



ISSN 1958-5160

ISSN en ligne 2260-5029

## Le récit de fiction comme passerelle pour une compétence interculturelle

**Sidi Mohamed Talbi**

Doctorant, Laboratoire LADICIL,  
Université Mohamed Ben Ahmed, Oran 2, Algérie  
talbi.sidimohamed@univ-oran2.dz

**Fatima Zohra Harig-Benmostefa**

Laboratoire LOAPL,  
Université Mohamed Ben Ahmed d'Oran 2  
harig.fatima@univ-oran2.dz

Reçu le 06-11-2019 / Évalué le 18-02-2020 / Accepté le 15-06-2020

### Résumé

Cette recherche a pour mission d'étudier l'intérêt du récit de fiction dans l'installation de la compétence interculturelle chez les apprenants du français langue étrangère. En effet, elle mettra en lumière les aspects interculturels introduits dans le premier projet pédagogique du manuel scolaire de la 2<sup>e</sup> année moyenne. Cette étude s'inscrit dans une approche didactique visant essentiellement la didactisation des données interculturelles à travers le texte littéraire, en classe de français.

**Mots-clés** : récit de fiction, compétence interculturelle, construction du sens, apprenant du français langue étrangère, manuel scolaire

### السرد الخيالي كجسر لكفاءة التفاعل الثقافي

#### الملخص

يهدف هذا البحث إلى دراسة تأثير القصة الخيالية في إرساء كفاءة التفاعل الثقافي عند متعلمي اللغة الفرنسية كلغة أجنبية ولذا، سيتم تسليط الضوء على علامات التداخل الثقافي المدمجة في المشروع البيداغوجي الأول من الكتاب المدرسي للسنة الثانية متوسط. تدخل هاته الدراسة في إطار المقاربة التعليمية والتي تهدف أساسا إلى تعليمية معطيات التداخل الثقافية من خلال النص الأدبي.

#### الكلمات المفتاحية

القصة الخيالية، كفاءة التفاعل الثقافي، بناء المعنى، متعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية، الكتاب المدرسي

### The narration of fiction as a bridge to intercultural competence

#### Abstract

This research aims to study the benefit of fictional story in the installation of cross-cultural competence among FFL learners. Indeed, it highlights the intercultural aspects introduced in the first pedagogical project of the second middle school

textbook. This study is part of a didactic approach, essentially aiming at the didacticisation of intercultural data through the literary text, in the class of FFL.

**Keywords :** fictional story, cross-cultural competence, meaning construction, FFL learner, textbook

## Introduction

Le texte littéraire, véritable laboratoire permettant le déroulement d'un bon processus de l'enseignement/apprentissage de la langue, peut être aussi un espace de découverte de la culture de l'apprenant ou celle de l'Autre (Cuq, Gruca, 2003 : 373). Outre sa manière esthétique de présenter une langue, il est le lieu de croisement de plusieurs cultures, ce qui fait de lui un sas incontournable servant de passage à la culture de l'Autre. Ainsi, il faut reconnaître que l'interculturel constitue un passage obligé dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (désormais FLE), comme le dit Amor Séoud : « Il faut avoir déjà conscience que l'interculturel est un passage obligé » (1997 : 137). Car, la formation de l'apprenant à l'interculturel joue un rôle très important dans son intégration sociale avec ceux qui partagent la même culture que lui, tout en acceptant ceux qui sont culturellement différents de lui.

Le texte littéraire, de par ses éléments culturels, qu'ils aient trait à la culture de l'apprenant ou fassent référence à la culture de l'Autre, possède une fonction sociale, soit représentative de la société à laquelle appartient l'apprenant, soit présentant des références culturelles d'une autre communauté, ce qui lui attribue le caractère de l'interculturalité.

Il est à montrer que cette réflexion tourne autour des aspects interculturels figurant dans le premier projet pédagogique du manuel scolaire de la deuxième année moyenne en Algérie et le rôle qu'ils jouent dans l'installation de la compétence interculturelle dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Dès lors, le questionnement qui nous interpelle dans cette recherche se présente comme suit :

Dans quelle mesure l'usage du récit de fiction pourrait-il contribuer à l'installation de la compétence interculturelle chez les apprenants du FLE ? Avant de tenter de répondre à ce questionnement, il s'avère important d'éclairer l'usage théorique du concept *texte littéraire* par rapport à celui de *récit de fiction*, car ils vont être utilisés alternativement dans cette étude.

## 1. Texte littéraire ou récit de fiction ?

Nous voudrions ici éclairer le choix de l'appellation *récit de fiction* au lieu de *texte littéraire*, pour lever toute sorte de confusion conceptuelle à l'intérieur de cette recherche, étant donné que notre choix a porté sur l'analyse d'un seul type de récit fictif à savoir le conte.

