

## *Littératures méditerranéennes et interculturalité: implications didactiques au secondaire algérien*

ARRAR Salah

Université de Mostefa Benboulaïd, Batna 2

### **Abstract**

*School textbooks has always had some reflection of home culture or L2 culture in case it is foreign in textbooks or in real-life situations, interactions that take place between languages and their cultures have always always contributed to cultural enrichment, the present study is an attempt to encourage intercultural dialogue between Mediterranean countries. Indeed, through the analysis of the literary texts proposed in Algerian secondary school textbooks, we aim to identify the Mediterranean cultures manifested using a didactic approach.*

*Keywords: Intercultural/ Mediterranean/ literary/ didactic*

### **Résumé**

*Vu que les interactions ont de tout temps contribué à l'enrichissement culturel, la présente étude se veut une tentative qui s'inscrit dans la volonté d'encourager un dialogue interculturel entre les deux rives de la Méditerranée. En effet, à travers l'analyse des textes littéraires proposés dans les manuels scolaires du secondaire algérien, nous visons à repérer les cultures méditerranéennes manifestées dans les supports pédagogiques en vue d'une approche didactique susceptibles de les prendre en charge.*

*Mots clés: Interculturel/ Méditerranée/littéraires/ didactique*

### **I. Introduction**

Berceau des civilisations, la Méditerranée a constitué au fil des siècles un lieu idéal d'échanges de toutes natures, d'interaction et de flux migratoires dans les deux sens de ses rives. De là, le bassin méditerranéen a progressivement favorisé l'émergence de valeurs humanistes à l'instar de la tolérance, l'acceptation de l'Autre dans toute sa différence, ainsi que la lutte contre les multiples formes de xénophobie, de chauvinisme ainsi que d'ethnocentrisme. Si l'on admet que de telles valeurs nourrissent largement les écrits littéraires édités dans tous les pays de la Méditerranée, il n'en reste pas moins qu'il est aussi possible de se rendre compte, en lisant certains textes, que le rapport à l'Autre se voit parfois minimisé, problématique voire même conflictuel. Il faut être sourd pour ne pas entendre les appels racistes plaidant en faveur de l'enfermement sous prétexte de protéger ses racines ancestrales et sauvegarder ses mœurs millénaires et patrimoniales ; le « Brexit » britannique décidé suite au référendum du 23 juin 2016 en est le meilleur exemple dans la mesure où la sortie du

Royaume-Uni de l'Union européenne met en question de nombreux principes que l'on croyait déjà acquis et auxquels on ne reviendrait plus.

A cet égard, l'école algérienne qui ne peut pas rester à l'abri. Elle se doit, au contraire, être en mesure de s'adapter à ce contexte mondial perpétuellement changeant et caractérisé plus que jamais par la mondialisation, les identités plurielles et l'ampleur que prend de plus en plus la constitution du village planétaire. Evincer les aspects culturels inhérents à l'Autre ne serait pas donc envisageable. D'où l'on s'interroge sur le choix opéré par les concepteurs de programmes scolaires algériens au niveau des textes littéraires- considérés comme un lieu exemplaire de croisement de cultures- à didactiser au sein des classes de langues: privilégient-ils des textes ancrés dans la réalité socioculturelle algérienne ou mettent-ils en valeur tout ce qui provient de l'étranger ? Mettent-ils en avant l'identité ou l'altérité ? ou assurent-ils un métissage culturel fondé sur une parfaite harmonie entre identité et altérité ?

Dans cette perspective, il importe de préciser que nous nous intéressons en particulier à l'étude de représentations interculturelles véhiculées par les textes littéraires proposés dans les manuels scolaires du secondaire en Algérie à travers des projets didactiques centrés essentiellement sur des thématiques civilisationnelles. Nous viserons, par le biais de cette contribution, à mener une réflexion sur des pistes pédagogiques susceptibles de consolider le sentiment d'appartenance de l'apprenant algérien à sa nation tout en le dotant d'outils efficaces lui permettant d'appréhender la vie mondiale avec toutes ses conjonctures.

