

L'interculturel et l'enseignement/apprentissage du texte littéraire : le cas du conte*



Abdelkader Kheir,

Université de Tiaret, Algérie
kheiraek01@yahoo.fr

Thameur Tifour

Université de Laghouat, Algérie
tifourthameur@yahoo.fr

Ouardia Ait Amar Meziane

Université de Tiaret, Algérie
ouardadocs@hotmail.com

Résumé : Le texte littéraire est une création artistique basée sur la théâtralisation des éléments linguistiques. Le présent article porte sur la problématique concernant la place du texte littéraire (le conte en particulier) dans l'enseignement du FLE au collège ainsi que l'exploitation de son potentiel culturel. Cette réflexion didactique sera prioritairement axée sur une meilleure prise en compte des spécificités de la communication littéraire entre autres celles se rapportant aux références culturelles véhiculées par les textes mis à l'étude. La présente étude entend amorcer une nouvelle appréhension du conte par la mise en avant de ses éléments culturels, chose qui ne semble pas figurer parmi les pratiques pédagogiques au collège en contexte algérien.

Mots clés : texte littéraire, référent culturel, conte, exploitation, interculturelité

Abstract: Literary text is an artistic creation based on the dramatization of linguistic elements. This article is a reflection on the issues concerning the place of the literary text (the story in particular) in the FLE (French as a foreign language) teaching at the college as well as the exploitation of its cultural potential. This didactic reflection will primarily focus on the specificities of literary communication between those related to other cultural references conveyed by the texts. Our study intends to initiate a new understanding of the story by highlighting its cultural elements, something that does not appear among the teaching practices in Algerian schools.

Key words: literary texts, cultural reference, short story, exploitation, cross culture

Introduction

Donner du sens à l'enseignement d'une langue étrangère, c'est mettre l'accent sur l'ensemble complexe qu'elle recouvre (valeurs sociales, croyances, etc.) et remettre en question la vision de l'institution envers ce système qui ne se réduit pas seulement à un outil de communication ; cette langue qui se veut également un pont assurant la transmission des expériences, des valeurs et des visions du monde. L'un des objectifs de l'enseignement d'une langue étrangère est la formation d'apprenants devant être des citoyens défenseurs de leur patrimoine culturel, du savoir et qui sont surtout appelés à être ouverts sur le monde dans sa diversité. Dans le présent article, nous nous intéressons à la place accordée à la culture du Soi (Langue 1)¹ et de l'Autre (Langue 2)² au niveau du programme de la 2^e année du collège sachant que le texte littéraire

y est retenu exclusivement durant toute cette année scolaire d'un côté ; et de l'autre côté, expliciter l'intérêt de prendre en compte la charge culturelle du texte littéraire en classe de langue afin de former les apprenants à l'esprit de la citoyenneté (l'histoire du pays, les valeurs sociales et culturelles, etc.), d'apprendre à accepter l'Autre dans sa différence et d'appréhender ce texte dans son contexte socioculturel. Notre étude s'inscrit dans la communication littéraire en général et celle du conte en particulier parmi le vaste champ des supports didactiques qui donnent accès à la culture du Soi et celle de l'Autre. Nous nous intéressons, justement, à cette charge culturelle que véhicule le conte. Nous allons vérifier, dans un premier temps, si cette charge culturelle est prise en considération dans les diverses activités d'enseignement/apprentissage du FLE. Et, dans un second temps, si les contes choisis et leur présentation dans le manuel scolaire permettent d'attirer l'attention des apprenants sur les éléments culturels en présence.