Le manuel scolaire de la 2<sup>e</sup> année moyenne s'articule sur trois projets pédagogiques où chacun présente un genre littéraire. En effet, l'appellation d'un conte, d'une légende ou d'une fable par *récit de fiction*, n'est en aucun cas une contradiction par rapport à celle de *texte littéraire*, en ce que tout texte littéraire se veut le produit de l'imagination faisant référence au réel. Par conséquent, le texte littéraire est tributaire de la fiction :

Le plus souvent le référent du texte littéraire est fictif et cela à deux niveaux :

- soit les éléments référentiels inscrits par le scripteur dans son texte (personnages, lieux, événements, actions) ne sont pas attestés dans la réalité ; ils n'ont pas d'existence en dehors du texte ;
- soit les mots eux-mêmes ont un référent fictif (fées, licornes, lutins, ogres, ou autres créatures du roman de science-fiction...). (Albert, Souchon, 2000 : 77).

En bref, le texte littéraire peut être aussi appelé *récit de fiction*, parce qu'il véhicule au niveau de sa trame des éléments fictionnels, soit existants dans le monde réel, soit n'existant pas en dehors du texte.

Nous aborderons aujourd'hui *grosso modo* l'aspect interculturel véhiculé à travers le récit de fiction qui relève du premier projet pédagogique, notamment des textes littéraires écrits par des auteurs algériens et étrangers. Aussi est-il important de rappeler que ce travail de recherche tourne autour des textes fictionnels adressés à des apprenants collégiens en 2<sup>e</sup> année moyenne. Comme ceux-ci constituent notre corpus d'étude, cette recherche sera confinée à l'analyse de différents éléments interculturels véhiculés par le récit de fiction, en l'occurrence *Le petit garçon et la sorcière*<sup>1</sup>. Ensuite, nous expliquerons le déroulement du processus didactique de l'enseignement/apprentissage du récit de fiction, en évoquant comment, à travers le sens, les données interculturelles peuvent être appréhendées par les apprenants de FLE. Enfin, nous montrerons le rôle que joue le récit fictionnel dans l'installation de la compétence interculturelle chez les apprenants de FLE.

À cet effet, il serait trop ambitieux, dans le cadre de cette étude, de procéder à une analyse exhaustive de tous les textes fictionnels introduits dans le manuel scolaire de la 2<sup>e</sup> année moyenne. C'est pourquoi notre analyse se bornera à élucider

les apports interculturels véhiculés à travers un conte imaginaire : *La sorcière et le petit garçon*.

## 2. L'interculturalité à travers le conte

Dans l'enseignement/apprentissage du FLE, le passage par l'interculturel constitue une passerelle incontournable vers d'autres cultures permettant à l'apprenant non seulement de se connaître soi-même, mais aussi, se reconnaître à travers l'Autre. Le texte littéraire, comme celui du conte, constitue un support idéal pour l'installation de la compétence interculturelle chez les apprenants du FLE. En effet, tous les didacticiens « 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 : 373).

Il semble que la didactique de la langue et celle de la littérature ont tendance à être l'une au service de l'autre. Autrement dit, le travail de la didactique du FLE, porte aussi bien sur l'aspect linguistique de la langue que sur celui de sa culture, c'est ce que nous montre Séoud : « Il se trouve que, mais ce n'est pas un hasard, la didactique de la langue aussi bien que la didactique de la littérature vont avoir tendance à répondre de manière convergente. » (1997 : 12).

Avant d'entretenir l'analyse des aspects interculturels figurés dans le conte cité ci-dessus, il est important de présenter les textes littéraires introduits dans le premier projet pédagogique du manuel scolaire de la première génération et celui de la deuxième, afin de confronter les uns aux autres, et voir par la suite, ce qu'a apporté le nouveau livre scolaire par rapport à celui de la première génération en matière d'interculturel.

## 3. Manuel scolaire de français de la première génération

Le manuel scolaire de la 2<sup>e</sup> année moyenne, que ce soit pour l'ancien ou le nouveau, choisit tout au long du premier projet pédagogique, plusieurs contes imaginaires, que nous classons d'abord en commençant par l'ancien manuel, ensuite par le nouveau, en ordre, dans le tableau ci-dessous :

### 3.1. Textes proposés pour la compréhension de l'écrit

Le manuel scolaire de la première génération, propose tout au long du premier projet pédagogique, qui s'intitule *Nous rédigeons un recueil de contes qui sera lu aux camarades d'un autre collègue*, cinq textes écrits en prose. Ces derniers

sont choisis pour développer la compétence de la compréhension de l'écrit. Ils se présentent comme suit :

Titres	Origines
Aladin et la lampe merveilleuse	Conte arabe
La boule de cristal	D'après le conte Grimm
Conte de l'eau volée	D'après un conte hawaïen
La Vache des orphelins	D'après Marguerite Taous Amrouche
L'arbre entêté	Conte chinois

### 3.2. Textes proposés pour la lecture-plaisir

Toutefois, le livre scolaire de la première génération, pour entretenir avec les apprenants une lecture-plaisir, leur propose des textes littéraires, deux écrits en prose et un troisième en vers :

Titres	Origines
Le cheval du roi	Conte africain
Le pot fêlé	Conte chinois
La Belle au Bois dormant ...	D'après Paul Verlaine, Amour

### 4. Manuel scolaire de français de la deuxième génération

Quant au manuel scolaire de la deuxième génération<sup>2</sup>, dont le premier projet pédagogique s'intitule *Dire et jouer un conte*, il présente neuf contes imaginaires appartenant à plusieurs origines : deux contes algériens, un conte arabe, un conte roumain et cinq contes français. Ces derniers, se présentent comme suit :

