

## ALTÉRITÉ ET TEXTE LITTÉRAIRE EN FLE: LES PRATIQUES EN QUESTION

Otherness and literary text in F.F.L: The practices in question.

الآخر/ الغير والصحة الأدبية في الفرنسية كلفة أجنبية: الممارسات المعينة  
بالمسائل

**\*<sup>(1)</sup> BENAOUDA Souhila**

<sup>1</sup> Doctorante, faculté Des Lettres et Langues,  
Département des Langues Etrangères, Université Mohammed  
Khider Biskra, benasouhila@gmail.com

souhila.benaouda@univ-biskra.dz

**(<sup>2</sup>) MEKHNACHE Mohammed**

<sup>2</sup> Professeur, faculté Des Lettres et Langues, Département des  
Langues Etrangères, Université Mohammed Khider Biskra  
mekhnachemohamed@yahoo.fr

**LABORATOIRE «SEMIOTIQUE ET PRATIQUES DISCURSIVES  
(Université de Biskra)**

**n.benghenissa@univ-biskra.dz**

*Date de soumission: 30/04/2020*

*date d'acceptation: 09/09/2020*

\*\*\*\*\*

### **Resumé:**

Dans cette contribution, nous portons un intérêt particulier à l'importance de la question de l'ouverture à l'altérité en classe de FLE par le biais du texte littéraire comme support didactique et médiateur culturel. Notre attention est née suite à un constat que nous avons considéré réducteur à l'égard de l'exploitation de ce support lors d'un cours modèle de compréhension de l'écrit au secondaire en prolongement aux travaux d'ateliers tenus en novembre dernier.

Afin d'éclairer le rôle du texte littéraire comme moyen d'ouverture à l'autre et l'impact des pratiques avec lesquelles il est enseigné, nous avons mené dans un premier temps un travail d'enquête auprès des enseignants du secondaire de la grande circonscription de Touggourt qui a permis de rendre compte des manipulations telles qu'elles se réalisent en classe. Puis comme complément, nous avons suggéré un modèle d'activités favorisant cette prise de conscience de l'autre dans une approche interculturelle.

**Mots-clés :** altérité, identité, texte littéraire, (inter)culturel, classe de FLE

\*\*\*\*\*

***Abstract:***

By this study, we put a great interest to the importance of the issue of openness to otherness in FFL classroom through the literary text as an educational support and cultural mediator. Our attention was born following an observation that we find reductive regarding the exploitation of this support during a model course of written comprehension in secondary school, in extension of workshops works, held last November .

In order to shed light on the role of the literary text as a mean of opening up to the other, and the impact of the practices by which it is taught. we have first conducted an investigation among secondary school's teachers in the large district of Touggourt, that had permitted to account for the manipulations as they are provided in classroom. Then, as a complement was suggested a model of activities to promote this awareness of the other in intercultural approach.

**Keywords :** otherness, identity, literary text, intercultural, FFL classroom.

ملخص باللغة العربية:

من خلال هذه الدراسة، أولينا اهتماما خاصا لأهمية الانفتاح على الآخر في أقسام دراسة الفرنسية كلغة أجنبية عبر النص الأدبي كدعامة تعليمية ووسيط ثقافي. واختيارنا لهذا الموضوع مرده مشاهداتنا لمدى محدودية استغلال هذه الوسيلة خلال درس نموذجي لفهم النص المكتوب في الطور الثانوي، كامتداد لأشغال الورشات المنعقدة في نوفمبر الماضي.

ومن اجل تسليط الضوء على دور النص الأدبي كوسيلة للانفتاح على الآخر ومدى تأثير الممارسات المتخذة في تدريسه، قمنا في بداية الأمر، بإجراء استقصاء حول مدرسي الطور الثانوي عبر المقاطعة الإدارية بتقريت، والذي تبين من خلاله واقع الممارسات كما تتم داخل الأقسام. وكتكملة للعمل، اقترحنا نموذجا للأنشطة التي تعزز وتدعم هذا الوعي بالآخر في مقاربة ما بين الثقافات.

**الكلمات المفتاحية:** الغيرية، الهوية، النص الأدبي، ما بين الثقافات، فصل الفرنسية كلغة أجنبية

## Introduction

L'école, lieu de scolarisation et de socialisation devrait contribuer au développement des savoirs scientifiques, sociaux et (inter)culturels des apprenants dans la construction citoyenne. Cependant, la réussite d'un cours notamment de langue reste en rapport avec la mobilisation des savoirs pertinents que l'enseignant possède dans sa langue et met en interaction avec le contenu de la langue ciblée afin de les rendre utiles à la construction d'autres nouveaux savoirs.

Dans cette contribution, nous portons un intérêt particulier à l'importance de la question de l'ouverture à l'altérité en classe de FLE par le biais du texte littéraire comme support didactique et médiateur culturel. Notre attention est née suite à un constat que nous avons considéré réducteur à l'égard de l'exploitation de ce support lors d'un cours modèle de compréhension de l'écrit au secondaire en prolongement aux travaux d'ateliers tenus en novembre dernier.

Une telle situation, nous a amenée à soulever ces interrogations qui nous ont semblée pertinentes et se prêtent à discussion.

- 1- Comment les enseignants entretiennent-ils des relations avec l'usage du texte littéraire et comment traduisent-ils leurs contenus par rapport au vécu dans une dimension de l'altérité?
- 2- Serait-il évident d'envisager un enseignement au texte littéraire où les apprenants ne s'investissent que linguistiquement?
- 3- Pourrait-on avec une stratégie n'impliquant ni la culture cible, ni celle de l'apprenant et de son vécu, faire profiter celui-ci d'un apprentissage soigné en langues étrangères?

