteurs provenant de différentes sortes d'acculturation et ils peuvent se modifier.* » (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, 2001, p. 17)

En effet, la communication en langue étrangère est non seulement simulée par les connaissances, la compréhension et les aptitudes de l'apprenant/utilisateur mais aussi par des facteurs personnels liés à leur personnalité propre et caractérisés par les attitudes, les motivations, les valeurs, les croyances, les styles cognitifs et les types de personnalité qui constituent leur identité. Cela recouvre d'après le CECRL (2001, pp. 84-85) :

- **les attitudes**, telles que le niveau de l'utilisateur/apprenant en termes – d'ouverture et d'intérêt envers de nouvelles expériences, les autres, d'autres idées, d'autres peuples, d'autres civilisations – de volonté de relativiser son point de vue et son système de valeurs culturels – de volonté et de capacité de prendre ses distances par rapport aux attitudes conventionnelles relatives aux différences culturelles.
- **les motivations** – internes/externes – instrumentales/intégratives – désir de communiquer, besoin humain de communiquer.
- **les valeurs** comme, par exemple, l'éthique et la morale
- **les croyances**, par exemple religieuses, idéologiques, philosophiques
- **les styles cognitifs** (convergers/divergents ; holistique/analytique/synthétique)

- **les traits de la personnalité**, par exemple : silencieux/bavard – entreprenant/timide optimiste/pessimiste – introverti/extraverti – pro actif/réactif – sens de la culpabilité ou pas – (absence de) peur ou embarras – rigide/souple – ouverture/étroitesse d'esprit – spontané/retenu – intelligent ou pas – soigneux/négligent – bonne mémoire ou pas – industrieux/paresseux – ambitieux ou pas – conscient de soi ou pas – confiant en soi ou pas – (in)dépendant – degré d'amour-propre – etc.

D'une manière générale la notion du *savoir-être* comporte la curiosité et l'ouverture sur l'autre, l'aptitude à redéfinir sa méfiance ou son hésitation vis-à-vis d'autres cultures et sa croyance dans sa propre culture. Elle englobe les savoirs associés au développement personnel et à l'idée d'une tendance naturelle chez l'être humain qui l'inciterait à vouloir développer de façon maximale ses potentialités et ses capacités à être créatif.

I.II.1.6.1.4 Le savoir-apprendre

Le savoir-apprendre fonctionne de façon pratiquement simultanée des savoir-être, des savoirs et des savoir-faire et s'appuie pareillement sur des compétences de différents types. Il renvoie alors à des constructions différentes qui se réfèrent à certains aspects du savoir-être, du savoir-faire et du savoir. En l'occurrence, *le savoir-apprendre* peut aussi être expliqué comme être accueillant à découvrir une autre langue, une autre culture ou des connaissances nouvelles. Cette notion est valable dans tous les domaines de la vie et elle trouve une résonance particulière dans le processus d'apprentissage des langues étrangères.

Dans une ambition d'assurer l'environnement d'apprentissage le plus productif et stimulant, il est essentiel de déterminer, avant toute chose, le rôle de l'apprenant dans ce processus d'apprentissage. Il devrait avoir un rôle à jouer et une responsabilité à assumer dans toutes les décisions concernant tous les aspects de cet apprentissage en déterminant les objectifs; en définissant des contenus et des répartitions; en sélectionnant des stratégies, des méthodes et des techniques à mettre en œuvre pour accomplir une tâche donnée; en contrôlant le déroulement de l'acquisition et en évaluant de l'acquisition réalisée. En fait, cette vision pédagogique ne se réaliserait qu'à travers la diversité des expériences d'apprentissage interculturel, dès lors que celles-ci ne sont ni compartimentées entre elles, ni uniquement répétitives et fréquentatives.

Dans cet esprit, l'apprenant est vu par Holec comme « *un être actif, qui prend des décisions concernant son apprentissage, seul ou en coopération avec d'autres* ». Ainsi, l'objectif serait de développer sa capacité d'apprendre et « *d'acquérir les savoirs et les*

savoir-faire indispensables pour définir QUOI et COMMENT apprendre » (Holec, 1990, p. 77). Bien entendu, cela pourrait se réaliser en se débarrassant des attitudes et des idées préjugées, en prenant des initiatives qui exigent de réexaminer ce qu'il convient d'apprendre et d'enseigner en classe de FLE, afin de poser les bases d'un apprentissage permanent. Les apprenants de bonne volonté doivent de leur côté, se libérer de l'idée qu'ils sont relativement inutiles, insignifiants et futiles et qu'il existe une méthode d'apprentissage idéale et unique et que ce sont les enseignants qui possèdent cette méthode, car ils possèderaient *le savoir apprendre* et deviendraient autonomes dans leur apprentissage.

En ce sens, il s'agit de la capacité à observer et à analyser de nouvelles expériences, à y participer et à intégrer cette nouvelle connaissance, à modifier et à redresser les connaissances antérieures. L'apprenant sera appelé à apprendre comment analyser ses objectifs personnels et les compétences langagières qu'il souhaite acquérir en termes de leurs composantes linguistiques, pragmatiques et psycholinguistiques. C'est en développant ses aptitudes au cours même de l'apprentissage que l'apprenant acquiert la capacité de lancer de façon plus opérante et plus indépendante de nouveaux défis majeurs relatifs à l'apprentissage d'une langue étrangère et de repérer les différents choix à opérer et de faire le meilleur usage des possibilités offertes. Selon le CECRL (2001, pp. 85-86), cette capacité possède plusieurs constituantes :

- **Conscience de la langue et de la communication** : La sensibilisation à la langue et à son utilisation implique la connaissance et la compréhension des principes selon lesquels les langues sont organisées et utilisées, de telle sorte qu'une nouvelle expérience puisse s'intégrer à un cadre organisé et soit accueillie comme un enrichissement. En conséquence, la nouvelle langue peut alors s'apprendre et s'utiliser plus rapidement au lieu d'être perçue comme la menace d'un système langagier établi que l'apprenant considère souvent comme normal et « naturel ».
- **Conscience et aptitudes phonétiques** : De nombreux apprenants, et notamment les adultes, verront leur aptitude à prononcer une nouvelle langue facilitée par – la capacité d'apprendre à distinguer et à produire des sons inconnus et des schémas prosodiques – la capacité de produire et enchaîner des séquences de sons inconnus – la capacité, comme auditeur, de retrouver dans la chaîne parlée la structure significative des éléments phonologiques (c'est-à-dire de la diviser en éléments distincts et significatifs) la compréhension et la maîtrise du processus de réception et de production des sons applicables à tout nouvel apprentissage d'une langue. Ces aptitudes phonétiques sont distinctes de la capacité à prononcer une langue donnée.
- **Aptitudes à l'étude** : telles que – la capacité d'utiliser efficacement les occasions d'apprentissage offertes par les conditions d'enseignement, par exemple : - de rester

attentif à l'information apportée (concentration) - de saisir le but d'une tâche à accomplir - de coopérer efficacement au travail en groupe et par deux - d'utiliser activement de manière fréquente et précoce la langue étudiée – la capacité d'utiliser tout le matériel disponible pour un apprentissage autonome – la capacité à organiser et à utiliser le matériel pour un apprentissage autodirigé – la capacité d'apprendre de manière efficace (aux plans linguistique et socioculturel) par l'observation directe et la participation à des actes de communication et par le développement des aptitudes perceptives, analytiques et heuristiques – la conscience, en tant qu'apprenant, de ses forces et de ses faiblesses et la capacité d'identifier ses propres besoins et d'organiser ses propres stratégies et procédures en conséquence.

- **Aptitudes (à la découverte) heuristiques** C'est la capacité de l'apprenant – à s'accommoder d'une expérience nouvelle (des gens nouveaux, une langue nouvelle, de nouvelles manières de faire, etc.) et de mobiliser ses autres compétences (par exemple par l'observation, l'interprétation de ce qui est observé, l'induction, la mémorisation, etc.) pour la situation d'apprentissage donnée – à utiliser la langue cible pour trouver, comprendre et, si nécessaire, transmettre une information nouvelle (notamment en utilisant des sources de référence en langue cible) – à utiliser les nouvelles technologies (par exemple : des bases de données, des hypertextes, etc. pour chercher des informations). (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, 2001, pp. 85-86)

I.II.1.6.1.5 Le savoir-comprendre

Le savoir-comprendre, également dénommé capacité, englobe les principales aptitudes d'analyse, de comparaison, d'interprétation et de mise en relation. Pareillement, cette compétence est aussi essentielle que les savoirs (les connaissances), les savoir-faire, les savoir-être et les savoir-apprendre dans le processus d'E/A des langues-cultures, car il s'agit de l'aptitude générale à interpréter un document ou un fait lié à une autre culture, à l'expliquer et à le rapprocher à des documents ou à des faits liés à sa propre culture. Ainsi, l'aspiration prévue pour tout locuteur interculturel est d'être en mesure de comprendre la source d'éventuelles ambiguïtés, concernant les paroles, les écrits, les actes, et les gestes, et de trouver les procédés d'y réviser. Ce locuteur doit aussi acquérir une aptitude à manipuler les choses et les comparer. De ce fait, le savoir comprendre repose en grande partie sur la capacité à comprendre les différences distinctives entre le monde d'où l'on vient et celui où l'on va. En plus, il constitue l'un des éléments les plus importants qui permet d'établir progressivement une relation entre sa culture et la culture de l'autre. Il serait ouvert, par la suite, à de nouvelles expériences et capable de relativiser son système de valeurs. (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, 2001)

En effet, l'objectif principal de l'E/A de la dimension interculturelle des langues, comme il est indiqué dans le CECRL (2001), n'est pas simplement la transmission d'informations au sujet d'un pays étranger donné, mais c'est aussi le travail autour de cette dimension interculturelle se donnant pour but de promouvoir une amélioration quantitative et qualitative de la connaissance des langues et des cultures, de garantir que des personnes d'origines différentes puissent vivre ensemble et, de dialoguer et fonctionner comme une communauté ou une société de manière pacifique et prospère. Il s'avérerait plus que nécessaire d'aider ces apprenants à comprendre le fonctionnement des interactions interculturelles productives et efficaces et ainsi de se concentrer aussi bien sur l'acquisition d'aptitudes que sur le savoir en soi. Néanmoins, l'objectif n'est pas d'atteindre la même fluidité qu'un locuteur natif, mais d'acquérir un niveau adéquat de compréhension à la lecture et d'expression écrite et orale dans la langue étrangère, ainsi que des compétences interculturelles et la capacité d'apprendre des langues seul ou avec l'aide d'un professeur.

I.II.1.6.1.6 Le savoir-s'engager

Le concept de « *savoir-s'engager* » fait partie intégrante de la volonté de s'engager dans une communication afin de résoudre les problèmes culturels. Accepter un rôle dans une communication et prendre les décisions nécessaires de manière active signifie pour chaque individu, aux plans linguistique et interculturel, *s'engager* dans un processus du groupe à savoir pour faire l'expérience commune et active de la dynamique du groupe et organiser activement la prise de décision consensuelle comme le règlement des conflits. Il suppose aussi le respect mutuel et de faire confiance aux autres et d'accepter les compromis. Il s'agit de la vision critique au niveau culturel où le savoir-s'engager vise l'aptitude à évaluer de manière critique sur la base, d'une part, de l'expérience personnelle et celle des autres en cherchant activement à identifier, développer et appliquer les meilleures pratiques, d'autre part, de la conception de la personne et de la vie inspirée par les valeurs profondes.

Dans cette optique, il est important de reconnaître que les apprenants ont, eux aussi, déjà des idées, des valeurs et des conduites profondément gravées en eux-mêmes, et cela peut provoquer chez eux à la fois une réaction négative et un refus de contact avec l'autre. La reconnaissance des différences devrait être encouragée et intégrée dans l'interaction des différents acteurs sociaux.

« L'activité des sujets engagés dans des constructions identitaires en situation d'interculturalisation est doublement originale, dans son processus (elle repose sur une dynamique de confrontation entre des systèmes de valeurs différents) et dans ses produits (synthèse originale au départ d'éléments spécifiques). Cela présuppose une vision du « relativisme culturel » qui ne soit pas l'abandon de toute référence à des valeurs ou la suspension de tout débat sur celles-ci, mais une reconnaissance des limites de son propre système de valeurs, orientée vers la recherche de valeurs communes, pouvant être mobilisées dans l'espace public (Hofstede, 2001, p. 454). » (Blanchet, 2004-2005, p. 14)

Les sujets engagés interculturellement sont appelés à prendre conscience de leurs propres valeurs et de l'influence de celles-ci sur leur représentation des valeurs des autres. Autrement dit, ces locuteurs interculturels doivent avoir un sens critique par rapport à eux-mêmes et à leurs valeurs, de même que vis-à-vis des valeurs d'autrui, pour identifier d'une part les stratégies permettant d'éviter tous les conflits et les contradictions lorsqu'ils gardent le système culturel qui leur sert de référence et négligent d'autres systèmes adverses; ou au contraire, lorsqu'ils adoptent des conduites de naturalisation opportunistes, d'autre part, les méthodes permettant de présenter une véritable régulation interculturelle de survalorisation des différences entre les cultures. Ce procédé permet aux individus de comparer les différentes cultures et accroître instinctivement leur sensibilité interculturelle.

Selon les spécialistes du domaine comme Coste (1998), Holec (1990), Lussier & al (2007) et Byram (1997), au niveau plus large de la société et par le biais de l'accès à l'éducation interculturelle, la compétence interculturelle constitue le bagage essentiel, l'ensemble de connaissances, de compétences, d'attitudes et d'expériences assez vastes pour l'existence et l'immersion dans un environnement étranger et qui conduit également à renforcer la cohabitation pacifique et la meilleure compréhension des différences culturelles. Ils affirment que les entités constitutives qui particulièrement la composent et qui devraient être privilégiées dans le processus d'E/A des langues-cultures sont : le savoir, le savoir-être, le savoir-faire, le savoir apprendre, le savoir comprendre et le savoir s'engager. S'ajoutant encore à ces six composantes essentielles, trois autres constituants jugés indispensables à la communication interculturelle : le savoir-devenir, le savoir-vivre ensemble et le savoir-agir.

I.II.1.6.1.7 Le savoir-devenir

Le savoir-devenir comprend en effet la recherche de responsabilité, d'initiatives innovantes et créatives et la capacité de l'individu à se projeter sont des aptitudes favorisant

l'épanouissement personnel et la réussite professionnelle, c'est-à-dire à se découvrir en combinant l'avenir et le présent et de concevoir une représentation de son futur. Il s'agit également de la capacité de s'inscrire au présent dans un projet de vie visant la pleine actualisation de soi en identifiant son parcours, son itinérance et de son histoire de vie (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, 2001).

Il regroupe donc les savoirs liés étroitement au développement personnel, au développement de l'identité professionnelle et à la créativité en tant qu'axes principaux, aux citoyens, plus particulièrement les plus jeunes, comme destinataires des actions, ainsi qu'aux établissements d'enseignement, comme canaux d'éducation et d'action. L'ambition de la formation de demain dans le domaine d'E/A des langues-cultures se réaliserait par l'invention, l'ouverture aux opportunités et l'autorisation à être celui qu'il désire être, ou encore certainement par la mobilisation d'habilités à la planification dans le but de scénariser la réalisation d'une succession de ses actions, d'identifier les contraintes et gérer les risques pour y faire face et réduire de telles incertitudes.

I.II.1.6.1.8 Le savoir-vivre ensemble

« *Le savoir-vivre ensemble* » est lié intimement à la construction de la manière dont l'individu doit vivre avec les autres. Il s'agit de l'harmonie du contrat social en se nourrissant des différences plutôt que de les tolérer à contre cœur : c'est l'unité sans l'uniformité. Ces manières reposent sur le respect et l'appréciation des différences individuelles et sur la capacité à établir des relations harmonieuses avec autrui tout en exprimant sa personnalité propre. Ainsi, le savoir-vivre ensemble fait appel à un esprit de partage, d'amour, de respect et d'acceptation des normes, des lois et des différences qui existent entre les hommes. Il fait donc strictement appel à la morale et radicalement à l'éthique, car la capacité de vivre ensemble se pose actuellement comme une affaire universelle où nous devons nous considérer tous comme des citoyens du monde vivants une solidarité planétaire. Nous devons ainsi mettre de côté nos intérêts égoïstes pour poser l'homme comme la valeur suprême. Ces valeurs, ainsi que d'autres valeurs, sont des éléments primordiaux à une éducation visant à promouvoir un monde pacifique et sans conflits (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, 2001).

I.II.1.6.1.9 Le savoir-agir

Le savoir-agir constitue l'équipement variable et opérant réalisé à l'aide d'un dispositif d'un ensemble cohérent de savoirs, savoir-faire, savoir-être, etc. Il permet de produire une réponse souvent inédite et spécialement adaptée au contexte existant. Il suppose également le savoir combiner et mobiliser des ressources pertinentes en les donnant pour finalité de mieux s'engager dans la société (Tardif, 2006, pp. 26-35). Une combinaison et une mobilisation qui impliquent effectivement une application ou une utilisation de connaissances dans des situations variées. Il s'agit en réalité d'une transformation de savoirs et de savoir-faire (Scallon, 2004). C'est la construction consciente et efficace qui permet à un individu d'assumer son rôle et ses responsabilités avec succès dans un contexte d'action.

Le savoir-agir en contexte interdisciplinaire et interculturel correspond à une mise en action qui aide à la recherche et à la découverte de solutions possibles et optimales à un problème donné. Selon J. Tardif (2006), Il ne peut être exercé hors contexte ni automatisé puisque chaque situation professionnelle est unique et typique. C'est dans cette logique qu'il faut prendre en considération la multitude d'éléments en coexistence qui fait l'objet d'une perpétuelle modification et un réajustement continu au fur et à mesure que la situation évolue. Par contre, le savoir-faire comprend un ensemble déterminé d'actions qui peut être mécanisé et procédural grâce à un usage répété, fréquemment d'une manière décontextualisée (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, 2001).

Pour développer ses compétences, l'apprenant doit acquérir un certain nombre de savoirs qu'il pourra mobiliser dans l'action. Les types de savoirs visés par les programmes et ainsi impliqués dans les compétences à faire développer par les apprenants déterminent une part importante des choix d'interventions pédagogiques en classe. Ce qui est représenté dans notre perspective par le fait de mettre l'accent sur l'intégration des textes littéraires à visée interculturelle en classe de FLE. Chaque type de connaissance nécessite une approche d'enseignement différente, compte tenu de sa nature et des processus mentaux impliqués dans sa construction.

À cet égard, il serait tout à fait convenable, à ce stade, de dire que ces savoirs visés par l'institution éducative sont répartis en savoir (connaissances déclaratives), savoir-faire (connaissances procédurales et conditionnelles), savoir-être (attitudes et valeurs), savoir-devenir (buts personnels), savoir-vivre ensemble (habiletés interpersonnelles et relations sociales) et savoir-agir (compétences disciplinaires et transversales). En effet, il est jugé

évident qu'on n'apprend pas un savoir déclaratif, un savoir procédural et un savoir conditionnel de la même façon, pas plus qu'à l'état de connaissances, elles ne sont représentées de la même façon dans la mémoire. En conséquence, on ne peut pas les enseigner de la même façon ni se référer aux mêmes stratégies d'intervention pédagogique.

I.II.2 Vers une pédagogie interculturelle

Au niveau plus large de la société, l'immersion dans un environnement étranger conduit à une meilleure compréhension des différences culturelles et à une compétence interculturelle accrue, qui sont des plus importantes à l'ère du village mondial. Également au niveau restreint de la salle de classe de FLE, la pratique pédagogique interculturelle vise à répondre concrètement aux problèmes liés à la mondialisation. Le fait d'apprendre à vivre ensemble en tenant compte des différences constitue une compétence essentielle pour réussir les communications voire les interactions dans le monde. L'approche interculturelle va dans le sens d'une idéologie d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle qui cherche à ouvrir nos classes de langue à la diversité du monde contemporain.

Cette pédagogie interculturelle nous permet de dépasser un E/A purement linguistique d'une langue étrangère en réunissant le linguistique et le culturel durant le processus de l'E/A pour mettre en valeur l'ensemble des interactions qui se déroulent en classe de langue et en plaçant l'apprenant au centre du processus. Une perspective de ce type tente de parvenir à une forme de coexistence harmonieuse et une mise en adéquation entre la culture à laquelle l'apprenant s'identifie et la culture étrangère qui se présente à travers des contenus pédagogiques. Ainsi, l'objectif le plus important à réaliser dans l'E/A des langues-cultures serait d'apprendre aux apprenants à se connaître au contact d'autres personnes et d'autres formes d'apprentissage et à bien vivre parmi les différences et à contribuer à la société. Le plus important, à la fin de cette formation interculturelle, c'est que nos apprenants dialoguent et coopèrent et qu'ils parviennent à mieux se connaître, à développer une confiance mutuelle et à tirer profit des meilleurs exemples de respect, de liberté d'expression et de tolérance dans tous les aspects de leur vie. C'est le fait de gagner de l'assurance et à se sentir mieux outillé pour vivre en interaction avec les autres, pour relever des défis, pour faire face à leur propre réalité et pour se tailler une place dans cette société en pleine mondialisation.

I.2.2.1 Le document authentique, un médiateur interculturel en classe de FLE

Chapitre II : Le texte littéraire et son potentiel interculturel dans l'enseignement /apprentissage du FLE : une perspective ascendante en didactique des langues-cultures

Un document pédagogique correspond généralement à un support oral, écrit, linguistique ou iconique sur lequel l'enseignant s'appuie pour préparer et élaborer son cours de FLE. Il est également censé être proposé par les scripteurs des manuels scolaires afin, d'un côté, d'offrir à l'apprenant un recueil de connaissances où il peut découvrir une nouvelle culture, acquérir une nouvelle compétence, apprendre une nouvelle langue et comprendre de nouvelles choses, de l'autre d'offrir à l'enseignant une aide solide à la gérance de ses cours. Cela permettrait aussi aux parents des apprenants l'accompagnement et le suivi des apprentissages de leurs enfants.

Quant au document pédagogique authentique, qui est supposé pour répondre de manière ciblée à une fonction de communication interculturelle, est extrêmement important et très utile en classe de FLE car, son usage convient aux besoins de l'enseignement davantage dirigé vers le culturel et la vie réelle, à un enseignement plus sensible aux motivations, aux besoins de l'apprenant et à un enseignement surtout soucieux de construire un apprenant qui adopte une attitude plus active et plus créative. Il est ainsi capital de définir le cadre de la bonne pratique pour toutes les parties prenantes afin de parvenir à une éducation de qualité.

« Le document authentique n'a de sens qu'inséré dans le cadre d'un programme méthodologique précis et cohérent (niveau, progression, besoin, objectifs) et s'il est exploité dans ses qualités intrinsèques. Il est donc nécessaire de mettre en place des stratégies d'exploitation qui respectent la situation de communication véhiculée par le document authentique et de tenter de restituer l'authenticité de sa réception. » (Cuq J.-P. (., 2003, p. 29)

En effet, au moment de sa création, le document authentique n'avait pas été prévu par son auteur à des fins pédagogiques, à être enseigné en classe de langue et dans le but de donner une vision plus fidèle de la culture. Le fait d'utiliser ce genre de document dans le processus d'E/A des langues étrangères est privilégié car cela aide à créer des situations d'interaction qui se produisent en milieu naturel et d'une manière spontanée. Comme le souligne Cuq (2003, p. 431) :

« Un document authentique est celui qui n'a pas été créé à des fins pédagogiques. Par opposition aux supports didactiques, rédigés en fonction de critères linguistiques et pédagogiques divers, les documents authentiques sont des documents « bruts », élaborés par des francophones pour des francophones à des fins de communication. Ce sont des énoncés produits dans des situations réelles de communication et non en vue de l'apprentissage d'une seconde langue ». Il ajoute à ce

propos que : *«La caractérisation «d'authentique », en didactique des langues est généralement associée à « document » et s'applique à tout message élaboré par des francophones à des fins de communication réelle : elle désigne donc tout ce qui n'est pas conçu à l'origine pour la classe. Le document authentique renvoie à un foisonnement de genres bien typés et à un ensemble très divers de situations de communication et de messages écrits, oraux, iconiques et audiovisuels, qui couvrent toute la panoplie des productions de la vie quotidienne, administrative, médiatique, culturelle, professionnelle, etc ».*

Dans cette approche, l'enseignement n'est pas perçu comme une acquisition du savoir uniquement mais comme l'utilisation adéquate de ce savoir dans des situations authentiques de la vie réelle, où ce savoir prend du sens. Le document authentique est alors présenté à l'apprenant tel qu'il a été créé au départ, c'est-à-dire dans son état original et sous forme des énoncés produits dans des situations authentiques qui proviennent de la vie réelle ce qui offre un véritable échantillon de la langue et de la culture et une occasion particulière de vivre un moment authentique de communication.

« Dans une pédagogie centrée sur l'apprenant, il faut pouvoir aller au-devant des demandes et introduire, hors manuel d'apprentissage, des éléments culturels issus du vécu quotidien des personnes dont on enseigne la langue. » (Tagliante, 2006, p. 57). Dans cette même idéologie, le document authentique, de par sa nature, est mieux susceptible de favoriser l'engagement et l'intérêt des apprenants ce qui ne l'est pas une page de manuel ou tout autre document fabriqué pour les besoins du cours de FLE. Il s'agit aussi de cette authenticité des choix pédagogiques, de la prise en compte de l'auto-efficacité, de la curiosité, de la ténacité et des questionnements liés à cette orientation. Cette dernière ambitionne à permettre d'observer la langue dans sa pratique réelle, et donne une ouverture sur ce qui est produit dans le même usage par une autre langue, une autre culture ce qui suscite davantage l'installation et le développement des capacités de réception.

I.II.2.2 Contribution du document authentique dans l'E/A du FLE

Des mesures concrètes devraient être suggérées en ce qui concerne l'initiation à la vie réelle, donnant plus d'importance à l'exploitation du document authentique dans l'E/A du FLE qui permettrait aux apprenants de se familiariser avec les règles de fonctionnement de la langue et de la culture étrangères. Les outils pédagogiques authentiques sont déjà disponibles et susceptibles d'être utilisés adéquatement pour déterminer les tendances constantes des apprentissages réussis. Les formateurs sont alors appelés à tabler sur des défis pédagogiques

Chapitre II : Le texte littéraire et son potentiel interculturel dans l'enseignement /apprentissage du FLE : une perspective ascendante en didactique des langues-cultures

adéquats et à dispenser un enseignement de qualité en conséquence. Ce type de document peut être davantage au service de ce processus car: « *Plus on introduit des documents authentiques dans la classe, plus on montre le français tel qu'il est pratiqué par les locuteurs natifs. Les documents fabriqués des méthodes de langue sont quelquefois fastidieux pour enseigner les points de grammaire* » (Mpanzu, 2011).

Nous pensons que les documents authentiques possèdent un caractère multifonctionnel qui contribue efficacement à l'innovation et à l'amélioration dans le domaine de l'enseignement pour de multiples raisons qui incitent à en faire usage en classe de langue :

- Enrichir et varier avec l'introduction des supports dits authentiques qui comprennent un nombre non négligeable de mots, d'expressions et de structures peu ou pas connus par les apprenants. C'est une possibilité de découvrir toutes les variétés de la langue cible ;
- Favoriser la motivation supplémentaire chez l'apprenant qui constitue une condition essentielle et fait partie intégrante des besoins de communication : informer, persuader, amuser, etc. ;
- Exposer nos apprenants à une langue véritable, en permettant d'avoir un contact réel avec celle-ci, et en montrant les différentes situations qu'ils auront à affronter réellement : celle de la rue, de la télévision ou des journaux. Les documents authentiques donnent la possibilité de mieux comprendre les réalités du terrain et les aléas de l'actualité ;
- Présenter des modèles de différents types de discours comportant la diversité des locuteurs natifs: géographiques, socioculturelles, celles qui sont utilisées dans des circonstances de communication, des rituels, et celles qui réfèrent à l'appartenance professionnelle. Cela permet d'acquérir de niveau de langue, de registre, et de style ;
- Permettre à l'apprenant de construire sa propre compétence. Ainsi, il arrive au fur et à mesure et beaucoup plus facilement à modifier, en cours de son apprentissage, son comportement en fonction de son interlocuteur. Il passe de l'assimilation à l'accommodation ;
- Associer l'enseignement de la langue et celui de la culture : les documents authentiques présentent une source précieuse d'information pour la compréhension de la langue et la culture de l'autre.

Pourtant et néanmoins, les documents pédagogiques authentiques présentent un inconvénient majeur lié essentiellement à leur utilisation en classe et hors de leur contexte initial et à leur enseignement à des apprenants dont les compétences ne sont pas celles d'un natif. Ils sont fréquemment inabordables pour des apprenants débutants et non natifs. Leur introduction en classe de langue présente donc à la fois des privilèges et des limites d'exploitation évidents parce qu'ils sont réalisés pour des locuteurs natifs ou professionnels de la langue cible. Ainsi, la solution facile et adaptée par certains concepteurs du manuel scolaire, et même des enseignants, serait alors de se tourner vers un autre type de documents fabriqués et entretenus de façon à être adaptés à leur usage prévu.

I.II.2.3 Le texte littéraire, un document authentique particulier

Dans cette recherche, le texte littéraire se présente comme un document de pédagogie et de référence de même que comme un outil de formation, un document patrimonial et un témoin de la culture d'un pays ou d'un espace géographique et linguistique. En s'inscrivant dans le processus d'E/A du FLE, il serait en passe de devenir une caractéristique du professionnalisme en matière d'enseignement, ce qui exige d'en comprendre son potentiel pédagogique et de savoir l'intégrer dans ce processus. La valorisation du texte littéraire en classe de FLE serait alors liée à des objectifs d'apprentissage spécifiques dans le domaine de la lecture, de la compréhension et de la production qui peuvent mettre son aspect interculturel en valeur, car il découle de la catégorie des documents authentiques, principalement disponibles sous la forme écrite. Parmi ces objectifs figurent un ensemble complet de principes directeurs en vue d'intégrer dans les systèmes et les programmes d'enseignement tous les éléments d'une éducation de qualité qui prennent en compte les valeurs, les connaissances et les compétences indispensables pour instaurer une culture de la paix, le développement durable et l'autonomie fonctionnelle des individus, la compréhension interculturelle et le respect de la diversité culturelle.

« Les ressources enrichissantes du texte littéraire, prises dans le discours ordinaire, des emplois de la langue les plus quotidiens, et jusqu'au plus haut niveau de son élaboration, effectuée par des écrivains à travers plusieurs âges littéraires, favorisent la maîtrise de la langue, sa pratique parfaite, objectif fondamental de l'enseignement du français. » (Goula-Mitacou, 2009, p. 82)

En effet la mise en place de projets pédagogiques basés sur l'enseignement des textes littéraires pourrait être un moyen de motivation pour l'apprentissage de la langue et de sa

culture car l'exploitation de ce genre de document peut se réaliser en appréciant le texte et en introduisant ce qui pourrait plaire à l'apprenant. Il est aussi possible de laisser celui-ci choisir librement le livre qu'il aime lire, comme le fait un lecteur dans une situation authentique. Le respect de l'authenticité du document motivera la lecture du texte littéraire en rendant son intérêt visible et immédiat, et son insertion dans un projet pédagogique pourra lui donner un écho et une résonance plus grande dans le processus d'E/A.

Notre étude a été conçue tout particulièrement pour répondre aux préoccupations interculturelles tout en incitant à l'action et en remplissant certains objectifs ambitieux mais réalistes et adaptés à la demande. Le texte littéraire acquiert en effet à être considéré comme un document authentique qui a ses spécificités mais qui n'est pas assez glorifié en dépit de sa précieuse contribution qui pourrait conduire à l'application d'une approche communicative, centrée sur la réalisation de tâches permettant d'exercer des vrais procès de communication qui développent à la fois les diverses habilités linguistiques : parler, lire, écrire et écouter et les différentes modalités qui correspondent aux principes interculturels. Le texte littéraire comme étant document authentique indique un modèle incomparable du bon usage qui maintient en bon état l'image du symbole culturel.

« Pour J.F.Bourdet (1988), l'une des propriétés du texte littéraire est qu'il possède la majeure partie de son contexte. Ce contexte incorporé qui fait son autonomie le rend plus lisible que bien des documents authentiques qui, détachés de leurs conditions d'énonciation, deviennent gravement elliptiques. Le littéraire est également manipulé dans une situation beaucoup plus proche de celle qu'expérimente le lecteur autochtone. Il ne s'agit pas d'identifier par là lecteur natif et lecteur étranger mais de reconnaître l'avantage d'un document qui comporte dans sa propre écriture ses outils de compréhension : d'une certaine manière le domaine du non-linguistique y est exprimé le linguiste et le texte littéraire s'isole comme objet propre et autonome. [...] On peut dire que la lecture du texte littéraire se construisant dans et avec la participation du lecteur constitue un matériau de choix avec le quel on peut mettre en place de multiples stratégies d'accès et de reconstruction du sens, un des objectifs essentiels du professeur de langue étrangère. Par une approche conçue en fonction de la langue, et non en fonction du professeur et du seul point de vue littéraire, il enrichit nos méthodes d'enseignement au même titre que les autres documents authentiques. Il peut donc bien avoir le statut authentique, renonçant de la sorte à un statut « sacralisé », et mieux s'intégrer ainsi au courant d'apprentissage de la langue » (Durand & Gabet, 1990, p. 320)

Il serait alors plus que fondamental de mettre en valeur le caractère interculturel bénéfique du texte littéraire en tant qu'outil didactique authentique en cours de FLE, ce qui rend bien évidemment favorable l'approche interculturelle d'une langue étrangère. Nous estimons ainsi que le texte littéraire à visée interculturelle, comme outil didactique adéquat, ne devrait plus produire d'incertitude autour de son utilisation et son enseignabilité car il répond pertinemment aux intérêts pédagogiques interculturels. L'appropriation s'effectuera certainement grâce à la régularité et la pertinence d'utilisation de ces supports. Ainsi, la pédagogie littéraire authentique permet de faire évoluer les représentations et d'atteindre les objectifs transversaux bien au-delà de la composante linguistique. Elle vise à développer la compétence communicative mise sur l'engagement personnel de l'apprenant-lecteur en lui fournissant des outils adéquats et le met en situation de communication par le biais des documents authentiques. Ces derniers représentent un support essentiel pour donner ou redonner le plaisir d'apprendre le français en contexte.

I.II.3 Le texte littéraire et les différentes méthodes d'enseignement du FLE

Dans cette option nous essayerons essentiellement de montrer qu'au fil des évolutions majeures des méthodologies d'enseignement du FLE, le texte littéraire a subi divers traitements et a connu divers degrés de succès. Nous cherchons en fait à mettre l'accent sur les différents moments de gloire et de déchéance qu'il a témoignés. Nous mettrons alors, dans cet écrit, en perspective les évolutions liées à sa place dans les divergentes méthodes d'E/A du FLE, qui adaptent leurs pratiques d'enseignement selon les besoins d'apprentissage de l'époque, depuis son émergence jusqu'à présent. Pour ce faire, il s'avère plus que nécessaire de préciser que nos intérêts ne se rapportent pas exclusivement à l'enseignement de la littérature comme matière à part entière, mais l'idée ici est d'envisager son utilisation comme support pédagogique dans les cours de FLE, qui s'appuient sur l'enseignement du vocabulaire de base, des phrases types, de la grammaire fonctionnelle, de la production écrite ou orale et des mécanismes langagiers.

I.II.3.1 La méthode traditionnelle (La méthode grammaire-traduction)

Selon la méthode traditionnelle, appelée aussi la méthode grammaire-traduction, un des buts de l'apprentissage des langues étrangères, particulièrement le latin et le grec, était de pouvoir accéder à la littérature dans cette langue. Ces langues sont apprises grâce aux textes littéraires considérés comme les modèles linguistiques par excellence qui réalisent

l'apprentissage de la langue. Ils sont également considérés comme des supports pédagogiques parfaitement adaptés à l'apprentissage d'une langue étrangère. Dans cette méthode, les textes littéraires étaient exploités à divers exercices de grammaire. Son objectif ultime était bien évidemment la lecture, la compréhension et la traduction des textes littéraires où l'apprenant pourrait appliquer les règles de grammaire qui lui ont été enseignées de manière explicite dans sa langue maternelle, celle-ci reste la langue d'enseignement et occupe une fonction indispensable.

Néanmoins, dans cette méthode, le potentiel créatif de l'apprenant est devenu minime car elle s'éloigne énormément de la pratique courante de la langue cible. Au terme de cette perspective aucun progrès significatif n'a été réalisé en matière d'une réelle et solide acquisition des compétences langagières tant pour l'écrit que pour l'oral. Demougin (2008, p. 420) voit que « *les textes littéraires n'étaient plus que le support à des activités de repérages formels. Les écritures « à la manière de » ont très vite débouché sur des exercices vides de sens, où le seul objectif devenait quantitatif et formel, et des apprentissages dans le meilleur des cas strictement linguistiques* ».

I.II.3.2 Les méthodes directe, audio-orale et audio-visuelle

En faisant un bref survol de la documentation spécialisée sur l'ensemble des méthodologies appliquées à l'enseignement du FLE, nous nous rendrions de fait compte du peu d'importance, voire la grave négligence du texte littéraire au sein de la classe des langues étrangères. Dans les méthodes *directe* (1902), *audio-orale* (1950) et *audio-visuelle* (1950), le texte littéraire a été écarté et relégué au second plan et par conséquent, il a commencé à s'effacer et à disparaître des pratiques de cette classe. À cette époque, il n'y avait pas eu recours à la littérature en tant que support d'apprentissage authentique sous prétexte de la difficulté d'accès apparente du langage littéraire. Par contre, il y avait une dominance des activités de réécriture et d'adaptation des œuvres littéraires en fonction des objectifs d'apprentissage assignés par les didacticiens de l'époque. Ces derniers avaient privilégié l'oral et les textes adaptés, fabriqués et « *tout support didactique élaboré en fonction de critères linguistiques et pédagogiques précis en vue de l'apprentissage d'une langue étrangère* » (Cuq J.-P. , 2003, p. 29)

Ainsi donc, la place que ces méthodes avaient laissée au texte littéraire était moins importante car il était considéré comme une composition fictive qui ne répond pas vraiment

aux besoins communicatifs et réels des apprenants. « *Pour justifier l'absence de textes littéraires, ces méthodes s'appuient notamment sur le principe selon lequel ce genre de production ne répond pas aux exigences d'une situation réelle, d'un besoin autre que créatif. Il s'agit toujours d'une situation imaginée, fictive voire artificielle, en tout cas subjective, d'un choix conscient, individuel et libre.* » (Artuñeto & Boudart, 2002, p. 52).

I.II.3.3 L'approche communicative

Des nouveaux besoins au sens de la communication ont conduit à repenser les contenus et les approches d'E/A des langues étrangères ce qui a mené à revenir au texte littéraire et à entraîner de nouvelles pratiques en classe de FLE en terme de l'exploitation de nouveaux supports pédagogiques pour satisfaire les besoins langagiers et communicatifs des apprenants. Avec l'arrivée de l'approche communicative qui date du début des années 1970, contrairement aux méthodes directe, audio-orale et audio-visuelle, « *le texte littéraire, considéré comme un document authentique, est utilisé pour développer les compétences de compréhension écrite et comme déclencheur de l'expression orale des apprenants* » (Morlat, 2012, p. 15). L'approche communicative a pratiquement reconnu la place du texte littéraire en préconisant l'introduction des documents littéraires authentiques.

« *Le texte littéraire trouve sa place parmi ces documents authentiques après quelques années, mais son image reste souvent liée à la méthode traditionnelle, aux activités de grammaire-traduction qui ne correspondent plus à l'approche communicative. Il faut repenser la didactique du texte littéraire et différents ouvrages théoriques⁷ vont être publiés dans ce but. Il faudra néanmoins attendre la seconde moitié des années 1990 pour que les manuels présentent quelques textes littéraires. Actuellement, l'intérêt pédagogique de l'exploitation du texte littéraire en FLE est acquis, et les manuels édités depuis dix ans l'utilisent fréquemment comme un document authentique appartenant à la culture française. Il semble pourtant que son usage en classe ne soit pas simple. Une enquête en cours montre que les enseignants ont tendance à ne pas utiliser ces documents pour privilégier les textes de presse, dans et hors du manuel. Les raisons en sont multiples, et nous pouvons citer, par exemple, à priori supposé des apprenants à l'égard de ces textes qui sont jugés difficiles d'accès et trop éloigné d'une pratique effective de la langue. Le texte de presse, au contraire, est censé être plus proche de ce que lisent les apprenants dans leur langue maternelle. Il semble également que les objectifs d'apprentissage liés au texte littéraire ne soient pas*

⁷ Il pense ici notamment aux travaux de J. Peytard (1982. *Littérature et classe de langue*), de F. Cicurel (1991. *Lectures interactives*), de M. Naturel (1995. *Pour la littérature*), d'A. Séoud (1997. *Pour une didactique de la littérature*), de M.-C. Albert et M. Souchon (2000. *Les textes littéraires en classe de langue*).

toujours formulés clairement dans les manuels. La pertinence des activités portant sur la lecture du texte littéraire est alors peu visible et l'enseignant passe à autre chose. » (Riquois, 2010, pp. 247-248)

Par le biais de son apparition dans l'enseignement du FLE, le texte littéraire pourrait participer activement à l'aboutissement des objectifs linguistiques, communicatifs et culturels. Il mérite naturellement une attention particulière justifiant des programmes spécifiques de recherche visant sa valorisation parce qu'ils peuvent être avantageux à la formation des apprenants dans différents aspects : « *psychoaffectif : la littérature nourrit l'imaginaire ; socio affectif : la littérature est la voie royale qui mène à la culture ; méthodologique : la littérature comme réservoir de formes et de constructions de la norme.* » (Reuter, 1990, p. 39)

En dépit de cette reconnaissance didactique de l'importance du texte littéraire et des besoins des apprenants, les recherches didactiques ne suivent pas le cours des événements et s'intéressent à peine à l'exploitation de ce type de document, et jusqu'à ce jour, on ne lui a pas accordé l'attention ou le soutien qu'il mérite. La nécessité de prendre en considération les besoins culturels des apprenants et l'ouverture de leur esprit sur le monde constituerait actuellement l'objectif fondamental de l'enseignement d'une langue. Il nous semble plus que nécessaire d'intégrer le texte littéraire en classe de FLE comme moyen privilégié d'ouverture au monde et de compréhension interculturelle.

I.II.3.4 L'approche interculturelle

Ce n'est que dans les années 90 qu'on a certifié certaines initiatives qui sont ancrées dans des nouvelles qualifications à l'orientation interculturelle et à l'intégration des objets d'étude à visée interculturelle dans les programmes de l'enseignement des langues-cultures existants, ce qui favoriserait l'introduction d'une dimension interactive et interculturelle. Ainsi, la littérature a marqué une forte présence dans les instructions didactiques officielles pour ses qualités culturelles, mais surtout en tant que document authentique. Notre objectif, dans cette recherche, serait de réfléchir à ce qu'elle peut apporter de plus cette nouvelle perspective d'une combinaison de ces deux champs d'étude : la littérature et l'interculturel à travers des approches multidisciplinaires et des pratiques valorisant le texte littéraire en classe de FLE. Cette vision pédagogique est formellement illustrée dans le CECRL :

« Les littératures nationale et étrangère apportent une contribution majeure au patrimoine culturel européen que le Conseil de l'Europe voit comme "une ressource

commune inappréciable qu'il faut protéger et développer". Les études littéraires ont de nombreuses finalités éducatives, intellectuelles, morales et affectives, linguistiques et culturelles et pas seulement esthétiques. » (2001, p. 47)

En effet, cette prise en compte de l'importance du texte littéraire et de sa contribution en matière culturelle dans l'enseignement des langues est surtout forte après l'échec des méthodologies précédentes, dans leur manière de concevoir l'E/A de la langue en tant qu'acquisition purement linguistique sans tenir compte des composantes socio-culturelles de la langue. Quant à L. Collès (1994, p. 20), il manifeste la volonté de prendre en charge la problématique de la littérature et de l'interculturel dans la classe de langue en considérant, dans son ouvrage *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle*, que : « *le texte littéraire (est) comme un regard qui nous éclaire, fragmentairement, sur un modèle culturel. La multiplicité des regards nous permettra de cerner petit à petit les valeurs autour desquelles celui-ci s'ordonne* ».

Dans le même sens, l'enseignement du texte littéraire à travers l'approche interculturelle en classe de FLE, signifie la mise en place des activités pédagogiques qui devraient être fondées sur des contenus culturels permettant la connaissance de la culture de l'Autre. Cette optique est clairement exprimée dans le propos de Besse (1982, p. 31), « *toute société développe, par réflexion sur son expérience du monde et du langage, des savoirs où elle codifie cette expression et qui concourent à sa transmission. La littérature orale ou écrite, parce qu'elle résulte d'un travail sur son expérience, nous paraît être un de ces savoirs, peut-être le premier, car, que seraient la Religion, le Droit, la Morale, ou même la Grammaire, sans les textes littéraires qui les fondent, les représentent ou les exemplifient.* »

Malgré cette convergence de vues et tous ces appels à l'intégration précoce des textes littéraires qui peuvent rendre les plus grands services sur le plan pédagogique, un intérêt qui peut se traduire par des études sérieuses dans l'enseignement des langues-cultures. Cet intérêt reste néanmoins réservé uniquement et surtout aux niveaux éducatifs plus avancés. Cela peut être dû aux particularités du texte littéraire qui se révèle comme un support didactique authentique, riche voire difficile parfois. Notre tâche n'est pas simple parce qu'elle exige beaucoup de motivation pour pouvoir réellement chercher profondément à surmonter les obstacles et les difficultés rencontrées par les formateurs en matière d'enseignement des textes littéraires en classe de langues-cultures. Nous essayons, dans l'option suivante, de définir les difficultés et les problèmes que présente ce genre d'exploitation en classe de FLE.

I.II.4 Les difficultés rencontrées par les enseignants et les apprenants lors de l'exploitation de ce genre de texte dans le cours de langue

À vrai dire, le principal désagrément qui répercute immédiatement sur l'enseignement précoce des textes littéraires est celui de la complexité. Ce genre de support pédagogique se voit complexe et difficile à comprendre et à interpréter par les apprenants. Il est jugé compliqué d'accès et trop éloigné d'une pratique réelle de la langue et de ce fait, un certain nombre de formateurs, ne voient pas d'intérêt dans la démarche son exploitation en classe de FLE en niant toute possibilité de cette approche, sauf si l'apprenant a déjà un niveau de maîtrise de langue relativement élevé ou excellent. Ces partisans de cette vision pensent alors que cette perspective ne correspondrait qu'à des apprenants d'un niveau avancé, tel que les universitaires, les apprenants indépendants et autonomes. Pour tenter de résoudre les problèmes qui peuvent se poser lors de l'exploitation du texte littéraire dans le cours de langue, nous pourrions, à ce niveau et avant tout, les repérer éventuellement en trois ordres: linguistique, cognitif et culturel.

I.II.4.1 Difficultés d'ordre linguistique

Le premier dit, inconvénient associé à cette approche qui limiterait l'exploitation des documents littéraires authentiques en classe de langue est celui d'ordre linguistique. *« Paradoxalement, tout se passe comme si la fréquentation des textes des grands auteurs ne pouvait se mériter qu'après une longue fréquentation des textes fabriqués à des fins linguistiques et pédagogiques. »* (Cuq & Gruca, 2003, p. 504). Les raisons mises en avant par ces didacticiens et enseignants en défaveur de l'utilisation des textes littéraires sont, selon eux, que le texte littéraire est un support de bonne qualité linguistique pourrait s'avérer inutile, voire superflu, dans une classe de langue étrangère. Pour eux, il n'est pas adapté car :

- Sa langue et son usage sont très particuliers et différents de l'usage de la langue courante ;
- Il est difficile de l'utiliser pour des objectifs linguistiques sans faire tort à sa littérarité;
- Il n'est pas adapté pour l'approche Communicative ;
- Il a un aspect trop subjectif et son langage est trop distordu.

Nous assurons que le problème réside effectivement dans le fait qu'il n'y a pas un vrai rôle de conseil et d'accompagnement méthodologique ni une réflexion didactique satisfaisante pour rendre le texte littéraire, comme document authentique qui se caractérise par sa charge linguistique, exploitable, profitable voire enseignable.

I.II.4.2 Difficultés d'ordre cognitif

Les fonctions cognitives et les opérations mentales sont nécessaires à l'apprentissage des langues étrangères qui est devenu un enjeu de plus en plus crucial au sein de classe de FLE. Ce sont les interactions entre ces différents outils cognitifs qui permettent les apprentissages scolaires, l'appropriation des connaissances et l'anticipation des adaptations nécessaires pour les apprenants en difficulté dans leur apprentissage. La lecture et l'écriture en langue étrangère, au-delà du cadre littéraire limité, se basent sur le degré de la compréhension des mots et les stratégies de lecture prônées par l'apprenant. Elles sont des véritables outils clés pour interpréter le monde, structurer les expériences, construire des connaissances et produire des chefs-d'œuvre.

Les difficultés d'ordre cognitif peuvent être repérées de différentes manières, à des degrés divers et avec plus ou moins de conséquences sur les apprentissages littéraires. En guise de résumé, nous essayons, dans ce qui suit, de citer les principaux facteurs envisagés dans le choix d'enseignement des textes littéraires :

- Manque d'une compétence de lecture fondée sur l'assemblage des indices textuels liés à la compréhension globale du texte permet au lecteur de couvrir l'ensemble des vides linguistiques non-comblés par le langage littéraire non-acquis ;
- L'aspect syntaxique et lexical du texte littéraire difficile à décrypter ;
- La non-identification des mécanismes qui sous-tendent l'organisation descriptive et actionnelle du texte ce qui met l'apprenant en situation adidactique et à une non-reconnaissance de son statut du lecteur/auteur.

Doubrovsky et Todorov voient que (1971, p. 16) *«la vérité gênante pour le professeur de littérature est que la littérature ne s'enseigne pas. Tandis qu'on sort, en principe, d'une classe d'arithmétique ou de dessin, capable de calculer et de dessiner. On ne sort pas d'une classe de lettres capable d'écrire, même en théorie...»*. De ce fait, la complexité cognitive que peut comporter l'enseignement du texte littéraire, et qui se rencontre habituellement, se réfère à la difficulté relative avec laquelle les traits du langage littéraire sont traités dans la

performance en langue étrangère et dans l'acquisition de celle-ci. La complexité cognitive d'un aspect particulier de la langue ou de la littérature en la langue étrangère à travailler est, d'un côté, une propriété variable déterminée par des facteurs subjectifs personnels tels que les aptitudes, la mémoire, la motivation, la langue maternelle de l'apprenant. D'un autre côté, elle est le résultat de facteurs objectifs tels que la fréquence d'emploi du trait de la langue étrangère qu'il faut s'approprier ou la complexité linguistique inhérente de ce trait.

L'enseignement du texte littéraire pour apprendre et comprendre une langue étrangère nécessite un processus d'apprentissage spécifique intensif, soutenu et continu. Il incombe au personnel enseignant de reconnaître les lacunes d'apprentissage et de rendement des apprenants et de trouver des façons d'y remédier et de mettre en place le meilleur environnement d'apprentissage possible pour chaque apprenant de la classe pour empêcher toute sorte d'altération voire d'échec du dispositif d'E/A du texte littéraire en classe du FLE.

I.II.4.3 Difficultés d'ordre culturel

Le texte littéraire est considéré comme le lieu où s'exerce la belle langue avec son vocabulaire recherché, sa syntaxe rigoureuse, ses phrases bien structurées et son style littéraire inspirateur qui saurait plaire aux apprenants-lecteurs. Il demeure le garant par excellence d'une qualité inégalée de la langue et de la culture française. Sa charge culturelle n'est plus à prouver en termes de valeurs et des mœurs propres à une société, qui permet évidemment la compréhension de l'univers socioculturel qu'elle véhicule. Néanmoins, ces qualités précieuses, en particulier en ce qui concerne son importance d'un point de vue culturel et littéraire, sont souvent perçues par certains formateurs comme des handicaps majeurs, comme des obstacles futiles qui défavorisent l'E/A du FLE, au lieu d'être vues comme la meilleure occasion possible de s'épanouir pleinement. Nous pouvons citer quelques difficultés de nature culturelle rencontrées par les apprenants lors de l'apprentissage du texte littéraire comme suit :

- Les textes littéraires sont comblés et emplis de figures de style, d'images et de références culturelles spécifiques ;
- La non-connaissance de la culture d'autrui ou même à la non-reconnaissance de son existence peut constituer des barrières difficiles à franchir ;
- L'opacité due à l'usage non commun utilisé au niveau du texte exploité que les apprenants éprouvent des difficultés de compréhension des mots.

Toutefois, ces arguments en défaveur de l'intégration des textes littéraires en classe de FLE peuvent servir de prétexte à une argumentation pour justifier la négligence et l'ignorance de ce précieux support pédagogique. Les opposants de l'approche littéraire pourraient convertir et changer d'idée si l'on rétablissait l'équilibre entre les exigences pédagogiques auxquelles doivent satisfaire les nouvelles approches et conceptions éducatives et la question qui se portait sur la pertinence de l'expansion de l'exploitation d'un texte littéraire pour l'E/A des langues-cultures étrangères.

Conclusion

Pour conclure ce chapitre, nous rappellerons que le texte littéraire et son potentiel interculturel dans l'enseignement du FLE demeurent un objet d'étude à contours flous en voie de se construire et de s'imposer dans le vaste champ de la didactique de la littérature. Il s'agit ici d'une perspective fondamentale ascendante qui encourage la collaboration à différents plans en didactique des langues et des cultures. Pour instituer un processus d'enseignement littéraire, de nombreux modèles théoriques contemporains tentent à chaque fois d'exploiter le texte littéraire en l'intégrant dans les pratiques de classe, selon une perspective donnée, afin d'atteindre une performance interculturelle. Il faut avouer que cette ambition théorique naissante, à travers son implication dans le domaine pédagogique, ainsi que la maîtrise d'une compétence littéraire sont devenues des enjeux de plus en plus cruciaux au sein de la communauté éducative.

Dans ce sens, il convient d'évoquer, dans ce chapitre, la contribution que pourrait le langage littéraire apporter au processus d'E/A du FLE et le mettre en relation avec les différentes compétences de base - en classe de langues-cultures - y compris la compétence linguistique, la compétence lexicale, la compétence communicative, la compétence culturelle et la compétence interculturelle. Une nouvelle adaptation des modalités didactiques relatives au texte littéraire, définie comme étant un document authentique et un médiateur interculturel particulier en classe de FLE, constituerait, en fait, en elle-même un grand pas vers une sensibilisation interculturelle même une pédagogie interculturelle.

Le concept du texte littéraire, son rôle et la place la plus ou moins importante qu'il occupe dans les différentes méthodes d'enseignement du FLE sont des questions sous-jacentes à examiner dans ce chapitre. Nous avons montré que l'enseignement de ce dernier, au sein du système scolaire, a subi au cours des années de nombreuses mutations en fonction

de l'évolution de divers courants méthodologiques. Entre gloires, rejet et valorisation, il demeure alors un sujet de débat crucial.

Cependant, la proposition du texte littéraire comme un dispositif pédagogique adéquat pour interpréter le monde, structurer les expériences et construire des connaissances, n'entend pas forcément à trouver une solution équitable et définitive aux problèmes dans l'E/A du FLE, mais se veut au moins une tentative de profiter de sa richesse potentielle sur le plan linguistique, expressif, esthétique, culturelle. Partant de cette considération, les enseignants et les apprenants peuvent rencontrer des difficultés constantes lors de l'exploitation de ce genre de texte dans le cours de langue. Ces difficultés constituent un obstacle majeur d'ordre linguistique, cognitif ou culturel qui empêcherait la réussite scolaire. Nous soulignons donc la nécessité de continuer à coopérer face à ces enjeux-clés pour pouvoir surmonter ces difficultés en renforçant les capacités des formateurs dans le domaine d'enseignement interculturel et en améliorant notre méthode.

**Chapitre III : L'enseignement du
texte littéraire en classe de FLE :
Perspectives interculturelles, enjeux
didactiques et pratiques
pédagogiques**

Chapitre III : L'enseignement du texte littéraire en classe de FLE : Perspectives interculturelles, enjeux didactiques et pratiques pédagogiques

Introduction

Au vu de la contribution significative et originale de l'utilisation du texte littéraire comme support pédagogique sur l'enseignement/l'apprentissage du FLE, principalement sur le plan interculturel, nous nous intéresserons dans ce chapitre aux perspectives interculturelles, aux enjeux didactiques et aux pratiques pédagogiques, notamment en ce qui concerne la conception des objets d'études pertinents et les pratiques pour faciliter l'acquisition des différentes compétences et le développement de celles-ci. Enseigner le texte littéraire amène à s'interroger sur les compétences fondamentales sur la base desquelles il s'établit et se concrétise le projet didactique complet. Nous aborderons en premier lieu les différentes compétences à installer en 2^{ème} AS vers la mise en place d'une approche par compétence. Ensuite, nous nous centrerons sur l'évaluation des compétences et des apprentissages et ses différents aspects dans le cadre de l'enseignement secondaire en se fondant sur les instructions indiquées dans la directive officielle élaborée par le Ministère de l'Éducation Nationale.

Puis, nous tenterons de développer des pistes de réflexion concernant l'introduction du texte littéraire, celui-ci est considéré davantage comme un support qui permet une variété d'expériences, afin de l'exploiter rationnellement pour une bonne appropriation de la langue dans toutes ses composantes : linguistique, artistique, culturelle, etc. L'objectif sera de déterminer les principaux enjeux didactiques à étudier et à analyser relativement à la place du texte littéraire et son rôle dans nos programmes, surtout en 2^{ème} AS pour définir précisément et ultérieurement les compétences humaines indispensables à l'exercice de la coopération, le partenariat et le partage communautaire et culturel.

Dans ce chapitre, nous nous focaliserons notamment sur la communication pouvant être chargée culturellement et susceptible à l'intervention des éléments de différences et de ressemblances qui influent sur les relations entre les individus de cultures différentes. Le contact avec l'Autre pourra être grandement favorisé en classe de langue par une exploitation adéquate du texte littéraire. Nos principaux arguments théoriques qui sous-tendent notre recherche empirique situent les questions interculturelles par rapport à la richesse et la complexité du domaine de la littérature et son potentiel de promouvoir le dialogue interculturel en classe de langue étrangère.

Chapitre III : L'enseignement du texte littéraire en classe de FLE : Perspectives interculturelles, enjeux didactiques et pratiques pédagogiques

I.III.1 Compétences à installer en 2^{ème} AS : La mise en place d'une approche par compétence

À l'instar des régulations mondiales pour l'éducation qui œuvrent en vue de former des apprenants capables d'interagir dans des situations culturelles différentes, l'école algérienne exécute de profonds changements relatifs aux finalités d'enseignements secondaires. Le scénario du changement s'appuie systématiquement sur l'adaptation de l'approche par les compétences dès l'an 2002.

« Le programme ne peut plus être alors basé sur la logique d'exposition de la langue mais structuré sur la base de compétences à installer.

La compétence est la mise en œuvre d'un ensemble de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'identifier et d'accomplir un certain nombre de tâches appartenant à une famille de situations, que ces dernières soient disciplinaires ou transversales. Une famille de situations requiert les mêmes capacités ou les mêmes attitudes, les mêmes démarches pour résoudre les problèmes.

À ce titre le projet qui obéit à une intention pédagogique et qui permet l'intégration des différents domaines (cognitif, socio-affectif) à travers des activités pertinentes est le moyen d'apprentissage adéquat. » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2006, p. 04)

En effet, tout l'intérêt s'est concentré sur le développement des compétences de communication chez l'apprenant à savoir lire, écrire, écouter et parler. Pourtant ceci nous permettrait de dire qu'il ne suffit plus de posséder uniquement une compétence linguistique, il ne suffit plus de connaître des règles syntaxiques et les combiner pour former des phrases grammaticales, il faudrait dorénavant se faire des répertoires d'actes de parole adaptés aux différentes situations de communication de la vie quotidienne. Ce qui suppose l'acquisition aussi bien des compétences linguistiques que des compétences interculturelles.

« Réussir à l'école n'est pas une fin en soi. Certes, chaque apprentissage prépare aux suivants dans le cursus scolaire. Mais au bout du compte, en principe, l'élève devrait être capable de mobiliser ses acquis scolaires en dehors de l'école, dans des situations diverses, complexes, imprévisibles. Aujourd'hui, cette préoccupation s'exprime dans ce qu'on appelle assez souvent la problématique du transfert des connaissances ou de la construction de compétences. Les deux expressions ne sont pas interchangeables, mais elles désignent toutes deux une face du problème :

Chapitre III : L'enseignement du texte littéraire en classe de FLE : Perspectives interculturelles, enjeux didactiques et pratiques pédagogiques

- *pour être utiles, les savoirs scolaires doivent être transférables ;*
- *mais ce transfert exige plus que la maîtrise de savoirs, il passe par leur intégration à des compétences de réflexion, de décision et d'action à la mesure des situations complexes auxquelles l'individu doit faire face. »* (Perrenoud, 2008, p. Quatrième de couverture)

Dans ce sens, l'apprenant devrait être capable non seulement de maîtriser des formes linguistiques de la langue étrangère (*compétence linguistique*), mais aussi de s'approprier les règles sociales selon le contexte, c'est-à-dire être capable d'interagir, d'utiliser des énoncés adéquats en s'adaptant à une situation donnée (*compétence socio- pragmatique*). La connaissance, l'appropriation des différents types et organisations de discours sont nécessaires pour permettre à l'apprenant d'enchaîner des phrases, des paragraphes, des messages les uns aux autres en fonction du contexte et d'organiser ses idées (*compétence discursive*). En plus, il devrait être compétent dans la compréhension et l'interprétation des éléments référentiels et leurs relations dans une situation de communication (*compétence référentielle*) et de choisir avec soin ses moyens dans le but d'entretenir la communication (*compétence stratégique*).

« Ces compétences seront installées grâce à la mobilisation des différentes ressources : capacités (ensemble de savoirs et de savoir-faire, fruits d'une activité intellectuelle stabilisée), objectifs et contenus (présents dans les différents objets d'étude).

- 1. Comprendre et interpréter des discours oraux en tant que récepteur ou en tant qu'interlocuteur.*
- 2. Produire des messages oraux en situation de monologue ou d'interlocution pour donner des informations, pour plaider une cause ou la discréditer, ou bien pour raconter des événements réels ou fictifs.*
- 3. Comprendre et interpréter des discours écrits pour les restituer sous forme de comptes rendus objectifs ou critiques, à l'intention d'un (des) destinataire(s) précis, pour exprimer une réaction face à ces discours ou pour agir sur le destinataire.*
- 4. Produire un texte en relation avec les objets d'étude et les thèmes choisis, en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication et à l'enjeu visé. »*
(Ministère de l'Éducation Nationale, 2006, p. 06)

Il est à noter que dans les documents officiels destinés aux enseignants à savoir le curriculum, les documents d'accompagnement, le guide de professeur et les programmes

Chapitre III : L'enseignement du texte littéraire en classe de FLE : Perspectives interculturelles, enjeux didactiques et pratiques pédagogiques

d'E/A du FLE sont fondamentalement formulés et aménagés en termes de compétence; et qu'une compétence consiste à mobiliser des savoirs, des savoir-faire et des attitudes permettant de réaliser un certain nombre de tâches dépendantes des situations d'intégration et des situations-problème disciplinaires ou transversales.

I.III.1.1 Compétences disciplinaires

Le modèle implicitement adopté dans de nombreux programmes d'enseignement institutionnels du FLE et en l'occurrence au cycle secondaire se donne pour objectif de former un apprenant capable d'intervenir dans les quatre habilités reconnues : la compréhension de l'oral/de l'écrit et la production orale/écrite. Reposées sur le même modèle que la compétence générale, les compétences (aptitudes et connaissances) disciplinaires (spécifiques à une matière) constituent un ensemble de savoirs liés aux matières et aux disciplines scolaires. Elles sont alors liées à la même discipline. Ces compétences sont rassemblées dans un référentiel qui présente de façon structurée toutes les compétences à acquérir au cours d'un cycle scolaire. Elles constituent également une base indispensable pour acquérir des compétences interdisciplinaires. Ainsi, selon les chercheurs comme (Develay, 1998), (Lenoir & Sauve, 1988), (Roegiers, 2000) et (Maingain, Dufour, & Fourez, 2002), une compétence disciplinaire est la possibilité, pour un apprenant, de mobiliser un ensemble de ressources en vue de résoudre un problème lié à la discipline étudiée en s'appuyant nécessairement sur des capacités transversales et sur un ensemble de savoir-faire généraux et fondamentaux. Il s'agit précisément du savoir argumenter, vérifier, analyser, critiquer, participer, travailler en groupe, se manifester en classe, avoir une estime de soi, etc.

L'approche par compétences se caractérise aussi par l'interdisciplinarité et l'ensemble de « *savoir-faire génériques* » partagés par différentes disciplines. Il serait essentiel à ce point de doter l'apprenant de certaines connaissances et aptitudes intellectuelles nécessaires les mieux adaptées à l'ère globale afin de maîtriser les variables qui l'entourent et de comprendre le milieu dans lequel il vit, de répondre à ses besoins et de permettre un développement plein et harmonieux de sa personnalité. Dans cette perception, X. Roegiers (2008) estime, dans son article « *L'approche par compétences en Afrique francophone : Quelques tendances* », que le plus important dans l'approche par compétence est que l'apprenant doit être disposé d'un bagage cognitif et socio-affectif transversal et être capable de reprendre les connaissances d'une manière souple en les adaptant aux diverses situations et en faisant face aux exigences des différentes disciplines.

Chapitre III : L'enseignement du texte littéraire en classe de FLE : Perspectives interculturelles, enjeux didactiques et pratiques pédagogiques

La notion de « *Compétences disciplinaires* », dans le curriculum de français de la 2^{ème} AS proposé par la commission nationale et le ministère de l'éducation en 2006, désigne les quatre compétences à savoir la compréhension de l'oral/de l'écrit et la production orale/écrite. Ce choix d'objectifs ou de compétences sur lesquels se base le curriculum de français n'est pas aléatoire. Il se justifie par le fait que les orientations potentiellement induites par l'approche par les compétences qui sont abondantes et qui visent que l'enseignement au cycle secondaire devrait consolider ces acquisitions afin de les mettre au service des autres apprentissages dans une utilisation large et diversifiée de la compréhension et de la production. Il doit, autant que possible, permettre d'assurer à tous les apprenants une autonomie suffisante de la lecture et de l'écriture pour passer à la 3^{ème} AS avec les acquis nécessaires à la poursuite de la scolarisation et la réussite des cursus scolaires.

I.III.1.1.1 Compétences de compréhension

I.III.1.1.1.1 À l'oral

Le champ d'enseignement du FLE s'articule fondamentalement autour des activités de compréhension de l'oral qui conditionne l'ensemble des apprentissages et fait l'objet d'une réflexion constante et d'un travail spécifique. De manière générale, la maîtrise de l'oral reste un objectif central au cycle secondaire. Cette focalisation se manifeste tout d'abord dans les curriculums officiels de français de la 2^{ème} AS. Les intentions et les instructions liées à la compréhension de l'oral sont clairement affichées et exprimées dans les programmes scolaires. Des perpétuels changements sont également envisagés dans les modalités d'évaluation, dans la manière de concevoir les apprentissages et dans la formation des enseignants. « *Comprendre et interpréter des discours oraux en tant que récepteur ou en tant qu'interlocuteur.* (Ministère de l'Éducation Nationale, 2006, p. 06)

- Selon le curriculum de français de 2^{ème} AS, les capacités et les objectifs d'apprentissage à l'oral sont :

Tableau n°05: Capacités et Objectifs d'apprentissage à l'oral (*Ministère de l'Éducation Nationale, 2006, pp. 06-07*)

Capacités	Objectifs d'apprentissage à l'oral
Savoir se positionner en tant qu'auditeur	• Adapter sa modalité d'écoute à l'objectif.
Anticiper le sens d'un	• Exploiter les informations données par le professeur, avant l'écoute d'un texte, pour émettre des hypothèses sur

Chapitre III : L'enseignement du texte littéraire en classe de FLE : Perspectives interculturelles, enjeux didactiques et pratiques pédagogiques

message	le contenu du message oral, sur la fonction du message (narrative, argumentative...).
Retrouver les différents niveaux d'organisation d'un message	• Distinguer les éléments constitutifs de la situation de communication. • Repérer la structure dominante d'un message oral. • Séquentialiser le message pour retrouver les grandes unités de sens.
Élaborer des significations	• Identifier les informations contenues explicitement dans le message. • Identifier le champ lexical dominant. • Repérer les marques de l'énonciation. • Interpréter oralement un schéma, un tableau ou des données statistiques. • Interpréter un geste, une intonation, une mimique. • Distinguer le fictif du vraisemblable, du vrai. • Mettre en évidence l'implicite par la connaissance du contexte. • Établir des relations entre les informations pour faire des déductions, des prédictions.
Réagir face à un discours	• Se construire une image du locuteur. • Prendre position par rapport au contenu. • Découvrir l'enjeu discursif. • Évaluer le degré d'objectivité (ou de subjectivité) et le justifier. • Juger du type de rapport que le locuteur entretient avec l'auditeur.

Néanmoins et loin d'en rester aux intentions et aux instructions, ces pensées devraient se traduire réellement dans les pratiques de classe, d'évaluation et de formation des enseignants.

I.III.1.1.1.2 À l'écrit

L'apprentissage d'une langue étrangère nécessite qu'on confère un intérêt particulier à la compétence de la compréhension de l'écrit car l'acquisition de cette compétence clé est une étape cruciale à franchir pour permettre à l'apprenant de construire du sens, à la fois littéral et profond (Giasson, 2011). La lecture pose d'emblée un principe fondamental d'action qui garantisse l'accès au sens, en affirmant qu'il ne faut pas confondre l'objectif d'apprentissage de la lecture et les moyens mis en œuvre pour l'atteindre. Lire n'est tout simplement pas décoder des signes mais c'est aussi construire des connaissances. Lire, c'est en fait tenter de construire des sens et des connaissances possibles des textes, c'est entrer dans les textes, dans

Chapitre III : L'enseignement du texte littéraire en classe de FLE : Perspectives interculturelles, enjeux didactiques et pratiques pédagogiques

les œuvres, pour mieux en sortir et y revenir, dans un processus itératif. Lire c'est donc comprendre (Charmeux, 2014).

Dans un contexte où l'apprentissage de la compréhension de l'écrit au secondaire est une problématique centrale en Algérie et ailleurs, il convient de s'interroger sur les pratiques enseignantes, les objectifs d'apprentissage ainsi que sur les approches privilégiées quant à l'enseignement et l'apprentissage de la lecture. Cette dernière occupe en effet une place extrêmement importante, après l'activité de la compréhension de l'oral, dans le processus d'E/A du FLE. Elle est donc planifiée comme étant la deuxième activité pédagogique dans les différentes séquences du projet pédagogique dans les programmes algériens.

« Comprendre et interpréter des discours écrits pour les restituer sous forme de comptes rendus objectifs ou critiques, à l'intention d'un (des) destinataire(s) précis, pour exprimer une réaction face à ces discours ou pour agir sur le destinataire.

Comprendre c'est se poser en tant que lecteur, établir des interactions entre un discours et ses propres connaissances, que ces connaissances concernent le contenu, les structures typiques, le lexique, la syntaxe, la pragmatique. C'est ensuite, à partir de connaissances générales, élaborer des hypothèses, confirmer ou réfuter celles-ci sur la base des informations rencontrées dans le texte. C'est faire un aller-retour constant entre les différents niveaux de traitement de l'information (du mot, à la phrase, à l'énoncé, au texte, au contexte et vice-versa). (Ministère de l'Éducation Nationale, 2006, p. 07)

-Selon le curriculum de français de 2^{ème} AS, les capacités et les objectifs d'apprentissage à l'écrit sont :

Tableau n°06: Capacités et Objectifs d'apprentissage à l'écrit (*Curriculum de français, 2eme année secondaire, toutes les filières, 2006, pp. 07-08*)

Capacités	Objectifs d'apprentissage à l'écrit
Savoir se positionner en tant que lecteur	- Définir son objectif de lecture (lire pour résumer, pour le plaisir, pour accroître ses connaissances...). - Adapter sa modalité de lecture à son objectif. (lecture littérale, inférentielle, sélective...).
Anticiper le sens d'un texte.	Exploiter les informations relatives au paratexte et à l'aire scripturale du texte dans son ensemble pour émettre des hypothèses sur son contenu et sur sa fonction (argumentative, narrative...).
Retrouver les différents niveaux	- Distinguer les éléments constitutifs de la situation de communication. - Repérer la structure dominante du texte.

Chapitre III : L'enseignement du texte littéraire en classe de FLE : Perspectives interculturelles, enjeux didactiques et pratiques pédagogiques

d'organisation d'un texte.	• Repérer les énoncés investis dans la structure dominante. • Repérer la progression thématique. • Retrouver les facteurs assurant la cohésion du texte. • Séquentialiser le texte pour retrouver les grandes unités de sens.
Élaborer des significations	• Identifier les informations contenues explicitement dans le texte. • Distinguer les informations essentielles des informations accessoires. • Regrouper des éléments d'information pour construire des champs lexicaux. • Expliquer les ressemblances ou les différences à plusieurs niveaux (emploi des temps, focalisation, diversité des énoncés : description, énoncés au style direct et indirect...). • Expliquer l'influence des constructions syntaxiques sur le texte. • Repérer les marques de l'énonciation. • Interpréter un schéma, un tableau ou des données statistiques. • Expliquer le rapport entre le linguistique et l'iconique. • Distinguer le fictif du vraisemblable, du vrai. • Mettre en évidence l'implicite par la connaissance du contexte. • Établir des relations entre les informations pour faire des déductions, des prédictions.
Réagir face à un texte.	• Se construire une image du scripteur. • Prendre position par rapport au contenu. • Découvrir l'enjeu discursif. • Justifier la transparence ou l'opacité du texte. • Évaluer le degré d'objectivité (ou de subjectivité) et le justifier. • Juger du type de rapport que le scripteur entretient avec le lecteur.

L'apprentissage précoce de la lecture à travers des activités motivantes et mobilisatrices dans un environnement scolaire constructif permet à chaque apprenant d'être exposé à une large variété de pratiques pédagogiques efficaces en lecture, y compris la lecture en groupe, la lecture autonome, la lecture guidée, etc., ce qui leur fournit un appui nécessaire pouvant les aider, notamment ceux qui sont en difficulté, d'aller par la suite vers un apprentissage réussi de production. Au fur et à mesure que l'apprenant maîtrise une entrée de lecture, il reçoit la clé appropriée, ce qui le motive davantage à progresser. L'enseignement explicite et systématique de la compréhension de l'écrit au secondaire devrait être maintenu et soutenu en permanence, en confrontant les apprenants à des textes authentiques et de plus en plus complexes touchant divers domaines. La lecture littéraire constituerait une part essentielle de l'enseignement du FLE car elle favoriserait le développement de l'imagination et l'enrichissement des connaissances du monde et participe à la construction de soi. Le texte

Chapitre III : L'enseignement du texte littéraire en classe de FLE : Perspectives interculturelles, enjeux didactiques et pratiques pédagogiques

littéraire est donné à lire ou à entendre et fait l'objet d'une approche plus approfondie qui cherche à développer des compétences de la compréhension et de la construction d'une culture littéraire et artistique (Fontenay, Groux, & Leidelinger, 2010).

I.III.1.1.2.Compétences de production

I.III.1.1.2.1 À l'oral

Apprendre et se faire apprendre une langue étrangère signifie maîtriser des compétences de base dans cette langue. Cela ne pourra se faire que progressivement et de façon équilibrée, tout en installant et développant au fur et à mesure ces compétences nécessaires afin de rendre ce processus d'E/A plus efficace. L'objectif ultime est de s'approprier cette langue étrangère en tant qu'instrument favorisant la communication et l'accès à ses différentes composantes discursive, culturelle, artistique, etc. Ces objectifs pouvant être possibles et réalisables à travers les activités pédagogiques et des enseignements spécifiques.

La compétence de production orale est en effet au centre de toutes les activités d'E/A en contexte scolaire ou en contexte social de la vie réelle. Il s'agit de la capacité de prendre la parole, de tenir une conversation en français et de s'exprimer oralement avec une prise en considération des éléments suprasegmentaux qui occupent une place démonstrative dans la langue orale. Cette compétence orale est acquise en fonction de la maîtrise d'autres compétences, car il existe un fort lien de complémentarité entre elles. En d'autres termes, elle doit être appréhendée dans sa totalité, et par le fait que le rythme, l'intonation, l'accent et d'autre part, les paramètres non linguistiques comme le langage corporel ou les gestes sont aussi porteurs du sens (Günday, 2016).

Le CECRL (2001) a décrit deux types d'activités de production orale à savoir prendre part à une conversation et s'exprimer oralement en continu. De son côté, le ministère de l'éducation nationale (2006), dans le curriculum scolaire des contenus de 2^{ème} AS, a décrit cette activité comme étant la production des messages oraux en situation de monologue ou d'interlocution pour donner des informations, pour plaider une cause ou la discréditer, ou bien pour raconter des événements réels ou fictifs. Les capacités et les objectifs d'apprentissage à l'oral sont :

Chapitre III : L'enseignement du texte littéraire en classe de FLE : Perspectives interculturelles, enjeux didactiques et pratiques pédagogiques

Tableau n°07: Capacités et Objectifs d'apprentissage à l'oral (*Ministère de l'Éducation Nationale, 2006, pp. 08-09*)

Capacités	Objectifs d'apprentissage à l'oral
Planifier son propos.	• Définir la finalité du message oral. • Activer des connaissances relatives à la situation de communication. • Activer des connaissances relatives au domaine de référence dont on doit parler. • Sélectionner les informations nécessaires à partir d'une documentation pour faire son exposé. • Choisir le niveau de langue approprié. • Adapter le volume de la voix aux conditions matérielles de la situation de communication. • Adapter son propos à son auditoire.
Organiser son propos.	• Arrimer son propos au propos de l'interlocuteur. • Assurer la cohésion du message pour établir des liens entre les informations (en situation d'exposé). • Utiliser adéquatement les supports annexes (en situation d'exposé). • Prendre en compte les réactions non verbales de son interlocuteur pour ajuster son propos (en situation d'interlocution). • Respecter le temps imparti.
Utiliser la langue d'une façon appropriée	• Produire des phrases correctes au plan syntaxique (en situation d'exposé). Utiliser le lexique adéquat à la thématique, à la finalité de l'oral. • Établir le contact avec l'interlocuteur. • Maintenir une interaction en posant des questions pour négocier le sens d'un mot, demander un complément d'information, demander une explication, montrer son intérêt (« et alors ? » ; « et après ? »...). • Manifester ses réactions par l'intonation, par des interjections. • Reformuler les propos de l'autre pour vérifier sa compréhension. • Reformuler son propre propos quand c'est nécessaire. - Utiliser la syntaxe de l'oral. - Soigner sa prononciation pour éviter que l'auditoire ne fasse des contresens. - Respecter le schéma intonatif de la phrase.

I.III.1.1.2.2 À l'écrit

Il est très largement admis que l'activité de production écrite est placée en dernière étape du parcours d'apprentissage et d'une séquence pédagogique afin qu'elle soit en cohérence avec les activités précédentes. En effet, elle fait intervenir un ensemble de compétences, d'ordre intellectuel comme la planification et la création d'idées, et aussi de nature linguistique et culturelle. Écrire c'est se poser en tant que producteur d'un message à

Chapitre III : L'enseignement du texte littéraire en classe de FLE : Perspectives interculturelles, enjeux didactiques et pratiques pédagogiques

l'intention des lecteurs particuliers. C'est donc mobiliser ses savoirs et savoir-faire selon les contraintes sociales et culturelles de la communication. C'est faire des choix stratégiques élaborés à des niveaux successifs.

Les activités de production écrite, en classe de FLE, prennent des formes variées et en fonction de différents motifs : personnels, communautaires, scolaires, professionnels ou autres. Ajoutons que, même lorsque les apprenants lisent un texte support pour ensuite écrire un résumé, un résumé analytique, un compte rendu, un commentaire, une interprétation ou des réponses aux questions de compréhension, il s'agit certainement de la production écrite proprement dite (Cuq & Gruca, 2003). Ainsi, l'enseignement de cette compétence essentielle à l'école devrait être modélisé et explicité afin d'améliorer les connaissances des apprenants tout au long de leur cheminement scolaire, mais comme elle nécessite plusieurs habiletés pour performer à un haut niveau, cette forme de communication présente des difficultés pour certains.

Les étapes fondamentales à suivre pour réaliser une production écrite sont au nombre de trois : la préparation, la composition et la révision, l'autoévaluation ou l'autovérification. Il n'est plus possible de séparer l'élaboration de la stratégie de sa mise en œuvre, car il y a un cycle d'apprentissage et un processus circulaire et répétitif en renouvellement permanent. Lorsque les apprenants commencent à apprendre une nouvelle compétence, ils font facilement des erreurs et ne peuvent appliquer de façon spontanée et appropriée cette compétence à de nouvelles situations; c'est-à-dire, lorsqu'ils commencent à rédiger, ils peuvent avoir un besoin de revenir en arrière et de consulter à nouveau certaines sources pour obtenir et recueillir plus d'informations pour approfondir les acquis de l'étape de préparation (Fayol, 1991) et (Hayes & Flower, 1980).

Écrire c'est donc savoir faire régler les gestes graphiques, la ponctuation, l'orthographe lexicale et grammaticale, les tournures de l'écrit, etc. C'est aussi produire un texte qui trouve un juste équilibre entre les objets d'étude et les thèmes choisis, en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication et à l'enjeu visé.

Les capacités et les objectifs d'apprentissage à la production écrite sont décrits par le ministère de l'éducation nationale (2006), dans le curriculum scolaire des contenus de 2^{ème} AS, comme suit :

Chapitre III : L'enseignement du texte littéraire en classe de FLE : Perspectives interculturelles, enjeux didactiques et pratiques pédagogiques

Tableau n°08: Capacités et Objectifs d'apprentissage à l'écrit (2006, pp. 09-10)

Capacités	Objectifs d'apprentissage à l'écrit
Planifier sa production au plan pragmatique et au plan du contenu.	• Définir la finalité de l'écrit (ou respecter la consigne donnée). • Choisir une pratique discursive (ou respecter la consigne). • Activer des connaissances relatives à la situation de communication. • Activer des connaissances relatives au domaine de référence dont on doit parler. • Sélectionner les informations nécessaires à partir d'une documentation. • Se faire une idée du lecteur de l'écrit pour sélectionner les informations les plus pertinentes. • Faire un choix énonciatif. • Choisir une progression thématique. • Choisir le niveau de langue approprié.
Organiser sa production.	• Mettre en œuvre le modèle d'organisation suggéré par une consigne ou le modèle d'organisation le plus adéquat à la situation de communication. • Faire progresser les informations en évitant les répétitions, les contradictions. • Assurer la cohésion du texte par un emploi pertinent des temps et par l'établissement de liens entre les informations. • Insérer harmonieusement les énoncés narratifs, descriptifs, les énoncés au style direct et indirect. • Assurer la présentation (mise en page) selon le type d'écrit à produire.
Utiliser la langue d'une façon appropriée.	• Produire des phrases correctes au plan syntaxique. • Utiliser le lexique adéquat à la thématique, à la finalité de l'écrit. • Utiliser de manière adéquate les signes de ponctuation pour faciliter la lecture de l'écrit.
Réviser son écrit.	• Utiliser une grille d'auto évaluation pour détecter ses erreurs à différents niveaux. • Définir la nature de l'erreur : - mauvaise prise en compte du lecteur ; - mauvais traitement de l'information (contenu) ; - cohésion non assurée ; - fautes de syntaxe, d'orthographe ; - non respect des contraintes pragmatiques. • Mettre en œuvre une stratégie de correction : - mettre en jeu diverses opérations (suppression, addition, substitution, déplacement).

Le système éducatif algérien s'entend pour placer l'approche par compétences au cœur des curriculums et de la pédagogie correspondant aux besoins spéciaux des apprenants. Cette approche répond, selon les concepteurs du programme, de façon appropriée aux exigences et

Chapitre III : L'enseignement du texte littéraire en classe de FLE : Perspectives interculturelles, enjeux didactiques et pratiques pédagogiques

aux défis de la société d'aujourd'hui, tant sur le plan économique que social. L'appropriation des compétences se développe avec le temps et se prête à un ensemble non déterminé de contenus, des objectifs d'apprentissage recouvrent tout le cursus et englobent les différents objets d'étude. Les objectifs seront donc sélectionnés en fonction de l'objet d'étude, du niveau des apprenants et du support choisi.

I.III.1.2 Compétences transversales

À l'opposé des compétences disciplinaires, les compétences transversales renvoient aux capacités cognitives et socio-affectives de l'apprenant, celles-ci se manifestent souvent dans des situations données et durant la réalisation des tâches associées à des objectifs d'apprentissage. Elles sont produites grâce, d'une part, à la capacité de transférer des savoirs, des savoir-faire et des ressources acquises antérieurement et, d'autre part, à des savoirs agir fondés sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources particulières (Kiyitsioglou-Vlachou, 2011). Des efforts doivent notamment être faits en ce qui concerne les compétences transversales déterminantes pour l'amélioration de la créativité et de l'innovation et, plus généralement, pour l'épanouissement professionnel et social de l'apprenant.

Ces compétences fournissent néanmoins un cadre de référence à un plus vaste exercice de définition et d'explication car elles traversent les frontières disciplinaires et permettent un champ d'action plus étendu. Les compétences transversales constituent un moyen l'amélioration pour le développement des compétences disciplinaires, elles se conjuguent harmonieusement entre elles pour favoriser la réflexion sur les grandes préoccupations de la société moderne. Les recherches en éducation ont ainsi dépassé l'affrontement entre la transversalité des connaissances et les compétences disciplinaires, ils ont reconnu la réalité que les compétences scolaires ne suffisent pas à couvrir les besoins de l'apprenant dans la vie courante, elles contribuent toutefois à les initier à la vie professionnelle civique ou personnelle et à développer des compétences plus transversales aux disciplines (Rey, 1998) (Afriat, Gay, & Loisil, 2006) (Boutinet, 2006). Elles ont souvent le mérite de constituer des pas en avant concrets, d'être mobilisées, au profit d'une même situation, des ressources provenant de plus d'une discipline. Les compétences transversales sont de divers ordres, accentuant ainsi différentes formes du savoir-agir : formes intellectuelles, méthodologiques, personnelles, sociales et communicationnelles. Elles sont également complémentaires les unes

Chapitre III : L'enseignement du texte littéraire en classe de FLE : Perspectives interculturelles, enjeux didactiques et pratiques pédagogiques

par rapport aux autres, de sorte que la provocation de l'une d'entre elles jette généralement des passerelles et ouvre des horizons vers les autres. (Cadet, Remy-Thomas, & Tellier, 2006)

Par compétences transversales, les tutelles éducatives algériennes entendent les attitudes, les stratégies et les démarches méthodologiques, communes à différentes disciplines, à acquérir et à mettre en œuvre au cours de la construction des différents savoirs et savoir-faire ; elles ne font référence à aucune discipline, à aucun domaine particulier, ils ne portent que sur des démarches mentales, par exemple, résoudre des situations problèmes, maîtriser des démarches, prendre et traiter de l'information. Une compétence disciplinaire doit par contre être travaillée dans les autres disciplines pour qu'elle devienne transversale. La maîtrise d'une compétence transversale vise à conduire l'apprenant à apprendre à apprendre, à une autonomie fonctionnelle et croissante de son apprentissage tout en mobilisant des ressources acquises antérieurement (Ministère de l'Éducation Nationale, 2006).

I.III.2 Évaluation des compétences et des apprentissages

L'évaluation des apprentissages en classe de FLE a comme objectif principal la vérification des acquis des apprenants et la progression des activités d'apprentissage. Il s'agit d'un élément-clé de tout programme de formation et aussi un processus complexe étroitement lié à des intentions de projets pédagogique particulier. Elle doit rendre compte du degré auquel les individus en formation répondent à ces intentions ou à ces attentes.