Titre du conte	Origine
La vache et le chien	Conte arabe
Un bûcheron honnête	D'après Natha CAPUTO
Le petit garçon et la sorcière	D'après Emmanuel LEPETIT
La fille du pêcheur	Conte populaire roumain
Un homme malhonnête	D'après Natha CAPUTO
Les deux sœurs et les fées	D'après Charles PERRAULT
Le pêcheur et sa femme	Conte d'Algérien
Loundja, la fille du roi	Extrait de contes d'Algérie
Le Renard et le Lion	D'après Jean MUZI et Gérard FRANQUI

### 5. Analyse interculturelle comparative des récits fictifs<sup>3</sup>

Le manuel scolaire de français de la deuxième génération choisit deux contes algériens, en l'occurrence *Loundja, la fille du roi* et *Le pêcheur et sa femme*, contrairement à celui de la première génération, où l'on n'en trouve qu'un seul : *La vache des orphelins*. Ces derniers font partie du patrimoine populaire algérien, et généralement, les enfants les ont entendus très jeunes dans leur langue maternelle, ce qui leur donne une facilité d'accès à leurs éléments interculturels. Aussi, l'ancien manuel choisit-il un conte arabe, *Aladin et la lampe merveilleuse*, le nouveau, en choisit un seul également : *La vache et le chien*.

L'ancien manuel choisit deux contes chinois, par contre le nouveau, n'en choisit aucun. Les deux manuels optent pour le choix de quelques contes européens, néanmoins ceux de l'ancien manuel scolaire semblent plus longs et plus compliqués par rapport à ceux du manuel de la deuxième génération où les textes sont courts et simples. En effet, le manuel scolaire de la deuxième génération choisit des textes fictionnels simples et adaptés au niveau des apprenants, et cela se voit dans deux aspects *forme/contenu* des textes littéraires.

Quand les textes fictifs sont simples et courts, ils aident les apprenants à appréhender les données interculturelles en leur facilitant l'accès au sens. Par contre, lorsqu'ils sont compliqués et longs, l'apprenant subit un choc linguistique et ne parvient pas à dégager le sens du texte, surtout dans le cas d'un apprenant non natif de la langue. Cela a été clairement démontré dans une enquête que nous avons menée dans notre projet de master (Talbi, 2018 : ch.III) où beaucoup d'enseignants nous ont révélé que la majorité des textes littéraires sont longs et compliqués, ce qui entrave l'accès au sens par l'apprenant. D'autant plus que les exercices métalinguistiques (grammaire, orthographe, conjugaison, etc.) font perdre la spécificité du texte littéraire. Plusieurs enseignants avaient souhaité que les textes littéraires du manuel scolaire de la première génération soient courts et faciles à comprendre, afin de permettre à l'apprenant d'avoir accès au sens des textes.

Une année après que nous avons effectué notre recherche en master (Talbi, 2018), nous avons remarqué la publication d'une deuxième génération de ce manuel dont les textes longs ont été remplacés par des textes courts avec une introduction considérable de textes littéraires écrits par des auteurs algériens ou arabes, avec bien entendu, la réduction de son contenu, notamment des séquences didactiques.

Le livre scolaire de français de la deuxième génération donne par conséquent à l'apprenant une possibilité d'être en bonne immersion dans un interculturel algérien et arabe, en même temps qu'il lui ouvre un espace propice pour découvrir plusieurs cultures occidentales.

## 6. Présentation du conte *Le petit garçon et la sorcière*

Le conte imaginaire *Le petit garçon et la sorcière* dont fait l'objet notre analyse interculturelle se présente comme suit :

### Le petit garçon et la sorcière

*Il y a très très longtemps, au Mexique, vivait une horrible sorcière appelée Cucaracha. Elle était maigre à faire peur et sèche comme un vieux parchemin. Là où elle passait, les fleurs fanaient, les arbres mouraient.*

*Un matin, le désert arriva au village d'Esteban. En se réveillant, le petit garçon vit que toutes les plantes de son jardin étaient flétries. Alors, il prit son baluchon et s'enfonça dans le désert bien décidé à rencontrer la sorcière.*

*Il la vit bientôt, accoudée à un cactus. Esteban toussota : « Bonjour ! Je m'appelle ... »*

*Mais il ne put continuer car Cucaracha le transforma en scorpion. Furieux, Esteban grimpa sur elle pour la piquer. Celle-ci éclata de rire : « Essaie toujours, microbe ! Mais ma peau est aussi dure que ta carapace. » Alors Esteban eut une idée. Il courut vert la bouche de la sorcière et entra dedans. Cucaracha fut si étonnée qu'elle l'avala tout rond. Esteban descendit un long tunnel et se retrouva dans une pièce tendue de rouge. Par terre, il y avait une petite chose sèche et rabougrie, piquée de trois épines de cactus. Il s'approcha. Avec ses mandibules, il saisit une épine et la retira. A sa grande surprise, la chose gonfla un peu et prit la forme d'un cœur. Esteban retira la seconde épine. Le cœur gonfla à nouveau et remit à palpiter. Alors Esteban saisit la troisième épine. Il s'arc-bouta car elle était plantée très profond. Il tira de toutes ses forces en fermant les yeux ... Quand il les rouvrit, il était redevenu un petit garçon. A ses pieds, l'herbe reverdissait. Partout les arbres et les fleurs repoussaient. Et devant lui, à la place de la sorcière, se tenait une jeune femme d'une grande beauté : « Merci Esteban. Je suis la fée de la forêt et tu m'as délivrée d'un bien vilain sortilège. Je te protégerai toute ta vie. »*

