

Connaissances culturelles et compréhension de contes en Français Langue Étrangère



Nawal Boudechiche

Université Chadli Bendjedid. El-Tarf. Liped.
Annaba, Algérie.

boudechichenawal@gmail.com

Ayachia Hana

Université 8 Mai 1945. Guelma, Algérie
hanouni_aya@yahoo.fr

Reçu le 23-07-2015/ Évalué le 07-09-2015/Accepté le 18-10-2015

Résumé

Le texte narratif convoque une activité cognitive intense fortement tributaire de la charge culturelle qui le caractérise ainsi que celle du lecteur. Dans cette configuration, nous comparons les stratégies mobilisées par trente deux lycéens algériens face à trois contes culturellement différents. Le but étant de mesurer l'impact de la dimension culturelle des contes sur la construction de la signification littérale et implicite du récit. Les résultats obtenus nous permettent de noter que l'investissement cognitif des lecteurs est variable en fonction de l'empreinte culturelle du conte. Ainsi, nos résultats sont en faveur du renforcement de la compétence pluriculturelle en milieu scolaire et de l'intérêt d'illuminer la formation par des enseignements sur les cultures du monde.

Mots-clés : compréhension de l'écrit, conte, didactique des langues-cultures

Conocimiento y comprensión de la lengua extranjera en cuentos franceses culturales

Resumen

El texto narrativo implica una actividad cognitiva intensa y que depende estrechamente de su carga cultural y de la cultura del lector. En esta configuración, comparamos las estrategias movilizadas por treinta y dos alumnos de liceo argelinos frente a tres cuentos culturalmente diferentes, con el objetivo de medir el impacto de la dimensión cultural de los cuentos sobre la construcción del significado literal e implícito del relato. Los resultados obtenidos muestran que la inversión cognitiva de los lectores varía en función de la carga cultural del cuento. De modo que estos resultados abogan en favor del desarrollo de la competencia pluricultural en el ámbito escolar y del interés que se ilumine la formación por medio de enseñanzas sobre las culturas del mundo.

Palabras clave: comprensión lectora, cuento, didáctica de las lenguas-culturas

Cultural knowledge and understanding of foreign language in French tales

Abstract

The narrative convene an intense cognitive activity highly dependent on the cultural level and the culture that characterizes the reader. In this configuration, we compare the strategies used by thirty two Algerian students to face three culturally different stories. The goal is to measure the impact of the cultural dimension of tales about the construction of the literal and implied meanings of the story. The results obtained allow us to note that the cognitive investment drives varies depending on the cultural imprint of the tale. Thus, our results are in favor of strengthening the multicultural competence in schools and in the interest of illuminating the training lessons on world cultures.

Keywords: reading comprehension, tale, language teaching cultures

1. Introduction

L'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère nécessite d'ouvrir la porte de la classe à la réalité du monde et au foisonnement des situations de la vie car c'est l'utilisateur de cette langue qui est au cœur de ce processus et non uniquement le contenu linguistique. Le principal objectif est donc de faire vivre aux apprenants la langue non comme une matière scolaire inerte, mais plutôt comme un vecteur dynamique d'apprentissages culturels et d'enrichissement de leur première socialisation, grâce au contact avec diverses dissonances culturelles permettant de dépasser l'appréhension vis-à-vis de l'autre.

Parmi les activités langagières pouvant contribuer à l'enseignement/apprentissage de la langue et de la culture, la compréhension de l'écrit est incontournable car elle est un domaine multidimensionnel de traitements linguistique, didactique, social et culturel qui se reflète au niveau du processus dynamique de construction/reconstruction de niveaux variés de représentations du contenu sémantique et culturel du texte, en mobilisant des connaissances linguistiques et d'autres données, issues de l'expérience humaine. De ce fait, la lecture de textes à diverses empreintes culturelles favorise la saisie des spécificités de sa culture source et la découverte de celles d'autres cultures, dans le dessein d'enrichir les connaissances des apprenants et les inscrire au diapason des exigences actuelles en terme de mondialisation, d'échanges et de mobilité. Il s'ensuit qu'à l'ère actuelle, l'incapacité à comprendre ces écrits culturellement marqués conduirait à un illettrisme culturel. C'est pourquoi, l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère prône le développement de la littératie. Ainsi, la compréhension de l'écrit n'est plus considérée comme une aptitude acquise uniquement durant l'enfance et le

curriculum scolaire obligatoire de l'apprenant mais plutôt comme un ensemble de connaissances, de compétences et de stratégies que les acteurs sociaux essaient d'enrichir tout au long de leur vie, dans des situations diversifiées au sein du large contexte social dans lequel le monde évolue.