Ce questionnement, nous a conduit à réfléchir à ces possibles interprétations:

- 1- L'opacité culturelle serait derrière le déficit de l'exploitation correcte la littérature en classe.
- 2- Il s'agirait d'une carence de la mise en rapport des savoirs culturels du contenu à enseigner avec la réalité culturelle environnante.
- 3- La difficulté de convertir les éléments culturels en activité de classe favoriserait un enseignement privilégiant la langue en dehors de sa culture.

Compte tenu de ce qui précède, nous voudrions montrer en quoi la mise en œuvre de ce type d'enseignement qui donne lieu à des pratiques réductrices à l'égard du texte littéraire devient problématique et loin d'être en concordance avec l'approche interculturelle qui veut faire de son exploitation un vrai laboratoire alliant la langue à la culture.

Dans notre démarche, nous avons privilégié aborder quelques concepts théoriques en adéquation avec notre thème. Et, afin d'éclairer, le rôle du texte littéraire comme moyen d'ouverture à l'Autre., et expliciter l'impact des pratiques avec lesquelles il est enseigné sur le rendement scolaire, nous mènerons ici, un travail d'enquête auprès des enseignants du secondaire de la grande circonscription de Touggourt située dans la wilaya d'Ouargla, pour voir si ces manipulations telles qu'elles se réalisent en classe favorisent cette prise de conscience de l'Autre et par conséquent une ouverture à l'altérité.

Nous avons en outre envisagé en complément à l'enquête menée, des pistes de réflexion sur l'un des supports proposés par les mêmes enseignants pour tenter ainsi, d'apporter un appui à l'exploitation du texte littéraire en classe.

### **1- l'altérité : de la signification aux enjeux**

Étymologiquement, l'altérité vient du latin *alter* signifiant autre, cette notion du champ philosophique revêt une place importante dans l'enseignement intégrant la démarche interculturelle qui devient non seulement un moyen pour l'apprentissage des langues étrangères mais une source de développement et d'enrichissement de l'apprenant.

En termes de signification, l'altérité est ce qui est perçu comme différent, ce qui n'est pas soi, ce qui est autre<sup>1</sup>. Ce concept qui est assimilé à l'idée de la rencontre, et l'ouverture est considéré par ces mêmes auteurs comme une « prise de conscience et reconnaissance de l'existence de l'autre dans sa différence par rapport à soi. »<sup>2</sup>

Nous entendons ainsi dire qu'en face d'un autre moi, c'est à dire autrui, un processus identitaire s'opère pour définir un soi linguistiquement et culturellement différent.

Pour saisir ce regard porté sur l'Autre dans une approche interculturelle fondée sur le respect des valeurs humanitaires, et pouvoir remédier à certains conflits et intolérances générés suite à cette rencontre, le contexte pédagogique est pertinemment le premier enjeu qui donne accès à cet Autrui. Dans cette ligne de réflexion M. Briançon, dans la perspective interculturelle de D. Groux, soutient qu'« on ne peut penser l'école sans accorder une place importante à l'altérité, à l'éducation à l'altérité, à savoir la prise en compte de l'autre, de sa différence, du respect des différences »<sup>3</sup>.

A cet effet, en milieu scolaire et spécifiquement en classe de langue étrangère, lieu favorable à l'ouverture et l'émancipation, la confrontation de l'altérité, s'inscrit dès le contact de l'apprenant avec cette seconde langue qui lui sert non seulement comme moyen de communication, mais aussi

comme un paramètre qui reflète son identité, marque son appartenance et renforce la cohésion sociale du groupe.

On ne peut penser l'altérité sans réfléchir au second enjeu que joue la dimension sociale pour faciliter l'accès à l'autre dans un climat d'empathie particulièrement scolaire où il est question d'inculquer « l'ouverture à l'autre, respect d'autrui dans sa différence, refus de la violence, solidarité entre les individus, justice et équité. »<sup>4</sup>

En ce sens, la préparation de l'apprenant de FLE à la prise de conscience de son existence comme individu différent par rapport à l'autre, présent dans les contenus qui lui sont proposés est une étape fondamentale vers la découverte de l'altérité. BYRAM Michaël témoigne de l'importance de ce réveil en disant que « Parmi les apports de l'enseignement des langues étrangères à l'éducation des élèves on peut citer la présentation de ce qui est « autre » aux apprenants et une aide à la compréhension de cette altérité. »<sup>5</sup>

Il en ressort que la préparation à l'altérité permet d'inculquer les connaissances nécessaires à la réception d'autrui, à se familiariser avec sa différence comme source d'enrichissement.

Dans ce même ordre d'idée, Ricœur Paul déclare: « je deviens plus et mieux moi-même au contact des autres et je prends mieux conscience tout à la fois de ma spécificité et de ma pluralité. »<sup>6</sup>.

Cependant, une telle confrontation, ne serait fructueuse sans la capacité à la décentration (notion que nous verrons juste après), que Martine Abdallah-Preteuille considère comme une des conditions à la rencontre d'autrui<sup>7</sup>.

