











République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique Université



Abou Bakr Belkaid - Tlemcen

Faculté des Lettres et des Langues Département

de français

Thèse

Pour l'obtention de diplôme de

Doctorat en didactique du FLE

**Intitulé:**

**Didactique du conte dans une classe de FLE: L'imaginaire au service de l'interculturel**

**Présentée par :**

**BOUMEDIENE Souad**

**Membres du jury:**

**Présidente : BENAMAR Rabea, Professeur.**

**Université de Tlemcen**

**Rapporteur : OUDJEDI-DAMERDJI Aouicha, Professeur.**

**Université de Tlemcen**

**Examineur 01: MISSOURI Bellabes, Professeur.**

**Université de Sidi Bellabes**

**Examinatrice 02 : ADDOU Hassiba, MCA.**

**Université de Saïda**

**Examinatrice 03 : LAZZOUNI Fatima, MCA.**

**Université de Tlemcen**

**Examinatrice 04 : HADBI Anissa, MCA.**

**Université de Saïda**

**Année universitaire: 2021 / 2022**

# **Remerciement**

## **Remerciement**

J'adresse mes premiers remerciements à mon mari qui a su m'accompagner à travers les années et qui a toujours été un appui solide dans cette aventure.

J'aimerais remercier également ma directrice de recherche madame Oudjedi-Damerdji Aouicha. Tout au long de ce travail, elle a su m'apporter un soutien constant, une disponibilité, une confiance et des conseils précieux et avisés à la hauteur de ses compétences et de ses réelles qualités humaines.

Un grand merci aux enseignants formateurs de l'université Abou Bakr Belkaid de Tlemcen qui m'ont toujours permis de considérer la recherche sous un regard différent.

Je remercie également les membres du jury pour avoir accepté de lire et d'examiner cette thèse.

## Liste des tableaux

### Partie I: Eléments théoriques et méthodologiques pour une approche interculturelle du conte

#### Chapitre 01 : Le conte en classe de FLE

Tableau 01: Les fonctions du conte selon Propp .....	31
Tableau 02: Les trois atomes narratifs de Propp .....	33
Tableau 03: La structure narrative de Claude Bremond .....	33
Tableau 04 : Résumé de la structure narrative de Claude Bremond .....	34

#### Chapitre 03: Le conte dans le manuel de FLE en classe de deuxième année moyenne

Tableau 01: Contes figurant dans la séquence 01 .....	88
Tableau 02: Thèmes abordés dans la séquence 01 .....	90
Tableau 03: Contes figurant dans la deuxième séquence .....	91
Tableau 04: Les thèmes des contes abordés dans la deuxième séquence .....	93
Tableau 05: Contes figurant dans la troisième séquence .....	94
Tableau 06: Thèmes abordés dans la troisième séquence .....	96
Tableau 07: Répartition des auteurs selon leurs nationalités .....	97
Tableau 08: Nombre des auteurs selon leurs nationalités .....	97

#### Chapitre 04: L'interculturel en classe de FLE

Tableau 01: Critères du choix des contes du corpus .....	108
Tableau 02: Récapitulation des séances de l'expérimentation .....	121
Tableau 03: Répartition des enseignants interrogés selon l'âge .....	128
Tableau 04: Répartition des enseignants interrogés selon le sexe .....	129
Tableau 05: Répartition des enseignants interrogés selon l'expérience professionnelle .....	129
Tableau 06: Répartition des enseignants interrogés selon le niveau d'étude .....	130
Tableau 07: Répartition des enseignants interrogés selon le lieu de travail (urbain/rural) .....	131

### Partie II: Analyse des données

#### Chapitre 01: Le conte, comme vecteur de cultures, en classe de FLE

Tableau 01: Présentation générale du corpus des contes .....	138
--	-----

#### Chapitre 02: L'imaginaire au service de l'interculturel en classe de FLE

Tableau 01: Analyse des productions écrites du pré-test par rapport au respect des quatre contraintes de l'écriture .....	171
Tableau 02: Le respect du thème (l'abandon des enfants) lors du pré-test .....	171
Tableau 03: Le respect des temps du récit lors de la production écrite du pré-test .....	172
Tableau 04: Le respect du schéma narratif par les apprenants au pré-test .....	173