*Finalement, la fée disparut dans les bois et Esteban retourna à son village le sourire aux lèvres<sup>4</sup>.*

*Emmanuelle Lepetit, Histoire de Magie, Edition Fleurus, Paris 2012.*

### 6.1. Analyse interculturelle du conte imaginaire

Avant d'effectuer l'analyse des éléments interculturels qui se trouvent dans ce conte imaginaire, *Le petit garçon et la sorcière*, il convient d'éclairer deux paramètres importants pour cette analyse interculturelle. Il est à rappeler que tout texte littéraire est, à la base, construit de signes linguistiques, et lorsque ceux-ci

sont enseignés à un apprenant non natif de la langue, certains s'avèrent pour lui étrangers. Quelques sons même de cette langue ne sont pas bien prononcés en raison de l'absence de certains phonèmes en langue maternelle de l'apprenant. En effet, l'apprentissage de la langue passe par des opérations de filtrage linguistique de la langue étrangère. Les phonèmes de la langue étrangère n'existant pas dans la langue maternelle, les apprenants débutants sont incapables de les produire oralement. Dans la même lignée, Henri Besse reprend ce principe de *philtre phonologique* de Troubetskoï et le généralise à la culture de la langue étrangère, en parlant de *cribles linguistiques et culturels* :

*[...] Le contact avec une langue ou une culture étrangères [sic] passe par des opérations normales de filtrage que Henri Besse a décrites en parlant de cribles linguistiques et culturels (1984). En réalité, Henri Besse reprend la déjà vieille notion de « crible phonologique » utilisé par N.S. Troubetskoï à la fin des années 40, et rend compte ainsi de l'incapacité de certains étudiants débutants, en F.L.E., à répéter de simples phonèmes. [...]. La suite est facile à deviner. Henri Besse va soutenir, de manière compatible avec une tendance qui s'affirme de plus en plus clairement aujourd'hui dans les recherches sur l'interculturalité, la thèse selon laquelle cette notion de crible est généralisable à toutes les composantes de la communication interculturelle. (Cité par Séoud, 1997 : 12-13).*

Le livre scolaire de la 2<sup>e</sup> année moyenne s'adresse à des apprenants adolescents. Ces derniers sont âgés pour la plupart de 12 ans. Norbert Sillamy, psychologue, affirme qu'« il s'agit d'une « période ingrate », marquée par les transformations corporelles et psychologiques, qui débutent vers 12 ou 13 ans et se termine entre 18 et 20 ans. » (2003 : 8). Des transformations peuvent avoir des incidences sur leur apprentissage.

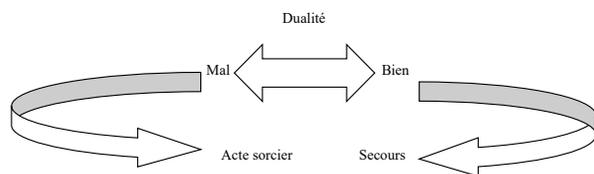
Ce manuel propose trois projets pédagogiques, s'étalant sur le projet du conte, de la fable et celui de la légende. Toutefois, nous rappelons que ces trois récits fictifs sont des textes littéraires conçus pour de jeunes apprenants. C'est pour cela que nous voulons examiner ici les éléments interculturels conduits dans ce conte imaginaire, en l'occurrence, *Le petit garçon et la sorcière*, et voir l'impact de ceux-ci dans la formation interculturelle des apprenants de FLE, soit procéder à l'analyse interculturelle du conte imaginaire pour voir son intérêt pédagogique dans l'installation de la compétence interculturelle dans l'enseignement/apprentissage du FLE.

Tout d'abord, la référence de ce conte imaginaire nous indique qu'il est écrit par une française qui s'appelle Emmanuelle Lepetit. Cette auteure se consacre à l'écriture des ouvrages pour la jeunesse, à l'image des histoires courtes, contes

et romans. Ce récit fictif parle d'une pratique maléfique universelle : la magie nuisible. Cette dernière est insinuée dans la première ligne du premier paragraphe par l'expression « horrible sorcière », ce qui confirme qu'il s'agit bien entendu de sorcellerie. L'auteure, à travers une fiction, cherche à faire comprendre la nuisance de la sorcellerie. *Cucaracha*, qui à l'origine fut la fée de la forêt, fut victime d'un vilain sortilège, est transformée en une *horrible sorcière*. Cette dernière, avait porté malheur de telle sorte qu'elle est devenue nuisible pour la nature. Cela explique que la sorcellerie engendre le *mal* et qu'elle est un acte de nuisance.