Puisque la compréhension de l'écrit contribue à interpréter le monde, nous nous interrogeons sur les capacités de nos apprenants à saisir la signification fine et élaborée de contes culturellement hétérogènes. Du préalable contextuel fondé sur la nécessité actuelle de former des apprenants acteurs sociaux, nous soulevons la question suivante : La variabilité de la dimension culturelle du conte affecte-t-elle la compréhension de la morale de l'histoire ?

Ce questionnement nous souscrit au cadre théorique prégnant de la didactique cognitive interculturelle de la compréhension de l'écrit afin d'interpréter le degré d'analyse du contenu de textes narratifs dont l'arrière plan culturel est varié. Ce traitement de l'écrit est inféodé à l'influence réciproque du contenu sémantique et culturel du texte support de lecture d'une part, et des connaissances linguistiques et culturelles, voire axiologiques, du lecteur d'autre part. Cette activité conduite selon les grilles d'analyses socioculturelles des lecteurs, qui met donc à mal leur neutralité axiologique, oriente notre problématique générale vers la théorie des schémas pour formuler l'hypothèse selon laquelle la compréhension de la morale du conte varierait selon l'empreinte culturelle du texte support de lecture. L'intérêt pour la morale est qu'elle convoque la compréhension de l'implicite du texte, lié à l'aire géographique et aux valeurs sociales et culturelles.

La référence à la théorie des schémas nous permet donc de supposer que dans la situation où l'univers de référence du lecteur est en contraste avec le sous-jacent culturel du conte, la compréhension serait sombre, face à une résistance qui crypterait la signification profonde du texte.

2. Cadrage théorique

La théorie des schémas repose sur le principe que chaque individu développe tout au long de sa vie, par le biais des activités de lecture et d'écriture, ainsi que des contacts socioculturels qu'il vit, des connaissances qu'il stocke, de manière non définitive, dans sa mémoire, pour être en mesure d'agir dans tous les domaines de sa vie. Les cognitivistes nomment ces connaissances des *schémas*. Ce sont *Des structures abstraites de connaissance qui servent à représenter les concepts génériques stockés en mémoire et qui peuvent représenter des objets, des événements, des séquences d'événements, des actions, des séquences d'actions et des situations* (Thuan, 2002 : 181).

De cette définition, nous pouvons arguer que, lors de la compréhension d'un conte, le lecteur mobilise ses schémas ou ses données conceptuelles activées par ses ressources attentionnelles pour élaborer une image mentale des personnages, du cadre spatio-temporel, des actions et des événements ainsi que des données implicites auxquelles renvoie le texte. La cohérence de cette image mentale repose sur ses connaissances linguistiques et socioculturelles ainsi que sur les informations du conte. Comme les schémas contribuent à construire la signification et que les préalables socioculturels du lecteur engagé dans cette activité ne peuvent être occultés, la compréhension d'un texte ne peut se dérouler dans un contexte aseptisé, indépendant de l'environnement, comprenant le lecteur qui s'implique dans le texte en faisant émerger ses représentations, ses schémas qui sont valorisés dans son milieu socioculturel à tel point que Gee (2001 cité par Boisclair et Makdissi, 2010 : 151) note que *la lecture de mots et la lecture du monde sont, à un niveau profond, étroitement liées; en effet, au fond, il s'agit d'une seule et même chose.*

Désormais, une place capitale est attribuée aux éclairages culturels pour comprendre un discours. Ces derniers comportent des informations relatives aux espaces, aux valeurs sociales, aux idéologies et visions du monde. La compréhension relève donc d'un niveau cognitif mais également d'une dimension culturelle, celle du lecteur et celle du soubassement culturel du texte à lire, contenu pouvant être la source d'inférences facilitant cette compréhension, ou au contraire un écueil à l'activation d'autres informations susceptibles de contribuer à construire la signification du texte. Cela nous mène à supposer que si le texte lu fait référence à des composantes de la culture du lecteur, le modèle mental n'en sera que plus riche et la compréhension que plus juste et plus élaborée.