Selon le CECRL (2001, p. 135) « *en entend « Évaluation » au sens d'évaluation de la mise en œuvre de la compétence de la langue. Tout test de langue est une forme d'évaluation mais il existe de nombreuses autres formes d'évaluation (par exemple, les listes de contrôle en évaluation continue ; l'observation informelle de l'enseignant) qui ne sauraient être considérées comme un test. Évaluation est un terme plus large que contrôle. Tout contrôle est une forme d'évaluation mais, dans un programme de langue, la compétence de l'apprenant n'est pas la seule chose évaluée – par exemple, la rentabilité de certains matériels pédagogiques ou méthodes, le type et la qualité du discours effectivement produit, la satisfaction de l'enseignant et celle de l'apprenant, l'efficacité de l'enseignement, etc. Ce chapitre est consacré à l'évaluation de la performance et non aux autres aspects d'un programme d'enseignement/apprentissage.* »

Parmi les recherches faites sur l'évaluation, celles élaborées par Denise Lussier (1992, p. 13) qui énumère, dans son ouvrage « *Évaluer les apprentissages dans une approche communicative* », les quatre étapes de la démarche d'évaluation des apprentissages, qui « *consiste d'abord à recueillir des informations (résultats de mesures, appréciations,*

Chapitre III : L'enseignement du texte littéraire en classe de FLE : Perspectives interculturelles, enjeux didactiques et pratiques pédagogiques

observations...) et à les rendre signifiantes; à porter des jugements sur les données recueillies; et à prendre des décisions quant à l'action à entreprendre compte tenu de l'intention d'évaluation de départ. »

Il serait très important de tenir en compte les différents critères et mesures favorisant l'élaboration et la mise en œuvre d'une évaluation. À ce sujet, le CECRL (2001, pp. 135-136) considère que l'évaluation des apprentissages se fonde sur trois concepts fondamentaux ; la validité, la fiabilité et la faisabilité ou praticabilité.

- **La validité** : La procédure d'un test ou d'une évaluation peut être considérée comme valide dans la mesure où l'on peut démontrer que ce qui est effectivement testé (le construct) est ce qui, dans le contexte donné, doit être évalué et que l'information recueillie donne une image exacte de la compétence des candidats en question.
- **La fiabilité** : C'est la mesure selon laquelle on retrouvera le même classement des candidats dans deux passations (réelles ou simulées) des mêmes épreuves.
- **La faisabilité** ou la praticabilité est un point essentiel de l'évaluation de la performance. Les examinateurs ne disposent que d'un temps limité. Ils ne voient qu'un échantillon limité de performances et il y a des limites au nombre et à la nature des catégories qu'ils peuvent manipuler comme critères.

Dans sa recherche sur l'évaluation de la productivité des institutions d'éducation, De Ketele (1989) a évoqué les critères et les éléments sur lesquels s'appuie l'élaboration d'une épreuve d'évaluation. Selon lui, évaluer signifie d'abord recueillir un ensemble d'informations suffisamment pertinent, valide et fiable pour ensuite examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajustés en cours de route, en vue de prendre une décision vers la fin du processus.

De là, il s'avère que l'évaluation exerce certaines fonctions importantes et complémentaires au sein du processus d'E/A de FLE. Elle permet d'orienter, réguler et certifier les apprentissages. Ce qui laisse penser que ce sont des évaluations de différents types : diagnostique, formative et sommative.

Chapitre III : L'enseignement du texte littéraire en classe de FLE : Perspectives interculturelles, enjeux didactiques et pratiques pédagogiques

I.III.2.1 Taxonomie de Bloom comme outil d'évaluation

Dans le sens restreint, la notion de réussite scolaire fait appel à la performance de l'apprenant en regard des apprentissages prescrits par le curriculum. Une perspective docimologique⁸, qui vise à trouver des méthodes d'évaluation objectives appropriées, à travers différents types de tests, a donné une première orientation scientifique dans le domaine d'évaluation scolaire et dans sa fonction de certificat des apprentissages des apprenants (De Landsheere, 1980). Toutefois, l'évaluation scolaire devrait se produire alors avec une mise en œuvre des éléments correspondant aux enjeux d'apprentissage et non seulement avec le processus de certification. De nouvelles pratiques d'évaluation des apprentissages en contexte scolaire ont alors outrepassé l'évaluation par le moyen d'examen et les procédures de notation. Ces nouvelles pratiques correspondent plus aux transformations profondes qui ont marquées l'éducation au cours des dernières décennies.

Grâce à la taxonomie cognitive de Bloom, qui nous a été un point d'appui essentiel dans notre recherche pour construire et évaluer nos cours de FLE et comme un outil d'analyse permettant de mesurer le niveau requis d'apprentissage, des connaissances et des compétences essentielles. Cette taxonomie, utilisée depuis les années 1950 dans le milieu de l'éducation par un groupe de chercheurs de l'université de Chicago, sous la direction de Benjamin Bloom, s'est révélée tout à fait pertinente et appropriée pour réaliser une analyse précise et objective. En effet, elle classe les tâches de réflexion et les habiletés en fonction de six niveaux d'exigence cognitive : la connaissance, la compréhension, l'application, l'analyse, la synthèse et l'évaluation. Une hiérarchisation fort utilisée pour projet d'examiner les pratiques évaluatives en classe et de différencier les apprentissages sur le plan individuel. Il est ainsi possible de traduire le contenu des cours en réponses corrigées aux tests correspondant aux différents niveaux de la taxonomie de Bloom. Lors d'un test proposé aux apprenants, il est possible de proposer des questions dont les réponses dévoilent la maîtrise des différents niveaux de taxonomie : des réponses qui conviennent à un apprentissage qui se limite aux connaissances, des réponses plus longues et plus approfondies qui montrent une compréhension et des réponses plus détaillées et plus complexes qui révèlent les capacités d'analyse et d'interprétation.

⁸ La docimologie, la science des examens, est la discipline scientifique consacrée à l'étude des épreuves, au déroulement des évaluations en pédagogie, aux jugements évaluatifs et notamment aux systèmes de notation et la façon dont sont attribuées les notes par le correcteur des examens scolaires.

Chapitre III : L'enseignement du texte littéraire en classe de FLE : Perspectives interculturelles, enjeux didactiques et pratiques pédagogiques

Le résumé qui suit détermine les six niveaux d'habiletés cognitives de cette taxonomie allant du plus simple au plus complexe.

- **Le premier niveau taxonomique de « *connaissance* »**, vise à se souvenir, à reconnaître et à retenir la connaissance. Ce niveau a pour objectifs d'apprentissage d'amener l'apprenant à se souvenir de l'information et à la manipuler de façon basique. C'est là qu'on trouve des opérations simples comme : identifier, lister, discriminer, nommer, mémoriser, répéter, distinguer, définir, réciter, citer, faire correspondre, décrire, formuler, étiqueter, écrire, énumérer, souligner, reproduire, etc.
- **Le deuxième niveau taxonomique de « *compréhension* »**, vise à construire du sens et à démontrer une compréhension des faits étudiés, des principes ou des idées générales introduits dans une leçon ou dans une unité d'enseignement. L'apprenant, à ce niveau, comprend l'information, en saisit le sens et effectue un traitement de l'information. Il est capable de restituer l'information en organisant, résumant, traduisant, généralisant, en donnant des descriptions, énonçant les idées principales et en les reformulant ou en donnant des exemples. Les verbes d'action utilisés pour évoquer les opérations sont : donner un exemple, reformuler, classer, expliquer, paraphraser, traduire, illustrer, observer, rapporter, discuter, démontrer, lire, résumer, transposer, etc.
- **Le troisième niveau taxonomique d' « *application* »**, vise à utiliser et à mobiliser des connaissances acquises préalablement. L'apprenant utilise des informations, des méthodes et des connaissances antérieures pour résoudre des problèmes, identifier les connexions et les relations et comment elles s'appliquent dans de nouvelles situations. Il s'agit, à ce niveau d'application, de développer la capacité de l'apprenant à utiliser les acquis de l'apprentissage et à traduire les connaissances en actions à l'aide des verbes d'action comme : utiliser, exécuter, construire, développer, appliquer, associer, employer, lire, relier, etc.
- **Le quatrième niveau taxonomique d' « *analyse* »**, vise à examiner et à décomposer les informations en composants, à déterminer comment les parties sont liées les unes aux autres, à identifier les motifs ou les causes, à faire des déductions et à trouver des preuves pour étayer les généralisations. L'apprenant ainsi découvre les modèles et analyse les éléments, les relations puis organise les parties. Les verbes d'action utilisés pour donner les instructions sont : analyser, décomposer, différencier, distinguer, identifier, illustrer, inférer, séparer, organiser, comparer, rechercher, structurer, intégrer, discerner, catégoriser, tirer une conclusion, examiner, arranger, argumenter, etc.

Chapitre III : L'enseignement du texte littéraire en classe de FLE : Perspectives interculturelles, enjeux didactiques et pratiques pédagogiques

• **Le cinquième niveau taxonomique de « synthèse »**, vise à construire une structure ou un modèle à partir de divers éléments. L'apprenant utilise des idées pour en créer de nouvelles en se référant également à l'acte de mettre des parties ensemble pour former un tout. Il s'agit, de la production d'un plan ou d'un ensemble d'opérations proposé en sollicitant l'imagination, la créativité de l'apprenant. Les verbes d'action utilisés pour formuler les consignes sont : classer, créer, élaborer, réécrire, réorganiser, raconter, composer, compiler, inventer, proposer, générer, produire, etc.

• **Le sixième niveau taxonomique d' « évaluation »**, vise à présenter et défendre des opinions en portant des jugements sur l'information, la validité des idées ou la qualité du travail sur la base d'un ensemble de critères. L'apprenant est invité à développer la capacité de jugement, la capacité à émettre une opinion, à choisir et à argumenter. Les verbes d'action employés pour exprimer les consignes sont : argumenter, comparer, critiquer, décrire, expliquer, évaluer, tester, interpréter, juger, contrôler, justifier, défendre, choisir, recommander, persuader, débattre, etc.

La taxonomie de Bloom a été révisée et mise à jour par D. Krathwohl (2002), un ancien élève de Bloom, pour tenir compte des nouvelles exigences éducatives et sociales d'une société, de la connaissance mondiale et aux évolutions qui en découlent tout en gardant les mêmes six niveaux de classification. Comme il est expliqué plus en détail ci-dessous, les changements terminologiques dans la taxonomie de Bloom ont conduit à une amélioration. Nous proposons le schéma suivant qui illustre les différentes adaptations et qui concordent avec la version de Krathwohl.

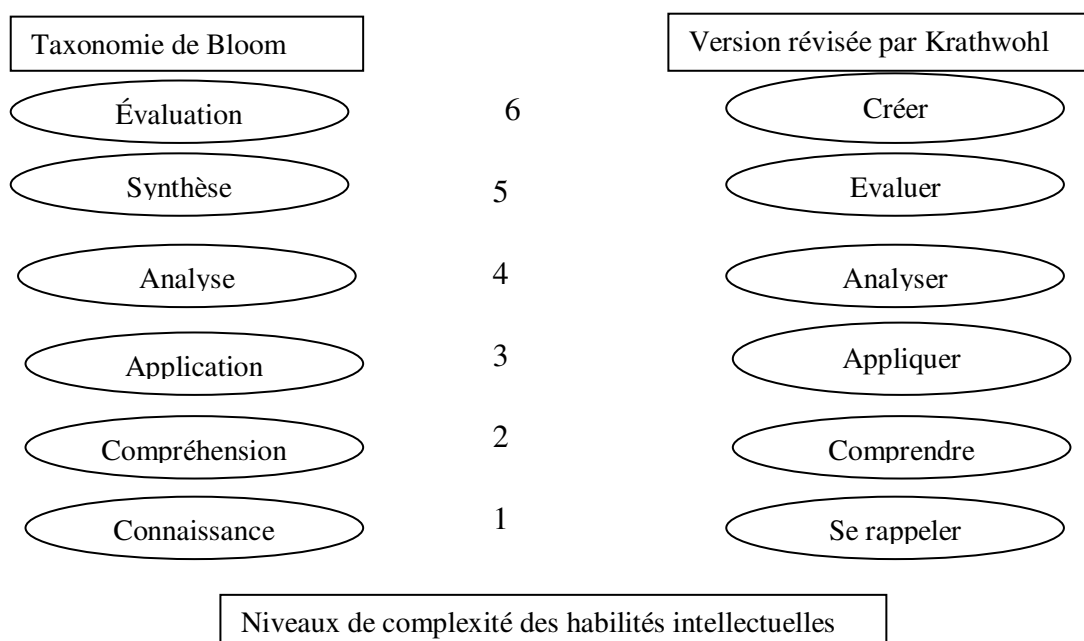


Figure n°05: La taxonomie de Bloom révisée et mise à jour par D. Krathwohl (2002)

Chapitre III : L'enseignement du texte littéraire en classe de FLE : Perspectives interculturelles, enjeux didactiques et pratiques pédagogiques

Comme le montre ce schéma, les noms sont remplacés par des verbes d'action : se rappeler, comprendre ; appliquer, analyser, évaluer et créer. Cette utilisation des verbes d'action a pour but de formuler les objectifs d'apprentissage et les rendre plus clairs et plus précis. En suivant ces pistes taxonomiques, Krathwohl (2002) élabore la nouvelle révision en procurant trois modifications majeures :

01 - trois phases parmi les six du processus cognitif ont été renommées et les deux niveaux supérieurs « évaluer » et « créer » ont été permutés entre la nouvelle et l'ancienne taxonomie ;

02 - une nouvelle catégorie de connaissances a été spécifiée : la connaissance métacognitive qui combine une connaissance générale du domaine de la cognition en plus de la connaissance que l'apprenant développe sur son propre fonctionnement cognitif ;

03 - dans cette révision, l'accent est mis sur l'alignement entre les objectifs, les activités, et les approches d'évaluation pédagogiques (Cannon & Hale Feinstein, 2005) cité par (Moubdi & all, 2019, pp. 4-5).

Cela a permis de les rendre plus clairs et de mettre l'accent sur l'application des connaissances qui est l'objectif final d'un apprentissage efficace.

- **Se rappeler** : L'apprenant serait capable de restituer ce qu'il a appris précédemment. Cette activation de la mémoire à long terme correspond à des tâches du type réciter, décrire, définir, nommer, sélectionner, épeler, choisir une réponse correcte parmi plusieurs choix, etc.
- **Comprendre** : L'apprenant serait capable de tisser des liens explicites entre ce qu'il a appris et un nouvel apprentissage ou un exercice déjà pratiqué. Quand ce niveau est maîtrisé, l'apprenant est capable de résumer avec ses propres mots, de classer des éléments dans des catégories, de démontrer, d'expliquer, de préciser, etc.
- **Appliquer** : L'apprenant serait capable d'utiliser ses connaissances dans le cadre d'un exercice pratique. La maîtrise de ce niveau de la taxonomie implique de savoir résoudre des problèmes, calculer, mettre en œuvre des théories, refaire des expériences en autonomie, etc.
- **Analyser** : L'apprenant serait capable de décomposer un ensemble de connaissances et de tisser des liens entre des éléments de connaissance de natures différentes. Les compétences maîtrisées à ce niveau sont la comparaison, l'inférence, l'extraction d'informations clés d'un texte, la discrimination ou encore le choix d'éléments pertinents en vue de répondre à un problème.

Chapitre III : L'enseignement du texte littéraire en classe de FLE : Perspectives interculturelles, enjeux didactiques et pratiques pédagogiques

- **Évaluer** : L'apprenant serait capable de prendre de la distance par rapport aux informations fournies en exerçant son jugement critique. Il serait également capable d'utiliser des critères pour fonder un jugement ou une estimation. Il sait construire un raisonnement et tirer des conclusions. Ce niveau maîtrisé permet de répondre aux demandes du type classer des arguments du plus ou moins convaincants, de mettre en rapport des informations pour en tirer une conclusion la plus objective possible, de justifier, de défendre une thèse ou une idée, d'organiser des éléments en fonction d'une logique argumentée, de critiquer, etc.
- **Créer** : L'apprenant serait capable d'élaborer un projet, d'imaginer une solution, un objet ou une œuvre. Il serait également capable de concevoir un protocole rigoureux pour résoudre un problème complexe. Ce niveau de la taxonomie de Bloom repose sur des compétences de planification, d'élaboration, d'invention, d'imagination, de conception et de réalisation, d'expérimentation et de correction (Jannelle, 2010).

I.III.2.2 Évaluation diagnostique

En procédant à un nouvel apprentissage, le processus répond à un certain nombre d'exigences en matière d'apprentissage continu, notamment la consolidation efficace et efficace de diverses connaissances liées à des tâches en une structure de mémoire à long terme, l'accroissement de l'exactitude des tâches par la pratique, ainsi que le transfert actif et opérant de connaissances antérieures durant ce nouvel apprentissage. Il se construit alors à partir de l'ensemble des pré-requis préalables, des représentations et des capacités, de savoir et de savoir-faire, des fruits des activités intellectuelles stabilisées que possède l'apprenant.

L'action didactique devrait alors s'efforcer de les faire émerger, vérifier et tester par le biais d'une évaluation diagnostique. Elle est ainsi censée proposer des repères pédagogique, didactique et méthodique fondamentaux. *« Cette évaluation permettra de connaître les apprenants dans leur niveau pour détecter les éléments positifs sur lesquels le professeur peut s'appuyer. Les résultats obtenus par l'évaluation diagnostique amélioreront le plan de formation initialement prévu par une reformulation d'objectifs plus précis et une détermination de contenus plus adéquats ».* (Ministère de l'Éducation Nationale, 2006, p. 20)

Quant à Puren (2017), il clarifie la notion en considérant que cette évaluation initiale est:

Chapitre III : L'enseignement du texte littéraire en classe de FLE : Perspectives interculturelles, enjeux didactiques et pratiques pédagogiques

« de type diagnostique puisqu'il s'agit de faire le point sur les savoirs et savoir-faire pré-requis, mais aussi sur les ressources disponibles : en d'autres termes, l'évaluation initiale ne porte pas seulement sur les acquis des élèves, mais aussi sur l'environnement, dont nous avons vu l'importance dans la démarche de projet. Cette évaluation consiste donc à recueillir les informations permettant de répondre à la question « que devons-nous connaître et maîtriser et de quelles ressources devons-nous disposer avant de commencer notre projet ? » (Puren, 2017, p. 04).

L'évaluation diagnostique est généralement placée en amont de toute action de formation ou d'une séquence d'apprentissage afin de fournir un état des acquis des apprenants et de permettre d'éclairer l'enseignant sur les compétences et les repères pédagogiques sur lesquels il peut compter pour organiser les apprentissages assignés. Les résultats obtenus agissent sur les choix de progression, sur l'organisation interne de sa classe, sur les documents de support et d'exercices qui seront proposés. Ils devraient être utilisés pour adapter l'enseignement aux besoins des apprenants (Barbier, 1997).

I.III.2.3 Évaluation formative

L'évaluation dite formative intervient au fur et à mesure que le processus d'E/A se déroule. Elle apporte des informations sur les acquis en construction, en comparant les performances des apprenants par rapport aux objectifs assignés afin d'apporter les régulations adéquates si cela s'avère nécessaire. Elle permet également de situer la progression des apprenants par rapport à un objectif d'apprentissage donné et offre la possibilité de remédier à certaines des lacunes qui pourraient avoir des répercussions sur la mise en œuvre du programme. Ce type d'évaluation est donc effectué au cours des apprentissages. Les enseignants la pratiquent très naturellement en observant les productions et les performances des apprenants, en les écoutant, en corrigeant leurs exercices, en proposant des activités rapides en début de séances, etc. C'est dans ce cadre qu'intervient la pratique de l'auto – évaluation et de la co – évaluation.

C'est ce que précisent les auteurs du curriculum de français de 2^{ème} année secondaire en soulignant que *« l'évaluation formative prend une place centrale dans le processus d'E/A. Elle gère l'articulation dynamique qui lie les contenus enseignés aux stratégies d'apprentissage utilisées pour leur acquisition et les effets de régulation que cela implique. Elle facilite la gestion du projet, l'adéquation entre les visées et les stratégies utilisées ; elle assure la qualité de l'information au moment même de sa circulation ; elle cible*

Chapitre III : L'enseignement du texte littéraire en classe de FLE : Perspectives interculturelles, enjeux didactiques et pratiques pédagogiques

principalement les apprenants en difficulté face à la tâche proposée » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2006, p. 21)

À ce sujet, Puren (2017) fait la distinction entre cette évaluation qu'il appelle *intermédiaire*, l'évaluation *initiale* et de l'évaluation *finale*, en soulignant qu'elle se déroule entre les deux autres, tout au long de l'unité pédagogique. Selon le même chercheur, elle désigne :

« Un type particulier d'évaluation, mais elle correspond concrètement à toute la série des évaluations intermédiaires. [...] Parce que la conduite des projets ne relève pas de la procédure, mais du processus récursif, chacune des tâches qui la composent doit être évaluée avant de passer à la suivante. Le fonctionnement de ces évaluations intermédiaires est particulièrement complexe : elles fonctionnent en effet sur le mode sommatif (il s'agit d'évaluer la tâche en elle-même, d'établir son bilan propre), rétrospectif (il s'agit aussi d'évaluer la tâche en fonction de l'ensemble des tâches antérieures, i.e. du projet tel que réalisé jusque-là) et prospectif (il s'agit enfin d'évaluer la tâche en fonction de l'ensemble des tâches suivantes, i.e. de la suite du projet). Les données recueillies par les activités d'évaluation intermédiaire viennent alimenter l'opération de rétroaction ». (Puren, 2017, pp. 05-06)

I.III.2.4 Évaluation sommative/ certificative

L'évaluation est dite sommative lorsqu'elle propose d'établir un bilan, à partir d'une somme de données recueillies au cours des épreuves, des examens, des contrôles, etc., des connaissances et des compétences acquises par l'apprenant après une séquence d'enseignement. Ce type d'évaluation est souvent noté en fonction d'une échelle de notation et d'un barème de correction. Dans certains cas, ce type d'évaluation met notamment en place une visée administrative pour obtenir un certificat d'études. C'est l'évaluation certificative qui vise à garantir que l'apprenant ait fait la preuve de l'acquisition de compétences et de connaissances.

Quant au curriculum de français de 2^{ème} année secondaire (2006), il offre une description claire de l'évaluation certificative en soulignant que :

« Toute compétence est exprimée par une performance qui satisfait à des critères bien définis. Critérier une compétence c'est la spécifier afin d'établir en terme d'indicateurs observables les éléments significatifs d'une bonne réussite.

La liste des indicateurs englobe des objectifs en principe déjà maîtrisés (avant l'apprentissage) et les objectifs d'apprentissage sélectionnés pour le projet. Cette distinction doit avoir des répercussions sur le barème de notation. Pour savoir si une

Chapitre III : L'enseignement du texte littéraire en classe de FLE : Perspectives interculturelles, enjeux didactiques et pratiques pédagogiques

compétence est installée chez l'apprenant, il est essentiel de concevoir une situation d'évaluation pertinente. (Ministère de l'Éducation Nationale, 2006, p. 16)

L'évaluation sommative a une place considérable dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (2001), ses auteurs indiquent que : « *L'évaluation sommative contrôle les acquis à la fin du cours et leur attribue une note ou un rang. Il ne s'agit pas forcément d'une évaluation de la compétence. En fait, l'évaluation sommative est souvent normative, ponctuelle et teste le savoir.* » (CECRL, 2001)

L'évaluation terminale d'un projet, comme l'appelle Puren (2017), permet de se rendre compte du niveau de compétence réel de l'apprenant et de mettre en évidence les lacunes et les éléments positifs sur lesquels peut s'appuyer le professeur-formateur pour revoir sa stratégie sur le plan des objectifs, des supports, des contenus et la manière de favoriser la résolution des « situations – problèmes » proposées.

Il s'agit alors d'« *un bilan de type sommatif, mais il est aussi de type rétrospectif dans la mesure où il alimente la métacognition appliquée à l'ensemble du projet réalisé de manière à revenir de manière critique sur la conception, la réalisation et les évaluations du projet. Il est également de type prospectif : ses perspectives sommative et rétrospective ont précisément pour but de tirer les leçons pour les projets à venir.*

L'opération de métacognition effectuée sur l'activité d'évaluation terminale est ce qui clôt véritablement le projet : c'est le moment où les élèves peuvent auto-évaluer les différents projets qu'il recouvre (le projet pédagogique, le projet commun d'enseignement-apprentissage et les projets individuels d'apprentissage), et leur progrès dans leur capacité d'autoévaluation individuelle et collective. L'ultime boucle rétroactive de la démarche de projet est celle qui relie cette évaluation terminale avec la projection initiale des élèves sur cette même évaluation terminale. » (Puren, 2017, p. 06)

I.III.3 Élaboration d'une épreuve d'évaluation

Le processus d'E/A du FLE, a pour objectif ultime de permettre aux apprenants d'accéder à l'exercice autonome de la réflexion. Cette pensée est commune à toutes les disciplines scolaires. Il joue alors un rôle tout particulier, celui de transmettre le savoir mais aussi le savoir-faire et le savoir-être dans la langue en contexte en préparant l'apprenant à des interactions multiples et à prendre conscience de la diversité linguistique et culturelle pour, ainsi, lui faire acquérir des compétences interculturelles qui augmenteraient les chances de la réussite dans les études et qui permettraient une meilleure insertion sociale et professionnelle. Au début, au cœur et au terme de ce processus d'E/A, des outils d'évaluation seront utiles

Chapitre III : L'enseignement du texte littéraire en classe de FLE : Perspectives interculturelles, enjeux didactiques et pratiques pédagogiques

pour examiner les progrès réalisés et faire la prise d'information sur les performances au regard des objectifs d'apprentissage préalablement fixés.

Une épreuve d'évaluation écrite au secondaire est intimement liée aux programmes d'études et à la qualité de l'enseignement offert dans nos salles de classe. Elle est élaborée conformément au programme du cycle et comporte deux parties fondamentales visant l'évaluation de la compétence de lecture/compréhension et l'évaluation de la compétence de production écrite. Ainsi, et selon le guide d'élaboration d'une épreuve de français (2018), elle se structure autour de deux moments clés : la compréhension de l'écrit et la production de l'écrit.

Le choix des textes supports se fait en accord avec les directives du Ministère de l'Éducation Nationale suivantes :

- « *Il doit répondre à la nécessité de respecter les thématiques et les contenus étudiés au cours de l'unité pédagogique.*
- *Les références complètes du texte proposées doivent être mentionnées (auteur, titre de l'ouvrage, pages, date de parution, édition,).*
- *Ils doivent former un tout et doivent respecter les règles de cohérence textuelle.*
- *Le sens des mots difficiles, dans leur contexte, sera indiqué en bas de la page.*
- *Le texte support doit être inédit et authentique.*
- *Le thème doit être attrayant, motivant et d'actualité.*
- *Le texte support doit être en relation avec les objets d'étude*
- *Le texte support ne doit pas être en contradiction avec les valeurs nationales et / ou universelles*
- *Les textes extraits de blogs ou de forums sont proscrits.*
- *Les textes des sites internet officiels et référencés sont acceptables.*
- *Dans les textes, les éventuelles coupures doivent être signalées et ne doivent en aucun cas nuire à la cohérence d'ensemble et doivent être indiquées par : (...) ou [...] »*
(Ministère de l'Éducation Nationale, 2018, p. 08)

Étant donné que le rôle de l'évaluation est avant tout de rehausser et d'augmenter la qualité de l'enseignement et d'améliorer l'apprentissage des apprenants. Selon ce qui est précisé dans le guide d'élaboration d'une épreuve de français au secondaire (2018, p. 08), la première rubrique de l'épreuve est consacrée à la *Compréhension de l'écrit*, qui consiste à étudier un texte support de 280 à 300 mots en relation avec les objets d'étude et les thèmes retenus dans les programmes officiels. L'apprenant devrait lire, analyser et interpréter des discours écrits pour :

Chapitre III : L'enseignement du texte littéraire en classe de FLE : Perspectives interculturelles, enjeux didactiques et pratiques pédagogiques

- dégager les différents niveaux d'organisation d'un texte
- élaborer des significations
- réagir face à un texte

Les questions posées ne devront en aucun cas viser uniquement les niveaux taxonomiques les plus bas, à savoir connaissance et compréhension, mais devront couvrir dans leur déroulement l'éventail des capacités d'analyse, de synthèse et de jugement. Une question de réflexion, d'analyse ou de synthèse sera obligatoirement insérée à la fin du questionnaire.

Toutefois, la deuxième rubrique de l'épreuve est dédiée à la *Production écrite*, qui comporte deux sujets de production écrite au choix proposés aux apprenants : une production libre ou une technique d'expression :

- *Les sujets des productions libres* doivent être formulés de manière à inciter l'apprenant à respecter les paramètres de toute situation de communication et de produire des textes en relation avec les discours étudiés.
- Les sujets doivent aussi permettre la mise en œuvre *d'une technique d'expression* étudiée durant l'unité pédagogique.

I.III.3.1 Correction d'une épreuve d'évaluation

L'examen de français langue étrangère est une épreuve écrite, comme c'est généralement le cas, qui serait susceptible de faire l'objet d'une correction et d'une collecte des données observables sur les performances des apprenants, ce qui amène l'enseignant à émettre un jugement ou une appréciation sur les résultats d'apprentissage obtenus. Le caractère complexe, délicat mais incontournable des tâches évaluatives demande souvent d'émettre un jugement sur un ensemble d'indicateurs et de critères de correction. Dans le cadre de notre travail de recherche, le recours à la procédure de correction ainsi qu'aux critères de correction et d'évaluation des enseignants correcteurs eux-mêmes est justifié par le fait qu'elle a une place importante dans le champ pédagogique dont la finalité est de classer, sélectionner, interpréter et traduire les résultats obtenus par la notation ou l'appréciation. Il s'agit d'une pratique fondamentale et une partie intégrante de l'acte pédagogique.

Chapitre III : L'enseignement du texte littéraire en classe de FLE : Perspectives interculturelles, enjeux didactiques et pratiques pédagogiques

La phase de la correction de l'épreuve se fait par le biais d'une assez grande diversité d'approches et de pratiques, notamment la correction notée/non-notée, la correction individuelle/ en groupe, la correction d'une copie sur papier/ la correction d'un examen en ligne, etc. Néanmoins, il existe bien sûr des situations où les enseignants et les établissements s'appuient sur d'autres outils pour évaluer les résultats des apprenants, mais ces usages ne sont pas majoritaires. Dans ce même ordre d'idées, l'évaluation des performances des apprenants apparaît comme une pratique fondamentale dans tout système d'enseignement et de formation pour : examiner les apprentissages, valider les acquis, documenter l'orientation et la prise de décision et certifier les compétences. Le but de cette phase de correction est de mesurer, d'évaluer et d'enregistrer des résultats à partir des données recueillies au cours de chacune des parties de l'épreuve. C'est à partir de ces résultats obtenus à l'issue des évaluations que se dessine le destin scolaire des apprenants (Capelle, 2010).

Il est à souligner que les nombreuses études clés, portant sur le thème de la notation et la mise en évidence de l'incertitude de la mesure des performances scolaires des apprenants par les notes et les divers biais associés à cette pratique évaluative, sont celles de Suchaut (2008), Merle (1996), Éluerd (1972), auxquelles nous pouvons ajouter celles de Capelle (2010), Bonniol (1965), Leclercq, Nicaise et Demeuse (2004) entre autres. Pour la majorité d'entre eux, ces études ont consisté, d'une part, à montrer de façon éloquent l'importance de la validité et de la fidélité des épreuves d'examen, d'autre part, à alimenter la réflexion sur la pertinence des corrections et des notations d'évaluation. Constituant ainsi un axe d'intérêt primordial pour la notation comme une pratique persistante et généralisée dans tous les systèmes éducatifs.

La démarche générale que nous adaptons, dans le cadre de la présente recherche, pour planifier une évaluation et guider l'apprenant dans la découverte et la construction du sens d'un texte littéraire consiste d'abord à déterminer au préalable les critères d'évaluation, c'est-à-dire les qualités recherchées des apprentissages à évaluer, puis à choisir et valider les tâches, les outils et les supports d'évaluation. Il faudrait ensuite déterminer les consignes ou les tâches évaluatives appropriées aux apprentissages à évaluer et préciser également le contexte de réalisation des tâches d'évaluation afin de mettre au point les outils efficaces pour la collecte des données et pour le jugement d'évaluation. Il est tout aussi nécessaire d'assurer la validité et la fidélité des épreuves d'évaluation élaborées. Enfin, il serait très utile de construire les dispositifs de collecte des données observables, à savoir les grilles de correction

Chapitre III : L'enseignement du texte littéraire en classe de FLE : Perspectives interculturelles, enjeux didactiques et pratiques pédagogiques

et l'échelle d'appréciation en choisissant par la suite les modalités du jugement et de la notation à rendre sur les apprentissages des apprenants.

I.III.3.2 Grille de correction

L'évaluation se fonde nécessairement sur une grille de correction qui devrait être élaborée avant la passation de l'épreuve. Pédagogiquement, cette grille de correction constitue un outil d'aide à la correction des productions des apprenants dans la mesure où elle permet de garantir un maximum d'objectivité dans la correction. Il s'agit d'un outil d'appréciation à travers des indicateurs précis qui permet de porter un jugement sur la qualité d'une performance, d'une production ou d'un produit (Scallon, 2004).

En classe de langue, la grille de correction forme un instrument jugé indispensable qui permet un ensemble d'évaluations par critères stricts et clairs. Chaque critère principal est divisé en plusieurs niveaux secondaires. Ces critères et éléments observables sont accompagnés d'une échelle de notation. Cette échelle comporte une liste d'éléments échelonnés qui correspondent à divers niveaux de maîtrise et de possession de la qualité ou de la compétence visée par le critère. Ces éléments se nomment échelons et leur nombre peut varier d'une grille à l'autre. L'exemple de la grille d'évaluation ci-dessous est celui que nous adoptons dans notre étude, il est inspiré du modèle proposé par Côté et Tardif avec la collaboration de Munn (2011, p. 08) dans un document qui a été élaboré dans le cadre d'un atelier pédagogique à l'intention des enseignants universitaires.

Tableau n°09: Grille d'évaluation inspirée du modèle proposé par Côté et Tardif (2011, p. 08)

Critères	Éléments observables	Échelle			
		Échelon	Échelon	Échelon	Échelon

Le total de la grille serait ensuite calculé selon les critères déterminés par le compte des notes entrées dans chaque critère.

Notre but principal était d'élaborer une grille de correction qui répond aux critères de qualité suivants : facile à l'application, ne comporte pas de trop grandes difficultés techniques et n'exige pas une surcharge de temps importante pour les utilisateurs, c'est afin de s'assurer que cet instrument de correction soit acceptable, utilisable et efficace pour la correction des

Chapitre III : L'enseignement du texte littéraire en classe de FLE : Perspectives interculturelles, enjeux didactiques et pratiques pédagogiques

travaux réalisés. C'est dans cet esprit et avec cette conviction que nous avons réalisé notre grille de correction pour le pré-test et le post-test de notre expérimentation.

I.III.4 Élaboration d'une séquence pédagogique

Par une séquence pédagogique, une séquence d'apprentissage ou encore une séquence didactique, nous entendons « *un ensemble d'activités conçues sous la forme d'unités d'apprentissage devant avoir (ou ayant) une cohérence interne et des situations pédagogiques* » (Mekhnache, 2011, p. 57). Autrement dit, c'est aussi un ensemble de connaissances ou de savoir-faire bien charpenté par l'enseignant permettant d'atteindre enfin des objectifs d'apprentissage généraux et spécifiques correspondant aux besoins et aux capacités de l'apprenant, qui ont été établis pour chacune des activités pédagogiques et fixés par les programmes d'enseignement. La séquence est donc constituée d'activités et de séances, au nombre variable, réparties dans le temps et organisée autour d'une ou plusieurs activités pédagogiques.

Selon le Ministère de l'Éducation Nationale, dans le guide pédagogique du manuel destiné aux professeurs, « *La séquence constitue, au second niveau, l'organisateur didactico-pédagogique de l'enseignement/apprentissage. Elle vise l'installation d'un savoir-faire à maîtriser (un niveau de compétence ou sous-compétence) [...] La séquence a une durée variable et modulable en fonction des besoins des apprenants et des exigences du projet. Elle se déploie à travers des activités d'analyse du discours à étudier, de manipulation de la langue et d'évaluation formative.* » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2018, p. 19). Dans cette vision, toute unité pédagogique vise la maîtrise d'une ou plusieurs compétences. La stratégie de segmentation et le fait de penser en séquence permettent d'installer et de renforcer les compétences de façon plus harmonieusement intégrée, d'anticiper et d'exprimer clairement ce que nous souhaitons faire apprendre aux apprenants dans une dynamique de progressivité appropriée.

Plus qu'un moyen de donner à l'E/A un sens par la réinstauration de la rigueur dans le choix des activités pédagogiques et leur convergence dans un produit finalisé, la séquence pédagogique peut être considérée comme un moyen qui fait appel, d'une part à diverses connaissances et thématiques liées à la société contemporaine et son évolution et, d'autre part, à intégrer des compétences comme l'anticipation, l'innovation, la création et la négociation permettant ainsi l'explication et la socialisation, ou, en d'autres termes, de passer de

Chapitre III : L'enseignement du texte littéraire en classe de FLE : Perspectives interculturelles, enjeux didactiques et pratiques pédagogiques

l'intention à l'action (Lebrun, 2002). La séquence pédagogique tient donc un rôle particulier dans l'organisation de l'aventure d'apprentissage que vivait l'apprenant en classe de FLE afin de développer sa propre histoire de succès et ses aptitudes qui lui permettront de poursuivre son apprentissage de manière autonome. Les objectifs visés devraient alors décrire ce qu'il serait capable de faire à la fin de l'activité ou de la séquence et ils devraient également être formulés au moyen des verbes d'action.

Dans cet esprit, définir préalablement l'objectif d'apprentissage et les stratégies pour le réaliser aide à centrer l'apprentissage sur l'apprenant, en décrivant en terme le résultat global attendu et les capacités démultipliées d'un objectif général formulé. De leur côté, ces capacités particulières, qui correspondent aux différentes activités pédagogiques et qui composent la séquence, devraient aussi être formulées en utilisant un verbe d'action et en insérant un comportement observable.

I.III.4.1 Activités pédagogiques

Étant donné que le centre d'attention d'une séquence pédagogique vise les méthodes, les actions et les attitudes mises en place pour transmettre un savoir et pour atteindre un objectif d'apprentissage. La transposition didactique a pour but de transformer le savoir social ou scientifique afin de construire le savoir à enseigner dans un cadre institutionnel précis et de proposer un certain nombre de situations didactiques fondées sur des intentions d'enseignement précises. Ultérieurement, l'enseignant pourrait, de son côté, transformer ce nouveau savoir à enseigner en savoir enseigné et appris en classe par les apprenants.

La transposition didactique représente un enjeu scolaire, social et scientifique. Elle doit faire face à des compromis entre ce qui est souhaitable en principe par l'institution et les objectifs d'apprentissage et ce qui est possible, réalisable et faisable en classe, en prenant en considération l'état des ressources et des contraintes (Bordallo & Ginestet, 1993). Pour construire une séquence pédagogique, il faut tenir compte des besoins réels et particuliers des apprenants, de leurs acquis antérieurs, de leurs habiletés, de la qualité de l'enseignement reçu antérieurement dans le contenu de la séquence pédagogique précédente et postérieurement dans le contenu de la séquence pédagogique suivante (Chevallard, 1991).

Une séquence pédagogique se compose d'un certain nombre d'activités inter-reliées et complémentaires qui se déploient pour atteindre les objectifs d'apprentissage assignés. Chaque activité est liée à des apprentissages particuliers et propose une expérience de

Chapitre III : L'enseignement du texte littéraire en classe de FLE : Perspectives interculturelles, enjeux didactiques et pratiques pédagogiques

transmission d'un savoir ou son appropriation par le biais de méthodes et de techniques d'enseignement adaptées. Dans le cadre de la présente recherche, nous travaillerons sur toutes les activités pédagogiques soient offertes dans une séquence dont les supports d'analyse seront des textes littéraires et la thématique est centrée sur le renforcement du processus d'E/A du FLE dans une perspective interculturelle agréable où le linguistique, le discursif, l'esthétique, le culturel et l'interculturel s'unissent pour une solide appropriation de la langue et de la culture cibles.

Chaque séquence d'apprentissage doit suivre un itinéraire d'apprentissage fiable et crédible, qui est imposé par le Ministère d'Éducation Nationale et qui permet à l'enseignant de se situer dans le temps par rapport au reste du programme et de reconnaître alors le mérite de la séquence qui est structurée en plusieurs séances calculées en fonction de l'horaire alloué pour chaque activité. La séance au cycle secondaire est une période d'une durée raisonnable qui est généralement de 60 minutes d'enseignement qui vise un objectif d'apprentissage fixé à son propre terme. En effet, une activité pédagogique peut se dérouler, la plupart du temps, dans plus d'une séance.

Pour soutenir notre présentation des activités pédagogiques prescrites en classe de FLE, tout d'abord, il nous semble utile de signaler que les apprenants sont amenés à maîtriser « *six techniques d'expression : La prise de notes à partir de l'écrit ou de l'oral, l'exposé oral, le compte rendu objectif ou critique, les représentations graphiques, le dossier documentaire et la fiche de lecture. Chaque technique peut faire l'objet d'un apprentissage systématique intégré dans la séquence et exploité dans le projet* » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2018). Ces procédés d'expression les prépareront à mobiliser et classer ses idées dans un ordre logique et gagner en aisance dans la rédaction des écrits.

Le déroulement d'une séquence pédagogique au niveau secondaire se fait bien évidemment selon les indications officielles. Elle est mise en route par l'étape d'évaluation diagnostique, qui vient justement pour tester, vérifier et s'interroger sur les acquis de l'apprenant afin de traquer ses insuffisances et ses lacunes et de faire tous les efforts pour y remédier. Les activités pédagogiques préconisées par la tutelle (Ministère de l'Éducation Nationale, 2018, pp. 19-20) sont les suivantes :

Chapitre III : L'enseignement du texte littéraire en classe de FLE : Perspectives interculturelles, enjeux didactiques et pratiques pédagogiques

✚ Les activités de compréhension

Il s'agit de construire du sens à partir des supports multiformes et multi-genres que l'apprenant rencontre en classe de FLE, en suivant d'une approche raisonnée des techniques d'accès au sens et en mobilisant ses connaissances lexicales et syntaxiques. Cette élaboration du sens serait le fruit d'une analyse méthodique des principales formes discursives et textuelles, d'une étude des types d'organisations de plus en plus hétérogènes et d'une capacité de relier les savoirs entre eux et d'évaluer d'un regard critique les contenus d'enseignement.

✚ Les activités d'expression

Elles aident les apprenants à construire du sens dans leurs productions par la réutilisation et la réactivation des savoirs et savoir-faire acquis.

✚ Les activités d'acquisition des outils linguistiques (lexique, syntaxe, conjugaison, orthographe)

Ces activités visent l'acquisition de compétences linguistiques en français indispensables à la poursuite des études et à l'enrichissement du répertoire linguistique chez les apprenants. Elles sont en effet intégrées dans les apprentissages fondamentaux de la compréhension et de l'expression en fonction des besoins des apprenants et des objectifs de la séquence.

✚ Les activités de synthèse

Elles ne se surajoutent pas aux précédentes activités mais elles constituent, dans une perspective intégrative, la nécessaire articulation et le continuel réajustement des contenus et des différentes activités du projet pédagogique.

La séquence s'achève généralement par un moment d'évaluation sommative qui apportera un bilan final et se prononcera sur le profil de l'apprenant en matière de connaissances acquises, d'habiletés établies et les compétences maîtrisées.

I.III.4.2 Évaluation et observation d'une séquence d'apprentissage

Concevoir des situations d'E/A pour les contenus à faire apprendre fait partie de la pratique pédagogique, qui permet aux apprenants d'entreprendre réellement des activités qu'ils peuvent perfectionner et de déployer les compétences souhaitées dans le programme de formation. Pour assurer une supervision adéquate, l'enseignant doit donc planifier et gérer

Chapitre III : L'enseignement du texte littéraire en classe de FLE : Perspectives interculturelles, enjeux didactiques et pratiques pédagogiques

systématiquement son enseignement et ses évaluations en tenant compte de la progression des apprentissages. Tout cela tout en anticipant les possibles défis que les apprenants peuvent rencontrer, en prévoyant les diverses ressources nécessaires à l'exécution des tâches et le temps approximatif requis pour chacune d'elles, en précisant le contexte et les critères d'évaluation, en anticipant les difficultés qu'ils peuvent éprouver dans l'acquisition de certains concepts ou dans le développement d'une compétence particulière et en planifiant des activités de remédiation et d'enrichissement et des exercices de consolidation supplémentaires. À ce sujet, Alain Rieunier, précise que :

« Préparer une leçon, un cours, une séquence de formation, c'est concevoir un dispositif pédagogique capable de motiver ceux qui doivent apprendre, c'est présenter des contenus rigoureux, permettre leur appropriation progressive, prévoir les évaluations nécessaires, organiser les systèmes de recours pour ceux qui sont en difficulté ou en échec. Bref, préparer une leçon, c'est se situer délibérément du côté de celui qui apprend et préparer le chemin de son apprentissage. C'est interroger les savoirs pour trouver les moyens de les rendre accessibles. C'est travailler à impliquer ceux qui apprennent...car sans leur aide, leur participation active, la mobilisation de leur intelligence, le projet est condamné par avance. » (Rieunier, 2007, p. résumé)

Dans le même ordre d'idées, une autre gamme de critères qui aide à l'évaluation d'une séquence d'apprentissage, y compris la prise en considération des besoins et les intérêts des apprenants dans l'élaboration et la sélection des situations d'E/A, le choix des approches pédagogiques et des méthodes d'enseignement variées, appropriées et reconnues pour le développement des compétences visées et la prévision des situations d'apprentissage permettant l'intégration des compétences dans des contextes variés (Meirieu, 2016).

Cette évocation de quelques paramètres fondamentaux dans l'évaluation d'une séquence didactique élaborée nous semble utile pour, d'une part, concrétiser les objectifs assignés à l'enseignement du FLE et, d'autre part, vérifier les voies et les moyens à mettre en œuvre et tester les principes méthodologiques et les stratégies de réalisation qui fixent les limites convenables à la configuration des unités didactiques afin qu'ils conservent leur utilité et fiabilité. Les décisions sont ainsi prises en fonction des pratiques d'évaluation qui comprennent l'observation, l'analyse de ces contenus, de ces moyens et de ces stratégies.

Nous avons adapté dans la présente recherche, le modèle de la grille d'évaluation d'une séquence présenté ci-dessous, qui est proposé par le Ministère de l'Éducation Nationale dans le guide pédagogique du manuel destiné aux professeurs de français au secondaire

Chapitre III : L'enseignement du texte littéraire en classe de FLE : Perspectives interculturelles, enjeux didactiques et pratiques pédagogiques

(2018, p. 15), et qui comporte une gamme de critères d'évaluation qui peuvent être appliqués à la plupart des investissements pédagogiques. Ces éléments indiqués dans cette grille constituent des invariants nécessaires pour une séquence d'apprentissage réussie. En revanche, dans la programmation et la gestion de la séquence, il revient à l'enseignant d'introduire les éléments qu'il juge pertinents en fonction du contexte, de la spécificité et des besoins des apprenants.

Tableau n°10: Grille d'évaluation d'une séquence (*Ministère de l'Éducation Nationale, 2018, p. 15*)

Liste de vérification pour le professeur	Oui	Non
1. Sélection d'une compétence 2. Sélection d'objectifs d'apprentissage : • en théorie • en pratique 3. Sélection et organisation des tâches pertinentes • Choix des outils • Vérification de l'utilisabilité des outils en fonction de la tâche à exécuter • Choix des matériaux • Choix des supports sur lesquels porteront les tâches 4. Définition du mode d'organisation selon les tâches : • en groupe classe • en sous – groupes • en binômes • individuellement 5. Élaboration d'une grille d'évaluation formative. 6. Présences d'activités de remédiation 7. Prévision de moments de synthèse. 8. Conclusion : Articulation avec la séquence précédente.		

I.III. 5 Pistes et enjeux didactiques de l'enseignement du texte littéraire en classe de FLE

Dans cette section, nous décrivons notre tentative de transparence dans le lien entre la littérature et l'enseignement du FLE au secondaire et les nouveaux enjeux auxquels l'enseignement du texte littéraire est confronté en classe de langue. En raison de sa nature tout à fait particulière, aux termes de la créativité, la richesse et la diversité, le texte littéraire à visée interculturelle nous intéresse et constitue l'objet d'étude dans notre recherche. La nature de cet objet à apprendre et à évaluer, la qualité des méthodes à utiliser, les démarches et les outils à développer pour la conception et la mise en œuvre d'un meilleur enseignement/apprentissage du FLE, les postures des acteurs et leur implication, les processus et les effets produits font tous l'objet de notre réflexion sur ce lien essentiel entre la littérature

Chapitre III : L'enseignement du texte littéraire en classe de FLE : Perspectives interculturelles, enjeux didactiques et pratiques pédagogiques

et l'enseignement des langues. Un lien essentiel est en effet établi, confirmé et valorisé par de nombreux chercheurs tels que Abdallah-Pretceille (2010), Séoud (1997), Collès (1999), ou encore Tauveron (2002), De Carlo (1998), Erban (2002), et Cervera (2009). Mais surtout ils ont mis en évidence les liens caractérisant l'enseignement littéraire à travers l'approche interculturelle et l'apprentissage du FLE afin de témoigner de la place centrale que devrait en effet occuper la littérature dans le champ de l'enseignement des langues.

La meilleure façon de présenter les enjeux pertinents, c'est de les classer en quatre catégories : d'abord, l'enjeu didactico-pédagogique, ensuite l'enjeu interculturel, puis, l'enjeu social et enfin, l'enjeu éthique.

I.III.5.1 Enjeu didactico-pédagogique

L'E/A des langues étrangères représente un enjeu éducatif de première importance, qui requiert une mobilisation de chaque instant. Il devrait être au cœur de toute politique du développement durable. Il devrait également servir à poser les fondements d'une pédagogie de l'écoute et de la tolérance, permettant de lutter contre les effets de stigmatisation et de discrimination rencontrés encore trop souvent par les individus. Toutefois, une série de déclarations critiques est devenue la première problématique en termes de méthodes de l'enseignement du texte littéraire qui posaient la question de savoir de quel savoir à enseigner et sur l'adéquation de cet objet d'étude, qui subit une transposition didactique entre son état scientifique, et son état scolaire. En prenant compte que le mot enseignement, pour désigner l'action et la manière de transmettre des connaissances et certains types de compétences dans l'école, constitue en soi-même un enjeu central dans les institutions scolaires. Le texte littéraire, pour caractériser tout document produit d'une exceptionnelle qualité et d'un style très agréable à lire et qui est produit à des fins autres que l'E/A des langues, de son côté, constitue un enjeu important dans les choix pédagogiques.

Dans toute formation, l'accent doit être placé sur l'importance de structurer soigneusement les cours et les activités afin de stimuler la concentration des apprenants, ainsi que d'utiliser le dialogue interactif qui vise à les impliquer activement dans le processus d'E/A. Ce processus commence par une étape de reconnaissance et de choix des objets d'étude et de définition plus claire des objectifs et finalités assignés. Y. Reuter compte parmi les auteurs qui ont marqué l'évident impact de l'intégration du texte littéraire en classe du FLE sur la promotion et l'amélioration de son enseignement.

Chapitre III : L'enseignement du texte littéraire en classe de FLE : Perspectives interculturelles, enjeux didactiques et pratiques pédagogiques

« La variété des objectifs et finalités assignés à l'enseignement-apprentissage de la littérature est [...] impressionnante : développer l'esprit d'analyse, développer les compétences linguistiques, développer les compétences en lecture et en écriture, développer les savoirs en littérature, développer le bagage culturel de l'élève, développer son esprit critique, lui permettre de s'approprier un patrimoine, développer son sens État des recherches en didactique de la littérature de l'esthétique et sa sensibilité, lui faire prendre du plaisir, participer à la formation de sa personnalité... »
(Reuter, 1999, p. 197).

Pédagogiquement, l'apprenant devrait être pleinement acteur de son apprentissage et devrait s'appuyer sur ses compétences pour atteindre différents objectifs propres à la tâche à réaliser. La tâche pédagogique constitue, en effet, une activité dans laquelle l'apprenant s'implique pour atteindre à un objectif d'apprentissage spécifique, dans un domaine ou une situation problématique donnée. La tâche en littérature nécessite bien évidemment l'utilisation de la langue cible qui est un moyen de parvenir à son but ou de mieux réussir sa visée. Par contre, il ne s'agit pas ici d'instrumentaliser le texte littéraire, ni de renoncer à l'analyse ou plus encore au plaisir de la lecture, mais de conférer également à son aspect esthétique. L'apprenant, en collaboration avec l'enseignant, devrait prendre part à la planification et à la préparation de tâche à accomplir et de savoir exactement ce qu'il faut faire et ce que cela implique.

C'est seulement par une responsabilisation de la société face à l'enjeu pédagogique que nous devrions fonder sur des bases solides la formation de citoyens à part entière. L'exploitation actionnelle et efficace du texte littéraire, recommandée par le CECRL, laisse toute sa place au apprenant-lecteur, à sa lecture et à ses sentiments personnels, tout en donnant la responsabilité à l'apprenant de travailler en coopération et en créant un espace de discussions proche de l'authentique, la situation de communication et de coopération réelle restant marquée par ce genre d'apprentissage. Il convient alors de renforcer et d'encourager d'une manière générale l'ambition de l'excellence dans les recherches en didactique sur l'enseignement des langues étrangères. Pour les chercheurs, (Barré-De Miniac & Reuter, 2000), (Coker, 2007), (Flower & Hayes, 1980), (Lebrun, 2007), (Reuter, 1996), (Torrance & Galbraith, 2006), etc., l'ambition de l'enseignement du texte littéraire est de produire d'autres textes à partir d'un texte ou d'une œuvre littéraire lu, de donner une nouvelle version d'un texte déjà écrit ou encore de produire des textes dans un mode propre et particulier. Tout en considérant qu'une lecture active mène évidemment à l'écriture comme une fin en soi, et permet aux apprenants de développer leur talent créatif et esthétique inné (Sorin, 2005).

Chapitre III : L'enseignement du texte littéraire en classe de FLE : Perspectives interculturelles, enjeux didactiques et pratiques pédagogiques

La conciliation est possible entre nouveaux enjeux liés à l'apprentissage linguistique et l'enseignement du texte littéraire. Nous nous sommes mis d'accord pour donner à la lecture et à la compréhension des textes littéraires un rôle-clé dans l'apprentissage linguistique. Il s'agit d'un travail transversal de maîtrise de la langue qui peut être enseignée en continuité avec la pratique de la littérature et le développement des compétences discursives.

Or, l'enjeu des réformes n'est pas seulement de faire mieux qu'avant, mais aussi et surtout de faire mieux qu'ailleurs. Ainsi, la connaissance scientifique n'est plus seulement un enjeu pédagogique, c'est aussi un enjeu politique et un enjeu économique. En effet, élaborer des politiques et des stratégies d'application des TIC dans l'éducation adaptées à chaque pays et à chaque système est un enjeu qu'aucun système éducatif ne peut se permettre d'ignorer. Au contraire, les tentatives d'exploitation des outils offerts par la technologie devraient être multipliées pour envisager des approches innovantes et renouvelées recourant aux TIC dans l'E/A des langues-cultures (Meziani, 2012). L'intégration des TIC pour enseigner le texte littéraire en classe de FLE prendra probablement la relève, notamment en ce qui concerne la formation des enseignants à l'utilisation des TIC et la contribution active à la réalisation des objectifs du Millénaire pour le développement.

I.III.5.2 Enjeu interculturel

Nous continuons d'ailleurs à nous intéresser à cet enjeu culturel voire interculturel important et à impliquer, comme souvent lorsqu'il s'agit d'enjeux concernant l'accès à la découverte de l'autre et de soi, d'enjeux artistique, humains et littéraires. Comme recommandé par CECRL, l'enseignement du texte littéraire, comme un outil de médiation, peut en effet largement contribuer à favoriser le dialogue au sein du pays et avec les pays étrangers, à instaurer un véritable et fructueux dialogue interculturel éclairé entre des individus ayant des identités sociales différentes et à veiller à la prise en compte de la complexité de leurs identités multiples réciproques. Dans ce sens et selon les termes de G. Zarate (2003, p. 17) cité par A-S. Morel (2016, p. 01), qui confirment que la littérature possède une fonction importante de médiateur définie comme suit : « *Celui qui s'autorise à intervenir dans le processus qui dramatise les ruptures de sens entre soi et les autres et s'emploie à rétablir la continuité* ». On peut ainsi étudier en classe de FLE des œuvres littéraires et des auteurs qui témoignent d'un métissage et contribuent à accomplir le processus de médiation entre langues et cultures source et cible.

Chapitre III : L'enseignement du texte littéraire en classe de FLE : Perspectives interculturelles, enjeux didactiques et pratiques pédagogiques

Nous déterminons ainsi que l'enjeu principal de notre étude réside dans la dimension interculturelle dans l'E/A du FLE qui devrait être présente dans toute pratique langagière en classe de langue. L'intégration de la culture via l'exploitation didactique du texte littéraire soulève en effet des questions complexes et nous renvoie à des réalités intérieures et extérieures de la classe qui nous incite à réfléchir à l'impact de la dimension interculturelle sur le processus d'E/A du FLE et sa promotion. Il convient cependant de s'interroger sur les conditions, fort diverses, qui maintiennent, encouragent voire rendent possible un enseignement du texte littéraire à visée interculturelle. C'est en prenant en considération que la littérature en classe n'est pas un savoir à enseigner, mais plutôt une pratique de lecture, de compréhension, d'analyse, de production, etc. Une dimension pédagogique articulée autour d'un axe essentiel, celui de l'utilisation du texte littéraire comme un objet d'étude particulier, approprié et adapté aux besoins des apprenants, est alors nécessaire dans le but de leur fournir une sensibilisation culturelle, de même que des outils spécifiques pour acquérir une compétence et une efficacité sur le plan interculturel. Il s'agit ici d'une dimension qui devrait s'ajouter à ce document authentique tout en indiquant clairement les objectifs d'apprentissage assignés, le public visé, les thèmes à proposer, les résultats escomptés et les méthodes à utiliser (Abdallah-Pretceille & Porcher, 1996).

Le développement personnel des apprenants dans leur découverte d'autrui, en leur offrant des expériences propres à renforcer une conscience interculturelle, constitue l'enjeu central de l'enseignement du texte littéraire en classe de FLE et par conséquent celui qui a motivé ce travail de recherche. Cette connaissance de soi et des autres, grâce au texte littéraire, procure du plaisir, permet de mieux se comprendre et de mieux comprendre autrui, d'encourager l'expression des émotions, d'écouter l'autre dans sa diversité, de faire preuve d'empathie comme approche relationnelle permettant d'accepter l'autre et soi-même (Riportella, 2006), puis de contribuer aux progrès du monde dans le sens d'une unité respectueuse d'une diversité créative et fondée sur elle. En effet, la diversité culturelle engendre souvent des défis pour le système éducatif et des dynamiques sociales qui affectent les individus différemment selon leur propre positionnement social.

Le schéma ci-dessous, élaboré par Puren (2015, p. 27)⁹, dans son article « *Perspective actionnelle sur la littérature dans l'enseignement scolaire universitaire des Langues-Culture* :

⁹ Les différents domaines apparaissant dans ce schéma sont ceux pris en compte par les auteurs du CECRL (Puren, 2015, p. 27)

Chapitre III : L'enseignement du texte littéraire en classe de FLE : Perspectives interculturelles, enjeux didactiques et pratiques pédagogiques

Des tâches scolaires sur les textes aux actions scolaires par les textes », illustre l'ensemble des enjeux présents, nouveaux et anciens, de l'E/A des langues depuis la parution CECRL en 2000.

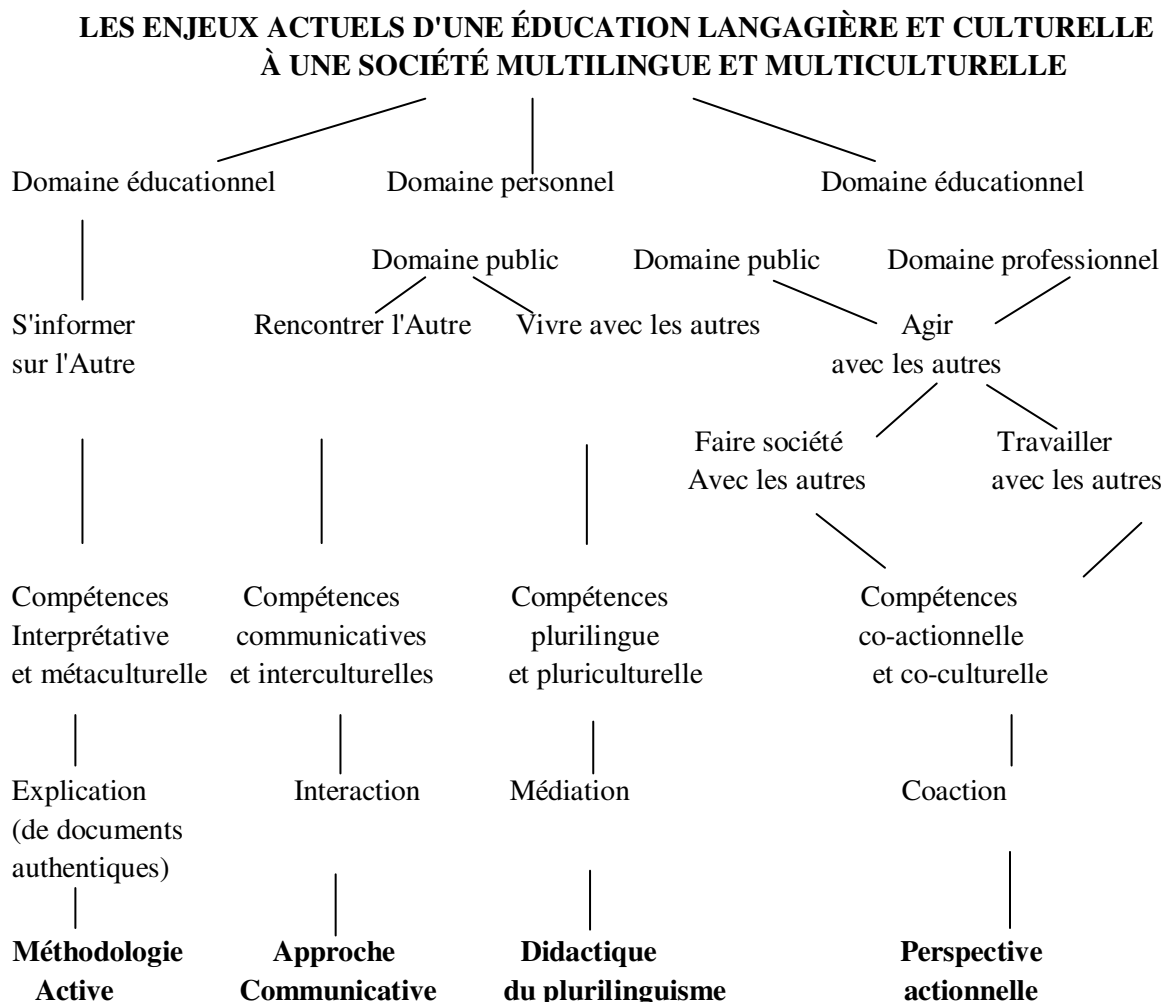


Figure n°06: Les enjeux actuels d'une éducation langagière et culturelle à une société multilingue et multiculturelle, Puren (2015, p. 27).

I.III.5.3 Enjeu social et la formation des enseignants

La formation initiale et continue des enseignants est un enjeu fondamental du développement qui continue de constituer une priorité pour la tutelle du Ministère de l'Éducation Nationale. Cette formation est liée à un autre enjeu particulier pour notre étude, celui du besoin d'une formation axée sur l'enseignement du texte littéraire à visée interculturelle en classe de FLE au secondaire. Dans le cas qui nous concerne, l'enseignant est amené à intégrer des textes littéraires comme étant des objets d'études artistiques et authentiques favorisant des savoirs sur le langage, son acquisition, son esthétique et son

Chapitre III : L'enseignement du texte littéraire en classe de FLE : Perspectives interculturelles, enjeux didactiques et pratiques pédagogiques

fonctionnement interne et social spécifiquement sous l'angle de l'appropriation de la langue et culture au sein de la classe. Il est également amené à donner du sens à son action pédagogique et à mieux comprendre le rapport qu'il tente de médiatiser entre ses apprenants, le langage et la culture que celui-ci porte.

La formation des professeurs d'enseignement au secondaire (PES) en Algérie, devrait répondre à un certain nombre d'enjeux articulés sur les deux parties : une partie théorique qui inclut l'acquisition des savoirs disciplinaires et une partie pratique en classe de FLE.

- **Le renforcement des compétences des enseignants dans le domaine de l'interculturel.** Cela nécessite d'avoir des aptitudes d'empathie et de médiation linguistico-culturelle qui ont pour objectif d'explicitier ou de faire apercevoir aux apprenants les dissemblances et les ressemblances interculturelles. L'ambition est d'atteindre un objectif extrême, celui de rendre les apprenants conscients des différences, de diminuer d'éventuelles visions ethnocentriques afin de promouvoir l'intérêt pour l'altérité. Dans ce sens, la prise de conscience de l'importance de la dimension interculturelle consiste à dépasser la simple acquisition de compétences dans une langue donnée, mais elle doit être assortie d'un petit complément de savoirs sur le pays où cette langue est pratiquée. Car la compétence interculturelle se distingue d'un simple savoir factuel sur un pays étranger. Cette formation doit être reconsidérée essentiellement selon deux perspectives capitales : *Une perspective de formation générale* liée au développement psychologique de l'être humain, au développement socio-affectif, aux relations entre pairs, aux relations adulte-enfant, à la psychologie des groupes et à toutes les dimensions et les situations qui intéressent l'éducation scolaire. Et *une perspective de formation personnelle*, liée à l'autoformation des formateurs, aux alternatives personnelles et à la collaboration entre enseignants.

- **Le renforcement des compétences des enseignants dans le domaine de la littérature.** Pour faire face à cet enjeu, il serait nécessaire que la formation des enseignants s'effectue dans un esprit constructif et en tenant compte des intérêts généraux de l'enseignement du texte littéraire en classe de FLE. Le renforcement de leurs compétences littéraires pourrait être identifié dans le plaisir du recours au texte littéraire comme support pédagogique, et la transmission de ce plaisir aux apprenants en leur offrant une évasion passionnante de la routine quotidienne en classe. Fort de cette conviction, dans le cadre de cette rubrique des enjeux, nous nous limiterons à aborder

Chapitre III : L'enseignement du texte littéraire en classe de FLE : Perspectives interculturelles, enjeux didactiques et pratiques pédagogiques

un problème : celui des difficultés et des besoins que rencontre la formation des enseignants en littérature dans le contexte actuellement dominant de l'approche par compétences. La conjonction des savoirs littéraires avec des compétences communicationnelles peut alors engendrer un meilleur arrangement d'une double logique d'apprentissage, à la fois linguistique et culturelle-artistique.

- **Le renforcement des compétences des enseignants dans le domaine de la technologie numérique.** Entraîné par l'évolution de la science technologique, le texte littéraire a passé de sa forme traditionnelle en papier à sa nouvelle forme numérique, donnant lieu à un nouveau style de vie de l'homme moderne. Il est devenu ainsi témoin de l'émergence d'un nouvel espace culturel, qui englobe les aspirations intellectuelles et créatives à travers les médias électroniques, marquant le début d'une révolution numérique dans le processus d'E/A des langues. L'enseignant de FLE est alors appelé à être mieux équipé que jamais pour non seulement maîtriser cet outil TICE, mais aussi pour assurer les bons usages pédagogiques de ces technologies digitales, lesquels peuvent créer un contexte favorable aux apprentissages des apprenants si elles sont utilisées pour étayer leurs apprentissages, susciter leur métacognition et travailler des points précis dans les compétences non maîtrisées. Les TICE en classe de FLE sont également indispensables pour réaliser la mission éducative, pour développer le travail collaboratif entre enseignant-apprenant et apprenant-apprenant en dehors de la classe et pour faire accéder les enseignants à des ressources et des outils pédagogiques pour développer les connaissances et compétences ouvertes sur des situations et exercices pédagogiques favorables à un changement de pratiques et à la réussite des apprenants.

I.III.5.4 Enjeu éthique

L'enjeu éthique, la question des valeurs, constitue une dimension centrale du processus d'E/A des langues étrangères à travers une approche interculturelle et un facteur particulièrement sensible du combat contre la discrimination dans une société multiculturelle. Dans ce contexte, il est nécessaire de souligner le rôle de l'école dans la promotion d'une citoyenneté active, de l'éthique, l'encouragement au dialogue interculturel et l'apprentissage des droits de l'homme. Elle devrait alors avoir pour but d'assurer une coexistence réelle dans ce cadre éthique et interculturel, en reconnaissant et en respectant la diversité culturelle et en apprenant à vivre ensemble.

Chapitre III : L'enseignement du texte littéraire en classe de FLE : Perspectives interculturelles, enjeux didactiques et pratiques pédagogiques

Le regard de l'enseignant de la langue est tellement fondamental dans la construction de la personne de l'apprenant qu'il devrait être une des bases de l'éthique du métier d'enseignant. Ce dernier devrait alors présenter le contenu d'éthique humaniste, qui constitue l'essentiel des principes civiques qui guident nos sociétés modernes. À ce sujet, Puren (1994, p. 58), dans son article « *Éthique et didactique scolaire des langues* », considère que :

« (...) les enseignants de langues, comme tous les autres enseignants, ont toujours eu une très vive conscience de leurs devoirs moraux, mais d'une part ils l'avaient en tant qu'éducateurs plus qu'en tant que spécialistes de telle ou telle discipline, d'autre part ils ne ressentaient pas le besoin de se le dire entre eux et de le faire savoir, parce qu'ils considéraient – et c'était effectivement le cas – que cela allait de soi pour tout le monde. La modification de l'environnement social de l'enseignement scolaire des langues exige maintenant une modification parallèle de notre stratégie : nous avons besoin comme tous les professionnels d'une conscience collective rassurante (pour nous-mêmes) et d'une image collective rassurante (pour nos "usagers"), et cela exige de notre part une réflexion explicite sur une éthique propre à notre discipline, pour la faire valoir entre nous et la faire savoir aux autres. Il y a là un défi et un enjeu qui exigent une sensibilisation des enseignants et une communication publique (...) ». (Puren, 1994, p. 58)

Dans le cadre de l'enseignement secondaire, de la spécialisation en FLE et de la formation d'enseignants de cette langue, les orientations des programmes des matières ne comportent pas spécifiquement l'axe d'éthique des enseignants comme conviction morale qu'il faudrait ajuster aux prescriptions institutionnelles, notamment en ce qui concerne par exemple la pratique enseignante comme étant un acte complexe requérant plusieurs compétences, dont, au premier chef, celle d'entrer en relation avec l'autre. Cet enseignement nécessite une formation à l'éthique professionnelle portée non seulement sur la relation pédagogique mais aussi sur les qualités humaines nécessaires pour enseigner, la justice et l'équité dans la relation avec les apprenants ainsi que sur l'intimité dans cette relation.

La question d'éthique a fait l'objet d'un large consensus parmi les chercheurs M. Didier et al (2012), la question s'articule autour des problèmes liés à cette construction complexe qui s'appuie sur la réflexion personnelle et l'acquisition des compétences professionnelles autant que sur l'instruction collective dans les institutions éducatives. Parmi les obstacles auxquels sont confrontés les enseignants, on peut citer : le rapport aux valeurs, à l'éducation morale, à l'évaluation objective, à la production de norme, aux inégalités scolaires, etc. L'éthique de la relation avec autrui reste ainsi l'enjeu fondamental de la justice sociale.

Chapitre III : L'enseignement du texte littéraire en classe de FLE : Perspectives interculturelles, enjeux didactiques et pratiques pédagogiques

Conclusion

Nous avons tenté, à travers ce chapitre, de présenter une vue d'ensemble des compétences à installer en 2^{ème} AS, reconnues par le Ministère de l'Éducation Nationale, vers la mise en place d'une approche par compétence. En tant que mode d'apprentissage qui mobilise des savoirs, des savoir-faire et des attitudes à travers l'accomplissement de tâches en lien avec le programme éducatif officiel, l'enseignement du FLE en vue du développement durable couvre aussi tout l'éventail des activités d'apprentissage par la compréhension de l'oral/ de l'écrit et la production orale/ écrite. Cette APC permet de développer chez l'apprenant la capacité d'apprendre à apprendre en favorisant l'application des savoirs, la mobilisation des compétences et l'utilisation des méthodes et des outils pour construire des expériences, résoudre des problèmes, faire face à des difficultés et à des situations imprévues, créer des interprétations personnelles, prendre des décisions éclairées et améliorer ainsi la qualité de vie.

En deuxième lieu de ce chapitre, nous avons montré les différentes approches adoptées pour évaluer les apprentissages et les compétences des apprenants. Nous avons focalisé sur ce que sont l'évaluation et la mise en œuvre des compétences acquises durant une formation pédagogique précise qui se sont enfin soumises à l'évaluation. Cette phase se consacre, en effet, aux divers éléments qui forment et qui caractérisent l'évaluation qui peut être effectuée à l'étape initiale, intermédiaire et finale du processus.

En troisième lieu de ce chapitre, nous avons essayé d'accorder une importance particulière aux processus d'élaboration d'une épreuve d'évaluation qui permet de déterminer le niveau d'acquisition par les apprenants ainsi que la correction de cette épreuve, qui se tient selon les critères et les indicateurs d'évaluation. Ces derniers doivent être admissibles dans une grille de correction élaborée avant la passation de l'épreuve qui accompagne chaque questionnaire. En quatrième lieu de ce chapitre, nous décrivons en détail la procédure d'élaboration d'une séquence pédagogique, qui propose une série d'activités pédagogiques à faire en classe de FLE. Viennent ensuite les décisions qui sont prises en fonction d'une grille d'évaluation permettant l'observation et l'analyse de la séquence d'apprentissage élaborée.

Derrière cette recherche se cachent un intérêt passionné et une ambition bien concrète, celle de l'acquisition de certaines compétences et connaissances clés par le biais de la valorisation du texte littéraire à visée interculturelle en classe de FLE. Une telle ambition qui

Chapitre III : L'enseignement du texte littéraire en classe de FLE : Perspectives interculturelles, enjeux didactiques et pratiques pédagogiques

ne devrait pas rester au stade des bonnes intentions et devrait passer à l'action par la mobilisation ou l'activation des savoirs de plusieurs types de savoirs : savoirs théoriques, savoirs procéduraux, savoir-faire procéduraux, savoir-faire expérientiels, savoir-faire sociaux et savoir-faire cognitifs. À cet égard, nous avons abordé, en dernier lieu de ce chapitre, quelques-uns des principaux enjeux, de même que certains des principaux défis et possibilités à long terme inhérents à l'avenir de l'enseignement du texte littéraire à travers l'approche interculturelle au secondaire, touchant ainsi ses finalités ou ses modalités de fonctionnement qui sont presque toujours remises en question avec le souci d'adopter de nouvelles orientations et de nouveaux scénarios.

I Partie pratique : cadre méthodologique et analyses des données

Chapitre IV : Cadre méthodologique de la recherche

Introduction

Le quatrième chapitre de la thèse se destine à la présentation du cadre méthodologique de notre recherche. Il sera consacré à la mise en évidence des choix et des options sélectionnés en fonction de nos objectifs et des spécificités intrinsèques à notre objet de recherche qui est le texte littéraire à visée interculturelle.

Nous tenterons de circonscrire le problème de recherche avec tout ce qu'il implique comme hypothèses générales et opérationnelles nécessaires à l'entreprise de toute démarche scientifique. Ainsi, la recherche scientifique expérimentale en didactique des langues-cultures suppose plusieurs choix à opérer en fonction des objectifs généraux et spécifiques et la méthode que nous adoptons. C'est pour cette raison que nous tenons à les définir et à mettre l'accent sur l'intérêt de notre travail.

Il sera aussi question d'évoquer certains repères essentiels à la méthode impliquée et les différentes étapes de la démarche suivie dans la réalisation de notre travail. La description du corpus et de la procédure d'analyse, le choix du corpus de la littérature, les limites de la recherche ainsi que les difficultés rencontrées seront traités dans ce volet.

II.IV.1 Programme officiel de la 2^{ème} AS

La réforme du système éducatif algérien, avancée en 2003, exprimait les intentions d'une politique ambitieuse de faire face aux nouveaux enjeux qu'impose la mondialisation. Elle avait pour but d'apporter de profonds changements et de promouvoir ce secteur stratégique afin qu'il réponde aux exigences du développement économique, social et culturel du pays (voir chapitre I). Un renouvellement des moyens didactiques passe obligatoirement par l'élaboration des enquêtes claires révélant les forces et les faiblesses de la situation réelle de l'enseignement du FLE. En reposant d'abord et évidemment sur des examens préliminaires du programme officiel afin d'identifier les priorités éducatives que propose le Ministère de l'Éducation Nationale à l'égard de l'E/A du FLE, nous percevons que les nouvelles orientations ont donné lieu au projet d'appui à la réforme de l'éducation par le biais de l'approche par compétences. Cette approche soutiendra les efforts de réforme nationale visant à rendre les programmes de perfectionnement des compétences mieux adaptées aux besoins des apprenants. Il s'agit d'une refonte importante du système scolaire dans les différentes matières, dans la conception de nouveaux manuels scolaires et dans la mise en place de programmes et d'outils pédagogiques, certes, mais cela devrait exiger préalablement

une étude de faisabilité pour établir certains liens stratégiques entre les différents initiatives et partenaires en développement, favoriser la collaboration en identifiant les rôles des intervenants, en encourageant la réforme, en créant des pistes didactiques et en suivant les recommandations de l'étude de faisabilité (Hassani, 2013).

Nous tenons à répéter que cette réforme est susceptible de se concrétiser par l'adoption de l'Approche Par les Compétences dans les trois paliers du système éducatif, y compris le Primaire, le Moyen et le Secondaire. Le programme officiel de français de la 2^{ème} AS, est ainsi fondé sur l'APC qui met l'accent essentiellement sur le développement de situations d'apprentissage qui remplacent les cours magistraux axés sur le discours de l'enseignant et de faire diriger les programmes d'études vers l'apprenant, le destinataire unique. Il consiste également à fusionner des compétences disciplinaires, des compétences transversales et des objectifs d'apprentissage spécifiques provenant de la pédagogie par objectifs (voir chapitre III). Cette perspective vise à rendre le processus d'E/A plus concret et plus opérationnel, dans l'optique d'une meilleure orientation vers l'insertion dans la société et dans la vie de tous les jours.

Cette réforme s'appuie sur une innovation reposant fondamentalement sur des compétences et des thèmes transversaux abordés de manière interdisciplinaire par le biais de projets pédagogiques transdisciplinaires. Ces derniers qui sont conçus comme le cadre d'intégration et d'appropriation de tous les apprentissages, devraient faire l'objet d'une négociation avec les apprenants, d'un suivi régulier et de retours incessants durant tout le processus d'apprentissage et de réalisation du projet. La socialisation du projet et son exposition au destinataire sont une étape cruciale puisqu'elle permet de valoriser l'effort de l'apprenant et l'incite à s'investir plus dans les prochains projets. (Ministère de l'Éducation Nationale, 2018)

L'approche par projet dans le nouveau programme officiel du secondaire se maintient sur les possibilités qu'elle offre et les défis qu'elle pose et également de tirer parti des effets positifs qu'elle peut avoir sur la capacité des apprenants de s'expérimenter au-delà des disciplines, de mobiliser et d'améliorer leurs compétences transversales et d'intégrer leurs volontés autour de leur projet d'établissement. Elle a pour visée principale la familiarisation des apprenants à la complexité du monde actuel, tout en les soutenant à construire progressivement au cours de leur scolarité des projets personnels et professionnels. L'objectif

principal du programme d'enseignement du FLE vise à rendre son apprentissage pertinent et aussi utile qu'intéressant dans l'espoir, d'une part, de l'utiliser comme moyen d'éducation à une citoyenneté responsable et active des apprenants par le développement de l'esprit critique, du jugement, de l'affirmation de soi, d'autre part, de préparer ces apprenants pour l'université ou au milieu du travail, là où ils devront exécuter des tâches diverses, comprendre les relations entre les situations problèmes et évaluer les questions sous différents angles (Ministère de l'Éducation Nationale, 2006).

Le programme officiel de la 2^{ème} AS de français s'articule particulièrement autour de diverses intentions de communication qui sont à la base de la construction du sens à partir des objets d'étude et de la production de contenu dans cette langue. L'apprenant devrait réagir d'une façon opérante et d'une manière efficace qui lui permettrait la résolution de problèmes, en d'autres termes, il devrait participer activement à des projets de recherche-action qui appuient l'élaboration de ressources pour la mise en œuvre. C'est dans des situations-problèmes que l'apprenant pourrait construire et structurer les savoirs et les compétences indispensables pour participer pleinement à la vie en société.

II.IV.1.1 Contenus du programme officiel de la 2^{ème} AS

En effet, le programme éducatif consiste une description détaillée du contenu thématique et des objets d'étude, une identification des pratiques discursives et des intentions communicatives, une explication des objectifs d'apprentissage, une mention de la méthodologie pédagogique et des méthodes d'évaluation, ainsi qu'une clarification des techniques d'expression à développer pendant l'unité didactique. Selon le Curriculum de français de 2^{ème} AS (Ministère de l'Éducation Nationale, 2006, p. 11), les contenus du programme officiel ont été sélectionnés et leur progression sur l'année a été mise sur la base :

- ✓ De la prise en compte des types d'ancrage énonciatif.
- ✓ Du respect d'une approche du type spiralaire : il s'agit d'arriver progressivement à l'acquisition des formes discursives en transférant des savoirs et savoir-faire acquis sur les discours les plus simples aux discours les plus complexes.
- ✓ Du croisement entre formes discursives et intentions communicatives.
- ✓ Du passage d'objets d'étude dans lesquels les traces de l'énonciation sont perceptibles à des discours dans lesquels il s'agit de découvrir l'instance discursive.

Chapitre IV : Cadre méthodologique de la recherche

- ✓ De la prise en compte des manifestations tant orales qu'écrites de la langue dans les différents supports que l'apprenant peut rencontrer dans son environnement extra scolaire (articles de presse, affiches, B.D. ...)
- ✓ Des possibilités cumulées des objets d'étude à offrir un échantillon des faits de langue (qui sera complété en 3^{ème} AS).

Les contenus sont d'abord présentés dans un tableau synoptique puis traités de façon détaillée dans des tableaux relevant de chaque objet d'étude. Les techniques d'expression qui doivent faire l'objet d'un apprentissage systématique, seront développées dans le guide d'accompagnement. Le tableau synoptique montre la progression sur l'année. Il est toutefois à noter que le fait poétique ne fera pas l'objet d'un enseignement apprentissage ramassé, durant une période déterminée de l'année scolaire, mais d'un enseignement distribué (Ministère de l'Éducation Nationale, 2006). Ainsi, le fait poétique ne constitue pas un objectif de maîtrise mais un objectif d'enrichissement. Toutefois, il faudrait sensibiliser les apprenants à la fonction esthétique de ce type et d'autres types de supports : chansons, poèmes, dictons, images, B.D., calligrammes, etc. pour pouvoir servir à de nombreuses activités et répondre à une variété de besoins. Les thèmes proposés en 2^{ème} AS visent à aider l'apprenant à appréhender l'histoire de l'humanité à travers les différentes civilisations et les grandes réalisations scientifiques et technologiques.

Tableau n°11 : Tableau synoptique (Ministère de l'Éducation Nationale, 2006, pp. 11-12)

Pratiques discursives et intentions communicatives	Objets d'étude	Notions clés	Techniques d'expression	Thématiques (savoirs civilisationnels)
I/ Les discours Exposer pour démontrer ou pour présenter un fait, une notion, un phénomène.	- Le discours objectif	La démarche scientifique Démarche inductive : -observation -hypothèse -expérimentation -règle ou loi général Démarche déductive : -théorème/postulat -raisonnement déductif -résultat (déduction logique)	-la prise de notes partir de l'écrit ou de l'oral -le compte rendu objectif ou critique	I – Les grandes réalisations scientifiques et techniques
Dialoguer pour raconter.	-Le discours théâtral (ne concerne que les classes	Les modes d'exposition du récit (représentation ou relation d'événement portée par les paroles)	- les représentations graphiques	L'aérospatiale (la conquête spatiale) Les médias et télécommunications

Chapitre IV : Cadre méthodologique de la recherche

	de lettres)			La médecine
• Argumenter pour plaider une cause ou la discréditer.	-Le plaidoyer et le réquisitoire	La notion d'argument (les différents types d'arguments : orientés vers la raison, orientés vers la sensibilité)	- l'exposé oral -la fiche de lecture - le dossier documentaire	II- Voyages et explorations à travers l'histoire universelle, les différentes civilisations, les grands sites du passé, le patrimoine universel
II/ La relation d'événements 1. Relater pour se représenter un monde futur. 2. Relater pour informer et agir sur le destinataire.	- La nouvelle d'anticipation - Le reportage touristique/Le récit de voyages	La focalisation (mode de vision du narrateur) Noyaux et catalyses Les fonctions des discours investis dans le reportage (commentaire description, explication information) Passage de l'image au texte et inversement (itinéraire ou plan)		
III/ Exprimer son individualité « le fait poétique » N.B : à étudier durant l'année.	Calligrammes Textes et images	-La connotation et la dénotation. -L'interprétation du message iconographique		

II.IV.1.2 La dimension interculturelle dans les documents officiels de la 2^{ème} AS

En Algérie, l'instruction se veut mondiale visant à transmettre des valeurs interculturelles aux apprenants, d'en faire des citoyens monde, de mieux assurer l'harmonie en favorisant la prise de conscience interculturelle en classe de FLE, et de mieux nourrir la cohésion au sein d'une société interculturelle comme la nôtre. L'école algérienne devrait accorder davantage de soutien à la création de programmes de formation destinés aux apprenants afin de les aider à devenir des leaders dans leur communauté et à promouvoir le dialogue interculturel. La promotion de la compréhension interculturelle va en effet de pair avec la promotion des valeurs algériennes, l'une et l'autre permettant d'atténuer l'exclusion sociale fondée sur l'appartenance à une communauté culturelle régler. Ainsi, l'école devrait non seulement apprendre à savoir pour avoir, mais aussi apprendre à être davantage et à transformer. Ce sont des objectifs qui sont au cœur de la dernière révision du programme scolaire en 2003 et qui sont considérés de plus en plus dans l'optique des intérêts de la politique du pays.

Le programme l'enseignement du français au cycle secondaire fait effectivement référence dans son préambule à une formation culturelle et interculturelle. Toutefois, nous constatons que cette dimension interculturelle est écartée au niveau inférieur dans les documents officiels de la 2^{ème} AS ; plus précisément dans le curriculum de français (voir

chapitre I). Elle est généralement considérée comme une sorte de sous-objectif pédagogique dans l'E/A du FLE. Toutes les concentrations et les préoccupations, paraissent s'articuler autour du développement des compétences générales et communicatives langagières de l'apprenant négligeant, volontairement ou non, que l'apprenant aura aussi besoin d'une compétence interculturelle pour que la communication soit efficace et assurant une bonne mise en œuvre (Abdallah-Pretceille & Porcher, 1996).

Le même constat est dressé au niveau du manuel scolaire de la 2^{ème} AS, que nous avons examiné du point de vue des matériels qu'il englobait ainsi que du texte, en gardant à l'esprit la nécessité qu'il soit adapté aux besoins interculturels, et en optant pour une lecture qui consiste à établir le répertoire puis analyser des objets culturels proposés. Le critère principal d'analyse du contenu culturel était le nombre et la diversité des références culturelles trouvées dans le manuel. Une absence quasi-totale des contenus interculturels dans les supports textuels proposés par les concepteurs de ce dispositif pédagogique. Nous percevons une prise en charge de la dimension interculturelle timide et inefficace (Mehdadi, 2018-2019). En ce qui concerne la diversité des textes supports dans le manuel scolaire, elle n'est pas suffisante pour que l'apprenant acquière cette compétence préconisée par les orientations scolaires (Boudjadi, 2012-2013). Le choix des objets, et des textes devraient refléter les volontés politiques et obéir aux objectifs relatifs à la compétence interculturelle (Choppin, 1993).

Nous reconnaissons que le manuel scolaire de 2^{ème} AS tant désiré n'a pas réussi à passer d'un apprentissage centré sur les matières à un apprentissage centré sur l'individu apprenant et d'un apprentissage centré sur les acquis peu mobilisables à un apprentissage centré sur un potentiel d'action, d'interaction et d'ouverture dans les classes de langue. Le désintérêt des concepteurs des manuels vis-à-vis, la diversité culturelle, la chance d'un dialogue fécond, l'accès inédit à la richesse culturelle et la nouvelle vision du monde et son interprétation se manifeste clairement dans l'ensemble des questions qui accompagnent la lecture analytique des textes.