## **II. Interculturalité et littérature: corrélations et enjeux pédagogiques**

A l'heure où les interactions entre les cultures atteignent leur apogée, la classe de langue semble être, à son tour, secouée par les bouleversements socioculturels qui se produisent dans un monde marqué plus que jamais par l'éclatement des frontières de toutes sortes qu'elles soient (géographiques, ethniques, politiques,...). Cela est dû, en grande partie, à sa spécificité en tant que lieu exemplaire au sein duquel se tissent des liens multiples entre des apprenants issus de milieux sociaux divergents au contact d'une ou de plusieurs culture(s) véhiculée(s) par les divers supports pédagogiques. Dans cette optique, la littérature apparaît comme la clé de voûte susceptible d'apporter des réponses à de nombreuses interrogations d'ordre culturel: elle s'enracine profondément dans une culture donnée et ouvre la voie vers la reconnaissance de soi et l'harmonieuse rencontre de l'Autre dans un regain de tolérance et d'ouverture d'esprit.

Qualifiée de « *lieu emblématique de l'interculturel* » par Martine Abdallah-Pretceille et Louis Porcher (1996: 162) ainsi que de « *lieu de croisement des cultures et l'espace privilégié de l'interculturalité* » par Jean-Pierre Cuq (2003: 159), la littérature peut se vanter d'être un véritable médium assurant un passage de gué entre les civilisations. Par son intermédiaire, le lecteur accéderait à des codes culturels et sociaux que renferment les textes perçus comme des sources intarissables d'enrichissement linguistique et culturel. En effet, par son pouvoir de favoriser l'échange et le dialogue interculturels, elle s'inscrit dans une approche humaniste mettant en relief des valeurs d'acceptation de l'Autre dans toute sa différence. Les divergences sont donc appréhendées non pas comme des barrières séparatrices mais comme un pont édificateur d'une culture de paix et d'harmonie.

Dans le dessein d'optimiser le développement de la compétence interculturelle des apprenants par le biais des textes littéraires, il serait judicieux de prendre appui sur les dimensions culturelles à mettre en exergue dans une approche culturelle de la littérature en classe de FLE, à savoir l'identité, l'altérité, les représentations ainsi que les stéréotypes.

Ainsi, compte tenu de son ampleur considérable, l'identité culturelle paraît entretenir des liens de force avec la littérature dans la mesure où elle est envisagée comme un miroir à travers lequel se déploie la volonté d'une conscience culturelle. De ce fait, force est de confirmer que les « *les textes littéraires représentent une source de compréhension des identités sociales et de l'interaction interculturelle* » (Byram Michael et Tost Planet Manuel: 2000: 25). Vus sous ce prisme, ils contribuent largement, dans un double mouvement, à forger l'identité culturelle de l'apprenant en renforçant son sentiment d'appartenance à une communauté quelconque et à lui offrir le privilège de s'apercevoir de l'existence de l'Autre. C'est dans cet esprit que l'altérité, l'envers inséparable de l'identité, devra occuper également une place de choix dans les pratiques éducatives qui misent les textes littéraires étant donné que « *L'inscription de l'autre dans le texte littéraire est récurrente et justifie un nombre considérable de romans, de poèmes, de nouvelles, etc. Elle correspond à une démarche non seulement de reconnaissance, d'exclusion ou de questionnement au sujet de l'autre mais aussi au sujet de soi* » (Massoumo Omer: 2004: 07)

Par ailleurs, les traits inhérents à l'identité et à l'altérité sont discernables grâce aux représentations que véhiculent les supports littéraires didactisés en contexte scolaire. Il est alors incontournable que de telles représentations soient repérées et analysées comme le souligne Martine Abdallah Pretceille (2003: 107) dans ces propos: « *Le*

*discours littéraire, comme tous les discours d'ailleurs, véhiculent des images, des clichés et des représentations qu'il convient de disséquer.* » De l'autre part, la didacticienne insiste sur la nécessité de combattre les stéréotypes pour un humanisme du divers. A ses yeux, ils représentent une entrave pour la communication interculturelle puisqu'ils peuvent être à l'origine de rejets catégoriques d'apprentissage de la culture étrangère, c'est pour cette raison qu'elle recommande fortement « *la lutte contre les stéréotypes pour améliorer les relations interindividuelles et intergroupes pour favoriser la connaissance des cultures dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères notamment.* » (Martine Abdallah Pretceille: 2003, 98)