## **2- La décentration, comme stratégie à l'apprentissage**

La décentration en tant que stratégie favorisant la confrontation est alors définie par Rose-Marie Chaves comme étant:

*« Un processus mental conscient destiné à s'ouvrir positivement à l'autre tout en établissant un retour réflexif sur soi-même. Il s'agit pour l'individu de sortir de tous ses centrismes (ego, socio, et ethnocentrisme) afin de relativiser, de se distancier de ses points de vue et d'accepter l'existence et la validité d'autres visions du monde, sans pour autant renoncer aux siennes. »<sup>8</sup>*

Conséquemment à ce qui précède, tout développement communicationnel dans une approche interculturelle passe nécessairement par notre regard sur

l'Autre. Comprendre l'Autre dans sa vision et son ressenti, c'est prendre conscience de son existence, et de sa différence par rapport à soi-même. Il est alors question d'acquisition des savoirs interculturels pour permettre à l'apprenant d'une langue étrangère de se décroiser par rapport à sa position à l'égard des autres. Dans ce cadre, le conseil de l'Europe se réfère à Claude Lévi-Strauss en rappelant ses propos qui soutiennent que « découvrir les autres, c'est s'ouvrir à une relation et non se heurter à une barrière. »<sup>9</sup>

A cet effet, le principal enjeu, Pour qu'il y ait insertion réussie dans une approche interculturelle, exige que l'on se débarrasse de toutes les pensées créant obstacle à la rencontre de l'autre.

En milieu scolaire, une telle adoption favorisant un dépassement de soi est une occasion aux enseignants d'acquérir des mécanismes de gestion face à des situations de confrontation sociales. Pour qu'il y ait compréhension et tolérance, il faut qu'il y ait savoirs et prise de conscience car à défaut, le contact de nouvelles cultures provoque un effet, de choc, voire un problème de dysfonctionnement de l'opération du transfert des savoirs.

C'est alors tout un processus qui demande une volonté et qui implique d'être capable à ne plus ressentir la ou les cultures étrangères comme une menace<sup>10</sup>.

### **L'altérité révélatrice de l'identité :**

Un autre enjeu de l'ouverture à l'altérité est cette prise de conscience de soi qui ne se construit qu'en présence de l'autre, une façon qui donne l'opportunité à l'individu de se démarquer pour s'inscrire dans un groupe.

Il importe alors de souligner qu'en 2008, un travail mené par Claude Benoit a démontré que « toute identité se construit en fonction de l'« altérité » ou des « altérités », par rapport aux « autres » et sous le regard extérieur des « autres ». »<sup>11</sup>

A partir de là, nous remarquons que l'identité et l'altérité sont indissociables l'une de l'autre. Et de fait, le façonnage d'une identité nécessite la présence d'une autre figure, tel nous le corroborent conjointement, Geneviève Zarate et les autres professeurs « dans la confrontation avec l'Autre, c'est une définition de soi qui se construit. »<sup>12</sup>. Nous convenons donc à l'idée que le contact avec d'autres langues, d'autres groupes et d'autres cultures engendre une prise de conscience identitaire qui se fonde selon J.Massonat sur deux dimensions<sup>13</sup> : l'une par rapport à soi-même et l'autre en relation avec les autres.

Pour approcher le sens de l'identité, le Robert nous renvoie à deux définitions différentes<sup>14</sup>: la première caractérise deux choses identiques. La deuxième permet de reconnaître une personne parmi toutes les autres, c'est à dire la distinguer.

En prenant compte de cette représentation de singularité, qui fait de l'individu un être différent, Amin Maalouf dans « les identités meurtrières » révèle: « mon identité, c'est ce qui fait que je ne suis identique à aucune personne. »<sup>15</sup>

Dès lors, l'identité est multiple (personnelle, collective, religieuse, culturelle, etc.) mais aussi instable et évolutive<sup>16</sup>.

Par ailleurs, en contexte d'apprentissage, cette inscription identitaire se manifeste dès le premier contact avec la langue, instrument de communication qui participe pleinement au façonnage de l'identité de l'apprenant. Ainsi le rapporte le philosophe SERRES Michel dans ces propos « *Les langues sont un trésor et véhiculent autre chose que des mots. Leur fonction ne se limite pas au contact et à la communication. Elles constituent d'une part des marqueurs fondamentaux de l'identité; elles sont structurantes d'autre part de nos perspectives.* »<sup>17</sup>

Au-delà de la langue, c'est le texte littéraire comme lieu aux multiples savoirs qui offre à l'apprenant toutes les chances à s'ouvrir au monde de l'autre par son système linguistique et culturel. En effet, par un mécanisme de va et vient, une sorte de réciprocité, il prend conscience de ce qui le caractérise. C'est ainsi, qu'un lecteur éveillé, l'apprenant dans notre cas, part au plaisir de la découverte d'autrui, une quête à travers laquelle il s'inscrit selon ses propres valeurs dans une identité bien déterminée.

### **3- Le texte littéraire à l'heure de l'interculturel**

Initialement utilisé avec succès en classe où il était considéré comme unique et seul appui à l'apprentissage d'une langue étrangère, et après l'avoir retiré du champ comme outil d'enseignement, le texte littéraire a été de nouveau réintégré grâce à ses multiples caractéristiques, tant sur le plan linguistique, esthétique, que culturel. Un retour qui fait preuve de son influence sur la didactique en dépit des carences constatées lors de son usage.