II.IV.1.3 Place du texte littéraire dans les documents officiels de la 2^{ème} AS

Nous nous intéressons beaucoup dans cette section à la place que le texte littéraire occupe dans les contenus des documents officiels actuels pour le cycle secondaire, en particulier ceux de la 2^{ème} AS, destinés à l'enseignement du FLE. Ce que nous constatons, suite à une analyse du programme scolaire et en se référant au tableau synoptique ci-dessus,

c'est que le texte littéraire est réellement présent. En effet, la deuxième colonne du tableau intitulée « *objets d'étude* » contient des supports littéraires à savoir le récit de voyage, le reportage touristique, la nouvelle d'anticipation, le discours théâtral et le fait poétique. Nous remarquons par ailleurs que les objets d'étude de nature littéraire sont programmés à la fin de la progression annuelle de la deuxième année secondaire. Cela montre le peu d'intérêt que les concepteurs du programme accordent à la littérature et à son enseignement.

II.IV.1.4 Application du programme officiel de la 2^{ème} AS en milieu scolaire

Réalisés dans le cadre de la refonte du système éducatif, les programmes et les manuels sont inspirés d'une pédagogie systémique sous-tendue par un référentiel de compétences et dont la stratégie de mise en œuvre privilégie les concepts de « projet pédagogique » et de « situation – problème ». Manifestement, les compétences attendues sont définies par le programme officiel qui, à son tour, détermine les thèmes d'apprentissage, les contenus notionnels ainsi que les progressions annuelles. Nous distinguons donc des compétences disciplinaires, correspondant à un niveau de maîtrise particulier et des compétences transversales, correspondant à un ensemble de valeurs, d'attitudes, de démarches mentales et méthodologiques communes aux différentes disciplines à acquérir et à mettre en œuvre au cours de la construction des différents savoirs et savoir-faire (Ministère de l'Éducation Nationale, 2018).

L'application du programme officiel de la 2^{ème} AS en milieu scolaire se fait à l'aide d'une préparation pédagogique ou d'un plan de formation. Bien avant d'effectuer toute opération de formation ou action d'E/A, il est primordial de fixer les objectifs à atteindre ; de décrire les stratégies à mettre en place et de mettre en œuvre une planification des contenus d'apprentissage et des tâches à exécuter. Ces éléments seraient évalués préalablement au moyen d'une grille ou d'un outil d'évaluation spécialement conçu.

Tableau n°12 : Grille d'évaluation proposée dans le Guide pédagogique du manuel destiné aux professeurs (Ministère de l'Éducation Nationale, 2018, p. 15)

Liste de vérification pour le professeur	Oui	Non
1. Sélection d'une compétence		
2. Sélection d'objectifs d'apprentissage : • en théorie • en pratique		
3. Sélection et organisation des tâches pertinentes		

• Choix des outils • Vérification de l'utilisabilité des outils en fonction de la tâche à exécuter • Choix des matériaux • Choix des supports sur lesquels porteront les tâches		
4. Définition du mode d'organisation selon les tâches : • en groupe classe • en sous – groupes • en binômes • individuellement		
5. Élaboration d'une grille d'évaluation formative.		
6. Présences d'activités de remédiation		
7. Prévision de moments de synthèse.		
8. Conclusion : Articulation avec la séquence précédente.		

Les constatations provenant de l'observation en classe soulignent un grand décalage entre le programme effectivement enseigné dans la réalité et les ambitieuses intentions du Ministère. Prenant l'exemple du « discours théâtral », comme un genre littéraire particulier qui est mis au deuxième projet pédagogique pour les classes lettres et philosophie, il est souvent relégué au second plan par les enseignants du FLE. Il est écarté des pratiques de classe et transposé après « le plaidoyer et le réquisitoire » sous prétexte que le programme de la 2^{ème} AS est trop long et comporte un trop grand nombre de séquences. Ce qui pourrait être intimidant et pourrait dissuader les formateurs de tenter de le mettre en œuvre.

Des études antérieures indiquent que le texte littéraire est moins enseigné que les autres textes non-littéraires aux lycées algériens et dans bien des cas, il ne l'est pas du tout. Parmi ces études, nous mentionnons, par exemple, les articles intitulés « *Les textes littéraires dans l'enseignement du français en Algérie* » (Hamadache & Ammouden, 2017) et « *La réception du texte littéraire en milieu scolaire : Pour une approche didactique du récit Exemple du secondaire en Algérie* » (Kharroubi, 2016), qui nous permettent de mieux cerner la situation de l'enseignement littéraire au secondaire puisqu'elles témoignent de l'application réelle des prescriptions du Ministère en milieu scolaire.

Par la suite, il nous semble nécessaire d'examiner ce que les enseignants d'école secondaire font de ces prescriptions ministérielles. Grâce à la double analyse du programme et de son application, les problèmes qui rendent difficile l'enseignement du texte littéraire en classe de FLE peuvent finalement être décelés et résolus. L'identification de ces problèmes

permet d'entrevoir des options plus réalistes et plus efficaces pour que des mesures concrètes soient prises et conçues en fonction de ces difficultés rencontrées dans le milieu scolaire.

II.IV.1.5 Constat et contexte.

Le cadre général de notre recherche s'inscrit dans le contexte d'E/A secondaire en Algérie. Cet enseignement a pour objectif de former de futurs citoyens (Ministère de l'Education Nationale, 2006) avec des méthodes pédagogiques innovantes et actualisées favorisant l'approche communicative et l'approche interculturelle, sa composante essentielle, qui ont révolutionné le domaine de la didactique des langues-cultures (voir chapitre I), afin d'assurer une cohérence avec les contraintes d'une société en évolution rapide et d'un monde en mutation constante. « *Les programmes éducatifs doivent inscrire, au nombre de leurs objectifs, l'information objective sur les cultures, les civilisations, l'évolution des métiers, des professions et des marchés de l'emploi* » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2006, p. 11). C'est ainsi que le système éducatif algérien s'est engagé dans des idéologies de changements ambitieuses, celles de révéifier voire rectifier les curriculums scolaires, dans le but de maintenir, de ce fait, la conduite entre les connaissances d'une part, les compétences et les savoirs d'une autre (voir chapitre III).

Notre étude se base particulièrement sur l'observation directe des pratiques enseignantes en classe. Notre présence à l'école secondaire, à titre d'enseignante de français, nous a permis de constater que la dimension interculturelle, qui devrait être derrière toute pratique langagière (Zarate, 2004), est négligée et mise à l'écart par les formateurs et les concepteurs des manuels (voir chapitre III). Dans cette perspective, il convient nécessairement d'avouer toutefois que l'interculturel est défini de manière vague dans les textes des programmes et sa mise en place pourrait être difficile en raison de son caractère transdisciplinaire et interdisciplinaire (Byram M. , 1997) car qu'il mobilise et travaille des notions telles que la culture, l'identité et les représentations qui constituent des objets d'études d'autres disciplines, notamment l'anthropologie, la sociologie et la psychologie (voir chapitre III).

En d'autres mots nous retenons que, d'un côté, l'ensemble de ces habilités langagières à installer dans la classe de FLE nécessite forcément la maîtrise d'autres compétences à savoir les compétences socio-culturelle, co-culturelle, interculturelle qui sont à la base des composantes de la compétence culturelle (voir chapitre II). D'un autre côté, l'enseignement

de l'interculturel est sous-jacent à la pratique scolaire quotidienne de la langue, c'est-à-dire à travers une séquence d'activités pédagogiques qui visent à développer les compétences clés nécessaires pour l'apprentissage du FLE (voir chapitre II : composante de la compétence interculturelle).

À propos des objectifs d'E/A du FLE au secondaire présentés dans les documents officiels du Ministère de l'Éducation Nationale, nous constatons qu'ils sont clairs et précis (voir chapitre III), cependant, selon notre connaissance du milieu, ces objectifs-là ne reflètent pas toujours la réalité des écoles. M. Khebas (2010) a abordé la dimension culturelle/interculturelle dans l'enseignement du français en Algérie, cité par J. Demorgon (2005, p. 217) qui affirme qu'

« Elle se réjouit des directives officielles qui, depuis 2003, mettent en avant la dimension culturelle / interculturelle. Malheureusement, quand elle étudie les manuels, « ni l'une ni l'autre n'y sont prises en charge ». Les notions ne sont même pas mentionnées dans le « Glossaire » qui clôt le texte des programmes. Et même celui-ci n'est suivi d'aucune bibliographie. «L'éducation culturelle/interculturelle recommandée par la Commission nationale de Réforme du Système éducatif algérien est bien inscrite en tant que discours mais n'est pas suivie d'effets dans les documents des programmes officiels ; elle disparaît complètement dans les manuels de français du secondaire ».

Nous constatons, en concentrant plus sur le cycle du secondaire, d'énormes lacunes et handicaps voire un recul spectaculaire face au FLE chez nos apprenants qui sont actuellement en première année secondaire et qui seront en deuxième année l'année prochaine. Il nous est clairement apparu qu'ils prouvent des difficultés d'apprentissage de FLE d'ordre linguistique, cognitif et culturel (voir chapitre II), constituant ainsi des obstacles liés à la compréhension, à la production, à la maîtrise de la langue et à la synthèse. Nous avons remarqué également que les notes obtenues aux épreuves écrites et/ou orales de français tout au long de l'année scolaire 2017-2018 peuvent précipiter, d'une manière ou d'une autre, les apprenants à l'échec scolaire. Les chiffres sont éloquentes : parmi l'ensemble des apprenants d'une promotion de première année secondaire de français qui compte quatre-vingt-dix (90) apprenants, onze (11) seulement ont obtenu la moyenne de dix (10) à l'épreuve de la langue française. Il s'agit d'une situation d'échec dans cette matière concrétisant nos classes et qui est devenue motif d'inquiétude et d'interrogation au sein de la communauté éducative.

Devant un tel constat, s'ajoute une autre réalité qui est le peu d'intérêt et la négligence portés par les formateurs et les concepteurs de manuels scolaires liée au recours au texte

littéraire en général et au texte littéraire à visée interculturelle en particulier et son exploitation dans la classe de FLE. « *Les textes littéraires vus depuis la première année secondaire jusqu'à la troisième année sont relégués au second rang et approchés sommairement sous la forme de culture générale. Les enseignants préparent leurs apprenants à survivre à l'épreuve ultime, c'est-à-dire ils doivent parachever le programme annuel et privilégier les types de textes susceptibles de faire objets d'examen (textes à domination argumentative ou explicative)* » (Abdelaziz, 2018, p. 134).

Devant ce constat, il nous est apparu impératif de faire un survol descriptif des textes proposés dans le manuel scolaire qui s'adresse au 2^{ème} AS. Certes, il contient quelques types de textes littéraires appartenant aux littératures françaises et d'expression française (voir chapitre III). Alors, la question de la présence de texte littéraire dans le manuel de la 2^{ème} AS ne se pose pas. Quoiqu'elle reste relativement modeste et timide par rapport au rôle que ce dispositif pédagogique pourrait jouer dans l'E/A du FLE. Notre intérêt dès lors se déplace vers la dimension interculturelle et se précise dans la présence des textes littéraires à visée interculturelle qui sont quasi absents dans les manuels scolaires et les pratiques de classe de FLE.

Il est à affirmer que le texte littéraire en tant que document authentique à part entière (voir chapitre II) constitue un moyen pédagogique où se montre l'interculturalité par excellence qui assure la médiation avec la culture cible. « *Tous s'accordent à considérer le texte littéraire comme un véritable laboratoire de langue et comme un espace privilégié où se déploie l'interculturalité* » (Cuq & Gruca, 2003, p. 413). Il renferme une représentation du monde, des valeurs partagées par les cultures et une voie d'accès aux différents codes sociaux (Abdellah-Pretceille & Porcher, 1996), (Séoud A. , 1997) et (Besse, 1989).

Cette réalité observable et objectivement constatable forge notre conception du problème de recherche qui nécessitera une étude pour être résolue pour ambition de valoriser le texte littéraire à visée interculturelle en classe de FLE au secondaire.

II.IV.2 Problématique

II.IV.2.1 Spécification de la problématique

La recherche naît souvent du constat de l'existence d'un problème. Il y a un problème lorsqu'on souligne la nécessité de réduire un écart conscient entre ce qu'on connaît et ce qu'on devrait connaître ou lorsqu'on détermine, en outre, des lacunes qui subsistent dans les

orientations et qu'il faudra combler pour résoudre et clarifier ce problème. En effet résoudre un problème, c'est apporter remède, trouver les moyens de réduire voire éliminer cet écart et de répondre à une question. La problématique représente une étape cruciale dans le processus de la recherche scientifique car elle est, en effet, le pivot qui alimente la réflexion et qui permet de spécifier la question relative à un thème donné et à laquelle le chercheur doit trouver des réponses claires et précises.

La spécification de notre problématique s'articulera notamment autour les points suivants : en premier lieu la question de recherche, ensuite, les hypothèses de recherche et enfin, les objectifs traduits par l'étude et les diverses orientations.

II.IV.2.2 Question de recherche

Selon les didacticiens particulièrement Abdallah Pretceille (2004), (1996), (1999), (2001), Zarate (1982), (1986) , Blanchet et Coste (2010) et Byram (1992), (1997), promoteurs de l'approche interculturelle, l'apprentissage d'une langue étrangère vise le développement, chez l'apprenant, des capacités lui permettant de réguler ses relations avec des personnes appartenant à des cultures différentes de la sienne et lui permettant notamment de se débrouiller culturellement face aux locuteurs du pays cible. Ainsi, non seulement nous sommes face à un changement de perspective mais également, et surtout, confrontés à un défi complexe et considérable. Il s'agit, dans ce sens, des pratiques d'enseignement et de formation qui sont à repenser en vue d'une éducation nouvelle orientée vers l'interculturel. Ceci est afin de développer l'habileté à comprendre et à produire dans cette langue oralement et par écrit à différents niveaux de compétence ; d'élargir la culture générale ; de développer une compétence interculturelle ; de stimuler le plaisir de communiquer dans des situations variées dans un contexte national, régional et international et acquérir l'habitude d'une réflexion, d'une interprétation, d'une synthèse et d'une promotion de la créativité (voir chapitre III).

Pourtant, l'enseignement du FLE au secondaire en Algérie est basé principalement sur des contenus linguistiques et le travail sur la culture cible est quasi absent, ce qui pourrait constituer un obstacle majeur et sérieux à l'efficacité et à la compétence interculturelle des apprenants. Ce fait nous a incités à réfléchir à ces derniers qui sont appelés à maîtriser le français et d'élargir leurs connaissances sur la langue-culture cibles et de réaliser des activités interculturelles, et ce, sans la moindre interaction interculturelle réelle et authentique avec des

interlocuteurs natifs. Ces apprenants devront, une fois en classe de FLE, réaliser, de la meilleure façon possible, des tâches pédagogiques visant la réflexion, le réinvestissement, l'interprétation, l'échange, la coopération, etc. pour faire face, à des situations interculturelles pouvant être problématiques (Meziani A. , 2012). Pour ce faire, une mise à jour des courants méthodologiques définissant et répondant aux buts de l'E/A du FLE en Algérie serait plus qu'une nécessité.

Notre problématique de recherche part des connaissances faites sur la particularité du texte littéraire à visée interculturelle par rapport à l'aspect interculturel et au rôle qu'il joue dans la construction intellectuelle de l'apprenant-lecteur, du futur citoyen et de l'être humain (Séoud A. , 1997). Il retrouve ses traits de richesse et ses lettres de noblesse (De Carlo, 1998) comme un dispositif pédagogique incontournable dans l'E/A du FLE (Gruca I. , 2009). *« Il ressort ainsi que le texte littéraire est un univers interculturel par excellence. La littérature y joue le rôle de passeur d'une culture à une autre à la condition expresse qu'on maintienne une distance respectueuse à la fois vis-à-vis de la culture de l'émetteur (celle qui l'a vue naître) et de la culture du récepteur (celle qu'assure la survie de l'œuvre) »* (Dakhia, 2005, p. 197). Par le biais de ses qualités, le texte littéraire pourrait modifier le contexte et les conditions de l'opération d'apprentissage du FLE en répondant aux besoins linguistiques et interculturels des apprenants, car il assure un contact et une ouverture sur l'Autre à moindre frais et d'une disponibilité suffisante sur papier ou sous forme électronique.

Néanmoins, *« Cette matière est peu exploitée ou jamais étudiée au lycée. Seuls les apprenants de filières littéraires (filière lettres et philosophie et filière langues étrangères) ont pris connaissance de certaines notions littéraires « très rudimentaires » comme : récit, structure narrative, focalisation, ... mais jamais ces concepts n'ont fait objet d'évaluation certificative, donc les lycéens les annexeront parmi les cours « à ne pas réviser pour le baccalauréat », autrement dit des « cours sans intérêt ». »* (Abdelaziz, 2018, p. 233)

En effet, l'enseignement de la littérature offre la possibilité d'atteindre l'objectif primordial de l'approche communicative et sa composante interculturelle qui est de communiquer efficacement dans des situations réelles, ou pour s'enrichir intellectuellement et accomplir des tâches dans la société (Puren, 1998). En ce sens, la littérature reste un vecteur particulièrement puissant de la culture car elle garantit l'amélioration des capacités culturelles et langagières des apprenants du FLE. Nous comptons dans cette recherche favoriser à la fois des contacts directs avec la culture de l'Autre et une prise de conscience interculturelle qui

mèneraient à la compétence interculturelle. Elle permet de créer un lien, de dresser un pont ou engendrer un contexte de communication authentique qui assure une rencontre harmonieuse avec l'Autre mêlée de faits socioculturels (Puren, 2002).

Notre problématique est issue d'un constat, d'une réflexion, et des résultats de recherches antérieures. Elle se rétrécit au rapport que l'enseignement du texte littéraire à visée interculturelle entretient à l'apprentissage du FLE. Elle s'articule également autour de la valorisation et l'exploitation de ce moyen pédagogique comme vecteur d'un développement d'une conscience interculturelle chez les apprenants. Nous exprimons l'interrogation centrale de cette recherche ainsi :

✚ Quel est l'effet de la valorisation du texte littéraire à visée interculturelle sur l'apprentissage du FLE et sur l'installation, l'amélioration et le développement de la compétence interculturelle chez les apprenants de la deuxième année secondaire lettres et philosophie ? Autrement dit, la valorisation du texte littéraire à visée interculturelle est-elle la cause de la promotion de l'apprentissage du FLE et le développement de la compétence interculturelle ?

À travers cette interrogation, nous ambitionnons accompagner des mutations éducatives accordées à la dimension interculturelle dans l'enseignement, et en particulier à l'intégration du texte littéraire en classe de FLE, qui devraient être sincères et véridiques en Algérie. Elles auront opéré de nouvelles orientations en raison des manques relevés dans l'enseignement en mettant en exergue, ce moyen pédagogique, par une pratique enseignante interculturelle qui constitue un enjeu important, tout comme un centre d'intérêt, pour notre recherche en éducation.

II.IV.2.3 Hypothèses de recherche

« *L'hypothèse de recherche peut être envisagée comme une réponse anticipée à la question spécifique de recherche.* » (Mace, 1988, p. 35). C'est aussi l'explication précédée de la question de recherche posée sur un fait, un phénomène ou d'une mise en relation de variables, de concepts ou de comportements. Il s'agit d'une supposition provisoire jusqu'à ce qu'elle soit confirmée, infirmée ou nuancée par la confrontation des faits. Elle prend alors des aspects incertains et conditionnels, et elle demeure toujours sujette à la vérification et à la remise en question. La formulation de l'hypothèse de recherche constitue pour le chercheur la

mise en route et le point charnière qui conduit et oriente le projet de recherche. Cette formulation implique la vérification d'une théorie ou précisément de ses propositions.

Dans le cas de notre thèse, nous travaillons sur la valorisation du texte littéraire à visée interculturelle en classe de FLE en contexte secondaire algérien, nous nous interrogeons sur les effets liés à cette action de valorisation en vue d'examiner ses conséquences sur l'apprentissage du FLE et la compétence interculturelle chez nos apprenants de la 2^{ème} ASL/Ph. Dans cette intention, nous émettions les hypothèses suivantes :

II.IV.2.3.1 Hypothèse générale

Valoriser le texte littéraire à visée interculturelle en classe de FLE en prenant en compte les vrais besoins particuliers de nos lycéens algériens, serait une occasion pour améliorer leur apprentissage de FLE et développer leurs compétences. La méthode expérimentale, utilisée dans notre recherche, consiste à créer une situation particulière qui va nous permettre de tester une hypothèse causale concernant la mesure d'un phénomène précis en fonction de la manipulation et la variation d'un ou plusieurs facteurs. Autrement dit, notre hypothèse prédit la relation entre deux faits (variables). C'est-à-dire, il y a deux variables : une variable dépendante (VD) qui concerne l'apprentissage de FLE celui dont nous voulons observer l'effet d'amélioration ; et une variable indépendante (VI) qui comprend le texte littéraire à visée interculturelle qui est l'objet d'étude.

Nous émanons du principe que le texte littéraire à visée interculturelle pourrait améliorer, en tant que dispositif pédagogique et à travers une séquence d'activités didactiques cohérentes qui aborde des faits interculturels dans ses structures, l'apprentissage de FLE et la conscience interculturelle chez nos apprenants. Nous prenons le départ de la question que nous nous sommes posées, nous comptons sur le texte littéraire à visée interculturelle en tant que document authentique dynamisant, stimulateur et porteur d'éléments qui permettent d'initier la dimension interculturelle à la classe de FLE (Coste, 1982).

Cet outil pédagogique pourrait révéler aux apprenants-lecteurs et récepteurs d'un univers interculturel différent (Benamou, 1971) qui pourrait fournir un jeu de ressemblance et de différence en éduquant de l'esprit critique, de l'ouverture et de la tolérance (Duffays, Gemenne, & al, 2015). Les apprenants algériens auraient la possibilité de s'initier à une diversité culturelle et à la rencontre avec l'Autre, cela devrait être une source d'enrichissement mutuel et non pas de conflit. Enseigner le texte littéraire en classe de FLE

aurait une visée interculturelle du moment qu'il favorisera le contact culturel qui permettrait à ces apprenants de vivre une expérience interculturelle (Voir chapitre II).

✚ Nous supposons qu'une valorisation du texte littéraire à visée interculturelle pourrait améliorer l'apprentissage du FLE et permettrait le développement de la compétence interculturelle chez les apprenants de la deuxième année secondaire lettres et philosophies.

Cette hypothèse générale constitue le fil rouge et l'idée directrice de notre recherche. Nous y reviendrons de façon récurrente pour assurer la cohérence d'un ensemble en se faisant point de repère. Elle nous aide également à nous poser les bonnes questions, à articuler les différentes parties de notre thèse et à toujours garder en tête l'objectif de ce travail de recherche.

II.IV.2.3.2 Hypothèses opérationnelles

Le caractère essentiel d'une hypothèse générale est de pouvoir être opérationnalisée et d'avoir des implications concrètes pouvant être l'objet d'observation. En ce sens, nos hypothèses opérationnelles vont reprendre le même schéma que l'hypothèse générale en précisant les modalités et les dispositions de la valorisation du texte littéraire à visée interculturelle, qui est l'objet d'étude, dont celui nous voulons observer l'effet d'amélioration, qui seront étudiées dans notre expérimentation.

Pour renforcer nos hypothèses, il faut chercher à les rendre aptes à fonctionner de manière productive et à rendre l'étude faisable si possible en opérationnalisant les éléments théoriques. Pour rendre cet objectif réalisable, nous nous sommes appuyé sur un cadre théorique et conceptuel clair qui fonde et oriente notre recherche. Celui qui part de la représentation, préconçue et soulignée par les fondateurs de l'approche interculturelle, de la dimension interculturelle qui, selon eux, existe derrière toute pratique de langue en insistant sur l'association entre les compétences et les connaissances langagières et culturelles. Dans cette perspective, l'enseignement de l'interculturel est sous-jacent à la pratique scolaire quotidienne de la langue cible ce qui a fait émerger des invariants qui pourraient améliorer l'apprentissage de FLE et qui pourraient contribuer au développement d'une compétence interculturelle chez les apprenants.

Notre réflexion prend appui sur l'idée que la compétence interculturelle est difficile à

évaluer et les contenus permettant de la développer sont peu connus. Elle est pour partie acquise et développée grâce à un apprentissage particulier (Besse, 1989) et initiée par des expériences interculturelles spécifiques. En fait, elle se compose d'un certain nombre de savoirs (voir chapitre II), mais c'est surtout les savoir-faire et les savoir-être qui décident de la capacité de réaliser les activités pédagogiques en classe de FLE ayant comme support des textes littéraires à visée interculturelle, en variant les pistes d'investigation et en proposant aux apprenants des exercices diversifiés qui les mènent à une maîtrise rapide de la compétence envisagée. Dans cette optique, notre démarche s'articule autour du traitement des sous-composantes afin de développer la compétence interculturelle et, en même temps, les défis auxquels les apprenants doivent se confronter pour s'en doter. Ces savoirs se définissent comme des capacités, d'aptitudes et des habilités qui s'expriment en termes d'« être capable de » en réception comme en production, à l'oral ou à l'écrit, et donc pas seulement pour comprendre le thème du document, mais pour le mettre au service d'une action de production, d'interprétation, de synthèse, etc. (voir chapitre III).

L'implantation de notre problématique dans la spécificité de chaque genre littéraire et dans les diverses possibilités de son exploitation en classe de FLE fait en sorte que les hypothèses opérationnelles soient relatives aux compétences visées dans une séquence d'apprentissage répartie sur différentes activités pédagogiques. Cela planifiera adéquatement notre travail de recherche. Dans ce qui va suivre, nous présentons les différents pivots sous-jacents de la problématique et de l'hypothèse générale de la recherche, qui s'interpréteront dans des hypothèses opérationnelles qui, à leur tour, recouvrent les éléments-clés qui conduisent et orientent la recherche en question.

II.IV.2.3.2.1 Hypothèse liée à la compréhension

Tout d'abord, nous supposons que le texte littéraire à visée interculturelle améliorerait la compréhension des textes oraux ou écrits en tant que récepteur ou en tant que lecteur. Comprendre c'est la capacité d'établir des interactions entre un discours ou un texte et ses propres connaissances, que ces connaissances concernent beaucoup plus le contenu. C'est ensuite, à partir des connaissances générales, l'apprenant serait capable d'élaborer des hypothèses du sens, confirmer ou réfuter celles-ci sur la base des informations rencontrées dans le texte (voir chapitre III). Lors de la lecture ou l'écoute des textes littéraires en classe FLE, l'apprenant valoriserait ses opinions avec des activités qui permettent la discussion, le partage d'information et la manipulation des textes. Ce qui l'amènerait non seulement à

mieux se familiariser avec ceux-ci et, ultérieurement, à mieux les appréhender, mais aussi à le faire tout en construisant ses propres compétences linguistiques et interculturelles en FLE (Citton, 2007).

II.IV.2.3.2.2 Hypothèse liée à la maîtrise de la langue

Nous présumons également que le texte littéraire à visée interculturelle permettrait la maîtrise de la langue cible et, surtout en ce qui concerne l'enrichissement du vocabulaire et du lexique. L'usage des textes littéraires dans un tel objectif d'enrichissement linguistique ne devrait pas signifier faire perdre ou réduire sa valeur ni limiter son rôle interculturel. Au contraire, il deviendrait l'un des axes majeurs des programmes de l'enseignement et il serait éventuellement un avantage dans tous les cas. D'ailleurs, l'extrait à étudier serait sélectionné pour atteindre des objectifs interculturels déterminés, c'est pour permettre de construire des séquences d'apprentissage centrées autour d'un thème particulier ou d'un champ lexical choisi dans le but de faire acquérir du vocabulaire spécifique. Il serait une entrée privilégiée pour l'étudier car les apprenants vont pouvoir se référer aux données du texte pour inférer le sens des mots (Chabanne J. , Cellier, Dreyfus, & Soulé, 2013).

II.IV.2.3.2.3 Hypothèse liée à la synthèse

En outre, le texte littéraire à visée interculturelle développerait l'esprit de synthèse, aiguïserait la pensée critique, stimulerait l'appréciation et développerait la compétence liée à la créativité. Cette aspiration est fondée sur un objectif d'apprentissage clairement défini dans le curriculum de français officiel de l'éducation nationale en Algérie. De cette manière, l'apprenant devrait se doter des critères pour porter des jugements critiques et acquérir la capacité de réagir face à un texte (voir chapitre III). Ceci traduit le souci de privilégier une logique d'apprentissage centrée sur les actions et les réactions de l'apprenant face à des situations-problèmes et à des contenus, par rapport à une logique d'enseignement basée sur les savoirs et sur les connaissances à faire acquérir (Ministère de l'Education Nationale, 2006). C'est pourquoi nous présumons en nous référant à (Lazar G. , 1993) que l'exploitation de textes littéraires à visée interculturelle permettrait le développement des compétences d'interprétation, de jugement et de reformulation chez les apprenants de FLE. De par sa richesse culturelle, la littérature française ou d'expression française est souvent fertile de différentes significations et niveaux de lecture (Barthes, 1970). Cela pourrait amener l'apprenant à mettre activement à jour les implications cachées ou sous-entendues d'un texte.

Dans cette perspective littéraire, l'apprenant est souvent appelé à vivre une expérience interculturelle l'amenant à être en contact avec une culture différente de la sienne. Une confrontation qui apporterait certains changements dans ses clichés à l'égard de la culture cible. De la sorte, l'objectif fondamental de l'acquisition de la compétence interculturelle est la prise de conscience interculturelle qui se décline en aptitudes et savoir-faire qui comprennent la capacité à aller au-delà de relations superficielles stéréotypées (CECRL, 2001). Cependant, dans certains cas, elle peut s'avérer négative, parfois au point de susciter en lui un sentiment de frustration, voire un choc culturel. Il conviendrait donc de prendre des mesures en vue de réduire les interprétations erronées en favorisant l'entente, la tolérance et le respect de différences (Lazar G. , 1993). Enseigner la littérature suppose la compréhension et la reconnaissance des stéréotypes, comme un outil d'analyse, d'interprétation et de structuration de représentations, qui aident à désambiguïser et à évaluer un texte sans prendre forcément le contenu des textes littéraires pour des réalités ou des vérités (Dufays, 2001).

II.IV.2.3.2.4 Hypothèse liée à la production

La phase de la production est habituellement disposée en dernier stade du processus d'apprentissage, une activité visionnée se situant en fin de la séquence ou du projet pédagogiques, car elle est constituée de la combinaison et de l'application pratique des compétences que l'apprenant acquiert pendant le déroulement des unités didactiques. Elle devrait être en cohérence et en adhérence avec les phases antérieures en constituant notamment le point de convergence des connaissances acquises dans les activités langagières de réception antécédentes (voir chapitre III). Nous considérerons donc que la compétence de production orale ou écrite se mettrait en place progressivement à partir des pratiques scolaires retraçant des expériences interculturelles privilégiées liées à la fréquentation croissante et préalable des textes littéraires (Dabène, 1991).

Ce fait nous pousse à supposer qu'une valorisation du texte littéraire à visée interculturelle en classe de FLE ambitionnerait à développer la compétence de production orale ou écrite et en permettant conjointement le développement de la compétence interculturelle des apprenants qui s'imprégnerait des faits culturels présentés par les écrivains pour apprendre à décoder les implicites, à déduire les inédits, à établir des liens entre les cultures et à s'exprimer à propos de questions culturelles.

Les productions en langue étrangère, qui ont comme point de départ les textes littéraires, sont considérées comme des activités de créations littéraires et, en fait, l'aboutissement d'une reproduction, une production inspirée, une imitation ou même encore un résumé plus ou moins conscient des modèles préexistants, devraient être considérées comme le cœur de la réussite et du succès du processus d'enseignement littéraire (Béguelin-Argimón, 2016). Ce dernier offre une voie privilégiée mettant en avant la dimension interactive du texte, contribuant à l'émergence du texte du lecteur (Mazauric, Fourtanier, & Langlade, 2011), et permettant enfin un engagement personnel dans l'écriture.

L'objectif ultime d'une telle valorisation en classe de FLE serait le développement des compétences de production chez l'apprenant pour lui donner ainsi le goût de la lecture et lui permettre, plus tard, un accès à la littérature française ou d'expression française qui reste évidemment le couronnement et la récompense suprême de l'E/A du FLE (Mekhnache, 2011).

II.IV.2.4 Rationnel de la recherche

La mise en œuvre des initiatives d'amélioration de l'E/A de FLE par le biais de l'introduction du texte littéraire se justifie d'elle-même, puisqu'elle se caractérise par l'alternance entre les méthodes d'E/A reposées sur l'appropriation du fait littéraire et celles qui dotent le développement de la lecture et de l'écriture tout en permettant de promouvoir chez les apprenants une culture littéraire et de bien concevoir leur inclusion dans les pratiques culturelles ou plus généralement langagières d'une société (Daunay, 2007). Notre recherche porte notamment sur les principaux aspects problématiques relatifs à la valorisation du texte littéraire, le FLE et la compétence interculturelle. En avertissant que les difficultés se situeraient en grande partie au niveau de la formation des professeurs, du choix des supports et des méthodes pédagogiques le plus souvent utilisées pour l'enseignement de FLE.

Le fait que ces principaux aspects problématiques de la recherche sont bien investis et gérés, les modalités d'exploitation et d'intervention du texte littéraire à visée interculturelle peuvent être prévues dans le but de fournir un dispositif pédagogique efficace et profitable dans le processus d'E/A du FLE. L'objectif ultime de cette recherche serait d'offrir une proposition aux formateurs du FLE, qui les conduirait vers un renouvellement de leurs méthodes et de leurs outils d'enseignement. Il s'agit d'une intervention susceptible d'avoir un véritable effet permettant de faciliter la tâche des enseignants dans le but d'améliorer cet enseignement et à le rendre plus significatif et motivant pour les apprenants tout en offrant une expérience positive et constructive.

La valorisation du texte littéraire à visée interculturelle comme solution alternative aux difficultés majeures liées à la maîtrise de la langue et de la culture françaises, si elle était retenue, pourrait favoriser un outil d'enseignement pertinent qui implique nécessairement une authentification systématique et qui viserait avec autant d'importance à rendre cet enseignement plus énergique et plus opérant pour les enseignants et les apprenants.

II.IV.3 Méthodologie

Dans cette optique, nous allons présenter le détail des éléments relatifs au choix de la méthode de la recherche appropriée, au champ et à la pertinence de la recherche ainsi que l'objectif de notre recherche.

II.IV.3.1 Méthode de la recherche adoptée

Le choix d'une méthode appropriée pour mener à bien le projet de recherche nous a demandé une réflexion plus approfondie, y compris la nécessité d'une plus grande clarté en ce qui concerne la prise en compte des facteurs qui influencent ce choix, afin d'apporter des éléments de réponse à la question de recherche, et de tester la validité des hypothèses de départ. La démarche scientifique adoptée dans notre recherche s'appuie principalement sur deux pôles d'excellence axés sur le texte littéraire, un médiateur fournissant la rencontre et la découverte de l'Autre (Fatah, 2019), et l'approche interculturelle. Nous espérons ainsi pouvoir déceler les marques et les contenus interculturels dans des supports pédagogiques littéraires, français ou d'expression française, en classe de FLE.

Sur cette base, il convient d'exposer notre raisonnement pour savoir plus sur la procédure de validation et l'ensemble des techniques qui guident le chercheur dans sa démarche scientifique et qui fondent ses croyances. Face à la multitude des méthodes, nous avons utilisé celle de l'expérimentale qui vise, de manière générale, à trouver une opération et une initiative dont le résultat répond à la question de recherche et nous permet de constater empiriquement que nous avons atteint ou non notre objectif (Reuchlin, 1972). Elle permet aussi de définir le programme de recherche à faire.

Pour ce qui est de cette recherche portant sur la valorisation des textes littéraires à visée interculturelle et la potentialité de mieux comprendre les principaux enjeux derrière l'E/A du FLE et de découvrir des pistes didactiques qui permettront de mieux encadrer les apprenants dans leur progression, leur apprentissage et leur amélioration continue, nous révélons que notre intervention consiste à engendrer une situation de contact avec d'autres cultures par le

biais du texte littéraire, tout en s'inscrivant dans une approche interculturelle. La question de validité des hypothèses sera issue de la recherche théorique qui repose en fait sur une observation provoquée portant sur ce contexte d'interaction créé et contrôlé par l'expérimentateur (Grawitz, 2001).

II.IV.3.2 Champ de la recherche

Chercher à comprendre et à faire comprendre la didactique du FLE et l'interculturalité, c'est, produire une connaissance sur l'environnement socioculturel, sur les humains eux-mêmes, non seulement en tant qu'individus mais en tant qu'êtres sociaux qui interagissent entre eux et sur leurs relations avec leur environnement et réciproquement (Blanchet & Chardenet, 2011). Ce fait rend le champ de la recherche ouvert à plusieurs domaines relevant des pratiques pédagogiques, des contenus, des programmes et des contraintes institutionnelles.

L'ensemble des modalités de recherche prendra une importance croissante dans la mesure où il peut être représenté autour des deux axes principaux : le théorique et l'expérimentation. Le théorique se fonde essentiellement, en plus des concepts constitutifs de la didactique du FLE, sur la didactique de la littérature, qui se propose davantage comme un espace de construction d'une théorie harmonieuse permettant son E/A, et encore sur l'interculturel, traitant des notions de réciprocité dans les échanges et de la complexité dans les relations entre cultures ; en incorporant d'éléments de cultures différentes ; en avançant une pédagogie spécifique pour l'enseignement des langues et des cultures et en abordant la question d'influence des stéréotypes et des représentations sociales sur les échanges et les rencontres interculturelles (Clanet, 1985).

Notre champ de recherche investit fortement dans la constitution et l'amélioration des programmes d'enseignement du FLE. Il présente un intérêt particulier pour le domaine de la littérature, comme étant un objet d'étude à caractère spécifique qui peut s'avérer notamment profitable voire enseignable à travers une approche interculturelle (voir chapitre I).

II.IV.3.3 Pertinence de la recherche

La question de la pertinence de la recherche constitue le point de départ d'une interrogation sur les ressorts du développement récent de la recherche en sciences de l'éducation et particulièrement, en raison de la thématique de cette option, sur les incidences

de l'évolution des demandes des établissements scolaires à satisfaire aux exigences éducationnelles et sociales du nouveau millénaire et à suivre le rythme des évolutions qui en découlent. En tant que chercheur, il est important pour nous que le thème choisi soit pertinent et intéressant pour se motiver et avancer dans la recherche, la rédaction et l'évaluation des changements, et surtout pour ne pas perdre sa fiabilité et sa pertinence. La correspondance du thème de la recherche avec les programmes d'études officiels devrait être prise en compte pour qu'elle soit par la suite approuvée et guidée par les établissements scolaires.

Dans le cadre de notre recherche, nous défendons l'enseignement du texte littéraire à visée interculturelle en classe de FLE car il peut aider les apprenants à améliorer leur apprentissage de français et à mieux développer des compétences capitales, en matière de communication interculturelle. La pertinence scientifique de ce travail réside dans le fait que nous voulons combler une lacune importante dans l'ensemble des méthodes d'enseignement existantes actuellement en Algérie, c'est celle de la négligence, voire quasi-inexistence, du texte littéraire dans les classes de français au secondaire. Cela se passe bien malgré que ce genre de support pédagogique figure parmi les objectifs d'apprentissage fondamentaux du programme officiel du français.

En réalité, nous avons fait cette recherche en essayant d'examiner ce qui n'a pas encore été étudié. Il s'agit d'une tentative ambitieuse de la recherche de la connaissance qui s'interprète généralement comme un plus à ajouter au savoir en lui-même, un aspect théorique et de pure curiosité intellectuelle et comme une tâche et une obligation urgente et fondamentale de l'être humain. Les résultats obtenus de la présente recherche effectuée sur l'effet de l'exploitation du texte littéraire à visée interculturelle sur l'apprentissage du FLE seraient peut-être importants pour la communauté éducative. C'est important, dans le sens où ils proposent de nouvelles pistes didactiques et des améliorations de processus qui peuvent être mises en œuvre. L'originalité de notre travail réside davantage, nous semble-t-il, dans la mise en œuvre et la concrétisation d'une idée selon laquelle une théorie du noyau serait applicable à l'étude du secteur éducatif. Et c'est précisément à la compréhension de cette discipline que nous nous attachons ici, à partir d'une investigation expérimentale circonscrite à l'étude interculturelle, dans ce cas, la pertinence pratique devient plus considérable que la pertinence théorique. La pertinence pratique signifie que notre recherche a une valeur ajoutée pour la société (Debret, 2020).

II.IV.3.4 Objectif de la recherche

L'objectif de la recherche traduit notre intention de résolution de la problématique étudiée indiquant pourquoi nous voulons entamer cette étude et ce que nous croyons pouvoir accomplir en la réalisant. Pour bien mener notre recherche, nous visons un objectif général et des objectifs spécifiques.

II.IV.3.4.1 Objectif général

À ce stade, l'objectif général représente l'impact du travail de recherche et expose clairement ce à quoi il contribue pour la société en termes de possibilité de rendements significatifs à long terme. En outre, le but global visé par une recherche scientifique est, comme l'affirme Blanchet (2017, p. 10) dans son guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures, « *la production de connaissance nouvelle, soit par la description et la compréhension de phénomènes nouveaux ou non étudiés jusque là, soit par une analyse et une interprétation renouvelées de phénomènes déjà étudiés (suite à une modification de point de vue, de méthode, de catégories d'analyse, de mise en contexte, de questionnement scientifique, de demande sociale, de perspectives d'intervention, etc. : ce qu'on appelle une problématique).* »

Dans le cadre de cette thèse, nous espérons qu'à travers une résolution élaborée, nous contribuons de façon importante à ébaucher une didactique du texte littéraire à de nombreuses finalités éducatives notamment interculturelles afin d'aider les apprenants à découvrir la langue, à éveiller leur imagination, à développer leur capacité d'interprétation et à acquérir de nouvelles connaissances (Giasson, 2000). Nous voudrions également montrer comment un enseignement axé sur l'exploitation pédagogique du texte littéraire en classe de FLE peut jouer un rôle essentiel dans le développement intellectuel, affectif, social et culturel des apprenants et peut modifier le rituel de la communication didactique et améliorer leur apprentissage.

En reposant sur des activités d'apprentissage spécifiques, à travers l'enseignement de la littérature, l'apprenant serait beaucoup plus capable d'avoir une maîtrise plus solide du français. Il serait alors un individu suffisamment autonome qui exerce sa mission en toute liberté et indépendance et qui assume pleinement sa responsabilité. Le texte littéraire offre en effet l'opportunité d'enseigner et d'acquérir des savoirs, savoir-faire et des savoir-être dans un projet d'éducation interculturelle et de citoyenneté active. Il peut aussi renforcer ces acquis et

permettre, d'une part, d'apprendre à lire et à écrire dans un cadre culturel et artistique agréable et, d'autre part, de pouvoir s'exprimer avec aisance et spontanéité sur différents sujets avec des locuteurs natifs. En atteignant ce niveau-là, l'apprenant serait capable de réussir à la fin de son parcours scolaire (Perrin, 2010).

La finalité pour laquelle le texte littéraire est enseigné, réside en effet dans le développement d'une compétence de communication interculturelle, en tant que principe d'ouverture, permettant de rendre compte de la dynamique communicationnelle et interactionnelle en classe de langue, de l'engagement des apprenants dans les échanges communicatifs ainsi que de l'amélioration de leurs compétences discursives et communicationnelles (Tauveron C. , 1999). Cette finalité implique une réflexion sur l'activité de production de connaissance elle-même, en l'occurrence, par une recherche scientifique, sur le statut de cette connaissance et notamment sur son double statut scientifique et social. Ainsi, l'expérimentation est devenue primordiale en ce qui concerne notre recherche, en remettant les connaissances en question, soit pour les certifier, soit pour les modifier, soit pour les réfuter et y substituer d'autres connaissances estimées dès lors plus appropriées (Blanchet & Chardenet, 2011).

II.IV.3.4.2 Objectifs spécifiques

Étant donné que notre recherche se fonde essentiellement sur une expérimentation menée sur le terrain, elle a un caractère expérimental, allant ainsi au-delà de la description des faits et des situations d'éducation ou de l'observation des phénomènes pédagogiques.

Dans ce qui va suivre, nous allons présenter les différents objectifs spécifiques qui précisent l'objectif général en étant sa concrétisation et son application, tout en insistant sur les points ou les aspects du problème étudié et les opérations à mener par le chercheur pour aboutir à cet objectif général. Les objectifs spécifiques suivants sont énoncés par rapport aux problèmes spécifiques et devraient être atteints :

- Le premier objectif que nous cherchons à atteindre est lié à la compréhension. la valorisation du texte littéraire à visée interculturelle en classe de FLE comme un support pédagogique devrait être mise en pratique par le biais d'une activité de compréhension de l'oral ou de l'écrit. Nous avons la conviction qu'un tel support représente un champ de prédilection de l'apprentissage d'une langue étrangère, dans la mesure où il en est le témoin linguistique et culturel. Ce processus permettrait à l'apprenant de construire du

sens en interagissant avec le texte au moyen de ses connaissances antérieures combinées avec ses expériences personnelles et les informations contenues dans le texte (Cappello & Moss, 2010). La construction du sens à partir d'un texte littéraire écrit ou oralisé passerait notamment par un certain nombre de phases : planifier, comprendre, interpréter, réagir, évaluer, commenter et synthétiser pour pouvoir éclaircir le contenu du passage proposé (Cèbe, Goigoux, & Thomazet, 2013). Dans cette perspective, nous essayerons, à travers cette étude, de démontrer que le texte littéraire à visée interculturelle améliorerait la compréhension et qu'il représente un support valable et ayant une richesse interculturelle incomparable pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Alors ce genre de texte pourrait être un support permettant l'approfondissement de la connaissance du vocabulaire, de la construction des phrases et de certaines données culturelles.

- Le deuxième objectif à réaliser serait celui de la maîtrise de la langue. L'usage des textes littéraires à visée interculturelle en classe de langue pourrait favoriser la maîtrise de la langue et pourrait être une source d'enrichissement linguistique pour les apprenants. Mais il est bien évidemment que cet objectif ne peut pas réduire et limiter son rôle majeur en tant qu'outil culturel pour l'éducation l'interculturelle, ni lui dévaloriser le côté artistique et esthétique par des fins dites moins nobles (Mokh, 2014). Exposer les apprenants à des activités de langue, ayant le texte littéraire comme support pédagogique, aiderait les apprenants à devenir plus attentifs aux caractéristiques et plus habitués à cette langue étrangère et à sa culture et à ses structures et à penser ainsi qu'à prendre conscience de ses règles et de ses normes (Lazar G. , 1993).

- Le troisième objectif spécifique concerne notamment la capacité due au texte littéraire de développer chez l'apprenant l'esprit de la synthèse et le sens de l'analyse critique. La fréquence de contact avec cet objet d'étude, en prêtant une attention particulière à ses aspects esthétiques et culturels, augmenterait l'empathie et l'imagination de l'individu et aiguise son sens moral (Laugier, 2006). Elle contribuerait également au développement de ses habiletés de jugement et de raisonnement qui aide à une meilleure construction de l'image de soi et à son autonomie en renforçant la confiance en soi et la conscience de ses capacités (Citton, 2012).

- Le quatrième objectif serait relatif à la production. En effet, le support littéraire aurait un mérite énorme, celui de devenir l'allié incontournable pour les nouvelles perspectives d'enseignement interculturelles, car grâce à ses propres qualités, il prouverait son enseignabilité de la production dans la classe de FLE, cela pourrait se

faire par le truchement du texte littéraire riche en traits interculturels spécifiques, faisant ainsi de lui un outil de premier rang dans l'enseignement des langues et des cultures étrangères. S'exprimer et produire en français constituent pour nous un objectif majeur qui suppose, bien évidemment, l'organisation d'une séquence harmonieuse d'activité didactique qui comporte plusieurs étapes. De ce fait, la production littéraire serait le fruit d'un processus de contact continu, dynamique et créatif avec des textes porteurs d'une spécificité langagière, un laboratoire expérimental, ce qui favorise naturellement la réflexion sur le langage et l'amélioration de la capacité de communication (Oriol-Boyer, 1990).

Cette prise de conscience mène à redéfinir des objectifs d'apprentissage qui correspondent plus aux besoins réels des apprenants. Nous pouvons ainsi constater qu'un tel support pédagogique possède une dimension instrumentale bénéfique dans la classe de FLE, et au contact d'une telle pratique enseignante l'apprenant prend l'habitude de comprendre les normes qui régissent la langue de l'autre et d'accepter les différences langagières et culturelles, en accroissant ainsi ses capacités de communication.

Compte tenu de ce qui précède, il est raisonnable de penser qu'écrire c'est réécrire et que l'apprentissage de la réécriture peut se faire en observant les brouillons des écrivains, les avant-textes ou même les textes bien conçus (Serça, 2016). Donc, la production littéraire passe éventuellement par les phases d'imitation, d'inspiration et d'intertextualisation basées sur ce qu'est lu et en faisant le va-et-vient entre deux actes de lecture et d'écriture (Oriol-Boyer, 1990). De la sorte, les productions finales des apprenants-lecteurs est le résultat d'un ensemble d'activités précédentes.

II.IV.4. Description du corpus et procédure d'analyse

Les objectifs ambitieux précédemment cités peuvent être réalisés par différents moyens et dans une perspective interculturelle constructive. Tous ces objectifs présentent un intérêt évident pour l'intégration des apprenants et leur permettre de mieux connaître un univers culturel dont ils ne maîtrisent pas tous ses éléments, et de se focaliser sur les problématiques du rapport à l'autre. Nous cherchons à investir davantage dans l'éducation au moyen du texte littéraire, considéré comme un support parmi d'autres, sa particularité a été maintes fois soulignée, afin de promouvoir l'E/A du FLE. Nous avons tout intérêt à exploiter ce dispositif perçu comme une ressource inestimable où s'actualisent les langues et les cultures.

Le corpus que nous analyserons dans les chapitres qui vont suivre sera notamment constitué, à la fois, des réponses aux pré- et post-tests rédigés par les apprenants participants à notre expérimentation, portant sur des différentes habilités langagières et interculturelles, mais il contient également des supports propres au cours d'expérimentation composés d'un ensemble de textes littéraires français et d'expression française qui sont accompagnés d'un questionnaire bien élaboré. Ils ont été regroupés, choisis et enseignés dans une optique didactique précise qui est la valorisation des textes littéraires à visée interculturelle en classe de FLE.

Le corpus sur lequel nous appuierons au cours de cette étude représente essentiellement ce que Blanchet appelle le corpus constitutif. De cette manière, « *le travail du chercheur est fondé en priorité sur un ensemble de « données » prélevé dans le « réel » et analysé en lui-même (voire pour lui-même), la technicité méthodologique étant alors focalisée sur l'élaboration et la présentabilité du corpus (corpus constitutif)* » (Blanchet & Chardenet, 2011, p. 18).

Afin de constituer un corpus de référence adéquat, que Blanchet (2011) définit comme étant, dans un cas, un matériau enregistré, organisé, nettoyé et archivé comme un produit fini, en fonction duquel on peut déterminer les critères de sa représentativité et de sa correspondance à la question et l'objectif de la recherche, nous avons commencé l'exploration par lire à plusieurs reprises, l'intégralité du corpus de référence pour se familiariser avec les données, en s'imprégnant et en essayant de comprendre les produits des répondants, pendant les séances expérimentales. C'est ce que Van der Maren (2003) appelle « *lecture flottante* » pour pouvoir, par la suite, définir les unités d'analyse qui nous semblaient pertinentes pouvant constituer le corpus d'étude. Nous avons opté progressivement pour une procédure de classification des éléments composants de ce corpus jusqu'à parfaire une catégorisation d'analyse finale qui sera déterminée postérieurement.

Concernant les pré- et post-tests que nous avons mis en place, ils font appel à une analyse quantitative et permettent d'évaluer les effets de la séquence pédagogique proposée selon un plan de recherche en trois étapes : pré-test, traitement et post-test, soumis à un groupe expérimental et à un groupe témoin. Les résultats des deux tests pour l'évaluation des habiletés interculturelles ont été réalisés à l'aide d'une grille de notation qui a mesuré les quatre objectifs d'apprentissage spécifiques liés à l'enseignement du texte littéraire et structurés en différents niveaux d'acquisition des compétences. Tout cela se fait en fonction

de la taxonomie de BLOOM (voir chapitre II), qui constitue notre principale référence pour formuler les questionnaires qui accompagnent à la fois les tests et les textes supports de l'expérimentation. La cohérence sur l'échelle de notation allant de 0 à 5 pour chacun des quatre niveaux considérés et qui sont :

- **Connaitre - Comprendre** ; le niveau connaitre concerne le rappel des éléments de connaissance ou d'information mémorisés qui ne sont pas forcément à mettre en lien et peuvent être isolées. Le niveau comprendre fait référence à l'utilisation ces connaissances pour démontrer sa compréhension en établissant des liens significatifs entre ce que l'on se rappelle et une nouvelle tâche.
- **Appliquer** ; le niveau appliquer concerne l'utilisation de connaissances, de lois, de formules dans la résolution de situations ou de problèmes inédits.
- **Analyser – Évaluer** ; le niveau analyser signifie l'utilisation de connaissances pour décomposer un problème ou une situation en sous-problèmes et établir des relations entre eux. Évaluer fait référence au jugement à propos de travaux, méthodes, valeurs. Pour ce faire, il importe d'utiliser des critères. De plus, ce niveau fait référence à l'innovation et à la créativité.
- **Créer** ; le niveau créer indique la réorganisation des connaissances anciennes et nouvelles dans le but de former un ensemble nouveau et intégré.

La technique choisie pour mesurer l'effet d'une intervention, l'exploitation du texte littéraire à visée interculturelle en classe du FLE, est basée fondamentalement sur l'évaluation pré-test/post-test, une méthode quantitative qui consiste à analyser les données chiffrées obtenues par l'expérimentation en faisant appel à des procédures de comparaison, de synthétisation et d'interprétation des données.

II.IV.4.1. Conception de la séquence didactique

La séquence didactique paraît, comme il est indiqué dans le document d'accompagnement du programme officiel, constituer d'un ensemble continu de séances articulées entre elles dans le temps et organisées autour d'une ou plusieurs activités pédagogiques constituant une unité cohérente et un outil privilégié pour amener l'apprenant à développer des compétences et à atteindre les objectifs d'apprentissage fixés par le Ministère de l'Éducation Nationale:

« Le projet considéré dans sa globalité, constitue l'organisateur didactique d'un ensemble d'activités. Il est organisé en séquences, ayant une cohérence interne et des intentions pédagogiques. Le projet permet d'installer une ou plusieurs compétences définies dans le programme. Il permet aussi de passer d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage. » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2006, p. 02)

Cette modalité d'enseignement séquentielle empêche davantage le morcellement des compétences et assure l'intégration de plusieurs habilités générées par des activités successives et complémentaires autour d'un objectif général commun. Travailler en séquence permet d'anticiper et d'exprimer clairement les compétences à installer et à développer chez l'apprenant dans une dynamique de progressivité vers la maîtrise du FLE.

II.IV.4.2. Transposition didactique

En effet, la transposition didactique est une notion qui appartient à la didactique des mathématiques, mais elle est devenue également adaptée à l'enseignement en sciences de l'éducation humaine et plus précisément dans la didactique des langues-cultures. En termes plus concrets, la transposition didactique désigne la transformation *du savoir savant au savoir enseigné* (Chevallard, 1991). Elle permet de définir les objets étudiés à l'aide des notions précédemment introduites et, ainsi, d'organiser l'acquisition de nouveaux savoirs à l'aide des acquisitions antérieures (Brousseau, 1996).

Ces transformations, nommées « *transposition didactique* » ont leurs propres mécanismes de fonctionnement, qui passent par des étapes inévitables et nécessaires, qui s'expliquent comme suit dans la chaîne de transposition didactique proposée par Perrenoud :

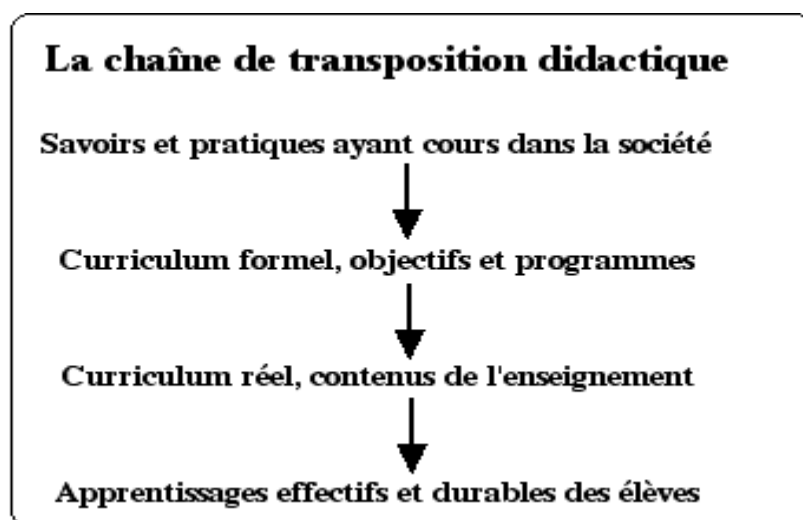


Figure n°07 : La chaîne de transposition didactique proposée par Perrenoud (1998, p. 488)

La transposition didactique commence par la transformation des savoirs et des pratiques en programmes scolaires, ce qui est désigné par l'auteur par (curriculum formel ou prescrit). C'est aussi ce que Chevallard appelle la transposition didactique *externe*. Par la suite vient la phase de la transformation des programmes en contenus effectifs de l'enseignement. C'est la transposition *interne*. Cette phase est d'une importance cruciale, car elle relève largement de la marge d'interprétation, voire de création des enseignants. Quant à la troisième phase, c'est celle où figure le processus d'apprentissage, d'appropriation, de construction des savoirs et des compétences dans l'esprit des apprenants. Par contre, cette dernière étape, que Perrenoud juge décisive dans la chaîne de transposition didactique du savoir et de la culture, n'existe pas dans celle de Chevallard, qui se limite au parcours des savoirs, de l'état de *savoirs savants* à l'état de *savoirs à enseigner* (transposition externe), puis de l'état de savoirs à enseigner en *savoirs enseignés* (transposition interne) (Perrenoud, 1998).

II.IV.4.3. Séquence didactique

Dans notre cas, la séquence didactique se propose d'exploiter des textes littéraires riches en éléments culturels, pouvant être intégrés dans le processus d'E/A du FLE. Notre objectif est de fournir aux enseignants des pistes didactiques et des outils pédagogiques afin de favoriser l'exploitation des documents authentiques dans le développement de la compétence interculturelle et l'amélioration de l'apprentissage de FLE. Mais il faut bien avouer que ce n'est pas évident pour les enseignants de changer leurs pratiques scolaires du jour au lendemain. Autrement dit, la bonne mise en œuvre d'une exploitation efficace et innovante du texte littéraire en classe de langue étrangère dépendrait peut-être aussi de la motivation et de l'engagement des enseignants, un élément aussi important du processus de réforme que leurs connaissances ou leurs compétences didactiques. Ils contribuent comme autant de variables qui pourraient accélérer ou retarder le processus, voire parfois énoncer l'implantation des nouvelles directives. Précisément, donc, nous croyons que l'effort que nous avons engagé, à travers cette recherche, sera de convaincre les enseignants ainsi que les formateurs des enseignants de mieux cibler l'exploitation appropriée et ambitieuse des textes littéraires authentiques qui sera au service de la culture et à la compétence culturelle en classe de FLE.

La séquence expérimentale de notre dispositif s'intitule « *La littérature au service de la culture* ». Le choix d'un tel titre prend en considération la contribution que la littérature ramène aux cultures étrangères en constituant notamment la voie d'accès la plus importante à

celles-ci. Ainsi, elle est révélatrice de l'imaginaire social et culturel. Elle représente également un moyen essentiel pour aider à appréhender la dimension culturelle d'une langue. Cette propriété est ainsi décrite par M. Abdallah-Pretceille :

« Le texte littéraire, production par excellence de l'imaginaire, représente un genre inépuisable pour l'exercice et la rencontre avec l'Autre ; rencontre par procuration, certes, mais rencontre tout de même. Produits de la culture, dans les deux sens du terme (« culture cultivée » et « culture anthropologique »), le texte littéraire retrouve progressivement ses titres de noblesse. Réduit dans un premier temps à n'être qu'un support d'apprentissage linguistique ou qu'une représentation factuelle des faits de civilisation, il est actuellement redécouvert comme médiateur dans la rencontre et la découverte de l'Autre. La littérature permet d'étudier l'homme dans sa complexité et sa variabilité (Abdallah-Pretceille, 1988, p. 75)

De ce fait, la séquence proposée porte sur un ensemble de séances ayant comme objet d'étude le texte littéraire à visée interculturelle et présente quelques pistes d'exploitation qui mettent en scène des expériences culturelles afin de faciliter la prise de conscience interculturelle chez les apprenants, comme étant l'objectif fondamental de l'acquisition de la compétence interculturelle. Elle s'organise sous forme de dix activités pédagogiques basées sur le support littéraire, qui offre une grande variété de contenus, de genres, d'outils de communication ou d'accès à l'information. De manière encore plus précise, nous escomptons illustrer, à travers ces activités pédagogiques articulées autour d'objectifs précis, comment des textes littéraires peuvent être didactisés et exploités pour contribuer à développer la compétence interculturelle de l'apprenant.

Les objectifs d'apprentissage étant bien déterminés, nous avons veillé à sélectionner des supports qui répondent aux critères fixés préalablement par le Ministère de l'Éducation Nationale.

Le tableau ci-dessous présente, de façon récapitulative, le canevas de la séquence d'apprentissage proposée suivi d'explications détaillées sur le contenu de chacune de ses constituantes qui seront fournies ultérieurement.

Tableau n°13 : Planification de la séquence d'apprentissage expérimentale (élaborée et proposée par la chercheure)

Séquence : La littérature au service de la culture.			
Objet d'étude : Texte littéraire à visée interculturelle			
Activité pédagogique	Compétence à installer et à développer	Texte support	Objectifs d'apprentissage
Evaluation diagnostique (pré-test)	La compétence interculturelle	-Auteur : Amin Maalouf. -Source : « <i>Les Identités meurtrières</i> », Paris, éd. Grasset & Fasquelle (1998) pp.08-09.	- Évaluer, vérifier et tester les pré-requis des apprenants -Créer une formation en fonction des données recueillies.
Compréhension de l'oral	La compétence interculturelle en se positionnant en tant qu'auditeur pour construire du sens à partir d'un texte littéraire oralisé à visée interculturelle.	-Auteur: Albert Camus. -Texte support : Aujourd'hui, maman est morte. (un enregistrement de 5mn). -Source : « <i>L'étranger</i> ». éd. Gallimard, 1942. (disponible sur https://youtu.be/TNo7gWjTFzU^)	-Adapter sa modalité d'écoute à l'objectif. (accroître ses connaissances). -Distinguer les éléments constitutifs de la situation de communication. -Exploiter les informations données par le professeur, avant l'écoute d'un texte, pour émettre des hypothèses sur le contenu du texte oralisé. -Identifier les informations contenues explicitement dans le texte. -Identifier le champ lexical dominant. -S'ouvrir sur d'autres cultures. -Faire à l'oral un compte rendu objectif du texte.
Compréhension de l'écrit.	La compétence interculturelle en se positionnant en tant que lecteur pour construire du sens à partir d'un texte écrit à visée interculturelle.	-Auteur: Azouz Begag. -Source : <i>Le Gone du Chaâba</i> , Paris, éd. Seuil 2005 .pp. 211-212.	-Exploiter les informations relatives à l'image du texte pour émettre des hypothèses de sens sur son contenu et sur sa fonction. -Analyser un genre littéraire spécifique (autobiographie). - Permettre à l'apprenant de se constituer un patrimoine culturel. -Initier à la tolérance et l'acceptation des différences linguistico-culturelles. -Susciter une réflexion sur son propre horizon socioculturel. -Attirer l'attention sur le croisement entre les

			patrimoines culturels source et cible. - Découvrir l'enjeu (La visée d'un texte autobiographique).
Point de langue (vocabulaire). Titre : La connotation et la dénotation.	La compétence interculturelle en se positionnant en tant que lecteur pour un enrichissement lexical et une reconnaissance du poids culturel des mots à partir d'un texte littéraire écrit à visée interculturelle.	- Auteur: Yasmina Khadra - Source : « <i>Les sirènes de Bagdad</i> » Paris, Avenue d'Italie-75627, éd. POCKET. pp.08-09.	-Identifier et reconnaître : La connotation et la dénotation -Faire la différence entre le sens premier d'un terme, compréhensible par tous, et les idées que ce même terme véhicule. -Illustrer les valeurs contextuelles qui peuvent influencer sur le sens d'un mot et l'importance d'en tenir compte dans la construction du sens d'un texte. - Montrer les différents aspects des mots qui permettent aux apprenants de les interpréter dans un texte -Montrer que certains mots peuvent être porteurs de sens particuliers en rapport aux références interculturelles.
Activité théâtrale.	La compétence interculturelle en se positionnant en tant que lecteur et acteur pour construire du sens à partir d'un texte littéraire et une vidéo à visée interculturelle.	- Auteur: Molière. - Texte support : Le monologue d'Harpagon (acte IV, scène 7). - Source : L'Avare, éd. Flammarion 2013.	- Adapter sa modalité de lecture à son objectif ; - Exploiter les informations relatives à l'image du texte pour émettre des hypothèses de sens sur son contenu et sur sa fonction ; -Lire et comprendre ce qu'est un discours théâtral ; Analyser un genre littéraire spécifique (monologue) ; - Permettre à l'apprenant de constituer un patrimoine culturel ; de découvrir l'enjeu (La visée d'un texte théâtral) et de découvrir la notion de « mise en scène ».
Fait poétique	La compétence interculturelle en se positionnant en tant que lecteur	- Auteur: Jean Sénac - Texte support : Les belles apparences - Source : « <i>Œuvres poétiques</i> », éd. Actes Sud,	-Exploiter les informations relatives à l'image du texte pour émettre des hypothèses de sens sur son contenu et sur sa fonction. -Savoir repérer le thème. -Analyser un genre littéraire spécifique (poésie)

	pour construire du sens à partir d'un poème écrit à visée interculturelle.	Gallimard. Paris 1999, p.261	- Découvrir l'enjeu (La visée d'un texte poétique) -Travailler la mémorisation, la création et la compréhension. -Sensibiliser l'apprenant à un échange culturel à travers un langage universel la poésie. -Permettre à l'apprenant de constituer un patrimoine culturel - Sentir « l'âme du texte » et son universalité.
Production écrite. Thème : Rédiger un compte-rendu critique	La compétence interculturelle en se positionnant en tant que lecteur pour produire un compte rendu critique d'un texte littéraire écrit à visée interculturelle.	-Auteur : Jean Giono -Source : <i>Les Vraies Richesses</i> , éd. Les cahiers rouges, Grasset. Hachette.2002.	-Travailler les compétences d'interprétation et du jugement. -Interpréter le texte en recourant à des informations internes et externes au texte. - Découvrir l'aspect socioculturel de la France/Paris. -Etre attentif aux signifiés de connotation, essentiels pour appréhender le sens contextuel d'un terme. -Solliciter à la fois l'esprit d'analyse et l'esprit de synthèse, jugement critique et qualités argumentatives chez l'apprenant. - Valoriser une culture littéraire sensible aux techniques que l'auteur met en jeu dans le texte. -Poser un jugement personnel pour déterminer la valeur du document, sa cohérence, la rigueur de l'argumentation, etc. -Choisir et utiliser différents critères d'appréciation du texte.

Compte rendu de la production écrite. Thème : Rédiger un compte-rendu critique	La compétence interculturelle en se positionnant en tant que lecteur pour parfaire son écrit en rédigeant un compte rendu critique d'un texte littéraire à visée interculturelle.	-Auteur : Jean Giono -Source : <i>Les Vraies Richesses</i> , éd. Les cahiers rouges, Grasset. Hachette.2002.	- Améliorer une production écrite en identifiant les erreurs de différents niveaux en utilisant un code de correction dans le but de les éviter ultérieurement. - Amener l'apprenant à repérer les lacunes que présente sa production. - Améliorer les productions écrites en s'appuyant sur une grille d'auto-évaluation.
Plaisir de lire	La compétence interculturelle en se positionnant en tant que lecteur en installant et développant chez lui le goût et le plaisir de la lecture des textes littéraires à visée interculturelle.	-Auteur : Nassira belloula. -Source : <i>Terre des femmes</i> , Alger, éd. Chihab octobre 2014. pp14-15-16-17.	- Accéder à un stade assez élevé par des lectures individuelles. - Créer en classe une atmosphère propice à la lecture. - Développer la curiosité, le plaisir et l'appétit des apprenants pour la lecture personnelle. - Permettre à l'apprenant de constituer un patrimoine culturel et historique. - Identifier et accompagner les lecteurs en difficulté. - Enrichir la panoplie d'activités d'éveil littéraire. - Construire une culture littéraire. - Développer les stratégies de lecture chez l'apprenant et le rendre un lecteur autonome.
Evaluation sommative. (Post test)	La compétence interculturelle	-Auteur: Amin Maalouf. -Source : « <i>Les Identités meurtrières</i> », Paris, éd. Grasset & Fasquelle (1998) pp.08-09.	- Évaluer, vérifier et tester les acquis des apprenants à la fin de la formation. - Mesurer l'efficacité de la formation - Faire un bilan des savoirs et des savoir-faire acquis - Certifier la maîtrise de certains objectifs pédagogiques interculturels.

II.IV.4.4. Choix de supports de la littérature

L'élaboration de nos supports de la littérature soulève différentes questions, notamment les critères influençant le choix des textes pour pouvoir réaliser notre expérimentation. Ces

critères concernant d'abord le potentiel de cerner avec exactitude le contenu interculturel, c'est-à-dire ce qui fait qu'un texte est à visée interculturelle. Ensuite, la prise en considération du thème, du genre et de l'époque des œuvres pour qu'elles méritent bien ce choix par son charme magique dans la tradition culturelle. En outre, la définition de ces critères suppose des choix méthodologiques, notamment quant aux motivations et aux conditions du changement des comportements, à la prise en compte des aspects humains, sociétaux et culturels ainsi qu'à l'adoption d'une perspective stratégique axée sur l'âge, l'intérêt et l'identité de l'apprenant-lecteur.

Le grand défi, qui est ainsi lancé à l'enseignement de la littérature en langue étrangère, est de rendre compte de la diversité culturelle dans laquelle le choc culturel peut se produire en suggérant des pistes pour aller à la rencontre de l'autre. De ce fait, le choix des textes a principalement pour objectif d'élargir le savoir littéraire et culturel et de développer le goût et l'habitude de lire des textes littéraires.

Le premier texte littéraire proposé aux apprenants des deux groupes témoin et expérimental lors de la séance d'évaluation diagnostique sert de support au pré-test. Il est extrait de l'essai « *Les Identités meurtrières* » d'Amin Maalouf. Il questionne la notion d'identité et les conflits qu'elle peut occasionner. L'extrait explique comment la culture occidentale s'est imposée. Il décrit également les conséquences du point de vue identitaire qui en découlent chez les étrangers qui éprouvent en eux le besoin de connaître d'où ils venaient, quelles étaient leurs origines, pourquoi ils parlent telle langue, et non pas une autre. Cet extrait est, d'un point de vue didactique, exemplaire puisqu'il soulève des questionnements essentiels aux aspects qui ont poussé à mettre au point la problématique identitaire et interculturelle et à élargir le champ d'étude sur l'identité à travers des recherches scientifiques multiples dont celle de la littérature. Cet enseignement interculturel renforcerait le sentiment identitaire et donnerait donc lieu à des interprétations multiples et favoriserait de nombreuses réflexions chez les apprenants.

L'activité d'évaluation diagnostique constitue un processus de mesure, de jugement, puis de décision. Les résultats obtenus devraient permettre à l'enseignant d'identifier le niveau réel des apprenants pour lui permettre d'élaborer un plan de formation ou à opérer les régulations adéquates liées au plan de formation initialement prévu avant de se lancer dans un nouveau processus d'apprentissage. Ainsi, l'objectif d'apprentissage primordial serait d'identifier, par rapport à l'acquisition d'une compétence et le niveau des apprenants, les

pratiques qui assurent la promotion de l'apprentissage et celles qui ont entravé le progrès dans le domaine interculturel (Ministère de l'Éducation Nationale, 2006).

Le deuxième texte littéraire proposé aux apprenants lors de la première séance expérimentale, la compréhension de l'oral, est un support audio qui a été introduit pour les aider à s'approprier des stratégies d'écoute pour comprendre. Il s'agit d'un enregistrement audio d'environ de cinq minutes de l'incipit de *l'Étranger* d'Albert Camus, une lecture sonore de ce chef-d'œuvre par son auteur. Sa voix nette, précise, lumineuse et rythmée motive d'une manière parfaite l'écoute des apprenants en incarnant lui-même sa créature. L'extrait présente le personnage principal, Meursault, un personnage-narrateur extrêmement ambiguë et assez étrange. La scène se déroule en Algérie française. Il apprend par un télégramme la mort de sa mère. Meursault est sans sentiments, il n'a aucune réaction à l'annonce de la mort de sa mère. Il se rend en autobus à l'asile de vieillards, près d'Alger, pour assister à l'enterrement de sa mère. Il n'exprime ni une tristesse ni une émotion.

Dans ce cas, l'incipit joue un rôle d'accroche et de séduction de l'apprenant, car il stimule son attention et sa curiosité. Il met en jeu, avec une certaine provocation, des attitudes humaines qui devraient interpeller les apprenants sur les plans intellectuel, moral, affectif et culturel. Une personne indifférente à la mort de sa mère par exemple, et qui ne pleure pas à l'enterrement risque d'être condamné parce qu'il ne joue pas le jeu. En ce sens, il est étranger à la société où il vit.

Le troisième texte littéraire choisi pour l'activité de la compréhension de l'écrit est un extrait du roman d'Azouz Begag, « *Le Gône du Chaâba* ». En effet, il est un roman autobiographique, où l'auteur raconte ses propres souvenirs. Il avait alors environ neuf ans. Il est d'origine algérienne vivant dans un bidonville près de Lyon appelé le Chaâba. Il se sentait déchiré entre la culture française et la culture algérienne. Il essayait ainsi vainement de s'intégrer et de s'approprier la culture Française à travers l'éducation, en écoutant très attentivement son professeur et en travaillant très dur à l'école afin de réussir et aussi pour sortir du Chaâba. Ses parents l'encouragent beaucoup sur ce point.

Lire et comprendre un texte à visée interculturelle issu d'une œuvre littéraire serait fixé comme objectif d'apprentissage primordial. Afin de mettre toutes les chances de réussite de côté des apprenants, un questionnaire bien élaboré accompagne le texte support de manière à les aider à construire du sens.

Le quatrième texte littéraire est un extrait du roman de Yasmina Khadra, « *Les sirènes de Bagdad* » pp 08-09. Il est exploité dans le cadre d'une activité de langue intitulée « *La connotation et la dénotation* », qui a pour objectif d'enrichir le vocabulaire et aider les apprenants à devenir plus sensibles aux caractéristiques de la langue cible.

En effet, le texte de Khadra, témoigne fortement de la richesse stylistique et du contenu que peuvent offrir les textes littéraires. Ses mots ont un sens explicite, objectif et constant (la dénotation), mais ils ont également des sens implicites et subjectifs (les connotations). Le lecteur d'un tel texte ne se limiterait pas à associer mécaniquement un seul sens à chaque mot, mais il se priverait plutôt du plaisir d'interagir avec le texte et d'explorer le pouvoir des mots, porteurs de sens particuliers, de connotations signifiantes pour des personnes qui partagent les mêmes références culturelles ce qui permet une lecture efficace et agréable.

Le cinquième texte littéraire proposé lors de l'activité théâtrale est « *Le monologue d'Harpagon* » (acte IV, scène 7) de Molière. Un texte, offrant à lire les paroles d'un seul personnage, semble en effet constituer un support simple et abordable pour des questions de compréhension. S'engager à se servir des textes littéraires dans la langue de Molière, et notamment du théâtre, se fixait pour objectif de vivifier la littérature, placer le plaisir du texte au cœur de projet de construction d'une compétence langagière, et par là, associer étroitement la langue et la culture.

Alors que ce choix a pour spécificité d'être destiné à être interprété vocalement et physiquement, joué, incarné par les apprenants. Autrement dit, ce monologue est destiné à être lu et compris, à être vécu, à être entendu et mis en scène. L'exploitation d'une telle spécificité se concrétise par l'activité de jeux de rôles qui suit et qui invite l'apprenant à jouer le monologue en l'impliquant en tant que personnage et le rendre acteur de son apprentissage tout en lui offrant l'espace ludique ouvert par le jeu théâtral.

Le thème de l'avarice, selon les valeurs universelles, est une forme de vice qui généralement attachée à la vieillesse. L'avare est une personne qui veut garder son argent, n'est pas tout à fait étrangère à nos apprenants. Le monologue illustre la folie d'Harpagon à son paroxysme, mais le registre dominant est comique. En effet, cette scène est un spectacle ouvert au sourire et au rire même, mais aussi à la réflexion pour corriger les mœurs par le rire. Molière se moque gentiment des personnages comme celui d'Harpagon et rappelle que beaucoup de caractères différents sont représentés dans une société.

Le sixième texte littéraire choisi pour l'activité poétique est le poème de Jean Sénac « *Les belles apparences* », extrait de son chef-d'œuvre « *Œuvres poétiques* ». Jean Sénac est un « *Poète algérien de graphie française* » (Dauphin, 2011), socialiste et libertaire. Il chante la lutte révolutionnaire en qui il met toute son espérance par sa capacité de créer un monde de beauté et de fraternité, dans une Algérie ouverte à toutes les cultures. Il y associe son propre combat de recherche d'identité profonde, à la fois personnelle et culturelle.

Le choix de ce poème s'est fait en raison de son adéquation aux critères suivants : il parle de l'Algérie mais il fut écrit par un poète étranger, une thématique susceptible de susciter les réactions des apprenants d'un côté et des interrogations sur l'auteur et ses origines. Il manifeste aussi un réseau de connotations et de polysémies qui sont autant de sens seconds à décrypter. Il est également relativement court ce qui permet des retours en arrière plus aisés et une lecture plus rapide.

Les objectifs d'apprentissage assignés à cette activité seraient principalement comme suit : Apporter à l'apprenant d'autres expériences linguistiques permettant d'enrichir son vocabulaire et de découvrir de nouvelles expressions ou un autre registre de langue. Et, le sensibiliser à une autre culture que la sienne, découvrir une certaine culture, un courant poétique, un poète, une histoire, etc., et donc l'aider à mieux comprendre la culture cible. Dans cette perspective, ce texte poétique proposé présente un thème lié à un intérêt pédagogique car il peut établir des passerelles entre les cultures et il permet d'une part d'unir l'apprentissage d'une langue à la connaissance de la culture que véhicule cette langue, et d'autre part, la culture étrangère à la culture maternelle.

Dans la septième séance, il a été proposé aux apprenants d'étudier un récit de voyage à Paris qui parle d'une promenade parisienne à Belleville. Il s'agit, en fait, d'un texte écrit par le romancier français Jean Giono, extrait de son livre intitulé « *Les Vraies Richesses* ». Dans son récit, Giono ne va à Paris que rarement. Il constate la foule et l'entassement des gens qui vont vers le travail. La ville de Paris représente pour lui donc le contraire de ce dont il a l'habitude, c'est-à-dire, il ne se sent pas à l'aise dans cet entourage. Dans le dernier paragraphe, l'auteur est déconcerté et effrayé car les citadins font preuve d'une aisance à effectuer des tâches qui ne lui sont pas habituelles. Or ce sont des tâches qui n'enrichissent en rien l'humanité.

Dans ce texte, rédigé dans un langage accessible, l'auteur raconte, tout en exprimant son point de vue sur la vie en ville, marqué par l'emploi d'un lexique péjoratif. Sa lecture permet aussi de comprendre la signification de certains mots liés au contexte parisien et à la modernité urbaine. Il est évident que le voyage n'est pas qu'un simple déplacement dans l'espace, mais aussi, des expériences et des rencontres avec des individus et des peuples différents. Ces rencontres de l'Autre peuvent incontestablement confronter deux cultures : celle du voyageur et celle des populations locales, amenant ainsi le narrateur à porter, parfois, un regard critique sur ce qu'il découvre.

Le huitième et le dernier texte littéraire proposé lors de la séance de « Plaisir de lire » est un extrait du roman « *Terre des femmes* » de Nassira Belloula. C'est un roman historique qui propose, en effet, un voyage dans le temps (de 1847 à 1960) et dans l'espace (les Aurès) à travers cinq générations de personnages féminins issus de la même lignée maternelle. Il s'agit d'une démarche toute nouvelle pour une auteure qui raconte cette saga aurésienne. Les six héroïnes sont des personnages fictifs, mais les données factuelles historiques, sociologiques, culturelles, ethnographiques ou anthropologiques sont bien réelles.

L'héroïne du texte s'appelle Zwina, une femme aurésienne et la première femme de la lignée. Elle est mise en jeu dans des circonstances particulièrement violentes. Les événements se déroulaient pendant la période de la colonisation française au village de Nara, dans cette vaste terre des Chaouis, génitrices de femmes courageuses et libres. Les Chaouis constituent l'un des plus importants et plus anciens groupes ethniques algériens. En Algérie, ils vivent à l'est du pays dans la région montagneuse des Aurès. Ils font partie des Zenètes.

II.IV.5. Cadre d'analyse et opérationnalisation

On considère en général que la finalité ultime d'E/A des langues-cultures étrangères suppose de doter l'apprenant d'une compétence communicative, ce qui inclut évidemment la compétence culturelle et sa composante interculturelle. La prospérité du concept d'interculturel dans la didactique des langues dépend en grande partie de l'élaboration, l'application et l'évaluation de méthodes novatrices en éducation afin de favoriser et d'intégrer les notions et les pratiques de développement durable.

Néanmoins, la compétence interculturelle n'est pas directement observable et par conséquent elle est difficilement mesurable, et en raison de sa complexité et faute d'outils parcimonieux, elle est aussi rarement testée. Notons qu'elle est pour partie acquise grâce à un

apprentissage particulier (Spitzberg & Changnon, 2009) et enseignée par des expériences interculturelles singulières (Hofstede, 1994). Celle-ci, la compétence interculturelle, comme le souligne (Bartel-Radic, 2014) :

« Peut-être atteinte à différents degrés ; l'approche développementale¹⁰ met l'accent sur ce point, mais s'interroge peu sur ce qui permet d'atteindre ces niveaux d'apprentissage. L'approche compositionnelle retenue paraît en ce sens plus complète car en questionnant le degré de présence de tel ou tel « composant », on peut également rendre compte d'un niveau de compétence atteint ».

La didactique du FLE, notamment au cycle secondaire, est organisée autour des quatre habilités principales de base : expression orale, expression écrite, compréhension de l'oral et compréhension de l'écrit, ou bien d'aspects spécifiques de la langue, comme la grammaire, le vocabulaire et la prononciation. Ainsi, l'objectif d'apprentissage du programme qui correspond clairement à nos intérêts est celui de fournir aux apprenants une sensibilisation culturelle, de même que des outils spécifiques pour acquérir une compétence et une efficacité sur le plan interculturel (Ministère de l'Éducation Nationale, 2006). Cette compétence interculturelle ne peut se mesurer qu'en fonction ses composantes essentielles. Dans ce sens, elle ne peut être envisagée que dans le contexte dans lequel elle agit, car elle est liée à des activités pédagogiques diverses.

Nous ambitionnons, dans cette étude, d'installer et de développer chez nos apprenants une conscience interculturelle par le biais d'une exploitation pédagogique du texte littéraire. Ce dernier apparaît comme un bon exemple d'initiative et d'expérience interculturelle aisément accessible et un lieu privilégié pour l'exercice d'une telle conscience. Cette démarche permet en effet de mieux comprendre la complexité des interactions, les attitudes, le système des valeurs et d'éprouver les sentiments de l'auteur et les personnages de l'intérieur. Le caractère fictif du texte littéraire n'empêche pas, bien au contraire, cette expérience, vu qu'il est porteur d'une représentation d'un monde culturel homogène et particulier on doit justement tenir compte de la disparité qui existe entre les mondes fictifs et la réalité sociale (voir chapitre I).

¹⁰ L'approche développementale est une approche qui part du postulat que l'humanité comme chaque être humain évolue, change, se transforme et cette évolution va du simple au complexe. Cette approche développementale s'inspire particulièrement du modèle de la spirale dynamique de Clare Graves et de la grille de lecture « intégrale » de K. Wilber. Pour mieux comprendre les interactions entre l'individu et son environnement familial et culturel, l'impact de l'entourage sur le développement psychique de l'individu et, de façon complémentaire, la façon dont l'individu participe à la transformation de la société. (Guérin, Laville, Daniellou, Duraffourg, & Kerguelen, 1991)

Afin de mener à bien l'analyse de notre corpus, conçu des réponses au pré-test et post-test rédigés par les apprenants participants à notre expérimentation, nous avons fait appel à des différentes méthodes de comparaisons et des traitements informatiques de données. Quant aux supports propres aux séances d'expérimentation, ils ont été choisis et enseignés dans une optique didactique précise qui est l'élaboration d'une séquence didactique visant l'utilité d'intégration du texte littéraire à visée interculturelle en classe de FLE. En fait, elle est évaluée selon un plan de recherche comportant trois volets qui seront mis en œuvre successivement : un pré-test, un traitement pédagogique et un post-test soumis à un groupe expérimental. À cela s'ajoutent les résultats issus de cette expérimentation : des observations, des enregistrements et des notes obtenues de tests. Il est donc particulièrement nécessaire de faire une brève analyse sémiotique et interprétative des textes littéraires proposés et des enregistrements des réponses des apprenants participants, avec le recours aux principes de l'approche interculturelle, ainsi que d'aborder les différentes étapes de déroulement de cours du FLE, afin de mettre au jour les dynamiques interculturelles qui se jouent dans les échanges collectifs, lorsqu'un apprenant lit, comprend, interprète un texte littéraire. Nous accordons également un intérêt particulier à des éléments comme les positionnements et les stratégies identitaires, la circulation des codes mobilisés et construits pour la lecture du texte, la négociation du sens du texte, la circulation et la reconfiguration des représentations. Tous ces éléments sont en lien étroit avec ces dynamiques interculturelles.

Pour définir le cadre d'analyse du corpus, il convient de préciser que nous recourons à une analyse quantitative qui va dominer et renforcer davantage notre étude en suivant les études de Blanchet et Chardenet (2011, p. 11) qui estiment que « *La question des chiffres est fortement corrélée à celle de l'objectivité, dont ils sont supposés être porteurs et garants par « nature » (et par opposition au qualitatif suspecté de « subjectivité ») selon une représentation commune y compris dans l'épistémologie HD dominante en science et instrumentalisée politiquement de façon récurrente (Desrosières, 2008a et b).* ».

Cette analyse s'applique convenablement à ce type de corpus, vu les spécificités des données qualitatives recueillies et de leur traitement dans une méthodologie expérimentale qui consiste à manipuler les variables pour vérifier les hypothèses, en vue d'étudier la contribution possible des logiciels d'analyse de données qualitatives au traitement des informations. Nous sollicitons une analyse quantitative, que nous trouvons adéquate pour

l'étude de certains points. Alors, nous utilisons une mode de raisonnement «Méthodes hypothético-déductives quantitatives» tel que le précise Blanchet (2011, p. 17) qui ajoute que:

« Or, au fond, le quantitatif est du qualitatif. D'une part, tout dépend de la façon dont on définit, dont on identifie et dont on va chercher ce que l'on compte : les questions et les catégories selon lesquelles les « données » quantitatives sont « recueillies » sont des éléments signifiants, issus d'interprétations préalables. D'autre part, de toute façon, les chiffres ne disent rien en eux-mêmes : il reste à les interpréter, c'est-à-dire à leur donner du sens, à les contextualiser, même dans une démarche statistique qui commence par « interroger les données » selon des procédures mathématiques et non selon des procédures qualitatives. Des procédures statistiques sont d'ailleurs mises en œuvre pour « valider » la « représentativité » des « échantillons » et des « données », notamment le test du khi 2 qui vise à établir la significativité de différences de fréquence entre des variables. Sa motivation est que les statisticiens constatent toujours un décalage entre « les observations et la théorie », puisque « la réalité » leur apparaît toujours plus complexe et aléatoire que cette hypothèse de base « qu'il n'y a pas de différence entre les observations et la théorie » (ibid.). Le test du Khi 2 sert alors à réguler l'écart entre l'hypothèse théorique de départ et les « données recueillies ». Or, le degré de d'écart retenu comme significatif ou non dans ce test est décidé par le chercheur... On est donc bien dans une démarche qualitative, subjective, interprétative, mais souvent qui ne le dit pas. »

Le cadre d'analyse du corpus se détermine selon les différents axes autour desquels s'articulent les hypothèses établies dans le but de répondre à la problématique de recherche et qui sont :

1. L'axe relatif à la compréhension en relation avec le développement de la compétence interculturelle ;
2. L'axe relatif à la maîtrise de la langue en relation avec le développement de la compétence interculturelle ;
3. L'axe relatif à la synthèse en relation avec le développement de la compétence interculturelle ;
4. L'axe relatif à la production en relation avec le développement de la compétence interculturelle ;

Dans cette perspective, les objectifs d'apprentissage s'articulent autour de ces différents axes cèdent la place au développement de la compétence interculturelle qui, de son côté, repose essentiellement sur le développement durable de ces trois composantes : les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être (Lussier, Golubina, Ivanus, & al., 2007) (voir chapitre II). Afin de déceler les traces du développement d'une compétence de communication

Chapitre IV : Cadre méthodologique de la recherche

interculturelle et de les évaluer ultérieurement, nous nous référons à l'approche critérielle proposée par D. Lussier (1992) qui s'impose pour l'élaboration de critères, d'indicateurs et de descripteurs d'apprentissage qui s'avère essentielle pour dresser un profil du développement de la compétence interculturelle chez chaque apprenant. Nous précisons, dans les schémas ci-dessous l'ensemble des critères sur lequel nous nous appuierons pour l'analyse de notre corpus.