Tableau05: La rédaction d'un conte algérien par les apprenants lors du pré-test.....	174
Tableau06: Le respect du thème (l'abandon des enfants) lors du post-test .....	177
Tableau07 : Le respect des temps du récit lors de la production écrite du post-test. ....	178
Tableau08: Synthèse du conte de l'apprenant A01 .....	179
Tableau09: Synthèse du conte de l'apprenant A02 .....	179
Tableau10: Synthèse du conte de l'apprenant A03 .....	180
Tableau11: Synthèse du conte de l'apprenant A04 .....	180
Tableau12: Synthèse du conte de l'apprenant A05 .....	180
Tableau13: Synthèse du conte de l'apprenant A06 .....	181
Tableau14: Synthèse du conte de l'apprenant A07 .....	181
Tableau15: Synthèse du conte de l'apprenant A08 .....	181
Tableau16: Synthèse du conte de l'apprenant A09 .....	182
Tableau17: Synthèse du conte de l'apprenant A10 .....	182
Tableau18: Synthèse du conte de l'apprenant A11 .....	183
Tableau19: Synthèse du conte de l'apprenant A12 .....	183
Tableau20: Synthèse du conte de l'apprenant A13 .....	183
Tableau21: Synthèse du conte de l'apprenant A14 .....	184
Tableau22: Synthèse du conte de l'apprenant A15 .....	184
Tableau23: Synthèse du conte de l'apprenant A16 .....	184
Tableau24: Synthèse du conte de l'apprenant A17 .....	185
Tableau25: Synthèse du conte de l'apprenant A18 .....	185
Tableau26: Synthèse du conte de l'apprenant A19 .....	185
Tableau27: Synthèse du conte de l'apprenant A20 .....	186
Tableau28: Synthèse du conte de l'apprenant A21 .....	186
Tableau29: Synthèse du conte de l'apprenant A22 .....	186
Tableau30: Synthèse du conte de l'apprenant A23 .....	187
Tableau31: Synthèse du conte de l'apprenant A24 .....	187
Tableau32: Synthèse du conte de l'apprenant A25 .....	188
Tableau33: Synthèse du conte de l'apprenant A26 .....	188
Tableau34: Synthèse du conte de l'apprenant A27 .....	188
Tableau35: Synthèse du conte de l'apprenant A28 .....	189
Tableau36: Synthèse du conte de l'apprenant A29 .....	189
Tableau37: Synthèse du conte de l'apprenant A30 .....	189
Tableau38: Structures des contes des apprenants. ....	190
Tableau39: Synthèse de l'ensemble des contes algériens.....	190

Tableau40: La rédaction d'un conte algérien par les apprenants lors du post-test .....	195
Tableau41: Les formules d'ouverture données par les apprenants au post-test .....	196
Tableau42: Catégories des noms de personnages donnés par les apprenants au post-test .....	200
Tableau43: Les motifs d'abandon imaginés par les apprenants au post-test .....	203
Tableau44: Catégories des épilogues imaginés par nos apprenants au post-test .....	205
Tableau45: Comparaison des résultats du pré-test et du post-test .....	207

### **Chapitre03: Représentations des apprenants à l'égard des Français, de la langue et de la culture françaises**

Tableau01: L'image de la France pour les apprenants .....	212
Tableau02: La langue française selon les apprenants .....	213
Tableau03: Penchants des apprenants vis-à-vis de la France .....	214
Tableau04: Représentations positives des apprenants à l'égard des Français .....	216
Tableau05: Représentations négatives des apprenants à l'égard des Français .....	217
Tableau06: Les difficultés dans l'apprentissage du français selon les apprenants .....	218
Tableau07: Ressemblances entre les Français et les Algériens selon les apprenants .....	219
Tableau08: Différences entre les Français et les Algériens selon les apprenants .....	220
Tableau09: Les mots du dialecte algérien d'origine française selon les apprenants .....	221
Tableau10: Le nom du président actuel de la France selon les apprenants .....	222
Tableau11: Les pays francophones selon les apprenants .....	223
Tableau12: Les noms des chanteurs français selon les apprenants .....	225
Tableau13: Les plats typiques français selon les apprenants .....	225
Tableau14: Les noms de joueurs de football français selon les apprenants .....	226
Tableau15: Le penchant des apprenants vers la lecture des contes .....	228
Tableau16: Les motifs des apprenants pour lire des contes .....	228
Tableau17: Les genres de contes qui accrochent les apprenants .....	230
Tableau 18 : Le conte comme déclencheur de l'imaginaire en fonction de sa culture du point de vue des apprenants .....	231

