

Le récit de fiction en classe de FLE : vecteur de l'interculturel

Cas du manuel de français de la 2^{ème} A.M.

MEZIANE Cherif^{*1}, MOUALEK Kaci²

1- Université Mouloud MAMMERY, Tizi Ouzou. Algérie ,

cherif.meziane@ummto.dz

Laboratoire des Représentations Interculturelles Et Culturelles (LRIC)

2- Université Mouloud MAMMERY Tizi Ouzou. Algérie ; moualek-

kaci@yahoo.fr

Submission: 27/03/2021

Acceptance: 02/11/2021

Pulication: 30/03/2022.

Résumé: Cette recherche se fixe comme objectif de faire révéler l'apport du texte littéraire fictionnel présent, voire dominant, dans le nouveau manuel de la deuxième année moyenne par rapport à l'enseignement-apprentissage du FLE et plus particulièrement son rôle de vecteur entre la culture autochtone et la culture cible ; et ce à travers des outils d'enquête, en l'occurrence, l'analyse dudit manuel ainsi qu'un questionnaire destiné aux enseignants de FLE de la deuxième année moyenne.

Mots clés : interculturel – texte narratif fictionnel – littérature - enseignement/apprentissage - FLE.

القصة الخيالية في قسم الفرنسية لغة أجنبية : شعاع البعد الثقافي.
دراسة حالة أكتاب المدرسي للغة الفرنسية للسنة الثانية متوسط

* Autore corrispondante..

الملخص: هذا المقال يصبو إلى إظهار فوائد النص السردي الخيالي الحاضر بقوة في كتاب التلميذ للسنة الثانية متوسط وذلك فيما يخص العملية التعليمية - التعليمية للفرنسية لغة أجنبية ، وبصفة أدق دوره كمحور يربط ما بين الثقافة المحلية والثقافة الأجنبية. الدراسة تركز على أدوات البحث المتمثلة في ، من جهة تحليل الكتاب المدرسي ، ومن جهة أخرى استبيان موجه لأساتذة اللغة الفرنسية في الطور المتوسط .

الكلمات المفاتيح: البعد بين الثقافات ، النص السردي الخيالي ، الأدب ، التعليمية - التعليمية ، الفرنسية لغة أجنبية .

The fictional narrative in FFL class: vector of interculturality Case of the French manual of the 2nd M.S.

Abstract: The objective of this research is to bring out the contribution of the fictional literary text present, even dominant, in the new textbook for the second middle year in relation to the teaching-learning of FFL and more particularly its role as a vector between indigenous culture and the target culture with survey tools, in this case, the analysis of the said manual as well as a questionnaire intended for the teachers of the second middle year.

Keywords: intercultural - fictional narrative text - literature - teaching/learning- FFL.

1. Introduction

L'enseignement des langues étrangères est l'une des missions primordiales de l'école algérienne. En effet, la Loi d'Orientation sur l'Education Nationale stipule dans le deuxième chapitre que l'éducation et par conséquent l'école doit : « Permettre la maîtrise d'au moins deux langues étrangères en tant qu'ouverture sur le monde et moyen d'accès à la

documentation et aux échanges avec les cultures et les civilisations étrangères.»(Ministère De L'Education Nationale 2008).

En Algérie, pour ainsi dire, le statut de la langue française prête à équivoque ; effectivement, *in vitro*, le français est considéré comme langue étrangère or, *in vivo*, la langue française est même considérée comme « co-institutionnelle » (CHACHOU 2011 : 13).

Dans l'enseignement public, le français jouit d'un statut privilégié, à savoir, la première langue étrangère, il est enseigné au primaire à partir de la troisième année d'enseignement. Cependant, un processus d'enseignement-apprentissage plus accentué débute au deuxième cycle dans lequel l'apprenant est face à des textes plus au moins longs, et qui dépassent de loin le niveau phrastique.

Au collège d'enseignement moyen, beaucoup plus connu sous l'acronyme C.E.M., La Commission Nationale des Programme, organe chargé de l'élaboration des programmes d'enseignement, a tracé un curriculum qui définit les contenus et les modalités de l'enseignement de la langue française et ce, dans la perspective de l'Approche Par les Compétences (A.P.C).