En passant d'un rôle à un autre, la littérature récupère ses différentes fonctions notamment comme support privilégié en didactique des langues. Sous ce rapport de valorisation qu'on vient d'évoquer, se sont exprimés,

Martine Abdallah Pretceille et Louis Porcher dans les propos suivants rapportés par Aline Gohard-Radenkovic:

*« 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 »<sup>18</sup>.*

Cette valorisation se justifie à travers tous les travaux conduits en sa faveur comme vecteur de l'interculturalité parmi les supports didactiques. Amor Séoud nous le mentionne dans ce qui suit : « tout rapport avec le texte est dans son essence interculturel, en FLE mais également en FLM, compte tenu évidemment de la "pluralité" culturelle, de la multiplicité des croisements culturels caractéristiques de la civilisation d'aujourd'hui »<sup>19</sup>

### **Le texte littéraire comme choix didactique**

Faire du texte littéraire un appui pour enseigner les valeurs du culturel signifie former des esprits ouverts à l'altérité. Nous nous appuyons ici, pour justifier son efficacité dans le domaine de l'enseignement, comme espace éducatif, capable à remplir diverses fonctions, sur la déclaration de Roland Barthes cité par Goldenstein Jean-Pierre, ayant répliqué lors d'un colloque en 1969 que « La littérature, c'est ce qui s'enseigne, un point c'est tout. »<sup>20</sup>.

L'une de ces fonctions dans cet ordre de l'enseignement, est celle de contribuer « à éduquer les élèves en leur donnant à partager un certain nombre de références porteuses de valeurs. Parmi celles-ci, l'appartenance à une communauté nationale et/ou linguistique.»<sup>21</sup>

Dans ce même ordre d'idées, Jean-Louis Dufays en citant M. Lebrun soutient que « La littérature a toujours occupé une position privilégiée dans l'enseignement du français. Cette place de choix s'explique au moins par une double raison « la littérature joue à la fois un rôle de « modèle langagier » et véhicule une certaine culture que l'école a pour mission de transmettre à l'élève. »<sup>22</sup>

Par ailleurs, Dufays admet qu'un apprentissage littéraire fructueux est par conséquent le résultat d'un mariage d'amour et de raison entre l'école et la littérature puisque c'est là que s'enracine le devenir des pratiques culturelles et que se forment les lecteurs de demain.

Force est de signaler que pour favoriser un enseignement conséquent aux nouvelles approches, l'enseignant de langue en tant que médiateur doit lui-même puiser de ses expériences de la vie sociale et professionnelle pour guider ses apprenants à construire leurs pensées à partir de l'environnement dans lequel ils vivent et pouvoir découvrir les clés facilitant l'accès au sens. En somme, avec des pratiques enseignantes rigoureuses, l'apprenant de français langue étrangère a le privilège pour se construire une identité, et de prendre conscience de l'altérité en se mesurant à autrui. Ce n'est pas tout, un tel enseignement devrait préparer à la vie citoyenne.

#### **4- Le texte littéraire dans une dimension interactive**

La communication littéraire est un terrain de confrontation et de mise en relation des individus et de leurs systèmes de valeur. En ce sens, M. Abdallah Pretceille et L. Porcher soulignent que « Le texte littéraire, production de l'imaginaire, représente un genre inépuisable pour l'exercice artificiel de la rencontre avec l'Autre : rencontre par procuration certes, mais rencontre tout de même.»<sup>23</sup>

Nul ne doute que l'enseignement des langues pour des fins culturelles et sociales est l'un des défis qui marquent l'environnement scolaire. Un environnement où les besoins se diversifient et se complètent pour un apprentissage fructueux. ET, unanimement, le lieu le plus privilégié selon les recherches est la littérature, qui a fait preuve de construction individuelle et collective grâce à son pouvoir multiple et enrichissant.

Le travail dans un processus interactif via le texte littéraire est l'une des caractéristiques fondamentales à l'appropriation du sens et de la langue car il permet à l'apprenant de communiquer et d'intervenir dans le groupe classe. Nous convoquons à cet effet Kerbrat-Orecchioni. qui considère l'interaction comme « le lieu d'une activité collective de production du sens, activité qui implique la mise en œuvre de négociations explicites ou implicites, qui peuvent aboutir, ou échouer.»<sup>24</sup>

Soucieux de l'intérêt de l'interaction, dans l'acquisition du sens, à leur tour, P. Blanchet et P. Chardenet, indiquent que cette construction du sens qui aboutit à la production d'un savoir repose sur certains critères qu'ils énumèrent ici

« Produire une connaissance, c'est, pour les humains, chercher à comprendre leur environnement (naturel et socioculturel), à se comprendre eux-mêmes (en tant qu'individus et qu'êtres sociaux – c'est-à-dire

interagissant entre eux) et à comprendre leurs relations avec leur environnement et réciproquement.»<sup>25</sup>

D'un autre côté, chez Cambra Giné, M, et non loin des autres didacticiens, ce concept exprime que « chacun apprend et produit des conduites sociales acceptées par la communauté et attribue un sens culturel aux pratiques langagières. »<sup>26</sup>

Dans toutes ces définitions se rapportant à l'interaction, la construction du savoir est mise en avant par une mobilisation collective et sociale des représentations. Dans le domaine de la didactique du texte littéraire, cette interaction se veut enrichissante dans la mesure où elle prend sens dans la réception entre le texte et son lecteur.

Nous déduisons que le texte littéraire grâce à ses caractéristiques évoquées précédemment a le mérite d'être l'associé qui se prête parfaitement à l'enseignement des langues étrangères, tout particulièrement le français. Néanmoins, certaines pratiques de classe dues selon nous à l'opacité culturelle, et d'autres difficultés de conversion du contenu à enseigner pourraient contraindre cet apprentissage et le rendre improfitable. Ce jugement nous a emmenée à cet effet au protocole expérimental indiqué ci-après.