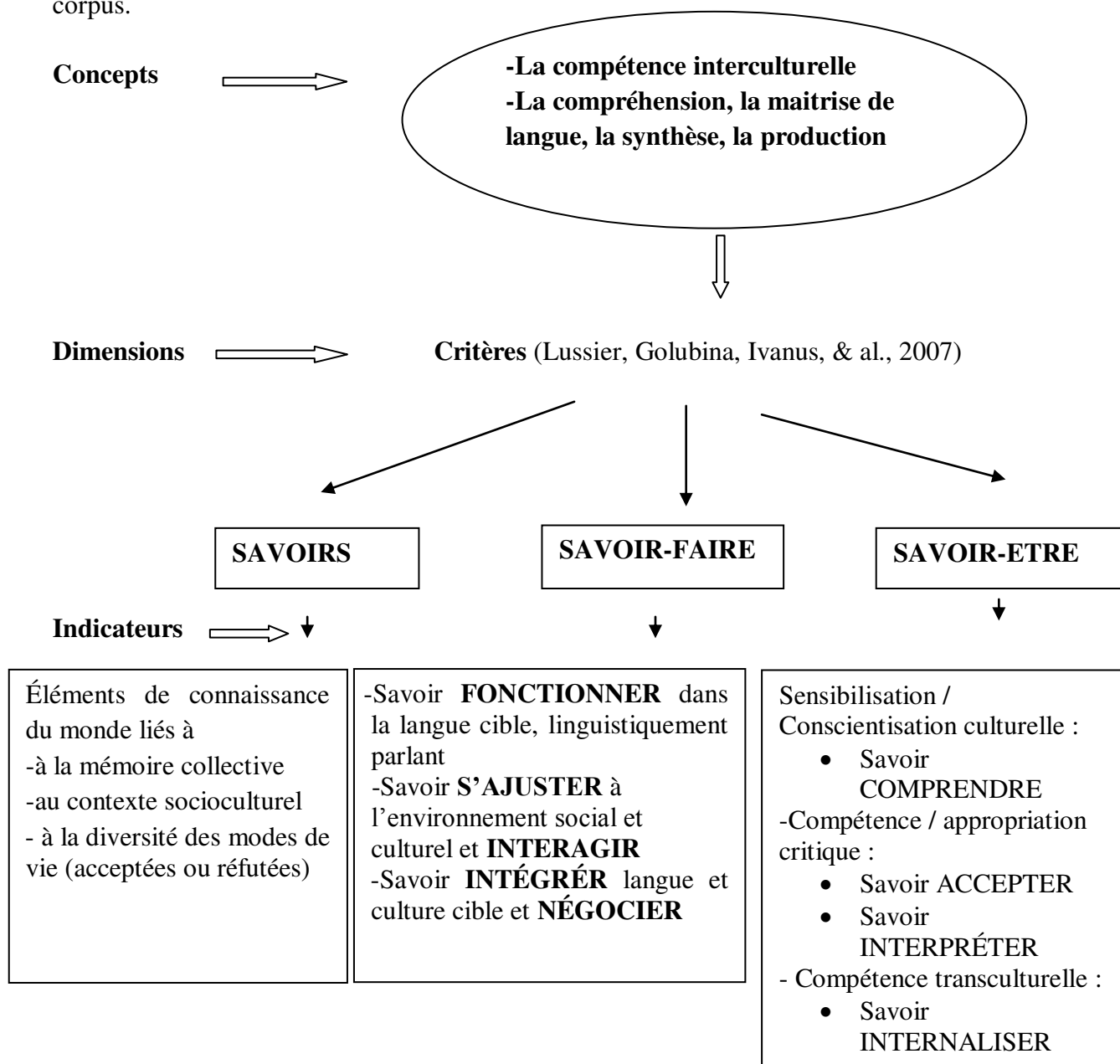


Figure n°08 : Dimensions, critères et indicateurs liés à la compétence interculturelle selon (Lussier, Golubina, Ivanus, & al., 2007)

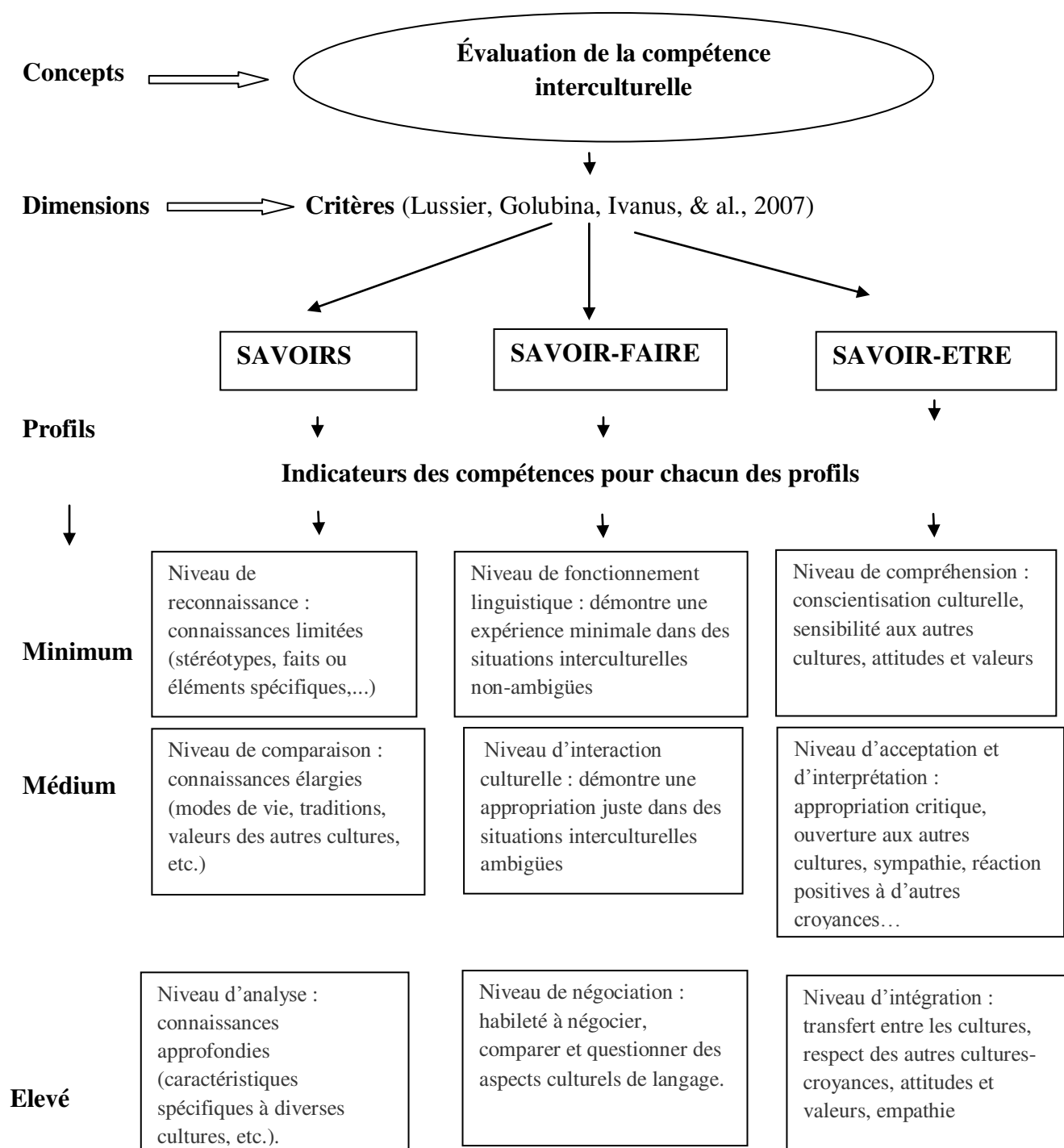


Figure n°09 : Évaluation de la compétence interculturelle selon (Lussier, Golubina, Ivanus, & al., 2007)

II.IV.6. Limites de la recherche

La recherche expérimentale permet d'éclairer d'une manière spécifique l'acquisition de connaissances et de compétences grâce à des dispositifs médiatiques spécifiques intégrés et destinés à produire un effet donné auprès d'un groupe de personnes cible. Pour ce qui est la présente recherche, intéressant à valoriser le texte littéraire à visée interculturelle en classe de

FLE, il s'avère primordial de souligner les limites de la recherche qui se présente comme suit :

- Les limites liées aux conditions expérimentales, la petite taille de la population, la durée courte de l'essai, le petit nombre de facteurs étudiés.
- L'expérimentation en sciences humaines et sociales ainsi que la recherche sur l'être humain comme étant certainement l'objet le plus complexe de la nature, et donc celui dont l'étude est la plus difficile. La complexité se rapporte principalement à la transparence des pensées intimes des individus, à l'attribution des significations à leurs actes et à la neutralité et l'objectivité de l'expérimentateur.
- Sur le plan de la validité des résultats, se pose la question de leur « transposabilité » : sont-ils valables en dehors de la situation et les conditions de l'expérience ?
- Les faits culturels, sur lesquels se penche la présente recherche en communication interculturelle, sont difficilement réductibles à la logique des variables indépendantes et dépendantes.

En effet, ce que ces limites ont en commun, c'est de mettre l'accent sur un enjeu fondamental du choix de l'expérimentation comme méthode de recherche, ayant comme principale caractéristique le contrôle et la manipulation de variable afin d'établir des liens de causalité. La principale limite de cette méthode se tiendrait plus à ce qu'elle ne permet pas de répondre à la problématique et de vérifier les hypothèses de la recherche qu'aux difficultés rencontrées lors de la mise en œuvre.

II.IV.6.1. Difficultés rencontrées

La recherche scientifique consiste en une démarche rationnelle, organisée et rigoureuse, pour étudier et comprendre. Elle consiste également à contribuer de manière originale et créative à la production de connaissances scientifiques. Une telle démarche comporte, par ailleurs, des moments de création d'où surgit la formulation d'hypothèses et d'approches inédites, qui vont permettre de renouveler les perspectives et les méthodologies, et de procéder à des innovations. Le plus souvent toutefois, au cours de la réalisation d'une recherche, certains moments peuvent déclencher le désespoir, l'incertitude, un état de détresse ou même des sentiments d'échec chez le chercheur, provoqués par les diverses difficultés rencontrées. Au mépris de tous ces moments difficiles que nous avons vécus, nous réussirons

sans doute à trouver l'euphorie, le plaisir et la force de relever le défi suprême de la création des connaissances.

Les difficultés rencontrées sont nombreuses et elles sont en lien avec les deux cadres théorique et empirique de la recherche. En ce qui concerne le premier point, notons que l'exploitation pédagogique du texte littéraire à visée interculturelle en classe de FLE est jugée difficile à mettre en œuvre en classe de langue, ainsi que tout un ensemble de compétences peuvent être développé par ce processus, mais il serait illusoire de penser que toutes peuvent l'être ainsi. Alors, il existe quelques écueils à éviter, nous évoquerons dans ce qui va suivre les principales difficultés que nous avons rencontrées.

La difficulté majeure qui mérite d'être soulignée est celle relative à la compétence interculturelle chez les apprenants : son développement ainsi que son évaluation, qui se fait inévitablement en fonction d'autres apprentissages fondamentaux. Pour surmonter cette difficulté, nous avons dû parcourir de divers champs disciplinaires afin de définir, d'une part, les supports et les activités basés sur la littérature pour le développement de la compétence interculturelle et d'adapter, d'autre part, une démarche d'évaluation basée sur une séquence d'apprentissage et des tests d'évaluation, ce qui constitue notre corpus et détermine aussi notre cadre d'analyse.

Cependant, les critères d'évaluation d'une telle compétence ne sont pas évidents car les données recueillies peuvent ne pas être, dans certains cas exceptionnels, significatives et elles risquent de perdre leur crédibilité. Lorsque les apprenants ne savent pas, à titre d'exemple, les réponses, les interactions et les comportements adéquats, ils peuvent répondre au hasard, interagir spontanément et se comporter de manière inconsciente. Par conséquent, les données recueillies ne constitueraient pas leurs produits réels et elles ne reflèteraient pas leurs vraies compétences, mais elles seraient retenues et fournies par les questions, les actions et les situations rencontrées. Les compétences de compréhension, de production, d'interprétation et d'analyse du document, de formulation des opinions et des points de vue ne peuvent alors en aucun cas être évaluées séparément les unes des autres.

D'autres difficultés ont été liées au choix du corpus à analyser. Le corpus que nous comptons analyser est constitué d'une séquence pédagogique comprenant principalement des extraits littéraires accompagnés d'un questionnaire élaboré à des fins interculturelles et les résultats issus de cette expérimentation sont : des observations, des enregistrements et des

notes obtenus de tests. Le problème qui s'est imposé était de faire le choix des contenus littéraires et leur mode d'intégration dans les cours de FLE. À partir de quels critères les choisirons-nous pour qu'ils soient les plus représentatifs ? Comment intégrer d'une manière harmonieuse de divers éléments culturels dans notre cours en diminuant le risque de choc culturel que l'apprenant peut subir ? Afin de trouver une solution à ces difficultés, nous avons essayé, de la manière la plus efficace possible, de varier les thématiques, les cultures et les littératures. Les extraits proposés sont authentiques qui varient entre la littérature française, la littérature francophone et la littérature algérienne-magrébine d'expression française vers une mise en place d'une découverte d'un auteur, d'un ouvrage choisi, ainsi qu'une réalité culturelle évoquée. Constituer un corpus authentique qui répondrait aux diverses thématiques culturelles, qui serait représentatif et facilement repérable s'avère une tâche assez compliquée de par la richesse culturelle de la littérature l'hétérogénéité des données qui peut être considérée à la fois comme un avantage et un inconvénient.

Au niveau de la réalisation de l'expérimentation, la tâche n'a pas été du tout aisée, une autre difficulté rencontrée est celle de garder l'objectivité nécessaire à l'évaluation, à l'interprétation et à l'appréciation des performances des apprenants en respectant les règles pédagogiques de la progression (périodicité, durée et barème de notation). Un autre problème auquel nous avons fait face qui concerne le traitement et l'analyse des données. La non-maîtrise parfaite du logiciel SPSS nous a causé tant d'obstacles concernant le calcul des statistiques. Il était donc plus que nécessaire de suivre une formation destinée à faciliter et optimiser la mise en place et la prise en main du logiciel S.P.S.S.

Conclusion

Notre réflexion s'est développée autour de la problématique suivante : l'effet de l'exploitation du texte littéraire, dans une perspective pédagogique interculturelle pertinente, sur la promotion et la progression l'E/A en classe de FLE au secondaire algérien. La définition de notre problématique de recherche nous a mené à supposer qu'un tel dispositif pédagogique serait prolifique dans la mesure où il procure aux apprenants d'une part, le plaisir, la motivation et la diversité d'autre part, les moyens de développer leurs compétences à la fois interculturelle et langagière. Pour aboutir à la réalisation d'un tel objectif, il est nécessaire de satisfaire aux exigences liées aux initiatives visant à reproduire et promouvoir une conversion paradigmatique, qui contribueront au développement durable des pratiques enseignantes et des modalités d'exploitation des textes littéraires.

Ce travail de recherche constitue une construction d'un objet scientifique. Il nous a permis d'expérimenter un nouveau procédé, une nouvelle solution et une nouvelle théorie. Ce sont les interrogations posées et les hypothèses supposées qui nous ont conduits vers l'adoption d'une démarche expérimentale au cours de laquelle nous allons créer une situation provoquée dans laquelle nous observons, contrôlons et manipulons à la fois la variable indépendante et la variable dépendante. Ces variables seront explicitées à travers les composants d'un dispositif pédagogique. Nous pouvons également manipuler les facteurs d'intervention pour déterminer les effets possibles sur l'objet de l'intervention.

Chapitre V :

Expérimentation

Introduction

Le cinquième chapitre s'attache à présenter notre intervention expérimentale au service d'une approche nettement didactique que nous avons menée au début de l'année scolaire 2018-2019. Pour assurer la crédibilité scientifique, notre processus de recherche s'appuie sur la comparaison des résultats obtenus par les deux groupes : expérimental et témoin au terme d'une séquence d'apprentissage. Cependant, il importe de faire un dépliage de tout ce qui tourne autour de l'expérimentation : l'enquête faite sur le terrain, le protocole de l'expérimentation, ses principes et ses organisations, ainsi que son contenu qui est présenté sous forme de fiches pédagogiques, avant d'entreprendre toute activité d'analyse et de confrontation des résultats. C'est ce que nous ferons dans le présent chapitre.

Rappelons que nous avons postulé que l'intégration du texte littéraire à visée interculturelle en classe de FLE serait favorable pour améliorer l'apprentissage des apprenants sur le plan linguistique et culturel grâce à son potentiel pédagogique et interculturel. Alors nous travaillons en vue de centrer ces objectifs afin que tous les partenaires éducatifs convergent vers cette perspective.

Nous tenons aussi à préciser que notre trajet expérimental commence par l'élaboration de dix fiches pédagogiques successives qui composent la séquence expérimentale et qui retracent le cheminement des séances, dont le point de départ est le pré-test suivi de huit séances et le point d'arrivée est le post-test. Toutes ces activités pédagogiques ont été retenues dans le programme officiel conçu en prenant appui conjointement sur les besoins particuliers des apprenants, il sera alors question de présenter brièvement les objectifs d'apprentissage poursuivis et de justifier les choix méthodologiques opérés. Chacune d'elles introduit un thème culturel différent. Les supports pédagogiques proposés à exploiter seront bien évidemment des textes littéraires dont l'objectif d'apprentissage assigné est d'intégrer la culture cible dans les pratiques de classe pour inciter volontairement l'apprenant à lire, construire du sens et s'engager pour s'initier à des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être.

II.V.1. Pré-enquête et enquête sur terrain

Toute recherche scientifique sur terrain commence par l'étape de la pré-enquête sur laquelle le chercheur établit son (ses) enquête (s) et toute son expérimentation. À cette étape cruciale, le chercheur tente de se familiariser de la façon la plus complète possible avec son sujet. Il détermine les éléments périphériques, à savoir le terrain et le public, basiques et fondateurs à la démarche empirique. À quelle population s'adresse l'enquête ? Quelles sont

les caractéristiques de cette population sur le plan démographique, sociologique et socioculturel ? Diverses techniques peuvent être utilisées, comme des questionnaires, des entretiens et des observations. De cette façon, le chercheur trouvera les données dont il a besoin pour répondre à ses questions de recherche, vérifier ses hypothèses et mener à bien son travail intellectuel.

II.V.1.1 Pré-enquête sur le lieu d'expérimentation, le public et les motifs de leur choix

Il nous faut à présent préciser où et sur quels éléments nous allons prélever les données qui nous serviront à effectuer nos calculs, nos comparaisons, nos vérifications (notre expérimentation). Nous allons choisir un certain nombre d'éléments représentatifs (échantillon) parmi tous les éléments possibles (population) qui appartiennent à l'ensemble global concerné par la recherche (univers), sur qui nous effectuerons les observations ou les mesures nécessaires pour constituer les données. Ce qui suit résume les principales étapes de ce processus.

- Sélectionner l'établissement scolaire adéquat à notre pratique sur terrain en prenant en considération des facteurs externes (comme la distance géographique) et internes (comme la disponibilité et l'accord ou non des enseignants de français langue étrangère); notons que c'est dans notre lieu de travail où nous allons effectuer notre expérimentation par nous-mêmes.
- Obtenir du Directeur du lycée ainsi que l'Inspecteur de l'Éducation Nationale de français la permission voire l'autorisation de réaliser notre expérimentation après leur avoir expliqué l'importance et le sérieux de notre recherche. Ils étaient vraiment très coopératifs et compréhensifs à l'égard de notre demande (voir l'annexe n°01).
- Examiner l'adéquation et la convenance du terrain éducatif choisi. Et mesurer les circonstances et les conditions favorables à la réalisation concrète de notre recherche. Il s'agit du lycée des Frères BARBARI situé à Fontaine des gazelles.
- Négocier notre démarche et collaborer avec les enseignants collègues.
- Prévoir un plan de travail actif afin d'éviter les difficultés qui pourraient freiner notre méthode pédagogique tracée.

En effet, grâce aux critères cités ci-dessus, notre étude se voit plus définie et se montre plus cohérente car elle se limite clairement à un contexte expérimental bien concret.

II.V.1.2 Description du lieu de l'expérimentation

Chaque étude scientifique est unique compte tenu de la région où elle se déroule et des spécificités langagières, sociales et culturelles de ses citoyens. Elle doit donc être adaptée aux réalités de terrain, aux besoins et aux compétences particuliers des apprenants de FLE. Le lieu où notre expérimentation se déroule est celui de la région de Fontaine des gazelles (Manbaa El Ghozlane). Elle fait partie de la commune et de la daïra d'El-Outaya, dans la wilaya de Biskra, située géographiquement à l'Est de l'Algérie, à 420 km au sud-est de la capitale. Elle se situe près de la route nationale n°3 avec une distance d'environ quarante (40) km de Biskra et presque quatre-vingts (80) km de Batna. La langue parlée par ses citoyens est l'arabe algérien.

Son unique lycée, appelé lycée des Frères Martyrs BARBARI, a été inauguré en septembre 2009. Selon la fiche technique de l'établissement, sa création remonte à 1988, cet univers scolaire accueille au total 439 jeunes apprenants répartis en neuf groupes dont trois premières, trois deuxièmes et trois troisièmes années secondaires. Il n'existe que deux filières dans ce lycée : sciences expérimentales et lettres et philosophie. L'équipe pédagogique est composée de vingt (20) enseignants dont une collègue enseignante et moi-même prenons en charge la langue française. Les trois deuxièmes années, que nous prenons en charge, contiennent 106 apprenants.

Le lycée choisi nous a fourni davantage un champ expérimental très approprié grâce à l'hétérogénéité concernant le niveau des apprenants en français langue étrangère d'une part, et leur milieu socioculturel, vu qu'il accueille des apprenants issus des régions rurales et/ou semi-urbaines de la wilaya de Biskra, d'autre part, il n'y a pas mieux que de choisir son établissement de travail et son lieu de résidence afin de réaliser avec aisance son expérimentation en coopération avec l'équipe administrative surtout le directeur.

II.V.1.2 Description de la population de l'expérimentation

La population est la collection d'individus sur lesquels l'étude est portée. Cette collection partage fondamentalement des caractéristiques communes. Il s'avère indispensable de décrire la population de la deuxième année secondaire, avec laquelle nous avons fait notre expérimentation qui nous a servi comme moyen de collecte des données.

II.V.1.3 Caractéristiques de la population de l'expérimentation

La majorité d'entre eux sont nos apprenants avec lesquels nous avons travaillé au cours de l'année scolaire écoulée 2017-2018 et pendant leur première année du cycle secondaire. Donc, nous les connaissons parfaitement. De ce fait, le groupe sélectionné sera représentatif. En plus de ce facteur de base, les individus de la population habitent tous le même lieu. Ils sont ainsi issus donc d'un milieu rural, social et culturel plus ou moins homogène. Le milieu extrascolaire de l'apprenant peut constituer un déterminant fondamental dans l'enseignement/apprentissage de FLE. Dans le cas de nos apprenants, leurs conditions de vie du milieu extrascolaire et familial ne favorisent pas particulièrement l'apprentissage d'une langue étrangère. Il n'apporte pas donc une aide considérable au système éducatif dans sa mission. Il est toutefois intéressant de noter que la majorité des apprenants ont un niveau acceptable en français.

II.V.1.4 Motifs du choix de la population de l'expérimentation

Le choix d'une telle population ne résulte pas d'un fait hasardeux, mais d'un raisonnement conscient qui, en se basant sur le vif intérêt que suscite le sujet de notre recherche, nous pensons que les apprenants de la 2^{ème} AS constituent particulièrement la meilleure population car c'est « *une année charnière dans le cycle secondaire* » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2006, p. 02). Elle a pour but de renforcer les acquis de la 1^{ère} année et de préparer les nouvelles acquisitions de la 3^{ème} année secondaire (BAC).

Ce choix a également été motivé par le fait que les supports des textes littéraires proposés à visée essentiellement interculturelle correspondent convenablement aux contenus des programmes et répond le mieux aux objectifs interculturels assignés dans le 2^{ème} et le 4^{ème} projet en particulier.

À la différence du texte explicatif et le texte argumentatif qui sont programmés dans le premier et le troisième projet didactique, les textes littéraires, proposés dans le deuxième projet y compris le théâtre est destiné exclusivement aux classes de lettres et de langues étrangères et le quatrième projet subdivisé en deux parties, une partie qui traite le récit du voyage, et une autre la nouvelle d'anticipation, ont la particularité de viser un double objectif d'apprentissage : il peut être utilisé à des fins linguistiques comme il peut aussi être utilisé comme un dispositif pédagogique assurant une interaction et une médiation avec la culture étrangère. Une autre raison qui a motivé notre choix sur le secondaire, c'est qu'il est à noter

que les apprenants adolescents à cet âge seraient plus autonomes à faire les meilleurs choix et ils seraient plus conscients des intérêts fondamentaux, des principes de fond et des valeurs culturelles et interculturelles. Ce serait alors la première étape vers la manifestation des différentes conceptions culturelles positives ou négatives de l'Autre, vers la relation et vers le partage.

II.V.1.5. Description de l'échantillon de l'expérimentation

Rappelons que l'échantillon est un ensemble d'individus représentatifs d'une population et que l'échantillonnage permet au chercheur de tirer des conclusions au sujet d'un tout, en n'en examinant qu'une partie. Les chercheurs ne s'intéressent pas à l'échantillon lui-même, mais à ce qu'il est possible d'apprendre à partir de l'enquête et à la façon dont on peut appliquer cette information à l'ensemble de la population. Dans l'échantillonnage, une partie des sujets de la population est étudiée. Plusieurs échantillons peuvent être constitués. L'échantillon en lui-même n'est pas intéressant, ce sont les conclusions sur la population que l'on peut tirer de son observation qui en font l'intérêt : c'est l'inférence. (Assie Guy & Kouassi Roland, 2007, pp. 28-29)

II.V.1.6. Caractéristiques de l'échantillon de l'expérimentation

C'est avec une technique d'échantillonnage « *Non probabiliste Subjective* » que l'échantillon de l'expérimentation a été formé. Dans cette approche non aléatoire, nous sélectionnons des individus de la population que nous pensons être les plus représentatifs. Cette sélection n'obéit pas au hasard, elle est définie selon des critères de faisabilité, de ressemblance à la population-cible et de critères subjectifs qui conviennent aux objectifs de l'enquête.

Deux groupes sont alors nécessaires pour notre expérimentation : un groupe témoin (ou un groupe contrôle) est un groupe d'apprenants qui ne reçoivent pas le traitement et auprès duquel, il est possible de se référer pour comparer ses résultats à ceux du deuxième groupe expérimental (ou le groupe traité). Il était toutefois nécessaire, tout d'abord, de réunir l'ensemble des apprenants participants et leur expliquer la nature de notre recherche, la démarche à suivre, les tâches à accomplir et ce que nous attendons d'eux. Nous cherchons par cela à leur permettre de se sentir davantage en sécurité et en mesure de mieux coopérer et de manière plus aisée et plus efficace, pour l'exécution de l'expérimentation et à instaurer un climat de confiance propice pour établir des interactions entre les apprenants et nous-mêmes.

Le nombre total de participants à l'étude est 56. Chacun des deux groupes a été composé de 28 apprenants des deux sexes. La sélection d'échantillon se fait selon les paramètres d'homogénéité suivants :

- **Le niveau :** les deux groupes constitués se composent des apprenants dits « non-redoublants », « moyens » et « en difficulté » en français avec des moyennes trimestrielles, comprises entre 11/20 et 8/20 dans cette matière durant l'année scolaire écoulée (2017/2018).
- **L'âge :** leur âge varie entre 16 et 17 ans. Ils sont inscrits à l'école publique dès leur première année de scolarisation. Ils ont eu également tous en commun un cursus scolaire standard, suivant les treize années réglementaires issues du système d'enseignement actuel algérien.
- **Le sexe :** l'échantillon est composé de 14/28 filles et de 14/28 garçons. Une bonne proportion de filles par rapport aux garçons à l'intérieur de l'échantillon.
- **Le lieu de résidence :** tous les membres de l'échantillon habitent actuellement la région de Fontaine Des Gazelles, lieu de naissance de la majorité d'entre eux.
- **Leurs parents/proches sont uniquement arabophones :** nous avons écarté les apprenants chez qui, quelqu'un pratique le français, ceux qui sont soutenus chez eux par quelqu'un pour apprendre le français et ayant déjà visité la France ou un autre pays francophone.

Il existe, évidemment, d'autres paramètres non cognitifs et psycholinguistiques à examiner et à prendre en considération qui pourraient influencer éventuellement la performance finale des apprenants comme : la personnalité, la motivation, l'intérêt, la créativité, les différences individuelles, l'inattention, le stress et l'insécurité psycholinguistiques, etc.

II.V.1.7. Description de l'espace classe

La classe est le lieu où se déroule l'E/A, un endroit à privilégier, puisque c'est dans cet espace que nos apprenants et nous passons ensemble la majeure partie de notre temps et c'est là où entrent en jeu des interactions enseignant/apprenants, et entre les apprenants eux-mêmes. Il est donc primordial que la classe soit le plus agréable possible pour étudier dans les meilleures conditions et favoriser la communication entre les apprenants et pour que les échanges et la pratique de la langue ne soient pas limités. Dans ce sens, P. Vayer, A. Duval, et Ch. Roncin décrivent cet environnement d'E/A comme suit :

« Dans le cadre du processus éducatif, enfin, un aménagement et une utilisation de l'espace adéquats peuvent transformer l'espace scolaire en un environnement coopératif, qui favorise le dialogue et la collaboration, respectivement en tant que formes privilégiées de la communication et de l'interaction en classe. Ainsi, le rapport de l'enfant à l'espace acquiert une dimension supplémentaire, la dimension pédagogique, qui fait que les caractéristiques de l'aménagement et de l'utilisation de l'espace s'associent au processus éducatif. » (Vayer, Duval, & Roncin, 1997)

La salle de classe que nous avons choisie, est assez vaste, son mobilier est nouveau, l'estrade est en béton et le tableau est blanc. Elle dispose de quinze (15) tables et vingt-neuf chaises (29). Les quatre murs sont peints de couleur verte, décorés de photos, d'affiches et de travaux élaborés par les apprenants eux-mêmes.

Une salle de classe d'expérimentation accueillant un nombre limité de 28 apprenants permet une variété de configurations qui peut répondre le mieux aux besoins liés aux différentes activités pédagogiques afin d'atteindre les objectifs d'apprentissage assignés. En se référant au « *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* » de Cuq et Gruca (2003), nous distinguons les trois principales configurations les plus fréquentes :

- **La configuration en U** : dans une telle configuration, les tables sont disposées en U, les apprenants ne sont plus de dos, ils peuvent par conséquent tous se voir et s'entendre. Cela leur permet d'échanger leurs idées en classe entière, de débattre et de s'interpeller. L'enseignant reste au centre et les regards convergent vers lui. Cette configuration correspond parfaitement à la majorité des activités pédagogiques qui préconisent la modalité de travail individuel.
- **La configuration en schéma traditionnel** : cette forme consiste à mettre les tables en rangées et tous les apprenants sont tournés vers l'enseignant qui est au centre du cours. Toutefois, ceci ne favoriserait guère la communication entre les apprenants et les échanges sont très limités. L'enseignant parle et les apprenants écoutent. Cette configuration correspond donc aux cours magistraux ou des conférences et non pas à la pratique d'une langue.
- **La configuration en groupe** : la répartition en petits groupes (de 3, 4 voire 6 individus) éloignés le plus possible les uns des autres est un modèle adéquat pour travailler en groupe sur une activité commune.

En revanche, les deux dernières configurations ne sont pas propices à certaines activités que nous proposons car elles peuvent influencer négativement sur les conditions de travail des apprenants et aussi sur le propre positionnement de l'enseignant, limitant ainsi les interactions directes entre individus. La disposition des tables en U sera donc la plus pertinente pour notre expérimentation.

II.V.2. Scénario expérimental et tâches proposées

Le scénario pédagogique correspond, en effet, au déroulement détaillé d'une séquence de formation pédagogique et d'une activité d'apprentissage, à la définition des objectifs, à la planification des tâches, à la description des tâches des apprenants et aux modalités d'évaluation de leurs performances (David, Godinet, George, & Villiot-Leclercq, 2007). Dans un scénario pédagogique, l'enseignant précise les rôles, les activités ainsi que les ressources et les outils associés à la mise en œuvre des activités. À ce propos, Quintin, Depover & Degache (2005, p. 336) affirment que :

« Dans la suite de ce texte, nous nous appuyons sur une définition inspirée de celle que donnent [PAQUETTE, CREVIER & AUBIN 97] du scénario pédagogique. Nous considérerons celui-ci comme un ensemble structuré et cohérent constitué de deux parties, le scénario d'apprentissage dont le rôle revient à décrire les activités d'apprentissage, leur articulation dans la séquence de formation ainsi que les productions qui sont attendues et le scénario de formation, que nous intitulerons pour notre part scénario d'encadrement, qui précise les modalités d'intervention des enseignants tuteurs telles que conçues afin d'appuyer le scénario d'apprentissage. »

Dans la présente recherche, nous avons opté pour une démarche expérimentale afin de répondre à notre problématique ainsi de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses. Notre scénario expérimental donne lieu précisément à un projet d'apprentissage particulier qui consiste à exploiter le texte littéraire pour développer la compétence interculturelle chez les apprenants de 2^{ème} AS. Notre objectif serait d'accéder à la langue et à la culture étrangère dans une optique littéraire interculturelle. La réalisation d'un tel projet nous permettra de vérifier l'acquisition des compétences indispensables au dialogue interculturel qui ne sont pas que des aptitudes à la discussion mais une ouverture aux divergences d'idées, une volonté et une capacité d'écoute, une véritable curiosité vis-à-vis de la créativité humaine sous toutes ses formes.

Nous allons, dans les prochaines sections, expliquer la méthode privilégiée et les objectifs assignés ainsi que la description détaillée du déroulement de cette expérimentation en général et de chaque séance en particulier.

II.V.2.1 Démarche de l'expérimentation

Toute expérimentation doit être soumise à une démarche expérimentale qui permet d'encadrer les observations et les idées de chercheur afin d'aboutir à une conclusion qui confirmera ou infirmera une hypothèse. Il s'agit donc d'un système d'évaluation et de vérification du savoir produit. Pour cela, il faut réaliser des expériences et des tests scientifiques. Cette procédure rigoureuse peut s'exprimer de diverses façons. Elle peut aussi se traduire en termes d'attitudes ou d'actions.

Dans la présente recherche, nous avons opté pour la démarche inductive car nous partons d'une observation particulière pour déterminer une règle générale, en passant par une phase d'expérimentation. Cette démarche s'assoit sur le modèle OHERIC qui nous a guidé dans le déroulement logique de l'investigation.

Tableau n°14: Une représentation de la démarche expérimentale (Méthode OHERIC)

<u>Observation</u> ➤ Analyser une situation problème ➤ Poser des questions
<u>Hypothèse</u> ➤ Réponse hypothétique envisagée à la question formulée.
<u>Expérience</u> ➤ Préparer une expérience ➤ Réaliser une expérience
<u>Résultats</u> ➤ Constater des faits ➤ Enregistrer et communiquer les résultats d'une expérience (texte, tableau, graphique, schéma ...)
<u>Interprétation</u> ➤ Lire, traduire, interpréter des données (d'un texte, d'un tableau, d'un graphique, d'un schéma...)
<u>Conclusion</u> ➤ Elaborer une réponse consolidée à l'observation initiale ➤ Tirer une conclusion (une définition, une règle, une convention, une représentation...) ➤ Modéliser ➤ Faire évoluer un modèle

II.V.2.2 Mise en œuvre du scénario expérimental

La méthode expérimentale consiste principalement à modifier un ensemble de paramètres à l'aide d'un dispositif expérimental conçu, pour permettre le contrôle de ces paramètres, dans le but de mesurer leurs effets et si possible de les modéliser. Le chercheur

visé par cela à tester une hypothèse portant sur une liaison cause-conséquence (Linder, 2005). Au cours de notre expérimentation, nous manipulons une certaine variable, qui est le texte littéraire à visée interculturelle, après quoi nous examinerons l'effet de cette manipulation. Ce type de recherche est utilisé pour déterminer la causalité d'un phénomène. Nous examinons si la variable manipulée provoque une différence sur la variable dépendante, qui est l'apprentissage du FLE en général et le développement de la compétence interculturelle en particulier.

Notre scénario de recherche comprend diverses combinaisons des éléments suivants : le groupe expérimental et le groupe témoin, la variable dépendante et la variable indépendante et le pré-test et le post-test. Il met donc à la disposition des apprenants participants une série d'activités d'apprentissage préparées et planifiées par le chercheur pour des objectifs préalablement définis. Rappelons que notre objectif principal à travers cette étude, est de valoriser et d'intégrer le texte littéraire à visée interculturelle en classe de FLE, plus précisément en classes de 2^{ème}AS, afin d'aider les apprenants à découvrir la langue, à éveiller leur imagination, à développer leur capacité d'interprétation et à acquérir de nouvelles connaissances (Giasson, 2000). Nous voudrions également montrer comment un enseignement axé sur l'exploitation pédagogique du texte littéraire en classe de FLE peut jouer un rôle essentiel dans le développement intellectuel, affectif, social et culturel des apprenants et peut modifier le rituel de la communication didactique et améliorer leur apprentissage. Pour le mettre à l'épreuve, c'est-à-dire tester son efficacité ou de sa non-efficacité en l'appliquant en classe de FLE, nous avons alors conçu un scénario d'apprentissage qui définit la liste des tâches expérimentales à exécuter en prenant en compte la gestion du temps, la construction de la progression et l'adaptation du contenu des séquences aux activités de préparation. Chaque tâche est caractérisée par un objectif, une procédure et un ensemble de paramètres dont les valeurs doivent être fixées. Nous proposerions alors une séquence d'activités pédagogiques y compris huit activités complémentaires. L'expérimentation se déroule sur une durée d'une trentaine de jours afin de répondre aux besoins "*littéraire*" et "*culturel*" des apprenants.

Celle-ci devrait-être précédée par un pré-test (avant l'exploitation de cette séquence pédagogique) et achevée par le même test (post-test), dans le but de comparer les groupes de participants et mesurer le degré de changement qui se produit et se manifeste à la suite de traitements ou interventions (introduction du texte littéraire). Dans cette conception, nous utiliserons deux groupes homogènes, un groupe expérimental qui reçoit le traitement et les

résultats sont rassemblés à la fin. Le groupe témoin ou contrôle ne reçoit pas de traitement, au cours de la même période de temps, mais subit exactement les mêmes tests (pré et post-tests).

Cette expérimentation viserait un renouvellement pédagogique afin de redonner la valeur, le goût, l'envie et le sens à l'enseignement/apprentissage du FLE dans une optique interculturelle au moyen des textes littéraires qui peuvent faire découvrir à l'apprenant toutes les subtilités de la langue et de la culture cibles.

II.V.2.3.Tâches proposées

Il est à signaler que, selon Frauenfelder et Porquier (1980), la notion de tâche en classe de langue étrangère a un caractère opératoire. Elle est aussi imposée, strictement contrôlée et évaluée par le chercheur ou l'enseignant-chercheur. Elle comporte trois éléments spécifiques: l'activité demandée à l'apprenant, la procédure adoptée pour l'exécution et l'apport avec la consigne. Dans cette perspective, la tâche est, alors, considérée comme toute activité guidée par une consigne distincte. Les tâches que nous avons proposées relèvent de deux axes principaux liés à l'enseignement du texte littéraire en général, celui de la réception (la lecture/l'écoute) et celui de la production (orale/écrite).

En effet, ces deux axes réfèrent implicitement à une série de critères de compétence qui permettraient leur réalisation parmi lesquels, fondamentalement, celui de la compréhension, de l'analyse, de l'interprétation, de la maîtrise de la langue, de la synthèse, etc. C'est dans ce sens que nous devons parler de l'adaptabilité entre les tâches à réaliser, les caractéristiques des participants et les compétences dont ils auront besoin, afin de combler l'écart entre les tâches planifiées et les tâches réalisées. Dans cette conception, nous avons envisagé un scénario mis en adéquation avec les instructions du système éducatif algérien mais surtout sur la dimension interculturelle du texte littéraire dans le processus d'E/A du FLE.

À ce sujet, le CECRL (2001, p. 122) souligne que :

« Les activités de classe, qu'elles se veulent « authentiques » ou essentiellement « pédagogiques » sont communicatives dans la mesure où elles exigent des apprenants qu'ils en comprennent, négocient et expriment le sens afin d'atteindre un but communicatif. Dans une tâche communicative, l'accent est mis sur le succès de l'exécution de la tâche et, en conséquence, le sens est au centre du processus tandis que les apprenants réalisent leurs intentions communicatives. Cependant, dans le cas des activités conçues en vue de l'apprentissage et de l'enseignement d'une langue, l'intérêt de la performance porte à la fois sur le sens et sur la façon dont le sens est compris,

exprimé et négocié. Dans le plan général présidant au choix des activités et à leur organisation, il faut maintenir constamment l'équilibre toujours instable entre forme et fond, aisance et correction de telle sorte que la réalisation de la tâche, mais aussi les opérations d'apprentissage, puissent être facilitées et convenablement identifiées. »

Les tâches que les apprenants sont appelés à réaliser au cours de notre expérimentation, peuvent selon le CECRL (2001) varier d'une activité pédagogique à l'autre et la performance des participants peut être affectée par certaines conditions et contraintes, dont les suivantes :

1- Les conditions et les contraintes liées à la réception :

- **L'aide extérieure** : l'utilisation d'aides sous des formes différentes peut réduire l'éventuelle difficulté des textes proposés. Par exemple, une phase préparatoire peut indiquer le sens à suivre et activer un savoir antérieur, des consignes claires permettent d'éviter la confusion, et l'organisation du travail en sous-groupes donne à l'apprenant des possibilités d'aide et de coopération mutuelles.
- **La phase de préparation** : créer des attentes, apporter les connaissances de base nécessaires, stimuler l'apprentissage et filtrer les difficultés linguistiques pendant une étape de pré-audition, de pré-visionnement et de pré-lecture peut réduire les opérations de traitement et, en conséquence, la difficulté de la tâche. Une aide contextuelle peut être également envisagée comme, par exemple, l'étude préalable des questions et la présence d'indices contextuels tels que les illustrations, la mise en page du texte, les intertitres, etc.
- **Les consignes à suivre** : elles sont le plus souvent simples, peu exigeantes, pertinentes et suffisantes afin de réduire la possibilité de confusion en ce qui concerne la démarche et les objectifs.
- **Le travail en sous-groupe**, qui suppose que la compréhension de l'oral ou de l'écrit se fasse en collaboration, aura vraisemblablement pour effet l'exécution réussie de la tâche, plus que ne l'aurait eu un travail individuel. En effet, les apprenants se partagent les différentes opérations de traitement et s'apportent une aide et un feed-back mutuels sur leur compréhension.
- **Les caractéristiques du texte** : cela suppose de prendre en considération des facteurs tels que la complexité linguistique, le type de texte, la structure discursive, la présentation matérielle, la longueur du texte et son intérêt pour l'apprenant.
- **Le type de réponse attendue** : bien qu'un texte puisse être relativement difficile, le type de réponses exigées par la tâche peut être manipulé pour s'adapter aux compétences et aux caractéristiques de l'apprenant. La conception de l'activité dépendra

également de son objectif qui peut développer les aptitudes à la compréhension ou de vérifier la compréhension. Selon le cas, le type de réponse attendue peut considérablement varier ainsi que l'illustrent les nombreuses typologies d'activités de compréhension.

2- Les conditions et les contraintes liées à la production

- **L'aide extérieure** : l'apport d'une information adéquate relative aux éléments du contexte et la disponibilité d'une aide linguistique peuvent faciliter la tâche.
 - La quantité d'informations sur la situation.
 - Le degré de l'aide linguistique apportée.
- **Le temps** :
 - le temps alloué pour la préparation.
 - le temps alloué pour l'exécution.
 - la durée des tours de parole.
 - la durée de la tâche.
- **Le(s) but(s)** :
 - Convergence ou divergence du ou des but(s) de la tâche.
 - Attitude de l'apprenant et de l'enseignant face aux buts à atteindre.
- **La prévisibilité**
 - L'introduction, dans une activité interactive, d'une donnée inattendue, comme un événement, une circonstance ou une information nouvelle, oblige l'apprenant à mettre en œuvre les stratégies pertinentes qui permettent d'affronter la dynamique de la nouvelle situation plus complexe.
 - Dans une tâche de production, la rédaction d'un texte dynamique, par exemple, une histoire sans unité de lieu ni de temps et où les personnages changent, risque d'être plus exigeant que la production d'un texte statique, par exemple, la description d'un objet volé ou perdu.
- **Les conditions matérielles** :
 - Les interférences : le bruit peut entraver l'interaction.
- **Les participants**
 - La coopération des interlocuteurs.
 - Les traits d'élocution des interlocuteurs.
 - La présence ou l'éloignement de l'interlocuteur.

Chapitre V : Expérimentation

- La plus ou moins grande compétence communicative des interlocuteurs.

Précisons que les tâches que les apprenants sont en mesure d'accomplir au cours de notre séquence pédagogique s'organisent selon différentes phases et divers moments. Les durées allouées pour chaque phase et la durée totale de l'activité sont prédéterminées. La planification des activités pédagogiques proposées se présente comme suit :

Tableau n°15: Planifications des activités pédagogiques inspirées du modèle utilisé par Richard Prigent, conseiller pédagogique à l'école polytechnique, dans son ouvrage « *La préparation d'un cours* » (2005)

- Compréhension de l'oral.

Activité / durée	Phases (moments)/ Durée de chaque phase (moment)		Objectifs
Compréhension de l'oral. (120 min)	1 ^{er} moment	Éveil de l'intérêt (05 min)	-Négocier et présenter les objectifs de la séance. -Présentation du texte / l'œuvre / l'auteur.
	2 ^{ème} moment : mise en situation (90 minutes)	La pré-écoute (10 min)	-Faire une lecture préalable.
		1 ^{ère} écoute (20min)	-Compréhension globale (découverte des premières lignes du roman) :
		2 ^{ème} écoute (20min)	-Exploiter les informations données. -Organiser en séquences le support pour restituer les grandes unités de sens.
		3 ^{ème} écoute (20min)	-Analyse profonde du support.
		4 ^{ème} écoute (20min)	-S'ouvrir sur d'autres cultures.
	3 ^{ème} moment : Activité de synthèse et d'évaluation (20 minutes)	L'après écoute (20min)	-Combiner des éléments pour produire des énoncés qui demandent la créativité. -Prendre des décisions. -Défendre un point de vue.

- Compréhension de l'écrit.

Activité / durée	Phases (moments)/ Durée de chaque phase (moment)		Objectifs
	1 ^{er} moment	Éveil de l'intérêt (05 min)	-Négocier et présenter les objectifs de la séance. -Présentation du texte / l'œuvre / l'auteur.
		Observation et	

Chapitre V : Expérimentation

Compréhension de l'écrit. (120 min)	2 ^{ème} moment	anticipation (05 min)	-Faire une lecture préalable. - Faire une lecture diagonale.
	3 ^{ème} moment	Lecture silencieuse (encadrée par des consignes de lecture) (05min).	-Compréhension globale. - Découvrir le texte. -Acquérir des stratégies individuelles de compréhension (une lecture autonome).
	4 ^{ème} moment	Analyse du texte (90 min)	-Exploiter les informations, données. -Organiser en séquences le support pour restituer les grandes unités de sens. -Analyse profonde du support. -S'ouvrir sur d'autres cultures.
	5 ^{ème} moment	Synthèse et évaluation (25 min)	- Combiner des éléments pour produire des énoncés qui demandent la créativité. -Prendre des décisions. -Défendre un point de vue.

- Point de langue (vocabulaire)

Activité / durée	Phases (moments)/ Durée de chaque phase (moment)		Objectifs
Point de langue (vocabulaire) La connotation et la dénotation (120 min)	1 ^{ier} moment	Éveil de l'intérêt (05 min)	-Négocier et présenter les objectifs de la séance. -Présentation du texte / l'œuvre / l'auteur.
	2 ^{ème} moment	Observation et anticipation (10 min)	-Faire une lecture préalable. - Faire une lecture diagonale.
	3 ^{ème} moment	Investigation (20min).	-Compréhension globale. - Découvrir le texte.
	4 ^{ème} moment	Analyse (25 mn)	-Exploiter les informations, données. -Organiser en séquences le support pour restituer les grandes unités de sens. -Analyse profonde du support. -S'ouvrir sur d'autres cultures.
	5 ^{ème} moment	À retenir (20min)	-Accroître son vocabulaire, selon différentes approches permet de lire et de mieux comprendre. -Rencontrer des mots en contexte permet : d'en acquérir plus facilement le sens qu'isolément (le mot dans son contexte est plus aisément compréhensible) -Acquérir la diversité de ses sens : le mot dans son contexte apparaît dans des sens

Chapitre V : Expérimentation

			différents.
	6 ^{ème} moment	Application et correction (40min)	- Combiner des éléments pour produire des énoncés qui demandent la créativité. -Montrer les différents aspects des mots qui permettent aux apprenants de les interpréter dans un texte. -Montrer que certains mots peuvent être porteurs de sens particuliers en rapport aux références interculturelles.

- Activité théâtrale

Activités / durée	Phases (moments)/ Durée de chaque phase (moment)		Objectifs
1-Activité théâtrale (75min) 2- Atelier de théâtre (45 mn)	1 ^{ier} moment	Éveil de l'intérêt (05 min)	-Négocier et présenter les objectifs de la séance. -Présentation du texte / l'œuvre / l'auteur.
	2 ^{ème} moment	Observation et anticipation (05 min)	-Faire une lecture préalable. - Faire une lecture diagonale.
	3 ^{ème} moment	Lecture silencieuse (encadrée par des consignes de lecture) (05min).	-Compréhension globale. - Découvrir le texte. -Acquérir des stratégies individuelles de compréhension (une lecture autonome).
	4 ^{ème} moment	Analyse du texte (40 min)	-Exploiter les informations données. -Organiser en séquences le support pour restituer les grandes unités de sens. -Analyse profonde du support. -S'ouvrir sur d'autres cultures.
	5 ^{ème} moment	Synthèse et évaluation (20 min)	- Combiner des éléments pour produire quelque des énoncés qui demandent la créativité. -Prendre des décisions. -Défendre un point de vue.
	6 ^{ème} moment	Atelier de théâtre (Du texte au jeu) (45min)	-s'investir dans la peau d'un personnage autre que soi. -réagir spontanément dans différentes situations, d'assurer une variété de rôles en utilisant la parole, la voix, les gestes, les regards et le mouvement du corps.

Chapitre V : Expérimentation

- Fait poétique.

Activité / durée	Phases (moments)/ Durée de chaque phase (moment)		Objectifs
Fait poétique. (60 min)	1 ^{ier} moment	Éveil de l'intérêt (05 min)	-Négocier et présenter les objectifs de la séance. -Présentation du texte / l'œuvre / l'auteur.
	2 ^{ème} moment	Observation et anticipation (05 min)	-Faire une lecture préalable. - Faire une lecture diagonale.
	3 ^{ème} moment	Lecture silencieuse (encadrée par des consignes de lecture) (05min).	-Compréhension globale. - Découvrir le texte. -Acquérir des stratégies individuelles de compréhension (une lecture autonome).
	4 ^{ème} moment	Analyse du texte (40 min)	-Exploiter les informations données. -Organiser en séquences le support pour restituer les grandes unités de sens. -Analyse profonde du support. -S'ouvrir sur d'autres cultures.
	5 ^{ème} moment	Synthèse et évaluation (05 min)	- Combiner des éléments pour produire des énoncés qui demandent la créativité. -Prendre des décisions. -Défendre un point de vue.

- Production écrite

Activité / durée	Phases (moments)/ Durée de chaque phase (moment)		Objectifs
Production écrite (120 min)	1 ^{ier} moment	Éveil de l'intérêt (10 min)	-Négocier et présenter les objectifs de la séance. -Présentation du texte / l'œuvre / l'auteur.
	2 ^{ème} moment	Mise en situation (20 min)	- Lire puis expliquer la situation d'intégration.
	3 ^{ème} moment	Lecture+ Ecriture+Révision (60min).	- Compréhension globale. - Découvrir le texte. -Acquérir des stratégies individuelles de compréhension (une lecture autonome). -Rédiger le compte rendu critique. -Respecter le plan de la rédaction.
	4 ^{ème} moment	Auto-évaluation + mise au propre	- S'auto-évaluer en identifiant ses points forts et améliore ses points faibles.

Chapitre V : Expérimentation

		(30 min)	- Développer l'autonomie et son habilité métacognitive (de contrôle et de régulation).

- Compte rendu de la production écrite

Activité / durée	Phases (moments)/ Durée de chaque phase (moment)		Objectifs
Compte rendu de la production écrite (correction) (120 min)	1 ^{ier} moment	Impression d'ensemble (Éveil de l'intérêt) (10 min)	-Négocier et présenter les objectifs de la séance. -Présentation du texte / l'œuvre / l'auteur. - Valoriser les efforts et les progrès des apprenants.
	2 ^{ème} moment	Rappel de la situation d'intégration : (10 min)	- Relire puis expliquer la situation d'intégration. - Faire le lien entre les apprentissages pour assurer la cohésion entre les activités.
	3 ^{ème} moment	Observation et analyse (25min).	-Mettre l'apprenant au centre de ses apprentissages. -Acquérir des stratégies individuelles d'autocorrection. -Rédiger le compte rendu critique.
	4 ^{ème} moment	Correction collective et évaluation (50 min)	-Améliorer ses apprentissages.
	5 ^{ème} moment	Correction individuelle (25min)	-S'auto-corriger en identifiant ses erreurs. -Développer l'autonomie et son habilité métacognitive (de contrôle et de régulation).

- Plaisir de lire.

Activité / durée	Phases (moments)/ Durée de chaque phase (moment)		Objectifs
Plaisir de lire. (120 min)	1 ^{ier} moment	Éveil de l'intérêt (05 min)	-Négocier et présenter les objectifs de la séance. -Présentation du texte / l'œuvre / l'auteur
	2 ^{ème} moment	Observation et anticipation (05 min)	-Faire une lecture préalable. - Faire une lecture diagonale.
	3 ^{ème} moment	Lecture silencieuse (encadrée par des consignes de lecture) (10min).	-Compréhension globale. - Découvrir le texte. -Acquérir des stratégies individuelles de compréhension (une lecture autonome).

	4 ^{ème} moment	Analyse du texte (90 min)	-Exploiter les informations données. -Organiser en séquences le support pour restituer les grandes unités de sens. -Analyse profonde du support. -S'ouvrir sur d'autres cultures.
	5 ^{ème} moment	Synthèse et évaluation (10 min)	-Combiner des éléments pour produire des énoncés qui demandent la créativité. -Prendre des décisions. -Défendre un point de vue.

II.V.3. Organisation de l'expérimentation

L'organisation d'une expérimentation, qui s'interprète concrètement par la confection d'une planification détaillée des travaux, est une étape importante de tout projet de recherche empirique. Cette organisation sert à prescrire toutes les étapes de l'expérimentation, au début d'un projet et durant sa réalisation, afin de s'assurer de la disponibilité des personnes qui participeront ou collaboreront au projet et pour décider quand il est temps de renoncer à un volet du projet qui ne semble vouloir aller nulle part. Cette procédure devient particulièrement un des éléments nécessaires dans un processus de gestion de projets et pour la description des méthodes et des outils pédagogiques spécialisés pour cette tâche qui doivent être offerts dans la classe d'E/A du FLE.

Un autre aspect très important que nous ne devons pas oublier est que l'expérimentation pourrait prendre plus de temps prévu à cause de divers facteurs extérieurs imprévus et indépendants de notre volonté, en particulier ceux touchant la disposition, la gestion de temps la disponibilité des apprenants, les jours fériés, etc. Nous devons donc agir conformément à nos intérêts et se faire dès le départ à l'idée que nous risquons fort, à terme, de ne pas pouvoir réaliser tout ce que nous envisagions et l'expérimentation pourrait dépasser la durée de trentaine de jours. Une détermination précise des objectifs des cours, du choix des activités, du choix des thèmes et des textes, ce que nous désignons souvent par « *les caractéristiques et les paramètres d'expérience* », s'avère absolument plus que nécessaire.

II.V.3.1 Objectifs des cours

Nous avons pour objectif de valoriser des textes littéraires ayant un contenu culturel, qui permettraient d'engager une réelle réflexion et favoriseraient le développement d'une

compétence interculturelle essentielle à une appropriation réelle du FLE. Les objectifs d'apprentissage des cours proposés visent essentiellement, d'une part, à comprendre et à interpréter des textes oraux ou écrits en tant que récepteur ou en tant qu'interlocuteur et, d'autre part, à produire des messages oraux ou écrits. L'objectif principal est d'amener progressivement les apprenants à établir des stratégies de lecture et s'approprier des techniques d'écriture en FLE à travers une approche interculturelle et par le biais du texte littéraire. À cela s'ajoute un autre objectif, plus ambitieux, consisterait à éveiller et maintenir la curiosité et la motivation des apprenants et susciter en eux le sens de découverte de l'autre.

II.V.3.2 Choix des activités

En vue de réaliser notre objectif d'améliorer l'E/A du FLE, nous avons tenu compte de deux considérations majeures : la complémentarité et la continuité entre les activités pédagogiques. Il est question d'assurer la complémentarité et la coordination constantes entre les activités scolaires de façon à former une unité d'étude spéciale et complète, comme il est indiqué dans les textes officiels. Pour ce qui est la continuité, il est davantage question de situer les activités proposées aux apprenants en continuité et en cohérence avec l'orientation curriculaire des programmes officiels, avec un effort de développement et d'approfondissement justifié par un but légitime. Modestement, nous avons instauré un focus sur la culture axé sur une invitation à découvrir l'Autre, sur une ouverture d'horizon de reconstruction de la réalité, sur un enrichissement du corpus d'œuvres littéraires, sur une variation des thèmes culturels et, peu à peu, sur un changement des champs des pratiques de classe de FLE.

II.V.3.3 Choix des thèmes et des textes

Le choix des thèmes et des textes est en relation directe avec notre objet de recherche d'autant plus qu'ils relèvent de l'approfondissement des connaissances des apprenants sur l'Autre et sur soi-même au travers de certains aspects sociaux, culturels, religieux, historiques, littéraires, etc. L'objectif suprême de notre étude est d'utiliser le français dans certaines situations de communication, telles que donner son avis, prendre la parole dans une discussion, exposer et enrichir son vocabulaire sur des thèmes variés ayant un contenu culturel. Les apprenants sont donc appelés à réfléchir à leurs croyances sur l'autre, à faire des recherches et à essayer de comparer entre cette communauté étrangère et la leur afin d'en tirer les dissemblances et les ressemblances en développant le regard critique. Il s'agit donc de

prendre conscience que la lecture des textes littéraires est un acte communicatif avec un auteur, avec autrui et avec soi-même.

Notre stratégie suppose une démarche objective, impartiale et fondée sur des principes directeurs pour choisir les thèmes convenables. Toutefois, dans cette perspective et dans le cadre d'une formation interculturelle, il ne faut en aucun cas imposer sa culture à l'autre ou bien adopter la culture de l'autre, il faudrait développer une compétence interculturelle nécessaire pour établir le dialogue interculturel véritable et pertinent à tous les niveaux et pour enrichir les cultures de l'un et de l'autre.

C'est dans ce cadre que nous avons abordé les principaux thèmes suivants :

- **Thème de l'identité** à travers un extrait du célèbre ouvrage du romancier franco-libanais Amin Maalouf, « *Les identités meurtrières* ».
- **Thème de l'étranger, l'enterrement, l'indifférence et l'asile de vieillards** à travers l'incipit de « *L'Étranger* » d'Albert Camus.
- **Thème de l'identité, l'émigration et le racisme** à travers un extrait du roman autobiographique « *Le Gone du Chaâba* » de l'auteur d'origine algérienne Azouz Begag.
- **Thème du conflit entre Orient et Occident** (la guerre en Irak) à travers un extrait du roman « *Les sirènes de Bagdad* » de Yasmina Khadra.
- **Thème de l'avarice** à travers un texte intitulé « *Le monologue d'Harpagon* », un discours théâtral extrait de la comédie de « *L'Avare* » de Molière.
- **Thème de l'apparence et la réalité, la religion et la diversité culturelle** à travers un poème intitulé « *Les belles apparences* » du poète algérien d'origine européenne Jean Sénac.
- **Thème de pays et de villes** à travers un texte intitulé « *Les Vraies Richesses* » de Jean Giono.
- **Thème de l'Histoire** à travers un extrait de l'œuvre « *Terre des femmes* » de Nassira Belloula, une écrivaine algéro-canadienne d'expression française.

II.V.4 Contenu de l'expérimentation pour une valorisation du texte littéraire à visée interculturelle

Dans la présente étude, nous nous sommes intéressées à l'enseignement centré sur les textes littéraires à visée interculturelle en classe de FLE. Nous voulions montrer comment

nous pouvons exploiter ces précieux supports afin de trouver les voies susceptibles de promouvoir et d'améliorer l'E/A des langues-cultures. Notre démarche d'investigation est fondée essentiellement sur l'expérimentation. Pour ce faire, nous avons élaboré une séquence pédagogique expérimentale intitulée « *La littérature au service de la culture* ».

Nous privilégierons, dans un premier temps, de commencer notre expérience par une évaluation diagnostique individuelle (un pré-test) qui nous renseignera quant aux connaissances initiales des apprenants, dont les données nous serviront de référence. À travers cette évaluation nous demanderons aux apprenants de lire un texte support et de répondre à un questionnaire qui l'accompagne. Cette première phase sert à déterminer et à évaluer les connaissances antérieures des apprenants en matière de langues-cultures.

Pour ce qui est la deuxième phase, nous passerons au traitement tout au long d'un processus d'enseignement axé sur l'étude des textes littéraires français et francophones. Cette étape comporte huit séances pédagogiques successives, nous proposerons aux apprenants, à chaque fois, d'approcher un texte-support traitant une thématique culturelle précise dans une dimension littéraire et interculturelle. La tâche est de répondre aux questions qui l'accompagnent et de produire une trace écrite, une synthèse ou un résumé à la fin de chaque séance.

Pour la troisième phase de notre expérience qui porte sur une séance d'évaluation sommative (un post-test), à travers laquelle nous demanderons aux apprenants de relire le même texte support et de répondre au même questionnaire que celui utilisé initialement (le pré-test). Cette étape permettra de contrôler l'effet du programme intégré et d'évaluer et de réexaminer les changements au niveau de connaissances des apprenants.

II.V.4.1. Choix de titre de la séquence pédagogique

Le titre de la séquence expérimentale constitue pour nous un défi relativement à la détermination du contenu et l'objectif de notre recherche. Nous avons pris en considération quelques éléments importants qui nous ont aidés à faire un choix judicieux et qui peut refléter le mieux notre champ d'exercice et qui peut définir notre thème de recherche. Pour ce faire, nous avons eu recours à un procédé de liaison entre les deux mots-clés *la littérature* et *la culture*, visant à expliciter le rôle particulier de la littérature en classes de FLE. En effet, elle est considérée comme une voie d'accès aux codes culturels véhiculés dans la langue, elle permet l'ouverture à des perspectives favorisant l'acquisition d'une compétence

Chapitre V : Expérimentation

interculturelle parallèlement à la compétence langagière (Jiménez & Juan, 2015). Bref, la littérature est au service de la culture. *La littérature au service de la culture* est le titre choisi pour notre séquence pédagogique. L'essentiel à ce stade est qu'il soit en rapport avec le thème et qu'il soit cohérent avec les idées développées.

II.V.4.2 Durée de l'expérimentation

Concrètement, il s'agit, au début de l'année, de consacrer des séances à la préparation et à la révision qui peuvent être étalées sur plusieurs jours, presque un mois, le temps que les apprenants achètent les manuels scolaires et préparent ses affaires avant la rentrée scolaire effective. Alors, dès la rentrée scolaire et au cours des semaines suivantes, nous en profitons pour procéder à notre expérimentation au lieu des séances de *révisions* qui duraient jusqu'à quatre semaines. Notre expérimentation s'est étalée alors sur le premier trimestre de l'année scolaire 2018/2019, elle a débuté au début du mois de septembre et s'est achevée vers la fin du mois d'octobre, sachant que le volume horaire de l'enseignement de français au secondaire ne dépasse pas quatre heures pour les classes de 2^{ème} ASL par semaine, qui sont, particulièrement en cette année, réparties en deux séances de deux heures chacune. Dans une durée appropriée de cinq semaines, la réalisation de notre expérimentation serait suffisamment consécutive aux objectifs fixés et aussi suffisamment extensive pour détailler le processus d'élaboration. Le tableau suivant illustre le nombre de semaines, l'ensemble des séances assurées et la durée de chaque séance.

Tableau n°16: Le nombre de semaines, l'ensemble des séances assurées et la durée de chaque séance expérimentale (élaboré et proposé par la chercheure)

Première semaine	• Séance N°1 : Évaluation diagnostique (pré-test) (120 min).
	• Séance N°2 : Compréhension de l'oral (120 min).
Deuxième semaine	• Séance N°3 : Compréhension de l'écrit (120 min).
	• Séance N°4 : Point de langue (vocabulaire) (120 min).
Troisième semaine	• Séance N°5 : 1- Activité théâtrale (75min). 2- Atelier de théâtre (45 min).
	• Séance N°6 : Fait poétique (60 min).
Quatrième semaine	• Séance N°7 : Production écrite (120 min).
	• Séance N°8 : Compte rendu de la production écrite (correction) (120 min).
Cinquième semaine	• Séance N°9 : Plaisir de lire. (120 min).
	• Séance N°10 : Évaluation sommative (post-test) (120 min).

II.V.4.3. Fiches pédagogiques de travail

Chapitre V : Expérimentation

La fiche pédagogique de travail est un outil performant de préparation des cours qui permet à l'enseignant d'avoir une réflexion didactique prévisionnelle de sa séance, de repérer ses différentes phases et les étapes à suivre pour donner un cours et d'augmenter la qualité de son enseignement. L'élaboration d'une fiche pédagogique en se basant sur les points pédagogiques et techniques appropriés exige un peu d'effort au départ, toutefois cela permet une meilleure planification de la séquence pédagogique et une réflexion préalable sur la mise en œuvre des stratégies d'enseignement/apprentissage souhaitées. Dans ce sens, il s'agit bien d'une représentation formalisée d'une situation pédagogique à venir qui n'empêchera évidemment pas l'enseignant, durant le cours, de s'adapter aux aléas de la situation, d'adapter les règles harmonisées selon d'autres considérations de façon à trouver les moyens les plus efficaces d'atteindre les objectifs assignés, voire d'improviser quand il faut le faire.

Préparer une leçon, un cours, une séquence de formation, signifie concevoir un dispositif pédagogique capable de motiver ceux qui doivent apprendre, présenter des contenus rigoureux, permettre leur appropriation progressive, prévoir les évaluations nécessaires et organiser les systèmes de recours pour ceux qui sont en difficulté ou en échec. Bref, préparer une leçon, c'est se situer délibérément du côté de celui qui apprend et préparer le chemin de son apprentissage. C'est aussi interroger les savoirs pour trouver les moyens de les rendre accessibles (Rieunier, 2007).

Lors de l'élaboration de nos fiches pédagogiques, nous avons pris en compte les particularités de chaque type d'activité didactique et nous avons insisté sur certains points fondamentaux. Chaque fiche pédagogique se divise en trois parties principales, la première est une présentation générale du scénario regroupant les rubriques suivantes : Séquence, Niveau, Objet d'étude, Activité, Texte support, Durée, Modalité de travail et Moyens pédagogiques. La deuxième partie concerne les compétences à installer et à développer et les objectifs d'apprentissage visés. Le déroulement de la leçon constitue la troisième partie de la fiche pédagogique où l'accent est mis sur les étapes à suivre et les différents moments sont également mis en évidence. Pour mieux comprendre le contenu des fiches pédagogiques élaborées, nous présentons le modèle suivant, inspiré des orientations de Ministère de l'Éducation Nationale :

<u>Fiche pédagogique n°:</u>	
Niveau :	Séquence :
Objet d'étude :	
Activité :	

Texte support : Auteur : Source : Durée : Modalité de travail : Moyens pédagogiques :
<u>Compétence à installer et à développer :</u>
<u>Objectifs d'apprentissage :</u>
<u>Déroulement de la leçon du jour</u> - <u>I) Premier moment (Éveil de l'intérêt) : (..... min).</u> - <u>II-Deuxième moment (Mise en situation) : (.....min).</u> - <u>III-Troisième moment (Activité de synthèse et d'évaluation) : (.....min).</u>
Texte support

Figure n°10 : Modèle d'une fiche pédagogique (inspiré des orientations de Ministère de l'Éducation Nationale)

II.V.4.3.1 Contexte pédagogique

Le contexte pédagogique englobe les différents modes d'organisation de l'enseignement/apprentissage propres à la gestion des études et aux différents éléments logistiques. Ces éléments sont susceptibles d'influencer de façon notable la planification pédagogique et le déroulement de cours.

Tableau n°17: La gestion des études et les différents éléments logistiques. (Élaborés et proposés par la chercheure)

Gestion des études	Cycle d'enseignement	Secondaire
	Place du cours dans le programme	Début de l'année (dès la rentrée scolaire).
	Modalité de diffusion	En mode présentiel
	Apprenants	Deux groupes homogènes de 28 apprenants pour chacun.
	Lieu	Salle de classe.

	Support	Document en papier. Document sonore. Support audiovisuel.
	Horaire	Horaire scolaire matinal.
	Tutorat	Organisé en visant l'autonomie, le partage des compétences et l'interaction positive entre les apprenants participants.

II.V.4.3.2 Objectifs pédagogiques

Les objectifs pédagogiques déterminent ce que l'apprenant est censé réaliser concrètement à l'issue de son apprentissage au cours d'une séquence pédagogique. L'énoncé de l'objectif pédagogique doit être exprimé sans aucune équivoque. Autrement dit l'attitude finale doit être décrite d'une manière suffisamment précise et claire, il se formule ainsi : « L'apprenant serait capable de + verbe d'action + condition de réalisation + critères d'évaluation ». Ils se caractérisent par une forte exigence dans leur formulation. Nous distinguons trois domaines qui sont étroitement liés les uns aux autres : des objectifs cognitifs (connaissance et savoir-faire intellectuels) des objectifs psychomoteurs (habileté, savoir-faire) et des objectifs affectifs (attitudes, savoir-faire sociaux et l'état d'esprit).

Tableau n°18 : Taxonomies d'objectifs d'apprentissage et exemples de verbes d'action¹¹

Les objectifs cognitifs	1. Connaissance 2. Compréhension 3. Application 4. Analyse 5. Synthèse 6. Évaluation
Les objectifs psychomoteurs	1. Percevoir 2. Imiter 3. Réaliser un modèle 4. Adapter 5. Perfectionner 6. Varier 7. Improviser 8. Composer
	1. Être réceptif à une consigne, une

¹¹ Cette taxonomie est inspirée de la taxonomie de Bloom (1956) révisée par Anderson & Krathwohl (2001), de la taxonomie proposée par Berthiaume et Daele (2013) et celle des apprentissages de type psychomoteur proposée par Berthiaume et Daele.

Chapitre V : Expérimentation

Les objectifs affectifs	stimulation. 2. Réagir de façon appropriée devant une situation. 3. Acquérir une conviction, intérioriser des valeurs.

Nous utilisons généralement les termes de savoir, savoir-faire et savoir-être définissant de façon très concrète les objectifs pédagogiques :

Tableau n°19 : Savoir, savoir-faire et savoir-être et les objectifs pédagogiques
(Byram,1997)

Savoir (théoriques, méthodologiques, procéduraux)	Acquisition de savoirs et de médiation interculturelle en relation avec les activités de chaque thème.
Savoir-faire (intellectuels, gestuels)	Acquisition d'aptitudes pratiques et savoir-faire explicatifs et interculturels en relation avec les activités de chaque thème.
Savoir être. (Attitudes, savoir-faire sociaux, comportements relationnels).	Développement des caractéristiques personnelles dans les différents contextes pragmatiques et collaboratifs en relation avec les activités de chaque thème.

II.V.4.4 Déroulement des séances

La mise en œuvre de la séance peut être organisée en s'inscrivant à la fois dans une succession de phases harmonisant l'avancée dans l'apprentissage et dans le déploiement des activités proprement dites en préparant l'organisation méthodologique et surtout chronologique du cours. Au cours de toutes les activités pédagogiques présentées, l'enseignant guiderait l'apprenant dans sa découverte du sens d'un texte littéraire. Il devrait également réactiver, développer et installer chez lui des compétences de lecture littéraire.

Le déroulement des séances s'ouvre à un premier moment crucial celui de l'éveil de l'intérêt, qui consiste d'abord à négocier et à présenter les objectifs et le scénario pédagogique envisagé pour la séance puis à présenter le texte support, l'œuvre littéraire et son auteur. Cette étape vise principalement à mobiliser les connaissances antérieures des apprenants et à les mettre en situation d'apprentissage. La séance se poursuivrait au deuxième moment, nous passons ensuite à la mise en situation et à l'exploitation du texte support. Les tâches à réaliser par les apprenants seront articulées selon les particularités de chaque activité pédagogique : des consignes présentées par l'enseignant, le matériau que celle-ci permet de travailler, la production qui en est l'aboutissement concret, les modalités de travail qui la rendent possible et l'outil didactique proposé. C'est la partie la plus longue, en pratique, elle peut s'avérer plus

Chapitre V : Expérimentation

au moins difficile à enseigner. La séance s'achève nécessairement par un troisième moment, une activité de synthèse, d'évaluation et de la créativité, c'est-à-dire concevoir une idée, un point de vue, une critique, une appréciation ou un produit original. L'étape de la synthèse implique certainement la combinaison des éléments afin de former un plan, une solution, une structure ou une production de comportements personnels originaux pour permettre de faire l'intégration des divers apprentissages réalisés jusque-là au cours de la formation interculturelle.

II.V.4.4.1 Fiche pédagogique n°01 : Évaluation diagnostique (pré-test)

Lycée : Fontaine Des Gazelles

Année scolaire 2018 – 2019

Niveau : 2AS/L

Durée : 2 heures

Evaluation diagnostique : (pré-test)

Texte

Amin Maalouf est un écrivain franco-libanais né à Beyrouth en 1949. Dans « Les Identités meurtrières », il s'interroge sur la notion d'identité et les conflits qui découlent des revendications identitaires.

Depuis que j'ai quitté le Liban en 1976, pour m'installer en France, que de fois m'a-t-on demandé, avec les meilleures intentions du monde, si je me sentais « plutôt français » ou « plutôt libanais ». Je réponds invariablement : « L'un et l'autre ! » Non par quelque souci d'équilibre ou d'équité, mais parce qu'en répondant différemment, je mentirais. Ce qui fait que je suis moi même et pas un autre, c'est que je suis ainsi à la lisière de deux pays, de deux ou trois langues, de plusieurs traditions culturelles. C'est précisément cela qui définit mon identité. Serais-je plus authentique si je m'amputais d'une partie de moi-même ?

A ceux qui me posent la question, j'explique donc, patiemment, que je suis né au Liban, que j'y ai vécu jusqu'à l'âge de vingt-sept ans, que l'arabe est ma langue maternelle et que c'est d'abord en traduction arabe que j'ai découvert Dumas et Dickens et Les Voyages de Gulliver, et que c'est dans mon village de la montagne, le village de mes ancêtres, que j'ai connu mes premières joies d'enfant et entendu certaines histoires dont j'allais m'inspirer plus tard dans mes romans. Comment pourrais-je l'oublier ? Comment pourrais-je m'en détacher ? Mais, d'un autre côté, je vis depuis vingt-deux ans sur la terre de France, je bois son eau et son vin, mes mains caressent chaque jour ses vieilles pierres, j'écris mes livres dans sa langue, jamais plus elle ne sera pour moi une terre étrangère.

Moitié français, donc, et moitié libanais ? Pas du tout ! L'identité ne se compartimente pas, elle ne se répartit ni par moitiés, ni par tiers, ni par pages cloisonnées. Je n'ai pas plusieurs identités, j'en ai une seule, faite de tous les éléments qui l'ont façonnée, selon un « dosage » particulier qui n'est jamais le même d'une personne à l'autre.

Parfois, lorsque j'ai fini d'expliquer, avec mille détails, pour quelles raisons précises je revendique pleinement l'ensemble de mes appartenances, quelqu'un s'approche de moi pour

murmurer, la main sur mon épaule : « Vous avez eu raison de parler ainsi, mais au fin fond de vous-mêmes, qu'est-ce que vous vous sentez ? »

[...] Lorsqu'on me demande ce que je suis « au fin fond de moi-même », cela suppose qu'il y a « au fin fond » de chacun, une seule appartenance qui compte, sa « vérité profonde » en quelque sorte, son « essence », déterminée une fois pour toutes à la naissance et qui ne changera plus ; comme si le reste, tout le reste - sa trajectoire d'homme libre, ses convictions acquises, ses préférences, sa sensibilité propre, ses affinités, sa vie, en somme, ne comptait pour rien. Et lorsqu'on incite nos contemporains à « affirmer leur identité » comme on le fait si souvent aujourd'hui, ce qu'on leur dit par là, c'est qu'ils doivent retrouver au fond d'eux-mêmes cette prétendue appartenance fondamentale, qui est souvent religieuse ou nationale ou raciale ou ethnique, et la brandir fièrement à la face des autres. Quiconque revendique une identité plus complexe se retrouve marginalisé.

**Amin Maalouf, Les Identités meurtrières.
Paris : Editions Grasset & Fasquelle (1998) p.08**

Questions :

Les réponses aux questions doivent être entièrement rédigées.

I-Compréhension de l'écrit : (05pts)

- 1- Quel est le thème de ce texte ?
- 2- Qui en est l'auteur ? Qu'apprend-on sur son identité via le texte ?
- 3- Que fait l'auteur dans ce texte ?
- 4- Se sent-il plutôt français ou plutôt libanais ? Pourquoi ?
- 5- Dit-il la vérité ? Justifiez votre réponse ?
- 6- Dans le 2^{ème} paragraphe, relevez les arguments avancés sur lesquels, Amin Maalouf s'appuie pour justifier sa vision et les exemples qui les renforcent.
- 7- Reformulez la thèse que l'auteur veut nous faire partager

II-Point de langue (05pts)

- 1- Relevez quatre mots appartenant au champ lexical de « l'identité » :
- 2- À qui renvoie le pronom « on » employé dans le 5^{ème} paragraphe ?
- 3- Reliez les énoncés au sens exprimé

-Je réponds invariablement	• Une obligation
-C'est précisément cela qui définit mon identité.	• Un jugement favorable
-J'ai connu mes premières joies d'enfant	• Une permanence
-C'est qu'ils doivent retrouver au fond d'eux-mêmes	• Une certitude

- 4- Quelle est la connotation (sens secondaire) du mot une partie dans l'énoncé suivant : « je m'amputais une partie de moi-même » ?

III-Synthèse (interprétation, appréciation, jugement) (05pts)

- 1- À la question posée à la fin du 1^{er} paragraphe, l'auteur apporte une réponse originale. Reformulez cette réponse en deux lignes ?
- 2- En se référant au texte, quels sont, selon vous, les points que les immigrants peuvent avoir en communs et en quoi peuvent-ils être différents ? (citez deux points communs et deux différences)
- 3- Certaines sociétés sont condamnées à la violence sous prétexte que tous les êtres n'ont pas la même langue, la même foi ou la même couleur. De quel phénomène social s'agit-il ?
- 4- Pouvez-vous citer deux écrivains qui vivent entre deux cultures et deux patries ?

V-Production écrite : (05pts)

Vous aimez la rubrique « *la littérature au service de la culture* » de votre journal scolaire. Pour faire réfléchir vos camarades sur « *La notion de l'identité* », vous leur proposez le compte rendu critique du texte que vous venez de lire. (en une quinzaine de lignes)

II.V.4.4.1. 1 Contrôle de la validité

Pour mener à bien cette expérimentation, nous avons tout d'abord procédé à une évaluation diagnostique pour nous renseigner sur les atouts, les déficiences et les besoins spécifiques de nos apprenants. Cette évaluation des pré-requis permet d'établir en amont la progression nécessaire pour la mise en place du scénario en question et conduit par la suite les apprenants à développer certaines compétences nécessaires dans leur vie active (Legendre, 1993).

Nous abordons plus particulièrement dans cette option, une question très importante dans l'élaboration de l'évaluation diagnostique (le pré-test) est celle de la validité, plusieurs questions sont alors posées à cet égard : Quelles considérations didactiques sous-tendent le cadre de l'évaluation et son contenu ? Comment la validité de ces évaluations est-elle assurée ? Prend-elle en compte les différentes étapes de la transposition didactique ?

Donc, afin que notre pré-test interculturel soit reconnu et recommandé comme diagnostique, nous l'avons élaboré en nous appuyant sur les descriptions des caractéristiques d'un test dit *diagnostique* données par plusieurs auteurs en didactique des langues tels que (Hivon, 1993) et (Van Grunderbeeck, 1994). Nous exploitons principalement le guide conçu par CECR concernant l'évaluation de compétences en langues et la conception de tests, pour

Chapitre V : Expérimentation

illustrer nos propos, justifier notre démarche et répondre progressivement à nos questionnements didactiques relatifs à la conception des évaluations et à leur validité.

La procédure du contrôle de validité, tel que décrite par les auteurs du CECR (2001, p. 21), se fait en réalité

« Lorsque l'élaboration du test est achevée, il est bon d'en faire un contrôle indépendant. Il peut être assuré par un consultant extérieur qui connaisse la forme générale de ce type de test mais qui n'ait pas été impliqué dans l'élaboration de celui en question ; on peut solliciter ses commentaires sur des points relatifs à l'adéquation du contenu, à la cohérence de la présentation, etc. Si l'on soumet le test à un lecteur extérieur, ce dernier pourra donner un feed-back utile sur la clarté des consignes, la mise en page, etc.

Il est important d'enregistrer précisément toutes les décisions prises pendant l'étape d'élaboration du test ; on peut utiliser une grille d'analyse pour saisir l'information descriptive, les données pertinentes du pré-test, la nature de toute modification du matériel et la justification de toutes les décisions prises. À ce niveau, il faut aussi regarder de très près les consignes et la numérotation ainsi que l'établissement d'un corrigé complet et d'un barème. »

Dans notre cas, la validité du pré-test est considérée comme une qualité cruciale dans la réalisation de l'expérimentation. Elle constitue le degré avec lequel l'épreuve mesure bien ce qu'elle prétend mesurer. C'est pourquoi nous devons impérativement l'examiner en recourant à la collaboration des spécialistes en la matière d'E/A du FLE, un groupe consultatif composé de trois enseignants formateurs de français et deux inspecteurs de l'éducation nationale de français, ce qui nous a aidés dans la rédaction adéquate de test. Ce groupe d'évaluateurs a essentiellement mis à l'épreuve la validité apparente et la validité de contenu. La première examine la représentativité du test, la seconde est une estimation de la représentativité d'une mesure pour chaque élément d'une mise en situation. (Demeuse & Henry, 2004). En effet, ils nous ont fourni des instructions et des commentaires sur différents aspects du test concernant : son adéquation avec le contenu des programmes, le nombre et la pertinence des questions posées, la planification des tâches, les barèmes et les échelles de notation, le choix du texte, la durée, etc.

II.V.4.4.1.2. Contrôle de la fiabilité :

Vers la fin d'année scolaire 2017/2018, dans le cadre de préparation de notre expérimentation, nous avons adapté la méthode du test-retest (la corrélation de Pearson) pour

Chapitre V : Expérimentation

vérifier la fiabilité et la stabilité de notre pré-test élaboré et qui va être soumis à l'expérimentation. Cette méthode consiste à évaluer la constance dans le temps des résultats obtenus en passant deux fois l'épreuve, comme un examen blanc, la première fois (test), puis la seconde fois (retest), au même échantillon de 2^{ème} ASL/Ph composé de dix apprenants avec un intervalle de temps fixé aux alentours de vingt jours (trois semaines). Le coefficient de corrélation représente donc la corrélation entre les résultats obtenus aux deux passations.

Tableau n° 20 : La corrélation (test-retest)

Variables	Corrélation de Pearson
1-Compréhension	0.76
2-Point de langue	0.69
3-Synthèse	0.78
4-Production	0.71
5-Général	0.73
N	10.00

Le test-retest indique une corrélation de Pearson forte : 0, 712 ($p < 0.001$). Une corrélation élevée signifie donc que l'individu demeure plutôt stable à travers le temps. Ces résultats suggèrent fortement que le test est fiable.

II.V.4.4.1.3 Échelle de notation

Il est important de rappeler tout d'abord que notre test diagnostique se divise en quatre sections (variables) représentant l'ensemble du domaine testé (le domaine interculturel). Toutes ces parties mises ensemble permettent d'obtenir un portrait global des compétences de l'apprenant testé. Nous désirons par ce test diagnostique de vérifier les habiletés spécifiques de la compréhension, de la maîtrise de langue, de la synthèse et de la production. Cette évaluation doit être accompagnée non seulement des consignes convenables mais aussi d'une grille de correction et d'un barème de notation.

La notation est donc une nécessité incontournable dans ce processus empirique. Il s'agit d'un outil essentiel pour évaluer les pré-requis qui peut permettre de recueillir des données sur l'apprenant et d'obtenir des sous-scores à plusieurs sections du test (Leclercq, 1986). Elle consiste également à traduire la production de l'apprenant par une note chiffrée. Il en résulte, par conséquent, la somme des points attribués à l'apprenant en fonction du barème de correction fixé sur une échelle de 0 à 20 points. Quatre options permettent de calculer la note de l'épreuve. Le nombre de points (05 points) attribués à chaque partie sera indiqué sur la

Chapitre V : Expérimentation

donnée de l'examen. La grille de notation ci-dessous, qui nous sert de fil conducteur et repose sur les lignes directrices du processus de notation, définit les critères d'évaluation et les notes attribuées pour chaque question.

Tableau n°21 : L'échelle de notation

Unité (variable)	Éléments évalués / Critères d'évaluation	Note	
		subdivisée	totale
1- Compréhension	1- Le thème de ce texte 2- L'auteur - son identité. 3- Que fait l'auteur dans ce texte ? 4- Se sent-il plutôt français ou plutôt libanais ? Pourquoi ? 5- Dit-il la vérité ? Justifiez votre réponse ? 6- Dans le 2 ^{ème} paragraphe, relevez les arguments avancés sur lesquels, Amin Maalouf s'appuie pour justifier sa vision et les exemples qui les renforcent. 7- La reformulation de la thèse que l'auteur veut nous faire partager	0.25 0.5x2 0.5 0.5x2 0.25+0.5 0.5x2 0.5	/05
2-Point de langue	1- Quatre mots appartenant au champ lexical de « l'identité » 2- A qui renvoie le pronom «on» employé dans le 5 ^{ème} paragraphe ? 3- Relation des énoncés au sens exprimé 4- La connotation (sens secondaire) du mot <u>une partie</u>	01 01 0.5x4 1	/05
3-Synthèse	- Pertinence des idées - Cohérence textuelle - Maîtrise des ressources linguistiques - Originalité	1.25 1.25 1.25 1.25	/05
4-Production (Compte rendu critique)	1. Organisation de la production - Présentation du texte (mise en page) - Cohérence du texte • Progression des informations • absence de répétitions • absence de contre sens • emploi de connecteurs - Structure adéquate (accroche, condensation) 2. Planification de la production -Choix énonciatifs en relation avec la consigne -Choix des informations (originalité et pertinence des idées) 3. Utilisation de la langue de façon appropriée -Correction des phrases au plan syntaxique - Adéquation du lexique à la thématique - Utilisation adéquate des signes de ponctuation -Emploi correct des temps et des modes	0.25 0.25 0.25 0.25 0.25 0.5 0.5 0.5 0.5 0.5 0.25 0.25 0.25 0.25	/05

Chapitre V : Expérimentation

	-Orthographe (pas plus de 10 fautes pour un texte de 150 mots environ)	0.25	
Total :		20	/20

II.V.4.4.2 Fiche pédagogique n°02 : Compréhension de l'oral

Niveau : 2 ^{ème} ASL/Ph	Séquence : La littérature au service de la culture
Objet d'étude : Texte littéraire à visée interculturelle.	
Activité : Compréhension de l'oral.	
Support oralisé : Aujourd'hui, maman est morte (un enregistrement de 05min).	
Auteur : Albert Camus.	
Source : « <i>L'étranger</i> » éd. Talantikit, 2015. (disponible sur https://youtu.be/TNo7gWjTFzU)	
Durée : 02 heures.	
Modalité de travail : Individuelle.	
Moyens pédagogiques : lecteur audio, copie imprimée (questionnaire), cahier d'essai, dictionnaire...	