1. Qu'est-ce que le texte littéraire

Selon Barthes, la littérature est perçue comme « *un espace de langage* ». Elle « *s'articule dans et sur la langue, [...] elle est langage singulier, c'est-à-dire construction, mise en œuvre des mots et de la syntaxe de la langue, non pas avec une visée ornementale, ce qu'indique la rhétorique, mais avec une finalité d'explorer les ressources de la langue.* » (Cité par Peytard et Moirand, 1992 : 59). D'autre part, Besse considère que « *le document littéraire dans la classe de langue ne devrait pas être conçu, à notre avis, comme un lieu d'enseignement de la langue, de la civilisation ou des théories critiques, mais comme un lieu d'apprentissage dans lequel les étudiants peuvent explorer tous les possibles (acoustiques, graphiques, morphosyntaxiques, sémantiques) de la langue étrangère et toutes les virtualités connotatives, pragmatiques et culturelles qui s'inscrivent en elle.* » (1982 : 34). Le texte littéraire ne doit pas être donc abordé seulement sous forme d'extraits, de morceaux choisis, mais dans son intégralité, selon une progression qui part de textes brefs (nouvelles/ contes...) pour déboucher sur des textes longs (romans...) et également selon une progression qui diversifie les genres (genres reconnus, littérature policière, fantastique, de science fiction, bandes dessinées...) et s'ouvre largement à la francophonie (littérature africaine/canadienne/ belge/ antillaise...). Parmi ces avantages, il convient donc de noter qu'il constitue « *un laboratoire expérimental* » (Peytard, 1991 : 47), un domaine dans lequel les didacticiens et les pédagogues tentent inlassablement de projeter des exploitations et des stratégies (des modalités) de lecture à chaque fois renouvelées pour améliorer l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère en classe. Le texte littéraire nous paraît intéressant dans la mesure où plusieurs dimensions le forment : esthétique, linguistique et culturelle.

2. L'exploitation culturelle du texte littéraire en classe de FLE

Dans le cadre de l'exploitation du texte littéraire en classe de FLE, nous pouvons distinguer trois zones autour de la notion de culture :

2.1. Zone possible de tension culturelle

Tout texte est le produit d'un contexte social ou idéologique bien déterminé. De là, la non-maîtrise par les élèves des unités formant le référent et le champ culturels qui ont donné naissance à ce produit artistique peut générer une mécompréhension de l'effet de sens encodé par les mots. A titre d'exemple, la non-connaissance des référents culturels propres à une communauté donnée peut provoquer un quiproquo interprétatif. Nul n'ignore que la langue est un système de signes dotée d'une charge culturelle : ce que Galisson (1991 : 122) appelle *La Charge Culturelle Partagée*. Il distingue, dans cette perspective, la culture savante et la culture partagée : la première s'attache à fournir une explicitation sémantique des termes de la langue à apprendre, mais la deuxième attribue à ces mots leurs usages sociaux et leurs référents culturels intrinsèques. C'est à cause de cette *signifiance* culturelle non-maîtrisée que la tension culturelle pourrait se manifester comme l'illustre le schéma ci-dessous :