Cette sorcière a détruit la nature : *les arbres mouraient et les fleurent fanaient*. Esteban, un jeune garçon voulant sauver la nature ayant été décimée par le *désert*, part à la recherche de cette *horrible sorcière* ; il la rencontra et voulut se présenter à elle. Cette sorcière le transforma subitement en un scorpion. Pour se sauver, le petit garçon cherche à la piquer, mais sans résultat ; il s'engouffra intelligemment dans son ventre à travers sa bouche. Le petit garçon vit l'effet dangereux de la sorcellerie à l'intérieur du corps de la sorcière : *une chose rabougrie et sèche piquée de trois épines*, ce qui explique pourquoi elle fut accoudée à un *cactus* (c'est par cette plante qu'elle a été éventuellement ensorcelée). Le petit garçon retira volontiers les trois épines implantées profondément, et sauva cette fée du mauvais sort de la sorcellerie. Le petit garçon reprit sa nature et l'*horrible sorcière* fut désenvoûtée du vilain sortilège, redevenant finalement une *fée*.

L'aspect interculturel de ce conte se révèle dans plusieurs éléments essentiels : le nom du pays, en l'occurrence le *Mexique* ; la présence de deux noms propres : *Cucaracha* et *Esteban* ; la thématique de la *sorcellerie* constituant un élément interculturel important ; la notion de dualité entre le *bien* et le *mal* exprimée à deux niveaux qui peuvent se résumer dans le schéma suivant :



Cette notion de dualité entre le *bien* et le *mal* dans le récit permet à l'apprenant de prendre conscience que le *bien* vainc toujours le *mal*, puisque le récit du conte démontre deux actes qui s'opposent : un acte sorcier et un acte de secours, et l'acte du *bien* a fini par l'emporter sur l'acte du *mal*.

Ce récit fictionnel permet à l'apprenant de français de découvrir le nom d'un nouveau pays, le *Mexique*, et comprendre aussi qu'il existe d'autres personnes possédant d'autres noms qui leur sont propres, différents du sien. La sorcellerie, quant à elle, acte maléfique universel, pratiqué par des personnes malhonnêtes, nous révèle ici le caractère de la déshonneteté et de l'immoralité humaine. Cette magie nuisible, exprimée par la voie de la fiction, explique à l'apprenant en quoi elle est dangereuse si toutefois l'être humain se permet de verser dans la voie de l'immoralité et la déshonneteté.

Au départ, nous avons déjà indiqué que le manuel scolaire de la 2<sup>e</sup> année moyenne est adressé à de jeunes apprenants adolescents, âgés pour la plupart de 12 ans. Cela justement pour démontrer combien il est important, à cet âge, d'inculquer des notions interculturelles permettant aux apprenants de se découvrir soi-même à travers l'Autre, et de découvrir aussi l'Autre à travers soi, c'est ce que nous confirme Amor Séoud : « Si on ne voit l'Autre qu'à travers soi, et qu'en même temps on ne se voit soi-même qu'à travers l'Autre, la confrontation avec l'Autre devient un élément indispensable de la connaissance, et par conséquent de l'apprentissage. » (1997 : 146).

Le caractère interculturel, dans ce conte imaginaire, se révèle dans une fiction appropriée à l'âge de ces apprenants. L'auteure choisit des éléments faciles à comprendre et plus proches du niveau culturel du jeune apprenant. À cet âge, l'apprenant n'aurait peut-être pas encore pris conscience de cette pratique immorale (la sorcellerie) et de son effet nuisible sur l'individu.

Le choix du *Mexique*, quant à lui, renvoie à l'idée d'un pays souvent influencé par la *magie* et la *sorcellerie*. Michel Duquesnoy (2000), explique dans son article :

*Dans la relation au domaine magico-religieux, les Mexicains combinent subtilement diverses traditions magiques, sorcières, ésotériques et religieuses. Le Mexique apparaît, de nos jours, comme un réservoir étonnant de superstitions" diverses, s'il convient toutefois de les appeler ainsi. Les villes comme des compagnes fourmillent de marchés spécialisés. Les consultations chez les curanderos ne surprennent personne. Le monde magique agrément le quotidien du Mexicain, Métisse, Indien ou Blancs.*

Du point de vue historique, le *Mexique* est un pays qui a été très influencé par diverses cultures : européennes, africaines et asiatiques. Par ailleurs, c'est un pays qui s'est construit à la base sur un processus complexe de métissages, ce qui lui a donné un assemblage homogène de diverses cultures, qui avec le temps, a donné naissance à une nouvelle culture, grâce à ce que l'on appelle *altérité*.

Le nom de la fée *Cucaracha*, d'origine espagnole, révèle l'apport culturel préhispanique pour le *Mexique*. Au niveau onomastique, le nom *Cucaracha*, signifie en Espagnol, *cafard*, et vis-à-vis du conte, il symbolise une méchante créature portant malheur à la nature, puisque *Cucaracha* était une fée de la forêt, mais fut transformée en une *méchante sorcière* par un fait sorcier. L'auteure, pour montrer son aspect méchant et désagréable, « elle était maigre à faire peur et sèche comme un vieux parchemin », lui a choisi le nom de *Cucaracha*.