Les textes sélectionnés dans les quatre manuels, correspondant aux quatre années respectives du cycle moyen, touchent à plusieurs genres littéraires, entre autres, le texte narratif imaginaire autrement dit le récit de fiction.

Un rapide examen de la table des matières du manuel de l'apprenant de la deuxième année moyenne, nous permet de constater que les typologies textuelles présentes sont le conte, la fable et la légende. Trois variétés qui représentent parfaitement le récit de fiction. Ce dernier, en plus de sa nature initiale de texte littéraire, sert entre autres de support de schèmes culturels et de fresques identitaires comme le confirme assez explicitement V. JOUVE:

« [...] les œuvres littéraires n'existent pas uniquement comme réalités esthétiques. Ce sont aussi des objets de langage qui — parce qu'ils expriment une culture, une pensée et un rapport au monde — méritent qu'on s'y intéresse. Si la dimension esthétique demande à être prise en compte, ce n'est pas pour elle-même, mais pour ce qu'elle signifie et représente.»(JOUVE, 2010 : 174).

D'ailleurs, le texte narratif est intégré en 2^{ème} et en 3^{ème} A.M. avec une gradation assez simple, à savoir, le texte narratif imaginaire (Conte, fable et légende) en 2^{ème} A.M. pour aboutir au texte narratif réel (fait divers, autobiographie et le récit historique) en 3^{ème} A.M.

L'agencement de ce contenu précis avec cette progression précise nous mène aux interrogations suivantes : Est-ce que le texte narratif fictionnel à travers ses différentes typologies sert l'approche interculturelle en classe de FLE? D'autre part, quelles sont les représentations que se font les enseignants de FLE vis-à-vis du texte narratif fictionnel ?

Pour traiter cette problématique, nous entamons dans un premier temps, à travers la confection d'une grille d'analyse, l'examen de notre corpus, en l'occurrence, le manuel de français de deuxième année moyenne édition 2018. En second lieu, la confrontation du contenu dudit manuel, d'abord, avec les fondements théoriques de l'approche interculturelle. Et également, avec les instructions et les directives de la Commission Nationale des Programmes.

Dans un deuxième temps, nous effectuerons une enquête à l'aide d'un questionnaire destiné aux enseignants du cycle concerné. Cet outil permettrait, entre autres, d'illustrer le bien fondé du récit de fiction en classe de FLE.

2. Les fondements théoriques :

Un retour « sous les projecteurs » du texte littéraire en classe de FLE.

Le texte littéraire n'a pas toujours été au devant de la scène lors de la conception des méthodes et des manuels de langues. En effet, le panorama des méthodologies montre clairement la place accordée au texte littéraire en tant que support d'apprentissage. Jean-Pierre Robert donne plus de détails à propos de ce repositionnement et explique que « La place de la littérature dans l'enseignement du FLE a varié avec les apprentissages » (Robert 2008 : 122), il énumère ainsi ces variations :

«- Les méthodes traditionnelles font des textes littéraires des références en matière de norme. [...]

Les méthodes SGAV ignorent presque entièrement la littérature dans leurs manuels. [...]

- Les méthodes basées sur l'approche communicative réhabilitent les textes littéraires qui sont, pour les tenants de cette méthodologie, autant de textes authentiques.» (Idem).

En effet, les années 1970 sont marquées par l'apparition de plusieurs méthodes qui s'inscrivent dans la lignée des prescriptions de l'approche communicative qui, à son tour, prône comme ultime objectif d'apprendre à communiquer en langue étrangère ; objectif qui se réalise en s'appropriant une « compétence de communication » (Cuq et Gruca 2005 : 265). Martinez, à son tour, affirme que « c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer » (Martinez 1996 : 78).

Beaucoup de travaux se sont penchés sur la détermination et la délimitation des composantes essentielles, voire, fondamentales, de la compétence de communication. Les résultats varient considérablement d'un spécialiste à un autre. Parmi eux, les plus illustres, figurent D. Hymes (1972),

D. Coste (1978 : 25-34), S. Moirand (1982, 20), Le Conseil de l'Europe (2001, 17-18) et bien d'autres.

Loin d'être exhaustif, le tableau suivant synthétise l'ensemble de ces travaux :

Tableau 1 : les composantes de la compétence de communication selon quelques auteurs.