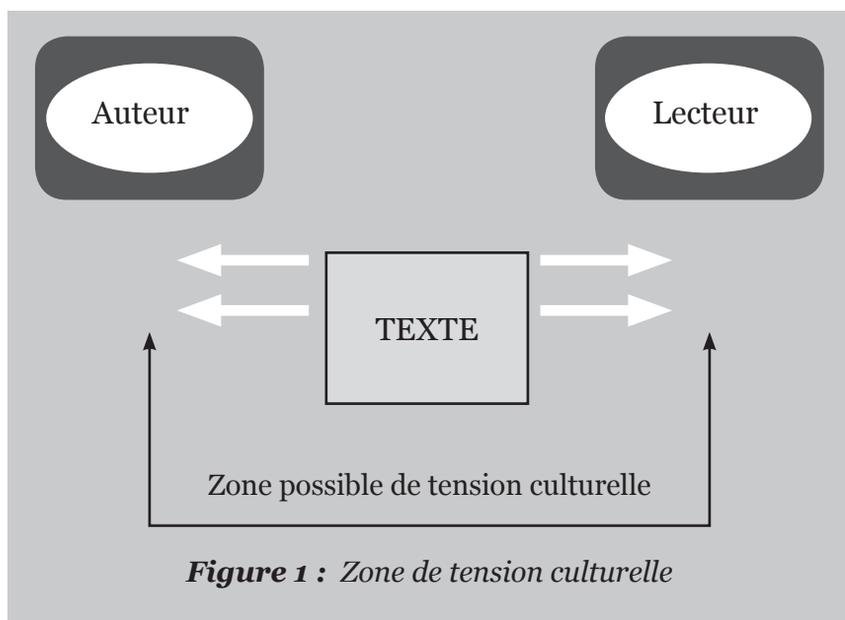


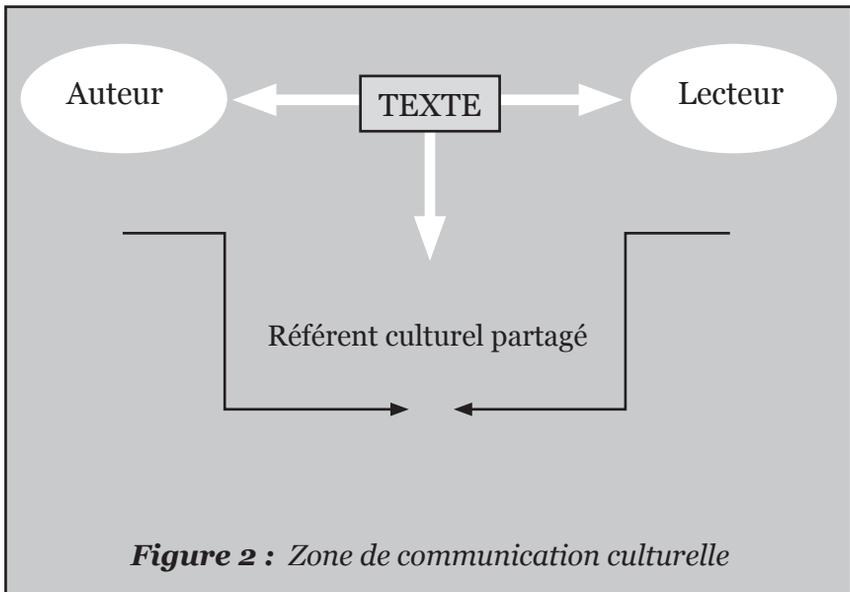
Figure 1 : Zone de tension culturelle

Le schéma ci-dessus montre qu'un texte littéraire appartenant à un cadre spatio-temporel identifiable et ayant une identité socioculturelle déterminée, peut être l'objet d'une incompréhension et/ou d'un rejet de la part d'un lecteur potentiel. Cela pourrait se produire lorsque ce lecteur tente d'interpréter un texte littéraire, qui lui est culturellement étranger. Les flèches ci-dessus représentent un mouvement interprétatif divergeant causé par l'origine culturelle différente à laquelle s'identifie l'auteur-créateur d'un côté et le lecteur co-créateur du texte de l'autre côté.

2.2. Zone de communion culturelle

Une zone de compréhension culturelle se construit quand le référent culturel de l'auteur est identique ou proche de celui de l'apprenant-lecteur. A cet effet, Charaudeau (2005) affirme que : « *L'idée qui veut que l'individu ... fonde son existence sur une pérennité, sur un substrat culturel stable qui serait le même depuis l'origine des temps, sur une «essence», ne peut tenir. L'histoire est faite de déplacements des groupes humains, de rencontres d'individus, de groupes, de populations, qui s'accompagnent de conflits, d'affrontements, dont l'issue est tantôt l'élimination de l'une des parties, tantôt l'intégration de l'une des parties dans l'autre ou l'assimilation de l'une par l'autre, mais toujours à travers des rapports de domination-sujétion. Et si l'une des parties réussit à imposer sa vision du monde à l'autre, il s'est quand même produit des entrecroisements d'ethnies, de religions, de pensées, d'us et coutumes, faisant que tout groupe culturel est plus ou moins composite.* ». A travers cette citation, il nous est clair que les membres appartenant à une grande communauté, mais ayant un référent culturel commun peuvent se comprendre même s'ils existent parmi eux des groupes ethniques minoritaires. Cette appartenance collective à un fond référentiel commun constitue, à notre avis, une porte favorisant l'accès aux différences culturelles. A titre d'exemple, dans le contexte algérien, un apprenant est capable de comprendre le sens de tel ou tel texte produit par Mohamed Dib³, car il a des connaissances par rapport au référent culturel arabo-musulman d'où émerge ce texte. Le schéma ci-dessous nous montre cette zone comme suit :