### **7. L'interculturel à travers le littéraire : une démarche de construction du sens par l'apprenant**

« L'enseignement et l'apprentissage de la littérature joue un rôle central dans l'éducation plurilingue et interculturelle » (Beacco, Coste, 2017 : 158). En situation de FLE, l'apprenant ne doit pas être uniquement *soumis*<sup>5</sup> à un apprentissage linguistique, il doit aussi être immergé dans sa propre culture et dans celle de l'Autre. En effet, une langue n'aurait de sens pour l'apprenant que si elle véhicule ce qui l'intéresse véritablement. Parmi les supports pouvant intéresser l'apprenant, il y a le document littéraire. De par sa langue bien écrite, et les éléments fictifs qu'il élabore, le récit fictif constitue un espace de liberté où l'apprenant peut véritablement s'engager : « le texte littéraire, lorsqu'il est fictionnel, est le lieu d'une liberté, entendue comme le droit d'expérimenter toutes les combinaisons que le réel n'a pas permis d'opérer et aussi toutes les manipulations langagières que l'usage ordinaire n'exerce que très rarement. » (Ghellal, 2009 : 161).

L'apprenant se trouve aujourd'hui confronté à une réalité culturellement diversifiée, sur tous les plans, où l'interculturel devant être un élément indissociable de la mission de son école. La formation à l'interculturel est une tâche pédagogique incontournable dont aucun enseignant ne saurait ignorer, puisque les enjeux en sont très importants. À ce propos, M. Abdallah-Preitceille définit l'interculturel comme : « une construction susceptible de favoriser la compréhension des problèmes sociaux et éducatifs, en liaison avec la diversité culturelle » (cité par Collès, 2006 : 40).

Les textes littéraires introduits dans le manuel scolaire de la 2<sup>e</sup> année moyenne véhiculent différentes cultures codées dans un seul signe linguistique. Nous citons à titre d'exemple, des auteurs algériens, des auteurs français, chinois, etc. La littérature francophone constitue le lieu de croisements interculturels. Selon Olivier Dezutter et Marc Lits : « [...] on découvre la littérature francophone, représentant des aires culturelles différentes, celles justement d'une bonne partie des élèves » (Cité par Séoud, 1997 : 149-150). Si le texte littéraire est écrit par un auteur algérien, cela signifie qu'il comporte une culture algérienne, s'il est écrit par un chinois,

il véhicule une culture chinoise et la même chose pour les autres origines. À cet effet, l'apprenant doit côtoyer l'Autre par le biais de sa culture, surtout aujourd'hui où l'on vit dans un monde qui encourage l'ouverture sur les civilisations :

*Il faut avoir déjà conscience que l'interculturel est un passage obligé parce qu'aussi, à y regarder de plus près, tout rapport avec le texte est dans son essence interculturel, en F.L.E. mais également en F.L.M., compte tenu évidemment de la « pluralité » culturelle, de la multiplicité des croisements culturels, caractéristiques de la civilisation d'aujourd'hui et même, à la limite, par-delà cette pluralité et cette multiplicité (Séoud, 1997 : 137).*

De surcroît, l'éducation interculturelle semble s'imposer aujourd'hui, dans un monde où les distances se réduisent de jour en jour par le biais des médias et la technologie de l'information et de la communication, devenant en quelque sorte, *un grand monde dans un petit village*, d'où la nécessité de bien prendre en charge la question de l'interculturel dans le projet de formation :

*Ces observations font mieux comprendre la nécessité d'une réflexion sur le rôle de l'éducation dans la construction d'un « village globale » où la défense des identités particulières rencontre un cosmopolitisme croissant. La dimension éthique dans l'enseignement des langues et des cultures étrangères acquiert dans ce contexte une importance telle qu'elle ne saurait être ignorée dans tous projet de formation des enseignants. (Luc Collès et al., 2006 : 7).*

Le document littéraire est un texte à caractère polysémique, impliquant plusieurs degrés de signification : « Le texte littéraire n'est pas non plus un texte de spécialité, qui suppose, à la manière des autres textes de spécialité (économie, etc.), une lecture monosémisante, que l'on peut réaliser avec une « approche globale » par exemple. » (Séoud, 1997 : 102-103). Grâce à son caractère polysémique, il constitue un espace où se déploie véritablement l'interculturel, c'est ce que nous éclaire Séoud : « [...] la littérature, le contact avec les textes, grâce à leur polysémie, est le terrain le plus favorable, le plus propice à l'expression interculturelle. » (1997 : 15). En effet, le texte littéraire renvoie à des éléments de signification à plusieurs degrés dont l'apprenant ne pourrait dégager que s'il ait déjà des éléments culturels en sa possession ou ce qu'il a comme capitale culturel. Parmi ces éléments de signification, nous citons, ceux dit *interculturels* : l'apprenant doit les dégager en fonction de ce qu'il a comme *déjà-vu* ou *déjà acquis* dans une perspective constructiviste, sachant que le texte littéraire est un support authentique symbolisant des valeurs sociétales. L'enseignant ne doit pas non plus en présenter des explications bien faites, mais c'est à l'apprenant de procéder lui-même à *un jeu d'anticipation*<sup>6</sup> dans l'identification et l'interprétation des données interculturelles. Henri Besse explique ce processus de guidage de l'apprenant :