## **5- Description du protocole, résultats et discussion**

Pour expliciter l'effet de ces contraintes sur l'apprentissage, nous avons dans le cadre pratique profité de l'occasion du séminaire de formation autour duquel se rassemblaient 32 enseignants pour leur diffuser notre enquête par questionnaire formulée sur l'identité et principalement autour de la technicité. En complément à cet instrument, nous avons proposé des pistes de réflexion sur un texte modèle.

### **7.1- L'enquête**

Le premier volet de l'enquête concerne la collecte des renseignements généraux: il s'agit de 32 enseignants (17 hommes et 15 femmes), ayant une expérience professionnelle dans le domaine variant entre 05 et 10 ans.

Le deuxième volet renseigne sur la technicité des enseignants en classe notamment leurs représentations du texte littéraire et de sa manipulation dans les activités de classe non seulement comme outil didactique mais aussi et surtout en tant que vecteur (inter) culturel préparant de mieux en

mieux les apprenants à une meilleure implication. Les questions auxquelles, ils ont répondu sont hiérarchisées selon trois catégories:

- La première série porte sur le texte littéraire et tout ce qui se rapporte à son usage (importance, objectifs, difficultés et remédiation).
- La deuxième concerne la prise en charge de la dimension (inter)culturelle par les enseignants et la manière de son intégration au profit des élèves.
- La troisième catégorie est centrée sur le rôle du savoir encyclopédique et culturel chez les enseignants comme chez les apprenants pour progresser dans une approche interculturelle.

## 7.2- Résultats et discussion

Les résultats se rapportant à la première série de questions dévoilent que le texte littéraire tient une place peu importante chez la grande majorité, soit 75% des enseignants, ce qui constitue déjà un frein à l'apprentissage culturel et par voie de conséquence à l'altérité.

Ce manque d'intérêt s'explique à travers la question relative aux difficultés rencontrées lors de son exploitation en classe de FLE. En effet, 75% estime que ces difficultés sont dues aux carences linguistiques. Le reste varie entre la difficulté de la langue littéraire (15%) et le désamour envers la littérature (10%).

Pour surmonter ses entraves, 65% des enseignants ayant répondu affirment qu'ils favorisent la grammaire du texte. Les autres usent par des rappels sur les points de langues et des exercices de remédiation. Il ressort ainsi que l'usage tend à faire du texte littéraire un support ordinaire, ce qui confirme notre hypothèse que la carence culturelle ne permet pas d'établir des passerelles avec le vécu de l'apprenant.

Par ailleurs, à la question de la dimension (inter)culturelle, il semble claire que son intégration est insignifiante soit 15%, par rapport à 75% des enquêtés déclarant le contraire c'est-à-dire au peu d'intérêt qu'ils accordent à la charge interculturelle malgré les objectifs qu'elle cible, entre autres éclairer la voie aux apprenants en les encourageant à dissiper les stéréotypes. Nous nous référons ainsi à Byram. M, qui rappelle que « la compréhension d'une culture et d'une autre civilisation devrait contribuer à réduire les préjugés et promouvoir la tolérance ».<sup>27</sup>

Quant aux autres questions se rapportant à ce paramètre, les façons de faire sont presque les mêmes. L'examen révèle que 90% des répondants favorables à l'approche interculturelle en classe recourent à l'explication du texte pour garantir le transfert à l'autre culture. Néanmoins, cette démarche suffit-elle pour pister un enseignement fécond du littéraire?

Enfin, pour ce qui est du savoir nécessaire en vue de progresser dans une approche interculturelle, nous présentons d'abord le résultat de la question concernant les capacités des apprenants à identifier des indices de culture à laquelle les enseignants s'accordent majoritairement (90%), que ces derniers ont besoin d'être assistés par leurs enseignants. Cependant, les autres (10%) pensent qu'un apprenant avisé peut identifier à lui seul la présence d'éléments culturels sans être guidé.

La suite des résultats montre que 70% des enquêtés considèrent qu'un enseignant doit disposer de connaissances linguistiques, 10% croient en le savoir syntaxique et 20% seulement révèlent qu'il est question de la langue associée à sa culture. Pourtant, G.Zarate, confère à l'enseignant la fonction de « Médiateur de plein droit dans la classe entre l'élève et la culture enseignée, l'enseignant doit, au premier chef, être entraîné à un retour critique sur la constitution de sa propre expérience (...). ».<sup>28</sup>

Cela nous permet d'avancer que l'enseignant joue un seul rôle celui de médiateur linguistique et non culturel et assurant ainsi un enseignement coupé des aspects culturels sans intérêt pour l'ouverture à l'Autre. Un tel enseignement ignorant la compétence culturelle semble confirmer notre hypothèse selon laquelle l'opacité culturelle serait derrière la négligence du texte littéraire.

Pour clore cette partie, disons que les résultats obtenus nous permettent d'affirmer qu'avec l'actuelle manipulation du texte littéraire en classe, l'apprenant ne peut pas mettre en relation son expérience avec celle du texte proposé, ce qui le prive de vivre l'altérité pour pouvoir s'ouvrir à ses semblables.