	1ère	2ème	3ème	4ème	5ème
D. Hymes (1972)	Règles linguistiques	Règles d'usage			
D. Coste (1978)	Composante de maîtrise linguistique	Composant e de maîtrise textuelle	Composant e de maîtrise référentielle	Composant e de maîtrise relationnelle	Composante de maîtrise situationnelle
A. Abbou (1980)	Compétence linguistique	Compétenc e socio-culturelle	Compétenc e logique	Compétenc e argumentaire	Compétence sémiotique
M. Canale & M. Swain (1980)	Compétence grammaticale	Compétenc e socio-linguistique	Compétenc e stratégique		
S. Moirand (1982)	Composante linguistique	Composant e discursive	Composant e référentielle	Composant e socio-culturelle	
Conseil de l'Europe (2001)	Composante linguistique	Composant e socio-linguistique	Composant e pragmatique.		

Une rapide observation du présent tableau mène à déduire ces premières remarques:

Le nombre de composante/compétence varie d'un auteur à un autre (entre 2 à 5);

La variation entre le nombre de composantes n'est pas conséquent car chaque auteur confectionne différemment sa propre taxonomie pour éviter la

confusion et/ou pour se distinguer et justifie amplement une certaine évolution terminologique;

Des composantes récurrentes avec une même appellation (la composante linguistique) ou des appellations distinctes mais avec le même contenu (compétence grammaticale et compétence linguistique) ;

Le recours aux hyperonymies dans la dénomination des compétences ;

J.P. Cuq & I. Gruca distinguent, et expliquent amplement¹, dans une étude plus récente (2005) « quatre composantes essentielles :

- une composante linguistique, [...];

- une composante sociolinguistique qui renvoie à la connaissance des règles socioculturelles d'emploi de la langue et qui impose de savoir utiliser les formes linguistiques appropriées en fonction de la situation et de l'intention de communication ;

- une composante discursive [...];

- et, enfin, une composante stratégique [...]»(Cuq et Gruca 2005 : 265-266).

Ainsi formulées, ces compétences vont former la quintessence de l'action didactique, obligeant l'enseignement/apprentissage des langues de passer obligatoirement par la maîtrise, plus au moins, exemplaire desdites composantes. A ce sujet, H. Besse donne plus de détails sur l'intérêt accordé à chaque composante, il stipule qu'« Il ne s'agit pas simplement d'acquérir la compétence linguistique de L2, mais aussi sa compétence communicative, c'est-à-dire ses normes contextuelles et situationnelles qui régissent concrètement les emplois de L2, qui leur confèrent des fonctions communicatives réelles.»(Besse 1985 : 48) Dans cette optique, l'auteur met en relief l'importance de cette compétence communicative qui « régit » réellement l'usage de la langue étrangère, et c'est, justement, cette

compétence dite interculturelle² qui est au centre de la présente réflexion afin de faire apparaître tous ses enjeux.

3. L'apport du récit fictionnel :

En plus d'une compétence linguistique, une compétence interculturelle

Il est communément admis que l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en Algérie s'appuie sur les approches communicatives et plus précisément sur l'Approche Par les Compétences (APC). Un choix méthodique entrepris depuis 2003 dans une mouvance de réformes qui touche tout le système éducatif sur tous ses niveaux (paliers).

Le texte narratif est, désormais, présent dans les trois paliers de l'éducation nationale, mais sa présence est plus perceptible au cycle moyen. En effet, deux années sont consacrées exclusivement à l'étude du texte narratif avec ses deux variantes : le texte narratif fictionnel (imaginaire) en deuxième année moyenne, et le texte narratif factuel (réel) en troisième année moyenne.

Le choix de cette typologie textuelle n'est nullement le fruit du hasard, au contraire, le texte narratif est considéré comme un texte authentique du processus d'enseignement-apprentissage du FLE. En effet, le conte est un support attrayant qui met facilement l'enfant et/ou l'adolescent à l'aise et le rend captif au message qu'il reçoit, raison de plus qu'il a l'habitude de l'écouter même dans les milieux informels comme chez lui ou ailleurs en raison de sa nature orale.