Compétence à installer et à développer :

- La compétence interculturelle en se positionnant en tant qu'auditeur pour construire du sens à partir d'un texte littéraire oralisé.

Objectifs d'apprentissage :

- Adapter sa modalité d'écoute à l'objectif et accroître ses connaissances.
- Distinguer les éléments constitutifs de la situation de communication.
- Repérer l'idée principale et prendre des notes.
- Exploiter les informations données par le professeur, avant l'écoute d'un texte, pour émettre des hypothèses sur le contenu du texte oralisé.
- Identifier les informations contenues explicitement dans le texte.
- Identifier le champ lexical dominant.
- S'ouvrir sur d'autres cultures.
- Faire oralement un compte rendu objectif du texte écouté.

Déroulement de la leçon du jour

- **I) Premier moment (Éveil de l'intérêt) : (05 min)**
 - a- **Négocier et présenter les objectifs de la séance.**

Le professeur a un souvenir de lecture particulier associé à cette œuvre et susceptible d'éveiller la curiosité des élèves (notre première expérience de lecture), il serait aussi souhaitable qu'il se mette lui-même en scène comme sujet lecteur et indique le rôle qu'a pu jouer le roman de *L'Étranger* dans sa vie culturelle.

b- Présentation du texte / l'œuvre / l'auteur

Ce texte est un extrait de l'œuvre « *L'Étranger* » d'Albert Camus, écrivain français né en Algérie, paru en 1942. La première phrase du roman : « Aujourd'hui, maman est morte » est un des incipit les plus connus de la littérature française. L'écriture de Camus se caractérise par deux thèmes principaux : celui de *l'absurde* et celui de *la révolte*, c'est-à-dire la reconnaissance d'un monde sans sens, et la nécessité pour l'homme de s'opposer à cela (la religion, les préjugés sociaux, etc.).

II-Deuxième moment (Mise en situation) : (90 min)

♦ La pré-écoute (10 min)

- Porter les consignes et les questions sur le tableau et demander aux apprenants d'en faire une lecture préalable dans le but d'avoir une idée du travail à accomplir durant cette leçon.

- Titre : **Aujourd'hui, maman est morte**
- Références :- **Nom de l'auteur ; Albert Camus (écrivain français)**
 - **Titre de la source ; L'Etranger**
 - **Date de parution ; 1942 éd. Gallimard.**

-Pour une organisation rentable, il serait adéquat de répartir l'écoute du document (texte) audio afin que les apprenants ne s'éparpillent pas.

♦ La 1^{ère} écoute : (20min)

Objectifs d'apprentissage : - Compréhension globale et découverte des premières lignes du roman en faisant écouter le texte (le document audio) dans sa totalité.

Les apprenants vont écouter les quatre premiers paragraphes du roman (un enregistrement de 05min). C'est la lecture qu'a livrée Albert Camus à la radio nationale française en 1954. Cette mise en voix est susceptible de favoriser l'entrée des élèves dans l'univers du roman. L'écoute de cet enregistrement est déjà en soi un pas dans le monde de l'interprétation. Un extrait sera ainsi écouté au cours de la séance le professeur peut donner des informations qu'il juge nécessaires pour la compréhension du texte : « *Le héros, Meursault, vient d'apprendre la mort de sa mère* ».

- 1- Écoutez le texte puis dites de quoi parle-t-on dans ce texte.
- 2- Quelles sont vos premières impressions à l'écoute de l'extrait qui ouvre ce roman ?
- 3-Remplissez le tableau suivant :

Qui parle ?	De quoi ?	Où ?	Quand ?

Chapitre V : Expérimentation

♦ 2^{ème} écoute : (20min)

Objectifs d'apprentissage : - Exploiter les informations données.

-Organiser en séquences le support pour restituer les grandes unités de sens.

- 1 –Comment Meursault apprend-il la mort de sa mère ?
- 2- Comment percevez-vous le personnage ? Qu'est-ce qui vous frappe ?
- 3- Par contre le fait de dire «*maman*» au lieu de dire «*ma mère*» révèle un rapport particulier, lequel ?
- 4 –À quelle occasion, habituellement, présente-t-on ses condoléances ?

♦ 3^{ème} écoute : (20min)

Objectifs d'apprentissage : - Analyse profonde du support.

- 1 –Relevez le champ lexical de l'enterrement ?
- 2- Où le narrateur prend-il ses repas d'habitude ?
- 3 –« *Ils avaient tous beaucoup de peine pour moi ...* ». Qui représente le pronom personnel «il» ?

♦ 4^{ème} écoute : (20min)

Objectifs d'apprentissage : - Analyse interprétative du sens.

- 1 –Pourquoi Meursault souhaitait-il porter une cravate noire ?
- 2 –Que signifient les expressions suivantes ?
 - a) « *une affaire classée* ».
 - b) « *Il a perdu son oncle* ».
- 3 –Qui prononce ces paroles ?
 - a) « *Ce n'est pas de ma faute.* »
 - b) « *On n'a qu'une mère.* »

♦ NB : En cas de difficulté, il est opportun de marquer des pauses lors de l'écoute du document (texte) dont chaque pause ou écoute est articulée par une ou deux questions.

III-Troisième moment (Activité de synthèse et d'évaluation) : (25min).

♦L'après écoute :

Objectifs d'apprentissage : - Combiner des éléments pour faire une production spécifique qui demande la créativité, la prise de décisions et l'adaptation d'un point de vue indépendant.

- 1- En deux phrases que pensez-vous du titre de l'œuvre « *L'Étranger* », reflète-t-il la personnalité du « Meursault » ?

2- Faites un compte rendu du document puis exposez-le oralement.

Le document-support oralisé :

Aujourd'hui, maman est morte

Le héros, Meursault, vient d'apprendre la mort de sa mère.

Aujourd'hui, maman est morte. Ou peut-être hier, je ne sais pas. J'ai reçu un télégramme de l'asile : «Mère décédée. Enterrement demain. Sentiments distingués.» Cela ne veut rien dire. C'était peut-être hier.

L'asile de vieillards est à Marengo, à quatre-vingts kilomètres d'Alger. Je prendrai l'autobus à deux heures et j'arriverai dans l'après-midi. Ainsi, je pourrai veiller et je rentrerai demain soir. J'ai demandé deux jours de congé à mon patron et il ne pouvait pas me les refuser avec une excuse pareille. Mais il n'avait pas l'air content. Je lui ai même dit : « *Ce n'est pas de ma faute.* » Il n'a pas répondu. J'ai pensé alors que je n'aurais pas dû lui dire cela. En somme, je n'avais pas à m'excuser. C'était plutôt à lui de me présenter ses condoléances. Mais il le fera sans doute après-demain, quand il me verra en deuil. Pour le moment, c'est un peu comme si maman n'était pas morte. Après l'enterrement, au contraire, ce sera une affaire classée et tout aura revêtu une allure plus officielle.

J'ai pris l'autobus à deux heures. Il faisait très chaud. J'ai mangé au restaurant, chez Céleste, comme d'habitude. Ils avaient tous beaucoup de peine pour moi et Céleste m'a dit : «*On n'a qu'une mère.* » Quand je suis parti, ils m'ont accompagné à la porte. J'étais un peu étourdi parce qu'il a fallu que je monte chez Emmanuel pour lui emprunter une cravate noire et un brassard. Il a perdu son oncle, il y a quelques mois.

J'ai couru pour ne pas manquer le départ. Cette hâte, cette course, c'est à cause de tout cela sans doute, ajouté aux cahots, à l'odeur d'essence, à la réverbération de la route et du ciel, que je me suis assoupi. J'ai dormi pendant presque tout le trajet. Et quand je me suis réveillé, j'étais tassé contre un militaire qui m'a souri et qui m'a demandé si je venais de loin. J'ai dit « oui » pour n'avoir plus à parler.

L'asile est à deux kilomètres du village. J'ai fait le chemin à pied. J'ai voulu voir maman tout de suite. Mais le concierge m'a dit qu'il fallait que je rencontre le directeur. Comme il était occupé, j'ai attendu un peu. Pendant tout ce temps, le concierge a parlé et ensuite, j'ai vu le directeur : il m'a reçu dans son bureau. C'était un petit vieux, avec la Légion d'honneur. Il m'a regardé de ses yeux clairs. Puis il m'a serré la main qu'il a gardée si longtemps que je ne savais trop comment la retirer. Il a consulté un dossier et m'a dit : « Mme Meursault est entrée ici il y a trois ans. Vous étiez son seul soutien. » J'ai cru qu'il me reprochait quelque chose et j'ai commencé à lui expliquer. Mais il m'a interrompu : « Vous n'avez pas à vous justifier, mon cher enfant. J'ai lu le dossier de votre mère. Vous ne pouviez subvenir à ses besoins. Il lui fallait une garde. Vos salaires sont modestes. Et tout compte fait, elle était plus heureuse ici. » J'ai dit : « Oui, monsieur le Directeur. » Il a ajouté : « Vous savez, elle avait des amis, des gens de son âge. Elle pouvait partager avec eux des intérêts qui sont d'un autre temps. Vous êtes jeune et elle devait s'ennuyer avec vous. »

Albert Camus, « *L'étranger* » éd. Talantikit, 2015.pp 05-06.

II.V.4.4.3 Fiche pédagogique n°03 : Compréhension de l'écrit

Niveau : 2 ^{ème} ASL/Ph	Séquence : La littérature au service de la culture
Objet d'étude : Texte littéraire à visée interculturelle.	
Activité : Compréhension de l'écrit.	
Texte support : sans titre.	
Auteur : Azouz Begag.	
Source : <i>Le Gone du Chaâba</i> , Paris, éd. Seuil 2005. pp 211-212.	
Durée : 02 heures.	
Modalité de travail : Individuelle.	
Moyens pédagogiques : Copie imprimée (texte support+questionnaire), cahier d'essai, dictionnaire...	

Compétence à installer et à développer :

- La compétence interculturelle en se positionnant en tant que lecteur pour construire du sens à partir d'un texte littéraire écrit.

Objectifs d'apprentissage :

- Exploiter les informations relatives à l'image du texte pour émettre des hypothèses de sens sur son contenu et sur sa fonction.
- Savoir repérer le thème.
- Analyser un genre littéraire spécifique (autobiographie).
- Permettre à l'apprenant de se constituer un patrimoine culturel.
- Initier à la tolérance et l'acceptation des différences linguistico-culturelles.
- Susciter une réflexion sur son propre horizon socioculturel.
- Attirer l'attention sur le croisement entre les patrimoines culturels source et cible.
- Découvrir l'enjeu (la visée d'un texte autobiographique).

Déroulement de la leçon du jour

I) Premier moment (Éveil de l'intérêt) : (05 min).

L'enseignant pré-enseigne les éléments qu'il juge essentiels et il utilise des tâches de prédiction pour susciter l'intérêt, la curiosité et la motivation des apprenants. Il peut aussi préparer un court résumé de l'œuvre de « *Le Gone du Chaâba* » en pondérant les principaux indices qu'il trouve nécessaires à mettre en perspective avec tout ce qui constitue son contexte.

En réalité, le *Gone du Chaâba* est un roman autobiographique, où l'auteur Azouz Begag raconte ses propres souvenirs. Il avait alors environ 9 ans. Il est d'origine algérienne vivant dans un bidonville près de Lyon appelé le Chaâba. Il se sentait déchiré entre la culture française et la culture algérienne. Il essayait ainsi vainement d'intégrer et de s'appropriier la culture Française à travers l'éducation, en écoutant très attentivement son professeur et en

Chapitre V : Expérimentation

travaillant très dur à l'école afin de réussir et aussi pour sortir du Chaâba. Ses parents l'encouragent beaucoup sur ce point.

Azouz, le héros principal, se sent perdu, confus et partagé tout au long du roman entre sa propre culture d'origine arabe, et la culture française. Il est conscient de cette différence culturelle et il essaie de s'intégrer à la culture française sans pour autant être considéré comme un « *traître* » par les siens. De plus, il se retrouve en conflit identitaire avec lui-même et avec les autres arabes de sa classe qui ne le reconnaissent plus en tant qu'individu du groupe. Azouz n'a pas les mêmes chances que ses camarades pour réussir à l'école car il ne peut pas acheter de livres pour s'instruire. Heureusement pour lui, il avait trouvé son dictionnaire dans une décharge. De plus il ne peut pas recevoir d'aide par ses parents car ils sont analphabètes. Dans ce texte-support proposé, l'auteur nous raconte un souvenir d'enfance très dur à l'école. Il a également souligné le rôle de celle-ci en tant que facteur important pour garantir l'égalité des chances et la mobilité sociale.

- **II) Deuxième moment (Observation et anticipation) : (05 min).**

Demander aux apprenants d'observer la présentation du texte. Les apprenants sont en situation d'observation et une lecture diagonale.

➤ *Observez le texte. Quels sont les éléments périphériques qui le composent ?*

® Les éléments périphériques qui composent ce texte sont :

- **Titre :** /
- **Auteur :** Azouz Begag.
- **Structure :** un seul paragraphe.
- **Source :** *Le Gone du Chaâba*, Paris, éd. Seuil 2005 .pp 08-09.

➤ D'après ces éléments, de quoi parle-t-on dans ces textes ?

III-Troisième moment : Lecture silencieuse : (05min).

Accéder au contenu à l'aide d'une lecture silencieuse.

V-Quatrième moment : Analyse du texte (90min).

1. Quel est le personnage principal ? Quel est le statut du narrateur ? Justifiez.
2. En vous appuyant sur le texte et le paratexte, expliquez, à quel genre littéraire ce texte appartient-il ?

Chapitre V : Expérimentation

3. Que reproche l'enseignante au narrateur qui était son élève ? relevez l'expression qui le montre.
4. Le narrateur accepte-il ces reproches ?
5. Qui est Maupassant (Guy de Maupassant) ?
6. Dans le premier paragraphe :
 - a- À quel moment de la vie du narrateur correspond la première phrase.
 - b- À quel moment de la vie du narrateur correspond la deuxième phrase.
7. «M'dame, j'ai pas copié Maupassant».
 - a- À quel niveau de langue appartient cette phrase.
 - b- Réécrivez cette phrase dans un autre registre (niveau) de langue.
8. «Vous n'êtes qu'un *fumiste*. Vous avez très mal copié Maupassant». Quelle est la signification du mot *fumiste* dans ce contexte ?
9. Relevez quatre termes appartenant au champ lexical de la Justice.
10. Relevez et nommez une figure de style à laquelle recourt le narrateur dans le dernier paragraphe.
11. Quel sentiment le narrateur éprouve-t-il ? Expliquez pour quelle raison ?
12. Expliquez l'expression «*la même méprise qui s'était abattue sur le vieux m'avait frappé par la main de Mme Valard*» (dernier paragraphe).
13. Le portrait de Madame Valard est-il :
 - a- Mélioratif ou péjoratif ?
 - b- Statique ou en actes et en paroles ? Justifiez chacune de vos réponses par une expression dans le texte.
14. Quelle leçon l'écolier tire-t-il de sa «mésaventure» ?

VI-Cinquième moment : Synthèse et évaluation (25 min)

Lisez une dernière fois le texte puis faites son compte rendu critique.

Texte-support :

Le narrateur, Azouz Begag, jeune Français d'origine algérienne, revient sur une mésaventure vécue alors qu'il était au collège.

Cette humiliation, je ne peux pas l'oublier. Lorsque Mme Valard avait rendu la dissertation¹ que nous avions faite une semaine avant, à la maison, elle s'était arrêtée devant moi, m'avait fixé dans les yeux avec un rictus² au coin des lèvres, pour me cracher :

Chapitre V : Expérimentation

- «Vous n'êtes qu'un fumiste. Vous avez très mal copié Maupassant. J'avais d'abord rougi, consterné par cette accusation, puis j'avais tenté de me défendre, tandis qu'autour de moi on pouffait de rire.

-M'dame, j'ai pas copié Maupassant. Je ne savais pas qu'il avait écrit cette histoire. C'est le maître de mon ancienne école qui m'a raconté cette histoire» avais-je tenté naïvement de réagir.

Et elle, trop heureuse d'avoir reconnu Guy de Maupassant, même plagié, m'avait couvert de honte devant toute la classe en me criant :

«Et en plus, vous mentez ! Je vous avais mis un sur vingt pour le papier et l'encre, mais je vous mets zéro. C'est ce que vous méritez».

C'était pourtant M. Grand qui avait raconté la mésaventure survenue à un pauvre vieil homme, dans un village, il y avait de cela quelques dizaines d'années. Le bougre³ avait une manie, celle de ramasser tous les petits bouts de n'importe quoi qui traînaient par terre, dans l'espoir d'en avoir tôt ou tard l'usage. Un matin, au beau milieu de la grand-place du village, il s'était baissé pour glaner un morceau de ficelle par terre, peut-être pour en faire un lacet. Furtivement il l'avait glissé dans sa poche, mais à cet instant précis, assis devant sa boutique, le boucher l'avait minutieusement observé. Le lendemain, une grave nouvelle secouait le village : le clerc⁴, en revenant du bourg voisin, avait perdu son portefeuille et on disait que c'était probablement sur la grand-place. Le boucher avait tout vu et tout compris. À cause de la ficelle, le vieillard avait été conduit en prison.

En fait, la même méprise qui s'était abattue sur le vieux, m'avait frappé par la main de Mme Valard. Je n'avais rien volé à M. Maupassant, mais j'avais été condamné sur des soupçons. Depuis ce jour, tous les élèves, sauf Babar, m'avaient considéré comme un petit malin, pour ne pas dire un malhonnête et, à chaque rédaction que nous avions à faire à la maison, j'évitais à grandes enjambées le piège de l'originalité. J'écrivais deux pages sur la mer, la montagne, les feuilles d'automne qui tourbillonnent, le manteau de neige de l'hiver, mais Mme Valard n'appréciait toujours pas et, dans la marge de mes copies, elle inscrivait en rouge : «Inintéressant ! Manque d'originalité ! Trop vague».

Azouz Bégag « *Le Gone du Chaâba* » Paris, éd. Seuil 2005 .pp211-212

La dissertation¹ Exercice écrit, que l'on donne aux élèves ou aux étudiants, qui consiste dans la discussion argumentée d'un sujet donné.

Un rictus² Rire forcé et silencieux ou sourire grimaçant et silencieux traduisant souvent des sentiments comme la jalousie, la colère, la méchanceté, la douleur.

Le bougre³ Fam. Brave homme.

Le clerc⁴ Employé travaillant dans l'étude d'un officier public ou ministériel.

II.V.4.4.4. Fiche pédagogique n°04 : Point de langue

Niveau : 2^{ème} ASL/Ph **Séquence :** La littérature au service de la culture
Objet d'étude : Texte littéraire à visée interculturelle.
Activité : *Point de langue (vocabulaire).*
Titre : La connotation et la dénotation.
Texte support : Sans titre
Source : Yasmina Khadra « *Les sirènes de Bagdad* », éd. Julliard. 2006 . pp08-09
Durée : 02 heures.
Modalité de travail : Individuelle.
Moyens pédagogiques : Copie imprimée (texte support+questionnaire), cahier d'essai, dictionnaire...

Compétence à installer et à développer :

- La compétence interculturelle en se positionnant en tant que lecteur pour un enrichissement lexical et une reconnaissance du poids culturel des mots à partir d'un texte littéraire écrit.

Objectifs d'apprentissage :

- Identifier et reconnaître la connotation et la dénotation.
- Faire la différence entre le sens premier d'un terme, compréhensible par tous, et les idées que ce même terme véhicule.
- Illustrer les valeurs contextuelles qui peuvent influencer sur le sens d'un mot et l'importance d'en tenir compte dans la construction du sens d'un texte.
- Montrer les différents aspects des mots qui permettent aux apprenants de les interpréter dans un texte.
- Montrer que certains mots peuvent être porteurs de sens particuliers en rapport aux références interculturelles.

Déroulement de la leçon du jour

I) Premier moment: Éveil de l'intérêt (05min)

L'enseignant pré-enseigne les éléments qu'il juge essentiels et il utilise des tâches de prédiction pour susciter l'intérêt, la curiosité, et la motivation des apprenants.

II) Deuxième moment: Observation et préparation (10 min).

Demander aux apprenants d'observer le texte support

- Observer le passage suivant :

« Je suis arrivé à Beyrouth, il y a trois semaines, plus d'un an après l'assassinat de l'ancien Premier Ministre Rafic Hariri. J'ai perçu sa mauvaise foi dès que le taxi m'a

déposé sur le trottoir. Son deuil n'est que façade, sa mémoire une vieille passoire pourrie ! D'emblée, je l'ai détestée »

Yasmina Khadra « *Les Sirènes de Bagdad* » p.08

III) Troisième moment : Investigation (20min)

Titre noté au tableau (étude de titre forme et fond) à l'aide de questions ouvertes et fermées qui pourraient amener l'apprenant à comprendre le texte support.

V) Quatrième moment : Analyse (25min)

1. En utilisant le dictionnaire, quel est le sens des mots soulignés ?

Mot	Sens
Façade	
Passoir	

1. Comment appelle-t-on les sens mentionnés dans le dictionnaire ?
2. En mobilisant vos connaissances générales et en se référant au contexte dans lequel les mots sont produits, cherchez d'autres sens à ces mots.

Mot	Sens
Façade	
Passoir	

3. Comment appelle-t-on les sens correspondant aux contextes ?

IV) Cinquième moment : À retenir (20min)

La **dénotation** est le sens littéral d'un terme. Le sens dénoté est celui que donne le dictionnaire. La dénotation du mot correspond à la définition du mot, au sens objectif. Exemple :

- Le mot « rouge » dénote une couleur : l'une des trois couleurs fondamentales.
- Le mot « noir » est un adjectif de couleur (sens dénoté).

La **connotation** est l'ensemble des éléments de sens qui peuvent s'ajouter à ce sens littéral. Elle est seconde car elle s'ajoute, en plus de la dénotation, du sens au texte, à l'image, au discours... De plus, la connotation est occasionnelle car elle dépend du contexte, des niveaux de langues, de l'éducation, des références culturelles, des situations de l'émetteur et du récepteur. Donc la connotation correspond aux sens implicites qu'un mot reçoit. Exemple :

- Le mot « Rouge » connote, selon les situations et les associations mentales mises en jeu : l'interdiction, la colère, la révolution, le sang, la passion...

- Le mot «noir» peut connoter l'idée de mort, de deuil.

NB. Le champ de la connotation recouvre tous les sens indirects, subjectifs, culturels, implicites...

Les différents domaines de connotations :

a. Le domaine culturel

Les connotations sont transmises par une culture commune. Elles permettent à chacun de reconnaître l'imitation de certains codes.

Ex. : La couleur verte représente l'espoir.

b. L'histoire personnelle

Certains termes ne sont pas particulièrement connotés mais ils le deviennent par le rapprochement que chacun crée avec un événement de son histoire personnelle. Le terme prend une nouvelle signification d'après le passé de l'interlocuteur.

c. Le contexte

Une œuvre doit toujours être étudiée en rapport avec le contexte – historique, politique, culturel... – qui l'a vue naître. De même, un extrait doit être étudié en fonction de sa place dans l'œuvre intégrale.

IIV) Sixième moment : Application et correction (40min)

Lisez attentivement le texte ci-dessous et observez les éléments qui l'entourent (y compris le chapeau et les références) pour vous sensibiliser au contexte dans lequel le texte a été écrit. Et en mobilisant vos connaissances générales.

- 1- Indiquez dans la colonne « *sens* » du tableau ci-dessous si, les mots soulignés sont employés dans leur sens dénoté ou dans un sens connoté.
- 2- En utilisant le dictionnaire, indiquez le sens dénoté /connoté de ces mots.
- 3- Crayon en main, relevez les mots ou expressions qui suggèrent les connotations associées aux thèmes de la *liberté*, le *bonheur*, la *souffrance*, le *révolte*.

Texte support :

Un jeune Bédouin venu d'un village du désert iraquien bascule peu à peu dans le terrorisme. Dans « Les Sirène de Bagdad » (celles qui chantent ou bien son des ambulances) nous suivons le héros, de Beyrouth, où commence l'histoire, à son village de Kafr Karam, puis à Bagdad, enfin à nouveau à Beyrouth, pour « la mission finale » qui consiste à injecter un virus dans un hôpital à Beyrouth dans le but de contaminer tout l'occident.

Le matin, une sourde aversion me gagne lorsque je reconnais son charivari de souk. Le soir, la même colère lève en moi quand les fêtards viennent frimer à bord de leurs bolides fourbis, les décibels de leurs chaînes stéréo à fond la caisse. Que cherchent-ils à prouver ? Qu'ils s'éclatent malgré les attentats ? Que la vie continue en dépit des mauvais passes ?

Je ne comprends rien à leur cirque.

Chapitre V : Expérimentation

Je suis un Bédouin, né à Kafr Karam, un village *perdu* au large du désert irakien, tellement discret que souvent il se dilue dans les mirages pour n'en émerger qu'au coucher du soleil. Les grosses villes m'ont toujours inspiré une profonde méfiance. Mais les volte-face de Beyrouth me filent le tournis. Ici, plus on croit poser le doigt sur quelque chose et moins on est sûr de savoir quoi au juste. Beyrouth est une affaire *bâclée* ; son martyre est feint, *ses larmes sont de crocodile* - je la hais de toutes mes forces, pour ses sursauts d'orgueil qui n'ont pas plus de cran que de suite dans les idées, pour son cul entre deux chaises, tantôt arabe quand les caisses sont vides, tantôt occidentale lorsque les complots sont payants. Ce qu'elle sanctifie le matin, elle l'abjure la nuit ; ce qu'elle revendique sur la place, elle s'en préserve sur la plage, et elle court après son malheur comme une fugueuse aigrie qui pense trouver ailleurs ce qui est à portée de sa main..."

Yasmina Khadra « *Les sirènes* de Bagdad », (2006). Ed. Julliard. pp08-09.

II.V.4.4.5 Fiche pédagogique n°05 : Activité théâtrale

Niveau : 2 ^{ème} AS	Séquence : La littérature au service de la culture.
Objet d'étude : Texte littéraire à visée interculturelle.	
Activités : 1-Activité théâtrale / 2- Atelier de théâtre.	
Texte support : Le monologue d'Harpagon (acte IV, scène 7)	
Auteur : Molière.	
Source : L'Avare, éd. Flammarion 2013.	
Durée : 02 heures.	
Modalité de travail : Individuelle.	
Moyens pédagogiques : Copie imprimée (texte support+questionnaire), cahier d'essai, dictionnaire...	

Compétence à installer et à développer :

- La compétence interculturelle en se positionnant en tant que lecteur et acteur pour construire du sens à partir d'un texte littéraire et une vidéo à visée interculturelle.

Objectifs d'apprentissage :

- Adapter sa modalité de lecture à son objectif ;
- Exploiter les informations relatives à l'image du texte pour émettre des hypothèses de sens sur son contenu et sur sa fonction ;
- Savoir repérer le thème ;
- Lire et comprendre ce qu'est un discours théâtral ;
- Analyser un genre littéraire spécifique qui est le monologue ;
- Permettre à l'apprenant de constituer un patrimoine culturel, de découvrir l'enjeu et la visée d'un texte théâtral et découvrir la mise en scène et le jeu théâtral.
- Faire prendre conscience aux apprenants que ce texte est fait pour être joué sur scène ;
- Installer un rapport vivant à la langue ;
- Installer un lien entre les fondamentaux (corps, voix, espace, mouvement) par la puissance du mot et du texte ;
- Exprimer l'intonation et le ton sur scène.

Déroulement de la leçon du jour

- **I) Premier moment** : Éveil de l'intérêt (05 min)

L'enseignant pré-enseigne les éléments qu'il juge essentiels, il utilise des tâches de prédiction pour susciter l'intérêt, la curiosité et la motivation des apprenants. Il peut aussi préparer un court résumé de l'œuvre de *L'avare* en pondérant les principaux indices qu'il trouve nécessaires à mettre en perspective avec tout ce qui constitue son contexte.

L'avare est le titre d'une comédie sur l'avarice de Molière. Il utilise différents procédés comiques afin de faire rire et de donner à son lecteur une leçon de morale éduquer. L'acte présent s'intitule «*Le monologue d'Harpagon*». Harpagon est un vieil avare de cinquante ans qui a enterré son trésor dans son jardin. Il vient de découvrir que sa cassette a été volée. Il se lance dans un monologue désespéré.

- **II) Deuxième moment** : Observation et anticipation (05 min)

A -Observation globale du texte support :

Les apprenants sont mis en situation d'observation dans l'objectif d'identifier le texte, le titre, le nombre de paragraphes, la source, ...

➤ *Observez le texte. Quels sont les éléments périphériques qui le composent ?*

- Les éléments périphériques qui composent ce texte sont :
- **Titre** : *Le monologue d'Harpagon (acte IV, scène 7)*
- **Auteur** : Molière.
- **Structure** : un seul paragraphe
- **Source** : *L'Avare*, éd. Flammarion

B- Hypothèses de sens :

➤ D'après ces éléments, de quoi parle-t-on dans ce texte ? Quel est le thème traité ?

II-Troisième moment : Lecture silencieuse (05min)

Accéder au contenu à l'aide de questions ouvertes ou fermées

III-Quatrième moment : Analyse du texte (40 min)

A/ Lecture- exploitation :

1. De quel type de texte s'agit-il ? Qu'est-ce qui le montre ?

Chapitre V : Expérimentation

2. Qui sont les personnages de cette comédie ?
3. Le type de parole de cette scène est-il le dialogue ou le monologue ?
4. Le personnage est seul sur scène. À qui s'adresse-t-il ? Quel est l'indice ?
5. Harpagon est avare, c'est-à-dire qu'il accumule de l'argent pour :
a- le dépenser. b- le cacher. c- l'offrir.
Choisissez la bonne réponse.
6. Comment qualifiez-vous le personnage de l'avare ? Est-il
a- une personne autoritaire ?
b- une personne nerveuse ?
c- une personne avare qui aime l'argent ?
7. Répondez par « vrai » ou « faux » puis corrigez :
 - L'argent d'Harpagon était caché dans la maison.
 - Harpagon est devenu comme fou après la commotion éprouvée à la perte de sa cassette.
 - Il identifie son argent à un être humain.
 - Harpagon ne soupçonne personne.
8. Quelles modalités de la phrase (déclarative, interrogative, exclamative, impérative) marquent l'émotion d'Harpagon ?
9. Étudiez le système de ponctuation de ce support. Qu'indique chacun des signes suivants : Les trois points de suspension (...), le point d'interrogation (?) et le point d'exclamation (!)?
10. Relevez les expressions qui évoquent son argent et que l'on pourrait employer pour un être aimé (jeu de la personnification : la cassette est assimilée par Harpagon à un être aimé).
11. Le personnage évoque clairement la mort. Relevez le champ lexical de la mort.
12. Quel est le problème d'Harpagon?
13. La passion la plus sincère peut faire rire par son excès même. Relevez deux expressions particulièrement extravagantes.
14. Harpagon est d'une extrême violence. Pourquoi les menaces qu'il profère nous font-elles rire ?
15. En quoi la scène du monologue d'Harpagon illustre-t-elle la visée de Molière : corriger le vice par le rire ?

V-Cinquième moment : Synthèse et évaluation (20 min).

Synthèse : Faites le compte rendu critique du texte.

V) Sixième moment : Atelier de théâtre (du texte au jeu) (45min)

Déroulement :

À la fin de la séance, la vidéo du sketch original joué par Louis de Funès, un acteur français, sera projetée par le biais du data-show pour but de jouer et de mettre en scène un monologue. Nous pourrions aussi nous référer à d'autres vidéos de représentations théâtrales pour montrer les différentes représentations possibles de ce texte. L'apprenant peut bien entendu l'interpréter à sa façon. À travers la lecture et la relecture du texte, nous ajustons le monologue sous forme de saynète en y introduisant de l'humour. Puis chacun des apprenants joue cette saynète devant l'ensemble des collègues, si cela est possible, vu le temps limité imparti à cette activité.

Texte support :

Le monologue d'Harpagon (acte IV, scène 7)

Harpagon (*Il crie au voleur dès le jardin, et vient sans chapeau.*) : Au voleur ! Au voleur ! A l'assassin ! Au meurtrier ! Justice, juste ciel ! Je suis perdu, je suis assassiné, on m'a coupé la gorge, on m'a dérobé mon argent. Qui peut-ce être ? Qu'est-il devenu ? Où est-il ? Où se cache-t-il ? Que ferai-je pour le trouver ? Où courir ? Où ne pas courir ? N'est-il point là ? N'est-il point ici ? Qui est-ce ? Arrête. Rends-moi mon argent, coquin... (*il se prend lui-même le bras.*) Ah ! C'est moi. Mon esprit est troublé, et j'ignore où je suis, qui je suis, et ce que je fais. Hélas ! Mon pauvre argent, mon pauvre argent, mon cher ami ! On m'a privé de toi ; et puisque tu m'es enlevé, j'ai perdu mon support, ma consolation, ma joie ; tout est fini pour moi, et je n'ai plus que faire au monde : sans toi, il m'est impossible de vivre. C'en est fait, je n'en puis plus ; je me meurs, je suis mort, je suis enterré. N'y a-t-il personne qui veuille me ressusciter, en me rendant mon cher argent, ou en m'apprenant qui l'a pris ? Euh ? Que dites-vous ? Ce n'est personne. Il faut, quel que ce soit qui ait fait le coup, qu'avec beaucoup de soin on ait épié l'heure ; et l'on a choisi justement le temps que je parlois à mon traître de fils. Sortons. Je veux aller quérir la justice, et faire donner la question à toute la maison : à servantes, à valets, à fils, à fille, et à moi aussi. Que de gens assemblés ! Je ne jette mes regards sur personne qui ne me donne des soupçons, et tout me semble mon voleur. Eh ! De quoi est-ce qu'on parle là ? De celui qui m'a dérobé ? Quel bruit fait-on là-haut ? Est-ce mon voleur qui y est ? De grâce, si l'on sait des nouvelles de mon voleur, je supplie que l'on m'en dise. N'est-il point caché là parmi vous ? Ils me regardent tous, et se mettent à rire. Vous verrez qu'ils ont part sans doute au vol que l'on m'a fait. Allons vite, des commissaires, des archers, des prévôts, des juges, des gênes, des potences et des bourreaux. Je veux faire pendre tout le monde ; et si je ne retrouve mon argent, je me pendrai moi-même après.

Molière. *L'Avare*, éd. Flammarion, 2013.

II.V.4.4.6. Fiche pédagogique n°06 : Fait poétique

Niveau : 2 ^{ème} ASL/Ph	Séquence : La littérature au service de la culture
Objet d'étude : Texte littéraire à visée interculturelle.	
Activité : Le fait poétique	
Texte support : Les belles apparences	
Auteur : Jean Sénac	
Source : « <i>Œuvres poétiques</i> », éd. Actes Sud, Gallimard. Paris, 1999, p.261	
Durée : 01 heure.	
Modalité de travail : Individuelle.	
Moyens pédagogiques : Copie imprimée (texte support+questionnaire), cahier d'essai, dictionnaire...	

Compétence à installer et à développer :

- La compétence interculturelle en se positionnant en tant que lecteur pour construire du sens à partir d'un poème écrit à visée interculturelle.

Objectifs d'apprentissage :

- Exploiter les informations relatives à l'image du texte pour émettre des hypothèses de sens sur son contenu et sur sa fonction.
- Savoir repérer le thème.
- Analyser un genre littéraire spécifique qui est la poésie.
- Découvrir l'enjeu et la visée d'un texte poétique.
- Travailler la mémorisation, la création et la compréhension.
- Sensibiliser l'apprenant à un échange de culture à travers un langage universel poétique.
- Permettre à l'apprenant de constituer un patrimoine culturel.
- Sentir l'âme du texte et son universalité.

- Déroulement de la leçon du jour

I) Premier moment : Éveil de l'intérêt (05 min)

On demande aux apprenants s'ils connaissent Jean Sénac et son chef-d'œuvre « *Œuvre poétique* ». Ensuite, l'enseignant pré-enseigne les éléments qu'il juge essentiels et il utilise des tâches de prédiction pour susciter l'intérêt, la curiosité, et la motivation de ses apprenants.

Il peut aussi préparer un aperçu biographique présentant le poète Jean Sénac en pondérant les principaux indices qu'il trouve nécessaires à mettre en perspective avec tout ce qui constitue son contexte.

Jean Sénac est un poète algérien d'expression française (1926-1973). Né en 1926, à Béni-Saf, près d'Oran, d'une mère d'origine espagnole. Il est d'abord instituteur, puis il se

Chapitre V : Expérimentation

rapproche du monde culturel algérien dont il faisait partie de ces algériens d'origine européenne qui ont acquis la cause de l'indépendance du pays. On le surnommait, Yahia El Ouahrani et il rejoint le FLN (Front de Libération Nationale) en 1955. Toute sa vie a été consacrée à l'art, à la poésie, à la création. Il était animateur culturel, conférencier, réalisateur pour la radio... Sénac est là pour nous rappeler de notre histoire de plus de cent trente ans de colonisation, de drames, de passions et de désillusions.

- **II) Deuxième moment** : Observation et anticipation (05 min)

- **Observation globale du texte support** : Identifier le genre du texte, le titre, le nombre de strophes/ vers, la source, ...

- **Hypothèses de sens** :

➤ *Observez le texte. Quels sont les éléments périphériques qui le composent ?*

- ® Les éléments périphériques qui composent ce texte sont :

- **Titre** : Les belles apparences.

- **Auteur** : Jean Sénac.

- **Structure** : six strophes.

- **Source** : « *Œuvres poétiques* », éd. Actes Sud, Gallimard. Paris 1999, p.261

➤ D'après ces éléments, de quoi parle-t-on dans ce texte ?

III-Troisième moment : Lecture silencieuse (05min)

Accéder au contenu à l'aide de questions ouvertes ou fermées

V-Quatrième moment : Analyse du texte (40 min)

A/ Lecture- exploitation :

1- De combien de mots le titre est-il composé ? Quel est le rapport entre ces mots ?

2- En utilisant le dictionnaire, que signifie le mot « *apparence* » ? Quel est son antonyme ?

3- Les apparences sont souvent trompeuses, relevez dans le poème des contrevérités citées par le poète.

4- En se référant au poème, quelle est la situation réelle ou la réalité masquée de l'Algérie à cette époque ?

5- Quel est le sens général du poème ?

6- Relevez le champ lexical de mot « *sentir* ».

7- Quelles sont les connotations attachées à l'expression « *la lèpre au cœur* »

Chapitre V : Expérimentation

- 8- Que symbolise « *le soleil* » pour Jean Sénac (vers 18-19) ?
- 9- Que signifie l'expression « *donner le change* » (vers 18-19) ?
- 10- L'Algérie est un pays riche par sa diversité culturelle, relevez dans le poème quelques indices qui montrent cette diversité culturelle ?

IV- Cinquième moment : Synthèse et évaluation (05 min)

- « *La diversité culturelle est devenue un facteur de division, en créant un monde où les identités deviennent meurtrières à cause du rejet et de la discrimination* ». D'après-vous, comment faire pour gérer et résoudre ces conflits ? (Répondez en 2 à 3 lignes)

Texte support

Jean Sénac est un poète chrétien, socialiste et libertaire algérien. Il chante la lutte révolutionnaire en qui il met toute son espérance par sa capacité de créer un monde de beauté et de fraternité, dans une Algérie ouverte à toutes les cultures. Il y associe son propre combat : recherche d'identité profonde, à la fois personnelle et culturelle.

Les belles apparences

Le cœur à l'étroit
mes amis sommeillent
ils ont froid et les abeilles
feront un miel amer

Mon pays sourit aux touristes
Alger la Blanche dort en paix
vont et viennent les cars de police
la lèpre au cœur est bien gardée

Qui donc ira dénoncer
la grande amertume des ruches
le corps à l'étroit
les pauvres trichent avec le froid

Belle peau de douce orange
et ces dents de matin frais
la misère donne le change
ne vous fiez pas à tant de beauté
Ici on meurt en silence
sans trace au soleil épais
mais demain le soleil amer
qui voudra le goûter

Sous les jasmins le mur chante

Chapitre V : Expérimentation

la mosquée est calme et blanche
ô flâneur des longs dimanches
il y a grande merci
À la surface de la nuit
tas d'ordures sac et pluie

Jean Sénac « *Œuvres poétiques* »,
éd. Actes Sud, Gallimard. Paris 1999, p.261

II.V.4.4.7. Fiche pédagogique n°07 : Production écrite

Niveau : 2^{ème} ASL/Ph **Séquence :** La littérature au service de la culture.
Objet d'étude : Texte littéraire à visée interculturelle.
Activité : Production écrite.
Thème : Rédiger un compte-rendu critique.
Texte support : Jean Giono, *Les Vraies Richesses*,
éd. Les cahiers rouges, Grasset. Hachette.2002
Durée : 02 heures.
Modalité de travail : Individuelle.
Moyens pédagogiques : Copie imprimée (texte support+une situation d'intégration), cahier d'essai, dictionnaire...

Compétence à installer et à développer :

- La compétence interculturelle en se positionnant en tant que lecteur pour produire un compte rendu critique d'un texte littéraire écrit à visée interculturelle.

Objectifs d'apprentissage :

- Travailler les compétences d'interprétation et du jugement.
- Interpréter le texte en recourant à des informations internes et externes au texte.
- Découvrir l'aspect socioculturel de la France/Paris.
- Être attentif aux signifiés de connotation, essentiels pour appréhender le sens contextuel d'un terme.
- Solliciter à la fois l'esprit d'analyse et l'esprit de synthèse, jugement critique et qualités argumentatives chez l'apprenant.
- Valoriser une culture littéraire sensible aux techniques que l'auteur met en jeu dans le texte.
- Poser un jugement personnel pour déterminer la valeur du document, sa cohérence, la rigueur de l'argumentation, etc.
- Choisir et utiliser différents critères d'appréciation du texte.
- À la fin de cette activité l'apprenant sera en mesure de rédiger un compte rendu critique en :
 - a- Rédigeant la 1^{ère} partie (introduction d'un compte-rendu critique).
 - b- Faisant le résumé à la 3^{ème} personne d'un texte.
 - c- Rédigeant une conclusion et une appréciation critique à la 1^{ère} personne.
- S'auto-évaluer en identifiant ses points forts et en améliorant ses points faibles.
- Développer l'autonomie et son habileté métacognitive de contrôle et de régulation.

Déroulement de la leçon du jour

I) Premier moment : Éveil de l'intérêt (10 min).

- Le professeur pose aux apprenants des questions sur les caractéristiques d'un compte rendu critique et leur demande de lire et d'observer la situation d'intégration.

II) Deuxième moment : Mise en situation (20 min):

- Porter au tableau l'objectif du travail.
- Porter au tableau la situation d'intégration.
- Lire puis expliquer la situation d'intégration.

La situation d'intégration :

Un(e) de vos amis(es), étudiant(e) dans une université étrangère cherche de la documentation pour son mémoire de fin d'études sur « *l'écriture de Jean Giono* ». Pour l'aider dans sa recherche documentaire, rédigez le compte rendu critique du texte (environ 120 mots) que vous lui transmettez par e-mail.

- Suivez les étapes suivantes :
 - Souligner les mots-clés.
 - Dégager son plan (l'idée générale + les idées secondaires).
 - Organiser les idées (introduction – développement- conclusion).
 - Rédiger la 1^{ère} partie (introduction d'un compte-rendu).
 - Faire le résumé (à la 3^{ème} personne) d'un texte.
 - Rédiger une conclusion et une appréciation critique à la 1^{ère} personne.

Le plan de la rédaction :

- **Introduction** : présentation du texte (titre, auteur, source, date de publication... + le thème ou l'idée générale du texte).
- **Développement** : cerner les idées essentielles en utilisant pour chaque idée les expressions (selon l'auteur, il pense que, il estime que, il ajoute que, il conclut par...)
- **Conclusion** : la partie de la critique (on évalue les idées, la forme et la pensée de l'auteur, il faut utiliser les modalisateurs comme le vocabulaire péjoratif ou mélioratif, les verbes d'opinion, les adverbes, les adjectifs...)

III) Troisième moment : Lecture + Écriture + Révision (60 min)

- Lire attentivement le texte littéraire proposé.
- Rédiger le compte rendu critique.
- Respecter le plan de la rédaction.

V) Quatrième moment : Auto-évaluation + Mise au propre (30 min)

-Manipuler et analyser sa production écrite à l'aide d'une grille de critères de réussite pour auto-évaluer.

Grille d'autoévaluation :

Produire un compte rendu critique d'un texte littéraire.	Oui	Non
- J'ai bien organisé mon texte (titre, introduction, développement, conclusion).		
- J'ai rédigé une introduction dans laquelle j'ai présenté le titre, l'auteur, la source, la date et la maison de publication...		
- J'ai mis en valeur l'idée principale du texte.		
- J'ai présenté (à la troisième personne du singulier) les idées secondaires en fonction de leur rapport à l'idée principale.		
- J'ai donné un exemple (extrait du texte) pour illustrer chaque idée.		
- J'ai présenté dans mon compte rendu critique des jugements personnels (conclusion).		
- J'ai respecté la ponctuation.		
- J'ai pris soin de ma copie et j'ai fait attention à l'orthographe des mots.		
- Mon écriture est lisible.		

Texte support

Giono a décidé de vivre à la campagne, au plus près de la nature. Néanmoins, il va parfois à Paris. Il évoque ici son expérience de la ville.

Quand le soir vient, je monte du côté de Belleville¹. A l'angle de la rue de Belleville et de la rue déserte, blême et tordue, dans laquelle se trouve La *Bellevilloise*², je connais un petit restaurant où je prends mon repas du soir. Je vais à pied. Je me sens tout dépaycé par la dureté du trottoir et le balancement des hanches qu'il faut avoir pour éviter ceux qui vous frôlent. Je marche vite et je dépasse les gens qui vont dans ma direction ; mais quand je les ai dépassés, je ne sais plus que faire, ni pourquoi je les ai dépassés, car c'est exactement la même foule, la même gêne, les mêmes gens toujours à dépasser sans jamais trouver devant moi d'espaces libres. Alors, je romps mon pas et je reste nonchalant³ dans la foule. Mais ce qui vient d'elle à moi n'est pas sympathique. Je suis en présence d'une anonyme création des forces déséquilibrées de l'homme. Cette foule n'est emportée par rien d'unanime. Elle est un conglomerat de mille soucis, de peines, de joies, de fatigues, de désirs extrêmement

Chapitre V : Expérimentation

personnels. Ce n'est pas un corps organisé, c'est un entassement, il ne peut y avoir aucune amitié entre elle, collective, et moi. Il ne peut y avoir d'amitié qu'entre des parties d'elle-même et moi, des morceaux de cette foule, des hommes ou des femmes. Mais alors, j'ai davantage à les rencontrer seuls et cette foule est là seulement pour me gêner. Le premier geste qu'on aurait si on rencontrait un ami serait de le tirer de là jusqu'à la rive, jusqu'à la terrasse du café, l'encoignure de la porte, pour avoir enfin la joie de véritablement le rencontrer. [...]

De tous ces gens-là qui m'entourent, m'emportent, me heurtent et me poussent, de cette foule parisienne qui coule, me contenant sur les trottoirs devant. La Samaritaine⁴, combien seraient capables de recommencer les gestes essentiels de la vie s'ils se trouvaient demain à l'aube dans un monde nu ?

[...] Ah ! C'est maintenant que le mot désigne enfin la chose ! Je vois ce qu'ils savent faire : ils savent prendre l'autobus et le métro. Ils savent arrêter un taxi, traverser une rue, commander un garçon de café ; ils le font là tout autour de moi avec une aisance qui me déconcerte et m'effraie.

Jean Giono, *Les Vraies Richesses*,
éd. Les cahiers rouges, Grasset. Hachette.2002

1- **Belleville** : quartier parisien dans l'Est de la ville.

2- **La Bellevilloise** : coopérative ouvrière qui permettait aux ouvriers d'acheter des produits de consommation moins chers. C'est aussi en 1936 un lieu culturel très connu.

3- **Nonchalant** : lent et indifférent.

4-**La Samaritaine** : grand magasin parisien, fondé en 1870.

II.V.4.4.8. Fiche pédagogique n°08 : Compte rendu de la production écrite

Niveau : 2 ^{ème} ASL/Ph	Séquence : La littérature au service de la culture
Objet d'étude : Texte littéraire à visée interculturelle.	
Activité : Compte rendu de la production écrite	
Thème : Rédiger un compte-rendu critique.	
Texte support : Jean Giono, <i>Les Vraies Richesses</i> , éd. Les cahiers rouges, Grasset. Hachette.2002	
Durée : 01 heure.	
Modalité de travail : Individuelle.	
Moyens pédagogiques : Copies des apprenants, copie imprimée (texte support+ une situation d'intégration), cahier d'essai, dictionnaire...	

Compétence à installer et à développer :

- La compétence interculturelle en se positionnant en tant que lecteur pour parfaire son écrit en rédigeant un compte rendu critique d'un texte littéraire à visée interculturelle.

Objectifs d'apprentissage :

- Améliorer une production écrite à fautes en identifiant les erreurs de différents niveaux en utilisant un code de correction dans le but de les éviter ultérieurement.

Chapitre V : Expérimentation

- Amener l'apprenant à repérer les lacunes que présente sa production.
- Améliorer les productions écrites en s'appuyant sur une grille d'auto-évaluation.

Déroulement de la leçon du jour

1- Premier moment : Impression d'ensemble (10min)

L'enseignant commencera sa séance en faisant quelques remarques d'ordre général sur la qualité des productions de ses apprenants : sur la réussite et les insuffisances constatées. Il fera un compte rendu oral, bref et concis.

2- Deuxième moment : Rappel de la situation d'intégration (10min).

(voir la fiche pédagogique n°07)

3- Troisième moment : Observation et analyse de forme et de fond (25 min).

Une production accompagnée d'un questionnaire doit être distribuée aux apprenants. Ils sont appelés à l'observer et l'analyser en répondant aux questions afin d'identifier les erreurs commises.

Questionnaire

Lis silencieusement le texte et réponds aux questions :

- Est-ce que le texte est bien présenté ?
- Ya-t-il un titre pour le texte ?
- Ya-t-il l'emploi des articulateurs logiques ?
- Ya-t-il des verbes introducteurs de parole ?
- Y a-t-il des mots qui ne sont pas écrits correctement ?
- Y a-t-il des répétitions dans le texte ?
- L'idée principale, est-elle reformulée ?
- Les idées secondaires, sont-elles prises en considération?...

4- Quatrième moment : Correction collective et évaluation (50min).

L'enseignant est appelé à procéder aux activités de remédiation lors de la correction collective et non après.

• Production écrite à corriger

Le professeur recopie au tableau une production à corriger comportant des erreurs. La correction se fera de manière collective.

Chapitre V : Expérimentation

Critères d'évaluation

Critères	Indications	Barème
Adéquation de la production (6pts)	-Compréhension du sujet	2pts
	-Capacité à rédiger un compte rendu critique.	4pts
Cohérence (2pts)	-Pertinence des idées	2pts
	- Leur enchaînement	2pts
Correction de la langue (10pts)	-Erreur d'accord	2pts
	-Erreur de conjugaison	2pts
	-Orthographe	2pts
	-Genre	2pts
	-Lexique	2pts
Perfectionnement (2pts)	-Mise en page	1pts
	-Lisibilité, soin	1pts

5- **Cinquième moment** : Correction individuelle (25min).

À la lumière de la correction collective les apprenants sont invités à s'auto-corriger.

Remarques d'ordre général

- Bonne présentation du texte.
- Compréhension de la tâche.
- Présence du titre.
- Bon usage des articulateurs logiques.
- Non-respect de la ponctuation et des majuscules.
- Dresser un bilan statistique (le nombre d'apprenant qui ont réalisé une bonne ou une moyenne production et le nombre d'élèves qui ont réalisé un travail insuffisant).
- Distribuer les copies aux apprenants et leur demander d'améliorer encore une fois leur travail afin d'être noté.

II.V.4.4.9 Fiche pédagogique n°09 : Plaisir de lire

Niveau : 2 ^{ème} ASL/Ph	Séquence : La littérature au service de la culture.
Objet d'étude : Texte littéraire à visée interculturelle.	
Activité : Plaisir de lire.	
Texte support : Sans titre.	
Auteure : Nassira Belloula.	
Source : Terre des femmes, Alger, éd. Chihab octobre 2014. pp14-15-16-17.	
Durée : 01 heure.	
Modalité de travail : Individuelle.	
Moyens pédagogiques : Copie imprimée (texte support+questionnaire), cahier d'essai, dictionnaire...	

Compétence à installer et à développer :

Chapitre V : Expérimentation

- La compétence interculturelle en se positionnant en tant que lecteur en installant et développant chez lui le goût et le plaisir de la lecture des textes littéraires à visée interculturelle.

Objectifs d'apprentissage :

- Accéder à un stade assez élevé par des lectures individuelles.
- Créer en classe une atmosphère propice à la lecture.
- Développer la curiosité, le plaisir et l'appétit des apprenants pour la lecture personnelle.
- Permettre à l'apprenant de constituer un patrimoine culturel et historique.
- Identifier et accompagner les lecteurs en difficulté.
- Enrichir la panoplie d'activités d'éveil littéraire.
- Construire une culture littéraire.
- Développer les stratégies de lecture chez l'apprenant.
- Rendre l'apprenant un lecteur autonome.

- Déroulement de la leçon du jour

1- Premier moment : Éveil de l'intérêt (05 min).

L'enseignant pré-enseigne les éléments qu'il juge essentiels et il utilise des tâches de prédiction pour susciter l'intérêt, la curiosité, et la motivation des apprenants. Il peut aussi préparer un court résumé de l'œuvre de *Terre des femmes* en pondérant les principaux indices qu'il trouve nécessaires à mettre en perspective avec tout ce qui constitue son contexte.

Nassira Belloula est une journaliste et écrivaine algéro-canadienne d'expression française. Elle est originaire de la wilaya de Batna de la région des Aurès. Elle est l'auteure de plusieurs livres, romans, poésies, essais, récits et nouvelles. Son dernier roman est "*Terre des femmes*" aux éditions Chihab en octobre 2014. C'est un roman historique qui propose, en effet, un voyage dans le temps de 1847 à 1960 et dans l'espace des Aurès à travers cinq générations de personnages féminins issus de la même lignée maternelle. Il s'agit d'une démarche toute nouvelle pour une auteure qui raconte cette saga aurésienne. Les six héroïnes sont des personnages fictifs, mais les données factuelles historiques, sociologiques, culturelles, ethnographiques ou anthropologiques sont bien réelles.

2- Deuxième moment : Observation et anticipation (05 min).

Demander aux apprenants d'observer la présentation du texte. Les apprenants sont en situation d'observation et d'une lecture diagonale.

➤ *Observez le texte. Quels sont les éléments qui l'entourent ?*

Chapitre V : Expérimentation

• Les éléments qui entourent ce texte et qui constituent son paratexte sont :

- **Titre** : /
- **Auteur** : Nassira belloula.
- **Structure** : huit paragraphes.
- **Source** : *Terre des femmes*, Alger, éd. Chihab Octobre 2014. pp14-15-16-17.

➤ D'après ces éléments, de quoi parle-t-on dans ce texte ? Quel en est le thème ?

3- Troisième moment : Lecture silencieuse (10min).

Une lecture silencieuse permettant d'accéder au contenu du texte.

4- Quatrième moment : Analyse du texte (90min).

1- Le texte présente un personnage principal. Qui est-il ? Qu'apprend-on sur son identité?

2- Zwina est une femme

- Blonde. ☐
- Jeune. ☐
- Mariée. ☐
- Chaouie. ☐
- Orpheline. ☐

Choisissez les bonnes réponses.

3- Dans quel cadre spatio-temporel se déroule l'histoire ?

4- Quelle période de l'Histoire de l'Algérie ce document évoque-t-il ?

5- Choisissez le mot ou l'expression qui a le sens le plus proche du mot souligné : « *Ils pénétraient de plus en plus à l'intérieur des terres* ».

- Passaient de l'extérieur à l'intérieur. ☐
- dominaient et entraîaient par la force et par les armes. ☐
- Prenaient par surprise. ☐

6- Les éléments du texte qui permettent de situer les événements dans le temps sont :

- Les personnages. ☐
- Les dates. ☐
- Les faits. ☐

Choisissez la bonne réponse.

Chapitre V : Expérimentation

7- Lis puis choisis la bonne réponse.

a- « *Les villageois, qui craignaient d'autres malheurs* ». Dans cette expression le mot *malheur* signifie :

- La guerre. ☐
- La malédiction. ☐
- La mort de quelqu'un. ☐

b- Les événements racontés :

- ont réellement existé ☐
- sont imaginaires. ☐
- sont un mélange de la réalité et de la fiction. ☐

c- Les chaouis font partie des :

- Maxies ☐
- Vandales ☐
- Romains ☐

d- Quelle genre d'activités les chaouis pratiquent-ils pour gagner leur vie ?

- Le commerce ☐
- La pêche ☐
- L'agriculture ☐

8-Cochez la ou les réponse(s) qui vous convient (conviennent) le (s) mieux.

a- Que représentent pour vous les villes et les régions citées dans le texte ?

- Des régions fréquemment visitées. ☐
- Lieu de naissance. ☐
- Inconnues. ☐

b- À partir du texte, la vengeance est « *La vie d'un homme devrait être payée de la vie d'un autre homme.* » et encore « *la récompense du mal par le mal* ». Quelle est votre position vis-à-vis de cet acte ?

- Face à la violence, apprendre la paix ☐
- La vengeance est un devoir ☐
- Il est nécessaire d'apprendre à pardonner ☐

Chapitre V : Expérimentation

c- La diversité culturelle et linguistique de notre pays : les chaouis, les arabes et les kabyle est :

- Un atout. ☐
- Une richesse. ☐
- Un facteur d'union. ☐
- Un facteur de division. ☐

d- Quels sont les éléments qui vous apportent le plaisir dans la lecture de ce texte ?

- les lieux, les personnages et la temporalité du récit. ☐
- Le mélange de la réalité et la fiction. ☐
- La séduction de début du texte qui suscite la motivation et la curiosité pour lecture de tout le texte (le roman en entier). ☐
- Le fait de lire sur notre culture /histoire en français (une langue étrangère). ☐

5- Cinquième moment : Synthèse et évaluation (10 min)

Complétez ce passage par les mots suivants : constituant- la période- la région- se prénomme- Chaouis- courageuse.

L'héroïne Zwina, femme aurésienne, première femme de la lignée, en jeu dans des circonstances particulièrement Les événements se déroulaient pendant de la colonisation française au village de Nara, dans cette vaste terre des, génitrices de femmes et libres.

Les Chaouis l'un des plus importants et plus anciens groupes ethniques algériens. En Algérie, ils vivent à l'est du pays dans montagneuse des Aurès. Ils font partie des Zénètes.

NB : Il est conseillé d'éviter le questionnaire long qui peut être meurtriers pour le plaisir de la lecture et le substituer par un QCM.

Via cette activité, il s'agit d'encourager les apprenants à lire une œuvre littéraire en entier tout au long de l'année scolaire et de faire un compte-rendu de leur lecture en expliquant leur opinion.

Texte support :

La scène se passe dans les années 1940 à Batna. La jeune Zwina, après sa tragique mésaventure, elle est envoyée chez sa tante Zana. Elle revient à Nara quatre ans plus tard. C'est le début d'une longue errance.

[...]Les villageois, qui craignaient d'autres malheurs, firent une requête inhabituelle aux parents de Zwina. Ils demandèrent à ce qu'elle soit mariée au fils aîné de Meddough afin d'apaiser les mauvais esprits qui menaçaient l'équilibre du village. Ali arma son fusil de chasse et se planta face à la *djemaâ* venue le consulter, il jura de tuer quiconque se mettrait sur le chemin de sa jeune sœur. Quelques jours plus tard, le frère protecteur et aimé fut retrouvé dans un fossé, le crâne fracassé. Les vieilles disaient que ce n'était que le début de leur malheur. Profondément touchée par la mort subite d'Ali, la jeune fille s'enferma chez ses parents, décidée à ne plus mettre le nez dehors.

C'est à Nara qu'était née Zwina bent Meddour Chriff en janvier 1834, quatre ans après la prise d'Alger par le comte de Bourmont. Elle appartenait à une tribu venue de l'est, une peuplade blonde dont les ancêtres, selon Hérodote, appartiendraient à une tribu lybénne, les Maxies, qui s'étaient établis dans les Aurès, bien avant les Vandales. Cette tribu se serait jointe aux derniers colons romains et aux berbères pour chasser les Zenata, habitants légitimes de la vallée de Oued Abdi qui, laminés par les guerres et les émigrations, ne purent résister ni lutter contre toutes ces tribus. Ces derniers furent donc refoulés au-delà des montagnes, abandonnant leurs terres et les vallées prendront dorénavant pour nom Oued Abdi et Oued Abiod. Les nouveaux habitants, les Ouled Abdi et les Ouled Daoud, connus aussi sous le nom Touaba, ne formaient au départ qu'une seule tribu qui habitait, il y a 400 ans dans un village nommé Belloul ou Behloul, du nom d'Aïcha *tabahloult* (Aïcha la folle), mariée à leur unique ancêtre Bourek, celui qui selon la légende, donna naissance aux tribus chaouies. Un jour, sans en connaître la raison, la tribu se mit en marche vers le Nord, en se fractionnant en trois groupes, le premier s'établira à Nara, le deuxième occupera le mamelon de Menaâ et le troisième groupe se descendra encore en deux, l'un tournera vers la gauche et ce furent les Ouled Abdi, l'autre descendra à droit et deviendra les Ouled Daoud ou Touaba.

Les plateaux de Nara, surplombant de 500 à 600 mètres le défilé qui offrait l'eau à la vallée, et prit en aval le nom de oued Abdi dont la forme berbère était sans doute *Iabdas*, en référence au malheureux roi berbère chassé par les Solomon le conquérant en 539, offraient des abris naturels, protecteurs contre toute agression.

Zwina, qui était descendante du mélange de toutes ces tribus, était venue redonner vie aux ruines et aux débris de civilisations plus anciennes, sur les rives des villages Achir, Menaâ, Amentane, Djemmôra et Brânis. La tribu de Zwina, lasse des querelles et des guerres tribales pour cause d'eau et de terres cultivables, finit par s'établir en amont à Nara, ce haut lieu qui leur offrait une protection naturelle, une citadelle ayant déjà résisté aux nombreux envahisseurs, les Gétules, les Romains, et au seizième siècle, les Turcs. Même s'ils n'avaient jamais pu soumettre à leur seule volonté les Aurès, ils avaient juste la tâche de relever les impôts, une maigre contribution, juste un signe de vassalité, et changer la garnison de Biskra.

Le chemin qui menait vers Nara avait pris pour nom le chemin des *Turcs*, celui-là qu'empruntera plus tard le colonel Canrobert pour ses multiples expéditions dans les Aurès.

1840, une année cruelle, fatidique, celle des cadavres qui pourrissaient au soleil, des lambeaux de chair accrochés aux ronces taillis, des corps putréfiés, des visages ensanglantés, des plaies béantes, des mouches et des odeurs, des fumées noirâtres, âpres, âcres, qui

montaient en colonnes des villages et des *douars* vers ciel sans cesse tourmenté. Après le passage des colonnes soldatesques françaises, les incendies finissaient le travail, ils consumaient ce qui restait debout, plantes, arbres, masures, corps, champ, pierres. Des populations entières, inquiètes, hagardes étaient jetées sur les routes, fuyant vers les montagnes, abandonnant terres et maisons, sans retour possible. Les fermes et les champs changeaient de maître.

« Le but n'est pas de courir après les Arabes, ce qui est fort inutile ; il est d'empêcher les Arabes de semer, de récolter, de pâturer, [...] de jouir de leurs champs. » « Allez tous les ans leur brûler leurs récoltes [...], ou bien exterminatez-les jusqu'au dernier », écrivit Bugeaud.

Les français avaient pris Alger, Constantine, Bône dans la plus anarchique et barbare des colonisations. Ils pénétraient de plus en plus à l'intérieur des terres. Lorsqu'ils arrivèrent dans les Aurès, les soldats nerveux, frénétiques, fusils en bandoulière, alourdis de dragonne de sabre, de bélière et de giberne, avaient pris possession de chaque buisson, de chaque maquis, de chaque taillis. Si les Aurésiens prirent les armes pour se défendre, si des batailles et des guerres éclataient un peu partout, si dans quelques villages des chefs se distinguaient par une résistance farouche, jamais les incertitudes ne furent aussi pesantes et pressantes.

Nassira belloula, *« Terre des femmes »*,
Alger, éd. Chihab octobre 2014 pp14-15-16-17.

II.V.4.4.10 Fiche pédagogique n°10 : Évaluation sommative (post-test) ou l'épreuve de rendement

Pour évaluer les changements au niveau des connaissances et des compétences liées plus précisément à la compétence interculturelle, nous avons planifié une autre évaluation, qui se tenait juste après la séquence d'intervention pédagogique et qui s'est fait à l'aide d'un post-test au travers duquel nous souhaitons faire le point sur les compétences acquises par les apprenants dans le cadre du processus de l'expérimentation et de la mise en œuvre de traitement pédagogique.

Le pré- et le post-test sont en fait dotés de la même fonctionnalité selon les mêmes principes. Ils sont identiques en tous points. Les conditions de passation étaient également les mêmes. Les apprenants participants devaient lire un texte support et répondre individuellement aux questions posées et sans l'aide d'aucun matériel tel le dictionnaire. Ils avaient bénéficié de 120 minutes pour réaliser le post-test. Pour ce qui est la grille de notation, elle est toujours la même. Par contre, l'objectif de ce post-test se distingue pratiquement de celui de pré-test, qui vise à déterminer le niveau de connaissances des apprenants avant le

Chapitre V : Expérimentation

début de l'intervention, car il a pour objectif d'évaluer les acquis après les neuf activités pédagogiques et de déterminer l'efficacité et la réussite de notre expérimentation.

Conclusion

Nous avons abordé alors, dans les pages précédentes, les lignes directrices et fondatrices de notre dispositif pédagogique de recherche qui est le texte littéraire que nous avons proposé dans un contexte et un cas particuliers qui nous intéressent, c'est bien celui de la 2^{ème} ASL/Ph au lycée de Fontaine des Gazelles dans la wilaya de Biskra. La démarche expérimentale adoptée consiste à se pencher sur la conformité du dispositif procuré aux objectifs généraux fixés dans l'approche interculturelle. Grâce à ce procédé expérimental, il a été possible d'observer les comportements des apprenants, de recueillir des données et de contrôler leur traitement.

Nous avons présenté dans ce chapitre les fiches pédagogiques de travail contenant le contexte, les objectifs d'apprentissage et aussi le déroulement de chaque séance, tout en précisant les rôles, les outils et les services nécessaires à la mise en œuvre de chaque activité. Dans notre cas, la création d'un scénario d'apprentissage est alors nécessaire pour but de faire la description, d'effectuer une analyse a priori ou a posteriori, d'établir la manière dont les apprenants participants travailleront durant les cours, de décrire les ressources mises à leur disposition et d'expliquer le déroulement de cette situation d'apprentissage visant l'installation d'une compétence interculturelle et l'appropriation d'un ensemble précis de connaissances. Dans ce scénario expérimental, nous avons également effectué une planification des activités d'apprentissage, un horaire, une description des tâches des apprenants, des modalités d'évaluation qui sont définies, agencées et organisées au cours d'un processus de plan pédagogique.

Toutes les données recueillies, dans les séances que nous avons assurées dans le cadre de la présente recherche expérimentale, comportent l'avantage de cerner l'évolution et la progression des compétences des apprenants, à travers une situation provoquée, dans plusieurs domaines d'apprentissage, y compris la compréhension de l'oral et de l'écrit, la maîtrise de langue, la production orale et écrite, renvoyant à diverses activités de base dans tout le processus d'E/A. Les résultats obtenus seront analysés et des propositions pour un renouvellement pédagogique adéquat seront émises dans le chapitre suivant.

Chapitre VI : Description et analyse des résultats et perspectives.

Introduction

Le dernier chapitre de notre recherche tend à évaluer l'impact de notre intervention pédagogique sur le développement de la compétence interculturelle et d'améliorer l'apprentissage du FLE chez les apprenants de la 2^{ème} AS. Nous visons donc à démontrer la pertinence et l'efficacité de notre dispositif pédagogique et qu'il a un effet positif sur le renforcement de la capacité d'agir pour résoudre des tâches diverses dans le monde réel. Il s'agit de fournir à l'apprenant des outils nécessaires pour faire face, avec succès, à des situations socioculturelles qui exigent son interaction. En classe de FLE, nous proposons à nos apprenants des situations de communication interculturelle dans une perspective littéraire qui implique des connaissances, des savoir-faire, ainsi que des facteurs affectifs et des attitudes qui leur permettent ainsi de se rendre compte des types de situations auxquelles ils pourront être confrontés en tant qu'utilisateurs de la langue cible. Il s'agit d'une préparation qui les aiderait à faire face, de la meilleure façon possible, à des situations de communication interculturelle.

L'intérêt de ce chapitre réside alors dans le fait d'analyser les résultats recueillis et de vérifier toutes ces données suite à notre expérimentation avec les apprenants de la 2^{ème} AS. Cette vérification se fondera sur une évaluation comparative des effets de l'enseignement des textes littéraires à travers l'approche interculturelle sur le niveau d'apprentissage des apprenants et notamment sur le développement de la compétence interculturelle dans deux situations différentes, l'évaluation comparative des pré- et post-tests, une méthode quantitative qui est particulièrement cruciale et relativement faisable de mettre en place.

II.VI.1 Présentation des enregistrements

Nous devons préciser que les enregistrements ont été réalisés dans une situation formelle, c'est-à-dire en salle de cours de FLE. L'ensemble de ces enregistrements fait l'objet d'une analyse descriptive appuyée principalement sur des données empiriques. Il se compose des transcriptions produites par les apprenants à divers moments du travail. Il s'agit des écrits individuels qui leur permettent d'exposer leurs conceptions par rapport à la langue, la culture et la littérature. Il s'agit aussi des écrits de groupes rédigés à l'issue d'un travail de groupe prenant appui sur des écrits individuels préalables. Ceci concerne plus particulièrement l'activité de production écrite. De plus, nous avons également regroupé des enregistrements oraux des échanges dans la classe, lorsqu'ils émettent des hypothèses du sens, durant leurs exposés oraux des comptes rendus des textes lus et pendant l'activité de la compréhension de

Chapitre VI : Description et analyse des résultats et perspectives.

l'oral. Des enregistrements vidéo qui témoignent en outre de la mise en scène du monologue d'Harpagon par les apprenants.

L'originalité de notre travail consiste, nous semble-t-il, en deux points en particulier: d'une part, traduire et faire le compte rendu des données obtenues dans des situations d'apprentissage différentes, ces traces enregistrées peuvent ainsi être comparées, triées, classées, commentées et organisées sous forme de listes, tableaux, schémas et des passages manuscrits, d'autre part, pour faciliter l'opération, tous les enregistrements et les réponses oraux les plus pertinents ont été transcrits mot à mot sur les cahiers ou les copies de réponses, en incluant évidemment certaines erreurs commises par les apprenants.

II.VI.1.1. Données du pré-test

Le pré-test concerne les deux groupes d'apprenants : le groupe témoin et le groupe expérimental, dont il s'agit de mettre en lumière leurs forces et leurs faiblesses pour mieux les accompagner dans leurs apprentissages du FLE. Cependant, une ambition similaire devrait être portée auprès des correcteurs des copies eux-mêmes, leur pratique et la qualité du dispositif d'évaluation. Cela veut dire qu'il faut assurer la fidélité des résultats, notamment quand elle présente un enjeu important comme l'accès à des recherches et des prises de décisions. Avant d'analyser les résultats obtenus, nous avons nous-mêmes corrigé les copies de l'épreuve pré-test en collaboration avec une collègue engagée, une enseignante de français, qui a effectué une seconde correction pour obtenir une validité inter-juges.

II.VI.1.2 Correction des copies et la fidélité inter-juges

La correction des copies de l'évaluation initiale est alors assurée par deux enseignantes de langue française. Chaque copie est en effet corrigée de manière indépendante, au moyen d'un barème de correction et en fonction d'une échelle de notation unique et précise (voir le chapitre précédent). Cette dernière permet au correcteur de réduire au minimum la subjectivité et l'invalidité des résultats. En cas d'écart important entre les résultats des deux correcteurs, nous devons solliciter une troisième correction et décider des deux corrections à retenir pour l'établissement des résultats.

Cette méthode de correction s'appuie sur les différences entre les scores attribués par les notateurs à un ensemble de copies. Par conséquent, la mesure de la fidélité consiste à évaluer s'il existe un degré d'accord suffisamment élevé entre les notes de plusieurs correcteurs. Dans le but d'assurer la fidélité de la correction, chaque copie a par la suite été corrigée par un

Chapitre VI : Description et analyse des résultats et perspectives.

second correcteur (Leclercq, Nicaise, & Demeuse, 2004). Pour mesurer les scores de fidélité inter-juges, nous avons d'abord considéré l'ensemble des 16 questions et sous-questions auxquelles étaient attribués des points que nous avons multipliés par le nombre de sujets des deux groupes, soit 56. Nous obtenons ainsi 896 notes posées par chacun des correcteurs. De ce nombre 869 étaient identiques entre les correcteurs, la concordance des notations des réponses vaut 96.98 %, assurant ainsi une fidélité inter-juges de 0.96, ce qui est considéré, selon H. Piéron (1963), comme plus que satisfaisant. Nous sommes par conséquent autorisées à utiliser les résultats de notre correction. Le tableau ci-dessous présente les scores de fidélité inter-juges pour chacune des variables.

Tableau n° 22: Distribution des scores de fidélité pour chacune des variables et selon les 896 notes rendues par chacun des juges-correcteurs

Unité (variable)	Nombre de questions	Nombre de notes en désaccord entre les correcteurs	Score de fidélité (pour chaque variable un score de fidélité sur une possibilité de 56)
Compréhension de l'écrit	7	8	97.95 % 0.97
Point de langue	4	6	97.32 % 0.97
Synthèse (interprétation, appréciation, jugement)	4	8	96.42 % 0.96
Production écrite	1	5	91.42 % 0.91
Total	16	27	96.98 % 0.96

II.VI.1.3. Présentation, analyse et interprétation des données du pré-test

Les résultats obtenus dans l'évaluation diagnostique (pré-test) seront présentés dans l'ordre suivant : la présentation des données de groupe témoin, de groupe expérimental et la présentation des données globales, ceci se fait en fonction des notes attribuées aux copies des participants et la présentation a été effectuée au moyen de la statistique descriptive.

II.VI.1.3.1. Données du pré-test des deux groupes témoin «T» et expérimental «E»

Les seize questions posées dans ce test sont distribuées sur quatre variables complémentaires qui constituent les habiletés que nous jugeons nécessaires à l'exploitation du

Chapitre VI : Description et analyse des résultats et perspectives.

texte littéraire et à la promotion de l'E/A des langues-cultures. Ces questions se répartissent majoritairement en quinze questions ouvertes, auxquelles les apprenants répondent en se référant au texte support ou en donnant des réponses personnelles et à l'aide de leur propre vocabulaire, et en une seule question fermée, dont la formulation inclut une liste préétablie de réponses possibles. Le traitement des questions ouvertes s'avère donc plus long et plus complexe. Toutefois, ce type de question aide à briser la monotonie et accroît la motivation à répondre.

Variable n°01 : Compréhension de l'écrit

1- Quel est le thème de ce texte ?

Parmi les 28 apprenants du groupe témoin « T » 05 sujets n'ont pas donné de réponses. Pareil pour 07 sujets du groupe expérimental « E ».

Tableau n° 23 : Les réponses d'échantillon à la question n° 01

Catégories de réponses	N° de réponses T	%T	N° de réponses E	%E
Amin Maalouf	16	55.17%	14	43.75%
Liban	05	17.24%	08	25%
France	03	10.34%	02	6.25%
Les identités meurtrières	03	10.34%	05	15.62%
L'identité	02	6.89%	03	9.37%
Total des réponses	29	100%	32	100%

Réponse correcte	Note attribuée à cette question
L'identité	0.25 point

56 apprenants ont donné 29 « T » et 32 « E » réponses. Les réponses ont été regroupées en 5 réponses communes. 55.17% « T » et 43.75 % « E » des réponses affirment que le thème de ce texte est « Amin Maalouf » en copiant les deux premiers mots de texte support, 17.24% « T » et 25 % « E » répondent qu'il s'agit du « Liban », 10.34% « T » et 6.25 % « E » disent que le thème est « la France », 10.34% « T » et 15.62 % « E » montrent que le texte aborde le thème « des identités meurtrières », 6.89% « T » et 9.37 % « E » affirment que le thème évoqué est l'identité. Ces résultats démontrent que les apprenants ont des difficultés de discerner le thème du texte. Cette question est notée sur 0.25 point, nous remarquons que seulement 6.89 % « T » et 9.37 % « E » des apprenants ont répondu correctement.

2- Qui en est l'auteur ? Qu'apprend-on sur son identité via le texte ?

Chapitre VI : Description et analyse des résultats et perspectives.

• Qui en est l'auteur ?

Les 56 apprenants des deux groupes « T » et « E » ont tous répondu sur cette question.

Tableau n° 24 : Les réponses d'échantillon à la question n° 02/01

Catégories de réponses	N° de réponses T	%T	N° de réponses E	% E
Amin Maalouf	20	71.42%	19	67.85%
Liban /Beyrouth	04	14.28%	05	17.85%
Les identités meurtrières	04	14.28%	04	14.28%
Total des réponses	28	100%	28	100%

Réponse correcte	Note attribuée à cette sous-question
Amin Maalouf	0.5 point

À la lecture de ce tableau, nous remarquons que 71.42% « T » et 67.85% « E » des apprenants ont répondu correctement. Tandis que, 14.28 % « T » et 17.85 % « E » des apprenants croient que l'auteur du texte est « le Liban ou Beyrouth » et que 14.28 % « T » et « E » des apprenants ont répondu « Les identités meurtrières ». Ces taux de réponses correctes élevés pourraient être interprétés par le fait que la réponse à cette sous-question est facile voire même évidente.

• Qu'apprend-on sur son identité via le texte ?

Parmi les 28 apprenants du groupe témoin « T » 15 sujets n'ont pas donné de réponses.

La même chose pour 17 sujets du groupe expérimental « E ».

Tableau n° 25 : Les réponses d'échantillon à la question n° 02

Catégories de réponses	N° de réponses T	%T	N° de réponses E	%E
Amin Maalouf	09	69.23%	06	54.54%
un écrivain franco-libanais né à Beyrouth en 1949	03	10.34%	03	27.27%
Il a quitté le Liban en 1976	01	23.07%	02	18.18%
Il est né au Liban et vit en France depuis 1976. C'est un romancier, il écrit en français.	00	0%	00	0%
Total des réponses	13	100%	11	100%

Réponse correcte	Note attribuée à cette sous-question
Il est né au Liban et vit en France depuis 1976. C'est un romancier, il écrit en français.	0.5 point

Chapitre VI : Description et analyse des résultats et perspectives.

À partir de ce tableau, nous constatons que 69.23 % « T » et 54.54 % « E » des apprenants ont répété le nom de l'auteur « Amin Maalouf ». Un taux estimé de 10.34 % « T » et 27.27 % « E » des apprenants a répondu « Un écrivain franco-libanais né à Beyrouth en 1949 » et de 23.07% « T » et 18.18 % « E » des apprenants ont répondu « Il a quitté le Liban en 1976 ». Il n'existe aucune réponse complète et précise à cette sous-question. Cela reflète que 100 % des apprenants n'ont pas une idée claire sur l'identité de l'auteur.

3- Que fait l'auteur dans ce texte ?

09 apprenants du groupe témoin « T » n'ont pas donné de réponses. Pareil pour 08 apprenants du groupe expérimental « E ».

Tableau n°26 : Les réponses d'échantillon à la question n° 03

Catégories de réponses	N° de réponses T	% T	N° de réponses E	% E
Amin Maalouf	06	31.57%	07	35%
Il écrit	06	31.57%	05	25%
un écrivain franco-libanais né à Beyrouth en 1949	04	21.05%	05	25%
Autres réponses données	03	15.78%	03	15%
Il défend sa propre vision sur son identité en tant que libanais qui vit en France et écrit en langue française, en répondant aux questions que l'on lui a posées.	00	0%	00	0%
Total des réponses	19	100%	20	100%

Réponse correcte	Note attribuée à cette question
Il défend sa propre vision sur son identité en tant que libanais qui vit en France et écrit en langue française, en répondant aux questions que l'on lui a posées.	0.5 point

Il ressort de ce tableau que 31.57 % « T » et 35 % « E » des apprenants croient que la bonne réponse est « Amin Maalouf ». Alors qu'un taux de 31.57 % « T » et 25 % « E » des apprenants pensent qu'il écrit. Nous notons aussi que 21.05 % « T » et 25 % « E » des apprenants ont tous simplement copié l'énoncé de « Un écrivain franco-libanais né à Beyrouth en 1949 » et 15.78 % « T » et 15 % « E » ont donné d'autres réponses inexistantes ou non significatives. À travers ces réponses, nous apercevons que 100 % des apprenants des deux groupes « T » et « E » ignorent la visée communicative de l'auteur dans le texte lu.

4- Se sent-il plutôt français ou plutôt libanais ? Pourquoi ?

- Se sent-il plutôt français ou plutôt libanais ?

Un seul apprenant du groupe expérimental « E » n'a pas donné de réponse à cette sous-question.

Tableau n°27 : Les réponses d'échantillon à la question n° 04

Catégories de réponses	N° de réponses T	% T	N° de réponses E	% E
Français	14	50%	12	44.44%
Libanais	10	35.71%	13	48.14%
Ni français ni libanais	04	14.28%	02	7.40%
Total des réponses	28	100%	27	100%

Réponse correcte	Note attribuée à cette sous-question
Ni français ni libanais	0.5 point

À partir de ce tableau, nous remarquons que le taux de réponses correctes est 14.28% « T » et 7.40 % « E ». Cependant un taux estimé de 50 % « T » et 44.44% « E » d'apprenants ont répondu qu'« il se sent français », tandis qu'un pourcentage de 35.71 % « T » et 48.14% « E » d'apprenants ont choisi de répondre par « libanais ». Ces résultats indiquent les nuances des réponses concernant les sentiments de l'auteur, elles représentent 85.72% «T» et 92.60% «E».

- Pourquoi ?

Parmi les 28 apprenants du groupe témoin « T » 09 sujets n'ont pas donné de réponses. En pareil cas, pour 05 sujets du groupe expérimental « E ».

Tableau n°28: Les réponses d'échantillon à la question n° 04/02

Catégories de réponses	N° de réponses T	% T	N° de réponses E	%E
Il est français	07	36.84%	07	30.43%
Il est libanais	05	26.31%	05	21.73%
Les identités meurtrières	03	15.78%	02	8.69%
Autres réponses données	02	10.52%	05	21.73%

Chapitre VI : Description et analyse des résultats et perspectives.

Car l'identité selon Maalouf : « ... <i>ne se compartimente pas, elle ne se répartit ni par moitiés, ni par tiers, ni par pages cloisonnées.</i> »	02	10.52%	03	12.04%
Total des réponses	19	100%	23	100%

Réponse correcte	Note attribuée à cette sous-question
Car l'identité selon Maalouf : «... <i>ne se compartimente pas, elle ne se répartit ni par moitiés, ni par tiers, ni par pages cloisonnées.</i> »	0.5 point

Il ressort de ce tableau que 36.84 % « T » et 30.43 % « E » des apprenants ont justifié leurs réponses en répondant que l'auteur est « français ». Alors qu'un taux de 26.31 % « T » et 21.73 % « E » des apprenants ont raisonné qu'il est « libanais ». Nous mesurons que 15.78 % « T » et 8.69 % « E » des apprenants ont répondu que la cause de ces sentiments est « Les identités meurtrières » et 10.52 % « T » et 21.73 % « E » des interrogés ont donné d'autres réponses non significatives. Nous notons aussi que seulement 10.52 % « T » et 12.04 % « E » d'entre eux ont trouvé la bonne justification.

5- Dit-il la vérité ? Justifiez votre réponse ?

• Dit-il la vérité ?

Les 28 apprenants de deux groupes témoin « T » et expérimental « E » ont donné de réponses à cette sous-question.

Tableau n° 29 : Les réponses d'échantillon à la question n° 05/01

Qualité de réponses	N° de réponses T	% T	N° de réponses E	% E
Non	18	64.28%	16	57.14%
Oui	10	35.71%	12	48.14%
Total des réponses	28	100%	28	100%

Réponse correcte	Note attribuée à cette sous-question
Oui	0.25 point

Chapitre VI : Description et analyse des résultats et perspectives.

Les 56 apprenants ont tous répondu à cette question, il paraît que la majorité, soit le pourcentage de 64.28 % « T » et 57.14 % « E » a répondu par « Non » à cette sous-question, tandis que 57.14 % « T » et 48.14 % « E » des interrogés ont répondu par « Oui ». Pour cette sous-question nous nous attendions à un pourcentage de bonne réponse considérablement plus élevé et cela laisse entendre qu'un grand nombre des apprenants ne savent pas qui dit la vérité et qui ne le fait pas.

• Justifiez votre réponse ?

Parmi les 28 apprenants 08 sujets du groupe témoin « T » et 05 sujets du groupe expérimental « E » n'ont pas justifié leurs réponses.

Tableau n° 30 : Les réponses d'échantillon à la question n° 05/02

Catégories de réponses	N° de réponses T	% T	N° de réponses E	% E
C'est précisément cela qui définit mon identité.	07	35%	08	34.78%
Je réponds invariablement : « L'un et l'autre ! »	06	30%	06	26.08%
Autres réponses données	04	20%	06	26.08%
parce qu'en répondant différemment, je mentirais.	04	20%	03	13.04%
Total des réponses	20	100%	23	100%

Réponse correcte	Note attribuée à cette sous-question
parce qu'en répondant différemment, je mentirais.	0.5 point

Les réponses à cette sous-question ont été regroupées en 4 catégories. La majorité des apprenants ont l'habitude de justifier leurs réponses en se référant au texte support. 35 % «T» et 34.78 % « E » d'eux répond par « C'est précisément cela qui définit mon identité », 30 % « T » et 26.08 % « E » des apprenants ont répondu par « Je réponds invariablement : « L'un et l'autre ! », 20 % « T » et 26.08 % « E » d'entre eux ont donné d'autres réponses non significatives. Nous notons également que 20 % « T » et 13.04 % « E » des participants justifient leurs réponses par « Parce qu'en répondant différemment, je mentirais » qui est la réponse correcte. Ces résultats démontrent que les apprenants ne savent pas justifier leurs réponses.

Chapitre VI : Description et analyse des résultats et perspectives.

6- Dans le 2^{ème} paragraphe, relevez les arguments avancés sur lesquels, Amin Maalouf s'appuie pour justifier sa vision et les exemples qui les renforcent.

Deux apprenants du groupe expérimental « E » et un seul apprenant du groupe témoin « T » n'ont pas répondu à cette question.

Tableau n° 31 : Les réponses d'échantillon à la question n° 06

Catégories de réponses	N° de réponses T	%T	N° de réponses E	%E
Une variété de réponses	18	69.23%	20	74.07%
Les arguments sont : -je suis né au Liban. -l'arabe est ma langue maternelle. -je vis depuis vingt-deux ans sur la terre de France. -j'écris mes livres dans sa langue. -jamais plus elle ne sera pour moi une terre étrangère. Les exemples sont : - en traduction arabe que j'ai découvert Dumas et Dickens et Les Voyages de Gulliver. - et que c'est dans mon village de la montagne, le village de mes ancêtres, que j'ai connu mes premières joies d'enfant et entendu certaines histoires dont j'allais m'inspirer plus tard dans mes romans. - je bois son eau et son vin, mes mains caressent chaque jour ses vieilles pierres (la France).	08	30.76%	07	25.92%
Total des réponses	26	100%	27	100%

Réponse correcte	Note attribuée à cette question
Idem que la deuxième catégorie de réponses	1 point

À la lecture de ce tableau, nous remarquons que seulement 30.76 % « T » et 25.92 % « E » des apprenants ont répondu correctement. Tandis que, 69.23% « T » et 74.07 % « E » des apprenants ont donné une variété de réponses inappropriée. Nous déduisons que la majorité des apprenants n'ont pas une idée sur les arguments avancés par Amin Maalouf pour justifier sa vision et les exemples qui les renforcent.