Par ailleurs, notre considération des paramètres personnels des enseignants n'a d'intérêt que de nous renseigner sur leurs conceptions des activités de classe en tenant compte de certains facteurs dont l'expérience professionnelle, qui reflètent des situations réelles. Cela nous a également permis de saisir que les connaissances culturelles en conséquence avec leur autoformation impactent favorablement ou défavorablement sur la qualité de leur savoir-faire. L'enseignement de la culture favorisant l'altérité est sous-jacente à la pratique scolaire quotidienne de la langue. A ce propos,

Geneviève Zarate souligne qu'«un individu n'aborde pas l'apprentissage d'une langue étrangère, vierge de tout savoir culturel.»<sup>29</sup>

Force est de rappeler qu'en contexte scolaire, compte tenu de l'importance des éléments culturels dans la compréhension, il est primordial d'envisager des supports textuels qui font appel à la même sphère interculturelle, et référentielle facilitant l'actualisation des savoirs antérieurs relatifs au sujet.

### 7.3- « L'Étranger » d'Albert Camus: une perspective pour un double enseignement

Les données récoltées de l'enquête menée auprès des enseignants nous ont permis de réfléchir sur une démarche favorisant l'accès au monde de l'Autre en ciblant des objectifs linguistiques et d'autres socio-culturels. Nous proposerons des pistes de réflexion sur des activités didactiques où il sera question de confrontation de cultures de la langue cible et de celle de l'apprenant. Ce travail qui sera destiné à des apprenants de 1<sup>ère</sup> année secondaire de la filière tronc commun littéraire portera sur des extraits du premier chapitre de l'Étranger »<sup>30</sup> d'Albert Camus.

Ce type de support par sa nature et son contenu, justifie un intérêt particulier à travers la langue qu'il utilise et son aspect culturel.

Pour pouvoir guider cette dimension de l'altérité dans ce travail, nous nous sommes appuyée sur la considération de Jean-Pierre Cuq, qui repose « *sur cet autre à la fois différent et identique de moi* »<sup>31</sup>. En effet, la quête de soi et de l'autre dans ce premier chapitre sera fondée sur l'exploitation des traits caractéristiques de la langue et culture cible véhiculés dans le texte.

Pourquoi l'Étranger, diriez-vous?

Notre choix de « *L'Étranger* » s'explique selon trois considérations:

La première se manifeste à travers ce titre choisi au roman, un substantif qui exprime selon le Robert, des signification de l'étrangéité<sup>32</sup> : une personne dont la nationalité n'est pas celle d'un pays donné, c'est-à-dire d'une autre nation; une personne qui ne fait pas partie d'un groupe; ou une personne inconnue.

Une piste d'interprétation du concept incarne à cet effet une notion d'affiliation à une communauté donnée, et définit par voie de conséquence une identité de l'individu. Julia Kristeva, dans le même ordre d'idées, nous invite dans « Étrangers à nous-mêmes » dans le cadre de l'immigration à

cette appartenance selon laquelle, l'étranger est « celui qui ne fait pas partie du groupe, celui qui n'en est pas, l'Autre. »<sup>33</sup>

Un premier choix qui se justifie donc à travers la construction identitaire ne pouvant se concevoir sans la notion de l'altérité, ici, livrée dès le contact avec le titre « *L'Etranger* ». Ce concept au cœur même de la différence ouvre une voie d'accès aux apprenants pour se reconnaître en tant qu'Algériens appartenant à une communauté arabe à travers le vocable « Arabe ».

En se servant du premier chapitre du roman en question, comme choix didactique, se justifie notre deuxième considération par le biais de laquelle l'enseignant convoque d'une part les apprenants à revenir sur un contexte historique les concernant lors d'une Algérie colonisée.

Enfin, c'est une occasion à ses élèves pour se ressourcer du bain linguistique et référents culturels du texte. Un pareil apprentissage pour qu'il soit fructueux, nécessite d'être transféré dans le vécu des enseignants.

Dans cette proposition qui permet l'ouverture à autrui, nous visons progresser ensemble trois dimensions linguistique, identitaire et culturelle enrichissant le savoir déjà existant.

Notre objectif est donc d'apporter des changements dans les manières d'enseigner pour éviter l'abandon aux premiers obstacles et remplacer par d'autres activités non fructueuses, mais aussi agir sur l'apprenant pour l'impliquer dans son apprentissage.

Pour ce faire, nous proposerons des activités ciblant des objectifs dans les trois dimensions précitées pour renforcer le domaine du lexique par l'enrichissement de la réserve lexicale des apprenants en vue de leur permettre une meilleure communication linguistique et culturelle.

Notre première activité consiste à repérer les thèmes du support permettant d'accéder au fait de culture véhiculé par le texte puis procéder à un relevé du champ lexical correspondant à chaque thème. Les élèves à travers une démarche comparative bénéficieront d'une prise de connaissance des rites culturels en accentuant sur les ressemblances ou les différences avec leur propre culture.

1- Plan linguistique: Vers un enrichissement du répertoire linguistique

**Objectifs:** - Acquérir un lexique polysémique  
- Enrichir le bagage linguistique

**Matériels:** Texte et dictionnaires (DLF)

Nous avons choisi de guider l'enseignement de ces deux thèmes, l'asile et la mort qui pourraient pousser les élèves à comprendre les idées essentielles du texte en les confrontant à leurs connotations culturelles.

A travers certaines consignes, les élèves seront appelés à identifier le thème, chercher son sens dans le dictionnaire puis retrouver les mots et expressions leur correspondant (champ lexical). Enfin, par une démarche comparative, ils procéderont à convertir dans une grille les mots à charge culturelle dans leur système linguistique maternelle.

Le premier thème, l'asile, demeure un lieu de paix, non seulement pour les hommes politiques mais aussi pour les personnes âgées contre la maltraitance. Dans ce texte, l'apprenant sera en face d'un asile de vieillards, où vit la mère décédée, de nos jours, appelé maison de retraite ou centre de vieillesse, un lieu plutôt une culture nouvellement installée chez certaines familles algériennes refusant la prise en charge des parents ou proches. Une confrontation de ce thème avec la réalité de l'abandon aide à la compréhension du texte dans la mesure où il s'agira également de réfugiés politiques.