### **III. Cultures méditerranéennes dans les textes littéraires du secondaire algérien**

Dans le dessein de mettre en exergue la présence des cultures méditerranéennes dans les textes littéraires exploités au niveau secondaire en Algérie, nous avons choisi d'observer un support pédagogique incontournable et largement répandu au sein des apprenants: il s'agit du manuel scolaire. En sa qualité de reflet des instructions officielles, nous tenterons de connaître par l'intermédiaire de cet outil les pratiques pédagogiques effectives relatives à la didactisation de la littérature et de la culture en classe de langue.

Après le recensement des textes littéraires présents dans les trois manuels scolaires du secondaire et proposés pour diverses activités d'apprentissage (compréhension, activités de langue, production écrite, évaluation diagnostique, ...), nous avons considéré plus particulièrement les supports provenant de pays méditerranéens. Le tableau ci-dessous met en évidence les différentes statistiques relevées:

	Proven ance algérien	Proven ance français	Proven ance italien	Provena nce britannique	Proven ance tunisien	Proven ance marocain
1	4	23	1	3	0	0
AS						
2A	18	15	1	0	1	0
S						
3A	3	7	1	1	0	1
S						
Tot al	25	45	3	4	1	1

L'intérêt d'une telle analyse consiste en la mise en relief de la provenance culturelle des textes littéraires proposés aux lycéens algériens. Cela leur offre l'opportunité de se représenter la culture dont l'écrivain est imprégné et d'en retrouver les traces dans le texte à lire.

En effet, nous constatons à la lecture du tableau que la culture méditerranéenne est présente avec force avec des sources hétéroclites: cultures algérienne, française, italienne, britannique, tunisienne et marocaine. Ceci traduit manifestement la volonté du ministère algérien de l'Education Nationale à confronter les apprenants à des écrits appartenant à des espaces géographiques méditerranéens fort divers. L'enjeu didactique de ce choix est si considérable car il s'agit d'un atout dans le processus de sensibilisation à l'ouverture sur l'Autre et au développement d'une compétence interculturelle.

La représentation graphique ci-dessous nous permet de tirer des conclusions relatives aux pourcentages de présence de chaque provenance méditerranéenne dans les trois manuels du secondaire algérien:



Ce que nous constatons d'emblée est que les supports textuels dénombrés sont à dominance française avec 45 textes, soit 56,97% de la totalité des textes recensés. L'écart entre le taux de représentation de la culture française (culture de la langue cible) est assez large par rapport à celui de la culture algérienne (culture de la langue source) vu que les textes ancrés dans la réalité socioculturelle algérienne sont au nombre de 25, soit 31,65% de l'ensemble du corpus textuel étudié. En troisième position figurent les textes de provenance britannique par 4 occurrences (5,07%). En quatrième place arrivent les supports provenant de l'Italie représentés par 3 textes (3,79%). En dernier lieu, nous trouvons les textes de provenance tunisienne et marocaine représentés par un seul support (1,26%).

## **VI. Manifestations de cultures méditerranéennes dans les textes**

Dans un deuxième niveau d'analyse, nous nous sommes proposé de dégager quelques manifestations culturelles inhérentes à chaque pays méditerranéen dont regorgent les textes considérés. Une étude exhaustive de tous les faits culturels étant impossible dans ce cadre, nous nous limitons à fournir uniquement des exemples sur les

deux cultures présentes en force, à savoir algérienne et française. Nous précisons que nous nous sommes référé aux trois composantes de la compétence culturelle mises au point par Henri Boyer (1990: 73), à savoir les composantes référentielle, ethnoculturelle et sociolinguistique