Meirieu va même jusqu'à homologuer le conte comme un outil indispensable pour la représentation de l'enfant facilitant ainsi la symbolique :

« [...] l'enfant apprend aussi à symboliser par le jeu, par le récit - les histoires qu'on lui raconte et celles qu'il raconte -, avant d'entrer dans la

symbolique des savoirs scolaires où l'on manipule des notions comme les chiffres et les nombres, le sujet, le verbe et le complément, et puis des concepts comme la générosité ou la justice»(MEIRIEU 2015 : 72).

Delarue va plus loin encore et insiste sur le rapport : âge-thématique du récit, il déclare qu'il faut :

«[...] donner aux tout-petits des contes où l'intensité dramatique ne soit pas excessive, les contes d'animaux, d'ogre dupé par un malin petit homme, les contes merveilleux où n'entrent pas des épisodes qui risquent de l'épouvanter; les contes les plus dramatiques, comme ceux faisant appel à des ruses subtiles, voire cruelles [...] étant réservés aux plus grands.»(DELARUE 1956 : 132).

Le texte narratif est aussi très riche en points de langue, ce qui va conduire, en théorie, à l'appropriation de la composante linguistique. En effet, Jouaux affirme que : « le conte est un support privilégié, de par sa brièveté, sa régularité structurelle et ses invariants narratifs, pour étudier notamment le récit, le schéma narratif, les fonctions des personnages et les valeurs des temps du passé » (Jouaux, 2000 : 17).

Les quelques références citées supra mettent en valeur les contributions du texte narratif vis-à-vis de la compétence linguistique. Quant à la compétence interculturelle, la narration fictionnelle représente un vecteur important pour accéder à une langue-culture autre.

« La Littérature, Lieu Emblématique De L'interculturel » c'est le titre amplement révélateur attribué par Abdallah-Pretceille et Porcher à toute une section de leur éducation et communication interculturelle (Abdallah-Pretceille et Porcher 1996 : 162) dans laquelle, ils précisent sa [la littérature] double facette : d'une part, elle est universelle et accessible par tout le monde, et d'autre part, elle est ancrée dans une culture spécifique et, en même temps,

la fait dévoiler. Les auteurs précisent qu'elle « tient un rôle absolument singulier, irremplaçable, de communication, de partage, d'échange, au plus profond des appartenances culturelles et des intimités personnelles.»(Ibidem) A cet effet, les deux auteurs rappellent une caractéristique primordiale relative au texte littéraire, à savoir, son rôle de vecteur de schèmes culturels, de connaissances et de représentations de l'Autre.

D'ailleurs, Abdallah-Preteille, en 1989 dans le Rapport du 40^e séminaire du Conseil de l'Europe pour enseignants sur l'éducation aux Droits de l'homme dans les écoles préélémentaires, met en évidence le rôle majeur du conte et du récit fictionnel dans la rencontre et la compréhension de l'autre en tant qu'entité à part entière. Selon cette didacticienne « [...] Il convient de développer toutes les situations éducatives, tous les enseignements qui enrichissent l'imaginaire. [...] Le conte représente aussi un excellent support de manifestation de l'imaginaire et, par ses multiples variantes et variations, il facilite l'approche de la diversité»³.

Il faut rappeler dans le même contexte que le récit fictionnel est très riche ; il possède une variété d'attributs qui le promeut tel un support authentique adéquat afin de mieux répondre aux besoins des apprenants en classe de FLE et ce en matière de compétences socioculturelles.

D'abord, les indices spatiotemporels (formule d'ouverture, indicateurs de temps et de lieux, etc.) donnent une entrée remarquable sur le récit. Ces indicateurs créent un passage du réel vers l'irréel ; l'histoire se passe dans un passé indéterminé et dans un lieu exotique lointain ce qui produit, chez le lecteur, une toile de représentations auxquelles il va, souvent, s'identifier et chercher des repères et des points de ressemblance avec son vécu et/ou son entourage immédiat.