### **Chapitre04: Conte et Interculturel en classe de FLE au Moyen Algérien : Analyse des résultats du questionnaire des enseignants**

Tableau01: L'utilisation du manuel scolaire par les enseignants en classe de FLE .....	235
Tableau02: L'adaptation des textes-supports selon les niveaux des apprenants .....	236
Tableau03: Utilité des textes-supports du manuel scolaire pour le développement des capacités imaginatives .....	237

Tableau04: Les objectifs accordés par les enseignants interrogés à la séance de lecture-compréhension .....	238
Tableau 05: L'importance accordée par le programme de français au collège à la dimension interculturelle du conte .....	240
Tableau06: La probabilité d'initiation des apprenants à la lecture des contes sans leur maîtrise de la langue. ....	241
Tableau07: Les compétences favorisées par l'enseignement du conte .....	242
Tableau08: Difficultés rencontrées par les apprenants lors de la lecture d'un conte .....	244
Tableau09: La définition de lire-écrire selon les enseignants interrogés.....	245
Tableau10: Les insuffisances dégagées du programme du premier projet de 2AM par les enseignants interrogés. ....	246
Tableau11: Le choix des auteurs des contes selon les enseignants interrogés. ....	248
Tableau12: Définitions données par les enseignants à la culture .....	249
Tableau13: Significations de l'interculturel selon les enseignants .....	251
Tableau14: L'interculturel dans le manuel scolaire de deuxième année moyenne .....	252
Tableau15: L'importance de l'interculturel dans l'optique des enseignants interrogés .....	253
Tableau16: La pratique de l'interculturel par les enseignants en classe de FLE.....	254
Tableau17: L'importance de la compétence interculturelle selon les enseignants .....	255
Tableau18: La possibilité d'appréhender l'interculturel et la compétence interculturelle à travers les contes.....	256
Tableau19: L'avis des enseignants sur la réception des apprenants de l'enseignement-apprentissage de la langue-culture .....	258
Tableau20: Le rapport entre l'enseignement de la langue et de la culture .....	259

## Listed figures

### **Partie I: Eléments théoriques et méthodologiques pour une approche interculturelle du conte**

#### **Chapitre 01 : Le conte en classe de FLE**

Figure 01: Les schémas actanciels de Greimas ..... 35

#### **Chapitre 03: Le conte dans le manuel de FLE en classe de deuxième année moyenne**

Graphique 01: Nationalités des auteurs de contes ..... 98

#### **Chapitre 04: L'interculturel en classe de FLE**

Graphique 01: Répartition des enseignants interrogés selon l'âge ..... 128

Graphique 02: Répartition des enseignants interrogés selon le sexe ..... 129

Graphique 03: Répartition des enseignants interrogés selon l'expérience professionnelle  
..... 130

Graphique 04: Répartition des interrogés selon leur niveau d'étude. .... 131

Graphique 05: Répartition des interrogés selon le lieu de travail ..... 132

### **Partie II: Analyse des données**

#### **Chapitre 01: Le conte, comme vecteur de cultures en classe de FLE**

Figure 01: Le déplacement des enfants du conte français ..... 143

Figure 02: Le déplacement des enfants du conte allemand ..... 143

Figure 03: Le déplacement des enfants du conte mongol ..... 143

Figure 04: Le déplacement des enfants du conte italien ..... 143

#### **Chapitre 02: L'imaginaire au service de l'interculturel en classe de FLE**

Graphique 01: Le respect du thème (l'abandon des enfants) lors du pré-test ..... 171