Figure 2: Zone de communion culturelle



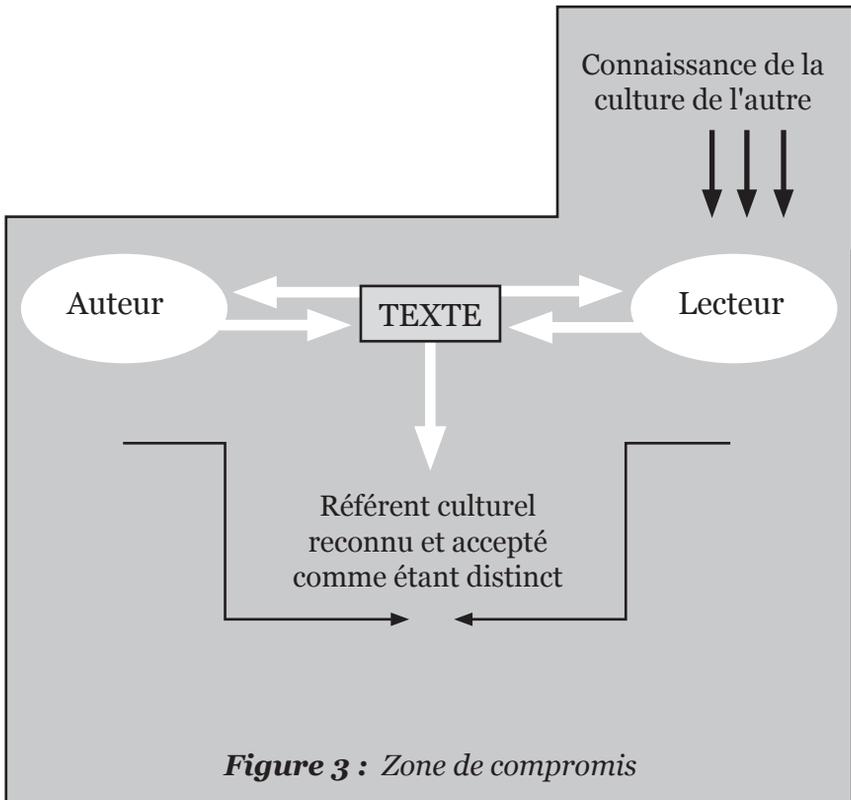
Le rapprochement culturel entre l'auteur et le lecteur contribue à une compréhension des phénomènes culturels en présence. Le lecteur peut même, dans ce cas, se projeter aisément dans ce qui est dit dans le texte.

2.3. Zone de partage

La maîtrise du référent culturel d'où émerge le texte littéraire exploité constitue alors le socle de cette zone d'intercompréhension culturelle (altérité). Une conscience significative de sa propre culture passe par la prise en considération des valeurs d'autrui. Asgarally définit l'interculturel comme, « *la forme civilisée que devrait prendre la rencontre avec l'Autre. Non pas l'incompréhension de l'Autre mais la reconnaissance que l'Autre existe, l'acceptation de sa différence et l'attention portée à ce qu'il peut apporter au patrimoine humain.* » (2005 : 35). Dans le cas de la réception du texte littéraire, une démarche interculturelle passe par la connaissance des spécificités des approches du littéraire dans la culture de l'Autre (on ne raconte pas de la même façon dans la culture arabe que dans la culture occidentale) et par la perception de la relativité de sa propre tradition littéraire.

Le schéma ci-dessous présente cette zone comme suit :

Figure 3: Zone de compromis



Le schéma ci-dessous nous aide à visualiser ce mouvement de va-et-vient, représenté par les flèches, entre l'auteur et le lecteur potentiel. Cette action peut se réaliser grâce à un référent reconnu et accepté dans la mesure où une personne considère simplement les phénomènes culturels étrangers comme différents. Ces phénomènes qui ne sont pas forcément, pour lui, en contradiction avec ses propres convictions. La zone de compromis peut se manifester à l'aide de bonnes et suffisantes connaissances référentielles chez le lecteur. Ce processus interprétatif forme cette zone de compromis générée par un regard approfondi du lecteur tentant de voir l'Autre en tant qu'entité différente étrangère et non étrange. L'interculturel, c'est percevoir l'autre comme différent et semblable à la fois ; c'est revenir ensuite sur sa propre culture et en concevoir le caractère arbitraire, construit, relatif, historique, etc.