D'ailleurs, ces données spatiotemporelles apportent des informations complémentaires. Ces dernières facilitent l'appropriation de connaissances relatives à la culture étrangère. En effet, à travers le conte, le lecteur/auditeur accède au vécu des sociétés anciennes. Il pénètre aux détails des pratiques journalières des individus, aux échanges commerciaux, aux coutumes des fêtes et des cérémonies, etc. Maddalena De Carlo consolide cette fonction et avance que « Les géographes ont fait remarquer que les relations de l'individu à l'espace représentent un des premiers apprentissages culturels : reconnaître les paysages, s'orienter dans le mouvement, nommer les lieux sont des activités dont les modalités diffèrent selon les cultures. » (De Carlo 1998 : 59).

Une autre particularité du récit imaginaire ; c'est l'emploi récurrent et très systémique des nombres. Loin d'être de simples références dénombrables, ces chiffres sont très riches en symbolique culturelle. En effet, les chiffres trois, sept et douze reviennent assez souvent dans les contes merveilleux, ainsi, il est fréquent de trouver : un dragon avec trois têtes, les sept nains, les douze mois, etc., ces chiffres, selon Loiseau, « indiquent qu'il y a, pour l'esprit humain, des nombres sans doute plus magiques que d'autre, plus chargés de sens... et de pouvoir. » (Loiseau 1992 : 30).

Il est fort admis, également, l'apparition de relations qui se nouent entre le sujet lecteur et le sujet personnage, raison de plus, si le lecteur est en bas âge. A cet effet, un courant de spécialistes, entre autres, Walton (1978), Pavel (1988, p.109-110), soulignent l'impact psychologique intense que subit le lecteur de récits fictionnels face à ces personnages fictifs ; une relation plus forte que celle avec des êtres réels et là, le lecteur engage une opération psychique latente en s'identifiant au personnage principal [le héros et/ou

l'héroïne] dans une parfaite complicité et une adhésion aux valeurs humaines universelles.

Dans le même sillage, le récit fictionnel favorise la relativisation des traits caractéristiques du lecteur, ainsi Dumortier affirme que « Tout récit fictionnel est susceptible d'interpeller le lecteur quant à son idéologie, soit pour la conforter, soit pour la contester. » (Dumortier 2001 : 137) Par la même occasion, Dumortier rappelle qu'il faut rompre avec les connotations péjoratives qui peuvent être attribuées au terme idéologie par les critiques marxistes et propose de définir l'idéologie comme « un système de connaissances, de croyances, de valeurs et de normes de comportement ». (Idem).

Sans prétendre à l'exhaustivité, une dernière spécificité distingue ce genre d'écrit ; c'est qu'il est souvent assisté par des illustrations présentes sous différentes formes ; dessin, photographie, bande dessinée, etc. Considérée, d'ores et déjà, comme auxiliaire pédagogique en classe de FLE, l'image possède une « épaisseur sémiotique et culturelle » (Cuq et al 2003 : 125) ayant la même valeur du texte, véhicule nombres d'éléments relatifs à la culture et facilite ainsi la rencontre et la relativisation avec l'altérité.

4. L'analyse du manuel :

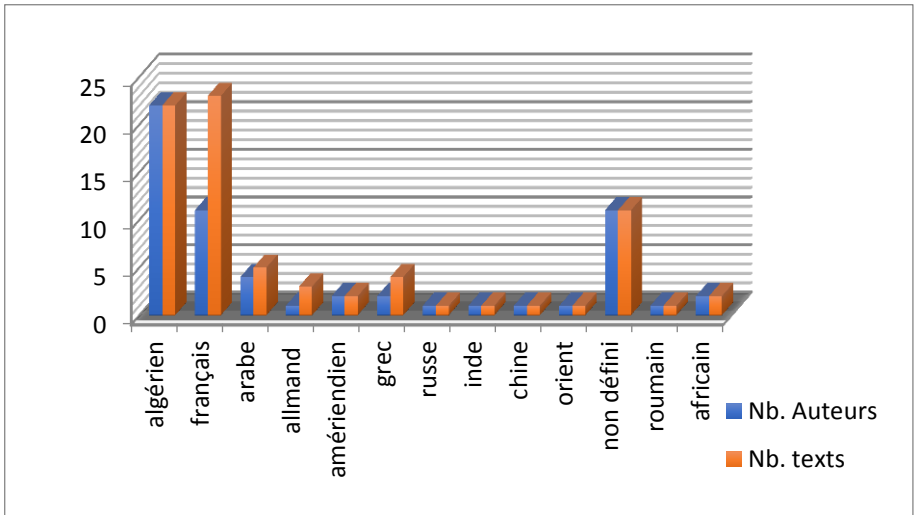
Afin d'entamer l'analyse du manuel en question, à savoir, le manuel de l'apprenant de la deuxième année moyenne ; nous nous sommes inspiré des grilles d'analyses confectionnées par J.M. DOCHOT (1984) et Javier Suso López (2001). Et comme la présente recherche cible les compétences culturelles, multiculturelles et interculturelles, il serait judicieux de cibler les aspects qui mettent l'accent sur lesdites compétences ; ainsi nous nous sommes focalisés dans notre analyse sur :