Le deuxième thème est celui de la mort (du deuil, des obsèques) qui n'épargne personne, un thème central dans ce chapitre mérite d'être étudié, ainsi que ses rituels qui diffèrent d'une communauté à une autre. Il s'agit en effet d'inviter dans un premier temps l'apprenant à une identification des mots et expressions du champ lexical renvoyant à cette idée puis dans un second temps de les transférer dans ses connaissances relativement à son vécu et son expérience.

L'apprenant aura ainsi l'opportunité de travailler sur un nouvel éventail lexical qui viendra se greffer à son ancien savoir. Il s'agira : **du curé, de l'église, du prêtre, de la bière, du brassard et du sarrau.**

- L'église par opposition à la mosquée.
- Le prêtre, le curé, par opposition à l'imam.
- La bière dans ce texte le cercueil, c'est aussi la boisson alcoolisée.
- Le brassard : Crêpe qu'on met au bras quand on est en deuil, un signe distinctif.

C'est aussi une bande réglable du Joueur Capitaine d'équipe, un serre-tête

- Le sarrau blanc : un tablier blanc, une blouse blanche dans le langage courant, (bleu ou rose) également rappelant ainsi l'environnement scolaire de l'élève.

## 2- Le plan identitaire: vers une prise de conscience de soi.

**Objectifs:** - Prendre conscience du groupe d'appartenance

- Distinguer la nature des mots pour éviter l'utilisation de l'un à la place de l'autre.

**Consigne:** Demander à l'apprenant de chercher dans le texte ou dans un passage précis des mots ou des expressions qui informent sur l'idée d'appartenance.

En effet, l'illustration par la représentation de l'Arabe est ici un point fort où l'altérité parle d'elle-même. Elle est véhiculée dans le premier chapitre par la présence de « l'infirmière arabe ». Ici l'apprenant sera invité à réfléchir sur l'identité exprimée par l'adjectif « arabe » par rapport au contexte de l'œuvre. Un tel usage n'est guère fortuit pour établir la différence dans un cadre distinctif par rapport aux européens.

(Le concept arabe sera pris comme paramètre de représentation identitaire et d'appartenance à une classe sociale par opposition à l'européen et connote aussi l'appartenance religieuse des Algériens et Algériennes, hommes, femmes et enfants, les musulmans et musulmanes.)

Par ailleurs, l'apprenant aura l'occasion pour distinguer l'usage entre l'emploi des mots et les fonctions qu'ils remplissent: « Arabe » en tant que nom, désignateur d'identité et d'appartenance tandis que « arabe » en tant que adjectif exprimant une caractérisation.

Pour ce type d'activité, on pourra demander aux apprenants de remplir un passage lacunaire ou compléter des phrases par des mots tels que : Arabe, arabe, Européen, européen...

## 3-le plan culturel: Vers une interprétation des rites culturel

**Objectifs:**

- Savoir reconnaître et distinguer les pratiques culturelles de l'apprenant par rapport à l'Autre.
- Identifier l'usage culturel associé à l'habillement et aux couleurs.

**Consigne:** Demander à l'apprenant d'identifier la pratique sociale exprimée dans le texte en établissant les ressemblances et ou les différences avec son vécu.

Nous supposons que les élèves ont des connaissances sur les rituels du thème de la mort, des funérailles et du deuil, des circonstances qui leur sont familières dans leur langue maternelle et qui sont peut être suffisantes pour comprendre certaines attitudes comme la tristesse, la couleur noire, les funérailles. Toutefois, la carence linguistique dans la langue cible risque

d'empêcher chez certains la transposition dans la langue mère, ce qui constitue déjà un frein pour la compréhension.

- **cérémonies de l'enterrement**

Ici, l'apprenant sera invité à prendre conscience sur les modalités et rites chez l'Autre (le chrétien dans le texte) lors d'un enterrement religieux surtout lorsqu'un lexique thématique est préalablement établi.

Parmi les rites funéraires:

- La présence des personnalités religieuses à l'église et au cimetière dont le prêtre qui représente un appui pour la famille du défunt.
- Le Code vestimentaire des funérailles associé aux couleurs notamment le port du costume noir, la cravate et le brassard.

Dans ces deux cas, l'apprenant sera sollicité à traduire (réfléchir) ce que signifient et représentent ces rites dans sa culture et sera aussi appelé établir des liens de ressemblance ou de différence pour se positionner comme un individu autre mais identique à l'Autre.

## CONCLUSION

En guise de conclusion, il ressort que notre focalisation sur la prise en charge de l'altérité en classe de langue nous a permis de voir de près comment les acteurs la confrontent linguistiquement et culturellement dans les contenus et les activités de classe.

Nous convenons alors que le texte littéraire, terrain fertile à des apprentissages variés, n'est pas utilisé comme il se doit pour favoriser cette altérité, où l'apprenant trouvera l'occasion de rencontrer d'autres modes de pensées au-delà d'une langue autre que la sienne. Celle-ci représentée selon un autre lexique et une autre culture au sens anthropologique, à travers laquelle circule une nouvelle vision du monde et où se forment un système de valeurs et d'identité.