3. Le conte, un genre littéraire particulier

Le texte littéraire, dans la méthodologie traditionnelle, était le prétexte de départ pour toute action pédagogique. Il était considéré comme la base de tout enseignement, mais son statut a changé à travers les différentes méthodologies de l'enseignement des langues qui se succédaient par la suite. Actuellement, l'intérêt pour un enseignement des langues centré sur l'exploitation des textes littéraires n'est plus à démontrer. Le support littéraire culturel s'avère un outil indispensable dans toute démarche pédagogique. Le conte comme genre littéraire particulier occupe, à notre avis, une place de choix dans le vaste champ des supports textuels didactiques. Le concept « *conte* » vient du latin « *computare* ». Ce dernier a généré les mots « *conter* » et « *compter* » ainsi que « *conte* » et « *raconter* » aussi « *compte* », « *comptine* », « *computer* »⁴. Ces termes qui s'apparentent au mot « *conte* » nous donnent un avant-goût de la difficulté à cerner ce genre dans une définition qui ne nuise pas à sa valeur littéraire. Le conte est en premier lieu un genre s'apparentant à la littérature orale comme cela apparaît dans la définition du *Dictionnaire des genres et notions littéraires* (2001 : 152) et est illustré par Delarue : « *l'expression la plus parfaite de tous nos récits oraux* » ; ce qui nous aide à comprendre que le conte provient d'une tradition orale collective qui assure sa pérennité via sa transmission de génération en génération, sorte d'héritage culturel et symbole emblématique d'une appartenance commune. Le conte est un genre littéraire qui installe une énonciation cherchant à impliquer l'auditeur ou le lecteur par une suite d'évènements. Il exerce un pouvoir d'attraction expliquant son succès auprès des apprenants en milieu scolaire. Identifier le genre du conte n'est pas chose facile, il recouvre des définitions, des sous-genres (conte : merveilleux, de fées, fantastique...) et des types (ascendant, cyclique, sablier, en miroir...) qui lui sont particuliers. Il est riche et intéressant autant par ses caractéristiques que par la matière qu'il véhicule ; c'est la culture qui fait, nous semble-t-il, son originalité et sa force. De ce fait, la présente contribution cherche à rentrer dans une certaine conception de ce genre textuel littéraire qui nous permettrait d'amorcer une réflexion s'interrogeant sur sa charge culturelle. Et qui nous aiderait éventuellement à penser à une approche pédagogique du conte centrée sur les phénomènes culturels que rencontrent les apprenants en classe de FLE.

4. Le conte populaire versus le conte littéraire

Il est à noter que le conte était historiquement et initialement oralisé. Le conte, à sa genèse, était d'origine populaire. Il était l'œuvre du conteur qui raconte à qui veut l'entendre des histoires et des aventures. Puis avec le temps et grâce à l'épanouissement de l'imprimerie, le conte a été intégré dans le registre de la littérature écrite dont différents auteurs ont assuré sa diffusion. Cette distinction nous permet de voir le conte dans deux situations : dans la première, il est d'origine populaire, oralisé pouvant donner ainsi plusieurs versions du même conte. Dans la seconde, il est normé et écrit par un ou plusieurs écrivains. Sous cette dernière forme, il pourrait s'adresser aux différentes catégories de lecteurs ou pourrait être *didactisé* en vue de le mettre à la base de certaines pratiques de classe telles que : interpréter un conte sous forme de pièce théâtrale, les jeux de rôles permettant de pratiquer des échanges conversationnels entre plusieurs apprenants en tant que personnages d'une histoire, la rédaction de conte en imaginant un dénouement différent du texte authentique ou même s'exercer à l'écrit en ajoutant un début ou une fin d'un conte tronqué intentionnellement, etc. Il importe donc de dire que l'un (le conte populaire) emprunte à l'autre (le conte littéraire) et vice versa. C'est une relation de complémentarité et de coexistence et peut être même plus (Cruyenaere et Dezutter, 1990 : 60).

5. La place du conte dans le manuel de l'apprenant en 2^e année du collège

Le type textuel narratif est retenu durant toute l'année scolaire dans le programme de la 2^e année du collège. De ce fait, le manuel de l'apprenant reflète ce choix. Il est réparti en trois projets correspondant aux trois trimestres d'apprentissage de cette même année scolaire. Ces projets sont intitulés respectivement : « le conte, la fable et la légende ». Ces derniers sont subdivisés à leur tour en séquences didactiques. Chaque séquence contient un nombre déterminé d'activités qui varient entre 10 et 12. Chaque enseignant peut les adapter sur la base des besoins langagiers de ses apprenants. Le conte en tant que genre littéraire particulier correspond au premier projet d'enseignement comportant 4 séquences ; c'est-à-dire une séquence en plus que les autres projets. Cela peut témoigner de l'importance accordée par les concepteurs du manuel au genre du conte. Les séquences dont il s'agit sont intitulées comme suit :

- Découvrir la situation initiale d'un conte.*
- Découvrir l'élément perturbateur.*
- Découvrir les événements d'un conte.*
- Découvrir la situation finale d'un conte.*