- L'origine de l'œuvre ;

➤ Les traits culturels présents dans les textes supports.

4 – 1 - L'origine de l'œuvre : L'analyse du manuel de 2AM représentée dans le graphe suivant :

Figure (1): Origines des auteurs/textes



Source : le manuel de l'apprenant de 2ème année moyenne

L'origine de l'auteur et par conséquent celle de l'œuvre permet, entre autres, de vérifier la présence sur un même support d'auteurs et/ou de textes de nationalités distinctes. En effet, ce premier critère manifeste clairement les traits distinctifs de la culture autochtone de l'auteur.

4 – 2 – Les traits culturels présents dans les textes supports:

Dans le tableau suivant une tentative de synthèse des traits culturels, auxquels nous avons fait allusion dans la première partie de notre recherche, présents dans les textes supports du manuel :

Tableau 2 : les traits culturels présents dans les textes support

P	Titre	Pag e	C.C. Lieu	C.C. Temp s	Symbolique des chiffres	Illustr ation
I	Un bucheron honnête (1ère partie)	13	La forêt	Passé lointain	Les trois cognées	Oui
	Le petit garçon et la sorcière	24	Au Mexique		Les trois épines de cactus	Oui
	L'homme malhonnête (2ème partie)	29	Au village		Les trois cognées	Oui
	Les deux sœurs et les fées	42	La fontaine		Deux sœurs et la fée	Oui
	Loundja, la fille du roi	47	Au royaume		Trois tentatives	Oui
	Le Renard et le Lion	60	La forêt		Néant	Oui
I	Les serins et le chardonneret	67	La forêt	Passé lointain	Deux serins et un chardonneret	Oui
	Le perroquet	80	La forêt		Le perroquet, le linot et la fauvette	Oui
	La guenon, le singe et la noix	85	La forêt		La guenon, le singe et la noix	Oui B.D
	Le maître et le scorpion	99	Au bord de l'eau		Le scorpion sauvé trois fois	Oui
II	Yennayer et la vieille bergère	105	La Kabylie	Passé lointain	De ta trentaine, prête-moi un jour	Oui
	La légende de Baddûr le bédouin	121	Le Sahara		il y avait deux oasis	Non
	Ain Bent El Soltane de Mascara	126	Mascara		...deux servantes ...deux	Non

						gobelets	
		Légende des deux oasis	140	Le Sahara		Trois tentatives...	Non

Dans ce tableau, et pour des raisons de synthèse, nous ne faisons que l'analyse des textes supports relatifs aux activités de compréhension de l'écrit (C.E.) et de lecture plaisir⁵. La présente analyse s'est focalisée sur les traits suivants :

Les indicateurs spatio-temporels : L'une des particularités du récit imaginaire c'est l'omniprésence de la fameuse « formule d'ouverture » ; une entrée sur le récit où l'auteur introduit les indicateurs de temps et de lieu pour faciliter l'accès à son récit. L'analyse du manuel montre clairement la diversité des lieux cités dans les textes supports, ce fait permet à l'apprenant de faire des voyages virtuels pour explorer de nouvelles civilisations et accéder à des cultures inconnues. Quant aux indicateurs de temps, ils renvoient à un passé lointain indéterminé laissant ainsi libre choix à l'imagination de l'apprenant.