Les premiers faits culturels relevés sont donc de nature référentielle, c'est-à-dire l'ensemble des savoirs se rattachant à un pays tels que le climat, la géologie, la zoologie, ... A titre indicatif, nous signalons que la référence à la France est représentée par de nombreux textes littéraires de tous les genres et cela est décelable à travers des indications toponymiques des régions françaises; Cannes, Nice, Chamonix et l'Alsace (pages 169 et 170 du manuel scolaire de 2 AS), Parc de Monceau (page 161 du manuel de 1 AS) et Paris (page 182 du manuel de 3 AS). En outre, la référence à l'Algérie se manifeste dans plusieurs textes dont la lecture nous fournit des renseignements se rapportant à la géologie et à la zoologie du pays. Par exemple, d'innombrables villes algériennes sont mentionnées par les auteurs, ce qui constitue le cadre spatial de la narration: Tlemcen dans le texte de Mohamed Dib (page 77 du manuel de 3 AS) et Tizi Ouzou dans le texte de Mouloud Feraou (page 103 du manuel de 2AS).

En deuxième lieu, émergent des manifestations ethnoculturelles reflétant des images du vécu communautaire représentatives de certaines communautés décrites par les auteurs des textes. A vrai dire, ce sont des représentations socioculturelles correspondantes à des emblèmes du patrimoine national-identitaire et historique des pays auxquels les supports se réfèrent. Les poèmes de Boualem Bessaih qui figurent dans le manuel de deuxième année (page 101) en est un bon exemple: ils consolident l'appartenance de l'apprenant à son patrimoine identitaire en le mettant en face d'une mosaïque de valeurs historiques car le poète y retrace l'histoire des civilisations romaine, fatimide, zianide et française qui se sont succédé sur le territoire algérien. Dans la même perspective, J. Cocteau offre, dans un autre poème intitulé « *Je voyage bien peu* » (page 55 du manuel de 1 AS), un panorama riche en indices ethnoculturels de plusieurs capitales du monde (Alger, Paris, Londres, Bruxelles) avec leurs spécificités et leurs singularités.

Enfin, il importe de signaler que tous les textes analysés comprennent, à des degrés divers, des indices sociolinguistiques qui sont des emprunts langagières, qu'elles soient lexicales ou grammaticales, vouées à exprimer des faits culturels. Parmi ces indices, nous citons les procédés narratifs, les jeux de mots, l'alternance des registres de langue et les mots à charge culturelle partagée.

Compte tenu de la richesse culturelle des textes littéraires inclus dans les manuels du secondaire algérien, il convient alors de souligner qu'ils se prêtent excellentement à être exploités en contexte scolaire pour former un apprenant algérien ouvert à l'espace culturel méditerranéen.

#### **V. Exploitation didactique des potentialités culturelles**

Bien que les textes littéraires du secondaire algérien soient imbriqués de divers aspects culturels méditerranéens, leur exploitation didactique demeure problématique. Pour le déduire, nous avons procédé à une lecture analytique des questionnaires accompagnant le corpus textuel de notre étude étant donné qu'ils traduisent manifestement les finalités du système éducatif et qu'ils obéissent à une logique pédagogique permettant de mieux circonscrire le champ d'intervention des usagers des manuels.

La remarque générale que nous pouvons faire au sujet de tous ces questionnaires est leur caractère peu culturalisé. En d'autres termes, la plupart des questions sont formulées de telle sorte qu'elles contraignent l'apprenant à se situer dans un cadre extrêmement limité par les auteurs de l'ouvrage sans une vraie sollicitation à sa créativité et/ou à son potentiel communicatif. En fait, elles semblent centrées beaucoup plus sur la compétence linguistique de l'apprenant que sur sa compétence culturelle. Les exemples suivants tirés des questionnaires accompagnants les textes analysés confortent largement cette affirmation:

- Relevez les temps et les pronoms personnels utilisés dans ce texte. (page 155 du manuel de 1 AS)
- Quelle est la phrase qui résume l'impression générale se dégageant de cette description ? (page 173 du manuel de 1 AS)
- Quel est le temps dominant du texte ? (page 96 du manuel de 2 AS)
- Quel est le champ lexical dominant dans ce deuxième paragraphe ? (page 97 du manuel de 2 AS)
- Qui est le narrateur dans chacune de ces parties ? (page 179 du manuel de 3 AS)
- Par quels objets le regard du narrateur est-il encore frappé ? (page 189 du manuel de 3 AS)

Il est indubitablement clair que des questions construites selon ce modèle (questions partielles et fermées) ne laissent pas de marge de liberté à l'apprenant tant qu'elles nécessitent des réponses courtes lui demandant de réemployer la langue utilisée dans le texte sans pour autant pouvoir susciter chez lui une véritable envie de communiquer ou de répondre par des phrases personnelles. Il lui suffit de puiser exclusivement des informations dans le texte en relevant des mots, des

expressions ou d'établir une liste d'objets ou de personnages .... De telles tâches n'exigent pas d'effort réflexif de la part de l'apprenant.