Graphique 02: Le respect des temps du récit lors de la production écrite du pré-test ..... 172

Graphique 03: Le respect du schéma narratif par les apprenants au pré-test ..... 173

Graphique 04: La rédaction d'un conte algérien par les apprenants lors du pré-test ..... 174

Graphique 05: Le respect du thème (l'abandon des enfants) lors du post-test ..... 177

Graphique 06: Le respect des temps du récit lors de la production écrite du post-test ..... 178

Graphique 07: Structures des contes des apprenants ..... 190

Graphique 08: La rédaction d'un conte algérien par les apprenants lors du post-test ..... 196

Graphique 09: Les formules d'ouverture données par les apprenants au post-test ..... 197

Graphique 10: Catégories des noms des personnages données par les apprenants au post-test  
..... 201

Graphique 11: Catégories des épilogues imaginés par les apprenants au post-test ..... 205

### **Chapitre03:Représentationsdesapprenantsàl'égarddesFrançais,delalangueetde la culture françaises**

Graphique01:L'imagede la Francepournos apprenants.....	213
Graphique02:Lalangue françaiselesapprenants.....	214
Graphique03:Penchantsdesapprenantsvis-à-visde la France .....	215
Graphique04:Représentationspositivesdesapprenantsàl'égarddesFrançais.....	216
Graphique05:Représentationsnégativesdesapprenantsàl'égarddes Français .....	217
Graphique06: Lesdifficultésdansl'apprentissageedufrançaisles apprenants .....	218
Graphique07:Ressemblancesentreles FrançaisetlesAlgériensselonlesapprenants .....	219
Graphique08:Différencesentreles FrançaisetlesAlgériensselonlesapprenants.....	220
Graphique09: Lesmots dudialectealgériend'originefrançaiseselonlesapprenants .....	222
Graphique10:Lenom duprésidentactuelde la Franceselonles apprenants .....	223
Graphique11:Lesnomsdeschanteursfrançaislesapprenants .....	225
Graphique12:Lesplats typiquesfrançaislesapprenants.....	226
Graphique13:Lesnomsdejoueursde footballfrançaislesapprenants .....	227
Graphique14:Lepenchantdesapprenantsvers lalecturedescontes .....	228
Graphique15:Lesmotifsdesapprenantspourliredescontes .....	229
Graphique16:Les genresdecontesqui accrochentlesapprenants .....	230
Graphique17:Lecontecommedéclencheurdel'iminaireenfonctiondesaculturedu point de vue des apprenants .....	231

### **Chapitre04:ConteetInterculturelenclassedeFLEauMoyenalgérien : Analyse des résultats du questionnaire des enseignants**

Graphique01: L'utilisationdumanuelscolaireparlesenseignantseten classedeFLE.....	235
Graphique02:L'adaptationdes textessupportsselon leniveaues apprenants.....	236
Graphique03:Utilitédestextes-supportsdumanuelscolairepourledéveloppementdes capacités imaginatives.....	237
Graphique04:Lesobjectifsaccordésparlesenseignantsetinterrogésàlaséancedelecture-compréhension .....	239
Graphique05: L'importance accordée par leprogramme de français aucollège àladimension interculturelle du conte .....	240
Graphique 06 : La probabilité d'initiation des apprenants à la lecture des contes sans assurer leur maîtrise de la langue.....	241
Graphique07: Les compétences favorisées parl'enseignementduconte .....	242
Graphique08: Difficultésrencontréespar lesapprenants lorsdelarecture'd'un conte .....	244