La symbolique des chiffres est aussi présente et se manifeste dans les textes à travers les titres, le nombre de personnages, le nombre de péripéties et de tentatives au point de devenir une sorte de rituel présent dans la majorité des récits.

Quant aux illustrations, elles permettent également une anticipation de la situation et facilitent l'accès au sens et offrent, à la même occasion, un apport culturel considérable. Voici quelques exemples d'illustrations iconiques présents dans le manuel :

Figure (2) : Le petit garçon et la sorcière



Figure (3) : Le maître et le scorpion

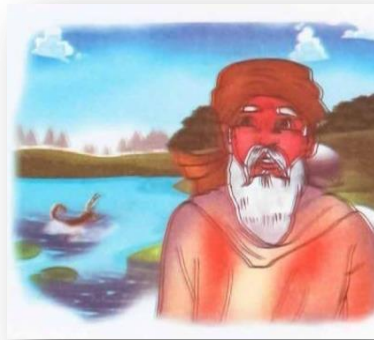


Figure (4):Le Renard et le Lion



Source : le manuel de l'apprenant de 2ème année moyenne.

5. Le questionnaire

La présente recherche s'appuie également sur un outil d'enquête très pertinent, à savoir, le questionnaire. Cet outil est destiné à une trentaine d'enseignants de FLE qui exercent aux différents collèges de la ville d'Oum El Bouaghi. Ledit questionnaire se propose, entre autres, de révéler la vision professionnelle quant aux récits de fiction et comment exploitent-ils ce genre avec leurs apprenants ?

Le dépouillement du questionnaire, et plus particulièrement, les réponses relatives à notre problématique, démontrent :

Q.8. Les textes supports présents dans le manuel de deuxième année moyenne s'accordent t-ils avec les objectifs tracés par le programme officiel ?

Oui	Non	Sans réponse
90,90%	0%	9,09%

Q.9. Le texte narratif fictionnel répond-t-il aux besoins des apprenants ?

Oui	Non	Sans réponse
81,81%	9,09%	9,09%

Q.10. A votre avis, les textes sélectionnés dans le manuel (Conte, fable et légende) possèdent des connaissances (compétences) culturelles / multiculturelles / interculturelles ?

Oui	Non	Sans réponse
91,30%	4,34%	4,34%

L'affirmation est justifiée par un ensemble de raisons, à savoir, la diversité et l'universalité des histoires racontés, la présence de la morale, et que ces textes assurent une fonction de vecteur de cultures étrangères.

Q.11. A votre avis, le récit de fiction présent dans le manuel favorise l'acquisition d'une compétence interculturelle ?

Oui	Non	Sans réponse
71,42%	9,52%	19,04%

Q.12. D'après-vous, comment améliorer d'une manière générale les compétences interculturelles en classe de FLE ?

Les enseignants ont cité plusieurs facteurs pour aboutir à cette fin :

- Utiliser des textes supports riches en schèmes culturels (8 récurrences) ;
- Aborder la culture autochtone (8 récurrences) ;
- Confronter les deux cultures (5 récurrences) ;
- L'interaction et le travail en groupe (3 récurrences) ;
- Contextualiser les activités (2 récurrences) ;
- Créer un climat de confiance en classe (1 récurrence).

Cette question a suscité des réponses très diversifiées qui reflètent la difficulté avec laquelle il est délicat de délimiter le champ de l'interculturel.

6. Conclusion

D'emblée, notre recherche s'assignait comme ultime objectif de faire révéler l'apport du texte littéraire fictionnel présent dans le manuel de deuxième année moyenne et de démontrer son rôle de vecteur d'interculturel. Pour y parvenir, nous avons, d'abord, exploré la littérature

relative à la question, à savoir, le regain d'intérêt par les récentes approches d'enseignement-apprentissage à l'égard du texte littéraire. Nous avons également exposé la gradation du programme officiel au cycle moyen ainsi que ses genres textuels.

En second lieu, nous avons entamé l'expérimentation proprement dite, en s'appuyant sur les deux outils d'enquête sélectionnés à cet effet:

L'analyse du manuel révèle, entre autres :

- La dominance du genre narratif fictionnel (conte, fable, légende, bande dessinée);
- La diversité des textes sélectionnés (l'origine, le thème,...);
- La richesse des textes en connaissances culturelles.