Le conte est un patrimoine culturel puisque *tout récit s'inscrit dans une culture* (Reuter, 2009 : 109) d'où l'intérêt de son intégration dans l'espace classe de langue étrangère. Il est un matériau d'enseignement où les origines et les milieux se mutualisent, s'alimentent et se re-catégorisent. Ce matériau contribue à développer les ressources des lecteurs qui sont appelés à parachever l'univers que ce texte a ouvert. Cela se traduit par le processus d'interprétation, qui s'appuie sur les données textuelles associées aux éléments culturels extratextuels.

3. Cadrage méthodologique

La pratique de classe que nous avons conduite s'est basée sur la collecte de données auprès d'une population constituée de deux classes de secondaire, trente deux lycéens algériens de 1^{ère} année secondaire, âgés de 16 ans. Ce choix se justifie par le fait que cette population aurait construit des processus automatisés de

lecture/décodage, ce qui permettrait d'allouer davantage de ressources cognitives aux processus de haut niveau, ceux portant sur l'éclairage culturel du texte.

Trois contes à cachet culturel varié : arabe, français et haïtien ont été proposés aux lecteurs. Cette diversité de la palette de l'origine du support nous offre la possibilité d'explicitier les stratégies de compréhension à la lumière de la dimension culturelle des textes à traiter. La catégorisation des contes en fonction de la localisation géographique, des dimensions culturelle, sociale et religieuse a été introduite, dès les années soixante par Vladimir Propp.

Les participants ont été invités à lire les contes et à produire un rappel de texte comportant les personnages, les lieux, les événements et la morale de l'histoire. Le choix de ces quatre paramètres n'est pas aléatoire. En effet, le personnage est un objet sémiotique et une unité de signification. Il comporte une *étiquette sémantique qui n'est pas une donnée a priori, et stable, qu'il s'agirait purement de reconnaître, mais une construction qui s'effectue progressivement, le temps d'une lecture, le temps d'une aventure fictive* (Hamon, 1977 : 126). Il est à cet effet, à la fois le produit *d'un effet de contexte et d'une activité de mémorisation et de reconstruction opérée par le lecteur* (*ibidem*). Les travaux de Vladimir Propp nous permettent d'avancer que les personnages sont les attributs d'une culture et sont donc riches de renseignements. Dans le conte arabe que nous avons proposé aux apprenants, le personnage, le calife, de par ses attributs dans la société arabo-musulmane médiévale, nous renseigne sur la réalité de cette société (la hiérarchie sociale, l'habitat,...etc.). Dans ce même conte, la façon dont le roi Haroun El-Rachid a appris le métier de tisserand-brodeur, reflète des traditions propres à cette région évoquée par le texte.

Concernant les lieux, ils renvoient à la vie quotidienne des sociétés. Cette localisation géographique des lieux est due à un souci de peindre le texte d'un teint réel : *les lieux participent alors, avec d'autres procédés à la construction de l'effet de réel, on croit à l'existence de cet univers, on le voit* (Reuter, 2009 : 35).

Les événements sont des indices, des nœuds d'informations et de rapports logiques construits par l'apprenant sur la base des péripéties du conte.

Enfin, puisque *communiquer, ce n'est pas tant transmettre une information que faire aboutir une intention* (Journet, 2001: 58), nous prenons en considération la morale du conte qui relève de l'implicite et donc de l'activation d'inférences élaboratives, éclairant les aspirations profondes du conte.

Les écrits produits par les apprenants ont été analysés à deux niveaux de traitement de l'information. Un premier renvoyant à la base de texte (van Dijk

& Kintsch, 1983) où l'on évalue le rappel des personnages, des événements et du cadre spatio-temporel, c'est-à-dire de l'explicite du texte. Un second niveau, celui de la morale, renvoyant à un traitement élaboré du texte et à l'implicite véhiculé par le conte.