Chapitre VI : Description et analyse des résultats et perspectives.

7- Reformulez la thèse que l'auteur veut nous faire partager.

Parmi les 28 apprenants du groupe témoin « T » 10 sujets n'ont pas donné de réponses. C'est la même chose pour 08 sujets du groupe expérimental « E ».

Tableau n°32 : Les réponses d'échantillon à la question n° 07

Catégories de réponses	N° de réponses T	% T	N° de réponses E	%E
C'est précisément cela qui définit mon identité.	07	38.88%	09	45%
Serais-je plus authentique si je m'amputais d'une partie de moi-même ?	05	27.77%	03	15%
Une variété de réponses	05	27.77 %	08	40%
je suis libanais et français	01	5.55%	00	00%
Total des réponses	18	100%	20	100%

Réponse attendue	Note attribuée à cette question
La thèse (implicite) est : je suis libanais et français	0.5 point

Les données présentes sur ce tableau nous font remarquer qu'un seul sujet a répondu correctement à la question d'un taux de 5.55% et que la majorité des apprenants a copié les deux dernières phrases du premier paragraphe du texte. 38.88 % « T » et 45% « E » des apprenants pensent que la thèse de l'auteur est « C'est précisément cela qui définit mon identité ». 27.77 % « T » et 15 % « E » d'entre eux estiment qu'elle est « Serais-je plus authentique si je m'amputais d'une partie de moi-même ? ». Le reste de notre public représentant 27.77 % « T » et 40 % « E » a donné une variété de réponses non significatives. Nous constatons que 94.45 % « T » et 100 % « E » des apprenants n'ont pas compris la thèse que l'auteur veut nous faire partager.

Les pourcentages mentionnés plus haut indiquent que les résultats relatifs à la première variable dépendante de la compréhension des deux groupes sont faibles. Par ailleurs, d'un point de vue interculturel, ces apprenants du FLE éprouvent des difficultés pour s'ouvrir à certaines interrogations sérieuses touchant à la notion de l'Autre, son identité, sa culture et ses représentations.

Variable n°2: Point de langue

1- Relevez quatre mots appartenant au champ lexical de « l'identité ».

Les 28 apprenants de deux groupes témoin « T » et expérimental « E » ont donné des réponses à cette question.

Chapitre VI : Description et analyse des résultats et perspectives.

Tableau n°33 : Les réponses d'échantillon à la question n° 01

Catégories de réponses	N° de réponses T	% T	N° de réponses E	% E
Identité	13	46.42%	12	42.85%
Histoires	05	17.85%	06	21.42%
Pays	03	10.71%	02	7.14%
Langues	03	10.71%	05	17.85%
Autre réponses	02	7.14%	01	9.37%
Les quatre mots appartenant au champ lexical de l'identité	02	7.14%	02	7.14%
Total des réponses	28	100%	28	100%

Réponses attendues	Note attribuée à cette question
pays, langues, traditions culturelles, ancêtres, histoires, terre étrangère, autre, appartenances, naissance...	(0.25x4) 1 point

À la lecture de ce tableau, nous remarquons que seulement 7.17 % « T » et « E » des apprenants ont répondu correctement. Tandis que, 46.42 % « T » et 42.85 % « E » des apprenants ont repris le mot « Identité » et l'inséré dans leurs réponses et que 17.85 % « T » et 21.42 % « E » des apprenants ont relevé le mot « Histoires ». 10.71 % « T » et 7.14 % « E » des apprenants ont mis le mot « Pays ». La même chose pour le mot « Langues » d'un taux de 10.71 % « T » et 17.85 % « E ». Alors qu'un taux estimé de 7.14 % « T » et 9.37 % « E » des apprenants ont inséré une variété de réponses impertinentes. Nous déduisons que la majorité des apprenants ignore ce que représente l'identité et ses différentes composantes.

2- A qui renvoie le pronom «on» employé dans le 5^{ème} paragraphe ?

Parmi les 28 apprenants du groupe témoin « T » 04 sujets n'ont pas donné de réponses. En pareil cas, pour 06 sujets du groupe expérimental « E ».

Tableau n°34 : Les réponses d'échantillon à la question n° 02

Catégories de réponses	N° de réponses T	%T	N° de réponses E	%E
L'auteur	13	54.16%	11	50%
Amin Maalouf	05	20.83%	04	18.18%
L'identité	03	12.50%	04	18.18%
Autre réponses	02	8.33%	02	9.09%
C'est un pronom indéfini qui désigne « les autres » / les personnes qui posent les questions	01	4.16%	01	4.54%
Total des réponses	24	100%	22	100%

Réponses attendues	Note attribuée à cette question
C'est un pronom indéfini qui désigne « <i>les autres</i> » / <i>les personnes qui posent les questions</i>	1 point

Il ressort de ce tableau que seulement 4.16 % « T » et 4.54 % « E » des apprenants ont réussi à trouver la bonne réponse. Alors qu'un taux de 54.16 % « T » et 50 % « E » des apprenants pensent que le pronom « On » renvoie à l'auteur. Nous notons aussi que 20.83 % « T » et 18.18 % « E » ont également mentionné le nom de l'auteur « Amin Maalouf », et 12.50 % « T » et 18.18 % « E » croient qu'il renvoie à « L'identité ». Un taux estimé de 8.33 % « T » et 9.09 % « E » des apprenants ont donné d'autres réponses non significatives. À travers ces réponses, nous apercevons que 95 % « T » et 95.46 % « E » des apprenants ignorent ce que représente ce pronom dans le texte.

3- Reliez les énoncés au sens exprimé

Les 28 apprenants de deux groupes témoin « T » et expérimental « E » ont donné de réponses à cette question.

Tableau n°35 : Les réponses d'échantillon à la question n° 03

Catégories de réponses	N° de réponses T	% T	N° de réponses E	% E
C'est qu'ils doivent retrouver au fond d'eux-mêmes (Une obligation)	09	13.43% 25%	10	15.38% 25%
C'est précisément cela qui définit mon identité. (Une certitude)	08	11.97% 25%	05	07.69% 25%
Je réponds invariablement (Une permanence)	07	10.44% 25%	07	10.76% 25%
J'ai connu mes premières joies d'enfant (Un jugement favorable)	05	7.46% 25%	08	12.30% 25%
Autres réponses	38	56.71%	35	35.84%
Total des réponses	67	100% 25% x4	65	100% 25% x4

Réponses attendues	Note attribuée à cette question
-Je réponds invariablement. (Une permanence) -C'est précisément cela qui définit mon identité. (Une certitude) -J'ai connu mes premières joies d'enfant. (Un jugement favorable) -C'est qu'ils doivent retrouver au fond d'eux-mêmes (Une obligation)	(0.5x4) 2points

Chapitre VI : Description et analyse des résultats et perspectives.

67 « T » et 65 « E » réponses ont été données par les 56 apprenants. Ces résultats traduisent un taux estimé de 13.43% « T » et 15.38% pour la première catégorie de réponses, sur 25% de total des réponses. Un deuxième taux dénote 11.97 % « T » et 07.69 % « E » pour la deuxième catégorie de réponses, sur 25% de total des réponses. Un troisième pourcentage de 10.44 % « T » et 10.76 % « E » des apprenants ayant relié l'énoncé au bon sens exprimé, sur 25% de total des réponses. Alors que le taux de 07.46 % « T » et 12.30 « E » % renvoie aux apprenants qui ont répondu selon la quatrième catégorie de réponses, sur 25% de total des réponses. Ces taux de bonnes réponses partielles pourraient s'expliquer, en termes de probabilité, par le fait que le choix du sens qui correspond à l'énoncé pourrait se faire au hasard. Ces résultats indiquent 56.71 % « T » et 35.84 % « E » des apprenants n'ont pas pu trouver les bons sens exprimés dans les énoncés proposés et ils n'ont pas une idée sur ces expressions utilisées dans la langue étrangère apprise.

4- Quelle est la connotation (sens secondaire) du mot une partie dans l'énoncé suivant : « je m'amputais une partie de moi-même » ?

Parmi les 28 apprenants du groupe témoin « T » 12 sujets n'ont pas donné de réponses. C'est la même chose pour 10 sujets du groupe expérimental « E ».

Tableau N°36 : Les réponses d'échantillon à la question n° 04

Catégories de réponses	Nombre de réponses T	% T	Nombre de réponses E	% E
Une partie	06	37.5%	10	55.55%
Moi-même	03	18.75%	02	11.11%
Amin Maalouf	03	18.75%	01	05.55%
Français	02	12.5%	03	17.85%
Autre réponses	02	12.5%	02	11.11%
L'identité	00	00%	00	00%
Total des réponses	16	100%	18	100%

Réponses attendues	Note attribuée à cette question
Le sens connoté est « <i>identité</i> »	1 point

Il ressort de ce tableau que 37.5 % « T » et 55.55 % « E » des apprenants ont repris le mot « Une partie » et ont l'inséré dans leurs réponses et que 18.75 % « T » et 11.11 % « E » des apprenants ont répondu par le mot « Moi-même ». Tandis que, 18.75 % « T » et 5.55% « E » des apprenants ont mis le nom de l'auteur « Amin Maalouf ». La même chose pour le mot

Chapitre VI : Description et analyse des résultats et perspectives.

« Français » d'un taux de 12.5 % « T » et 17.85% « E ». Alors qu'un taux estimé de 12.5 % « T » et 11.11 % « E » des apprenants ont donné une variété de réponses incorrectes. À travers ces résultats, nous apercevons que 100 % des apprenants des deux groupes « T » et « E » ignorent la connotation du mot « Une partie » dans le texte lu.

Par l'examen de ces résultats détaillés des deux groupes, correspondant à la deuxième variable qui tient compte de la langue et de la connaissance de vocabulaire, nous avançons qu'ils sont peu satisfaisants, qu'ils ne sont pas moins conformes à nos attentes initiales. Nous constatons que ces apprenants ont des difficultés avec le vocabulaire employé dans le texte support, ce qui les empêche de se représenter la réalité, de dévoiler les représentations et les éléments connotatifs, de maîtriser cette langue étrangère, de découvrir et de connaître la culture qui y est associée.

Variable n° 3 : Synthèse (interprétation, appréciation, jugement)

- 1- À la question posée à la fin du 1^{er} paragraphe, l'auteur apporte une réponse originale. Reformulez cette réponse en deux lignes ?
- 2- En se référant au texte, quels sont, selon vous, les points que les immigrés peuvent avoir en communs et en quoi peuvent-ils être différents ? (citez deux points communs et deux différences)
- 3- Certaines sociétés sont condamnées à la violence sous prétexte que tous les êtres n'ont pas la même langue, la même foi ou la même couleur. De quel phénomène social s'agit-il ?
- 4- Pouvez-vous citer deux écrivains qui vivent entre deux cultures et deux patries ?

Parmi les 28 apprenants du groupe témoin « T » 10 sujets n'ont pas donné de réponses. En pareil cas, pour 12 sujets du groupe expérimental « E ».

Tableau n°37 : Les réponses d'échantillon aux questions n° 01/02/03/04

Critère d'évaluation	N° de réponses correspondantes à chaque critère T	% T	N° de réponses correspondantes à chaque critère E	% E
Pertinence des idées	05	27.77%	04	25%
Cohérence textuelle	09	50%	07	43.75%
Maîtrise des ressources linguistiques	04	22.22%	07	43.75%
Originalité	03	16.66%	03	18.75%
Total des réponses	18	100%	16	100%

Critère évalué	Barème de points répartis par critères	
- Pertinence des idées	1.25	/05 points
- Cohérence textuelle	1.25	
- Maîtrise des ressources linguistiques	1.25	
- Originalité	1.25	

Les données présentes sur ce tableau nous font remarquer que 27.77% « T » et 25% « E » des apprenants ont donné des idées pertinentes. 50 % « T » et 43.75 % « E » d'entre eux ont formulé leurs idées de façon cohérente. Les pourcentages 22.22% « T » et 43.75% « E » relatifs aux résultats des deux groupes concernant l'usage et la maîtrise de la langue française qui constitue un critère de compétence pour la synthèse. Alors que le reste de nos apprenants représentant 16.66 % « T » et 18.75 % « E » ont fait preuve d'originalité et d'initiative afin d'exprimer leur point de vue et de reformuler leurs idées. Ces résultats démontrent un désintérêt essentiellement porté à la réflexion et la mise en relation des indicateurs clés, utilisés dans le texte lu ou même sur le plan des connaissances personnelles et de la culture, afin de construire une analyse et une reformulation, ce qui dénote un degré particulièrement bas d'esprit de synthèse et de capacité de jugement chez nos apprenants dans la langue et la culture étrangères apprises.

Variable n° 4 : Production écrite (compte rendu critique)

1-Vous aimez la rubrique « *la littérature au service de la culture* » de votre journal scolaire. Pour faire réfléchir vos camarades sur « *la notion de l'identité* », vous leur proposez le compte rendu critique du texte que vous venez de lire. (en une quinzaine de lignes)

Parmi les 28 apprenants du groupe témoin « T » 12 apprenants n'ont pas donné de réponses. C'est la même chose pour 10 apprenants du groupe expérimental « E ».

Tableau n° 38 : Les réponses d'échantillon à la question n° 01

Critère d'évaluation	N° de réponses correspondantes à chaque critère T	% T	N° de réponses correspondantes à chaque critère E	% E
Organisation de la production	08	50%	09	50%
Planification de la production	05	31%	06	33.33%
Utilisation de la langue de façon appropriée	04	25%	04	22.22%

Chapitre VI : Description et analyse des résultats et perspectives.

Total des réponses	16	100%	18	100%

Critère évalué	Barème de points répartis par critères		
- Organisation de la production	2.75	/05 points	
- Planification de la production	01		
- Utilisation de la langue de façon appropriée	1.25		

Nous allons nous référer aux critères clés d'évaluation de la production écrite définis par le ministère de l'éducation nationale pour tirer des conclusions à partir de ce tableau. Nous mesurons le taux de 50 % « T » et « E » pour les apprenants qui n'ont pas rencontré des difficultés à organiser ses productions écrites tout en assurant la cohérence et la présentation du texte. Nous mesurons pareillement 31 % « T » et 33.33 % « E » pour ceux qui ont planifié efficacement leur production en faisant preuve d'originalité et de pertinence dans l'expression de leur point de vue et dans la formulation de leurs idées. Nous mesurons également que 25 % «T» et 22.22 % « E » des apprenants ont utilisé la langue de façon appropriée notamment sur le plan lexical, syntaxique, morphologique et sémantique. Cela laisse entendre qu'un grand nombre de ces apprenants éprouvent des difficultés dans le domaine de l'écriture en FLE. Ces difficultés rencontrées sont d'ordre linguistique, cognitif et culturel (voir chapitre II)

II.VI.1.3.2 Traitement des données et analyse des résultats

Dans ce qui va suivre, nous présenterons les résultats obtenus par les apprenants des deux groupes témoin «T» et expérimental «E» à l'épreuve du pré-test. La qualité de ces résultats peut ensuite être évaluée statistiquement, sachant que ceux qui n'ont pas participé à toutes les étapes de l'épreuve, leurs résultats sont exclus des analyses. Les données peuvent être, à leur tour, rendues sous forme de tableaux et de graphes pour une lecture rapide et générale. Ces tableaux seront accompagnés bien évidemment d'un commentaire analytique.

II.VI.1.3.2.1 Comparaison des résultats obtenus par les deux groupes « T » et « E » à l'épreuve du pré-test.

Tableau n°39 : Les résultats obtenus par les deux groupes « T » et « E » à l'épreuve du pré-test

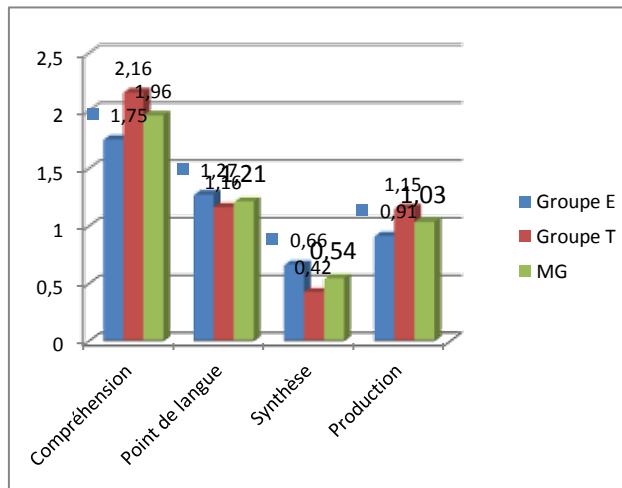
Groupe témoin « T » N=28						Groupe expérimental « E » N=28					
Echantil	Var1 /05	Var2 /05	Var3 /05	Var4 /05	Total /20	Echantil	Var1 /05	Var2 /05	Var3 /05	Var4 /05	Total /20
01	01	00	01	02	04	01	01.5	01	01	00	3.5
02	02	01	00	00	03	02	02	1.25	00	01	4.25
03	00	01	02	01	03	03	02.5	1.25	01	01	5.75
04	2.25	1.75	01	00	05	04	02	1.25	01	1.25	5.5
05	01	01	02	00	04	05	03	0.25	00	00	3.25
06	00	1.25	2	01	4.25	06	2.5	01	1.25	00	4.75

Chapitre VI : Description et analyse des résultats et perspectives.

07	1.5	01	00	01	3.5	07	3.25	01	1.25	02	6.5
08	2	1.5	00	00	3.5	08	2.75	0.25	00	2.5	5.5
09	01	00	01	00	02	09	03	1.25	00	00	4.25
10	00	01	01	02	04	10	03	1.75	01	3.5	9.25
11	1.25	0.5	01	1.25	03	11	2.75	01.5	00	1.5	5.75
12	02	1.5	1.25	01	4.75	12	1.25	01	0.25	02	4.75
13	03	01	0.25	02	6.25	13	2.25	0.25	0.25	00	2.75
14	03	02	01	00	06	14	02	1.5	00	00	3.5
15	03	1.5	00	01.5	06	15	02.5	01	01	02.5	07
16	1.5	01	00	02	4.5	16	2.75	0.25	0.5	00	3.5
17	03	1.25	00	00	4.25	17	02	2.5	00	2.5	07
18	01	01.5	0.25	02	4.75	18	02	1.25	01	02	6.25
19	02	2.5	01	01	6.5	19	1.75	01	00	1.5	4.25
20	2.75	01	00	00	3.75	20	02	1.25	0.5	00	3.75
21	02	1.25	02	02	7.25	21	1.25	02	00	02	5.25
22	2.5	1.5	00	00	04	22	2.75	1.25	01	02	07
23	1.25	02	00	02	5.25	23	1.5	1.5	0.25	00	3.25
24	2.25	2.75	0.5	00	5.5	24	01	1.5	00	1.5	04
25	1.5	0.25	0.5	2.5	4.75	25	1.75	1	00	1.5	4.25
26	1.75	02	00	00	3.75	26	02	1.25	0.5	00	3.75
27	2.75	1.5	0.25	1.5	06	27	1.75	1.5	0.25	00	3.5
28	02	1.25	0.5	00	3.75	28	02	0.75	00	02	4.75

Tableau n°40 : La comparaison des moyennes obtenues par les deux groupes « T » et « E » à l'épreuve du pré-test.

Variables Dépendantes	E (n=28)	T (n=28)	MG (n=56)
Compréhension	1.75	2.16	1.96
Point de langue	1.27	1.16	1.21
Synthèse	0.66	0.42	0.54
Production	0.91	1.15	1.03



Graphique à barres n°01 : La comparaison des moyennes obtenues par les deux groupes « T » et « E » à l'épreuve du pré-test.

Ce diagramme en bâtons démontre les moyennes des notes obtenues des deux groupes : groupe expérimental « **E** » et groupe témoin « **T** » à l'épreuve du pré-test ainsi que les moyennes générales « **MG** », selon les quatre variables dépendantes communes : la compréhension, le point de langue, la synthèse et la production. L'axe vertical représente les notes générales obtenues qui vont du 0 à 2.16 au maximum. Nous remarquons que la moyenne de la compréhension égale à 1.75 « E » / 2.16 « T » / 1.96 « MG ». Pour ce qui est la moyenne de la deuxième variable de point de langue est égale à 1.27 « E » / 1.16 « T » / 1.21 « MG ». Alors que la moyenne des notes de la troisième variable de la synthèse est 0.66 « E »

Chapitre VI : Description et analyse des résultats et perspectives.

/ 0.42 « T »/ 0.54 « MG ». En ce qui concerne la quatrième variable de la production, la moyenne est égale à 0.91 « E » / 1.15 « T »/ 1.03 « MG ».

Pour l'analyse de données, nous avons utilisé le logiciel SPSS, en vérifiant tout d'abord qu'il n'y a pas de différence significative entre les moyennes de deux groupes d'échantillons « T » et « E » lors du pré-test.

Tableau n°26: Comparaison des moyennes de deux groupes d'échantillons indépendants « T » et « E » lors du pré-test (Test de t de Student)

Variables	N	Moy	Ecart-type	Erreur Standard Moye	T	Ddl	Sig
Var 1 Compréhension	56	1.96	0.78	0.10	2.01	54	0.5
Var 2 Point de langue	56	1.21	0.58	0.07	0.74	54	0.46
Var 3 Synthèse	56	0.54	0.60	0.08	1.45	54	0.15
Var 4 Production	56	1.03	0.97	0.13	0.88	54	0.38

Il s'agit ici de savoir si les moyennes des notes du pré-test des deux groupes sont significativement différentes au point de vue statistique. À la lecture de ce tableau, nous remarquons que la valeur ($T = 2.01$ « Var1 »/ 0.74 « Var2 »/ 1.45 « Var3 » / 0.88 « Var4 ») et le degré de liberté $ddl = 54$. Nous pouvons donc affirmer que cet effet est non significatif car la valeur sig du test étant dans ce cas supérieure à 0,05 ($sig = 0.5 / 0.46 / 0.15 / 0.38 > 0.05$). Ces données indiquent qu'il n'y a pas de différence significative entre les moyennes des notes de deux groupes d'échantillons indépendants « T » et « E » du pré-test.

II.VI.1.3.3 Synthèse

Ainsi, à partir des réponses des apprenants, des résultats du pré-test proposé et à l'examen de la compétence interculturelle chez eux, nous résumons que les apprenants des deux groupes éprouvent des difficultés d'apprentissage de FLE d'ordre linguistique, cognitif et culturel engendrant des obstacles liés à la compréhension, à la production, à la maîtrise de la langue et à la synthèse. Nous remarquons, par ailleurs, que les notes insuffisantes obtenues lors du pré-test ont mis en évidence une réalité sérieuse, à savoir que les connaissances des apprenants de la culture française dans les deux groupes sont assez timides. Ces insuffisances sont dues, à notre avis, au peu d'intérêt et à la négligence liée au recours au texte littéraire en général et au texte littéraire à visée interculturelle en particulier et son exploitation dans la

Chapitre VI : Description et analyse des résultats et perspectives.

classe de FLE. La situation est reconnaissable, du fait que l'aspect relatif à la dimension culturelle de la langue est absent du processus d'E/A du FLE, qui s'est prouvée dans les résultats du pré-test. Étant donné, d'une part, que l'ensemble des habilités langagières à installer dans la classe de FLE nécessite forcément la maîtrise d'autres compétences à savoir les compétences socio-culturelle, co-culturelle, interculturelle qui sont à la base des composantes de la compétence culturelle. D'autre part, l'enseignement de l'interculturel est sous-jacent à la pratique scolaire quotidienne en classe de langue étrangère, autrement dit à travers une séquence d'activités pédagogiques qui visent à développer les compétences essentielles nécessaires pour l'apprentissage du FLE (voir chapitre II : composante de la compétence interculturelle).

Cette situation compliquée nécessitera davantage une intervention pertinente et un traitement pédagogique spécial pour être résolue, nous le ferons dans le cadre de notre intérêt ultime qui se porte sur la dimension interculturelle et se précise dans l'exploitation efficace des textes littéraires à visée interculturelle en classe de FLE au secondaire.

II.VI.2 Comptes rendus des activités pédagogiques

Après avoir présenté en détail, pour chaque activité pédagogique, les textes littéraires supports proposés, les thèmes abordés, les objectifs d'apprentissage assignés, les différents moments et les étapes du déroulement prévues, nous faisons plutôt dans cette partie le point sur le déroulement réel de chacune des séances. Pour la classe du groupe témoin nous avons travaillé de façon habituelle, en respectant les activités pédagogiques prévues par la progression annuelle de la 2^{ème} AS. Par contre, pour la classe du groupe expérimental qui subit le traitement pédagogique, via l'introduction du texte littéraire à visée interculturelle, nous avons réalisé la séquence d'apprentissage proposée. Les apprenants ont manifesté une envie et un intérêt accru pour l'expérimentation qui s'est fait dans une démarche particulière caractérisée par le plaisir et la motivation. Rappelons que nous-mêmes avons enseigné ces activités et nous avons pu définir les conditions et les modalités selon lesquelles elles ont été réalisées.

Au cours de la présente rubrique, nous présenterons les objectifs généraux de ce traitement pédagogique suivis d'un compte-rendu non exhaustif sur le déroulement de chaque activité.

II.VI.2.1 Objectifs des activités pédagogiques proposées

Les besoins des apprenants de FLE ne se limitent pas à la dimension linguistique et communicative. Il s'agit d'autres finalités que celle de communiquer : le plaisir d'apprendre et le désir de connaître d'autres cultures et d'autres sociétés. Donc, apprendre une langue étrangère c'est apprendre l'aspect linguistique, l'aspect communicatif et l'aspect culturel. Cet objectif ne se réaliserait que si nous les habituons à découvrir les spécificités de la langue et de la culture cible dans une dimension littéraire. À cet égard, nous avons opté pour une démarche comparative entre les deux cultures source et cible afin de permettre aux apprenants de prendre conscience, non seulement des différences mais aussi, des points communs qui existent entre sa propre culture et celle présente dans la langue dont il apprend. Ceci permettrait de tisser le dialogue entre les cultures et contribuer au rapprochement et au partage. Vu la complexité de la démarche comparative qui peut mettre en jeu l'identité de l'apprenant, une vigilance s'impose dans le domaine de l'interculturel.

Pour réussir l'E/A du FLE, il est nécessaire de réunir les conditions d'un climat propice et d'intégrer la dimension culturelle de cette langue, tel est l'objectif que nous nous proposons d'atteindre à travers cette expérimentation, et qui fera l'objet par la suite d'analyse et de commentaires suivis d'une série de propositions qui convergeront, bien évidemment, vers l'utilisation et l'exploitation des textes littéraires écrits en langue française, langue étrangère, en classe dans une perspective interculturelle.

II.VI.2.2 Compte-rendu de la 1^{ière} activité pédagogique

Pour cette première activité pédagogique de compréhension de l'oral, les thèmes abordés étaient l'étranger, l'enterrement, l'indifférence et l'asile de vieillards à travers l'incipit de *L'Étranger* d'Albert Camus. Ce dispositif vise l'assimilation et l'ouverture à la culture de l'autre. Le cours s'est déroulé à trois moments différents, le premier est un éveil de l'intérêt qui consiste à négocier et à présenter les objectifs de la séance, le texte à écouter, le chef-œuvre et son auteur. Ensuite, un deuxième moment d'analyse et d'application qui met en situation l'apprentissage où les apprenants sont guidés sur le chemin de la découverte à travers des questions de compréhension et des travaux dirigés, vers la mise en situation d'un apprentissage autonome de réflexion, de synthèse et de jugement. Le troisième et le dernier moment est celui d'une activité de synthèse et d'évaluation qui consiste à combiner les éléments pour faire une production spécifique qui demande la créativité, la prise de décision et l'élaboration d'un point de vue. Quinze différentes questions sont réparties sur ces trois

Chapitre VI : Description et analyse des résultats et perspectives.

moments permettant aux apprenants de construire des repères de différences et de ressemblances culturelles.

II.VI.2.2.1 Données des questions de la 1^{ière} activité pédagogique

Le tableau ci-dessous présente en chiffres les questions posées, les réponses données et le taux de réponses justes par rapport à la compréhension de l'oral.

Tableau n°40: Données des questions de la compréhension de l'oral

Questions posées	Réponses correctes E	Réponses fausses E	Sans réponse E	Pourcentage de réussite E
Quest n°1	20	06	02	71.42%
Quest n°2	22	05	01	78.57%
Quest n°3	25	03	00	89.28%
Quest n°4	22	05	01	78.57%
Quest n°5	20	06	02	71.42%
Quest n°6	23	05	00	82.14%
Quest n°7	20	07	01	71.42%
Quest n°8	25	03	00	89.28%
Quest n°9	23	04	01	82.14%
Quest n°10	21	05	02	75%
Quest n°11	18	06	04	64.28%
Quest n°12	21	06	01	75%
Quest n°13	22	06	00	78.57%
Quest n°14	19	05	04	67.85%
Quest n°15	20	05	03	71.42%
Total	321	77	22	76.42%

Les chiffres colorés **en rose** indiquent le nombre (pourcentage) élevé de **réponses correctes** pour n=28 (100%).
Les chiffres colorés **en vert** indiquent le nombre (pourcentage) bas de **réponses fausses** pour n=28 (100%).

Il ressort de la lecture de ce tableau que, la plupart des apprenants, soit le pourcentage de (76.42%) ne prouvent pas de difficultés à construire du sens ni à comprendre le texte écouté, l'utilisation du dictionnaire a en effet facilité le travail aux apprenants. Tandis que seulement (24.58%) ont échoué dans cette première activité. Nous croyons que nous avons pris un bon départ et nous sommes optimistes quant aux rendements des activités pédagogiques qui vont suivre. Nous exposons le travail de l'échantillon n°01 de 28 participants, il revient au lecteur de juger, d'évaluer et surtout d'apprécier son rendement (voir l'annexe 3).

II.VI.2.3 Compte-rendu de la 2^{ème} activité pédagogique

La deuxième activité pédagogique traite les thèmes de l'identité, l'émigration et le racisme à travers un extrait du roman autobiographique «*Le Gône du Chaâba*» de l'auteur d'origine algérienne Azouz Begag. Il s'agit d'un cours de la compréhension de l'écrit qui a principalement pour objectif de permettre à l'apprenant de se constituer un patrimoine culturel, de l'initier à la tolérance et à l'acceptation des différences linguistico-culturelles, de susciter une réflexion sur son propre horizon socioculturel et d'attirer son attention sur le croisement entre les patrimoines culturels source et cible.

Le cours s'est déroulé à cinq moments différents, le premier est bien évidemment un éveil de l'intérêt où nous pré-enseignons les éléments que nous jugeons essentiels et nous utilisons des tâches de prédiction pour susciter l'intérêt, la curiosité, et la motivation des apprenants en négociant et en présentant clairement les objectifs de la séance, le texte à lire, le chef-œuvre et son auteur. Ensuite, un deuxième moment d'observation et d'anticipation du sens qui vient prendre part. Le troisième moment est celui de la lecture individuelle et silencieuse. Dans le quatrième moment d'analyse du texte et de la mise en situation d'apprentissage les apprenants devraient répondre au questionnaire qui accompagne le support. Le cinquième et le dernier moment s'est concentré sur l'activité de synthèse et d'évaluation qui consiste à faire un compte rendu critique du texte lu. Seize questions de compréhension ont été posées à ces différents moments, donnant l'opportunité à l'apprenant de revenir à son identité pour la consolider.

II.VI.2.3.1 Données des questions de la 2^{ème} activité pédagogique

Le tableau ci-dessous résume en chiffres les questions posées, les réponses données et le taux de réponses correctes par rapport à la compréhension de l'écrit.

Tableau n°41 : Données des questions de la compréhension de l'écrit

Questions posées	Réponses correctes E	Réponses fausses E	Sans réponse E	Pourcentage de réussite E
Quest n°1	21	05	02	75%
Quest n°2	22	05	01	78.57%
Quest n°3	19	05	04	67.85%
Quest n°4	26	01	01	92.85%
Quest n°5	21	04	02	75%
Quest n°6	18	06	04	64.28%
Quest n°7	23	04	01	82.14%

Chapitre VI : Description et analyse des résultats et perspectives.

Quest n°8	22	06	00	78.57%
Quest n°9	21	04	03	75%
Quest n°10	26	02	00	92.85%
Quest n°11	18	07	03	64.28%
Quest n°12	21	04	03	75%
Quest n°13	22	06	00	78.57%
Quest n°14	20	03	05	71.42%
Quest n°15	20	06	02	71.42%
Quest n°16	21	04	02	75%
Total	343	72	33	76.56%

Les chiffres colorés en rose indiquent le nombre (pourcentage) élevé de **réponses correctes** pour n=28 (100%).
Les chiffres colorés en vert indiquent le nombre (pourcentage) bas de **réponses fausses** pour n=28 (100%).

Ce tableau montre que la majorité des apprenants, soit le pourcentage de (76.56%) des apprenants qui ont répondu correctement aux questions de la compréhension ainsi qu'à la question de production écrite, l'utilisation du dictionnaire a certainement rendu la compréhension du texte support plus facile. Alors que seulement (23.44%) n'ont pas réussi à répondre aux questions posées dans cette deuxième activité. Concernant l'activité d'évaluation qui consiste à rédiger un compte rendu critique, ce qui se fait à la fin du cours, nous exposerons dans l'annexe la rédaction de l'échantillon n°02 de 28 participants. Il revient au lecteur de juger, d'évaluer et surtout d'apprécier son rendement (voir l'annexe 3).

II.VI.2.4 Compte-rendu de la 3^{ème} activité pédagogique

Le thème de la présente séance est les conflits entre Orient et Occident, la guerre en Iraq, à travers un extrait du roman « *Les sirènes de Bagdad* » de Yasmina Khadra. Par le choix de ce thème, nous cherchons à mettre davantage l'accent sur l'enseignement interculturel considéré comme la clé de la construction de la paix et de la mise en place d'un univers plus équilibré et harmonieux pour nous tous, unis malgré notre diversité par les principes et les valeurs humaines : justice, liberté, égalité et solidarité, faisant par exemple dans cette activité pédagogique, et en dépit des guerres sources majeures de division culturelle, de conflits et de malentendus injustifiés qui se prolongent, un état de rencontre Orient-Occident.

Il s'agit d'un cours de point de langue de vocabulaire qui vise à identifier et reconnaître la connotation et la dénotation, faire la différence entre le sens premier d'un terme, compréhensible par tous, et les idées que ce même terme véhicule, montrer les différents aspects des mots qui permettent aux apprenants de les interpréter dans un texte et

Chapitre VI : Description et analyse des résultats et perspectives.

découvrir que certains mots peuvent être porteurs de sens particuliers en rapport aux références interculturelles. Le cours se déroule en effet à six moments variés, le premier est celui de l'éveil de l'intérêt, comme c'est souvent le cas de toute activité pédagogique, où l'enseignant pré-enseigne les éléments qu'il juge essentiels et susceptibles d'optimiser la prédiction pour susciter l'intérêt, la curiosité, et la motivation des apprenants. Ensuite, un deuxième moment d'observation et de préparation où l'apprenant doit observer et lire le passage proposé d'environ quatre lignes. Le troisième moment d'investigation et d'étude de la forme et du fond du texte à l'aide de questions ouvertes et fermées qui pourraient amener l'apprenant à le comprendre. Dans le quatrième moment d'analyse et de la mise en situation d'apprentissage, à l'aide du dictionnaire, les apprenants devraient répondre au questionnaire, concernant le sens connoté et dénoté des mots soulignés dans le texte support. Le cinquième moment consiste à élaborer conjointement la règle à retenir en rapport avec la connotation et son champ qui recouvre tous les sens indirects, subjectifs, culturels et implicites. Le dernier moment est celui d'activité d'application qui consiste à lire attentivement un autre extrait de la même source et les éléments qui l'entourent, y compris le chapeau et les références, pour les sensibiliser au contexte dans lequel le texte a été écrit et en mobilisant leurs connaissances générales. Nous demandons aux apprenants d'indiquer si, les mots soulignés sont employés dans leur sens dénoté ou dans un sens connoté. Sept questions leur ont été posées à ces différents moments, leur permettant une solide compréhension à l'égard de la culture véhiculée dans les connotations des mots de la langue en question.

II.VI.2.4.1 Données des questions de la 3^{ème} activité pédagogique

Le tableau suivant montre en chiffres les questions posées, les réponses données et le taux de réponses correctes par rapport à l'activité de point de langue (Vocabulaire).

Tableau n°42 : Données des questions de point de langue

Questions posées	Réponses correctes E	Réponses fausses E	Sans réponse E	Pourcentage de réussite E
Quest n°1	20	08	00	71.42%
Quest n°2	18	06	04	64.28%
Quest n°3	19	05	05	67.85%
Quest n°4	22	04	02	78.57%
Quest n°5	21	04	02	75%
Quest n°6	26	02	00	92.85%
Quest n°7	23	05	00	82.14%
Total	153	31	12	76.56%

Chapitre VI : Description et analyse des résultats et perspectives.

Les chiffres colorés **en rose** indiquent le nombre (pourcentage) élevé de **réponses correctes** pour n=28 (100%). Les chiffres colorés **en vert** indiquent le nombre (pourcentage) bas de **réponses fausses** pour n=28 (100%).

Nous constatons d'après ces résultats que le taux de réussite dans cette séance est 76.56%, un taux relativement élevé reflétant une bonne compréhension du texte support proposé. En ce qui concerne les réponses données par les apprenants, nous avons remarqué que les tâches à réaliser et les exercices à faire étaient abordables pour la majorité des apprenants, la difficulté réside dans la 2^{ème} et la 3^{ème} question. Cependant, le recours au dictionnaire a facilité le travail aux apprenants. Dans cette optique, l'échantillon n° 3 a été choisi de manière à être représentatif de 28 participants. Il revient au lecteur de juger, d'évaluer et surtout d'apprécier son rendement (voir l'annexe 3).

II.VI.2.5 Compte-rendu de la 4^{ème} activité pédagogique

La vision que nous entretenons, dans cette séance, est l'intégration des activités théâtrales en classe de FLE à partir d'un texte littéraire à visée interculturelle, favorisant ainsi le développement et le maintien de deux compétences la compréhension de l'écrite et la production orale. En ce qui concerne le thème traité est celui de l'avarice à travers un texte intitulé « *Le monologue d'Harpagon* », un discours théâtral extrait de la comédie « *L'Avare* » de Molière.

La première phase d'activité est un cours de la compréhension de l'écrit qui a essentiellement pour objectif d'analyser un genre littéraire spécifique : le monologue, de permettre à l'apprenant de se constituer un patrimoine culturel, de susciter une réflexion sur son propre horizon socioculturel et d'attirer son attention sur le croisement entre les patrimoines culturels source et cible. Elle s'est déroulée à cinq moments différents, le premier est un éveil de l'intérêt où nous pré-enseignons les éléments que nous jugeons essentiels et nous utilisons des tâches de prédiction pour susciter l'intérêt, la curiosité, et la motivation des apprenants en négociant et en présentant clairement les objectifs de la séance, le texte à lire, le chef-œuvre et son auteur. Nous avons aussi préparé le résumé de l'œuvre de L'avare que nous avons trouvé nécessaire à mettre en perspective avec tout ce qui constitue son contexte. Puis, un deuxième moment d'observation et d'anticipation du sens qui tient compte de l'observation globale du texte support dans l'objectif d'identifier le texte, le titre, le nombre de paragraphes, la source, et d'émettre l'hypothèse de sens. Le troisième moment est concentré sur la lecture individuelle et silencieuse pour accéder au contenu à l'aide de questions ouvertes ou fermées. Ensuite, dans le quatrième moment d'analyse du texte et de la

Chapitre VI : Description et analyse des résultats et perspectives.

mise en situation d'apprentissage les apprenants devraient répondre au questionnaire qui leur avait été photocopié et distribué pendant le cours. Le cinquième et le dernier moment de la première phase est une activité de synthèse et d'évaluation qui consiste à faire un compte rendu critique du texte-support. Une série de dix-sept questions de compréhension ont été posées à ces différents moments.

La deuxième phase et le sixième moment de l'activité est ludique, loin du stress ou de la tension de faire des exercices. Nous avons organisé un atelier de théâtre (du texte au jeu) qui se concrétise dans la mise en scène du monologue. Il était nécessaire, tout d'abord, de relire le texte support pour ajuster le monologue sous forme de saynète en y introduisant de l'humour puis le jouer devant l'ensemble des apprenants.

II.VI.2.5.1 Données des questions de la 4^{ème} activité pédagogique

Le tableau qui suit présente en chiffres le nombre des questions posées, des réponses données et le taux de réponses correctes par rapport à la séance de l'activité théâtrale.

Tableau n° 43 : Données des questions de l'activité théâtrale

Questions posées	Réponses correctes E	Réponses fausses E	Sans réponse E	Pourcentage de réussite E
Quest n°1	22	04	02	78.75%
Quest n°2	22	05	01	78.57%
Quest n°3	24	03	01	85.71%
Quest n°4	25	02	01	89.28%
Quest n°5	23	04	01	82.14%
Quest n°6	23	05	00	82.14%
Quest n°7	26	01	01	92.85%
Quest n°8	23	03	02	82.14%
Quest n°9	22	04	02	78.75%
Quest n°10	22	05	01	78.75%
Quest n°11	20	07	01	71.42%
Quest n°12	21	04	03	75%
Quest n°13	22	06	00	78.57%
Quest n°14	21	04	03	75%
Quest n°15	21	06	01	75%
Quest n°16	19	04	05	67.85%
Quest n°17	23	04	01	82.14%
Total	379 476	71	26	79.62%

Les chiffres colorés en rose indiquent le nombre (pourcentage) élevé de **réponses correctes** pour n=28 (100%).
Les chiffres colorés en vert indiquent le nombre (pourcentage) bas de **réponses fausses** pour n=28 (100%).

Chapitre VI : Description et analyse des résultats et perspectives.

Selon le tableau ci-dessus, la pluparts des apprenants, soit le pourcentage de (79. 62%) ne trouvent pas de difficultés à répondre aux questions qui accompagnent le texte lu. Nous constatons qu'une bonne majorité, soit le pourcentage de (92.85%) a réussi à trouver la bonne réponse à la septième question. (82.14%) ont répondu correctement à la dernière consigne de production écrite qui consiste à rédiger un compte rendu critique, ce qui se fait à la fin de la première phase du cours, l'utilisation du dictionnaire a certainement rendu les tâches à réaliser plus facile. Tandis que seulement (23.44%) ont pu réussir à répondre aux questions de réflexion n°17. Nous exposerons dans l'annexe l'échantillon n° 04 représentatif de 28 participants, il revient au lecteur de juger, d'évaluer et surtout d'apprécier son rendement (voir l'annexe 3).

II.VI.2.6 Compte-rendu de la 5^{ème} activité pédagogique

La cinquième activité pédagogique exploite les thèmes de l'apparence, la réalité, la religion et la diversité culturelle à travers un poème intitulé « *Les belles apparences* » du poète algérien d'origine européenne Jean Sénac. Il s'agit d'un cours de fait poétique qui a particulièrement pour objectif d'analyser un genre littéraire spécifique : la poésie, de découvrir son enjeu, de sensibiliser l'apprenant à un échange de culture à travers un langage universel commun, celui de la poésie, sentir l'âme du texte et de permettre à l'apprenant de se constituer un patrimoine culturel, de l'initier à la tolérance et à l'acceptation des différences linguistico-culturelles, de susciter une réflexion sur son propre horizon socioculturel et d'attirer son attention sur le croisement entre les patrimoines culturels source et cible.

Le cours suit le même déroulement du processus d'enseignement que celui adapté pour la compréhension de l'écrit comme décrit précédemment. Ainsi, pareillement, il s'est déroulé à cinq moments différents. À l'exception du cinquième moment de synthèse, nous avons demandé aux apprenants leurs points de vue sur la diversité culturelle, l'identité, la discrimination et les conflits au lieu de rédiger un compte rendu critique du texte. Onze questions de compréhension ont été posées à ces différents moments, donnant l'opportunité à l'apprenant d'exprimer son identité culturelle et d'illustrer la diversité culturelle des peuples à travers la découverte d'un patrimoine commun.

II.VI.2.6.1 Données des questions de la 5^{ème} activité pédagogique

Le tableau ci-dessous résume en chiffres les questions posées, les réponses données et le taux de réponses correctes par rapport au fait poétique.

Tableau n°44 : Données des questions du fait poétique

Questions posées	Réponses correctes E	Réponses fausses E	Sans réponse E	Pourcentage de réussite E
Quest n°1	26	02	00	92.85%
Quest n°2	26	01	01	92.85%
Quest n°3	21	05	02	75%
Quest n°4	22	05	01	78.57%
Quest n°5	23	04	01	82.14%
Quest n°6	23	03	02	82.14%
Quest n°7	20	05	03	72.42%
Quest n°8	22	06	00	78.57%
Quest n°9	21	05	02	75%
Quest n°10	26	02	00	92.85%
Quest n°11	21	04	03	75%
Total	251	42	15	81.49%

Les chiffres colorés **en rose** indiquent le nombre (pourcentage) élevé de **réponses correctes** pour n=28 (100%).

Les chiffres colorés **en vert** indiquent le nombre (pourcentage) bas de **réponses fausses** pour n=28 (100%).

Ce tableau montre que la majorité des apprenants, soit le pourcentage de (81.49%) d'entre eux ont répondu correctement aux questions de la compréhension du poème proposé, l'utilisation du dictionnaire a certainement rendu les tâches à réaliser plus facile. Nous remarquons qu'une bonne majorité, soit le pourcentage de (92.85%) a réussi à trouver la bonne réponse aux questions n°01/02/10. Alors que seulement (72.42%) ont pu réussir à répondre à la question de réflexion n°07 sur les connotations attachées à l'expression «la lèvre au cœur». Nous exposerons l'échantillon n°05 représentatif de 28 participants, il revient au lecteur de juger, d'évaluer et surtout d'apprécier son rendement (voir l'annexe 3).

II.VI.2.7 Compte-rendu de la 6^{ème} et la 7^{ème} activités pédagogiques

La production écrite et son compte rendu sont deux activités complémentaires et indissociables, elles traitent les mêmes thèmes du voyage, le pays, la ville à travers un texte intitulé *Les Vraies Richesses* de Jean Giono. La phase de production écrite est généralement le dernier moment de l'unité didactique ou du projet. L'apprenant est mis en situation d'écrit pour produire, à partir d'une consigne d'écriture qu'il s'agit dans notre cas de rédiger le compte rendu critique du texte support en dégagant ses composantes essentielles, y compris son contenu, son organisation interne, ses grands axes thématiques, auxquelles il apporte une appréciation personnelle critique sur la valeur du texte lui-même permettant, alors, de juger de la pertinence du propos, de la logique de l'argumentation et de la crédibilité des idées. Ainsi, les objectifs d'apprentissage assignés à cette phase visent à travailler les

Chapitre VI : Description et analyse des résultats et perspectives.

compétences d'interprétation, de synthèse et du jugement, à découvrir l'aspect socioculturel de la France/Paris et à valoriser une culture littéraire.

La séance s'est déroulée à quatre moments principaux. Nous avons commencé par un éveil de l'intérêt qui consiste à poser aux apprenants des questions sur les caractéristiques d'un compte rendu critique et leur demander de lire et d'observer la situation d'intégration. La mise en situation est le second moment où nous avons porté au tableau l'objectif du travail puis nous avons expliqué la situation d'intégration. Au troisième moment d'écriture, les apprenants ont lu le texte proposé puis ils ont passé à la rédaction du compte rendu critique en respectant le plan de la production établi précédemment. L'auto-évaluation et la mise au propre constituent le dernier moment de notre séance, les apprenants manipulent et analysent leur production écrite à l'aide d'une grille de critères de réussite.

La deuxième phase est celle du compte rendu des productions écrites, jadis appelé la correction, qui a pour objectif d'améliorer une production écrite à fautes en identifiant les erreurs de différents niveaux et en utilisant un code de correction dans le but de les éviter ultérieurement, d'amener l'apprenant à repérer les lacunes que présente sa production et d'améliorer ses performances en production écrite en s'appuyant sur une grille d'auto-évaluation. Cette activité se déploie en quatre moments variés. L'impression d'ensemble est le premier moment où nous avons commencé la séance en faisant quelques remarques d'ordre général sur la qualité des productions de nos apprenants et sur la réussite et les insuffisances constatées. Nous avons fait un compte rendu oral, bref et concis. Le deuxième moment est un rappel de la situation d'intégration. Au troisième moment d'observation et d'analyse de la forme et du fond, nous avons distribué aux apprenants une production photocopiée accompagnée d'un questionnaire, il s'agit ici d'une copie de leurs productions que nous avons déjà choisie et que nous jugeons acceptable et faisable pour faire la correction. Ils étaient appelés à l'observer et à l'analyser en répondant aux questions afin d'identifier les erreurs commises. La correction collective et l'évaluation composent le quatrième et le dernier moment de la séance, nous avons procédé aux activités de remédiation lors de la correction collective. À la fin nous avons distribué aux apprenants leurs copies de la production écrite initiale (1^{er} jet) en leur demandant d'améliorer encore une fois leur travail afin d'être noté (2^{ème} jet).

Chapitre VI : Description et analyse des résultats et perspectives.

II.VI.2.7.1 Données des questions de la 6^{ème} activité pédagogique

Le tableau ci-dessous présente les critères d'évaluation et le taux de réponses données correctes correspondantes à chaque critère par rapport à la production écrite (2^{ème} jet). Ces critères d'évaluation sont en effet généraux regroupant des sous-critères décrits en détail dans la fiche pédagogique (voir le chapitre précédent).

Tableau n°45 Données des questions de la production écrite

Critère d'évaluation	Réponses correctes E	Réponses fausses E	Sans réponse E	Pourcentage de réussite E
Organisation de la production	24	03	01	85.71 %
Planification de la production	26	01	01	92.85 %
Utilisation de la langue de façon appropriée	22	05	01	78.57 %
Total	72 84	09	03	85.71 %

Les chiffres colorés **en rose** indiquent le nombre (pourcentage) élevé de **réponses correctes** pour n=28 (100%).
Les chiffres colorés **en vert** indiquent le nombre (pourcentage) bas de **réponses fausses** pour n=28 (100%).

Les chiffres dans ce tableau sont fondés sur des données tirées de copies d'apprenants rédigées en 2^{ème} jet, ils montrent que la majorité des apprenants, soit le pourcentage de (92.85%) d'entre eux qui ont bien planifié leur production. Nous remarquons qu'une assez bonne majorité, soit le pourcentage de (85.71%) a réussi à organiser leur production. Alors que seulement (78.57%) ont pu réussir à utiliser la langue de façon appropriée. Nous exposerons les échantillons n° 06 et 07 représentatifs de 28 participants, il revient au lecteur de juger, d'évaluer et surtout d'apprécier leurs rendements (voir l'annexe 3).

II.VI.2.8 Compte-rendu de la 8^{ème} activité pédagogique

La huitième et la dernière activité pédagogique de notre intervention expérimentale est quasi ludique associant le plaisir à la lecture. Elle traite le thème de l'Histoire à travers un extrait de l'œuvre « *Terre des femmes* » de Nassira Belloula, une écrivaine algéro-canadienne d'expression française. Il s'agit d'un cours de plaisir de lire qui a principalement pour objectif d'identifier et d'accompagner les lecteurs en difficulté et d'accéder à un stade assez élevé par la lecture individuelle. Ce genre de cours développe la curiosité, le plaisir et l'appétit des apprenants pour la lecture personnelle et autonome, favorisant par conséquent l'enrichissement de la panoplie d'activités d'éveil littéraire. Il permet à l'apprenant de se constituer un patrimoine culturel et historique, de susciter une réflexion sur son propre

Chapitre VI : Description et analyse des résultats et perspectives.

horizon socioculturel et d'attirer son attention sur le croisement entre les patrimoines culturels source et cible.

Le cours suit le même déroulement du processus d'enseignement que celui adapté pour la compréhension de l'écrit comme décrit précédemment. Il s'est alors déroulé pareillement à cinq moments différents. À l'exception du cinquième moment de synthèse, nous avons demandé aux apprenants de compléter un passage lacunaire au lieu de rédiger un compte rendu critique du texte. Dix questions de compréhension étaient posées à ces différents moments, offrant à l'apprenant l'occasion de réfléchir sur son identité en tenant compte de la diversité linguistique et culturelle du peuple algérien à travers la découverte d'un patrimoine commun et des valeurs éthiques et spirituelles partagées. Nous avons essayé d'éviter le questionnaire long qui peut être meurtriers pour le plaisir de la lecture. Nous avons substitué au maximum les questions ouvertes par des QCM pour avoir la possibilité de poser un grand nombre de questions. Via cette activité, il s'agit d'encourager les apprenants à lire une œuvre littéraire en entier tout au long de l'année scolaire et de faire un compte-rendu de leur lecture.

II.VI.2.8.1 Données des questions de la 8^{ème} activité pédagogique

Le tableau ci-dessous résume en chiffres les questions posées, les réponses données et le taux de réponses correctes par rapport à l'activité du « Plaisir de lire ».

Tableau n°46: Données des questions du plaisir de lire

Questions posées	Réponses correctes E	Réponses fausses E	Sans réponse E	Pourcentage de réussite E
Quest n°1	25	02	01	89.28%
Quest n°2	27	01	00	96.42%
Quest n°3	28	00	00	100%
Quest n°4	25	03	00	89.28%
Quest n°5	26	02	00	92.85%
Quest n°6	25	03	00	89.28%
Quest n°7	28	00	00	100%
Quest n°8	24	04	00	85.71%
Quest n°9	23	04	01	82.14%
Quest n°10	26	02	00	92.85%
Total	257 280	21	02	91.78%

Les chiffres colorés **en rose** indiquent le nombre (pourcentage) élevé de **réponses correctes** pour n=28 (100%).
Les chiffres colorés **en vert** indiquent le nombre (pourcentage) bas de **réponses fausses** pour n=28 (100%).

À première vue de ces résultats, nous constatons que le taux de réussite dans cette séance est (91.78%). À notre avis, ce pourcentage élevé est dû à la motivation et le plaisir qui

Chapitre VI : Description et analyse des résultats et perspectives.

régne dans cette activité. Nous avons remarqué que l'ensemble des questions était abordable pour la majorité des apprenants et l'utilisation du dictionnaire a manifestement rendu les tâches à réaliser plus facile. Nous exposerons la copie de l'échantillon n° 08 représentatif de 28 participants, il revient au lecteur de juger, d'évaluer et surtout d'apprécier son rendement (voir l'annexe 3).

II.VI.2.9 Synthèse

Le tableau ci-dessous démontre les résultats globaux de notre intervention expérimentale. En nous référant à ses données, nous pouvons avancer que les taux de réussite des activités pédagogiques sont en progression par rapport à la première activité de compréhension de l'oral, soit un pourcentage de 76.42%, et un taux de 76.56% pour la deuxième activité de compréhension de l'écrit ainsi que la troisième activité de langue. Nous constatons que le taux pour la quatrième activité de théâtre est relativement élevé, soit un pourcentage de 79.62%, de 81.49% pour la cinquième séance du fait poétique. Un taux de réussite plus élevé de 85.71% est enregistré lors de la production écrite et son compte rendu. Nous avons obtenu un taux considérablement supérieur de 91.78% durant le huitième et le dernier cours de plaisir de lire. Le taux général de toutes les activités pédagogiques de l'intervention est de 81.16 %.

Tableau n°47 : Pourcentage de réussite des activités pédagogiques de l'intervention.

Activité pédagogique (intervention)	01 Compréh de l'oral	02 Compréh de l'écrit	03 Point de langue	04 Activité théâtrale	05 Fait poétique	06/07 Production écrite/ CR	08 Plaisir de lire	Total
Pourcentage de réussite E	76.42%	76.56%	76.56%	79.62%	81.49%	85.71%	91.78%	81.16%

Vu ces pourcentages présentés, nous en concluons que c'est au fur et à mesure de notre intervention que les apprenants ont commencé à développer de plus en plus leurs compétences réceptives et productives au contact du texte littéraire. Ce changement a débuté dès la deuxième activité de la compréhension de l'écrit. Cela, nous semble, est en étroite relation avec la motivation et le grand intérêt que les participants du groupe expérimental ont manifestés à l'égard des thèmes traités. Le recours à cet univers interculturel par excellence en classe de langue a déclenché chez eux le désir et l'envie de se lancer dans une belle aventure qui a permis à ces derniers de découvrir la culture de soi et la culture de l'Autre.

II.VI.3 Données du post-test

Le post-test concerne les deux groupes d'apprenants : le groupe témoin « T » et le groupe expérimental « E ». Concernant ce dernier, il s'agit de déterminer le niveau de connaissance après les huit activités pédagogiques, de vérifier ce que les apprenants ont retenu de cette expérience et d'examiner que le support littéraire à visée interculturelle est un outil pédagogique propice dans l'E/A du FLE. Similairement au pré-test, en ce qui concerne la correction des copies, nous devons, à ce moment de la procédure, assurer la fidélité des résultats, c'est-à-dire l'étroitesse de l'accord entre des résultats indépendants. La fidélité est exprimée sous forme de chiffres et de coefficient de variation, ce qui nous permettrait d'une part, d'accepter ou de refuser les notes obtenues et de manifester un engagement envers la présente recherche et les décisions prises ultérieurement seront fondées sur des preuves concrètes. Par souci de clarté, nous avons nous-mêmes corrigé les copies de l'épreuve post-test en collaboration avec la même enseignante et collègue de français, qui a participé à la première étape de la procédure lors du pré-test, elle a pareillement effectué une seconde correction pour obtenir une validité inter-juges afin que nous puissions passer à la phase d'analyse des résultats suivants.

II.VI.3.1 Correction des copies et la fidélité inter-juges

La correction des copies de l'évaluation sommative est alors allouée aux deux enseignantes de langue française. Elle est aussi assurée par le fait que chaque copie est en effet corrigée de manière indépendante, en se référant au barème de correction et en utilisant une échelle de notation préétablis antérieurement (voir le chapitre précédent). Comme cela a déjà été expliqué en détail dans la phase du pré-test, cette méthode permet au correcteur de diminuer au minimum la subjectivité et de veiller à ce que l'évaluation post-test produise des résultats valides, fiables et crédibles. Si l'écart entre les résultats des deux correcteurs est significatif, une troisième correction sera nécessaire pour déterminer les notations à retenir pour l'établissement des résultats.

La mesure de la fidélité consiste à évaluer s'il existe un degré d'accord assez élevé entre les notes de deux correcteurs. Pour un ensemble des 16 questions et sous-questions que nous avons multipliées par le nombre de sujets des deux groupes, soit 56. Nous obtenons ainsi 896 notes posées par chacun des notateurs. De ce nombre 871 notes étaient identiques entre les correcteurs, la concordance des notations des réponses vaut 97.20 %, assurant ainsi une fidélité inter-juges de 0.97, ce qui est considéré comme plus que satisfaisant selon H. Piéron

Chapitre VI : Description et analyse des résultats et perspectives.

(1963). Nous sommes alors dans ce cas autorisées également à utiliser les résultats de notre correction. Le tableau qui suit montre les scores de fidélité inter-juges pour chacune des variables.

Tableau n°48: Distribution des scores de fidélité pour chacune des variables et selon les 896 notes rendues par chacun des juges-correcteurs

Unité (variable)	Nombre de questions	Nombre de notes en désaccord entre les correcteurs	Score de fidélité (pour chaque variable un score de fidélité sur une possibilité de 56)
Compréhension de l'écrit	7	7	98.21 % 0.98
Point de langue	4	6	97.54% 0.97
Synthèse (interprétation, appréciation, jugement)	4	7	96.42 % 0.96
Production écrite	1	5	91.07 % 0.91
Total	16	25	96.20 % 0.96

II.VI.3.2 Présentation, analyse et interprétation des données du post-test

Les données obtenues dans le cadre de l'évaluation sommative (post-test) vont être présentées en suivant cet ordre: présentation des données de groupe témoin « T », de groupe expérimental « E » et présentation des données globales, ceci se fait en fonction des notes attribuées aux copies des participants, et la présentation a été effectuée au moyen de la statistique descriptive.

II.VI.3.2.1 Données du post-test des deux groupes témoin «T» et expérimental «E»

Dans ce qui va suivre, nous exposerons les données du post-test que nous avons mis en place à la fin de notre expérimentation. Les conditions de passation étaient les mêmes. Les apprenants devaient répondre aux questions présentées individuellement et sans l'aide d'aucun matériel tel le dictionnaire. Ils ont bénéficié de 120 minutes pour réaliser le post-test. Rappelons que seize questions ont été posées dans ce test sont distribuées sur quatre variables complémentaires. Ces questions se répartissent en quinze questions ouvertes, auxquelles les apprenants répondent en se référant au texte support ou en donnant des réponses personnelles, et en une seule question sous forme de QCM, dont la formulation inclut une liste préétablie de réponses possibles. En fait, l'analyse de cette évaluation nous amène à vérifier la pertinence des hypothèses de notre recherche.

Variable n°1 : Compréhension de l'écrit

5- Quel est le thème de ce texte ?

Parmi les 28 apprenants du groupe témoin « T » 06 sujets n'ont pas donné de réponses.
Pareil pour 02 sujets du groupe expérimental « E ».

Tableau n°49 :

Catégories de réponses	N° de réponses T	% T	N° de réponses E	% E
Amin Maalouf	14	50%	00	00%
Liban	06	21.42%	00	00%
France	04	14.28%	01	03.57%
Les identités meurtrières	02	07.14%	07	25%
L'identité	02	07.14%	20	71.42%
Total des réponses	28	100%	28	100%

Réponse correcte	Note attribuée à cette question
L'identité	0.25 point

56 apprenants ont donné 28 « T » et 28 « E » réponses. Les réponses ont été regroupées en 5 réponses communes. 50% « T » des réponses affirment que le thème de ce texte est « Amin Maalouf » en copiant les deux premiers mots de texte support, 21.42% « T » et 25 % répondent qu'il s'agit du « Liban », 14.28% « T » et 03.57 % « E » disent que le thème est la « France », 07.14% « T » et 25 % « E » montrent que le texte aborde le thème des « identités meurtrières », 07.14% « T » et 70.42 % « E » affirment que le thème évoqué est « l'identité ». Ces résultats démontrent que 92.86% « T » des apprenants ont encore des difficultés de discerner le thème du texte. Pour les apprenants du groupe expérimental « E », nous constatons que le taux de réussite a augmenté de 9.37 % au pré-test à 71.42 % au post-test.

6- Qui en est l'auteur ? Qu'apprend-on sur son identité via le texte ?

• Qui en est l'auteur ?

Les 56 apprenants des deux groupes « T » et « E » ont tous répondu sur cette question.

Chapitre VI : Description et analyse des résultats et perspectives.

Tableau n°50 : Les réponses d'échantillon à la question n° 02/01

Catégories de réponses	N° de réponses T	% T	N° de réponses E	% E
Amin Maalouf	21	75%	26	92.85%
Liban /Beyrouth	01	03.57%	00	00%
Les identités meurtrières	06	21.42%	02	07.14%
Total des réponses	28	100%	28	100%

Réponse correcte	Note attribuée à cette sous-question
Amin Maalouf	0.5 point

À la lecture de ce tableau, nous remarquons que, 03.57 % « T » des apprenants croient que l'auteur du texte est « le Liban ou Beyrouth » et que 21.42 % « T » et 07.14% « E » des apprenants ont répondu « Les identités meurtrières ». Tandis que 75% « T » et 92.85% « E » des apprenants ont répondu correctement. Ces taux de réponses correctes élevés pourraient être interprétés par le fait que la réponse à cette sous-question est facile voire même évidente. Pour les apprenants du groupe expérimental, nous remarquons une grande amélioration de 67.85 % au pré-test au 92 % au post-test.

- Qu'apprend-on sur son identité via le texte ?

Parmi les 28 apprenants du groupe témoin « T » 13 sujets n'ont pas donné de réponses. La même chose pour 10 sujets du groupe expérimental « E ».

Tableau n°51 : Les réponses d'échantillon à la question n° 02/02

Catégories de réponses	N° de réponses T	% T	N° de réponses E	% E
Amin Maalouf	09	60%	00	00%
un écrivain franco-libanais né à Beyrouth en 1949	02	13.33%	07	35%
Il a quitté le Liban en 1976	03	20%	02	10%
Il est né au Liban et vit en France depuis 1976. C'est un romancier, il écrit en français.	01	6.66%	11	55%
Total des réponses	15	100%	20	100%

Réponse correcte	Note attribuée à cette sous-question
Il est né au Liban et vit en France depuis 1976. C'est un romancier, il écrit en français.	0.5 point

Chapitre VI : Description et analyse des résultats et perspectives.

À partir de ce tableau, nous constatons que 60 % « T » des apprenants ont répété le nom de l'auteur « Amin Maalouf ». Un taux estimé de 13.33 % « T » et 35 % « E » des apprenants a répondu « Un écrivain franco-libanais né à Beyrouth en 1949 » et de 20% « T » et 10 % «E» des apprenants ont répondu « Il a quitté le Liban en 1976 ». Alors que 6.66% « T » et 55% « E » des apprenants ont donné des réponses correctes, complète et précise à cette sous-question. Cela résulte que, au post-test, le groupe expérimental « E » a progressé de 55 % et que le groupe témoin « T » a avancé seulement par 6.66 %. Cependant que la totalité d'entre eux, de deux groupes, n'a pas une idée claire sur l'identité de l'auteur lors du pré-test.

7- Que fait l'auteur dans ce texte ?

04 apprenants du groupe témoin « T » n'ont pas donné de réponses. Pareil pour 01 apprenant du groupe expérimental « E ».

Tableau n°52 : Les réponses d'échantillon à la question n° 03

Catégories de réponses	N° de réponses T	% T	N° de réponses E	% E
Amin Maalouf	05	20.83%	02	7.40%
Il écrit	07	29.16%	06	22.22%
un écrivain franco-libanais né à Beyrouth en 1949	06	25%	02	7.40%
Autres réponses données	06	25%	05	18.51%
Il défend sa propre vision sur son identité en tant que libanais qui vit en France et écrit en langue française, en répondant aux questions que l'on lui a posées.	00	00%	12	44.44%
Total des réponses	24	100%	27	100%

Réponse correcte	Note attribuée à cette question
Il défend sa propre vision sur son identité en tant que libanais qui vit en France et écrit en langue française, en répondant aux questions que l'on lui a posées.	0.5 point

Il ressort de ce tableau que 20.83 % « T » et 7.40 % « E » des apprenants croient que la bonne réponse est « Amin Maalouf ». Alors qu'un taux de 29.16 % « T » et 22.22 % « E » des apprenants pensent qu'« Il écrit ». Nous notons aussi que 25 % « T » et 7.40 % « E » des apprenants ont tout simplement copié l'énoncé de « Un écrivain franco-libanais né à Beyrouth en 1949 » et 25% « T » et 18.51 % « E » ont donné d'autres réponses inexistantes ou non significatives. À travers ces réponses, nous apercevons que 100 % « T » des apprenants ignorent la visée communicative de l'auteur dans le texte lu. En revanche, nous signalons une

Chapitre VI : Description et analyse des résultats et perspectives.

grande progression de 00 % au premier test à 44.44 % au deuxième test dans le groupe expérimental « E ».

8- Se sent-il plutôt français ou plutôt libanais ? Pourquoi ?

- Se sent-il plutôt français ou plutôt libanais ?

Deux apprenants du groupe témoin « T » n'ont pas donné de réponse à cette sous-question.

Tableau n°53 : Les réponses d'échantillon à la question n° 04/01

Catégories de réponses	N° de réponses T	% T	N° de réponses E	% E
Français	11	42.30%	00	00%
Libanais	09	34.61%	07	25%
Ni français ni libanais	06	23.07%	21	75%
Total des réponses	26	100%	28	100%

Réponse correcte	Note attribuée à cette sous-question
Ni français ni libanais	0.5 point

À partir de ce tableau, nous remarquons qu'un taux estimé de 42.30 % « T » d'apprenants ont répondu qu'« il se sent français », tandis qu'un pourcentage de 34.61 % « T » et 25% « E » d'apprenants ont choisi de répondre par « libanais ». Ces résultats indiquent les nuances des réponses concernant les sentiments de l'auteur, elles représentent 76.93 % «T» et 25 % «E». Par contre, le groupe expérimental a réalisé un taux de réussite de 75 % en avançant par 67.6 %.

- Pourquoi ?

Parmi les 28 apprenants du groupe témoin « T » 04 sujets n'ont pas donné de réponses. En pareil cas, pour 01 sujet du groupe expérimental « E ».

Tableau n°54 : Les réponses d'échantillon à la question n° 04/02

Catégories de réponses	N° de réponses T	% T	N° de réponses E	% E
Il est français	06	25%	00	00%
Il est libanais	05	20.83%	01	3.70%
Les identités meurtrières	02	8.33%	03	11.11%
Autres réponses données	06	25%	03	11.11%
Car l'identité selon Maalouf : « ... ne se compartimente pas, elle ne se répartit ni par moitiés, ni par tiers, ni par pages cloisonnées. »	05	25%	20	81.84%
Total des réponses	24	100%	27	100%

Réponse correcte	Note attribuée à cette sous-question
Car l'identité selon Maalouf : « ... ne se compartimente pas, elle ne se répartit ni par moitiés, ni par tiers, ni par pages cloisonnées. »	0.5 point

Il ressort de ce tableau que 25 % « T » des apprenants ont justifié leurs réponses en répondant que l'auteur est français. Alors qu'un taux de 20.83 % « T » et 3.70 % « E » des apprenants ont raisonné qu'il est libanais. Nous mesurons que 8.33 % « T » et 11.11 % « E » des apprenants ont répondu que la cause de ces sentiments est « Les identités meurtrières » et 25 % « T » et 11.11 % « E » des interrogés ont donné d'autres réponses non significatives. Nous notons aussi que 25 % « T » et 81.84 % « E » d'entre eux ont donné la bonne justification. Cela résulte que le groupe expérimental « E » a progressé de 69.80 % et que le groupe témoin a avancé seulement par 14.48%.

9- Dit-il la vérité ? Justifiez votre réponse ?

• Dit-il la vérité ?

Les 28 apprenants de deux groupes témoin « T » et expérimental « E » ont donné de réponses à cette sous-question.

Tableau n°55 : Les réponses d'échantillon à la question n° 05/01

Qualité de réponses	N° de réponses T	% T	N° de réponses E	% E
Non	16	57.14%	04	14.28%
Oui	12	42.85%	24	85.71%
Total des réponses	28	100%	28	100%

Réponse correcte	Note attribuée à cette sous-question
Oui	0.25 point

Les 56 apprenants ont tous répondu à cette question, nous constatons que 57.14 % « T » et 14.28 % « E » a répondu par « Non » à cette sous-question, tandis que 42.85 % « T » et 85.71 % « E » des interrogés ont répondu par « Oui ». Nous remarquons une amélioration considérable chez les apprenants du groupe expérimental « E » de 48.14 % au premier test à 85.71 % au deuxième test. En revanche, nous signalons une progression timide de 7.14 % dans le groupe témoin.

• Justifiez votre réponse ?

Chapitre VI : Description et analyse des résultats et perspectives.

Parmi les 28 apprenants 06 sujets du groupe témoin « T » et 02 sujets du groupe expérimental « E » n'ont pas justifié leurs réponses.

Tableau n°56 : Les réponses d'échantillon à la question n° 05/02

Catégories de réponses	N° de réponses T	%T	N° de réponses E	% E
C'est précisément cela qui définit mon identité.	05	22.72%	02	7.69%
Je réponds invariablement : « L'un et l'autre ! »	04	18.18%	01	3.84%
Autres réponses données	08	36.36%	3	11.53%
parce qu'en répondant différemment, je mentirais	05	22.72%	20	76.92%
Total des réponses	22	100%	26	100%

Réponse correcte	Note attribuée à cette sous-question
parce qu'en répondant différemment, je mentirais	0.5 point

Les résultats de ce tableau montrent que 22.72 % « T » et 7.69 % « E » d'eux ont répondu par « C'est précisément cela qui définit mon identité », 18.18 % « T » et 3.84 % « E » des apprenants ont répondu par « Je réponds invariablement : « L'un et l'autre ! », 36.36 % « T » et 11.53 % « E » d'entre eux ont donné d'autres réponses non significatives. Nous notons également que 22.72 % « T » et 76.92 % « E » des participants justifient leurs réponses par « Parce qu'en répondant différemment, je mentirais » qui est la réponse correcte. Ces résultats justifient que les apprenants ont progressé par à 2.72 % pour le groupe témoin et 63.88 % pour le groupe expérimental.

10- Dans le 2^{ème} paragraphe, relevez les arguments avancés sur lesquels, Amin Maalouf s'appuie pour justifier sa vision et les exemples qui les renforcent.

Un seul apprenant du groupe témoin « T » n'a pas répondu à cette question.

Tableau n°57 : Les réponses d'échantillon à la question n° 06

Catégories de réponses	N° de réponses T	%T	N° de réponses E	%E
Une variété de réponses	19	70.37%	10	35.71%
Les arguments sont : -je suis né au Liban. -l'arabe est ma langue maternelle. -je vis depuis vingt-deux ans sur la terre de				

Chapitre VI : Description et analyse des résultats et perspectives.

France. -j'écris mes livres dans sa langue. -jamais plus elle ne sera pour moi une terre étrangère. Les exemples sont : - en traduction arabe que j'ai découvert Dumas et Dickens et Les Voyages de Gulliver. - et que c'est dans mon village de la montagne, le village de mes ancêtres, que j'ai connu mes premières joies d'enfant et entendu certaines histoires dont j'allais m'inspirer plus tard dans mes romans. - je bois son eau et son vin, mes mains caressent chaque jour ses vieilles pierres (la France).	8	29.62%	18	65.28%
Total des réponses	27	100%	28	100%

Réponse correcte	Note attribuée à cette question
Idem que la deuxième catégorie de réponses	1 point

À la lecture de ce tableau, nous remarquons que, 70.37% « T » et 35.71 % « E » des apprenants ont donné une variété de réponses inappropriée. Tandis que seulement 29.62 % «T» des apprenants ont répondu correctement. Nous repérons à travers ces données du groupe expérimental 65.28% « E » une différence positive entre le pré-test et le post-test égal à 37.32 %.

11- Reformulez la thèse que l'auteur veut nous faire partager

Parmi les 28 apprenants du groupe témoin « T » 09 sujets n'ont pas donné de réponses. C'est la même chose pour 02 sujets du groupe expérimental « E ».

Tableau n°58 : Les réponses d'échantillon à la question n° 07

Catégories de réponses	N° de réponses T	% T	N° de réponses E	%E
C'est précisément cela qui définit mon identité.	06	31.57%	04	15.38%
Serais-je plus authentique si je m'amputais d'une partie de moi-même ?	05	26.31%	02	7.96%
Une variété de réponses	08	42.10 %	08	30.76%
je suis libanais et français	00	00%	12	46.15%
Total des réponses	19	100%	26	100%

Réponse attendue	Note attribuée à cette question
La thèse (implicite) est : je suis libanais et français	0.5 point

Chapitre VI : Description et analyse des résultats et perspectives.

Les données présentes sur ce tableau nous font remarquer qu'un taux de 31.57% « T » et 15.38% « E » des apprenants pensent, en copiant une phrase du texte, que la thèse de l'auteur est « C'est précisément cela qui définit mon identité ». 26.31 % « T » et 7.96 % « E » d'entre eux estiment qu'elle est « Serais-je plus authentique si je m'amputais d'une partie de moi-même ? ». Le reste de notre public représentant 42.10 % « T » et 30.76 % « E » a donné une variété de réponses non significatives. Nous constatons qu'aucun sujet du groupe témoin n'a répondu correctement à la question ainsi le taux de réussite a baissé de 5.55% à 00 %. Alors que le deuxième groupe a avancé de 00 % au pré-test au 46.15 % au post-test.

Les pourcentages mentionnés plus haut indiquent que les résultats relatifs à la première variable dépendante de la compréhension du groupe témoin n'ont pas changé. Parfois nous signalons une progression timide qui varie entre 1 % et 5 % au niveau des questions n°01/02/05 mais les résultats dans cette variable restent toujours faibles. Nous pouvons dire aussi que les taux de réussite du groupe expérimental ont largement avancé au niveau de toutes les questions. D'un point de vue interculturel, nous pouvons avancer que ces apprenants « E » du FLE n'éprouvent pas des difficultés pour s'ouvrir à certaines interrogations sérieuses touchant à la notion de l'Autre, son identité, sa culture et ses représentations.

Variable n°02 : Point de langue

12- Relevez quatre mots appartenant au champ lexical de « l'identité ».

Les 28 apprenants de deux groupes témoin « T » et expérimental « E » ont donné de réponses à cette question.

Tableau n°59 : Les réponses d'échantillon à la question n° 01

Catégories de réponses	N° de réponses T	% T	N° de réponses E	% E
Identité	07	25%	00	00%
Histoires	05	17.85%	00	00%
Pays	02	7.14%	02	7.14%
Autre réponses	09	32.14%	01	3.57%
Les quatre mots appartenant au champ lexical de l'identité	05	17.85%	25	89.28%
Total des réponses	28	100%	28	100%

Réponses attendues	Note attribuée à cette question
pays, langues, traditions culturelles, ancêtres, histoires, terre étrangère, autre, appartenances, naissance...	(0.25x4) 1 point

Chapitre VI : Description et analyse des résultats et perspectives.

À la lecture de ce tableau, nous remarquons que 25 % « T » des apprenants ont repris le mot « Identité » et ont l'inséré dans leurs réponses et que 17.85 % « T » des apprenants ont relevé le mot « Histoires ». Un taux de 7.14% « T » et « E » des apprenants ont, dans leurs réponses, mis uniquement la réponse correcte « Pays ». Alors qu'un taux estimé de 32.14 % « T » et 3.57 % « E » des apprenants ont inséré une variété de réponses impertinentes. Nous remarquons que seulement 17.85 % « T » des apprenants ont répondu correctement. Ces données montrent un changement timide de 7.14 % au pré-test au 17.85 % au post-test pour le groupe témoin, le taux de progression égal à 10.71 %. Néanmoins, un changement positif de 7.14 % au pré-test au 89.28% au post-test, le taux de progression égal à 82.14%. Nous déduisons alors que la majorité de ces derniers sait ce que représente l'identité et ses différentes composantes.

13- A qui renvoie le pronom «on» employé dans le 5^{ème} paragraphe ?

Parmi les 28 apprenants du groupe témoin « T » 02 sujets n'ont pas donné de réponses. En pareil cas, pour 01 sujet du groupe expérimental « E ».

Tableau n°60 : Les réponses d'échantillon à la question n° 02

Catégories de réponses	N° de réponses T	%T	N° de réponses E	%E
L'auteur	09	34.61%	06	22.22%
Amin Maalouf	05	19.23%	04	14.81%
L'identité	07	26.92%	00	00%
Autre réponses	04	15.38%	02	7.40%
C'est un pronom indéfini qui désigne « les autres » / les personnes qui posent les questions	01	3.57%	06	22.22%
Total des réponses	26	100%	27	100%

Réponses attendues	Note attribuée à cette question
C'est un pronom indéfini qui désigne « les autres » / les personnes qui posent les questions	1 point

Il ressort de ce tableau qu'un taux de 34.61 % « T » et 22.22 % « E » des apprenants pensent que le pronom on renvoie à l'auteur. Nous notons aussi que 19.23 % « T » et 14.81% « E » ont également mentionné le nom de l'auteur «Amin Maalouf », et 26.92% « T » croient qu'il renvoie à « L'identité ». Un taux estimé de 15.38% « T » et 7.40% « E » des apprenants ont donné d'autres réponses non significatives. À travers ces réponses, nous apercevons que

Chapitre VI : Description et analyse des résultats et perspectives.

seulement 3.57 % « T » et 22.22 % « E » des apprenants ont réussi à trouver la bonne réponse. Pourtant, nous remarquons une certaine progression dans les deux groupes de 4.54 % « E » à 22.22 % « E ».

14- Reliez les énoncés au sens exprimé

Les 28 apprenants de deux groupes témoin « T » et expérimental « E » ont donné de réponses à cette question.

Tableau n°61 : Les réponses d'échantillon à la question n° 03

Catégories de réponses	N° de réponses T	%T	N° de réponses E	%E
C'est qu'ils doivent retrouver au fond d'eux-mêmes (Une obligation)	10	14.49% 25%	24	24.74% 25%
C'est précisément cela qui définit mon identité. (Une certitude)	07	10.14% 25%	22	22.68% 25%
Je réponds invariablement (Une permanence)	06	8.69% 25%	19	19.58% 25%
J'ai connu mes premières joies d'enfant (Un jugement favorable)	06	8.69% 25%	22	22.68% 25%
Autres réponses	40	57.97%	10	10.30%
Total des réponses	69	100% 25% x4	97	100% 25% x4

Réponses attendues	Note attribuée à cette question
-Je réponds invariablement (Une permanence) -C'est précisément cela qui définit mon identité. (Une certitude) -J'ai connu mes premières joies d'enfant (Un jugement favorable) -C'est qu'ils doivent retrouver au fond d'eux-mêmes (Une obligation)	(0.5x4) 2points

69 « T » et 97 « E » réponses ont été données par les 56 apprenants. Ces résultats traduisent un taux estimé de 14.49% « T » et 24.74% pour la première catégorie de réponses, sur 25% du total des réponses. Un deuxième taux dénote 10.14 % « T » et 22.68 % « E » pour la deuxième catégorie de réponses, sur 25% du total des réponses. Un troisième pourcentage de 8.69 % « T » et 19.58 % « E » des apprenants ayant relié l'énoncé au bon sens exprimé, sur 25% du total des réponses. Alors que le taux de 8.69 % « T » et 19.58 « E » % renvoie aux apprenants qui ont répondu selon la quatrième catégorie de réponses, sur 25% du total des réponses. Ces résultats indiquent 42.03 % « T » et 89.7 % « E » des apprenants qui ont trouvé les bons sens exprimés dans les énoncés proposés et qui ont une idée sur ces expressions

Chapitre VI : Description et analyse des résultats et perspectives.

utilisées dans la langue étrangère apprise. En effet, nous constatons que le taux de progression est 1.26 % pour le premier groupe et 25.54 % pour le deuxième groupe.

4- Quelle est la connotation (sens secondaire) du mot une partie dans l'énoncé suivant : « je m'amputais une partie de moi-même » ?

Parmi les 28 apprenants du groupe témoin « T » 10 sujets n'ont pas donné de réponses.

C'est la même chose pour 06 sujets du groupe expérimental « E ».

Tableau n°62 : Les réponses d'échantillon à la question n° 04

Catégories de réponses	Nombre de réponses T	% T	Nombre de réponses E	% E
Une partie	08	44.44%	04	18.18%
Moi-même	04	22.22%	02	9.09%
Amin Maalouf	02	11.11%	00	00%
Français	00	00%	03	13.63%
Autre réponses	03	16.66%	02	9.09%
L'identité	01	5.55%	11	50%
Total des réponses	18	100%	22	100%

Réponses attendues	Note attribuée à cette question
Le sens connoté est « <i>identité</i> »	1 point

Il ressort de ce tableau que 44.44 % « T » et 18.18 % « E » des apprenants ont repris le mot « Une partie » et ont l'inséré dans leurs réponses et que 22.22 % « T » et 9.09 % « E » des apprenants ont répondu par le mot « Moi-même ». Tandis que, 11.11 % « T » des apprenants ont mis le nom de l'auteur « Amin Maalouf ». La même chose pour le mot « Français » d'un taux de 13.63% « E ». Alors qu'un taux estimé de 16.66% « T » et 9.09 % « E » des apprenants ont donné une variété de réponses incorrectes. À travers ces résultats, nous apercevons que 5.55% « T » et 50% « E » ont répondu correctement au post-test. Pourtant, au pré-test 100% des apprenants des deux groupes « T » et « E » ignorent la connotation du mot « Une partie » dans le texte lu. Ces données traduisent un changement positif dans le groupe expérimental.

Par l'examen de ces résultats détaillés des deux groupes, correspondant à la deuxième variable qui tient compte de la langue et de la connaissance de vocabulaire, nous avançons, à propos des participants du groupe témoin, que les résultats sont encore peu satisfaisants et ces apprenants ont des difficultés avec le vocabulaire employé dans le texte support, ce qui leur empêche de se représenter la réalité, de dévoiler les représentations et les éléments connotatifs, de maîtriser cette langue étrangère, de découvrir et de connaître la culture qui y

Chapitre VI : Description et analyse des résultats et perspectives.

est associée. Par contre, ces données montrent une augmentation positive entre le pré-test et le post-test au niveau du groupe expérimental.

Variable n°03 : Synthèse (interprétation, appréciation, jugement)

- 15- À la question posée à la fin du 1^{er} paragraphe, l'auteur apporte une réponse originale. Reformulez cette réponse en deux lignes ?
- 16- En se référant au texte, quels sont, selon vous, les points que les immigrés peuvent avoir en communs et en quoi peuvent-ils être différents ? (citez deux points communs et deux différences)
- 17- Certaines sociétés sont condamnées à la violence sous prétexte que tous les êtres n'ont pas la même langue, la même foi ou la même couleur. De quel phénomène social s'agit-il ?
- 18- Pouvez-vous citer deux écrivains qui vivent entre deux cultures et deux patries ?

Parmi les 28 apprenants du groupe témoin « T » 10 sujets n'ont pas donné de réponses. En pareil cas, pour 05 sujets du groupe expérimental « E ».

Tableau n°63 : Les réponses d'échantillon aux questions n° 01/02/03/04

Critère d'évaluation	N° de réponses correspondantes à chaque critère T	% T	N° de réponses correspondantes à chaque critère E	% E
Pertinence des idées	08	44.44%	18	78.26%
Cohérence textuelle	08	44.44%	14	60.86%
Maîtrise des ressources linguistiques	06	33.33%	10	43.47%
Originalité	03	16.66%	11	47.82%
Total des réponses	18	100%	23	100%

Critère évalué	Barème de points répartis par critères
- Pertinence des idées	1.25
- Cohérence textuelle	1.25 /05 points
- Maîtrise des ressources linguistiques	1.25
- Originalité	1.25

Les données présentes sur ce tableau nous font remarquer que 44.44 % « T » et 78.26% « E » des apprenants ont donné des idées pertinentes. 44.44 % « T » et 60.86 % « E » d'entre eux ont formulé leurs idées de façon cohérente. Les pourcentages 33.33% «T» et 43.47% «E» relatifs aux résultats des deux groupes concernant l'usage et la maîtrise de la langue française

Chapitre VI : Description et analyse des résultats et perspectives.

qui constitue un critère de compétence pour la synthèse. Alors que le reste de nos apprenants représentant 16.66 % « T » et 47.82 % « E » ont fait preuve d'originalité et d'initiative afin d'exprimer leur point de vue et de reformuler leurs idées. Ces résultats démontrent un désintérêt, chez le groupe témoin, essentiellement porté à la réflexion et la mise en relation des indicateurs clés, utilisés dans le texte lu ou même sur le plan des connaissances personnelles et de la culture, afin de construire une analyse et une reformulation, ce qui dénote un degré particulièrement bas d'esprit de synthèse et de capacité de jugement chez eux dans la langue et la culture étrangères apprises. Néanmoins, nous remarquons qu'il y a eu une amélioration considérable dans ce processus de synthèse chez les apprenants du groupe expérimental.

Variable n° 04 : Production écrite (compte rendu critique)

2- Vous aimez la rubrique « *la littérature au service de la culture* » de votre journal scolaire. Pour faire réfléchir vos camarades sur « *la notion de l'identité* », vous leur proposez le compte rendu critique du texte que vous venez de lire. (en une quinzaine de lignes)

Parmi les 28 apprenants du groupe témoin « T » 08 apprenants n'ont pas donné de réponses. C'est la même chose pour 03 apprenants du groupe expérimental « E ».

Tableau n°64 : Les réponses d'échantillon à la question n° 01

Critère d'évaluation	N° de réponses correspondantes à chaque critère T	% T	N° de réponses correspondantes à chaque critère E	% E
Organisation de la production	10	50%	18	72%
Planification de la production	8	40%	15	60%
Utilisation de la langue de façon appropriée	4	20%	12	48%
Total des réponses	20	100%	25	100%

Critère évalué	Barème de points répartis par critères
- Organisation de la production	2.75
- Planification de la production	01 /05 points
- Utilisation de la langue de façon appropriée	1.25

Pareillement, nous allons nous référer aux critères clés d'évaluation de la production définis par le Ministère de l'éducation nationale pour tirer des conclusions à partir de ce

Chapitre VI : Description et analyse des résultats et perspectives.

tableau. Nous mesurons le taux de 50 % « T » et 72 % « E » pour les apprenants qui n'ont pas rencontré des difficultés à organiser ses productions écrites tout en assurant la cohérence et la présentation du texte. Nous mesurons aussi 40 % « T » et 60 % « E » pour ceux qui ont planifiés efficacement leur production en faisant preuve d'originalité et de pertinence dans l'expression de leur point de vue et dans la formulation de leurs idées. Nous mesurons également que 20 % « T » et 48 % « E » des apprenants ont utilisé la langue de façon appropriée notamment sur le plan lexical, syntaxique, morphologique et sémantique. Cela laisse entendre qu'un grand nombre des apprenants du groupe témoin éprouvent encore des difficultés dans le domaine de l'écriture en FLE. Ces difficultés rencontrées sont d'ordre linguistique, cognitif et culturel. Néanmoins, les pourcentages mentionnés plus haut indiquent que les taux de réussite relatifs à la troisième variable dépendante de la synthèse du groupe expérimental ont avancé de manière satisfaisante et très encourageante.