Graphique09:La définition delire-écrire selon les enseignants interrogés.....	245
Graphique 10 : Les insuffisances dégagées du programme du premier projet de 2AM par les enseignants interrogés. ....	247
Graphique11:Le choix des auteurs des contes selon les enseignants interrogés .....	248
Graphique12: Définitions données par les enseignants à la culture .....	250
Graphique13: Significations del'interculturel selon les enseignants.....	251
Graphique14: L'interculturel dans le manuel scolaire de deuxième année moyenne .....	252
Graphique15:L'importance del'interculturel dans l'optique des enseignants interrogés	253
Graphique16:La pratique del'interculturel par les enseignants en classe de FLE.....	255
Graphique17:L'importance de la compétence interculturelle selon les enseignants.....	256
Graphique 18: La possibilité d'appréhender l'interculturel et la compétence interculturelle à travers les contes.....	257
Graphique19:L'avis des enseignants sur la réception des apprenants del'enseignement-apprentissage de la langue-culture.....	258
Graphique20:Le rapport entrel'enseignement de la langue et de la culture .....	259

# **Introduction**

## Introduction

---

L'internationalisation de la vie (développement des moyens de transport et de communication), l'ouverture et les échanges économiques, scientifiques et culturels de ces dernières décennies ont légitimé le développement et le déploiement de plus en plus actif et efficace de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères partout dans le monde. Cette évolution se ressent grandement en Algérie, pays de tradition plurilingue qui de tout temps a consenti un effort particulier à l'enseignement/apprentissage des langues étrangères de ses populations scolaires de tous niveaux. Aujourd'hui encore cet intérêt donne comme objectif de développer un apprentissage de différentes LE, le français entre autre chez les jeunes apprenants algériens et ce, afin de doter ces derniers de la maîtrise de ces langues et par là même de les initier aux connaissances universelles en général et à d'autres cultures plus particulièrement.

L'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère nécessite par conséquent d'ouvrir les fenêtres de la classe à la différence, à la tolérance, à la paix, à la diversité et au monde extérieur car c'est l'utilisateur de cette langue qui est au cœur de ce changement. Il est bénéfique de s'y intégrer et d'y intégrer l'Autre avec ses spécificités et ses particularités et non uniquement le contenu linguistique. De là, nous rejoignons l'avis de Warnier Jean-Pierre (2004: 13) qui affirme que : *« les langues et les cultures changent, car elles sont immergées dans les turbulences de l'histoire. Afin d'assurer leur fonction d'orientation, elles doivent intégrer le changement »* ce qui signifie fortement que la mondialisation et l'interculturalité ont fait que les sociétés entrent en contact et se transforment de jour en jour. Le principal objectif est donc de faire vivre aux apprenants la langue non comme une matière scolaire statique et inanimée, mais plutôt comme un vecteur actif d'apprentissages culturels, d'enrichissement de leur première socialisation, et d'une ouverture de leur esprit, grâce au contact avec diverses cultures permettant de dépasser l'appréhension vis-à-vis de l'Autre. La langue est donc le vecteur d'une identité et d'une culture.

Nous pouvons dire, en effet, qu'à l'heure où les relations entre les peuples sont inévitables, le rôle primordial de l'école est de préparer les apprenants à coexister pacifiquement avec l'Autre, de leur inculquer les valeurs humanistes tout en les éduquant à l'interculturalité et les incitant à s'ouvrir sur d'autres cultures, de les accepter tous sans renoncer à leur culture d'origine. A cet effet, il semble que l'interculturalité peut aider à atteindre cet objectif d'où les concepts de compétence et d'éducation interculturelles qu'il est important de les enraciner chez les apprenants tout en alliant les aspects linguistique et culturel de la langue. Il n'est plus possible que les apprenants se recroquent sur leur propre culture et réfléchissent de manière mono-culturelle car de cette manière, ils finissent à



## Introduction

---

la longue par se fossiliser l'esprit et souffrir de l'autisme culturel. Il semble alors incontournable qu'ils s'ouvrent aux autres, au dialogue, à l'altérité et qu'ils prennent conscience des métissages culturels car *« Toute vie, toute relation est dynamique, toute culture est métissée, et nous sommes d'une manière ou d'une autre, tous migrants et tous métis »*. (Rey-Von-Allement à d'autres cultures et Micheline, 1994, p.392)