4. Résultats et interprétations

4.1. Niveau de l'explicite ou du littéral du texte

Au premier niveau de repérage des personnages apparaît l'effet révélateur des connaissances culturelles des lecteurs. Concernant le conte arabe, aucune difficulté n'est à citer. Bien au contraire, les apprenants ont été prolixes, indice d'une aisance de compréhension. À titre illustratif, nous citons cet extrait au niveau duquel l'apprenant recourt à sa culture, en faisant la connotation de la richesse du Calife *Haroune El-Rachid* du fait qu'il est sultan, représentant le sommet de la hiérarchie sociale.

Il était une fois, un sultan qui s'appelle haroune el rachid il était très riche¹.

Cette qualification du Calife ne provient pas du texte, mais plutôt des connaissances préalables de l'apprenant.

Concernant le conte haïtien, les personnages sont identifiés de manière concise à l'inverse de ceux du conte arabe.

Enfin, pour le conte français issu de la langue d'enseignement/apprentissage de notre public, les deux personnages (Louis et le visiteur) ont été identifiés. Pour certains apprenants, éclairés et aiguillés par des connaissances culturelles, le généreux visiteur a été assimilé au Père Noël, même si ce dernier n'est jamais cité dans le texte.

Le deuxième paramètre, celui des lieux des contes révèle lui aussi les effets des éclairages culturels des lecteurs. Alors qu'il a été mentionné par la totalité des apprenants pour le conte arabe, il a été occulté par la moitié d'entre eux pour le conte haïtien et pour le conte français en dépit de sa désignation au niveau de la consigne de travail. Les espaces de ces deux contes, renvoyant à des schémas culturels étrangers, ont été indistincts, insignifiants pour les lecteurs *nous nous apparaîtrions l'un à l'autre comme dépourvus d'intérêt, tout simplement parce que nous ne nous ressemblons pas* (Lévi-Strauss, 1987 : 46), et de ce fait, n'ont pas été retenus par leurs ressources attentionnelles et mémorielles.

Le troisième et dernier paramètre en rapport avec la signification littérale du conte est en rapport avec les événements. Il permet de noter le rôle des

connaissances culturelles, les éclairages ou au contraire, les zones d'ombre qu'elles jettent sur le degré de compréhension des textes. Pour le conte arabe, les lecteurs rappellent avec justesse les événements. En revanche, un tiers seulement parvient à mentionner les principaux événements du conte haïtien, au niveau duquel ils éprouvent des difficultés apparentes de compréhension des trois énigmes, particulièrement avec les mots *matrone* et *chiques*. Absents de *la mémoire patrimoniale* (Galisson, 2000 : 49), ils ne peuvent être appréhendés par les apprenants et retenus par leurs ressources mémorielles. Pour le conte Français, globalement, les différentes péripéties de l'histoire ont été rappelées parfois totalement et parfois partiellement en fonction du niveau des apprenants en langue. Toutefois, un fait marquant mérite d'être cité. Il s'agit de la production écrite de deux lycéens qui ne rappellent guère le contenu du conte mais énoncent leurs points de vue sur la fête de Noël en tant qu'événement fictif. Les apprenants manifestent une représentation négative vis-à-vis de cet événement arguant que les parents disent des histoires imaginaires, conçues par nos lycéens comme des mensonges.

dans les pays qui il né pas dans il Islame les parent dans chaque 31 desembre racontent le même Istoire a son enfants.

le papa Noël allé a toute les maisont pour donée les cadox a les enfants et demandé à son enfants de dormire pour le prochen jour trouves un cadox dans votre chousseure.

est les enfants dermaît et dans le matain troves une cadox, mais les parents qui maitait il dans le chousseur.

donc les parant ilevent votre enfants dans les estoire emagènare.

Ainsi, les apprenants n'ont pas pu se distancier de leur système de référence, ce qui expliquerait que le contenu de ce conte leur soit apparu (...) *en contradiction avec les conduites réelles. Nous nous déplaçons littéralement avec ce système de références, et les réalités culturelles du dehors ne sont observables qu'à travers les déformations qu'il leur impose, quand il ne va pas jusqu'à nous mettre dans l'impossibilité d'en apercevoir quoi que ce soit* (Lévi-Strauss, 1987 : 44).