II.VI.3.3 Traitement des données et analyse des résultats

Dans la section qui suit, nous présenterons en détail, les résultats obtenus par les apprenants des deux groupes témoin «T» et expérimental « E » lors des épreuves pré- et post-tests. La qualité de ces résultats peut ensuite être évaluée statistiquement à l'aide du logiciel de traitement SPSS, (version 21.0) pour automatiser la lecture des données et la production de tableaux statistiques et pour faire également l'analyse de données et vérifier s'il existe de différence manifeste entre les moyennes des notes. Ces données seront alors exposées sous forme de tableaux et de graphes de comparaison pour une lecture rapide et générale et ils seront accompagnés bien évidemment d'un commentaire analytique et interprétatif.

II.VI.3.3.1 Comparaison des résultats obtenus par les deux groupes « T » et « E » à l'épreuve du post-test.

Tableau n°65 : Les résultats obtenus par les deux groupes « T » et « E » à l'épreuve du post-test.

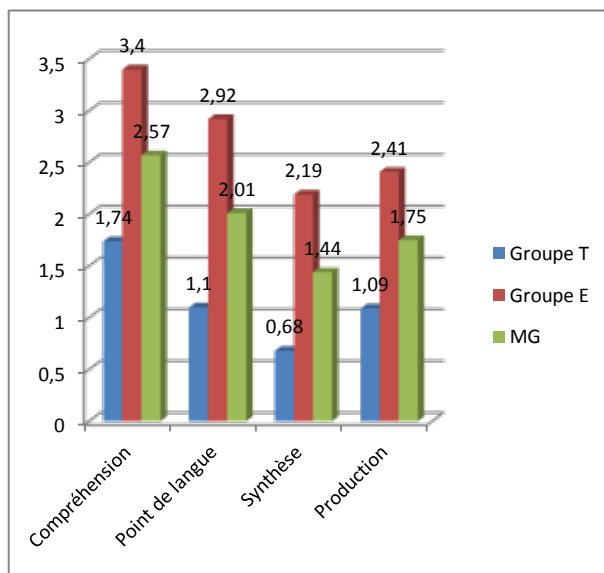
Groupe témoin « T » n=28						Groupe expérimental « E » n=28					
Echantil	Var1 /05	Var2 /05	Var3 /05	Var4 /05	Total /20	Echantil	Var1 /05	Var2 /05	Var3 /05	Var4 /05	Total /20
1	01	00	01	2.75	04.75	1	4.5	03	03	00	10.5
2	1.75	0.5	00	02	04.25	2	3.75	2.25	00	3.5	09.5
3	0.25	1.25	00	03	04.5	3	4.5	2.5	04	2.75	13.75
4	02	1.25	01	00	4.25	4	3.5	03	3.5	2.25	12.25
5	1.25	01	00	0.5	2.75	5	3.5	2.25	2.75	3.5	12
6	01	1.5	02	01	5.5	6	3.75	2.75	2.5	03	12
7	1.25	0.75	02	00	04	7	3.5	03	2.25	02	10.75

Chapitre VI : Description et analyse des résultats et perspectives.

8	1.75	1.5	00	0.5	3.75	8	3.25	3.25	00	3.5	10
9	0.75	00	01	0.25	02	9	04	3.25	2.5	00	9.75
10	00	1.25	02	2	5.25	10	3.25	2.5	03	3.5	12.25
11	01	0.75	01	00	2.75	11	3.25	3	00	3	9.25
12	2.25	2.5	1.25	00	05	12	03	2.5	3.5	2.5	11.5
13	02	0.5	00	02	4.5	13	2.5	3.25	2.75	2.5	11
14	2.25	1.75	01	0.5	5.5	14	03	2.75	00	2.75	8.5
15	2.75	2	00	1.5	6.25	15	3.25	04	03	3.5	13.75
16	03	1.25	0.25	02	6.5	16	3.25	3.75	02	00	08
17	2.75	0.25	00	00	03	17	2.75	2.75	2.25	2.5	09
18	1.25	1.25	0.25	3	5.75	18	04	3.5	01	2	10.5
19	2.5	1.5	00	1.25	5.25	19	3.5	03	00	3.5	10
20	02	1.25	01	00	4.25	20	2.75	1.75	2.5	2.5	09.5
21	2.25	1.25	02	2	7.5	21	3.75	2.75	03	2.75	12.25
22	2.25	1.25	01	00	4.5	22	3.5	3.25	2.75	2.25	11.75
23	1.5	00	0.5	2	04	23	2.5	3.25	3.25	02	11
24	2.5	1.75	1.25	0.25	5.75	24	2.75	2.75	3.25	2.25	11
25	1.25	1	00	2.5	4.75	25	03	3	03	2.5	11.5
26	2	1.75	00	0.25	04	26	3.75	3.5	2.5	02	11.75
27	2.5	1.25	0.25	1.5	5.5	27	3.5	2.75	1.25	02.5	10
28	1.75	0.75	0.5	00	04	28	3.75	2.75	02	2.75	11.25

Tableau n°66 : Les moyennes obtenues par les deux groupes « T » et « E » à l'épreuve du post-test

Variables Dépendantes	T (n=28)	E (n=28)	MG (n=56)
Compréhension	3.40	1.74	2.57
Point de langue	2.92	1.10	2.01
Synthèse	2.19	0.68	1.44
Production	2.41	1.09	1.75



Graphique à barres n° 02 : La comparaison des moyennes obtenues par les deux groupes « T » et « E » à l'épreuve du post-test.

Ce diagramme en bâtons montre les moyennes des notes obtenues des deux groupes : groupe expérimental « **E** » et groupe témoin « **T** » à l'épreuve du post-test ainsi que les moyennes générales « **MG** », selon les quatre variables dépendantes communes : la compréhension, le point de langue, la synthèse et la production. L'axe vertical représente les

Chapitre VI : Description et analyse des résultats et perspectives.

notes générales obtenues qui vont du 0 à 3.4 au maximum. Nous voyons que la moyenne de la compréhension égale à 3.4 « E »/ 1.74 « T » / 2.57 « MG ». Pour ce qui est la moyenne de la deuxième variable de point de langue est égale à 2.92 « E »/1.10 « T »/ 2.01 « MG ». Alors que la moyenne des notes de la troisième variable de la synthèse est 02.19 « E »/ 0.68 « T »/ 1.44 « MG ». En ce qui concerne la quatrième variable de la production, la moyenne des notes est égale à 2.41 « E » /1.09 « T »/ 1.75 « MG ».

Tableau n°67 : Comparaison des moyennes de deux groupes d'échantillons indépendants « T » et « E » lors du post-test (Test de t de Student)

Variables	N	Moy	Ecart-type	Erreur Standard Moye	T	Ddl	Sig
Var 1 Compréhension	56	2.57	1.05	0.14	9,55	54	0.00
Var 2 Point de langue	56	2.01	1.06	0.14	12,41	54	0.00
Var 3 Synthèse	56	1.44	1.24	0.16	5,67	54	0.00
Var 4 Production	56	1.75	1.21	0.16	4,83	54	0.00

Par l'examen de ces résultats, nous percevons que la valeur ($T = 9.55$ « Var1 »/ 12.41 « Var2 »/ 5.67 « Var3 » / 4.83 « Var4 ») et le degré de liberté $ddl = 54$. Nous pouvons donc affirmer que cet effet est significatif car la valeur sig du test étant dans ce cas inférieure à 0,05 ($sig = 0.00 < 0.05$). Le Test-t d'échantillons indépendants indique une différence significative dans les moyennes de deux groupes d'échantillons indépendants « T » et « E » du pré-test.

Synthèse

À la lecture des résultats obtenus par les apprenants de deux groupes à l'épreuve du post-test proposé et à l'examen de la compétence interculturelle chez eux, nous avons résumé que les apprenants du groupe témoin « T » éprouvent encore des difficultés d'apprentissage de FLE. Ce qui entraîne, par conséquent, des obstacles relatifs à la compréhension, à la production, à la maîtrise de la langue et à la synthèse. Les taux de réussite de ce groupe ont été et restent encore au-dessous de la moyenne, ce qui reflète la réalité sérieuse que ces connaissances de la culture française sont assez timides. Pour expliquer cette situation d'échec, nous croyons que les facteurs tels que la négligence relative à l'introduction judicieuse et enrichissante des textes littéraires à visée interculturelle en classe de FLE offrant

Chapitre VI : Description et analyse des résultats et perspectives.

à l'apprenant l'opportunité de découvrir la langue et sa dimension culturelle semblerait avoir une corrélation avec ces données.

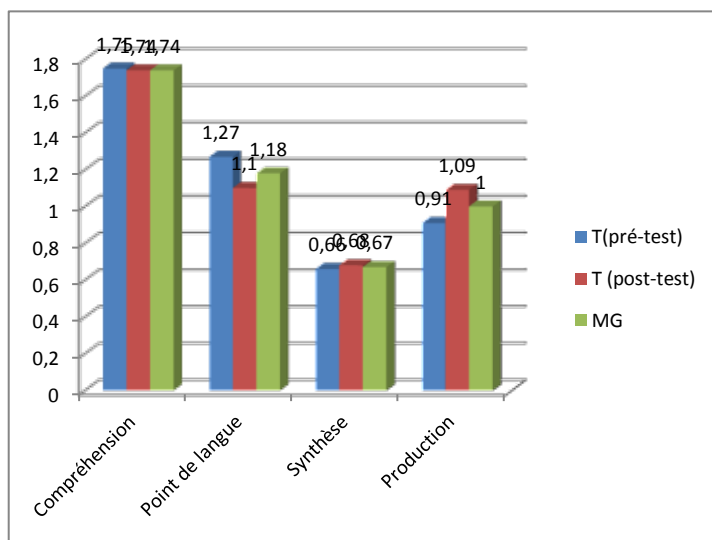
II. VI.3.3.2 Comparaison des résultats obtenus par le groupe témoin «T» au pré-test et au post-test.

Tableau n°68 : Les résultats obtenus par le groupe témoin «T» au pré-test et au post-test.

Pré-test						Post-test				
Echantil N=28	Var1 /05	Var2 /05	Var3 /05	Var4 /05	Total /20	Var1 /05	Var2 /05	Var3 /05	Var4 /05	Total /20
01	01	00	01	02	04	01	00	01	2.75	04.75
02	02	01	00	00	03	1.75	0.5	00	02	04.25
03	00	01	02	01	03	0.25	1.25	00	03	04.5
04	2.25	1.75	01	00	05	02	1.25	01	00	4.25
05	01	01	02	00	04	1.25	01	00	0.5	2.75
06	00	1.25	2	01	4.25	01	1.5	02	01	5.5
07	1.5	01	00	01	3.5	1.25	0.75	02	00	04
08	2	1.5	00	00	3.5	1.75	1.5	00	0.5	3.75
09	01	00	01	00	02	0.75	00	01	0.25	02
10	00	01	01	02	04	00	1.25	02	2	5.25
11	1.25	0.5	01	1.25	03	01	0.75	01	00	2.75
12	02	1.5	1.25	01	4.75	2.25	2.5	1.25	00	05
13	03	01	0.25	02	6.25	02	0.5	00	02	4.5
14	03	02	01	00	06	2.25	1.75	01	0.5	5.5
15	03	1.5	00	01.5	06	2.75	2	00	1.5	6.25
16	1.5	01	00	02	4.5	03	1.25	0.25	02	6.5
17	03	1.25	00	00	4.25	2.75	0.25	00	00	03
18	01	01.5	0.25	02	4.75	1.25	1.25	0.25	3	5.75
19	02	2.5	01	01	6.5	2.5	1.5	00	1.25	5.25
20	2.75	01	00	00	3.75	02	1.25	01	00	4.25
21	02	1.25	02	02	7.25	2.25	1.25	02	2	7.5
22	2.5	1.5	00	00	04	2.25	1.25	01	00	4.5
23	1.25	02	00	02	5.25	1.5	00	0.5	2	04
24	2.25	2.75	0.5	00	5.5	2.5	1.75	1.25	0.25	5.75
25	1.5	0.25	0.5	2.5	4.75	1.25	1	00	2.5	4.75
26	1.75	02	00	00	3.75	2	1.75	00	0.25	04
27	2.75	1.5	0.25	1.5	06	2.5	1.25	0.25	1.5	5.5
28	02	1.25	0.5	00	3.75	1.75	0.75	0.5	00	04

Tableau n°69 Les résultats obtenus par le groupe témoin «T» au pré-test et au post-test.

Variables dépendantes	T (pré-test)	T (post-test)	MG (n=28)
Compréhension	1.75	1.74	1.74
Point de langue	1.27	1.10	1.18
Synthèse	0.66	0.68	0.67
Production	0.91	1.09	1



Graphique à barres n° 03 : La comparaison des moyennes obtenues par le groupe témoin «T» au pré-test et au post-test.

Ce diagramme en bâtons illustre les moyennes des notes obtenues par le groupe témoin « T » aux deux épreuves : **pré-test** et **post-test** ainsi que les moyennes générales « **MG** », selon les quatre variables dépendantes communes : la compréhension, le point de langue, la synthèse et la production. L'axe vertical représente les notes générales obtenues qui vont du 0 à 1.75 au maximum. Nous voyons que la moyenne de la compréhension égale à 1.75 au pré-test/ 1.74 au post-test / 1.74 « MG ». Pour ce qui est la moyenne de la deuxième variable de point de langue est égale à 1.27 au pré-test/ 1.10 au post-test / 1.18 « MG ». Alors que la moyenne de la troisième variable de la synthèse est 0.66 au pré-test/ 0.68 au post-test / 0.67 « MG ». En ce qui concerne la quatrième variable de la production, la moyenne est égale à 0.91 au pré-test/ 1.09 au post-test / 1 « MG ».

Tableau n°70 : Comparaison des moyennes du groupe d'échantillon apparié témoin« T » au pré-test et au post-test (Test de t de Student)

Variabes	N	Moy	Ecart-type	Erreur Standard Moye	T	Ddl	Sig
Var 1 Compréhension	28	1,74	0.50	0.09	0.18	27	0,85
Var 2 Point de langue	28	1,18	0.60	0.11	1,49	27	0,14
Var 3 Synthèse	28	0,67	0.79	0.15	0.17	27	0,86
Var 4 Production	28	1	0.70	0.13	1.35	27	0,18

Chapitre VI : Description et analyse des résultats et perspectives.

Le contrôle des différences de moyenne est évalué par le test de Student d'échantillon apparié pour vérifier s'il s'agit d'une différence statistiquement significative. Nous constatons en lisant les résultats du tableau ci-dessus que la valeur ($T = 0.18 \llcorner \text{Var1} \gg / 1.49 \llcorner \text{Var2} \gg / 0.17 \llcorner \text{Var3} \gg / 1.35 \llcorner \text{Var4} \gg$) et le degré de liberté $ddl = 27$. Nous pouvons donc affirmer que cet effet est non significatif car la valeur sig du test étant dans ce cas supérieure à 0,05 ($sig = 0.85 / 0.14 / 0.86 / 0.18 > 0.05$). Ces données indiquent qu'il n'y a pas de différence significative entre les moyennes du groupe d'échantillon apparié témoin « T » au pré-test et au post-test.

Synthèse :

Il est nettement clair que la progression du groupe expérimental est beaucoup plus importante que celle du groupe témoin dont le progrès est relativement faible.

VI.3.3.3 Comparaison des résultats obtenus par le groupe expérimental «E» au pré-test et au post-test.

Tableau n°71 : Les résultats obtenus par le groupe expérimental «T» au pré-test et au post-test.

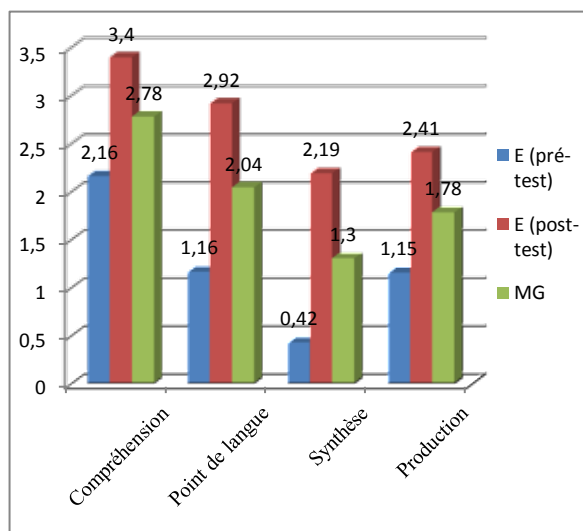
Pré-test						Post-test				
Echantil N=28	Var1 /05	Var2 /05	Var3 /05	Var4 /05	Total /20	Var1 /05	Var2 /05	Var3 /05	Var4 /05	Total /20
1	01.5	01	01	00	3.5	4.5	03	03	00	10.5
2	02	1.25	00	01	4.25	3.75	2.25	00	3.5	09.5
3	02.5	1.25	01	01	5.75	4.5	2.5	04	2.75	13.75
4	02	1.25	01	1.25	5.5	3.5	03	3.5	2.25	12.25
5	03	0.25	00	00	3.25	3.5	2.25	2.75	3.5	12
6	2.5	01	1.25	00	4.75	3.75	2.75	2.5	03	12
7	3.25	01	1.25	02	6.5	3.5	03	2.25	02	10.75
8	2.75	0.25	00	2.5	5.5	3.25	3.25	00	3.5	10
9	03	1.25	00	00	4.25	04	3.25	2.5	00	9.75
10	03	1.75	01	3.5	9.25	3.25	2.5	03	3.5	12.25
11	2.75	01.5	00	1.5	5.75	3.25	3	00	3	9.25
12	1.25	01	0.25	02	4.75	03	2.5	3.5	2.5	11.5
13	2.25	0.25	0.25	00	2.75	2.5	3.25	2.75	2.5	11
14	02	1.5	00	00	3.5	03	2.75	00	2.75	8.5
15	02.5	01	01	02.5	07	3.25	04	03	3.5	13.75
16	2.75	0.25	0.5	00	3.5	3.25	3.75	02	00	08
17	02	2.5	00	2.5	07	2.75	2.75	2.25	2.5	09
18	02	1.25	01	02	6.25	04	3.5	01	2	10.5
19	1.75	01	00	1.5	4.25	3.5	03	00	3.5	10
20	02	1.25	0.5	00	3.75	2.75	1.75	2.5	2.5	09.5
21	1.25	02	00	02	5.25	3.75	2.75	03	2.75	12.25
22	2.75	1.25	01	02	07	3.5	3.25	2.75	2.25	11.75
23	1.5	1.5	0.25	00	3.25	2.5	3.25	3.25	02	11

Chapitre VI : Description et analyse des résultats et perspectives.

24	01	1.5	00	1.5	04	2.75	2.75	3.25	2.25	11
25	1.75	1	00	1.5	4.25	03	3	03	2.5	11.5
26	02	1.25	0.5	00	3.75	3.75	3.5	2.5	02	11.75
27	1.75	1.5	0.25	00	3.5	3.5	2.75	1.25	02.5	10
28	02	0.75	00	02	4.75	3.75	2.75	02	2.75	11.25

Tableau n°72 : Les moyennes obtenues par le groupe expérimental «E» au pré-test et au post-test.

Compréhension	2.16	3.40	2.78
Point de langue	1.16	2.92	2.04
Synthèse	0.42	2.19	1.30
Production	1.15	2.41	1.78



Graphique à barres n°04: La comparaison des moyennes obtenues par le groupe témoin «E» au pré-test et au post-test.

Ce diagramme en bâtons démontre les moyennes des notes obtenues par le groupe expérimental « E » aux deux épreuves : **pré-test** et **post-test** ainsi que les moyennes générales « **MG** », selon les quatre variables dépendantes communes : la compréhension, le point de langue, la synthèse et la production. L'axe vertical représente les notes générales obtenues qui vont du 0 à 3.40 au maximum. Nous constatons que la moyenne de la compréhension égale à 2.16 au pré-test/ 3.40 au post-test / 2.78 « MG ». Pour ce qui est la moyenne de la deuxième variable de point de langue est égale à 1.16 au pré-test/ 2.92 au post-test / 2.04 « MG ». Alors que la moyenne de la troisième variable de la synthèse est 0.42 au pré-test/ 2.19 au post-test / 1.30 « MG ». En ce qui concerne la quatrième variable de la production, la moyenne est égale à 1.15 au pré-test/ 2.41 au post-test / 1.78 « MG ».

Chapitre VI : Description et analyse des résultats et perspectives.

Tableau n°73 : Comparaison des moyennes du groupe d'échantillon apparié expérimental « E » au pré et au post-test (Test de t de Student)

Variables	N	Moy	Ecart-type	Erreur Standard Moye	T	Ddl	Sig
Var 1 Compréhension	28	2.78	0.71	0.13	9,05	27	0.00
Var 2 Point de langue	28	2.04	0.77	0.14	12,06	27	0.00
Var 3 Synthèse	28	1.30	1.11	0.21	8,35	27	0.00
Var 4 Production	28	1.78	1.09	0.20	6,15	27	0.00

Dans ce qui va suivre, nous allons commenter les données du tableau ci-dessus de manière fragmentée, séparée et en fonction de chaque variable.

II.VI.4 De l'interprétation des données à la vérification des hypothèses

Dans le but de déterminer l'efficacité de notre intervention pédagogique, nous reposons en grande part sur les résultats des tests menés et les données obtenues, et, en recourant essentiellement à une démarche comparative pour mieux saisir les éventuelles modifications qui témoigneraient de l'impact, positif ou négatif, de notre dispositif didactique. Il s'agit alors de procéder à l'évaluation du processus entier de la recherche et démontrer la pertinence ou la validité des résultats par rapport au problème de recherche, aux questions, aux hypothèses, au cadre de référence, de mettre les résultats en relation avec d'autres travaux et d'apprécier la question des limites de la généralisation des résultats. C'est pour cette raison, la présente option est dédiée à l'interprétation des résultats recueillis et des différentes données pour les confronter aux hypothèses émises au début de cette recherche. Nous cherchons par là à discuter nos résultats à la lumière des travaux antérieurs, du cadre de référence et des méthodes utilisées dans le travail. Nous essayerons, autrement dit, d'assurer que les résultats obtenus conformes aux questions posées ou aux hypothèses formulées. Ensuite nous découlons à la discussion de la nature des relations entre les différentes variables.

II.VI.4.1 Vérification de la 1^{ière} hypothèse liée à la compréhension

- Dans notre première hypothèse opérationnelle, nous supposons que le texte littéraire à visée interculturelle améliorerait la compréhension. Ce qui amènerait l'apprenant non seulement à mieux se familiariser avec celui-ci et, ultérieurement, à mieux les

Chapitre VI : Description et analyse des résultats et perspectives.

appréhender, mais aussi à le faire tout en construisant ses propres compétences linguistiques et interculturelles en FLE.

Tableau n°74 : Indique les différences de l'échantillon apparié dans la variable de la compréhension.

Variables	N	Moy	Ecart-type	Erreur Standard Moye	T	Ddl	Sig
Var 1 Compréhension	28	2.78	0.71	0.13	9,05	27	0.00

Par l'examen de ces résultats, nous percevons que la valeur ($T= 9.05$) et le degré de liberté $ddl= 27$. Nous pouvons donc affirmer que cet effet est significatif car la valeur sig du test étant dans ce cas inférieure à 0,05 ($sig= 0.00 < 0.05$). Le Test-t d'échantillons appariés indique une différence significative dans les moyennes de la première variable de la compréhension aux deux tests (pré-test et post-test).

Il est temps de se concentrer sur l'atteinte des résultats à l'égard de la vérification de la première hypothèse, contribuant ainsi à la réalisation du premier objectif spécifique de la présente recherche. Il est alors certain que la fréquentation des textes littéraires à visée interculturelle, permet d'améliorer la compréhension, de renforcer le dialogue interculturel et de créer un contexte favorable à l'E/A du FLE (Reichler, 1989). Cela constitue en fait une expérience d'apprentissage enrichissante pour l'apprenant et lui offre une occasion privilégiée pour satisfaire ses besoins linguistiques, culturels, intellectuels et affectifs. L'exploitation appropriée d'un tel dispositif enrichit de façon significative les pratiques pédagogiques en se focalisant sur les différents aspects de la littérature communicationnel et interculturel (Séoud A. , 1997).

L'objectif du développement de la compétence de compréhension, comme étant l'une des sous-compétences les plus importantes à développer dans le processus d'E/A de langues-cultures, est au cœur de notre préoccupation primordiale orientée vers la mise au point du développement de la compétence interculturelle. Cette dernière qui facilite efficacement l'accès, au contact des textes littéraires, à la culture de l'autre en la confrontant avec sa propre culture ce qui permettra de relativiser le statut de sa propre culture et de vivre une expérience interculturelle (Sperkova, 2009).

Ce genre de compétences partielles constitue une base solide pour comprendre le sens d'un document authentique en langue étrangère qui se fait en fonction de l'univers de

Chapitre VI : Description et analyse des résultats et perspectives.

références de l'apprenant qui est forcément influencé par sa culture mère. Le texte littéraire à visée interculturelle véhicule des images qui renvoient à des valeurs universelles, qui renvoient, à leurs tours, à notre diversité culturelle et nous réunissent dans notre destin.

Nous rendons compte que notre première hypothèse est validée.

II.VI.4.2 Vérification de la 2^{ème} hypothèse liée au point de langue

• Dans la deuxième hypothèse opérationnelle, nous présumons que le texte littéraire à visée interculturelle permettrait la maîtrise de la langue cible et, surtout en ce qui concerne l'enrichissement du vocabulaire et du lexique. D'ailleurs, l'extrait à étudier serait sélectionné pour atteindre des objectifs interculturels déterminés, c'est pour permettre de construire des séquences d'apprentissage centrées autour d'un thème particulier ou d'un champ lexical choisi dans le but de faire acquérir du vocabulaire spécifique. Il serait une entrée privilégiée pour l'étudier car les apprenants vont pouvoir se référer aux données du texte pour inférer le sens des mots (Chabanne J. , Cellier, Dreyfus, & Soulé, 2013).

Tableau n°75 : Les différences de l'échantillon apparié dans la variable du point de langue.

Variables	N	Moy	Ecart-type	Erreur Standard Moye	T	Ddl	Sig
Var 2 Point de langue	28	2.04	0.77	0.14	12.06	27	0.00

Les résultats de ce tableau montrent que la valeur (T= 12.06) et le degré de liberté ddl est 27. Nous pouvons donc affirmer que cet effet est significatif car la valeur sig du test étant dans ce cas inférieure à 0,05 (sig= 0.00 <0.05). Le Test-t d'échantillons appariés indique une différence significative dans les moyennes de la deuxième variable du point de langue aux deux tests (pré-test et post-test).

Nous nous dirigeons maintenant vers l'interprétation des résultats obtenus pour la vérification de la deuxième hypothèse. Évidemment, l'enseignement du texte littéraire à travers l'approche interculturelle permet la maîtrise de la langue cible et, surtout en ce qui concerne l'enrichissement du vocabulaire et du lexique. Du fait que ce dispositif constitue logiquement un corpus idéal qui répond à tous les problèmes de l'enseignement, car il représente aussi bien le modèle linguistique que culturel et il répond parfaitement aux objectifs du système éducatif (Gruca I.).

Autrement dit, l'étude des textes littéraires à travers laquelle la question de la culture entre en jeu, mérite une valorisation sérieuse. Vu que ce genre de support pédagogique couvre aussi toute la gamme des objectifs de l'E/A de langues-cultures. Plus spécifiquement, l'objectif en ce qui concerne l'analyse du sens et du vocabulaire qui est d'un intérêt important, car le texte littéraire offre par excellence un réservoir lexical (Albert & Souchon, 2000) et enrichit par conséquent le vocabulaire de l'apprenant par des mots de différents registres et par des moyens linguistiques permettant de s'exprimer sur un texte littéraire et de développer par la suite ses compétences culturelle et interculturelle (Sperkova, 2009).

En effet, le texte littéraire se présente en classe de FLE comme le lieu où s'exerce la belle langue, à la différence d'autres genres du texte non littéraire. Il est considéré comme le domaine réservé de l'élégance et du raffinement de l'expression : un vocabulaire recherché et une syntaxe rigoureuse étaient le garant d'une qualité qui lui était propre et dont il avait l'exclusivité, ce qui amène pratiquement l'apprenant à découvrir sa beauté et sa richesse en le conduisant à vivre une expérience esthétique (Albert & Souchon, 2000). C'est dans cette perspective que nous avons proposée d'aborder le texte littéraire dans une approche interculturelle dans le but de mettre l'accent sur son pouvoir interdisciplinaire spécifique que nous ne pouvons pas nier, en prenant comme point de départ la lecture qui se fait en déchiffrant mot à mot le texte avec le vocabulaire nécessaire afin de découvrir l'épaisseur et la charge des signifiés, des messages linguistiques, des représentations dénotées et connotées qui font tous partie de la construction du sens le point d'arrivée de ce processus. Il s'agit alors pour l'apprenant de s'attacher à l'intention communicative et interculturelle qui arrange le texte, en analysant les indices d'énonciation, en faisant des hypothèses du sens et en décryptant l'implicite culturel (Godard, 2015).

Nous déduisons que notre deuxième hypothèse est confirmée.

II.VI.4.3 Vérification de la 3^{ème} hypothèse liée à la synthèse

- Le texte littéraire à visée interculturelle développerait l'esprit de synthèse, aiguiserait la pensée critique, stimulerait l'appréciation et développerait la compétence liée à la créativité. Dans cette perspective littéraire, l'apprenant est souvent appelé à vivre une expérience interculturelle l'amenant à être en contact avec une culture différente de la sienne. Une confrontation qui apporterait certains changements dans ses clichés à l'égard de la culture cible. Enseigner la littérature suppose la compréhension et la reconnaissance des stéréotypes, comme un outil d'analyse, d'interprétation et de

Chapitre VI : Description et analyse des résultats et perspectives.

structuration de représentations, qui aident à désambiguïser et à évaluer un texte sans prendre forcément le contenu des textes littéraires pour des réalités ou des vérités (Dufays, 2001).

Tableau n°76 : Les différences de l'échantillon apparié dans la variable de la synthèse.

Variabiles	N	Moy	Ecart-type	Erreur Standard Moye	T	Ddl	Sig
Var 3 Synthèse	28	1.30	1.11	0.21	8.35	27	0.00

Les données présentes sur ce tableau nous font remarquer que la valeur ($T=8.35$) le degré de liberté ddl est 27. Nous pouvons donc affirmer que cet effet est significatif car la valeur sig du test étant dans ce cas inférieure à 0,05 ($\text{sig} = 0.00 < 0.05$). Le Test-t d'échantillons appariés indique une différence significative dans les moyennes de la troisième variable de la synthèse aux deux tests (pré-test et post-test).

La conduite de l'étude suppose d'assurer que les résultats obtenus conformément ou non la troisième hypothèse formulée. Le processus d'exploitation du texte littéraire en classe de FLE se réalise en effet à travers une série d'actions et d'activités visant toutes les étapes : de la réception de la matière première et la production à partir de cette matière première. Il faut souligner que, loin d'être incompatible, la lecture, la compréhension, l'analyse, l'interprétation, la réaction, la réflexion, la synthèse et la production constituent tous ensemble des activités pédagogiques indissociables et complémentaires dans la pratique de l'E/A de texte littéraire où la langue, la culture, les représentations du monde sont mises au travail (Dufays, 1997).

Nous nous focalisons dans cette partie sur la compétence de la synthèse qui met en commun l'interprétation, la réaction, la réflexion, le jugement et l'appréciation pour faire apparaître des significations qui ne sont pas visibles du premier coup, qui sont au-delà de l'explicites du texte et qui apparaissent dès lors comme des connotations, des sens seconds, des symboles, voire des sens cachés qu'il revient à l'apprenant-lecteur de débusquer (Tauveron C. , 1999). Dans ce sens, l'élaboration du sens et la synthétisation de l'information que l'apprenant donne retiennent de son expérience scolaire liée à l'acquisition d'habileté de critique littéraire et, subséquemment, à la présentation d'un essai structuré en fonction des valeurs d'évaluation critique, d'interprétation et de conclusion qui lui équipe des compétences interculturelles permettant de mieux comprendre le pourquoi et le comment utiliser des

Chapitre VI : Description et analyse des résultats et perspectives.

savoirs et des connaissances pour défendre son point de vue lorsqu'il fallait et d'affirmer son autonomie individuelle.

Les modalités selon lesquelles l'apprenant aborde et négocie les thèmes et les problèmes qui apparaissent dans les textes littéraires proposés ne peuvent, en effet, être pensées indépendamment de ses convictions qui sont façonnées par les coutumes, la culture et les valeurs de son environnement initial. Cependant, ce n'est que grâce à un véritable dialogue interculturel qu'il peut surmonter l'ignorance de l'autre, l'ignorance de l'histoire de l'autre, de sa culture, de ses valeurs et de son mode de vie (Jiménez Murillo, 2015). De manière plus générale, la valorisation du texte littéraire à visée interculturelle apporte sa contribution au développement de la pensée critique, interprétative et créatrice, notamment en amenant l'apprenant à faire une synthèse de l'information nouvelle, à l'intégrer aux connaissances antérieures, à l'analyser, à l'appliquer et à produire une base de connaissances nouvelles. En dehors de la classe, cette pensée participe à la formation de citoyens éclairés appelés à prendre des décisions concernant l'humanité et des citoyens attentifs au monde qui les entoure et qui manifestent la capacité à réfléchir profondément sur des questions et des enjeux socioculturels de la société (Puren, 2006).

Les résultats obtenus confirment que notre troisième hypothèse est donc retenue.

II.VI.4.4 Vérification de la 4^{ème} hypothèse liée à la production écrite

- Nous supposons qu'une valorisation du texte littéraire à visée interculturelle en classe de FLE ambitionnerait à développer la compétence de production et en permettant conjointement le développement de la compétence interculturelle des apprenants qui s'imprégneraient des faits culturels présentés par les écrivains pour apprendre à décoder les implicites, à déduire les inédits, à établir des liens entre les cultures et à s'exprimer à propos de questions culturelles.

Tableau n°77 : Les différences de l'échantillon apparié dans la variable de la production.

Variables	N	Moy	Ecart-type	Erreur Standard Moye	T	Ddl	Sig
Var 4 Production	28	1.78	1.09	0.20	6.15	27	0.00

Il ressort de ce tableau que la valeur (T= 6.15) et le degré de liberté ddl est 27. Nous pouvons donc affirmer que cet effet est significatif car la valeur sig du test étant dans ce cas

Chapitre VI : Description et analyse des résultats et perspectives.

inférieure à 0,05 (sig= 0.00 <0.05). Le Test-t d'échantillons appariés indique une différence significative dans les moyennes de la première variable de production aux deux tests (pré-test et post-test).

Au regard de la quatrième hypothèse, nous ferons la vérification nécessaire en se référant aux résultats obtenus aux tests. La production en FLE ne se limite en effet pas à un simple discours linguistique et communicatif ayant un sens à produire; elle en dépasse le langage pour en atteindre le culturel. L'introduction du texte littéraire sert à satisfaire les besoins interculturels qui sont devenus indispensables à la réussite scolaire des apprenants et dans leur vie par la suite (Mokh, 2014). Son exploitation en classe, dans la présente étude, a été effectuée, selon les normes et dans le respect des instructions officielles, dans une séquence conçue de manière à combiner une série d'activités pédagogiques pour former un tout parfaitement en accord, visant à concilier les exigences du traitement communicatif et la prise en charge effective de ses dimensions esthétiques et culturelles pour, en fin de compte, développer la compétence de production ainsi que la compétence interculturelle.

Lire pour mieux écrire. Lire beaucoup permet également de lire mieux et offre l'opportunité à l'apprenant de rencontrer des textes qu'ils le plaisent et développent chez lui la motivation pour l'écriture. Sa production s'améliore en lisant et en analysant la structure de la langue, celle qu'il retrouve dans les textes littéraires à lire, qui, à leurs tours, abordent des thèmes qui l'intéressent, des contenus qu'il aime et qu'il souhaite mieux maîtriser. Tout rapport avec le texte littéraire et sa nature interculturelle engendre une prise de conscience de la pluralité culturelle, de la multiplicité des échanges, des croisements culturels qui constituent un trésor inestimable et une bonne base de travail très utile pour améliorer ses compétences de production. C'est aussi une bonne façon de mieux définir sa propre écriture. Celui qui utilise et réutilise ce qu'il a retenu de sa lecture littéraire pour écrire, écrit mieux car il a plus de chose à dire (Mekhnache, 2011).

L'épreuve proposée était un compte rendu critique du texte support ; une présentation de l'auteur et son ouvrage et un résumé du texte à la troisième personne suivi d'un commentaire et une appréciation critique du texte lu. Il convient de noter que ce cadre intégrateur du texte littéraire à visée interculturelle dans l'E/A du FLE a pour objectif spécifique de développer la compétence de production en trouvant l'inspiration, en apprenant les techniques d'écriture pour mieux s'exprimer, en élargissant ainsi son vocabulaire et en trouvant certainement des idées et des expériences liées à des thèmes culturellement

Chapitre VI : Description et analyse des résultats et perspectives.

passionnants et enrichissants. Cette démarche d'E/A littéraire permet de fournir à l'apprenant une sensibilisation culturelle, de même que des outils spécifiques pour acquérir une compétence et une efficacité sur le plan interculturel (Besse, 1989) et (Abdallah-Pretceille, 2010).

Nous rendons compte que notre quatrième hypothèse est validée et que le texte littéraire est un support adéquat pour développer et améliorer la production des apprenants dans une dimension interactive interculturelle.

II.VI.4.5 Vérification de l'Hypothèse de la recherche (hypothèse générale)

- Nous supposons qu'une valorisation du texte littéraire à visée interculturelle pourrait améliorer l'apprentissage de FLE et permettrait le développement de la compétence interculturelle chez les apprenants.

Tableau n°78 : Comparaison des moyennes du groupe d'échantillon apparié expérimental « E » au pré et au post-test (Test de t de Student)

Variables	N	Moy	Ecart-type	Erreur Standard Moye	T	Ddl	Sig
Var 1 Compréhension	28	2.78	0.71	0.13	9.05	27	0.00
Var 2 Point de langue	28	2.04	0.77	0.14	12.06	27	0.00
Var 3 Synthèse	28	1.30	1.11	0.21	8.35	27	0.00
Var 4 Production	28	1.78	1.09	0.20	6.15	27	0.00

Le contrôle des différences de moyenne est évalué par le test de Student d'échantillon apparié pour vérifier s'il s'agit d'une différence statistiquement significative. À la lumière des données figurant au tableau ci-dessus, nous constatons que la valeur ($T = 9.05$ « Var1 » / 12.06 « Var2 » / 8.35 « Var3 » / 6.15 « Var4 ») et le degré de liberté $ddl = 27$. Nous pouvons donc affirmer que cet effet est significatif car la valeur sig du test étant dans ce cas supérieure à $0,05$ ($sig = 0.00 > 0.05$). Ces données indiquent qu'il y a de différence significative entre les moyennes des notes du groupe d'échantillon apparié témoin « E » au pré-test et au post-test.

Ce passage à la vérification de l'hypothèse générale se produit grâce à l'une des principales qualités que possèdent les hypothèses opérationnelles ; celle de la vérifiabilité.

Chapitre VI : Description et analyse des résultats et perspectives.

Elles avaient fait l'objet d'une vérification par l'expérimentation, et nous avons pu affirmer qu'il est vrai qu'il y a un lien significatif entre la pratique littéraire en classe de FLE à travers l'approche interculturelle et les performances scolaires des apprenants en compréhension, en point de langue, en synthèse et en production. Ce passage est nécessaire pour aboutir à des résultats généraux.

Compte tenu que la littérature joue, via l'école notamment, un rôle essentiel d'intégration culturelle, elle contribue en effet à l'assimilation de la langue et elle donne des modèles de représentation et d'interprétation du monde et de son sens. Elle ouvre l'accès à d'autres systèmes de valeurs, tout en encourageant la compréhension interculturelle et en contribuant à reculer la discrimination. Elle constitue également une forme légitime de savoir et une source importante pour la transmission de la culture (Amossy, 2002).

Dans cette perspective didactique, l'enseignement de la littérature à visée interculturelle contribue donc efficacement à l'acquisition *des savoirs*, aussi multiples que subtils, *de savoir-faire*, par l'exercice intense des activités de décodage, de compréhension, d'interprétation, d'exploitation, de production, et de *savoir-vivre*, par l'interaction, le dialogue et l'empathie avec l'Autre ainsi que par l'autoréflexion qu'elle suscite. En termes de compétences, la littérature sollicite autant celles qui permettent de faire des phrases (les compétences linguistiques) et de les utiliser (les compétences discursives), que celles qui permettent de parler du monde (les compétences référentielles) et avec les gens (les compétences socioculturelles). En constituant un monde à part, la littérature permet à l'apprenant de relativiser le statut de sa propre culture, vivre (Defays, Delbart, Hammami, & Saenen, 2014).

Du point de vue pédagogique, l'utilisation créative des textes littéraires en classe de FLE répond convenablement à des fins linguistiques, communicationnelles, cognitives et culturelles, favorisant ainsi la connaissance de soi-même et de ce qui compose son patrimoine culturel tout en ouvrant vers la rencontre de l'Autre. Le texte littéraire doit donc occuper une position privilégiée dans l'enseignement du français, car il joue à la fois un rôle de modèle langagier et véhicule une certaine culture que l'école a mission de transmettre à l'apprenant (Dufays, Gemenne, & all, 2015).

Notre hypothèse générale se trouve alors confirmée car notre intervention présente l'effet souhaité en amont vu les résultats positifs réalisés par les apprenants ayant subi l'expérimentation. Nous pouvons maintenant affirmer que tout ce que nous avons supposé au

départ est réalisable à condition que les conditions de sa réussite soient réunies. En d'autres termes, l'E/A du FLE qui s'inscrit dans une perspective interculturelle et littéraire donne aux apprenants l'occasion de maîtriser non seulement la langue française mais aussi de découvrir l'homme dans sa complexité et sa variabilité, d'étudier une pluralité de personnages, de situations, de cultures, etc. De là, nous pouvons conclure que le recours à des supports littéraires à visée interculturelle brise, en tissant des liens entre le linguistique et le culturel dans un espace motivant, la monotonie et renforce les compétences de base nécessaires à l'amélioration d'apprentissage de FLE et au développement de la compétence interculturelle chez les apprenants.

II.VI.4.6 Synthèse

Toute activité de recherche scientifique et de développement expérimental comportent une investigation systématique qui commence par la formulation d'une hypothèse, suivie d'une vérification par expérimentation ou analyse, et aboutit à la formulation de conclusions logiques, appuyées sur des preuves solides et valables. En particulier, dans la présente étude, nous sommes à la recherche des modalités et des outils optimaux pour le développement des compétences interculturelles chez les apprenants en contexte scolaire. Notre intervention pédagogique et expérimentale s'est précisée dans l'exploitation efficace des textes littéraires à travers l'approche interculturelle en classe de FLE au secondaire. Les supports proposés étaient des documents littéraires authentiques écrits, sonores et audiovisuels. Les apprenants s'étaient montrés intéressés, motivés, enthousiastes et voulaient entamer sur le champ l'expérience.

La variable indépendante de l'expérimentation qui se laisse à manipuler est le texte littéraire à visée interculturelle et les variables dépendantes à mesurer sur lesquelles nous voulions étudier les effets des variations étaient de différentes natures : la compréhension, point de langue, la synthèse et la production. Elles sont observables et se prêtent à des mesures, et elles sont susceptibles de fournir des résultats variés. Cette démarche nous a permis d'évaluer l'impact de notre dispositif sur la compétence interculturelle et le développement de l'apprentissage du FLE en général. Il en ressort des résultats obtenus que l'expérimentation entreprise a eu un impact significatif sur l'évolution des rapports interculturels au travers l'E/A littéraires. Nous pouvons affirmer qu'il ne serait plus possible aujourd'hui de négliger l'effet de ce dispositif précieux en classe de FLE. En effet, nous avons pu, en faisant la recherche sur les notions théoriques indispensables à notre thématique,

Chapitre VI : Description et analyse des résultats et perspectives.

en faisant ressortir tous les arguments en faveur de l'enseignement de la littérature en français langue étrangère, particulièrement l'argument qui stipule qu'au contact des textes littéraires, l'apprenant développe une compétence interculturelle.

Chercher à développer la compétence interculturelle par l'éducation ne désigne pas doter l'apprenant d'une multitude d'informations et toutes sortes de connaissances et de savoirs respectifs à la culture de l'autre, mais bien le processus consiste en effet à l'amener à développer ses savoirs et ses connaissances surtout les savoir-faire et les savoir-être qui décident de la capacité d'entrer en relation avec les autres, d'interagir et de communiquer avec eux. L'apprenant n'a pas besoin d'un niveau de langue très élevé pour lire un texte littéraire et pour apprendre les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être les plus simples et élémentaires qu'il transfère. L'interculturel ne s'apprend pas, mais il se vit et se constate en interaction avec des représentants d'autres langues et cultures. Ce que nous enseignons à l'apprenant est la conscience interculturelle, c'est-à-dire être conscient de la diversité, et être prêt à relativiser son point de vue et à situer un fait dans son contexte culturel avec une grande ouverture et en se référant toujours à sa propre culture. Pour finir, ajoutons qu'à travers l'étude des textes littéraires, l'apprenant développe également une culture littéraire active, évolutive, commune et partagée qui s'établit à partir de la fréquentation régulière des œuvres littéraires et d'un réseau de références communes élaboré tout le long du cursus scolaire. Plus il fréquente les supports littéraires, plus il développe les habiletés et les attitudes nécessaires à un futur ouvert et au développement d'une conscience mûre, plus la tâche devient facile et agréable et plus il a envie de lire.

Conclusion

Ce chapitre a été consacré à l'étude des résultats d'une expérimentation proposée aux apprenants de la deuxième année secondaire. Nous avons pu démontrer sur un premier plan l'impact positif de notre dispositif pédagogique sur la progression d'apprentissage du FLE et sur la compétence interculturelle. Plusieurs éléments peuvent être tirés des analyses effectuées.

En effet, nous apercevons que contrairement aux sujets du groupe témoin, ceux du groupe expérimental ont développé leur niveau d'apprentissage du FLE par le contact des textes littéraires et à travers une approche interculturelle, il devient alors possible d'apprendre la langue, de reconnaître les différences culturelles, de reconnaître les ressemblances, mais surtout d'acquérir des attitudes plus favorables à l'égard des œuvres littéraires, ce qui les a

amenés à se libérer davantage d'une vision réduite qui pourrait être facteur négatif de changement et qui pourrait avoir une valeur discriminante. Notre intérêt se dirige surtout vers l'émergence d'une nouvelle vision et d'une nouvelle orientation interactive axées sur la lutte contre les préjugés, le renforcement de dialogue interculturel et la mise en lumière des valeurs partagées, afin de fournir aux apprenants une sensibilisation culturelle, de même que des outils spécifiques pour acquérir une compétence et une efficacité sur le plan interculturel.

En définitive, nous tenons à souligner que, sur le plan littéraire et interculturel, les conclusions de cette recherche vont dans le même sens que celles déjà émises par Dufays, Gemenne et Ledur (2015) et Clermidy (2016). En effet, l'efficacité de l'enseignement littéraire et interculturel était clairement démontrée dans les recherches antérieures. Ces auteurs avaient spécifié différentes facettes sur lesquelles des programmes scolaires portant sur la littérature à visée interculturelle avaient eu le plus d'effet. Ces facettes englobaient entre autres les habiletés intellectuelles et les attitudes. L'introduction de cet outil pédagogique semble ainsi être favorable au développement de ces aspects. Ces conclusions soutiennent celles de la présente recherche qui permettent d'affirmer, dans le contexte spécifique de l'expérimentation, le cas de la 2^{ème} AS, que :

- La valorisation des textes littéraires à visée interculturelle est favorable au développement de l'E/A du FLE.
- Ce dispositif semble avoir le plus d'effet, au niveau du développement de la compétence interculturelle chez les apprenants en difficulté qui se réalise dans l'action, se résume à la capacité ou l'aptitude à utiliser, dans le respect des usages sociaux, telle ou telle forme de la langue cible.

Conclusion générale

La présente recherche a été conçue à partir de deux constats qui se dressent au tout début ; celui de la quasi-absence de la dimension interculturelle dans l'E/A au secondaire qui devrait constituer le fondement de toutes les pratiques langagières, et celui du peu d'intérêt et de la négligence portés par les formateurs et les concepteurs des manuels scolaires liés au recours au texte littéraire, en dépit de son caractère profitable comme document authentique à part entière, susceptible d'être mis au profit de bonnes pratiques d'apprentissage en classe de FLE, qui constitue une voie d'accès aux différents codes socioculturels et un moyen pédagogique précieux où se montre l'interculturalité par excellence qui assure la médiation avec la culture cible. Ce double constat a nourri notre réflexion et a donné naissance à notre idée de départ de mener une recherche scientifique. En conséquence, nous avons souligné la nécessité de combler, chez nos apprenants, les difficultés et les handicaps, rencontrés et les lacunes qui subsistent et, sur cette base nous avons élaboré un plan d'action pour résoudre le problème de la communication interculturelle. Il s'agit d'apporter un remède à cette problématique et de trouver les moyens propices pour intervenir et répondre à une question. Cet état d'esprit forge notre conception du problème de recherche, qui faisait appel à l'étude pour être résolue.

Dans cette perspective, une étude a été menée pour ambition de valoriser et de mettre en évidence le potentiel incontestable des textes littéraires comme outil didactique en classe de FLE et comme moyen qui convient bien à l'approche interculturelle. Le fait de mettre un apprenant en contact avec un texte littéraire et lui donner la chance pour qu'il manipule librement le texte, semble une stratégie forte et profitable pour renforcer la créativité et l'interaction culturelle des apprenants. Tout d'abord, nous devons rappeler que l'objectif de cette recherche était de contribuer de façon importante à esquisser une didactique du texte littéraire à de nombreuses finalités éducatives notamment interculturelles et de valoriser le texte littéraire à visée interculturelle en classe de FLE afin d'aider les apprenants à découvrir la langue, à éveiller leur imagination, à développer leur capacité d'interprétation et à acquérir de nouvelles connaissances. Dans ce sens, nous cherchons à montrer comment un enseignement interculturel axé sur l'exploitation pédagogique du texte littéraire en classe de FLE peut jouer un rôle essentiel dans le développement intellectuel, affectif, social et culturel des apprenants et peut modifier le rituel de la communication didactique et améliorer leur apprentissage.

La méthode utilisée dans le cadre de ce projet de recherche est expérimentale, consistant à produire une situation d'apprentissage spécifique qui va nous permettre de valider ou non une hypothèse causale qui prédit qu'une valorisation du texte littéraire à visée interculturelle pourrait améliorer l'apprentissage de FLE et permettrait le développement de la compétence interculturelle chez les apprenants. Pour pouvoir poursuivre la recherche à travers la pratique, un cadre théorique et conceptuel fondé sur les liens étroits existant entre l'interculturel, la didactisation du texte littéraire et les pratiques enseignantes en classe de FLE a été nécessaire pour mener cette étude et pour mettre en évidence les analyses des données empiriques recueillies. Cela nous a pris beaucoup de temps pour conférer de l'épaisseur et de la solidité à notre thème de recherche et pour faire connaissances de différents travaux relatifs aux nombreux domaines, nous avons alors essayé de limiter de manière précise le champ d'investigations à l'effet de l'introduction du texte littéraire à visée interculturelle sur l'apprentissage du FLE afin de mieux comprendre le cadre dans lequel s'inscrit l'implantation du dispositif pédagogique proposé.

Pour ce faire, nous avons suivi quelques intuitions et inspirations scientifiques préalables, questionnant ainsi l'adéquation de notre dispositif pédagogique littéraire et le programme élaboré pour des fins interculturelles et focalisé sur l'acquisition de la compétence interculturelle, qui est transversale et devant être acquise à travers des compétences langagières et au cours d'un processus éducatif spécifique. Nous avons alors soulevé le problème de la faible place accordée dans l'E/A des langues-cultures à la littérature et les conceptions relatives à l'élaboration des connaissances dans toutes ses dimensions interactive et interculturelle.

Dans cet esprit, nous nous sommes interrogée sur l'efficacité du texte littéraire, un outil pédagogique disponible et destiné à mettre en œuvre des expériences interculturelles permettant une mise en place des services éducatifs de base. Nous avons formulé notre interrogation centrale en ces termes :

- Quel est l'effet de la valorisation du texte littéraire à visée interculturelle sur l'apprentissage de FLE et sur l'installation, l'amélioration et le développement de la compétence interculturelle chez nos apprenants de 2^{ème}AS ?

Vu les résultats différentiels obtenus liés à la situation pédagogique provoquée dans l'intention explicite d'étudier et de mettre en avant le rôle du texte littéraire comme lieu emblématique de l'interculturel permettant l'acquisition de nombreuses compétences clés et

comme un outil approprié pour remplir de nombreux objectifs ambitieux pour favoriser le dialogue interculturel et l'exercice d'une citoyenneté active et mondiale, en reposant particulièrement sur la prise de conscience de certains thèmes, principes et valeurs communs et partagés.

Nous avons pu confirmer dans le dernier chapitre que notre hypothèse de départ, au vu des résultats obtenus, que le texte littéraire, grâce à son potentiel cognitif, affectif et esthétique, peut améliorer, en tant que dispositif pédagogique et à travers une séquence d'activités didactiques cohérentes qui aborde des faits interculturels dans ses structures, l'apprentissage de FLE et la conscience interculturelle chez nos apprenants. Pour cette raison, il devrait avoir une place privilégiée dans le processus d'E/A de langues-cultures.

Sur le plan théorique, la recherche menée a contribué à la conceptualisation et à l'élaboration des rapports entre la conscience interculturelle, le texte littéraire ainsi que l'amélioration d'E/A du FLE. Dans ce sens, nous avons essayé de mettre en évidence les rapports de causalité entre ces trois pôles ; l'effet de l'introduction du texte littéraire sur le processus d'E/A du FLE et les différentes compétences interculturelles qui gagnent à être développées davantage de ce fait. Sur le plan empirique, notre expérimentation nous a en effet permis de contribuer à la création d'un espace pédagogique interculturel sans barrières ni jugements stéréotypés et loin des appréciations réductrices de la culture de l'Autre. Un espace où chaque culture s'enrichit des autres tout en reconnaissant l'importance de la coexistence et de la tolérance. La pédagogie que nous avons suivie pour réaliser cet enseignement interculturel est destinée à des apprenants qui éprouvent des difficultés, notamment d'ordre culturel. Elle consiste principalement à suggérer une séquence pédagogique intitulée « *La littérature au service de la culture* ». Cette séquence que nous avons nous-même élaborée, est fondée sur la rencontre des apprenants avec un univers littéraire, issu d'une variété de cultures et centrée sur des thématiques en relation avec l'Autre et sa culture, dans le but de nourrir une meilleure compréhension des différences et des ressemblances socioculturelles.

Les contributions que nous avons apportées présentent des limites de deux types théorique et pratique. La principale limite théorique de ce travail a pour origine l'étendue du champ d'investigations en didactique des langues-cultures. Notre contribution pourrait être imparfaite, un processus d'enrichissement est alors nécessaire à un stade ultérieur. De plus, les résultats obtenus dans la partie pratique sont spécifiques au contexte spatio-temporel et

aux réalités socioculturelles de l'échantillon choisi, ils ne peuvent donc pas être généralisés dans l'ensemble du territoire et de la population de participants.

Cependant, nous sommes pleinement conscients que cette recherche peut souffrir de certaines insuffisances et qu'il y en a certainement des points moins bien traités ou peuvent ne pas être abordés, notamment en ce qui concerne la conception de la dimension et de la compétence interculturelles dans l'E/A du FLE. Il nous semble que nous n'avons pas encore totalement élucidé ces notions ni les clarifié de façon définitive, vu leur complexité ainsi que la diversité de leurs composantes. Nous considérons que notre étude n'est que le début qui donne envie de continuer à chercher et à œuvrer en faveur les perspectives d'élargissement et d'approfondissement (Puren, 2013), et qui ouvre d'autres pistes de recherches liées à la littérature et à l'interculturel dans le processus d'E/A du FLE.

À l'instar des différentes analyses effectuées au cours de cette recherche qui sont, nous semble t-il, encore prématurées, nous proposons, dans une perspective réflexive, en manifestant le souhait d'explorer le texte littéraire à visée interculturelle sous d'autres points de vue pour favoriser l'acquisition des savoirs sur les textes littéraires et la maîtrise des compétences interculturelles. Il paraît en effet possible de changer l'échantillon de l'étude, de réfléchir à un nouveau modèle d'enseignement littéraire fondé sur un genre littéraire particulier ou se limiter dans une activité pédagogique déterminée. Ce sont des orientations futures parmi tant d'autres pourront être prises en compte lors des recherches ultérieures.

Nous espérons qu'à travers cette thèse, nous avons avancé dans la bonne direction et que nous avons réussi à expliciter aussi clairement que possible ce processus de recherche que nous avons menée. Par souci de compréhension et de clarté, des annexes contenant des informations sont attachées à ce travail et placées par ordre de mention dans le travail aideront à mieux comprendre la recherche.

Bibliographie

- Abbou, A. (1980). *La didactique de troisième génération, Études de Linguistique appliquée*. Paris: Didier.
- Abdallah-Pretceille, M. (1988). *Expérience littéraire et expérience anthropologique, Dialogues et cultures*.
- Abdallah-Pretceille, M. (1992). *Quelle école pour quelle intégration*. Paris: Hachette.
- Abdallah-Pretceille, M. (1996). *Éducation et communication interculturelle*. Paris: PUF.
- Abdallah-Pretceille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris: PUF.
- Abdallah-Pretceille, M. (2001). Enjeux et traitement de la diversité culturelle à l'école. *Pour une éducation interculturelle. Recherches et pratiques*.
- Abdallah-Pretceille, M. (2004). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris: Presses de la Sorbonne.
- Abdallah-Pretceille, M. (2010). La littérature comme espace d'apprentissage de l'altérité et du divers. *Synergies Brésil* (n° Spécial 2 – 2010), pp. 145-155.
- Abdallah-Pretceille, M., & Porcher, L. (1996). *Éducation et communication interculturelle*. Paris: PUF.
- Abdelaziz, M. (2018). Approche pédagogique des textes littéraires djebariens. *Les ouvrages du CRASC*, pp. 233-241.
- Afriat, C., Gay, C., & Loisil, F. (2006). *Mobilités professionnelles et compétences*.
- Amossy, R. (2002). *Culture. Le dictionnaire du littéraire*. Paris: Presses universitaires de France.
- Artuñeto, B., & Boudart, L. (2002). Du prétexte au texte : pour une réhabilitation du texte littéraire en classe de FLE. (M. C. FIGUEROLA, & S. Père, Éd.) *La lingüística francesa en el nuevo milenio*.
- Assie Guy, R., & Kouassi Roland, R. (2007). *COURS D'INITIATION A LA METHODOLOGIE DE RECHERCHE*. Abidjan: Ecole pratique de la chambre de commerce et d'industrie.
- Aydinalp, E.-B. (2020, 08 15). Le texte littéraire et l'interculturel en classe de FLE- Exploitation de celui qui n'avait jamais vu la mer de le CLÉZIO. *Humanitas*, pp. 37-51.
- Bailly, D. (1999). Les conditions de réussite dans l'appropriation de la langue étrangère en classe, L'acquisition de compétences langagières. *Les Langues Modernes*(03).
- Barbier, J.-M. (1997). Evaluation ou identification. *Cahiers pédagogiques*(256), pp. 6-7.
- Barré-De Miniac, C., & Reuter, Y. (2000). Apprendre à écrire dans les différentes disciplines au collège (Présentation d'une recherche en cours). *La lettre de la DFLM*(26), pp. 18-23.
- Bartel-Radic, A. (2014, Décembre). La compétence interculturelle est-elle acquise grâce à l'expérience internationale ? *Management International*.
- Barthes, R. (1970). *S/Z*. Paris : Seuil. Collection « Tel Quel ».
- Baylon, C., & Mignot, X. (1995). *Sémantique du langage : Initiation*. Paris: Nathan.
- Beacco, J.-C. (1986). *La civilisation entre idéologie et méthode*, In PORCHER, Louis, *La civilisation* (pp. 101-117). Paris: CLE International.
- Beacco, J.-C. (1995, Janvier). La méthode circulante et les méthodologies constituées. *Le français dans le monde*(numéro spéciale), pp. 36-41.
- Beacco, J.-C. (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris: Hachette.
- Béguelin-Argimón, V. (2016, Mars 13). Des lectures et des écritures du texte littéraire en langue étrangère. *Recherches en didactique des langues et des cultures*.
- Benadava, S. (1984, Avril). La civilisation dans la communication. *Le français dans le monde*(84).
- Benamou, M. (1971). *Pour une nouvelle pédagogie du texte littéraire*. Paris : Hachette/ Larousse.
- Bennabi, M. (2016). *Le problème de la culture*. Algérie: BENERABET.
- Benveniste, É. (1976). *Problèmes de linguistique générale*. Paris: Gallimard.
- Benzeroual, T. (2008). Intégration des Nouvelles Technologies d'Information et de Communication (NTIC) pour un meilleur enseignement-apprentissage du français langue étrangère (FLE) au niveau du département de français. *Thèse de doctorat en didactique*. Algérie.

- Bérard, E. (1991). *L'approche communicative, théories et pratiques*,. Paris: coll DLE, CLE international.
- Besse, H. (1982). *Éléments pour une didactique des documents littéraires, dans Littérature et classe de langue*. (C. LAL, Éd.) Paris: Hatier.
- Besse, H. (1985). , *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris: Didier.
- Besse, H. (1989). « *Quelques réflexions sur le texte littéraire et ses pratiques dans l'enseignement du français langue seconde ou langue étrangère* ». Lyon: Trèfle, n° 9.
- Besse, H. (2011). Des techniques d'enseignement / apprentissage des langues étrangères, et de l'exemple de la traduction interlinéaire. *Synergies Chine* n° 6, pp. 13-23.
- Blancher, P., & Chardenet, P. (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées / sous la direction de Philippe Blanchet, Patrick Chardenet*. France, Agence universitaire de la francophonie (Montréal): Éditions des archives contemporaines.
- Blanchet, P. (2004-2005). L'approche interculturelle en didactique du FLE. (U. R. Bretagne, Éd.) *Cours d'UED de Didactique du Français Langue Étrangère de 3e année de Licences. Service Universitaire d'Enseignement à Distance*.
- Blanchet, P. (2017). L'approche interculturelle comme principe didactique et pédagogique structurant dans l'enseignement/apprentissage de la pluralité linguistique. *Pluralité linguistique et approches interculturelles, revue Synergies Chili* n 3, pp. 21-27.
- Blanchet, P. (2017, janvier 16). Nécessité d'une réflexion épistémologique. *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées / sous la direction de Philippe Blanchet, Patrick Chardenet*, p. 10.
- Blanchet, P., & Coste, D. (2010). *Regards critiques sur la notion d'"interculturalité :pour une didactique de la pluralité linguistique et didactique*. Paris: L'Harmattan.
- Bonneville, H. (2018, 05 12). *Du métissage culturel à une culture métisse. Réflexions autour d'une thèse*. In: *Cahiers du monde*. Récupéré sur hispanique et luso-brésilien, n°8, 1967. Numéro spécial consacré à la deuxième partie du colloque international sur "Littérature: hispanique et luso-brésilien, n°8, 1967.
- Bonniol, J. (1965). Les divergences de notation tenant aux effets d'ordre de la correction. *Cahiers de psychologie*, 08, pp. 181-188.
- Bordallo, I., & Ginestet, J.-P. (1993). *Pour une pédagogie du projet*. Paris: Hachette.
- Boudjadi, A. (2012-2013). *La pluralité culturelle dans les manuels scolaires de FLE*. Algérie.
- Bourdet, J.-F. (1988, fév-mars). Texte littéraire : l'histoire d'une désacralisation. *Le Français dans le monde*, « *Littérature et enseignement, la perspective du lecteur* »(spécial), pp. 144-148.
- Boutinet, J.-P. (2006). *Compétences transversales pour l'enseignement des langues étrangères*. Paris: PUF.
- Brousseau, G. (1996). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Didactique des mathématiques, Lausanne, Delachaux et Niestlé*, pp. 45-143.
- Byram, M. (1992). *Culture et éducation en langues étrangères*. Paris: Didier.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Cadet, L., Remy-Thomas, F., & Tellier, M. (2006). Vers une didactique du français transversale et ouverte sur le fonctionnement des langues en classe d'initiation (CLIN) . *Spirale - Revue de recherches en éducation*, pp. 37-52.
- Canale, M. (1983). *From communicative competence to communicative language pedagogy*. In J. C. Richards & R.W. Schmidt (Eds.), *Language and communication* (pp.2-27). London and New York: Longman.

- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 01(01), pp. 1-47.
- Candelier, M. (2009). *Cadre de Référence pour les Approches* (éd. Compétences et ressources, Conseil de l'Europe, Vol. Version 3). CELV.
- Cannon, H., & Hale Feinstein, A. (2005). Bloom Beyond Bloom: Using the Revised Taxonomy to Develop Experiential Learning Strategies. *Developments in Business Simulation and Experiential Learning*(32), pp. 348–356.
- Capelle, C. (2010, mai 6-7). La correction de copies d'examen : du support papier à la gestion par ordinateur. (U. L. 1, Éd.) *Actes des Troisièmes Rencontres Jeunes Chercheurs en EIAH*, pp. 123-129.
- Capelle, C. (2010, Juillet). Pratiques de correction sur copies d'examen et nouveaux usages instrumentés. *EducPros*, pp. 1-16.
- Cappello, M., & Moss, B. (2010). *Contemporary Readings in Literacy Education*. Los Angeles: SAGE.
- Castellotti, V. (2001). *la langue maternelle en classe de langue étrangère*. (D. d. étrangères, Éd.) Paris: CLE International.
- Caubet, D. (1998, Décembre). Alternance de codes au Maghreb, pourquoi le français est-il arabisé ? « plurilinguisme », *alternance des langues et apprentissage en contexte plurilingues*(N°14), p. 122.
- Cèbe, S., Goigoux, R., & Thomazet, S. (2013 , décembre 27). Enseigner la compréhension. Principes didactiques, exemples de tâches et d'activités. *Activité, Connaissance, Transmission, éducation*.
- CECRL. (2001). *apprendre, enseigner, évaluer*. Editions Didier. Editions Didier.
- Cervera, R. (2009). *A la recherche d'une didactique littéraire*. Consulté le 04 15, 2020, sur Synergies Chine n°4. Revue du Gerflint, pp. 45-22: <http://gerflint.fr/Base/Chine4/cervera.pdf>
- Chabanne, J., Cellier, M., Dreyfus, M., & Soulé, Y. (2013). *Les enjeux lexicaux de la lecture*. Lyon.
- Charmeux, E. (2014, 09). Non, déchiffrer n'est pas lire. *Le café pédagogique, tote l'actualité pédagogique sur internet , L'expresso* .
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné* (éd. 2e édition). Grenoble: La pensée sauvage.
- Choppin, A. (1993). *Les Manuels scolaires : histoire et actualité* (éd. Coll. Pédagogies pour demain). Paris: Hachette.
- Citton, Y. (2007). *Lire, interpréter, actualiser. Pour quoi les études littéraires?* Paris: Amsterdam.
- Citton, Y. (2012). *Gestes d'humanités, anthropologie sauvage de nos expériences esthétiques*. Paris: Armand Colin.
- Clanet, C. (1985). *L'interculturel en éducation et en sciences humaines*. Toulouse: Presses universitaires du Mirail.
- Cohen, J. (2009). *Structure du langage poétique*. Flammarion.
- Coker, D. (2007). Writing instruction for young children: methods targeting the multiple demands that writers face. *Best practices in writing instruction*, pp. 101-118.
- Colles, L. (1994). *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle*. Boeck.
- Collès, L. (1999). *Jalons littéraires pour une reconnaissance culturelle*. Paris: Nathan.
- Collès, L. (2007). Enseigner la langue-culture et les culturèmes. *Le théâtre québécois contemporain*(146), pp. 64–65.
- Collès, L. (2010). *Islam – Occident. Pour un dialogue interculturel à travers des littératures francophones. Fernelmont (Belgique)* (éd. coll. Proximités - Didactique). Bruxelles: Éditions Modulaires européennes : InterCommunications.

- Collès, L. (2012). Didactique de la littérature et diversité culturelle. *Le Langage et l'homme*, XXXVII-2, pp. 53-60.
- Coste, D. (1978). Lecture et compétence de communication. *Le Français dans le Monde*, 141.
- Coste, D. (1982). Apprendre la langue par la littérature ? *Littérature et classe de langue, français langue étrangère*, pp. 59-74.
- Coste, D. (1998). Compétence plurilingue et pluriculturelle. *Le français dans le monde*.
- Coste, D., & Frenzi, V. (2002). *Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère*. Paris: Hachette.
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (1998). Compétence plurilingue et pluriculturelle. *Le Français dans le Monde*(n° spécial), pp. 8-70.
- Côté, R., Tardif, J., & Munn, J. (2011). *Élaboration d'une grille d'évaluation*. Consulté le 08 10, 2021, sur [\http://pedagogie.quebec.ca/portail/sites/ptc.quebec.ca.pedagogie/files/Répertoire%20de%20ressources/grille
- Courtillon, J. (1984). La notion de progression appliquée à l'enseignement de la civilisation. *Le français dans le Monde*(188), pp. 51-56.
- Cuche, D. (2004). *La notion de culture dans les sciences sociales*, , Paris, 2004, p 42. Paris: 3e (éd), La Découverte.
- Cuq, J., & Gruca, I. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et secondes* (Vol. 2e éd). Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International.
- Cuq, J.-P. (1991). *Le français langue seconde : origines d'une notion et implications didactiques*. Paris : Hachette. Paris: Hachette.
- Da Costa, P. (2010). *Regards sur la perspective actionnelle*. Consulté le 08 10, 2020, sur <http://www.edufle.net/regards-sur-laperspective.html>
- Dabène, L. (1991). *Didactique des langues étrangères , Approche de la didactique*. Paris: ADAPT-SNES.
- Dakhia, A. (2005). *Dimension pragmatique et ressources didactiques d'une connivence culturelle en FLE*. Thèse de doctorat. Université de Batna.
- Daunay, B. (2007, Avril -Juin). État des recherches en didactique de la littérature. *Revue française de pédagogie*.
- Dauphin, C. (2011). LE CORPOÈME SOUS LES ARMES : JEAN SÉNAC. *Les Hommes sans Épaules*. Récupéré sur http://leshommessanssepaules.com/revue-Dossier__LA_POESIE_ET_LES_ASSISES_DU_FEU__Pierre_Boujut_et_La_Tour_de_Feu-52-1-1-0-1.html
- David, J.-P., Godinet, H., George, S., & Villiot-Leclercq, E. (2007). *Scénariser une situation d'apprentissage collectif instrumentée : réalités, méthodes et modèles, quelques pistes*. Montréal: Colloque Scénario'07.
- De Carlo, M. (1998). *L'interculturel*. Paris: Clé international.
- De Carlo, M. (1998, juillet/septembre). Narration littéraire, dimension interculturelle et identification. *ELA*(115).
- De Ketele, J.-M. (1989). L'évaluation de la productivité des institutions d'éducation. *Cahier de la formation universitaire : université et société, le rendement de l'enseignement universitaire*. , pp. 73-83.
- De Landsheere, G. (1980). *Évaluation continue et examens. Précis de docimologie*. Bruxelles: Éditions Labor.
- De Saussure, F. (2002). *Cours de linguistique générale*. Béjaïa, TALANTIKIT.

- Debret, J. (2020, juin 18). *La pertinence de votre sujet de mémoire*. Récupéré sur Scribbr: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjZvbeVm4fvAhVtTBUIHYw1BQkQFjABegQIBxAD&url=https%3A%2F%2Fwww.scribbr.fr%2Fmemoire%2Fpertinence-du-sujet%2F%23%3A~%3Atext%3DSi%2520vous%2520suivez%2520un%2520cours%2Cv>
- Debyser, F. (1967). Le rapport langue-civilisation et l'enseignement de la civilisation aux débutants. *Le Français dans le monde*, pp. 21-24.
- Debyser, F. (1970). La linguistique contrastive et les interférences. *Langue*(8), pp. 31-61.
- Defays, J.-M. (2003). *Le français langue étrangère et seconde: enseignement et apprentissage*. Liège, Margada.
- Defays, J.-M., Delbart, A.-R., Hammami, S., & al. (2014). *La Littérature en FLE : État des lieux et nouvelles perspectives*. Paris: Hachette.
- Demeuse, M., & Henry, G. (2004). *L'analyse classique d'items, Introduction aux théories et aux méthodes de la mesure en sciences*. Belgique : Les Éditions de l'Université de Liège.
- Demorgon, J. (2005). Regards critiques sur la notion d'« interculturalité » Identités méditerranéennes et Francophonie. *Synergies Monde méditerranéen n° 1 2005*, pp. 115-121.
- Demougin, F. (2008). Continuer la culture : le littéraire et le transculturel à l'oeuvre en didactique des langues. *Éléments de linguistique appliquée, Vers une approche transculturelle en didactique des languescultures*(152).
- Denis, M. (2000). Développer des aptitudes interculturelles en classe de langue. *Dialogues et cultures*(44).
- Denis, S. (2002). « Comment favoriser une approche culturelle de l'enseignement? », In *Vie pédagogique*, no 124.
- Develay, M. (1998). *Donner du sens à l'école*. Paris: E.S.F.
- Didier, M., Gohier, C., Gendron, C., Jutras, F., Ntebutse, J.-G., & al. (2012). *L'éthique professionnelle des enseignants : Enjeux, structures et problèmes*. L'Harmattan.
- Doubrovsky, S., & Todorov, T. (1971). *L'enseignement de la littérature, Paris: Plon*. Paris: Plon.
- Dubois, J., & all. (2002). *Dictionnaire de linguistique*. Paris :: Larousse – Bordas.
- Dufays, J.-L. (1997). *Lire au pluriel : pour une didactique de la diversité des lectures à l'usage des 14-15 ans, Pratiques*, N° 95.
- Dufays, J.-L. (2001, Mars). Le stéréotype, un concept-clé pour lire, penser et enseigner la littérature. (M. éditeur, Éd.) *Marges linguistiques*.
- Dufays, J.-L., Gemenne, L., & all. (2015). *Pour une lecture littéraire, Histoire, théorie, piste pour la classe, Les discours de l'école sur la lecture et la littérature*. Bruxelles: De Boeck/ Duculot.
- Durand, M.-C., & Gabet, D. (1990, décembre). Le document authentique, ses limitations. Pourquoi pas le texte littéraire ? (U. d. Sevilla, Éd.) *Congreso de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, pp. 319-321.
- Eluerd, R. (1972). La norme et la correction des copies. *Langue française*, 16(16), pp. 114-123.
- Erbani, M. (2002). *Pour une didactique du texte littéraire*. Paris: Hachette.
- Estéoule-Exel, M.-H. (1993). *Le texte littéraire dans l'apprentissage du français langue*. Thèse de Doctorat. Université Stendhal Grenoble.
- Fatah, A. (2019, Juillet). *Textes littéraires et interculturalité en classe de FLE : enjeux et approches didactiques*. Consulté le 12 15, 2020, sur Multilinguales : <http://journals.openedition.org/multilinguales/3860>; DOI:
- Fayol, M. (1991). *La production de textes écrits. Introduction à l'approche cognitive*. France: Éducation permanente.
- Flower, L. S., & Hayes, J.-R. (1980). The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. *Cognitive •processes in writing*, pp. 31-51.

- Fontenay, H., Groux, D., & Leidelinger, G. (2010, 10). Classe de langues et culture(s) : vers l'interculturalité ? (U. d. Université Mc Gill, Éd.) *Classe de langue Actes du 9e colloque international de l'AFDECE*.
- Frauenfelder, U., & Porquier, R. (1980). Le problème des tâches dans l'étude de la langue de l'apprenant. *Langages* 57, pp. 51-71.
- Galisson, R. (1991). *De la langue à la culture par les mots*. Paris: CLE International, coll. « Didactique des langues étrangères ».
- Galisson, R. (1997). Les concepts fondateurs de la didactologie sont-ils des passeurs de gué légitimes ? *Études de linguistique appliquée*(105).
- Galisson, R. (1998). À la recherche de l'éthique dans les disciplines d'intervention , p.110. *Études de linguistique appliquée*(109).
- Germain, C. (1993). *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: Clé International, col. DLE,.
- Gherab, H. (2008). La déculturation et l'acculturation, une politique réfléchie du colonisateur français. *La Tribune* .
- Giasson, J. (2000). *Les textes littéraires à l'école*. Bruxelles : De Boeck.
- Giasson, J. (2011). *La lecture. Apprentissage et difficultés*. Montréal: Gaëtan Morin éditeur.
- Godard, A. (2015). La littérature dans l'enseignement du FLE. *Langue et didactique*, pp. 201-203.
- Gouin, F. (2010). *The Art Of Teaching And Studying Language*. Swan, Howard.
- Goula-Mitacou, P. (2009, juin 4-5). L'enseignement littéraire à l'épreuve de l'étude de la langue. (f. TABAKI-IONA, A. PROSCOLLI, & K. FORAKIS, Éd.) *La place de la littérature dans l'enseignement du FLE*, pp. 79-86.
- Grandguillaume, G. (2004). « *La Francophonie en Algérie* », In *Hermès* n° 40. Paris.
- Grawitz, M. (2001). *Méthodes des sciences sociales*, Dalloz, 11ème édition, 2001. Dalloz.
- Grize, J.-B. (1990). La construction du discours : un point de vue sémiotique. (M. Charollr, S. Fisher, & J. Jayez, Éd.) *Le Discours : représentations et interpretations*, pp. 11-18.
- Gruca, I. (2009). *Les enjeux de la littérature en didactique des langues-cultures : entre identité et altérité. La place de la littérature dans l'enseignement du FLE*. Athènes: ACTES.
- Gruca, I. (s.d.). *Didactique du texte littéraire : un parcours à étapes, Le Français dans le monde*, 285, p.56-59. cité par MAILLARD.N (2014), *Le texte littéraire francophone*. Consulté le 09 18, 2018, sur <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01024380/document>
- Guerid, K. (2018). Le choix des textes dans l'enseignement/ apprentissage du FLE à l'école primaire. *Thèse de doctorat en didactique*. Biskra. Algérie.
- Guérin, F., Laville, A., Daniellou, F., Duraffourg, J., & Kerguelen, A. (1991). *Comprendre le travail pour le transformer. La pratique de l'ergonomie*. Outils et méthodes.
- Günday, R. (2016, 09). La compétence de la production orales dans la méthode "Perspective actionnelle". (O. M. Üniversitesi, Éd.) *Istanbul Journal of Innovation in Education*.
- Guy, R. (1995). *Culture, Civilisation et idéologie*. Récupéré sur <http://bibliotheque.uqac.ca/>
- Hamadache, T., & Ammouden, M. (2017). Les textes littéraires dans l'enseignement du français en Algérie. *Langues modernes, Texte littéraire et enseignement des langues : pratiques de terrain*(04).
- Hassani, Z. (2013). La réforme du système éducatif en Algérie : quels changements dans les pratiques des enseignants ? *INSANIYAT: L'École : enjeux institutionnels et sociaux*, pp. 11-27.
- Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980). *Identifying the organization of writing processes*. In L. W. GREGG & E. R. STEINBERG (Eds.), *Cognitive processes in writing* . Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Heddouche, O. (2017). Le ludique et la mise en places d'une compétence interculturelle dans l'enseignement/ apprentissage du FLE. Cas de la 1ère Année Moyenne. *Thèse de doctorat en didactique*. Algérie.
- Hivon, R. (1993). *L'évaluation des apprentissages: réflexions, nouvelles tendances et formation, Collectif sur l'évaluation*. (F. d. Sherbrooke, Éd.) Québec: CRP.
- Hofstede, G. (1994). *Vivre dans un monde multiculturel*. Paris: Les Editions d'Organisation.
- Holec, H. (1990). Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre. (U. d. II, Éd.) *Mélanges Pédagogiques*, pp. 75-87.
- Hotier, H. (1995). La communication internationale des organisations à l'épreuve des cultures nationales et de la culture d'entreprise. In *Etudes littéraires maghrébines, L'interculturel : Réflexion pluridisciplinaire, N°6, Le Harmattan*,.
- Hymes, D. (1991). *Vers la compétence de communication*. Paris: coll. LAL, CREDIF, Hâtier/Didier.
- Jakobson, R. (1963). *Linguistique et poétique, Essais de linguistique générale I, Les fondations du langage*. Paris: Minuit.
- Jannelle, M. (2010). *Élaboration d'une banque d'activités d'enrichissement différenciées selon les intelligences multiples pour les élèves performants du troisième cycle du primaire*. Québec: UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE.
- Jiménez, M., & Juan, C. (2015, Décembre 05). La littérature comme voie d'accès à la culture. (C. Rica, Éd.) *Letras* 57.
- Jordy, J. (2003, Octobre). LA MISE EN OEUVRE DU PROGRAMME DE FRANÇAIS EN CLASSE DE SECONDE. Rapport à monsieur le ministre de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche à monsieur le ministre délégué à l'enseignement scolaire, n° 079 pp 14-15.
- Kebbas, M. (2010). « Dimensions culturelle/interculturelle et enseignement du français en Algérie », in *Regards critique sur la notion d'« interculturalité » : Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle*, Ph. Blanchet et D. Coste (Dir.), L'Harmattan, Paris.
- Kharroubi, S. (2016). *La réception du texte littéraire en milieu scolaire : Pour une approche didactique du récit Exemple du secondaire en Algérie*. Oran: Université d'Oran 2 Mohamed Ben Ahmed.
- Kiyitsioglou-Vlachou, C. (2011 , septembre 23). Les compétences transversales : tendances et incertitudes. *Colloque international sur la didactique des langues*.
- Kollárová, E. (2000). *Kulturologický rozmer cudzojazyčného vzdelávania a učebnica ruského jazyka "Vstreči s rossijej". Autoreferát dizertačnej práce. Banská Bystrica : Fakulta humanitných vied Univerzita Mateja Bela, P. 7*. Consulté le 04 12, 2020 , sur <https://www.erudit.org/en/journals/sp/1900-v1-n1-sp04855/1064224ar/>
- Krathwohl, D. (2002). A Revision of Bloom's Taxonom. *Theory into Practice*, 41, pp. 212-218.
- Kroeber, A. L., & Kluckhohn, C. (1952). *Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions, Peabody Museum of American Archaeology and Ethnology, Cambridge (Massachusetts)*. Harvard University.
- Laugier, S. (2006). Concepts moraux, connaissances morales. *Éthique, littérature, vie humaine*, pp. 147-195.
- Lazar, G. (1993). *Literature and language teaching: A guide for teachers and trainers* . Ernst Klett Sprachen.
- Lazar, I., Huber-Kriegler, M., & Denise, L. (2007). *Développer et évaluer la compétence en communication interculturelle, Un guide à l'usage des enseignants de langues et des formateurs d'enseignants*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Lebrun, M. (2002). *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre*. Bruxelles: De Boeck Université.

- Lebrun, M. (2007). Rapport à l'écriture, posture auctoriale et ouverture culturelle. *Revue des sciences de l'éducation*(33), pp. 383-399.
- Leclercq, D., Nicaise, J., & Demeuse, M. (2004). Docimologie critique : des difficultés de noter des copies et d'attribuer des notes aux élèves. *Introduction aux théories et aux méthodes de la mesure en sciences psychologiques et en sciences de l'éducation*, pp. 273-292.
- Leclercq, D. (1986). *La conception des questions à choix multiple*. Bruxelles : coll. Éducation 2000.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris: Coll. «Education 2000».
- Lenoir, Y., & Sauve, L. (1988, juillet-août-septembre). De l'interdisciplinarité scolaire à l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement : un état de la question. *Revue Française de Pédagogie*(124), pp. 121-153.
- Levi-Strauss, C. (1958). *Anthropologie structurale*. Paris: Plon.
- Lieutaud, P. (1935). "L'acquisition du vocabulaire dans les premières années d'enseignement", *Les Langues Modernes* n°2, mars, pp. 166-174. Paris: Les Langues Modernes n°2, mars.
- Linder, R. (2005). *Les plans d'expériences: un outil indispensable à l'expérimentateur*. Paris: Presses des Ponts.
- Louise, D. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris: Hachette .
- Luissier, D. (1992). *Évaluer les apprentissages dans une approche communicative*. Paris: Hachette.
- Lussier, D., & al. (2007). *Développer et évaluer la compétence en communication interculturelle, un guide à l'usage des enseignants de langues et des formateurs d'enseignants, Les langues pour la cohésion sociale* (éd. Centre européen pour les langues vivantes (CELV)). (I. Lázár, M. Huber-Kriegler, D. Lussier, M. Gabriela S, & C. Peck, Éd.s.) Conseil de l'Europe.
- Lussier, D., Golubina, K., Ivanus, D., & al. (2007). *Lignes directrices pour évaluer la compétence de communication interculturelle* .
- Mace, G. (1988). *Guide d'élaboration d'un projet de recherche*. Les Presses de l'Université Laval.
- Mackey, W.-F. (1965). Bilingual Interference : its Analysis and Measurement. *Journal of communication*, 15, pp. 239-249.
- Maingain, A., Dufour, B., & Fourez, G. (2002). *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*. Paris-Bruxelles: De Boeck Université.
- Maingueneau, D. (1982). *Éléments de linguistique pour le texte littéraire*. Paris: Bordas.
- Mariet, F. (1982). *Enseigner des cultures. Études de linguistique appliquée*. Paris: Didier.
- Martinet, A. (1980). *Éléments de linguistique générale*. Paris: Nouvelle édition et mise à jour 1980 Armand COLIN Curcus 2e édition.
- Martinez, P. (1996). *La didactique des langues, (Que sais-je ?)*. Paris: 3ème édition, P.U.F.
- Mazauric, C., Fourtanier, M., & Langlade, G. (2011). *Textes de lecteurs en formation*. Bruxelles : Peter Lang.
- Mehdadi, Y. (2018-2019). *L'apport de l'image dans l'enseignement/apprentissage du FLE dans le développement des compétences scripturale et interculturelle. Cas des apprenants de la deuxième année secondaire*. Algérie.
- Meirieu, P. (2016). *Grille d'analyse d'une séquence d'apprentissage*. Consulté le 07 20, 2021, sur Outils de formation:
https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwi82dGj2LfzAhUSrxoKHawwCckQFnoECAIQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.meirieu.com%2FOUTILSDEFORMATION%2Fgrillesequence.pdf&usg=AOvVaw3NPMTfenn3T3BP32XaTn_Z
- Mekhnache, M. (2011). *L'Exploitation du Texte Littéraire dans le Projet Didactique Pour un développement des compétences de production. Cas de la 1ère Année Moyenne. Thèse de doctorat en didactique*. Batna. Algérie.
- Merle, P. (1996). *L'évaluation des élèves. Enquête sur le jugement professoral*. Paris: PUF.