*Il faut poser des questions, dit Besse pour délimiter le rôle du professeur, préciser, corriger certains points de grammaire ou de sens, mais toute intervention portant sur le poème lui-même semble bloquer les essais d'interprétation, ce sera la déception, parce qu'elle ne correspondra pas à ce qui cherchait à s'exprimer, ou parce qu'elle est trop élaborée, trop savante, pour servir d'expression à quelque chose de fortement senti. (Cité par Séoud, 1997 : 16).*

C'est au cours de la lecture que l'apprenant prend conscience, lui, en présence de ses camarades, de manière progressive, des éléments significatifs du texte littéraire, c'est ce que dit Gagnon :

*(...) alors qu'au cours de telle ou telle opération anticipative, on observe que les élèves sont forcés à prendre conscience des orientations plus ou moins spontanées qu'ils donnent aux inférences qu'ils font les uns en présence des autres (Cité par Séoud, 1997 : 109).*

Dans la même ligne de réflexion, Albert et Souchon (2000 : 52) citent explicitement la manière dont doit être approché le sens du texte à l'apprenant :

*En classe de langue, l'enseignant, au sein du dispositif de communication littéraire n'est pas l'intermédiaire obligé entre le texte et l'étudiant. Il n'est pas le dépositaire du sens du texte. Son rôle est plutôt de montrer comment et avec quels outils il est possible de reconstruire du sens à partir d'un texte en langue étrangère. [...] ; il est chargé d'indiquer les chemins à suivre pour parvenir à cette réponse à propos du sens, que l'étudiant doit lui-même apporter.*

L'enseignement/apprentissage du texte littéraire constitue un document idéal permettant à l'apprenant d'acquérir plusieurs compétences à la fois, et parmi ces compétences nous citons celle dite interculturelle. Cette dernière, son installation, repose sur une bonne didactisation du texte littéraire, où l'enseignant ne doit pas non plus anticiper des explications et les *asseoir* directement dans la *tête* de l'apprenant, car ce dernier a déjà une expérience susceptible de le guider pour se construire un sens. En effet, l'apprenant doit lui-même, à la base de ce qu'il a comme compétences déjà acquises, identifier des éléments culturels soient, en concomitance avec sa propre culture, soient faisant référence à une culture différente, sinon l'enseignant ne doit agir qu'en tant que guide. Aussi, faudrait-il lui donner l'occasion d'anticiper à la construction d'hypothèses qu'il devra par la suite confronter à celles de ses camarades de classe pour pouvoir les confirmer, infirmer ou réajuster. Voilà ce que signifie la démarche de construction du sens d'un texte littéraire en classe de FLE.

Il ne faudrait pas omettre que l'aspect interculturel est véhiculé dans un texte littéraire à travers sa forme polysémique pouvant révéler plusieurs significations à la fois, et, l'identification de son code culturel dépend d'une bonne démarche didactique où l'enseignant ne doit jouer que le rôle du guidage, ou tout simplement être un médiateur, sans pour autant contrarier ou priver un apprenant d'exprimer ce qu'il a pu dégager comme sens : « nous ne pouvons que déplorer, avec Jean Verrier cette fois, que l'école, la société, tendent toujours à faire de l'enseignant de littérature un gardien de sens uniques au lieu d'un agent de la circulation des sens. » (Cité par Séoud, 1997 : 16). Ainsi, à travers cette citation, Verrier et Séoud déplorent l'école et la société d'aujourd'hui, qui tendent à faire d'un enseignant de littérature un *gardien du sens*, qui ne guide pas non plus l'apprenant à une démarche autonome dans la construction du sens, mais au contraire, le contraint par une pédagogie dogmatique, en lui apportant un sens ou une interprétation déjà faite et bien faite en dehors de toute tentative personnelle de l'apprenant. À ce titre, un enseignant du FLE, doit prendre conscience dans une démarche constructiviste, que son rôle n'est pas de remplir une *tête vide*, mais au contraire, l'apprenant possède déjà un savoir et un savoir-faire, lui permettant de construire un nouveau savoir sur la base d'un *déjà construit*<sup>7</sup>.

Cette démarche de construction du sens n'échappe pas aussi à l'usage du conte en situation de FLE. Le conte, lui aussi, en tant que texte narratif peut être exploité, selon Gagnon, de cette manière :

*Jean-Claude Gagnon lui-même propose, pour l'exploitation pédagogique des textes narratifs (en l'occurrence des contes), un travail qui va tout à fait dans ce sens, et qui nous semble offrir un grand intérêt, au moins pour la didactique de ce type de textes. Il l'inscrit d'ailleurs dans une optique constructiviste, « en ce sens, dit-il, qu'elle comporte à la fois des aspects diagnostique (sic) et une démarche de construction du sens en situation. (Cité par Séoud, 1997 : 108).*

Gagnon ne fait pas exception de l'exploitation pédagogique des contes, étant donné qu'eux aussi, s'inscrivent dans la lignée des documents littéraires en usage pour les jeunes apprenants. Le conte est un document didactique devant être lu et appréhendé par l'apprenant de manière linéaire, supposant une linéarité dans la construction des hypothèses au fur et à mesure de la lecture. D'aucuns enseignants ne sauraient construire un sens ou une interprétation convenablement adéquate au niveau cognitif et culturel, que par l'apprenant lui-même. Dans le cas contraire, l'enseignant priverait l'apprenant du *jeu d'anticipation*, en entravant son processus de construction du sens.