Ce résultat est intéressant car il renvoie à une attitude dynamique dans l'apprentissage du français langue étrangère. Dynamisme qui menace provisoirement l'équilibre habituel mais qui est nécessaire pour conduire les apprenants à *grandir, c'est-à-dire accroître le champ de leurs connaissances en tirant profit de leurs expériences pour ouvrir leur capacité d'analyse et de compréhension à des phénomènes inhabituels* (Blaise, 2008 : 455).

Au final, dès la compréhension littérale des contes, celle de la base de texte d'après la modélisation de van Dijk et Kintsch (1983), que le texte soit de souche arabe, française ou haïtienne, son approche se fait inéluctablement selon l'éclairage culturel du lecteur.

4.2. Niveau de l'implicite ou de l'inférentiel du texte

L'appréhension de la valeur morale sous-jacente au conte conduit le lecteur à associer les informations extraites du texte à ses scripts événementiels. En effet, la modélisation de van Dijk et Kintsch (1983) nous consent à noter que le modèle de situation permet d'intégrer les informations textuelles et les connaissances que le lecteur possède sur le monde. Nous sommes donc face à une situation d'élaboration d'inférences, de nœuds d'informations entre ce qui est relevé du texte et ce qui est enfoui dans la mémoire. D'après les auteurs cités auparavant, cette activité a pour rôle de combler les vides sémantiques laissés par le texte.

Pour le conte arabe, les apprenants ont proposé *a minima* deux formulations de la morale sous-jacente au texte ; certains en ont même avancé cinq. À titre illustratif, cet extrait où l'apprenant formule la morale en se référant essentiellement à des valeurs socioculturelles, voire religieuses, d'égalité de tous les hommes et d'importance du travail en tant que devoir et marque d'honneur.

- *Le pouvoir c'est n'a pas la vie, tous le humains sont les mêmes, et kif kif.*
- *et n'oublions pas le travail c'est l'honneur et le devoir, est un chose très importante.*

L'activation de ces valeurs socioculturelles s'est manifestée par le recours à la terminologie arabe *kik kif* signifiant *du pareil au même*.

La première morale proposée par un autre apprenant rejoint celle du précédent lycéen et conforte l'effet des valeurs socioculturelles partagées.

- *La richesse est pas un condition pour ne pas travailles, le travail est un devoir pour quelque soit son niveau.*

En revanche, cet autre apprenant se distingue par la prise en compte du rôle de l'épouse du Calife en proposant deux autres morales.

- *l'intelligence de la femme sauver son maris.*
- *La femme peut être une cause pour la réussite de l'homme.*

Ces morales sont analogues à celles des autres lycéens du groupe classe.

- *la femme intelligente est une fortune pour l'homme.*
- *grâce à la ruse de femme, l'homme toujours gagner.*
- *Après un grand homme une femme.*

En conclusion, l'éclairage culturel en rapport avec le conte arabe a conduit les apprenants à verbaliser nombre de morales, en dépassant les mots directement dérivables du texte et en reformulant avec leur lexique.

Concernant le conte haïtien, les apprenants ont mis en exergue l'importance de trois paramètres:

a. L'enfant

- *la vérité viens de bouche d'enfant et qu'on a toujours besoin d'un plus petit que soit.*
- *les enfants peut être faire des choses les gens que plus ne le faire pas, ils faire des chose plus grande de leur capacité physique.*

b. L'intelligence qui peut caractériser ce jeune être en devenir

- *L'enfant est retourner à la maison et avec il les 3 sacs d'argent. L'intelligence toujours mettre l'homme gagnon.*
- *Donc on ne peut pas trouver des solutions avec l'argent c'est l'intelligence qui peut sauver toujours.*
- *avec cette histoire j'ai connu que l'intelligence est une chose très essentiel dans la vie car ce garçon peuvent protégé son même.*

c. Le savoir en général

- *l'argent ce n'est pas la vie le savoir est le mieux.*
- *le savoir est un source d'obtenir une vie contente et confortable.*

De ce fait, en dépit des difficultés linguistiques manifestes en français langue étrangère, les apprenants ont pu mobiliser leurs connaissances pour appréhender la morale du conte qui, certes, n'a pas donné lieu à des formulations nombreuses et diverses, en comparaison avec le conte arabe.