Dans l'histoire de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, le texte littéraire jouit d'une place primordiale. Avec sa belle langue, son réservoir d'unités lexicales, son essence culturelle, il (le texte littéraire) représente un excellent support pédagogique pour la transmission des valeurs culturelles, sociales et linguistiques à la fois ce qui pourrait développer les compétences communicatives et interculturelles des apprenants. Le texte littéraire pourrait donc être investi pour le développement de diverses compétences (en lecture, en écriture) et pour le développement du capital culturel des apprenants, c'est ce qu'Yves Reuter détaille dans le passage suivant :

-« (...) développer l'esprit d'analyse, développer les compétences linguistiques, développer les compétences en lecture et en écriture, développer les savoirs en littérature, développer le bagage culturel de l'élève, développer son esprit critique, lui permettre de s'approprier un patrimoine, développer son sens de l'esthétique et sa sensibilité, lui faire prendre du plaisir, participer au développement de sa personnalité ». (Reuter Yves, 1999, p. 191)

De ce fait, le texte littéraire peut être exploité en classe de FLE pour inviter les apprenants à réfléchir sur leurs représentations culturelles, sur leurs comportements vis-à-vis de l'Autre et sur leur appartenance historique. C'est un support dans lequel les apprenants peuvent explorer la langue dans ses deux facettes linguistique et culturelle.

A cet effet, en classe de langue l'intégration de la littérature en général et du conte en particulier comme support pédagogique constitue un sujet d'actualité en didactique des langues-cultures notamment en FLE. Le conte a depuis toujours eu un rôle de divertissement d'abord, et de transmission de valeurs culturelles et civilisationnelles après, c'est un outil d'acquisition et d'apprentissage des savoirs linguistiques et culturels à la fois. Selon Sioridze Marine (2016: 266) : *« le conte se présente tantôt comme instrument thérapeutique, tantôt comme outil pédagogique, tantôt encore comme pur divertissement (...) il exerce un pouvoir d'attraction expliquant son succès auprès des apprenants en milieux scolaires »*.

Bien exploité en classe de FLE, le conte pourrait bénéficier d'un pouvoir séduisant où les mondes de l'imaginaire et de la réalité loin d'être contradictoires se complètent et se réconcilient. Le conte nous parle donc de la réalité en nous plongeant dans la fiction, où le

## Introduction

---

temps et l'espace sont illimités et les portes qui donnent sur les différentes cultures sont pleinement ouvertes. Mais, il est aussi un monde exceptionnel où la trame narrative et la magie des mots pourraient servir aux pèlerins de toutes les spécialités (psychopédagogie, littérature, didactique...) qui succombent tous vers l'étude de la langue.

Ce qui est évident, c'est que, l'enseignement d'une langue étrangère implique de l'ancrer dans sa culture car on ne peut pas enseigner une langue en évacuant ses soubassements culturels. C'est ce que ne cessent de clamer les spécialistes de l'enseignement des Langues/cultures (voir Blanchet, Castelloti, Ricoeur, etc.). De là découle que, dans une perspective interculturelle, l'enseignement d'une langue étrangère demande la prise en considération de toutes ses dimensions socio-historiques, culturelles et géographiques. Cela permet à l'apprenant d'acquérir une culture nouvelle et de s'inscrire dans un monde où les conflits et les rejets culturels sont refusés, c'est dans la rencontre avec l'Autre que naît l'interculturel.

Il convient de constater que dans une situation de communication entre personnes de différentes cultures surgit le conflit et le jugement de valeurs car des normes divergentes s'affrontent et l'interlocuteur sera perçu comme un Etranger dont l'intercompréhension est impossible. De là, il est important de prendre conscience de la représentation que nous avons de celui qui parle la langue que nous avons à apprendre ; cela influence amplement l'apprentissage. L'enjeu de l'école est de former des apprenants capables d'entretenir des relations et des échanges féconds avec le monde qui les entoure c'est-à-dire avec des personnes parlant d'autres langues et appartenant à des cultures différentes et d'instaurer chez eux le respect de l'Autre et l'esprit du vivre-ensemble en paix sans jugements de valeurs et sans replis identitaires. C'est à l'école que revient la mission d'éduquer à la citoyenneté et à l'interculturalité d'où la nécessité de bien concevoir des programmes et des manuels scolaires qui répondent à cet objectif.