Cette répartition des séquences se fonde sur le schéma narratif de Propp (1970 : 175) ; démarche qui, à notre sens, peut favoriser l'assimilation de la progression narrative du genre du conte chez les collégiens en tant que lecteurs débutants. Cette conception du conte lui attribue une structure fixe en insistant sur les trois phases classiques de toute histoire qui sont : « situation initiale, déroulement des événements et situation finale ». A

cela, nous ajoutons deux éléments importants dans le conte : le premier est appelé « l'élément perturbateur », qui permet dans un conte de marquer le passage de la situation initiale vers la succession des événements. Le deuxième élément est « la morale » qui est importante aussi dans le conte puisqu'elle explicite sa visée pragmatique ; son objectif est didactique. En plus, les différents contes, figurant dans le manuel, convergent vers un même objectif qui est de réaliser une lecture-compréhension ou une lecture-plaisir. Les contes proposés sont accompagnés le plus souvent par des questions liées à la diégèse, aux personnages ou à la morale en présence. Toutefois, nous relevons une diversité des contes sélectionnés par rapport à leur origine culturelle ; entre autres, nous avons pu repérer des contes d'origine : française, russe, d'Afrique noire et berbère (d'Algérie). Cette diversité, à notre avis, est favorable puisque les apprenants peuvent éventuellement exercer un regard comparatif sur les diverses cultures qui leur sont proposées par le biais de ces contes. Pour Hamidou, (2007 : 30) : « *La connaissance de la culture est nécessaire à l'apprentissage de la langue, comme la connaissance de cette dernière est nécessaire à l'accès à la culture* » ; l'auteure insiste sur la relation entre la langue en tant que système langagier et la culture comme système de valeurs. C'est une relation d'inter-complémentarité et d'interdépendance qui nous fait penser à celle qui associe le signifiant à son signifié. Le seul obstacle réside dans l'action pédagogique qui ne permet pas, nous semble-t-il, d'attirer l'attention sur les phénomènes culturels véhiculés, car l'enseignant s'attache à atteindre l'objectif correspondant à chaque séquence sans pour autant tenter de temps à autre de susciter la curiosité des apprenants sur les éléments culturels figurant dans les contes étudiés. Si, à titre d'exemple, les enseignements en langue française se situent au niveau de la séquence « La situation initiale du conte », l'enseignant tente d'aider les apprenants à assimiler les éléments ayant trait à cette situation tels que : les indicateurs de temps et de lieu, les personnages, les formules d'ouverture du conte, etc. Il rentre aussi dans une démarche d'explicitation sémantique et linguistique du texte étudié. Les questions d'accompagnement des contes choisis ne font pas allusion aux phénomènes culturels présents et les activités des points de langues s'attachent à étudier un élément précis qui n'est pas, le plus souvent pour ne pas dire jamais, en rapport avec des éléments culturels. Les observations que nous venons de citer s'ajoutent au facteur-temps qui oblige l'enseignant à rester concentré sur les objectifs à atteindre pour respecter ainsi le bon déroulement du programme officiel. Nous avons observé concernant la méthode de présentation du conte dans le manuel de l'apprenant en 2^e année du collège qu'il est présent sous trois formes pour des objectifs différents comme expliqués ci-dessous :

a- Le conte complet : comme son nom l'indique, c'est un conte comportant une histoire achevée. Il figure dans les séances de compréhension de l'écrit et de la lecture plaisir. Il est destiné à être analysé et étudié.

b- Le conte inachevé (en partie) : C'est un conte dont des parties ont été supprimées intentionnellement en vue d'atteindre un objectif déterminé ou pour servir de support à une brève activité. Il figure globalement dans les activités métalinguistiques (vocabulaire, grammaire, conjugaison, orthographe) et celle aussi de la préparation à l'écrit.

c- **Le conte en désordre** : c'est un conte qui est considéré comme activité de préparation à l'écrit. Dans ce sens, on met en désordre une partie d'un conte dont il incombe à l'apprenant de la reconstituer. Cet exercice permettrait de faire appel à l'intelligence et à l'intériorisation du schéma narratif du conte chez l'apprenant voulant remettre en ordre l'histoire en question.