En somme, il est à la portée des enseignants de faire de l'enseignement littéraire un enseignement culturel en évitant d'envisager l'apprentissage de la langue indépendamment de sa culture du fait que le texte littéraire constitue favorablement un espace pour une expérience d'apprentissage et de confrontations culturelles. Toutefois, cette fonction de médiateurs culturels que doivent impérativement acquérir les enseignants réclame des contributions professionnelles et adéquates pour la concrétisation de l'altérité qui s'impose comme solution et condition à l'épanouissement scolaire.

## BIBLIOGRAPHIE

- <sup>1</sup> Rose-Marie CHAVES, Lionel FAVIER et Soizic PELISSIER, *L'interculturel en classe*, Grenoble, PUG, 2012, p.109
- <sup>2</sup> Ibid.
- <sup>3</sup> Muriel BRIANÇON, *Le sens de l'altérité en éducation: Enjeux, formes, processus, pensées et transferts*, ISTE Group, 13 janv. 2019, P.29
- <sup>4</sup> Ibid.
- <sup>5</sup> Michaël BYRAM, *Culture et éducation en langue étrangère*, France, Hatier, Didier, 2005, P.56
- <sup>6</sup> Paul RICŒUR, *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, 1990, P.30
- <sup>7</sup> Martine ABDALLAH-PRETCEILLE, *Pour une éducation à l'altérité*, in *Revue des sciences de l'éducation*, Montréal (Québec), Canada, vol.23, N°1, 1997, p126
- <sup>8</sup> Rose-Marie CHAVES, Lionel FAVIER et Soizic PELISSIER, *op.cit.*, p.109
- <sup>9</sup> Claude LEVI-STRAUSS cité par le Conseil de l'Europe, *Kit pédagogique "tous différents - tous égaux"*, Direction de la Jeunesse et du Sport, 2ème édition, 2004, P.43.
- <sup>10</sup> Rose-Marie CHAVES, Lionel FAVIER et Soizic PELISSIER, *op.cit.*, p.48
- <sup>11</sup> Claude BENOIT, « Quand "je" est un autre. À propos d'une belle matinée de Marguerite Yourcenar. », in RELIEF- Revue Électronique de Littérature Française, 2 (2), pp. 145-160, (consulté le 06 mars 2020 à 15H), disponible sur : <http://www.revue-relief.org>
- <sup>12</sup> Geneviève ZARATE, Danielle LEVY et Claire KRAMSCH, *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Éditions des archives contemporaines, 2008, p.138.
- <sup>13</sup> J. MASSONAT, *Adolescence et identité, homme et perspectives*, 1990, cité par Maddalena DE CARLO, *L'interculturel*, Paris, CLE International, 1998, p.91
- <sup>14</sup> Le ROBERT, *Dictionnaire de Français*, Paris, 2005, p. 216
- <sup>15</sup> Amin MAALOUF, *Les Identités meurtrières*, Paris, Grasset, Paris, 2001, p.16
- <sup>16</sup> Claude BENOIT, *op.cit.*, p.147
- <sup>17</sup> Michel SERRES, *Atlas*, Paris, Flammarion, 1996, p.212
- <sup>18</sup> Martine Abdallah PRETCEILLE et Louis PORCHER cités par Aline GOHARD-RADENKOVIC, *Communiquer En Langue Etrangère : de Compétences Culturelles Vers Des Compétences Linguistiques*, Peter Lang GmbH, 2004, p.168
- <sup>19</sup> Amor SEOUD, *Pour une didactique de la littérature*, Paris, Les Editions Didier, 1997, p.137
- <sup>20</sup> Roland Barthes (1969), cité par Jean-Pierre GOLDENSTEIN, « Enseigner la littérature? ». In : *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n°38, Enseigner la littérature. (1983, p.3)
- <sup>21</sup> Emmanuel FRAISSE, « L'enseignement de la littérature : un monde à explorer », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, N°61 | décembre 2012, (consulté le 29

mars 2020 à 18H), disponible sur URL : <http://journals.openedition.org/ries/2664> ;  
DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.2664>

<sup>22</sup> Jean-Louis DUFAYS, Louis GEMENNE, et Dominique LEDUR, *Pour une lecture littéraire*, Belgique, de boeck Supérieur, 2015, P.20

<sup>23</sup> Martine ABDALLAH-PRETCEILLE et Louis PORCHER, *Éducation et communication interculturelle*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. L'éducateur, 1996, p. 49

<sup>24</sup> KERBRAT-ORECCHIONI.C, (1990) Les Interactions verbales, tome I, Paris, A. Colin (1990, pp 28-29

<sup>25</sup> Philippe BLANCHET, Patrick CHARDENET, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures: approches contextualisées*, France,Éditions des archives contemporaines; Montréal, Agence universitaire de la francophonie,2011, p10

<sup>26</sup> Margarida CAMBRA GINE, *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Paris, Didier,2003, p.69

<sup>27</sup> Michaël BYRAM, *op.cit.*, p. 34

<sup>28</sup> Geneviève ZARATE, *Enseigner une culture étrangère*, Paris, Hachette, 1986, p.152

<sup>29</sup> Ibid. P.24

<sup>30</sup> Albert CAMUS, *L'Étranger*, Paris, Gallimard, 1942, pp.09-23

<sup>31</sup> Jean-Pierre CUQ, *Dictionnaire de didactique du Français, Langue Étrangère et Seconde*, Paris, CLE International, Paris, 2003, p.17

<sup>32</sup> Dictionnaire Le Robert, *op.cit.*, p. 159

<sup>33</sup> Julia KRISTEVA, *Etrangers à nous-mêmes*, Paris, Gallimard, Collection Folio essais1991, p.139