En vue de remédier à ces lacunes enregistrées au cours de notre analyse, nous tenons à apporter quelques propositions d'ordre pratique sans la moindre prétention de suggérer des solutions définitives à cette question car il appartient à la réflexion collective d'aspirer à de telles ambitions.

Pour toute fin utile, nous estimons que l'intervention des enseignants au niveau des questionnaires accompagnant les textes est souhaitable. Ils ont toute la latitude de se servir des supports textuels proposés dans les manuels sans pour autant suivre la démarche d'approche mise en application puisqu'elle présente des écarts par rapport à ce qui est préconisé par les documents officiels. A cet effet, il est possible de remodeler les activités sur la base de questionnaires d'évaluation tels qu'ils sont conçues par les auteurs du document d'accompagnement du programme. Une panoplie de consignes sont recommandées à savoir ; les items à réponses choisies (QCM, appariement...), les items à réponses construites (les items de complétion ou à réponse élaborée. A travers ces items on rompt avec les questions successives classiques et on exploite le maximum d'indices culturels pour donner à l'apprenant l'opportunité de s'ouvrir sur les différentes cultures qui l'entourent de plus près dans le bassin méditerranéen.

Par ailleurs, il nous semble que l'articulation langue/culture dans l'approche des textes littéraires est indispensable. Etant donné que tout processus communicatif pose comme préalable la réhabilitation entre les deux fonctions instrumentale et culturelle de la langue, il s'avère crucial que le texte littéraire ne continue plus à être approché selon des méthodes classiques inopérantes. Il faut que les activités et les questionnaires se conforment à un certain équilibre entre le linguistique et le culturel.

## **VI. Conclusion**

A l'issue de cet article, il paraît nécessaire de rappeler l'importance à accorder à la dimension culturelle et sa prise en compte dans tout enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Dans le cadre de la présente réflexion, nous avons jugé judicieux d'orienter notre étude vers les manifestations culturelles inhérentes au bassin méditerranéen dans les manuels scolaires de français proposés au cycle secondaire. Nous nous sommes ainsi rendu compte que les textes sont ancrés principalement dans des réalités socioculturelles relatives aux deux cultures française et algérienne. Toutefois, nous étions frappés par un constat alarmant : la culture demeure encore marginalisée. Il serait

donc amplement prolifique d'engager une réflexion aboutissant à une meilleure adaptation des supports et des méthodes mis en place par le système éducatif algérien pour que le culturel soit pris en charge au même titre que le linguistique et pour former un apprenant algérien ouvert à une culture universelle.

### **Références bibliographiques**

Abdallah-Pretceille Martine et Porcher Louis, 1996, *Éducation et communication interculturelle*, Paris, PUF

Abdallah-Pretceille Martine, 2003, *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*, Paris, Editions ECONOMICA

Boyer Henri, Butzbach-Rivera et Pendanx Michèle, 1990, *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, Paris, Clé International

Byram Michael et Tost Planet Manuel, 2000, *identité sociale et dimension européenne: la compétence interculturelle par l'apprentissage des langues vivantes*, Allemagne, Editions du Conseil de l'Europe

Cuq Jean Pierre, 2003, *Dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde*, Paris, Clé International

Massoumo Omer, 2004, *L'image de l'autre dans la littérature française*, Paris, L'Harmattan

Manuels scolaires du cycle secondaire algérien, Office national des publications scolaires, Algérie

### **Salah ARRAR**

**Grade:** *Maitre-assistant « B »*

**Université de rattachement:** *ENS de Sétif*

**Spécialité ou axes de recherche:** *doctorant en didactique à l'université de Batna 2*

**Email:** *arrarsalah@yahoo.fr*