6. Quelques propositions didactiques pour l'enseignement du conte en classe de langue

Le texte littéraire nous paraît comme un support nécessaire à toute action pédagogique en classe de langue. Le conte, en particulier, comporte des atouts le rendant un genre précieux pour une démarche culturelle voir interculturelle dans l'enseignement/apprentissage des langues ; Tessonneau (2007 : 102) perçoit le conte comme un dialogue entre les cultures. Elle écrit dans ce sens: « *les contes, surtout en version bilingue, permettent de rétablir la dimension universelle de ce genre, d'aborder la relativité du spatio-temporel, de travailler sur les représentations liées aux expériences de chacun tout en opérant une sorte de transfert identitaire sur les personnages du récit. Dans la double perspective de l'approche des genres et des cultures, le conte, en édition bilingue, permet une appréhension du dialogue entre les différents peuples* ». Elle insiste sur les opportunités offertes par les contes en édition bilingue. Ils sont perçus tels des passerelles de dialogue entre les peuples puisque le conte en version bilingue permet de briser l'obstacle de la langue. La lecture du conte étranger se fait avec la L1 de l'apprenant en le poussant à se concentrer sur les référents culturels véhiculés. Ce lecteur serait dans une position du comparatiste opérant avec relativisme entre les différentes visions du monde. En outre, le conte, par ses caractéristiques typologiques et textuelles, rentre dans les textes privilégiés visant une préoccupation culturelle. Il permet d'assurer un accès direct au référent culturel dont il est le témoin et le messenger. Il nous semble que la présence du conte dans le manuel de l'apprenant offre une opportunité qu'il faut saisir en vue de rendre à ce support didactique sa valeur en tant que texte littéraire particulier. Il se prête, à notre sens, à une multitude d'applications ayant à chaque fois des objectifs différents. Nous nous intéressons surtout à celle qui met en avant les phénomènes culturels véhiculés dans le texte mis à l'étude. Le conte nous paraît comme un support précieux en ce qu'il permet d'initier les apprenants à des applications très diversifiées en classe de langue. En plus, nous admettons communément que plusieurs versions d'un même conte peuvent exister de par le monde. Le conte est le miroir du Soi et de l'Autre mais il peut aussi subir des transformations par un exercice d'adaptation(s) littéraire(s) et artistique(s) par rapport aux peuples et aux cultures dont il témoigne. Cela nous pousse à réfléchir à reproduire ce phénomène dans la classe de langue. Bien entendu, l'apprenant va avoir le loisir de porter des changements sur un conte donné pour se positionner en créateur et non pas seulement en lecteur. Et par là même, il peut apprécier la ou les cultures qui sont en face de lui tout en exerçant une sorte de parallélisme culturel. C'est une prise de conscience de la culture de Soi et de l'Autre dans une dynamique de compréhension et

d'échange. Travailler sur le conte dans une approche culturelle ou interculturelle peut se faire par le biais d'une multitude d'activités basées sur des contes étrangers donnant ainsi à l'apprenant la possibilité de mettre en parallèle les divers aspects culturels véhiculés. Nous citons à titre d'exemple les activités suivantes :

-Jouer sur des éléments culturels qui font l'originalité de chaque peuple. Il s'agit de proposer de travailler sur les appellations d'objets, de vêtements ou des noms de plats, etc. L'apprenant aura à changer le manteau d'un européen par une djellaba d'un arabe, à titre d'exemple, ainsi que tout autre élément culturel qui lui permettrait de placer le conte, sujet à la réécriture, dans un autre contexte culturel. Et voir, après coup, si un tel exercice est possible. Sinon, elle peut amorcer une attitude de questionnement chez les apprenants tentant de comprendre le pourquoi des choses.

-Discuter (en s'interrogeant, en commentant, etc.) le mode de vie, de pensée, etc. d'une société à travers les faits relatés dans un conte étranger : dans le conte « Le Caméléon » d'Ampaté Bâ, comme exemple de la littérature d'Afrique noire, l'auteur s'inspire des caractéristiques du caméléon pour dégager des règles individuelles de conduite dans la société. A travers ce conte, les apprenants peuvent discuter sur un mode de pensée qui tire ses enseignements de l'environnement en termes de points positifs ou négatifs. Ils peuvent tout aussi bien chercher des exemples autour d'eux s'apparentant au cas du caméléon.

-Transformer un conte étranger en remplaçant les noms des personnages par des noms arabes ou autre (à condition que ces noms renvoient à des caractéristiques physiques et/ou morales en effectuant toutes les adaptations nécessaires pour constituer un texte cohérent). L'objectif poursuivi est de permettre à l'apprenant de réinventer l'histoire d'un conte étranger en utilisant les éléments qu'il connaît et qui existent dans son milieu immédiat. Il ne serait plus en position de simple lecteur, mais aussi de co-créateur au sens propre du terme. Cette activité peut favoriser le développement des techniques rédactionnelles chez lui tout en l'amenant à réfléchir sur les phénomènes culturels en présence dans le texte étudié.