Quant à la morale du conte français, elle diffère selon les représentations socio-culturelles des lycéens. Si pour la majorité d'entre eux, elle est celle de l'importance de la générosité :

- *La générosité est une chause bonne dans la vie.*
- *la joie de la vie est dans la joie des autre.*

Il est important de noter que pour deux d'entre eux, *sous l'emprise de soi, quand l'élève ne sait pas se décentrer et voir par d'autres yeux que les siens* (Demougin, 2008: 427), ce contexte socioculturel paraît négatif :

- *Il y a des parents Il elevent enfants à la monsense mais ils ne connait pas cet dangé*
- *les parents dit pas le vrai à l'enfent.*

Ce résultat est important car il dynamise l'enseignement/ apprentissage de la langue étrangère du fait qu'*on apprend une langue pour créer des liens et du sens avec le monde, la vie et sa vie, pour élargir et enrichir notre bagage culturel* (Blaise, 2008: 452).

Globalement, les extraits des écrits produits par les lycéens témoignent d'une compréhension de l'explicite et de l'implicite des contes quels que soient les éléments socioculturels qui s'y inscrivent. Néanmoins, l'effet de la dimension culturelle apparaît clairement au niveau de la verbalisation des idées. Le récit est fluide et dense d'informations lors du rappel du conte arabe et limité, voire squelettique pour les deux autres contes. De ce fait, il serait intéressant d'élargir l'empan de la compétence pluriculturelle afin d'éviter l'apparition d'impressions confuses et de brouillage du champ perceptif.

La pratique de classe que nous avons conduite a pour objectif d'analyser les effets de l'empreinte culturelle du conte sur la compréhension du texte. Globalement, nos résultats indiquent que la variabilité de la dimension culturelle du conte n'assombrit pas la compréhension mais freine toutefois une verbalisation élaborée des personnages, des lieux, des événements et de la morale de l'histoire. Notre hypothèse selon laquelle la compréhension de la morale du conte varierait selon l'empreinte culturelle du texte est nuancée, puisque face au conte arabe, les apprenants infèrent et reformulent nombre d'informations, mais lorsqu'ils rappellent les contes haïtien et français, ils se limitent à des bribes d'informations ponctuelles. Dans cette configuration où la reformulation *est un indicateur fort de la construction d'un rapport positif non seulement à la langue, mais au langage dans toutes ses dimensions, à commencer par la dimension sociale* (Bucheton et Chabanne, 2003 : 141), il est utile de noter l'importance d'une formation au pluriculturel pour *découvrir d'autres perceptions et classifications de la réalité,*

d'autres valeurs, d'autres modes de vie (Denis, 2000 : 62). La diversité des souches culturelles des textes à lire concourt à élargir l'empan des connaissances socio-culturelles des apprenants en les éclairant sur la diversité des vies sociales, des cultures humaines et des originalités de chaque société formant ainsi les humanités du monde. Ces originalités, liées à des conjonctures géographiques, historiques et sociologiques renforcent l'intérêt de développer une compétence pluriculturelle *a fortiori* puisque l'humanité *ne se développe pas sous le régime d'une uniforme monotonie, mais à travers des modes extraordinairement diversifiés de sociétés et de civilisations* (Lévi-Strauss, 1987 : 11).

La didactique des langues-cultures nous permet d'énumérer ce que gagne l'apprenant du développement de sa compétence pluriculturelle. Il s'agit de :

- l'amplification de son observation, laquelle ne doit pas être *morcelante ou morcelée* (Lévi-Strauss, 1987 : 17) évitant ainsi de *répudier purement et simplement les formes culturelles : morales, religieuses, sociales, esthétiques, qui sont les plus éloignées de celles auxquelles nous nous identifions* (Lévi-Strauss, 1987 : 19).
- La tolérance envers *tout ce qui ne se conforme pas à la norme sous laquelle on vit* (Lévi-Strauss, 1987 : 20). Tolérance qui s'accompagne d'une relativisation c'est-à-dire *prendre conscience que tout le monde ne pense pas et n'agit pas comme soi* (Blaise, 2008 : 452).
- L'empathie fortement dépendante des éclairages de sa culture et de celle des autres via les contacts variés et multiples car *l'exclusive fatalité, l'unique tare qui puissent affliger un groupe humain et l'empêcher de réaliser pleinement sa nature, c'est d'être seul* (Lévi-Strauss, 1987 : 73).
- La mesure de *l'écart différentiel que les cultures offrent entre elles* (Lévi-Strauss, 1987 : 6). Cet écart est constructif car *le sens ne se produit que dans la différence* (Hébert, 2013 : 7).
- L'altérité où les rapports aux autres élargissent les horizons et les cercles circonscrits où nous nous isolons avec nos semblables. C'est grâce à elle, que nous privilégions les spécificités de chacun, sans vouloir les gommer et les muter en ressemblances. Elle nous encourage à parcourir le chemin qui nous distingue des autres.