Le questionnaire, destiné aux enseignants du collège, révèle, quant à lui, plusieurs renseignements dont les suivants :

- Le contenu du manuel est en adéquation avec les finalités du programme officiel ;
- Le texte narratif fictionnel répond aux besoins des apprenants en matière de compétences linguistiques et socioculturelles ;
- Ce genre narratif est riche en compétences culturelles et, en même temps, favorise et facilite la compétence interculturelle ;
- Il est aussi à signaler que les réponses des enseignants aux questions ouvertes du questionnaire comportaient une panoplie d'interprétations diverses et, des fois même, distancées les unes des autres, et cela est dû, à notre sens, à la difficulté de déterminer avec exactitude les composantes de la compétence interculturelle.

Au terme de cette étude, les résultats auxquels nous avons abouti répondent aux questions émises au départ de cette recherche. En effet, le texte narratif fictionnel à travers ses différentes typologies sert l'approche interculturelle en classe de FLE. Quant à la deuxième question de notre problématique relative aux représentations des enseignants vis-à-vis du texte narratif fictionnel ; l'analyse des réponses révèlent que ces représentations sont très positives et que ces praticiens adhèrent parfaitement à l'approche interculturelle et déterminent plus au moins les enjeux d'une telle démarche.

7. Bibliographie

1. ABDALLAH-PRETCEILLE Martine et PORCHER Louis (1996), éducation et communication interculturelle, Paris : PUF, 2e édition.
2. BESSE H. (1985), Méthodes et pratiques des manuels de langue, Paris : CREDIF, Didier.
3. CHACHOU Ibtissem (2011), Aspects des contacts des langues en contexte publicitaire algérien: Analyse et enquête sociolinguistiques, Thèse de Doctorat de sciences de langage Option : Sociolinguistique, Université Abdelhamid Ibn Badis – Mostaganem-.
4. CUQ J.-P. (Dir.) (2003), Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, ASDIFLE, Paris : Édition Clé International.
5. CUQ J.-P. et GRUCA I. (2005), Cours de didactique de français langue étrangère et seconde, Grenoble : PUG.
6. DE CARLO Maddalena, (1998), L'Interculturel, Clé International : Paris.
7. DELARUE François-Paul (1956), Valeur éducative des contes populaires. In: Enfance, tome 9, n°3, ies livres pour enfants.
8. DUMORTIER Jean-Louis , (2001), Lire le récit de fiction Pour étayer un apprentissage : théorie et pratique, Collection : Savoirs en Pratique, Éditeur : De Boeck Supérieur.

9. JOUVE Vincent (2010), Pourquoi étudier la littérature ?, Paris : Armand Colin.
10. LOISEAU Sylvie, (1992), Les pouvoirs du conte, Paris : Presses Universitaires de France.
11. MARTINEZ P. (1996), La didactique des langues étrangères, Paris : PUF.
12. MEIRIEU Philippe (2015), C'est quoi apprendre ? Entretiens avec Emile, La Tour d'Aigues : éditions de l'aube.
13. MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2018), Français 2^{ème} année Moyenne, manuel scolaire, édition ONPS, Alger.
14. MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE (2008), Bulletin officiel de l'éducation nationale : Loi d'orientation sur l'éducation nationale N° 08-04 du 23 janvier 2008, Alger.
15. ROBERT J.-P. (2008), Dictionnaire pratique de didactique du FLE, Paris : Edition Ophrys.

8. Les renvois

¹ . Nous avons pris le risque de citer cette longue citation en sa globalité car, à notre sens, elle explique avec plus de détails le tableau cité supra.

² . D'après les citations citées supra, plusieurs substituts renvoient à la composante interculturelle.

³ . M. Abdallah-Pretceille le souligne dans le Rapport du 40e séminaire du Conseil de l'Europe pour enseignants sur l'éducation aux Droits de l'homme dans les écoles préélémentaires, Conseil de Coopération culturelle, DECS/EGT, Strasbourg, 1989, p.48

⁴ . Cf. le manuel de 2AM.

⁵ . L'intégralité et la longueur moyenne appuient le choix de ces deux activités.