En définitive, la didactique de l'interculturel suppose une démarche pédagogique consciente de la part de l'enseignant, dans la mesure où il ne doit pas être un *gardien du sens unique*<sup>8</sup> mais un *agent de circulation*<sup>9</sup> des sens, car si l'enseignant présente le sien en tant que meilleur, le texte littéraire serait réduit en devenant univoque ou monosémique, ce qu'il n'en est pas le cas. L'apprenant, il est le seul à se reconstruire un sens ou des sens à partir du sien ou de celui de ses autres camarades afin de parvenir à une bonne compétence interculturelle.

## Conclusion

Au terme de cette réflexion, le document littéraire constitue une cheville ouvrière dans le processus de la formation interculturelle des apprenants du FLE, d'où l'importance d'encourager sa réintégration dans les livres scolaires de FLE. Pour assurer une bonne formation interculturelle, le choix des textes littéraires doit répondre au niveau des apprenants, c'est-à-dire les textes ne doivent pas être compliqués par rapport au niveau linguistico-culturel de l'apprenant.

L'interculturel se manifeste à travers l'aspect polysémique du texte littéraire, et l'installation de la compétence interculturelle suppose une bonne appréhension de ses éléments interculturels, qui se doit à un processus constructiviste de l'apprenant. Autrement dit, la reconstruction du sens du texte appartient à l'apprenant, quant à l'enseignant, il n'est qu'un simple médiateur.

La formation à l'interculturel peut se faire par le biais d'autres textes non littéraires, mais il n'en demeure pas moins que le document littéraire constitue un véritable espace d'expressions linguistiques et culturelles qu'aucun autre ne peut remplacer.

## Bibliographie

- Albert, M-C., Souchon, M. 2000. *Les textes littéraires en classe de langue*. Paris : Hachette (Coll. F autoformation).
- Beacco, J-C., Coste, D. 2017. *L'éducation plurilingue et interculturelle*. Paris : Didier.
- Biard, J., Denis, F. 1993. *Didactique du texte littéraire*. Paris : Nathan.
- Colles, L., Geron, G. et al. 2006. *Didactique du FLE et de l'interculturel*. Perpignan : Marie Christine et Couet Lannes.
- Cuq, J-P., Gruca, I. 2003. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.
- Duquesnoy, M. 2000. « Chamanisme, sorcellerie et monde magique au Mexique ». [En ligne] : [https://www.academia.edu/7806822/Chamanisme\\_sorcellerie\\_et\\_monde\\_magique\\_au\\_Mexique\\_](https://www.academia.edu/7806822/Chamanisme_sorcellerie_et_monde_magique_au_Mexique_) [consulté le 13 août 2019].
- Dumortier, J-L., Plazanet, F. 1989. *Pour lire le récit*. Bruxelles : De Boeck.
- Ghellal, A. 2009. *Didactique de la littérature et des textes littéraires*. Oran : Dar El-Redouane.

- Goldenstein, J-P.1990. *Entrées en littérature*. Paris : Hachette (Coll. F. autoformation).
- Grossetête, C. et al. 2012. *Histoires de magie*. Paris : Fleurus.
- Peytard, J.et al, 1982. *Littérature et classe de langue-français langue étrangère*. Paris : Hatier-CREDIF (Coll. LAL).
- Séoud, A. 1997. *Pour une didactique de la littérature*. Paris : Hatier/Didier. (Coll. LAL).
- Talbi, S.M. 2018. *Didactique du récit de fiction : manuel scolaire de 2<sup>e</sup> année moyenne*. Mémoire de fin d'étude de Master 2017/2018. [En ligne] : [https://pmb.univ-saida.dz/bullaopac/doc\\_num.php?explnum\\_id=797](https://pmb.univ-saida.dz/bullaopac/doc_num.php?explnum_id=797) [consulté le 13 août 2019].

## Notes

1. Manuel scolaire de la 2<sup>e</sup> génération, (2018/2019), Français 2<sup>e</sup> Année Moyenne. Alger : ONSP. p. 24.
2. Nous rappelons que le manuel scolaire de la 2<sup>e</sup> année moyenne de deuxième génération a été publié en 2018.
3. Ce sont les récits de fiction intégrés dans le premier projet pédagogique des deux manuels scolaires.
4. Conte extrait du manuel scolaire de la 2<sup>e</sup> année moyenne de nouvelle génération. Ed. ONSP. p. 24.
5. Nous faisons allusion aux exercices métalinguistiques faisant perdre le caractère de la spécificité littéraire.
6. Cette expression est empruntée à Jean-Claude Gagnon par Amor Séoud. Voir Séoud, A. (1997). *Pour une didactique de la littérature*. Paris : Didier. P.108.
7. Cette expression signifie en didactique que l'apprenant possède déjà des connaissances antérieures.
8. Utilisé par Séoud pour désigner un enseignant contrecarrant le sens du texte littéraire en tant qu'un seul sens propre à lui uniquement.
9. Signifie un enseignant acceptant toutes les propositions de sens données par les apprenants.