5. En guise de conclusion

Pour éviter le relativisme culturel radical et un *particularisme aveugle* (Lévi-Strauss, 1987 :83), ces contacts avec sa culture première ainsi que celles des autres populations à lignes de développement différentes, devraient être permanents car *il n'est nullement certain que la notion d'humanité, englobant,*

sans distinction de race ou de civilisation, toutes les formes de l'espèce humaine, soit établie à l'abri des équivoques ou des régressions (Lévi-Strauss, 1987 : 20-21).

Cette éducation au pluriculturel contribuerait à illuminer une civilisation mondiale qui *ne saurait être autre chose que la coalition, à l'échelle mondiale, de cultures préservant chacune son originalité* (Lévi-Strauss, 1987 : 77). Ce critère est incontestable en raison du fait *qu'aucune fraction de l'humanité ne dispose de formules applicables à l'ensemble, et qu'une humanité confondue dans un genre de vie unique est inconcevable, parce que ce serait une humanité ossifiée* (Lévi-Strauss, 1987 : 83).

Bibliographie

- Blaise, M. 2008. « De la pluralité culturelle à la transculturalité. L'apprentissage-enseignement d'une langue vivante peut-il avoir un rôle de transformation personnelle et collective ? » *Études de linguistique appliquée*, n° 152, p. 451-462.
- Boisclair, A., Makdissi, H. 2010. Compréhension du récit chez le jeune enfant, émergence de la littératie et contexte socioculturel. In *Langage et pensée à la maternelle*. Québec: Presses de l'Université du Québec, p. 149-183.
- Bucheton, D., Chabanne, J.-C. 2002-2003. « Un autre regard sur les écrits des élèves : évaluer autrement ». *Repères*, n° 26-27, p. 123-148.
- Demougin, F. 2008. « Continuer la culture : le littéraire et le transculturel à l'œuvre en didactique des langues ». *Études de linguistique appliquée*, n°152, p. 411-428.
- Denis, M. 2000. « Former les élèves à l'interculturel ». *Dialogues et cultures*, n° 44, p.62-68.
- Galisson, R. 2000. « La pragmatique lexicoculturelle pour accéder autrement, à une autre culture, par un autre lexique ». *Mélanges CRAPEL*, n° 25, p. 47-73.
- Hamon, P. 1977. Pour un statut sémiologique du personnage. In : *Poétique du récit*, Paris : Seuil, p. 115-180.
- Hébert, L. 2013. *L'analyse des textes littéraires: vingt approches*. Québec/ Rimouski.
- Journet, N. 2001. Les linguistiques de la communication. In : *Le langage. Nature, histoire et usage*. Auxerre : Sciences Humaines Éditions, p.57-60.
- Lévi-Strauss, C. 1987. *Race et histoire*. Paris : Denoël. 1^{ère} édition, Unesco 1952.
- Reuter, Y. 2009. *L'analyse du récit (2e édition)*. Paris : Armand Colin. (1^{ère} édition 1997).
- Thuan, N.Q. 2002. « La théorie des schémas et la compréhension de textes ». In : Actes du Séminaire régional de recherche en didactique du FLE. Du 2 au 5 décembre 2002 à Phnom Penh - Cambodge, p. 181-188.
- Van Dijk T., Kintsch W. 1983: *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.

Note

1. Dans chaque citation des travaux rédigés par les lycéens, les auteurs ont noté les erreurs mais les ont transcrites littéralement pour rester fidèle aux propos tenus.