- Meziani, A. (2012). *Interactions exolingues entre étudiants de FLE via un blogue communautaire : Vers le développement d'une conscience interculturelle*. Thèse de doctorat en didactique. Biskra. Algérie.
- Migeot, F. (2016, Janvier-Juin). *Du texte littéraire comme seul document authentique: Littérature et FLE*. Consulté le 09 8, 20, sur DIDACTIQUES « littérature et enseignement/apprentissage de la langue : des relations au gré des évolutions historiques et des représentations méthodologiques » pp.19-44: <http://www.univ-medea.dz/ldlt/enligne.html>
- Ministère de l'Éducation Nationale. (1993). « *Approches pédagogiques : Infrastructure pour la pratique de l'enseignement* ». Algérie.
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2008, Janvier 3). Bulletin officiel de l'éducation nationale, Loi d'orientation, N°08-04. Algérie.
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2007). *Commission Nationale des Programmes, Français 3ème, année secondaire*. Algérie.
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2006). *Curriculum de français, 2ème année secondaire, toutes les filières*. Algérie.
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2006). *Document d'accompagnement du programme, Français, 2ème année secondaire*. Algérie.
- Ministère de l'Éducation Nationale, C. N. (2005). *Français 1ère année secondaire Projet de programme*. Algérie.
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2006). *Guide pédagogique du manuel destiné aux professeurs*. Algérie: Office National des Publications Scolaires. Algérie.
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2008, janvier 23). Loi d'orientation sur l'éducation nationale n° 08-04 du, article n° 4, chapitre II. Algérie.
- Ministère de l'Éducation Nationale . (2018). *Progressions annuelles LANGUE FRANÇAISE 2ème année secondaire*. Algérie.
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2006). *Référentiel général des programmes*. Algérie.
- Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris: Hachette.
- Mokh, H. (2014). *L'exploitation des textes littéraires dans l'enseignement des langues étrangères – l'exemple de la langue arabe* (éd. UNIVERSITE RENNES 2).
- Molinie, G. (1993). « *La stylistique* ». Paris: Presse Universitaire de France..
- Morel, A.-S. (2016, octobre 20-23). Littérature et médiation interculturelle Étudier des écrivains plurilingues en classe de langue. *Enseigner la langue et la culture françaises : construire des ponts socio-humanistes. 9e Congrès Panhellénique et International des Professeurs de Français, 2*, pp. 654-664.
- Morlat, J.-M. (2012). *Littérature et L'enseignement du FLE : Rappels Historiques*. Consulté le 09 10, 2020, sur Edu-Fle Net: <http://www.edufle.net/Litterature-et-enseignement-du-FLE.html>
- Moubdi, D., & all. (2019). Conception et validation d'un référentiel de compétences en support au processus d'innovation radicale en mode Need Seeker. pp. 4-5.
- Mpanzu, M. (2011, 01 31). *Quelques principes propres à la didactique de la grammaire des langues*. Consulté le 05 02, 2020, sur www: <https://www.google.dz/search?q=adm%20amp6%20jussieu%20fr%20uag%20internet%20etp%20defi%20concours%20htm#q=monampanzu.over-blog.com/article-quelques-principes-propres-a-la-didactique-de-la-grammaire-des-langues-etrangeres-66169470.html>.
- Oriol-Boyer, C. (1990, novembre -décembre). Pour une didactique du français langue et littérature. *Français dans le Monde*(237).
- Ouellet, F. (2002). *Les défis du pluralisme en éducation: essai sur la formation interculturelle*. Paris: L'Harmattan.

- Ouhibi-Ghassoul, N. (2003). Le savoir-savant: introduction du texte littéraire en cours de langue étrangère [Know-how: Introduction of literary text into a foreign language course]. *Interculturalité et Didactique*, 7, pp. 109-115.
- Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIV(3), pp. 487-514.
- Perrenoud, P. (2008). *Construire des compétences dès l'école*. Paris: ESF.
- Perrin, A. (2010). *Quelle place pour la littérature à l'école?* . Paris : Retz.
- Peytard, J. (1982). *Sémiotique du texte littéraire et didactique du FLE*. Consulté le 09 12, 2019, sur Études de linguistique appliquée, N° 45, Paris : Didier Érudition.: <http://www.cairn.info/revue-ela.htm>
- Peytard, J. (1986). "Didactique, sémiotique, linguistique" *Syntagmes* 3. Paris.
- Peytard, J. (1988, février-mars). Des usages de la littérature en classe de langue. *Le Français dans le monde, Littérature et enseignement, la Perspective du lecteur*(numéro spécial).
- Peytard, J., & Al. (1982). *Littérature et classe de langue*. Paris: Hatier (coll. « LAL »).
- Pieron, H. (1963). *Examens et docimologie*. Paris: Presses universitaires de France. .
- Pinloche, A. (1913). *La nouvelle pédagogie des langues vivantes. Observations et réflexions critiques*. Paris: H. Didier, 2e éd. 1927.
- Poplack, S. (1988). Conséquences linguistiques du contact des langues : un modèle d'analyse variationniste. *Langage et société. Conférences plénières du colloque de Nice : Contacts de langues : quels modèles*(43), pp. 13-48.
- Porcher, L. (1986). *Remises en questions, In La civilisation*. Paris: CLE International.
- Porcher, L. (1988). Programmes, progrès, progressions, projets dans l'enseignement/apprentissage d'une culture étrangère. *Études de linguistique appliquée*(169).
- Porcher, L. (1994). *L'enseignement de la civilisation*. In: *Revue française de pédagogie*, volume 108, pp. 5-12.; Consulté le 07 13, 2020, sur https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1994_num_108_1_1251
- Porcher, L. (1995). Cultures ... culture. *Le Français dans le Monde*(n° spécial).
- Porcher, L. (1995). *Le français langue étrangère*. Paris: Hachette.
- Prégent, R. (2005). *La préparation d'un cours*. Québec: Edition de l'Ecole Polytechnique.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Nathan-Clé International, col. DLE.
- Puren, C. (1994). Éthique et didactique scolaire des langues. *Langues Modernes. La revue de l'APLV*(03), pp. 55-62.
- Puren, C. (1998, Janvier). Éclectisme et complexité en didactique scolaire des langues étran-gères. *Les Cahiers pédagogiques*(360), pp. 13-16.
- Puren, C. (2002). Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social. *Le Langage et l'Homme*, pp. 143-166.
- Puren, C. (2003). *Pour une didactique comparée des langues et des cultures*. Consulté le 05 02, 2020, sur SYNERGIES-Italie revue de didactologie des langues et des cultures, N°01, GERFLINT/Voyelles: <http://gerflint.eu/publications/synergies-des-pays/synergies-italie.html>.
- Puren, C. (2006, sept-oct). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Le français dans le Monde*(374), pp. 37-40.
- Puren, C. (2009, Janvier). Variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères. *Langues modernes*.
- Puren, C. (2010, Mars 27). LA NOUVELLE PROBLÉMATIQUE CULTURELLE DE LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE EUROPÉENNE: CULTURES D'ENSEIGNEMENT, CULTURES D'APPRENTISSAGE, CULTURES DIDACTIQUES. *Rencontres du Kansa iOsaka*.

- Puren, C. (2011). *MISES AU POINT DE/SUR LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE*. Récupéré sur www.christianpuren.com/mesttravaux/2011e
- Puren, C. (2012, aout). *Traitement didactique des documents authentiques et spécificités des textes littéraires : du modèle historique des tâches scolaires aux cinq logiques documentaires actuelles (avec quelques hypothèses pour des programmes de recherche)*. Consulté le 5 20, 2020, sur www.christianpuren.com/mes-travaux/2012j/ (août 2012)
- Puren, C. (2013). *La compétence culturelle et ses composantes*. Consulté le 03 30, 2020, sur Revue Savoirs et Formations: <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2013b/>
- Puren, C. (2013, 08). *Méthodologie de la recherche en didactique des langues-cultures, Chapitre 6, « "Boucler" sa recherche : de l'introduction à la conclusion générales »*. Consulté le 08 29, 2021, sur Cours en ligne: <http://www.christianpuren.com/cours-méthodologie-de-la-recherche-en-dlc/chapitre-6->
- Puren, C. (2015). *Perspective actionnelle sur la littérature dans l'enseignement scolaire universitaire des Langues-Culture : Des tâches scolaires sur les textes aux actions scolaires par les textes*. Récupéré sur https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjImIm5uNbZAhU94eAKHWvRADQQFnoECAIQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.christianpuren.com%2Fapp%2Fdownload%2F13681170227%2FPUREN_2015g_PA_Litterature_Univ_Artois.pdf%3Ft%3D162800
- Puren, C. (2017). Opérations cognitives (Proaction, Métacognition, Régulation) et activités fondamentales (Tâches, Rétroactions, Évaluations) de la démarche de projet. *revue interdisciplinaire de l'Alliance Française de Lecce (Italie)*, (25), pp. 65-72.
- Puren, C. (2019, 10 28). *Les composantes de la compétence culturelle en didactique des langues-cultures*. Consulté le 03 29, 2020, sur <http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-recherche/020>
- Puren, C., Bertocchini, P., & Costanzo, E. (1998). *Se former en didactique des langues*. Pris: Ellipses.
- Queffelec, A. (2002). *Le français en Algérie, lexique et dynamique des langues*. Bruxelles: Edition Duculot.
- Quintin, J.-J., Depover, C., & Degache, C. (2005, mai). Le rôle du scénario pédagogique dans l'analyse d'une formation à distance. *Analyse d'un scénario pédagogique à partir d'éléments de caractérisation définis. Le cas de la formation Galanet*.
- Reichler, G. (1989). *L'interprétation des textes*. Paris: Minuit.
- Reuchlin, M. (1972). La méthode expérimentale appliquée à la pédagogie. *Repères pour la rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire*(14), pp. 39-59.
- Reuter, Y. (1990). Définir les biens littéraires. *Pratiques*(67).
- Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris, France: ESF.
- Reuter, Y. (1999). « L'enseignement-apprentissage de la littérature en questions ». *Enjeux*(43/44), pp. 191-203.
- Rey, R. (1998). *Les compétences transversales en question*. France: EME Editions Sociales Françaises (ESF).
- Rieunier, A. (2007). *Préparer un cours - Applications pratiques* (Vol. Tome 1.). Paris: ESF.
- Riportella, L. (2006). *Le Texte littéraire en classe d'espagnol* (éd. coll. Didactiques, Apprentissages, Enseignements). Lyon: INRP.
- Riquois, E. (2010, Mars). Exploitation pédagogique du texte littéraire et lecture littéraire en FLE : un équilibre fragile. *Riquois Estelle Exploitation pédagogique du texte littéraire et l 11e Rencontres des chercheurs en didactique des littératures Genève*, pp. 247-251.
- Roegiers, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration*. Bruxelles: De Boeck Université.

- Roegiers, X. (2008, mai). L'approche par compétences en Afrique francophone : Quelques tendances. *IBE Working Papers on Curriculum Issues Genève, Suisse, Bureau international d'éducation de l'UNESCO*.
- Roland, B. (1968). *Linguistique et littérature*. Consulté le 02 12, 2019, sur Langages, 3^e année, n°12, Linguistique et littérature: <https://doi.org/10.3406/lgge.1968.2348>
https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1968_num_3_12_2348
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétence*. Saint-Laurent: ERPI.
- Sebaa, R. (1999). *L'Algérie et la langue; un imaginaire linguistique en actes*. Consulté le 08 10, 2020, sur In : Prologues. Revue maghrébine du livre. Numéro spécial : langues et cultures au Maghreb: [www: http://www.inst.at/trans/13NR/Seb](http://www.inst.at/trans/13NR/Seb)
- Séoud, A. (1997). *Pour une didactique de la littérature*. Paris: Didier.
- Serça, I. (2016). Écrire, récrire et réécrire chez Proust. *Littératures*(74), pp. 43-52.
- Sorin, N. (2005). Vers une didactique de l'écriture littéraire du récit de fiction au primaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, pp. 65-78.
- Sperkova, P. (2009, octobre). La littérature et l'interculturalité en classe de langue. *Sens Public*.
- Spitzberg, B. H., & Changnon, G. (2009). *Conceptualizing Intercultural Competence, in Deardorff, D. K. The SAGE Handbook of intercultural competence. Thousand Oaks: SAGE: 2-52*.
- Steiner, C., & Reisinger, Y. (2004). Enriching the tourist and host intercultural experience by reconceptualising communication. *Journal of tourism and culture*(2), pp. 118-137.
- Suchaut, B. (2008). La loterie des notes au bac. Un réexamen de l'arbitraire de la notation des élèves. . *Les Documents de Travail de l'IREDU*.
- Tagliante, C. (2006). *La classe de langue*. Paris: CLE International.
- Taleb Ibrahim, k. (1995). L'Algérie : coexistence et concurrence des langues. 211.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal: Chenelière éducation.
- Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères. Recherche en didactique de français langue N° 19*, pp. 9-38.
- Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école de la GS au CM*. Paris: Hatier.
- Torrance, M., & Galbraith, D. (2006). The Processing Demands of Writing. (C. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald, Éd.) *Handbook of writing research*, pp. 67-82.
- Tylor, E. B. (1876). *The Primitive Culture, London, J. Murray, 1871. Traduction française. La Civilisation Primitive, 2 vol*. Paris: Reinwald.
- U N E S C O. (1982). *Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles, Conférence mondiale sur les politiques culturelles*. Récupéré sur <https://www.culture.gouv.fr/Media/Thematiques/Egalite-et-diversite/College-de-la-Diversite/Declaration-de-Mexico>
- Van Der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles: De Boeck.
- Van Ek, J. A. (2001 [1988]). *Objectifs de l'apprentissage des langues vivantes. Volume I: Contenu et portée*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Van Grunderbeeck, N. (1994). *Les difficultés en lecture: diagnostic et pistes d'intervention*. Montréal: Gaëtan Morin.
- Vayer, P., Duval, A., & Roncin, C. (1997). *Une écologie de l'école. La dynamique des structures matérielles*. Paris: Presses Universitaires de France, coll. L'éducateur.
- Vergnoux, A. (1991). *Pédagogie et théorie de la connaissance : Platon contre Piaget*. Paris: Coll. Exploitation, Ed. Peter Lang.

- Vienneau, R. (2011). *Apprentissage et enseignement : théories et pratiques*. Canada: Chanelière Education.
- Vigner, G. (1992). Le français langue de scolarisation , In *Études de Linguistique Appliquée*", Français langue seconde,. *Études de Linguistique Appliquée*(n°88).
- Walker, D. (2005). Le français dans l'Ouest canadien. (J. A.-H. Albert Valdman, Éd.) *Le français en Amérique du Nord. État présent*, pp. 187-205.
- Weaver, G. (1986). *Understanding and Coping with Cross –cultural Adjustment Stress*, University Press of America, In CHAVES R.-M.e et Al: *L'interculturel en classe*,. Grenoble, France: PUG.
- Windmüller, F. (2011). *Français langue étrangère (FLE), L'approche culturelle et interculturelle*. Paris: BELIN.
- Zarate, G. (1982). Du dialogue des cultures à la démarche interculturelle. *Le Français dans le Monde*, pp. 28-32.
- Zarate, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère. Recherches / applications*. Paris: Hachette.
- Zarate, G. (1997). *Pour l'amour de la France: la constitution d'un capital pluriculturel en contexte familial* », In : LEFÈBVRE, M.-L., HILY, M.-A., (éd.), *Les situations plurilingues et leurs enjeux*. Paris: l'Harmattan, pp. 25-33.
- Zarate, G. (2003). Médiation culturelle et didactique des langues. Projet de recherche mené. *Projet de recherche mené dans le cadre du premier programme d'activités à moyen terme du CELV (2000-2003)*, Centre européen pour les langues vivantes.
- Zarate, G. (2004). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris: Didier.

Table des matières

Table des matières	
Remerciements	4
Dédicaces	5
Résumé	6
Résumé en langue arabe	Erreur ! Signet non défini.
Résumé en langue anglaise	Erreur ! Signet non défini.
Sommaire	9
Liste des tableaux	10
Liste des figures	13
Liste des graphes	13
Introduction générale	14
I/ Partie théorique : L'enseignement du texte littéraire en FLE à travers l'approche interculturelle	23
Chapitre I : Vers une didactique de l'interculturel en classe de FLE : Emergence d'une approche, d'une finalité et d'objets d'étude.	24
Introduction	25
I.1.1 Enseignement/apprentissage des langues : Clarification des concepts principaux.	26
I.1.1.1 Langue maternelle et son influence sur le processus d'apprentissage d'une langue étrangère	26
I.1.1.2 Langue étrangère et sa dimension culturelle.....	28
I.1.1.3 Langue seconde et l'éducation bilingue interculturelle	30
I.1.1.4 La didactisation des outils pédagogiques.....	32
I.1.2 Enseignement/apprentissage du FLE en Algérie :	35
I.1.2.1 Etablissement et installation de la langue française en Algérie :	36
I.1.2.2 Statut de la langue française en Algérie :	37
I. 1.2.3 Place actuelle du français dans l'enseignement en Algérie :	38
I.1.2.4 Enseignement/apprentissage du FLE au secondaire.....	41
I.1.2.5 Objectifs de l'E/A du français au secondaire.....	42
I.1.2.6 Programme de français en 2 ^{ème} A.S.L/PH	43
I.1.2.7 Profil d'entrée de l'apprenant de 2 ^{ème} A.S.L/PH :.....	45
I.1.2.8 Profil de sortie à l'issue de 2 ^{ème} A.S.L/Ph :	46
I.1.3 Enseignement/apprentissage de la langue-culture française : Dimension et perspective .	47
I.1.3.1 La notion de langue	47
I.1.3.2 Rapport langue /culture	48
I.1.3.3 La notion de culture.....	50
I.1.3.3.2 Culture et Civilisation.....	54
I.1.4 La didactique des langues-cultures à la lumière de l'évolution des méthodologies dans l'E/A du FLE	55

I.1.4.1 Méthode traditionnelle.....	57
I.1.4.2 Méthode naturelle.....	58
I.1.4.4 Méthodologie active	60
I.1.4.5 Méthodologie audio-orale (MAO)	62
I.1.4.6 Méthodologie audio-visuelle (MAV)	63
I.1.4.7 Approche communicative	64
I.1.4.8 L'éclectisme.....	66
I.1.4.9 Approche actionnelle et approche interculturelle.....	68
I.1.5 Emergence et diffusion de la didactique des langues-cultures.....	74
I.1.5.1 La didactique des langues-cultures : une discipline constituée.....	76
I.1.5.2 Enseigner la culture : une perspective culturaliste	77
I.1.5.3 Le rôle de l'enseignant dans l'étude de la culture : un médiateur culturel	79
I.1.5.4 Enseignement/apprentissage d'une culture étrangère : entre attitude et comportement	81
I.1.5.5 Typologies des cultures	82
I.1.6 Didactique des langues-cultures à la croisée des différentes approches	83
I.1.6.1 Approche civilisationnelle	84
I.1.6.2 Approche littéraire.....	84
I.1.6.3 Approche quotidienne	85
I.1.6.4 Approche sociologique	85
I.1.6.5 Approche anthropologique	85
I.1.6.6 Approche sémiologique.....	85
I.1.6.7 Approches pragmatique / fonctionnelle.....	86
I.1.6.8 Approche interculturelle	86
Conclusion.....	87
Chapitre II : Le texte littéraire et son potentiel interculturel dans l'enseignement/apprentissage du FLE: une perspective ascendante en didactique des langues-cultures.	89
Introduction :	90
I.II.1 Le langage littéraire et les différentes compétences	91
I.II.1.1 Vers une « linguistique littéraire ».....	93
I.II.1.2 La compétence linguistique et la compétence littéraire	95
I.II.1.3 Compétence lexicale	97
I.II.1.4 Compétence communicative	99
I.II.1.4.1 Les composantes de la compétence communicative.....	100
I.II.1.5 Compétence culturelle	104

I.II.1.5.1. Les composantes historiques de la compétence culturelle	107
I.II.1.5.1.1 La composante transculturelle :	108
I.II.1.5.1.2 La composante métaculturelle :	108
I.II.1.5.1.3 La composante interculturelle :	108
I.II.1.5.1.4 La composante pluriculturelle :	108
I.II.1.5.1.5 La composante co-culturelle :	109
I.II.1.6 Compétence interculturelle	109
I.II.1.6.1 Les composantes de la compétence interculturelle	113
I.II.1.6.1.1 Le savoir (connaissances)	113
I.II.1.6.1.2 Le savoir-faire (Les habilités)	115
I.II.1.6.1.3 Le savoir-être (Attitudes)	117
I.II.1.6.1.4 Le savoir-apprendre	119
I.II.1.6.1.5 Le savoir-comprendre	121
I.II.1.6.1.6 Le savoir-s'engager	122
I.II.1.6.1.7 Le savoir-devenir	123
I.II.1.6.1.8 Le savoir-vivre ensemble	124
I.II.1.6.1.9 Le savoir-agir	124
I.II.2 Vers une pédagogie interculturelle	126
I.2.2.1 Le document authentique, un médiateur interculturel en classe de FLE	126
I.II.2.2 Contribution du document authentique dans l'E/A du FLE	128
I.II.2.3 Le texte littéraire, un document authentique particulier	130
I.II.3 Le texte littéraire et les différentes méthodes d'enseignement du FLE	132
I.II.3.1 La méthode traditionnelle (La méthode grammaire-traduction)	132
I.II.3.2 Les méthodes directe, audio-orale et audio-visuelle	133
I.II.3.3 L'approche communicative	134
I.II.3.4 L'approche interculturelle	135
I.II.4 Les difficultés rencontrées par les enseignants et les apprenants lors de l'exploitation de ce genre de texte dans le cours de langue	137
I.II.4.1 Difficultés d'ordre linguistique	137
I.II.4.2 Difficultés d'ordre cognitif	138
I.II.4.3 Difficultés d'ordre culturel	139
Conclusion	140
Chapitre III : L'enseignement du texte littéraire en classe de FLE: Perspectives interculturelles, enjeux didactiques et pratiques pédagogiques	142
Introduction	143

I.III.1 Compétences à installer en 2^{ème} AS : La mise en place d'une approche par compétence	144
I.III.1.1 Compétences disciplinaires.....	146
I.III.1.1.1 Compétences de compréhension	147
I.III.1.1.1.1 À l'oral.....	147
I.III.1.1.1.2 À l'écrit	148
I.III.1.1.2. Compétences de production	151
I.III.1.1.2.1 À l'oral.....	151
I.III.1.1.2.2 À l'écrit	152
I.III.1.2 Compétences transversales	155
I.III.2 Évaluation des compétences et des apprentissages.....	156
I.III.2.1 Taxonomie de Bloom comme outil d'évaluation	158
I.III.2.2 Évaluation diagnostique.....	162
I.III.2.3 Évaluation formative	163
I.III.2.4 Évaluation sommative/ certificative	164
I.III.3 Élaboration d'une épreuve d'évaluation	165
I.III.3.1 Correction d'une épreuve d'évaluation.....	167
I.III.3.2 Grille de correction.....	169
I.III.4 Élaboration d'une séquence pédagogique	170
I.III.4.1 Activités pédagogiques	171
I.III.4.2 Évaluation et observation d'une séquence d'apprentissage	173
I.III. 5 Pistes et enjeux didactiques de l'enseignement du texte littéraire en classe de FLE ...	175
I.III.5.1 Enjeu didactico-pédagogique	176
I.III.5.2 Enjeu interculturel	178
I.III.5.3 Enjeu social et la formation des enseignants.....	180
I.III.5.4 Enjeu éthique	182
Conclusion.....	184
II Partie pratique : cadre méthodologique et analyses des données	186
Chapitre IV : Cadre méthodologique de la recherche	187
Introduction	188
II.IV.1 .Programme officiel de la 2^{ème} AS.....	188
II.IV.1 .1 Contenus du programme officiel de la 2 ^{ème} AS	190
II.IV.1 .2 La dimension interculturelle dans les documents officiels de la 2 ^{ème} AS.....	192
II.IV.1 .3 Place du texte littéraire dans les documents officiels de la 2 ^{ème} AS.....	193
II.IV.1 .4 Application du programme officiel de la 2 ^{ème} AS en milieu scolaire.....	194

II.IV.1 .5 Constat et contexte.....	196
II.IV.2 Problématique.....	198
II.IV.2.1 Spécification de la problématique.....	198
II.IV.2.2 Question de recherche.....	199
II.IV.2.3 Hypothèses de recherche.....	201
II.IV.2.3.1 Hypothèse générale.....	202
II.IV.2.3.2 Hypothèses opérationnelles.....	203
II.IV.2.3.2.1 Hypothèse liée à la compréhension.....	204
II.IV.2.3.2.2 Hypothèse liée à la maîtrise de la langue.....	205
II.IV.2.3.2.3 Hypothèse liée à la synthèse.....	205
II.IV.2.3.2.4 Hypothèse liée à la production.....	206
II.IV.2.4 Rationnel de la recherche.....	207
II.IV.3 Méthodologie.....	208
II.IV.3.1 Méthode de la recherche adoptée.....	208
II.IV.3.2 Champ de la recherche.....	209
II.IV.3.3 Pertinence de la recherche.....	209
II.IV.3.4 Objectif de la recherche.....	211
II.IV.4. Description du corpus et procédure d'analyse.....	214
II.IV.4.1. Conception de la séquence didactique.....	216
II.IV.4.2. Transposition didactique.....	217
II.IV.4.3. Séquence didactique.....	218
II.IV.4.4. Choix de supports de la littérature.....	223
II.IV.5. Cadre d'analyse et opérationnalisation.....	228
II.IV.6. Limites de la recherche.....	233
II.IV.6.1. Difficultés rencontrées.....	234
Conclusion.....	236
Chapitre V : Expérimentation.....	238
Introduction.....	239
II.V.1. Pré-enquête et enquête sur terrain.....	239
II.V.1.1 Pré-enquête sur le lieu d'expérimentation, le public et les motifs de leur choix.....	240
II.V.1.2 Description du lieu de l'expérimentation.....	241
II.V.1.2 Description de la population de l'expérimentation.....	241
II.V.1.3 Caractéristiques de la population de l'expérimentation.....	242
II.V.1.4 Motifs du choix de la population de l'expérimentation.....	242
II.V.1.5. Description de l'échantillon de l'expérimentation.....	243

II.V.1.6. Caractéristiques de l'échantillon de l'expérimentation	243
II.V.1.7. Description de l'espace classe	244
II.V.2. Scénario expérimental et tâches proposées	246
II.V.2.1 Démarche de l'expérimentation	247
II.V.2.2 Mise en œuvre du scénario expérimental	247
II.V.2.3. Tâches proposées	249
II.V.3. Organisation de l'expérimentation	257
II.V.3.1 Objectifs des cours	257
II.V.3.2 Choix des activités	258
II.V.3.3 Choix des thèmes et des textes.....	258
II.V.4 Contenu de l'expérimentation pour une valorisation du texte littéraire à visée interculturelle	259
II.V.4.2 Durée de l'expérimentation	261
II.V.4.3. Fiches pédagogiques de travail	261
II.V.4.3.1 Contexte pédagogique	263
II.V.4.3.2 Objectifs pédagogiques.....	264
II.V.4.4 Déroulement des séances.....	265
II.V.4.4.1 Fiche pédagogique n°01 : Évaluation diagnostique (pré-test)	266
II.V.4.4.1. 1 Contrôle de la validité.....	268
II.V.4.4.1.2. Contrôle de la fiabilité :	269
II.V.4.4.1.3 Échelle de notation	270
II.V.4.4.2 Fiche pédagogique n°02 : Compréhension de l'oral	272
II.V.4.4.3 Fiche pédagogique n°03 : Compréhension de l'écrit.....	276
II.V.4.4.4. Fiche pédagogique n°04 : Point de langue.....	280
II.V.4.4.5 Fiche pédagogique n°05 : Activité théâtrale.....	283
II.V.4.4.6. Fiche pédagogique n°06 : Fait poétique	287
II.V.4.4.7. Fiche pédagogique n°07 : Production écrite	290
II.V.4.4.9 Fiche pédagogique n°09 : Plaisir de lire	295
II.V.4.4.10 Fiche pédagogique n°10 : Évaluation sommative (post-test) ou l'épreuve de rendement	301
Conclusion.....	302
Chapitre VI : Description et analyse des résultats et perspectives.	303
Introduction	304
II.VI.1 Présentation des enregistrements	304
II.VI.1.1. Données du pré-test.....	305

II.VI.1.2 Correction des copies et la fidélité inter-juges.....	305
II.VI.1.3. Présentation, analyse et interprétation des données du pré-test.....	306
II.VI.1.3.1. Données du pré-test des deux groupes témoin «T» et expérimental «E»	306
II.VI.1.3.2 Traitement des données et analyse des résultats	320
II.VI.1.3.2.1 Comparaison des résultats obtenus par les deux groupes « T » et « E » à l'épreuve du pré-test.....	320
II.VI.1.3.3 Synthèse	322
II.VI.2 Comptes rendus des activités pédagogiques.....	323
II.VI.2.1 Objectifs des activités pédagogiques proposées	324
II.VI.2.2 Compte-rendu de la 1 ^{ière} activité pédagogique.....	324
II.VI.2.2.1 Données des questions de la 1 ^{ière} activité pédagogique	325
II.VI.2.3 Compte-rendu de la 2 ^{ème} activité pédagogique	326
II.VI.2.3.1 Données des questions de la 2 ^{ème} activité pédagogique	326
II.VI.2.4 Compte-rendu de la 3 ^{ème} activité pédagogique	327
II.VI.2.4.1 Données des questions de la 3 ^{ème} activité pédagogique	328
II.VI.2.5 Compte-rendu de la 4 ^{ème} activité pédagogique	329
II.VI.2.5.1 Données des questions de la 4 ^{ème} activité pédagogique	330
II.VI.2.6 Compte-rendu de la 5 ^{ème} activité pédagogique	331
II.VI.2.6.1 Données des questions de la 5 ^{ème} activité pédagogique	331
II.VI.2.7 Compte-rendu de la 6 ^{ème} et la 7 ^{ème} activités pédagogiques	332
II.VI.2.7.1 Données des questions de la 6 ^{ème} activité pédagogique	334
II.VI.2.8.1 Données des questions de la 8 ^{ème} activité pédagogique	335
II.VI.2.9 Synthèse	336
II.VI.3 Données du post-test	337
II.VI.3.1 Correction des copies et la fidélité inter-juges.....	337
II.VI.3.2 Présentation, analyse et interprétation des données du post-test	338
II.VI.3.2.1 Données du post-test des deux groupes témoin «T» et expérimental «E»	338
II.VI.3.3 Traitement des données et analyse des résultats	352
II.VI.3.3.1 Comparaison des résultats obtenus par les deux groupes « T » et « E » à l'épreuve du post-test.	352
II. VI.3.3.2 Comparaison des résultats obtenus par le groupe témoin «T» au pré-test et au post-test.	355
II.VI.4 De l'interprétation des données à la vérification des hypothèses.....	359
II.VI.4.1 Vérification de la 1 ^{ière} hypothèse liée à la compréhension	359
II.VI.4.2 Vérification de la 2 ^{ème} hypothèse liée au point de langue	361

Table des matières

II.VI.4.3 Vérification de la 3 ^{ième} hypothèse liée à la synthèse	362
II.VI.4.4 Vérification de la 4 ^{ième} hypothèse liée à la production écrite.....	364
II.VI.4.5 Vérification Hypothèse de la recherche (hypothèse générale)	366
II.VI.4.6 Synthèse	368
Conclusion.....	369
Conclusion générale.....	371
Bibliographie.....	376
Table des matières	390
Annexes	399

Annexes

Annexe n°01

Les autorisations obtenues pour la réalisation de l'expérimentation

Biskra, le 06 septembre 2018

TORCHI Feyrouz

Manbaâ El Ghoulane Ville EL-OUTAYA

Biskra 07038

Tél : 0673514189

Mail: f.torchi@univ-batna2.dz

A Monsieur l'Inspecteur de l'Education Nationale de la circonscription 2
Sous la direction de Mr le Directeur de l'Education de Biskra

Objet: Demande d'autorisation visant à réaliser une recherche scientifique

Monsieur l'Inspecteur,

J'ai l'honneur de solliciter de votre haute bienveillance de bien vouloir m'accorder l'autorisation de réaliser une session de pratique pédagogique d'une durée appropriée de cinq semaines au sein de notre établissement scolaire. Mon expérimentation s'étalera sur le premier trimestre de l'année scolaire 2018/2019, elle débutera au début du mois de septembre et s'achèvera vers la fin du mois d'octobre 2018.

Dans le cadre du projet de doctorat en didactique de français langue étrangère(FLE), comme étant une enseignante PES dans votre circonscription, le lycée des Frères Martyrs Barbari répond parfaitement aux exigences de mes aspirations de doctorante. Je vous assure, Monsieur l'Inspecteur, que la progression annuelle des apprentissages sera le fil conducteur de notre recherche.

À toutes fins utiles, vous trouverez ci-joint le descriptif du projet à élaborer et l'intervention pédagogique à mener.

Dans l'espoir d'une réponse favorable, je vous remercie d'avance de votre compréhension et de votre coopération, je vous adresse, Monsieur l'Inspecteur, mes meilleures salutations.

Fait à Biskra, le 06 septembre 2018

Décision de l'IEN: /

Avis favorable.



Biskra, le 06 septembre 2018

TORCHI Feyrouz
Manbaâ El Ghozlane Ville EL-OUTAYA
Biskra 07038
Tél : 0673514189
Mail: f.torchi@univ-batna2.dz

A Monsieur le Directeur du lycée : Frères Martyrs Barbari
Sous la direction de Mr l'Inspecteur de l'Education Nationale de la circonscription 2

Objet: Demande d'autorisation visant à réaliser une recherche scientifique

Monsieur le Directeur,

J'ai l'honneur de solliciter de votre haute bienveillance de bien vouloir m'accorder l'autorisation de réaliser une session de pratique pédagogique d'une durée appropriée de cinq semaines au sein de votre établissement scolaire. Mon expérimentation s'étalera sur le premier trimestre de l'année scolaire 2018/2019, elle débutera au début du mois de septembre et s'achèvera vers la fin du mois d'octobre 2018.

Dans le cadre du projet de doctorat en didactique de français langue étrangère (FLE), comme étant une enseignante PES dans votre établissement en langue française, le lycée des Frères Martyrs Barbari répond parfaitement aux exigences de mes aspirations de doctorante. Je vous assure, Monsieur le Directeur, que la progression annuelle des apprentissages sera le fil conducteur de notre recherche.

À toutes fins utiles, vous trouverez ci-joint le descriptif du projet à élaborer et l'intervention pédagogique à mener.

Dans l'espoir d'une réponse favorable, je vous remercie d'avance de votre compréhension et de votre coopération, je vous adresse, Monsieur le Directeur, mes meilleures salutations.

Fait à *Fontaine d'Or* le 06 septembre 2018


Feyrouz Torchi

Annexe n°02
Quelques productions des apprenants
participants
(pré-test/post-test)

Échantillon n°01 (pré-test)

Nom : Echantillon n° 01 Prénom : Fatima Zahra

Lycée : Fontaine Des Gazelles Année scolaire 2018 – 2019

Niveau : 2AS/L Durée : 2 heures

Evaluation diagnostique :

Texte

Amin Maalouf est un écrivain franco-libanais né à Beyrouth en 1949. Dans « Les Identités meurtrières », il s'interroge sur la notion d'identité et les conflits qui découlent des revendications identitaires.

Depuis que j'ai quitté le Liban en 1976, pour m'installer en France, que de fois m'a-t-on demandé, avec les meilleures intentions du monde, si je me sentais « plutôt français » ou « plutôt libanais ». Je réponds invariablement : « L'un et l'autre ! » Non par quelque souci d'équilibre ou d'équité, mais parce qu'en répondant différemment, je mentirais. Ce qui fait que je suis moi-même et pas un autre, c'est que je suis ainsi à la lisière de deux pays, de deux ou trois langues, de plusieurs traditions culturelles. C'est précisément cela qui définit mon identité. Serais-je plus authentique si je m'amputais d'une partie de moi-même ?

A ceux qui me posent la question, j'explique donc, patiemment, que je suis né au Liban, que j'y ai vécu jusqu'à l'âge de vingt-sept ans, que l'arabe est ma langue maternelle et que c'est d'abord en traduction arabe que j'ai découvert Dumas et Dickens et Les Voyages de Gulliver, et que c'est dans mon village de la montagne, le village de mes ancêtres, que j'ai connu mes premières joies d'enfant et entendu certaines histoires dont j'allais m'inspirer plus tard dans mes romans. Comment pourrais-je l'oublier ? Comment pourrais-je m'en détacher ? Mais, d'un autre côté, je vis depuis vingt-deux ans sur la terre de France, je bois son eau et son vin, mes mains caressent chaque jour ses vieilles pierres, j'écris mes livres dans sa langue, jamais plus elle ne sera pour moi une terre étrangère.

Moitié français, donc, et moitié libanais ? Pas du tout ! L'identité ne se compartimente pas, elle ne se répartit ni par moitiés, ni par tiers, ni par pages cloisonnées. Je n'ai pas plusieurs identités, j'en ai une seule, faite de tous les éléments qui l'ont façonnée, selon un « dosage » particulier qui n'est jamais le même d'une personne à l'autre.

Parfois, lorsque j'ai fini d'expliquer, avec mille détails, pour quelles raisons précises je revendique pleinement l'ensemble de mes appartenances, quelqu'un s'approche de moi pour murmurer, la main sur mon épaule : « Vous avez eu raison de parler ainsi, mais au fin fond de vous-mêmes, qu'est-ce que vous vous sentez ? »

[...] Lorsqu'on me demande ce que je suis « au fin fond de moi-même », cela suppose qu'il y a « au fin fond » de chacun, une seule appartenance qui compte, sa « vérité profonde » en quelque sorte, son « essence », déterminée une fois pour toutes à la naissance et qui ne changera plus ; comme si le reste, tout le reste - sa trajectoire d'homme libre, ses convictions acquises, ses préférences, sa sensibilité propre, ses affinités, sa vie, en somme, ne comptait pour rien. Et lorsqu'on incite nos contemporains à « affirmer leur identité » comme on le fait si souvent aujourd'hui, ce qu'on leur dit par là, c'est qu'ils doivent retrouver au fond d'eux-mêmes cette prétendue appartenance fondamentale, qui est souvent religieuse ou nationale ou raciale ou ethnique, et la brandir fièrement à la face des autres. Quiconque revendique une identité plus complexe se retrouve marginalisé.

Amin Maalouf, *Les Identités meurtrières*.
Paris : Editions Grasset & Fasquelle (1998) p.08

1

Questions :

Les réponses aux questions doivent être entièrement rédigées.

I-Compréhension de l'écrit : (5pts)

1- Quel est le thème de ce texte ?

Le thème de ce texte

2- Qui en est l'auteur ? Qu'apprend-on sur son identité via le texte ?

L'auteur est Amin Maalouf. On apprend sur son identité via le texte que il est un écrivain franco-libanais né à Beyrouth en 1949 et il s'est installé en France en 1976.

3- Que fait l'auteur dans ce texte ?

4- Se sent-il plutôt français ou plutôt libanais ? Pourquoi ?

Il se sent à la fois l'un et l'autre, parce que il est lui-même pas un autre, il est à la limite de deux pays et de 3 langues, de plusieurs traditions culturelles.

5- Dit-il la vérité ? Justifiez votre réponse ?

6- Dans le 2^{ème} paragraphe, relevez les arguments avancés sur les quels, Amin Maalouf s'appuie pour justifier sa vision et les exemples qui les renforcent.

• Les arguments sont : *- Je suis né au Liban*

• Les exemples sont :

7- Reformulez la thèse que l'auteur veut nous faire partager.

lorsque on est

Nom :

Prénom :

II-Point de langue (5pts)

1- Relevez quatre mots appartenant au champ lexical de « l'identité » :
Pays - traditions - langue -

2- A qui renvoie le pronom « on » employé dans le 5^{ème} paragraphe ?
les personnes qui survivent

3- Reliez les énoncés au sens exprimé

-Je réponds invariablement

-C'est précisément cela qui définit mon identité.

-j'ai connu mes premières joies d'enfant

-c'est qu'ils doivent retrouver au fond d'eux-mêmes

• Une obligation

• Un jugement favorable

• Une permanence

• Une certitude

4- Quelle est la connotation (sens secondaire) du mot une partie dans l'énoncé suivant : « je m'amputais une partie de moi-même »

III-Synthèse (interprétation, appréciation, jugement) (5pts)

1- À la question posée à la fin du 1^{er} paragraphe, l'auteur apporte une réponse originale. Reformulez cette réponse en deux lignes?

2- En se référant au texte, quels sont, selon vous, les points que les immigrants peuvent avoir en communs et en quoi peuvent-ils être différents? (citez deux points communs et deux différences)

• Les points communs sont :

.....

• Les différences sont :

.....

3- Certaines sociétés sont condamnées à la violence sous prétexte que tous les êtres n'ont pas la même langue, la même foi ou la même couleur. De quel phénomène social s'agit-il ?

•

4- Pouvez-vous citer deux écrivains qui vivent entre deux cultures et deux patries ?

V-Production écrite : (5pts)

Vous aimez la rubrique « la littérature au service de la culture » de votre journal scolaire. Pour faire réfléchir vos camarades sur « la notion de l'identité », vous leur proposez le **compte rendu critique** du texte que vous venez de lire. (en une quinzaine de lignes)

Le texte est sous titre "Il est écrit par l'écrivain Amine Maalouf, extrait de son ouvrage "Les Identités multiples", paru dans "Paris: Editions Grasset & Fasquelle" en 1998, p. 08. Le texte est un texte qui parle de et il se compose de cinq paragraphes. Dans le premier paragraphe l'auteur parle de leur installation en France et leur dit qu'il se sentait plutôt français et plutôt libanais mais il dit la vérité. Dans le deuxième paragraphe, il explique que Liban est le pays où il est né et grandi jusqu'à 7 ans et au même temps il est dans la France depuis 7 ans. Dans le troisième § l'écrivain souligne que l'identité ne se compartimente pas et qu'il a une seule identité faite de tous les éléments qu'il a fusionnés. Dans la quatrième et la 5^{ème} paragraphes il dit que chacun de personne a une seule appartenance et qui compte sa racine profonde et il explique comment nous affirmer notre identité. J'aime le texte et je suis d'accord avec l'auteur. Le vocabulaire est abondant.

Échantillon n°02 (post-test)

Nom : Echantillon n° 02 Prénom : *Kayet*

Lycée : Fontaine Des Gazelles Année scolaire 2018 – 2019

Niveau : 2AS/L Durée : 2 heures

Evaluation diagnostique :

Texte

Amin Maalouf est un écrivain franco-libanais né à Beyrouth en 1949. Dans « Les Identités meurtrières », il s'interroge sur la notion d'identité et les conflits qui découlent des revendications identitaires.

Depuis que j'ai quitté le Liban en 1976, pour m'installer en France, que de fois m'a-t-on demandé, avec les meilleures intentions du monde, si je me sentais « plutôt français » ou « plutôt libanais ». Je réponds invariablement : « L'un et l'autre ! » Non par quelque souci d'équilibre ou d'équité, mais parce qu'en répondant différemment, je mentirais. Ce qui fait que je suis moi même et pas un autre, c'est que je suis ainsi à la lisière de deux pays, de deux ou trois langues, de plusieurs traditions culturelles. C'est précisément cela qui définit mon identité. Serais-je plus authentique si je m'amputais d'une partie de moi-même ?

A ceux qui me posent la question, j'explique donc, patiemment, que je suis né au Liban, que j'y ai vécu jusqu'à l'âge de vingt-sept ans, que l'arabe est ma langue maternelle et que c'est d'abord en traduction arabe que j'ai découvert Dumas et Dickens et Les Voyages de Gulliver, et que c'est dans mon village de la montagne, le village de mes ancêtres, que j'ai connu mes premières joies d'enfant et entendu certaines histoires dont j'allais m'inspirer plus tard dans mes romans. Comment pourrais-je l'oublier ? Comment pourrais-je m'en détacher ? Mais, d'un autre côté, je vis depuis vingt-deux ans sur la terre de France, je bois son eau et son vin, mes mains caressent chaque jour ses vieilles pierres, j'écris mes livres dans sa langue, jamais plus elle ne sera pour moi une terre étrangère.

Moitié français, donc, et moitié libanais ? Pas du tout ! L'identité ne se compartimente pas, elle ne se répartit ni par moitiés, ni par tiers, ni par pages cloisonnées. Je n'ai pas plusieurs identités, j'en ai une seule, faite de tous les éléments qui l'ont façonnée, selon un « dosage » particulier qui n'est jamais le même d'une personne à l'autre.

Parfois, lorsque j'ai fini d'expliquer, avec mille détails, pour quelles raisons précises je revendique pleinement l'ensemble de mes appartenances, quelqu'un s'approche de moi pour murmurer, la main sur mon épaule : « Vous avez eu raison de parler ainsi, mais au fin fond de vous-mêmes, qu'est-ce que vous vous sentez ? »

[...] Lorsqu'on me demande ce que je suis « au fin fond de moi-même », cela suppose qu'il y a « au fin fond » de chacun, une seule appartenance qui compte, sa « vérité profonde » en quelque sorte, son « essence », déterminée une fois pour toutes à la naissance et qui ne changera plus ; comme si le reste, tout le reste - sa trajectoire d'homme libre, ses convictions acquises, ses préférences, sa sensibilité propre, ses affinités, sa vie, en somme, ne comptait pour rien. Et lorsqu'on incite nos contemporains à « affirmer leur identité » comme on le fait si souvent aujourd'hui, ce qu'on leur dit par là, c'est qu'ils doivent retrouver au fond d'eux-mêmes cette prétendue appartenance fondamentale, qui est souvent religieuse ou nationale ou raciale ou ethnique, et la brandir fièrement à la face des autres. Quiconque revendique une identité plus complexe se retrouve marginalisé.

Amin Maalouf, *Les Identités meurtrières*.
Paris : Editions Grasset & Fasquelle (1998) p.08

1

Questions :

Les réponses aux questions doivent être entièrement rédigées.

I-Compréhension de l'écrit : (5pts)

1- Quel est le thème de ce texte ?

le thème de ce texte s'est l'identité de Amin Maalouf.....

2- Qui en est l'auteur ? Qu'apprend-on sur son identité via le texte ?

Amin Maalouf est un écrivain français libanais, né à Beyrouth en 1949.

3- Que fait l'auteur dans ce texte ?

L'auteur parle de son identité.

4- Se sent-il plutôt français ou plutôt libanais ? Pourquoi ?

Il sent « l'un et l'autre », car il mentirait.

5- Dit-il la vérité ? Justifiez votre réponse ?

oui, il dit la vérité, car dans le 5^e paragraphe « Vérité profonde »

6- Dans le 2^e paragraphe, relevez les arguments avancés sur lesquels, Amin Maalouf s'appuie pour justifier sa vision et les exemples qui les renforcent.

• Les arguments sont : - j'ai vécu en Liban

j'ai vécu jusqu'à l'âge de vingt-sept

l'arabe est ma langue maternelle

• Les exemples sont : -

ruines et désolés, les voyages de Gulliver

village de montagne

7- Reformulez la thèse que l'auteur veut nous faire partager.

Amin Maalouf

Nom :

Prénom :

II-Point de langue (5pts)

1- Relevez quatre mots appartenant au champ lexical de « l'identité » :

mère, âge, 27 ans, naissance

2- À qui renvoie le pronom « on » employé dans le 5^{ème} paragraphe ?

Le pronom « on » renvoie à l'identité.

3- Reliez les énoncés au sens exprimé

-Je réponds invariablement

• Une obligation

-C'est précisément cela qui définit mon identité.

• Un jugement favorable

-j'ai connu mes premières joies d'enfant

• Une permanence

-c'est qu'ils doivent retrouver au fond d'eux-mêmes

• Une certitude

4- Quelle est la connotation (sens secondaire) du mot une partie dans l'énoncé suivant : « je m'amputais une partie de moi-même »

III-Synthèse (interprétation, appréciation, jugement) (5pts)

1- À la question posée à la fin du 1^{er} paragraphe, l'auteur apporte une réponse originale. Reformulez cette réponse en deux lignes?

2- En se référant au texte, quels sont, selon vous, les points que les immigrés peuvent avoir en communs et en quoi peuvent-ils être différents? (citez deux points communs et deux différences)

• Les points communs sont :

- la respectation

• Les différences sont :

- les cultures

- la langue

3- Certaines sociétés sont condamnées à la violence sous prétexte que tous les êtres n'ont pas la même langue, la même foi ou la même couleur. De quel phénomène social s'agit-il ?

4- Pouvez-vous citer deux écrivains qui vivent entre deux cultures et deux patries ?

V-Production écrite : (5pts)

Vous aimez la rubrique « la littérature au service de la culture » de votre journal scolaire. Pour faire réfléchir vos camarades sur « la notion de l'identité », vous leur proposez le **compte rendu critique** du texte que vous venez de lire. (en une quinzaine de lignes)

..... Le texte est sous-titré : "Il est écrit par Amin Maalouf".....
 Il est extrait de "Les identités mentales", et l'idée générale du...
 texte est... les identités de Amin Maalouf qui est composé de 5 paragraphes.
 Dans le premier paragraphe, l'auteur parle de l'identité de se-même,
 et dans 2^{ème} paragraphe il répond à la question posée avec quelque
 arguments et quelque exemples, après l'auteur dans la 3^{ème} paragraphe
 parle que il est un réel identité par plusieurs. Finalement, Amin Maalouf
 dit dans le dernier paragraphe "Quiconque revendique une identité plus
 complexe se retrouve marginalisé."
 Donc, dans ce document de Amin Maalouf, j'ai choisi des mots...
 pas très facile, mais j'ai résumé tout les éléments dans ce document

Annexe n°3
Quelques productions des apprenants
participants
(Cours)

Dimanche 16 Septembre 2018

Hors séquence :

La littérature au service de la culture

Objet d'étude :

Texte littéraire à visée interculturelle.

Activité : Compréhension de l'oral

Texte support oralisé :

Aujourd'hui, maman est morte.

Source : Albert Camus, "L'étranger"

éd. Gallimard, 1942.

I) Compréhension :

1. De quoi parle-t-on dans ce texte ?

on parle dans le texte de la mort de la mère
(l'enterrement de la mère)

2. Quelles sont vos premières impressions à l'écoute de ce texte qui ouvre le roman ?

La réaction de rejet dérange par l'insensibilité du narrateur

3: Remplissez le tableau suivant:-

Qui parle?	De quoi?	Où?	Quand?
Meursault narrateur	La mort et l'enterrement de sa mère	l'asile de vieillard à Mers à Alger	Aujourd'hui

4: Comment "Meursault" apprend-t-il la mort de sa mère?

Il apprend la mort de sa mère par un télégramme

5: Comment percevez-vous le personnage? Qu'est-ce qui vous frappe? *choque*

Le personnage Meursault apparaît étranger.

Par des sentiments, la description de peine est quasi absente dans cet extrait

6: Par contre le fait de dire "maman" au lieu de dire

"ma mère" relève un rapport particulier, lequel?

maman est un ^{mot} qui montre une intimité un personnage enfantine

7: A quel occasion habituellement présente-on ses condoléances?

On présente ses condoléances à l'occasion d'un mort un deuil un décès

8: Relèvez le champ lexical de "l'enterrement" ?

- Le champ lexical est : la mort, décédée, condoléance, peine, deuil, cravate noire et Grassard.

9: Qui le narrateur prend-il ses repas d'habitude ?

- au restaurant chez Céleste

10: "Ils avaient tous beaucoup de peine pour moi." Qui représente le pronom personnel "ils" ?

- Les clients du restaurant

11: Pourquoi "Meursault" souhaitait-il porter "un cravate noire" ?
Pour l'enterrement de sa mère, pour marquer le deuil (culture occidentale).

12: En deux phrases que pensez-vous du titre de l'œuvre "l'étranger" ? reflète-t-il la personnalité du "Meursault" ?
On nous pense que le titre reflète la personnalité du "Meursault" car il ne ressemble pas aux hommes raison de son comportement étrange (culture inconnue)

I) Synthèse

Fait un compte rendu objectif du texte

Le texte s'intitule "Aujourd'hui, maman est morte", il est écrit par Albert Camus (1913 - 1960), un écrivain français qui est né dans un village algérien, près d'Oran. C'est l'auteur de nombreux ouvrages, dont "L'étranger" (1942). Il obtint le prix Nobel de littérature en 1957. Il a trouvé la mort dans un accident de voiture en 1960.

Mersault (le narrateur) est le personnage principal de ce texte. La scène se déroule en Algérie française. Il apprend par un télégramme la mort de sa mère. Mersault est sans sentiments, il n'a aucune réaction à l'annonce de la mort de sa mère. Il se rend en autobus à l'asile de Vieillard, près d'Alger pour assister à l'enterrement de sa mère. Il n'exprime ni tristesse ni émotion.

Niveau : 2^{ème} ASL/Ph

Séquence : La littérature au service de la culture

Objet d'étude : Texte littéraire à visée interculturelle.

Activité : Compréhension de l'écrit

Texte support : sans titre

Auteur : Azouz Begag

Source : *Le Gone du Chaâba*, Paris, éd. Seuil 2005 .pp 211-212

Durée : 02 heures.

Texte support :

Le narrateur, Azouz Begag, jeune Français d'origine algérienne, revient sur une mésaventure vécue alors qu'il était au collège.

Cette humiliation, je ne peux pas l'oublier. Lorsque Mme Valard avait rendu la dissertation¹ que nous avions faite une semaine avant, à la maison, elle s'était arrêtée devant moi, m'avait fixé dans les yeux avec un rictus² au coin des lèvres, pour me cracher :

- «Vous n'êtes qu'un fumiste³. Vous avez très mal copié Maupassant. J'avais d'abord rougi, consterné par cette accusation, puis j'avais tenté de me défendre, tandis qu'autour de moi on pouffait de rire.

-M'dame, j'ai pas copié Maupassant. Je ne savais pas qu'il avait écrit cette histoire. C'est le maître de mon ancienne école qui m'a raconté cette histoire, avait-je tenté naïvement de réagir.

Et elle, trop heureuse d'avoir reconnu Guy de Maupassant, même plagié, m'avait couvert de honte devant toute la classe en me criant :

«Et en plus, vous mentez ! Je vous avais mis un sur vingt pour le papier et l'encre, mais je vous mets zéro. C'est ce que vous méritez».

C'était pourtant M. Grand qui avait raconté la mésaventure survenue à un pauvre vieil homme, dans un village, il y avait de cela quelques dizaines d'années. Le bougre³ avait une manie, celle de ramasser tous les petits bouts de n'importe quoi qui traînaient par terre, dans l'espoir d'en avoir tôt ou tard l'usage. Un matin, au beau milieu de la grand-place du village, il s'était baissé pour glaner un morceau de ficelle par terre, peut-être pour en faire un lacet. Furtivement il l'avait glissé dans sa poche, mais à cet instant précis, assis devant sa boutique, le boucher l'avait minutieusement observé. Le lendemain, une grave nouvelle secouait le village : le clerc⁴, en revenant du bourg voisin, avait perdu son portefeuille et on disait que c'était probablement sur la grand-place. Le boucher avait tout vu et tout compris. À cause de la ficelle, le vieillard avait été conduit en prison.

5. Qui est Maupassant (Guy de Maupassant)?
 - C'est un écrivain français très connu (symbole culturel français).
6. Dans le premier paragraphe :
 - a) À quel moment de la vie du narrateur correspond la première phrase.
 - b) À quel moment de la vie du narrateur correspond la deuxième phrase.
 - La première phrase correspond à l'état actuel (l'effet d'un souvenir d'enfance).
 - La deuxième phrase correspond au déroulement et les circonstances de ce souvenir.
7. «M'dame, j'ai pas copié Maupassant».
 - a) À quel niveau de langue appartient cette phrase.
 - b) Réécrivez cette phrase dans un autres registres (niveaux) de langue.
 - Cette phrase appartient niveaux familiaux.
 - Madame, je n'ai pas copié Maupassant (registre courant).
8. «Vous n'êtes qu'un fumiste. Vous avez très mal copié Maupassant». Quelle est la signification du mot *fumiste* dans ce contexte ?
 - *fumiste* signifie personnage qui manque de sérieux et sur lequel on ne peut pas compter.
9. Relevez quatre termes appartenant au champ lexical de la Justice.
 - Les quatre termes sont : accusation, défendre, prison, condamner, verdict, soupçons.
10. Relevez et nommez une figure de style à laquelle recourt le narrateur dans le dernier paragraphe.
 - une comparaison. Tous le élèves m'avaient considéré comme petit... malin.
11. Quel sentiment le narrateur éprouve-t-il ? Expliquez pour quelle raison ?
 - Il éprouve un sentiment d'injustice car il était méprisé, humilié et mal entendu par son enseignante.
12. Expliquez l'expression «la même méprise qui s'était abattue sur le vieux m'avait frappé par la main de Mme Valard» (dernier paragraphe).
 - A. Zozz s'identifie en effet au vieillard misérable de l'histoire Maupassant.

13. Le portrait de Madame Valard est-il :

a) Mélioratif ou péjoratif ?

b) Statique ou en actes et en paroles ? Justifiez chacune de vos réponses par une expression dans le texte.

- Le portrait de Madame Valard est péjoratif.....
- En actes : Je vous sers mais je vous mets zéro c'est ce que vous méritez.....
- En parole : vous n'êtes qu'un finiste.....

14. Quelle leçon l'écuyer tire-t-il de sa « mésaventure » ?

- La leçon est la suivante :
La leçon est la suivante : Il est nécessaire pour lui de s'intégrer
et de s'approprier la culture française à travers l'éducation.....

II - synthèse 10 mn

Lisez une dernière fois le texte puis faites son compte rendu critique:

Echantillon n°02 (suite)

Mercredi 19 Septembre 2018

Séquence = La littérature au service de la culture.

Objet d'étude = Texte littéraire à visée interculturelle.

Activité = Compréhension de l'écrit.

Source = Azouz Begag, Le Gêne du châaba, Paris éds Seuil 2005
p. p 211 - 212.

I Analyse =

II Synthèse =

Compte-rendu critique du texte :

Azouz Begag est l'auteur de ce texte. Il est un homme politique et écrivain français, issu d'une famille d'algériens émigrés en 1949. Le texte est un extrait d'un roman autobiographique intitulé "Le Gêne du châaba", paru dans les éditions du Seuil en 2005 à Paris. Le document est du type narratif qui raconte un souvenir d'enfance à l'école.

D'abord, Begag, le narrateur, est accusé par l'institutrice Mme Valard d'avoir s'approprié des extraits des écrits de Guy de Maupassant dans une dissertation. Cet acte est mal interprété par l'enseignante du Azoug. Il nous raconte également l'histoire du Vieillard miséreux, de la nouvelle de Maupassant qui est condamné sur des soupçons par le pouvoir bourgeois. À l'image du Vieillard de la nouvelle qui est accusé à tort d'avoir volé quelque chose qui ne lui appartient pas, Azoug est remis à sa place pour s'être approprié la culture française dont il n'est pas l'héritier « naturel ». L'école est devenue un lieu de conflit et de violence exercé par l'enseignante à l'encontre de l'enfant d'origine immigrée.

J'ai trouvé ce texte intéressant à lire. D'une part, ce genre d'histoire me passionne et me touche profondément. D'autre part, l'histoire est très originale et facile à lire, c'est ce qui rend la lecture plaisante et passionnante, ce qui est le cas pour le roman en entier.

Lundi, 24, Septembre 2018.

Séquence : La littérature au service de la culture

Objet d'étude : Texte à visée interculturelle

Activité : Point de langue

Titre : La connotation et la dénotation.

Support : Yasmina Khadra « Les Sirènes de Bagdad » p.08.

I J'observe :

Observer le passage suivant :

« Je suis arrivé à Beyrouth, il y a trois semaines, plus d'un an après l'assassinat de l'ancien Premier Ministre Rafic Hariri. J'ai perçu sa mauvaise foi dès que le taxi m'a déposé sur le trottoir. Son deuil n'est que façade, sa mémoire une vieille passoire pourrie ! D'emblée, je l'ai détestée »

Yasmina Khadra « Les Sirènes de Bagdad » p.08

II J'analyse :

1. En utilisant le dictionnaire, quel est le sens des mots soulignés.

Mot	sens	
Façade	1. Nom Féminin - partie antérieure d'un édifice.	rs ur
passions	1. Nom Féminin - ustensil percé de trous pour passer, filtrer.	l est

2. Comment appelle-t-on le sens mentionné dans le dictionnaire?
→ On l'appelle : sens dénoté.

3. En mobilisant vos connaissances générales et en se référant au contexte dans lequel les mots sont produits, Cherchez d'autres sens à ces mots ?

Mot	sens
Facade	apparence.
Passion	une mémoire vive.

4. Comment appelle-t-on le sens lié au contenu ?

→ On l'appelle un sens connoté.

III Je retiens :

Voir la copie

2018/10/07.

Application :

1. Indiquez dans la colonne "sens" du tableau ci-dessous si, les mots soulignés sont employés dans le sens dénoté ou dans un sens connoté ?

2. En utilisant le dictionnaire, indiquez le sens dénoté / connoté de ces mots ?

3. Travail en main, relevez les mots ou expressions qui suggèrent les connotations associées aux thèmes de : liberté et bonheur de souffrance de révolte.

Mots	sens (type)	sens
Sourde	Dénotation	(Adjectif) qui n'entend pas (ou très mal)
	connotation	insensible, indifférent
Cirque	Dénotation	(nom masculin) lieu destiné, les Bretains, à accueillir les jeux publics...
	connotation	Situation exotique, -désordre, comportement extrémiste, exagération
Perdu	Dénotation	(Adjectif) égaré.

	connotation	éloigné, isolé
Bâclée	Dénotation	qui est fait à la hâte.
	connotation	affaire terminée.
crocodile.	Dénotation	nom. masculin, un grand reptile qui vit dans les fleuves chaudes
	connotation	tristesse, de façade, regret hypocrite. pleurer pour obtenir quelque chose.
Sirènes	Dénotation	nom féminin, être fabuleux, moitié femme, moitié poisson.
	connotation	son des ambulances.

Texte support:

Un jeune Bédouin venu d'un village du désert irakien bascule peu à peu le terrorisme. Dans « Les Sirènes de Bagdad » (celles qui chantent ou bien son des ambulances) suivons le héros, de Beyrouth, où commence l'histoire, à son village de Kafr Karam, Bagdad, enfin à nouveau à Beyrouth, pour « la mission finale » qui consiste à injecter dans un hôpital à Beyrouth dans le but de contaminer tout l'occident.

Le matin, une sourde aversion me gagne lorsque je reconnais son charivari de soir, la même colère lève en moi quand les fêtards viennent frimer à bord de leurs bolides les décibels de leurs chaînes stéréo à fond la caisse. Que cherchent-ils à prouver ? Qu'ils s'ignorent malgré les attentats ? Que la vie continue en dépit des mauvais passes ?

Je ne comprends rien à leur cirque.

Je suis un Bédouin, né à Kafr Karam, un village perdu au large du désert irakien, t discret que souvent il se dilue dans les mirages pour n'en émerger qu'au coucher du so grosses villes m'ont toujours inspiré une profonde méfiance. Mais les volte-face de Beyr filent le tournis. Ici, plus on croit poser le doigt sur quelque chose et moins on est sûr d quoi au juste. Beyrouth est une affaire bâclée ; son martyre est feint, ses larmes sont de cr je la hais de toutes mes forces, pour ses sursauts d'orgueil qui n'ont pas plus de cran que dans les idées, pour son cul entre deux chaises, tantôt arabe quand les caisses sont vide occidentale lorsque les complots sont payants. Ce qu'elle sanctifie le matin, elle l'abjure la qu'elle revendique sur la place, elle s'en préserve sur la plage, et elle court après son comme une fugueuse aigrie qui pense trouver ailleurs ce qui est à portée de sa main..."

Yasmina Khadra « Les sirènes de Bagdad »

- dénotation
- connotation

Séquence :-

La littérature au service de la culture

Lundi 08 Octobre 2018

Objet d'étude :- Texte littéraire à visée interculturelle

Activité :- Activité théâtrale

Atelier de théâtre

Texte support :- Le monologue d'Harpagon a. 1. V
(acte IV scène 7)

Auteur :- Molière

0. 12-2018 I) Analyse :-

- 1) Il s'agit d'un discours théâtral : une pièce de théâtre, de genre "Comédie"
- 2) Le titre : acte - scène
- 3) Le personnage unique de cette comédie est L'avare (Harpagon)
- 4) La bonne réponse est : un monologue (dialogue fictif où un personnage parle à lui-même)
- 5) Dans cette scène il s'adresse au public, L'indice est "Vois que de gens assemblés"
- 6) b. Le cachet
- 7) c. c'est une personne avare qui aime l'argent.

8) a) faux (dans le jardin)

b) vrai

c) vrai

d) faux (il soupçonne tout le monde)

9) Les modalités sont interrogative exclamative impérative

Exemple : Au voleur !

• en cours ? ou ne pas cours ?

• Allez vite.

11.10.2018 10) Les trois points de suspension (...)

⇒ l'hésitation

• Le point d'interrogation (?)

⇒ la question

• Le point d'exclamation (!)

⇒ l'étonnement et l'interjection

11) L'expression est "mon pauvre argent, mon cher ami"

12) Le champ lexical est l'assassin, meurtres, coupe la gorge, mort, meurt.

13) Son problème est son unique passion : la possession d'argent et l'avarice.

14) L'expression est "Rend-moi mon argent, coquin..." (il se prend lui-même le bras) Ah ! c'est moi

15) Car il veut faire pendre tout le monde et s'il ne trouve pas son argent, il se prendra lui-même après.

16) Molière corrige le vice par le rire. Il se moque gentiment des personnages comme Harpagon (corriger les mœurs par le rire).

II) Synthèse:

Faites le compte rendu critique du texte :

Le compte rendu critique du texte

Ce texte présente s'intitule « le monologue d'Harpagon ». Il s'agit d'un discours théâtral. Il est écrit par Molière, son vrai nom est Jean-Baptiste Poquelin; c'est un comédien et dramaturge Français. Il est mort le 17 février 1673 à Paris. Ce document est composé d'un seul paragraphe, il est extrait de sa comédie « L'Avare » (act IV, scène 1) publiée dans les éditions de Flammarion. Cet extrait de l'Avare rend compte du comportement causé par l'avarice.

Molière nous présente le personnage unique Harpagon qui est devenu comme un fou après la commotion éprouvée à la perte de sa cassette: perte d'identité, de dédoublement de personnalité, d'hallucinations, de personnification, de rythme heurté, d'interjections, de questions... L'argent a envahi toutes les pensées du personnage. Mais l'auteur traite ce fou de manière comique: regard du côté des didascalies, du jeu avec les spectateurs,

des exagérations, des répétitions, des accumulations.

Personnellement, je dénonce l'avarice parce qu'elle est destructrice, et j'ai apprécié la manière avec laquelle Molière a ridiculisé cette passion en la considérant comme une sorte de maladie.

Texte support :**le monologue d'Harpagon (acte IV, scène 7)**

Harpagon (*Il crie au voleur dès le jardin, et vient sans chapeau.*) : Au voleur ! Au voleur ! A l'assassin ! Au meurtrier ! Justice, juste ciel ! Je suis perdu, je suis assassiné, on m'a coupé la gorge, on m'a dérobé mon argent. Qui peut-ce être ? Qu'est-il devenu ? Où est-il ? Où se cache-t-il ? Que ferai-je pour le trouver ? Où courir ? Où ne pas courir ? N'est-il point là ? N'est-il point ici ? Qui est-ce ? Arrête. Rends-moi mon argent, coquin... (*il se prend lui-même le bras.*) Ah ! C'est moi. Mon esprit est troublé, et j'ignore où je suis, qui je suis, et ce que je fais. Hélas ! Mon pauvre argent, mon pauvre argent, mon cher ami ! On m'a privé de toi ; et puisque tu m'es enlevé, j'ai perdu mon support, ma consolation, ma joie ; tout est fini pour moi, et je n'ai plus que faire au monde : sans toi, il m'est impossible de vivre. C'en est fait, je n'en puis plus ; je me meurs, je suis mort, je suis enterré. N'y a-t-il personne qui veuille me ressusciter, en me rendant mon cher argent, ou en m'apprenant qui l'a pris ? Euh ? Que dites-vous ? Ce n'est personne. Il faut, qui que ce soit qui ait fait le coup, qu'avec beaucoup de soin on ait épié l'heure ; et l'on a choisi justement le temps que je parlois à mon traître de fils. Sortons. Je veux aller quérir la justice, et faire donner la question à toute la maison : à servantes, à valets, à fils, à fille, et à moi aussi. Que de gens assemblés ! Je ne jette mes regards sur personne qui ne me donne des soupçons, et tout me semble mon voleur. Eh ! De quoi est-ce qu'on parle là ? De celui qui m'a dérobé ? Quel bruit fait-on là-haut ? Est-ce mon voleur qui y est ? De grâce, si l'on sait des nouvelles de mon voleur, je supplie que l'on m'en dise. N'est-il point caché là parmi vous ? Ils me regardent tous, et se mettent à rire. Vous verrez qu'ils ont part sans doute au vol que l'on m'a fait. Allons vite, des commissaires, des archers, des prévôts, des juges, des gênes, des potences et des bourreaux. Je veux faire pendre tout le monde ; et si je ne retrouve mon argent, je me pendrai moi-même après.

Molière. *L'Avare*, éd. Flammarion

Echantillon n° 05

Mercredi, 10 Octobre 2018.

Séquence :

La littérature au service de la culture

Objet d'étude : Texte littéraire à visée
interculturelle.

Activité : Le fait poétique.

Texte support : Les belles apparences.

Auteur : Jean Sémac.

Source : « Œuvres poétiques », éd.
Actes Sud, Gallimard. Paris 1999, p. 261

I. Compréhension :

1. Le titre est composé de deux mots.
Le rapport entre ces deux mots est
contradictoire : l'adjectif « belles » a un

Signification méliorative et le nom
« apparences » a une signification
péjorative.

- 2- Apparence: il s'agit de ce qui est visible de ce qui se montre de manière manifeste à nos yeux; on parle ici de l'aspect extérieur des choses telles qu'on les voit, et pas forcément telles qu'elles sont.

* La réalité

- 3- Les contrevérités citées par le poète sont:

* Belles / apparences, un miel / amer, Alger la Blanche doit en paix, amertume / rucher / donner le change, le soleil / amer...

- 4- La réalité est: une situation d'ingratitude d'injustice, de pauvreté, de misère...
(Le cœur à l'étrait, Alger la Blanche est en guerre, les cars de police, Qui ira dénoncer, la misère donne le change, on meurt en silence, sans

trace au soleil épais, le soleil amer,
tas d'ordures.)

- 5- Jean Sénac dénonce l'injustice coloniale et il évoque les douleurs de l'Algérie réelle.
- 6- Le champ lexical de mots « sentir » est : belles, apparence, cœur, froid, amer, amertume, douce, frais, beauté meurt, le goûter, calme.
- 7- Sens dénoté : La typhoïde est une maladie infectieuse et contagieuse due à un bacille.
Sens connoté : La typhoïde du cœur, plus grave que celle du corps. La typhoïde dans les textes religieux chrétiens apparaît comme « une punition » de Dieu. Elle est donc l'image du péché.
- 8- « Le soleil » pour Jean Sénac symbolise : Le jour, la lumière, la chaleur, la liberté.

(Jean Sénac un poète qui signait d'un soleil)

9. On disait qu'il avait «

» . Cette même expression s'emploie dans son sens figuré depuis le XVII^e siècle et signifie qu'on donne ~~des~~ faux indices à une personne, qu'on la trompe dans ses impressions.

10. Les indices de la diversité culturelle sont : touristes : implique le contact entre les individus différents - la mosquée (la religion islamique), dimanches, il y a grande merci (La religion chrétienne : le dimanche pour les chrétiens est le jour de remercier le seigneur pour la vie)

II. Synthèse :

11. D'une part, il faut avoir un

esprit ouvert et une sensibilité aux différences, qui requiert la tolérance. D'autre part, il est nécessaire d'apprendre à écouter, connaître, situer l'autre dans son contexte culturel pour un véritable dialogue, qui ouvre la voie à l'action humanitaire.

Echantillon n° 06

Lundi 15 Octobre 2018

Séquence : La littérature au service
de la culture.

Objet d'étude : Texte littéraire à visée
interculturelle.

Activité : Production écrite.

Thème Rédiger un compte rendu critique

Texte support : Les Vraies Richesses.

Auteur Jean Giono.

Les cahiers rouges, Grasset éd. Hachette
2002

La situation d'intégration :

Un(e) de vos amis(es), étudiant(e) dans une
université étrangère cherche de la documentation
pour son mémoire de fin d'études sur
« l'écriture de Jean Giono ». Pour l'aider

dans sa recherche documentaire, rédigez le compte rendu critique du texte (environ 120 mots) que vous lui transmettez par e-mail.

* Suivez les étapes suivantes :

- + Soulignez les mots-clés.
- + Dégagez son plan (l'idée générale + les idées secondaires)
- + Organiser les idées (introduction + développement - conclusion).
- + Rédigez la première partie (introduction d'un compte rendu).
- + Faire le résumé (à la 3^{ème} personne) d'un texte.
- + Rédiger une conclusion (une appréciation critique à la 1^{ère} personne)

Echantillon n° 07

Mercredi 17 Octobre 2018

Séquence : la littérature au service de la cultureObjet d'étude : Texte littéraire à visée interculturelleActivité : Compte rendu de la production écriteThème Rédiger un compte-rendu critiqueTexte support : Jean Giono, les Vrais Richesses ;
éd. Les Cahiers rouges, Grasset, HachetteCompte-rendu critique

Ce texte est écrit par le romancier français « Jean Giono » (né le 30 mars 1895 et mort le 10 octobre 1970). Il est extrait de son livre intitulé « les Vraies Richesses », publié par les éditions « les cahiers rouges, Grasset, Hachette », paru en 2002. Le document, dans son ensemble, parle d'une promenade parisienne à Belleville. Il est composé de trois paragraphes.

Jean Giono ne va à Paris que rarement (le paratexte nous informe qu'il habite désormais à la Campagne). Il commence son récit par un voyage à Paris, où Giono constate « la foule et « l'entassement des gens » qui vont vers le travail. La ville, Paris, représente pour lui

« donc le contraire de ce dont il a l'habitude :
« je me sens tout dépayssé », c'est-à-dire, il
est hors de son « pays ». dans le dernier
paragraphe ; L'auteur est déconcerté et affrayé
car les citadins font preuve d'une « aisance » à
effectuer des tâches qui ne lui sont pas habitu-
elles ; « Je vois ce qu'ils savent faire : ils savent
prendre le bus et le métro. ils savent arrêter
un taxi ... ». Or ce sont des tâches qui n'enrichis-
sent en rien l'humanité.

Dans ce texte ; l'auteur raconte ; tout en exprimant
son point de vue sur la vie en ville ; marqué par
l'emploi d'un lexique péjoratif. Je trouve qu'il
est rédigé dans un langage ; accessible et le
glossaire qui accompagne le texte permet
aussi de comprendre la signification de certains
mots liés au contexte parisien. En ce qui me
concerne ; personnellement ; le texte m'a
permis de prendre un peu de recul et de
réfléchir sur le sens de la vie ; et mettre
en question la modernité urbaine.

Échantillon n° 08

La date : Lundi 22 Octobre 2013

Séquence : La littérature au service de la culture

Objet d'étude : Texte littéraire à visée interculturelle.

Activité : Plaisir de lire

Auteur : Nassira Belloula

Source : Terre des femmes, Alger, éd. Chihab octobre 2014, pp14-15-16-17.

1- Analyse du texte

- 1- Le texte présente un personnage principal. Qui est-il ? Qu'apprend-on sur son identité ?

Le personnage principal est Zwina bent Meddane Chiff.
C'est une femme algérienne née en janvier 1934 à
Nara (Aurès).

- 2- Zwina est une femme : Blonde.
- ☒
- Jeune.
- ☒
- Mariée.
- ☐
- Chaouie.
- ☒
- Orpheline.
- ☒

Choisissez les bonnes réponses.

- 3- Dans quel cadre spatio-temporel se déroule l'histoire ?

L'histoire se déroule aux Aurès en 1940 (dans le village
de Batna et dans une partie de la ville de Biskra).

- 4- Quelle période de l'Histoire de l'Algérie ce document évoque-t-il ?

Il évoque la période de la colonisation.

- 5- Choisissez le mot ou l'expression qui a le sens le plus proche du mot souligné : « Ils pénétraient de plus en plus à l'intérieur des terres ».

- Passaient de l'extérieur à l'intérieur. ☐
- dominaient et entraient par la force et par les armes. ☒
- Prenaient par surprise. ☐

- 6- Les éléments du texte qui permettent de situer les événements dans le temps sont :

- Les personnages. ☐
- Les dates. ☒
- Les faits. ☐

Choisissez la bonne réponse.

- 7- Lis puis choisis la bonne réponse.

- a- « Les villageois, qui craignaient d'autres
- malheurs
- ». Dans cette expression le mot
- malheur
- signifie :

- La guerre. ☐
- La malédiction. ☒
- La mort de quelqu'un. ☐

- b- Les événements racontés :

- ont réellement existé ☐
- sont imaginaires. ☐
- sont un mélange de la réalité et de la fiction. ☒

c- Les chaouis font partie des :

- Maxies ☒ - Vandales ☐ - Romains ☐

d- Quelle genre d'activités les chaouis pratiquent-ils pour gagner leur vie ?

- Le commerce ☐ - La pêche ☐ -L'agriculture ☒

8-Cochez la ou les réponse(s) qui vous convient (conviennent) le (s) mieux .

a- Que représentent pour vous les villes et les régions citées dans le texte ?

- Des régions fréquemment visitées. ☒
- Lieu de naissance. ☐
- Inconnues. ☐

b- A partir du texte, la vengeance est « La vie d'un homme devrait être payée de la vie d'un autre homme. » et encore « la récompense du mal par le mal ». Quelle est votre position vis-à-vis cet acte ?

- Face à la violence, apprendre la paix ☒
- La vengeance est un devoir ☒
- Il est nécessaire d'apprendre à pardonner ☒

c- La diversité culturelle et linguistique de notre pays : les chaouis, les arabes et les kabyle est :

- Un atout. ☒
- Une richesse. ☒
- Un facteur d'union. ☒
- Un facteur de division. ☐

d- Quels sont les éléments qui vous apportent le plaisir dans la lecture de ce texte ?

- Les lieux, les personnages et la temporalité du récit. ☒
- Le mélange de la réalité et la fiction. ☒
- La séduction de début du texte qui suscite la motivation et la curiosité pour lecture de tout le texte (le roman en entier). ☒
- Le fait de lire sur notre culture /histoire en français (une langue étrangère). ☒

II-Synthèse : Complétez ce passage par les mots suivants : constituent- la période- la région- se prénomme- Chaouis- courageuse- violentes .

L'héroïne se prénomme Zwina, femme aurésienne, première femme de la lignée, en jeu dans des circonstances particulièrement violentes Les événements se déroulaient pendant la période de la colonisation française au village de Nara, dans cette vaste terre des Chaouis....., génitrices de femmes courageuses et libres.

Les Chaouis constituent l'un des plus importants et plus anciens groupes ethniques algériens. En Algérie, ils vivent à l'est du pays dans la région montagneuse des Aurès. Ils font partie des Zénètes.

Annexe n°04
Les résultats traités par le logiciel
SPSS

❖ **Comparaison des résultats obtenus par les deux groupes « T »/« E » à l'épreuve du pré-test.**

DESCRIPTIVES VARIABLES=VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005

/STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX SEMEAN.

Descriptives

Notes

Output Created		24-AUG-2021 23:49:34	
Comments			
Input	Active Dataset	DataSet0	
	Filter	<none>	
	Weight	<none>	
	Split File	<none>	
	N of Rows in Working Data File	28	
Missing Value Handling	Definition of Missing	User defined missing values are treated as missing.	
	Cases Used	All non-missing data are used.	
Syntax	DESCRIPTIVES VARIABLES=VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 /STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX SEMEAN.		
Resources	Processor Time	00:00:00,00	
	Elapsed Time	00:00:00,00	

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean		Std. Deviation
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic
VAR00002	28	.00	3.00	1.7589	.16985	.89877
VAR00003	28	.00	2.75	1.2768	.12222	.64671

Annexes

VAR00004	28	.00	2.00	.6607	.13252	.70124
VAR00005	28	.00	2.50	.9196	.16915	.89508
Valid N (listwise)	28					

T-TEST GROUPS=VAR00001(1 2)
 /MISSING=ANALYSIS
 /VARIABLES=VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005
 /CRITERIA=CI(.95).

T-Test

Notes

Output Created	24-AUG-2021 23:52:38	
Comments		
Input	Active Dataset	DataSet0
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	56
Missing Value Handling	Definition of Missing	User defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each analysis are based on the cases with no missing or out-of-range data for any variable in the analysis.
Syntax	T-TEST GROUPS=VAR00001(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 /CRITERIA=CI(.95).	
Resources	Processor Time	00:00:00,00
	Elapsed Time	00:00:00,03

Group Statistics

VAR00001	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00002 1,00	28	1.7589	.89877	.16985
2,00	28	2.1696	.59727	.11287
VAR00003 1,00	28	1.2768	.64671	.12222
2,00	28	1.1607	.51467	.09726
VAR00004 1,00	28	.6607	.70124	.13252
2,00	28	.4286	.47070	.08895
VAR00005 1,00	28	.9196	.89508	.16915
2,00	28	1.1518	1.06140	.20059

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df					
VAR00002 Equal variances assumed	3,873	,054	-2,014	54					
Equal variances not assumed			-2,014	46,955					
VAR00003 Equal variances assumed	1,053	,309	,743	54					
Equal variances not assumed			,743	51,409					

Annexes

VAR0004	Equal variances assumed	5,245	,026	1,454	54					
	Equal variances not assumed			1,454	47,225					
VAR0005	Equal variances assumed	1,365	,248	-,885	54					
	Equal variances not assumed			-,885	52,504					

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means				
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference		
VAR00002	Equal variances assumed	,049	-.41071	.20394		
	Equal variances not assumed	,050	-.41071	.20394		
VAR00003	Equal variances assumed	,461	.11607	.15620		
	Equal variances not assumed	,461	.11607	.15620		
VAR00004	Equal variances assumed	,152	.23214	.15961		
	Equal variances not assumed	,152	.23214	.15961		
VAR00005	Equal variances assumed	,380	-.23214	.26239		

Annexes

Equal variances not assumed	,380	-.23214	.26239		

❖ Comparaison des résultats obtenus par le groupe témoin «T» au pré-test et au post-test. T-Test

Notes

Output Created		11-AUG-2021 12:23:45
Comments		
Input	Active Dataset	DataSet0
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	28
Missing Value Handling	Definition of Missing	User defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each analysis are based on the cases with no missing or out-of-range data for any variable in the analysis.
Syntax	T-TEST PAIRS=V1 V2 V3 V4 WITH VAR00006 VAR00007 VAR00008 VAR00009 (PAIRED) /CRITERIA=CI(.9500) /MISSING=ANALYSIS.	
Resources	Processor Time	00:00:00,00
	Elapsed Time	00:00:00,00

Paired Samples Statistics

	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean

Annexes

Pair 1	V1	1.7411	28	.75915	.14347
	VAR00006	1.7589	28	.89877	.16985
Pair 2	V2	1.1071	28	.61399	.11603
	VAR00007	1.2768	28	.64671	.12222
Pair 3	V3	.6875	28	.70915	.13402
	VAR00008	.6607	28	.70124	.13252
Pair 4	V4	1.0982	28	1.05484	.19935
	VAR00009	.9196	28	.89508	.16915

Paired Samples Correlations

	N	Correlation	Sig.
Pair 1 V1 & VAR00006	28	,828	,000
Pair 2 V2 & VAR00007	28	,546	,003
Pair 3 V3 & VAR00008	28	,361	,059
Pair 4 V4 & VAR00009	28	,754	,000

Paired Samples Test

	Paired Differences							
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower				
Pair 1 V1 - VAR00006	-.01786	.50428	.09530	-.21340				

Annexes

Pair 2	V2 - VAR00007	- .16964	.60113	.11360	-.40274				
Pair 3	V3 - VAR00008	.02679	.79739	.15069	-.28241				
Pair 4	V4 - VAR00009	.17857	.70006	.13230	-.09288				

Paired Samples Test

		Paired Differences	T	df	Sig. (2-tailed)
		95% Confidence Interval of the Difference			
		Upper			
Pair 1	V1 - VAR00006	.17768	-,187	27	,853
Pair 2	V2 - VAR00007	.06345	-1,493	27	,147
Pair 3	V3 - VAR00008	.33598	,178	27	,860
Pair 4	V4 - VAR00009	.45003	1,350	27	,188

❖ Comparaison des résultats obtenus par le groupe expérimental «E» au pré-test et au post-test.

T-Test

Notes

Output Created	11-AUG-2021 12:21:59	
Comments		
Input	Active Dataset	DataSet0
	Filter	<none>

Annexes

	Weight	<none>	
	Split File	<none>	
	N of Rows in Working Data File		28
Missing Value Handling	Definition of Missing	User defined missing values are treated as missing.	
	Cases Used	Statistics for each analysis are based on the cases with no missing or out-of-range data for any variable in the analysis.	
Syntax		T-TEST PAIRS=V1 V2 V3 V4 WITH VAR00006 VAR00007 VAR00008 VAR00009 (PAIRED) /CRITERIA=CI(.9500) /MISSING=ANALYSIS.	
Resources	Processor Time		00:00:00,03
	Elapsed Time		00:00:00,11

Paired Samples Statistics

	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1 V1	2.1696	28	.59727	.11287
VAR00006	2.0000	28	.00000	.00000
Pair 2 V2	1.1607	28	.51467	.09726
VAR00007	3.3125	28	.61473	.11617
Pair 3 V3	.7500	28	1.28920	.24364
VAR00008	2.9286	28	.47559	.08988
Pair 4 V4	1.1518	28	1.06140	.20059
VAR00009	2.3036	28	1.32525	.25045

Paired Samples Correlations

	N	Correlation	Sig.
Pair 1 V1 & VAR00006	28	.	.

Annexes

Pair 2	V2 & VAR00007	28	,135	,492
Pair 3	V3 & VAR00008	28	,453	,015
Pair 4	V4 & VAR00009	28	-,103	,602

Paired Samples Test

	Paired Differences							
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower				
Pair 1 - V1 - VAR00006	.16964	.59727	.11287	-.06195				
Pair 2 - V2 - VAR00007	2.15179	.74641	.14106	-2.44121				
Pair 3 - V3 - VAR00008	2.17857	1.15441	.21816	-2.62621				
Pair 4 - V4 - VAR00009	1.15179	1.78125	.33663	-1.84248				

Paired Samples Test

	Paired Differences	T	Df	Sig. (2-tailed)
	95% Confidence Interval of the Difference			

Annexes

		Upper			
Pair 1	V1 - VAR00006	.40124	1,503	27	,014
Pair 2	V2 - VAR00007	-1.86236	-15,255	27	,000
Pair 3	V3 - VAR00008	-1.73094	-9,986	27	,000
Pair 4	V4 - VAR00009	-.46109	-3,422	27	,002

T-TEST PAIRS=V1 V2 V3 V4 WITH VAR00006 VAR00007 VAR00008 VAR00009 (PAIRED)

/CRITERIA=CI(.9500)

/MISSING=ANALYSIS.

❖ **Comparaison des résultats obtenus par les deux groupes « T »/« E » à l'épreuve du post-test.**

T-Test

Notes

Output Created	11-AUG-2021 12:10:52	
Comments		
Input	Active Dataset	DataSet0
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	56
Missing Value Handling	Definition of Missing	User defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each analysis are based on the cases with no missing or out-of-range data for any variable in the analysis.

Annexes

Syntax	T-TEST GROUPS=ECH(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=V1 V2 V3 V4 /CRITERIA=CI(.95).		
Resources	Processor Time	00:00:00,03	
	Elapsed Time	00:00:00,03	

Group Statistics

ECH		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
V1	T	28	1.7411	.75915	.14347
	E	28	3.3125	.61473	.11617
V2	T	28	1.1071	.61399	.11603
	E	28	2.9286	.47559	.08988
V3	T	28	.6875	.70915	.13402
	E	28	2.3036	1.32525	.25045
V4	T	28	1.0982	1.05484	.19935
	E	28	2.4196	.99082	.18725

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df					
V1 Equal variances assumed	1,714	,196	-8,512	54					

Annexes

	Equal variances not assumed			-8,512	51,762					
V2	Equal variances assumed	1,597	,212	- 12,410	54					
	Equal variances not assumed			- 12,410	50,824					
V3	Equal variances assumed	5,912	,018	-5,689	54					
	Equal variances not assumed			-5,689	41,291					
V4	Equal variances assumed	2,923	,093	-4,832	54					
	Equal variances not assumed			-4,832	53,790					

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means				
		Sig. (2- tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	
V1	Equal variances assumed	,000	-1.57143	.18460	-1.94154	
	Equal variances not assumed	,000	-1.57143	.18460	-1.94190	

Annexes

V2	Equal variances assumed	,000	-1.82143	.14677	-2.11569	
	Equal variances not assumed	,000	-1.82143	.14677	-2.11611	
V3	Equal variances assumed	,000	-1.61607	.28405	-2.18556	
	Equal variances not assumed	,000	-1.61607	.28405	-2.18960	
V4	Equal variances assumed	,000	-1.32143	.27350	-1.86976	
	Equal variances not assumed	,000	-1.32143	.27350	-1.86981	

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means
		95% Confidence Interval of the Difference
		Upper
V1	Equal variances assumed	-1.20132
	Equal variances not assumed	-1.20095
V2	Equal variances assumed	-1.52717
	Equal variances not assumed	-1.52675
V3	Equal variances assumed	-1.04658
	Equal variances not assumed	-1.04254
V4	Equal variances assumed	-.77310
	Equal variances not assumed	-.77305

T-TEST GROUPS=ECH(1 2)

/MISSING=ANALYSIS

/VARIABLES=V1 V2 V3 V4

/CRITERIA=CI(.95).