Conclusion

A partir de ce qui vient d'être écrit, nous pouvons dire que le texte littéraire (le conte en particulier) est le discours linguistique de l'inspiration et de la révélation artistique, sociale et surtout culturelle. Les dimensions qu'il revêt permettent la multiplicité de son exploitation didactique et pédagogique. Toutefois, nous avons observé une grande diversité des contes présents dans le manuel de l'apprenant sans qu'il y est une mise en évidence de cet aspect vis-à-vis des questions d'accompagnement, des activités prévues ou même par rapport aux pratiques pédagogiques. Il est à se demander quel intérêt y a-t-il à consacrer toute une année scolaire pour l'étude du texte littéraire tout en insistant sur une schématisation généralisante des diverses phases de toute

histoire (situation initiale, déroulement des événements, situation finale) ; c'est une mise à l'écart d'éléments, d'ordre linguistiques et culturels, constituant l'originalité de chaque texte étudié. Il nous semble que le conte, comme genre littéraire particulier, regroupe des charges à la fois esthétiques et culturelles reflétant ses richesses et ses multiples potentialités pédagogiques. Il permet à l'enseignant de susciter la curiosité de ses apprenants dans le but de voir le monde sous ses diverses couleurs. Il permet aux apprenants de chercher une compréhension plus approfondie des textes qu'ils étudient en passant par le filtre de la culture ; non pas pour rentrer dans une logique de discrimination, mais pour atteindre un niveau de perception des choses du monde en ce qu'elles sont et non pas en ce qu'elles nous semblent être. Cela peut se réaliser, à notre sens, s'il y a une volonté de la part des enseignants à accompagner leurs apprenants vers un autre niveau de la compréhension des textes. Nous voyons dans l'approche interculturelle dans l'enseignement des langues une assise théorique qui peut éventuellement aller vers la prise de conscience de la multiplicité culturelle du monde et surtout la reconnaissance du Soi et de l'Autre en tant qu'entités différentes où l'une s'enrichit et s'inspire de l'autre à travers la création de l'homme, celle que nous appelons *la littérature*.

Bibliographie

- Asgarally, I. 2005. *L'interculturel ou la guerre*. Port-Louis (Maurice) : Presses du M.S.M.
- Besse, H. 1982. « *Éléments pour une didactique du texte littéraire* ». In : *Littérature et classe de langue*. Paris : Hatier-Crédif.
- Charaudeau, P. 2005. « L'identité culturelle entre soi et l'autre ». Actes du colloque de Louvain-la-Neuve, [en ligne]. <http://www.patrick-charaudeau.com/L-identite-culturelle-entre-soi-et.html> . Consulté le 29 mars 2013.
- De Cruyenaere, J-P., Dezutter, O. 1990. *Le Conte*. Bruxelles, Paris : Didier Hatier.
- Dictionnaire des genres et notions littéraires*, 2^e éd, 2001. Paris : Encyclopaedia Universalis, Albin Michel.
- Galisson, R. 1991. *De la langue à la culture par les mots ?* Paris : Clé international.
- Hamidou, N. 2007. « La langue et la culture une relation dyadique ». *Synergies Algérie*, n° 1, pp. 29 - 40.
- Peytard, J. 1994. « Variation de l'écriture, ou la littérature comme enseignement de la langue ». In : *Les enseignements de la littérature, actes de 7^e rencontre*. Les cahiers de l'asdifle n° 3, Paris, p. 47.
- Peytard, J. Moirand, S., 1992. *Discours et enseignement du français*. Paris : Hachette.
- Propp, V. 1970. *Morphologie du conte*. Paris : Seuil.
- Samir, A., Said, K. 2009. « De la sécurisation de l'interculturalité à l'humanisation de la mondialisation ». *Synergies Algérie*, n° 4, pp. 22-44.
- Tessonneau, A-L. 2007. « Le conte, moyen d'évasion ou matériau pédagogique pluridisciplinaire », [en ligne]. Disponible sur biblio.critaoi.auf.org/34/01/article_Georges_contes.pdf. Consulté le 31 mars 2013.

Notes

*Note de la rédaction : Cet article est le fruit d'une collaboration exceptionnellement

de trois chercheurs algériens avec la revue *Synergies Chine*.

¹ Il s'agit de la langue arabe dans le cas des apprenants algériens.

² Il s'agit de la langue française dans le cas des apprenants algériens.

³ Mohamed Dib est un écrivain algérien de langue première arabe, mais ayant écrit en français.

⁴ Cette définition du conte est extraite de « *La lecture accompagnée* » d'Evelyne Messière figurant dans l'ouvrage réédité de Perrault : Perrault, C., 1999. *Histoires et contes du temps passé*, Paris : Ed., Gallimard, p.12.