Par conséquent, pour que son enseignement ait un sens concret, l'enseignant de langue, est censé avoir des compétences indispensables à développer la culture de ses apprenants et à les faire réfléchir à leur rapport à l'Autre et à soi-même dans une dynamique de compréhension et d'échange. Il s'agit pour lui (l'enseignant) de développer ses compétences interculturelles pour savoir les ancrer par la suite chez ses formés (les apprenants), les doter des atouts nécessaires pour réussir leur socialisation dans un monde plein de couleurs où les cultures joueront certainement un rôle primordial dans la communication. Néanmoins, le cas contraire aura certainement des effets néfastes sur l'action d'enseignement:

## Introduction

---

-«unenseignantpeutégalementêtreresponsabledelapertedemotivation observée chez ses élèves. Un enseignant qui n'aime pas sa matière, qui ne réussit ni à se faire respecter ni à être estimé par ses élèves est un enseignantdémotivant. » (SAVOIEZAJC, cité par VIAU Rolland, 1999, p.25)

Aucollègealgérien,lechoixpédagogiqueetméthodologiqueadoptéparlesconcepteursdesnouveauxprogrammesebaseessentiellementsurl'approchepar compétences,avec leconstructivismeetlesocioconstructivisme commethéoriesderéférence. En classe de deuxième année moyenne, le Ministère de l'Education nationale fixe un programmedefrançaisbasésurletextenarratifcommetypetextuel,leconteyfiguretoutau longdu premierprojet quiest répartientrois séquences.

Dans notre travail de recherche, le programme du premier projet (du conte) retientnotre attention. Nous avons constaté que les contenus sont davantage tournés vers des considérations d'ordre linguistiques tout en négligeant l'aspect culturel de la langueenseignée. Cette mise à l'écart des éléments culturels du conte nous a interpellée et nous a pousséà nous intéresser àladimension interculturelledans l'enseignement/apprentissagedu conte en classe de langue. Comme il est souligné dans les propos de Cruyenaerre et all :

-«Le conte se redécouvre comme produit d'une civilisation donnée mais aussi comme patrimoine commun de l'humanité...Petite musique (à caractère essentiellement didactique) de tolérance, de reconnaissance de l'autre, dans le cadre de l'école, première ébauche de société, brouillon de la vie adulte dans un mondebarioléetchangeant... ». (JeanPoldeCruyenaerre et Olivier Dzutter, 1990, p. 05 )

On peut direalors que le conte permet aux apprenants de chercher une compréhension plus approfondie des contes qu'ils étudient en passant par le filtre de la culture.

De là, notre problématique se présente ainsi : **Comment l'enseignement/apprentissage du conte développe-t-il l'interculturel chez les apprenants algériens de la deuxième année du Moyenà travers l'imaginaire?**

Autrement dit, nous chercherons à rétablir le pont entre le linguistique et le culturel dans l'approche du conte au collège algérien.

La recherched'oùestissucetravails'appliquéeà:

- Montrercommentladimensioninterculturelleestvaloriséedansl'approche duconte.
- Faire apprécier la ou les cultures qui sont en face de l'apprenant, autrement dit, initier l'apprenant à l'hétérogénéité du monde culturel.

## Introduction

---

- Faire prendre conscience de la culture de Soi et de l'Autre dans une dynamique de compréhension et d'échange.
- Permettre à l'apprenant de dépasser son apprentissage fonctionnel de la langue en l'invitant à réfléchir sur des aspects culturels présents dans les contes proposés.
- Forger la personnalité de l'apprenant en l'aidant à devenir une personne à part entière en apprenant des expériences d'Autrui.

Cet travail de recherche cherche à répondre aux questions suivantes :

- Le conte permet-il de développer chez les apprenants de deuxième année moyennes des compétences de nature interculturelle ?
- Comment peut-on exploiter le conte en classe de deuxième année moyennes sur les plans linguistique et culturel à la fois ?
- Le conte permet-il de faire prendre conscience de Soi et de l'Autre dans une dynamique de compréhension et d'échange ?

Pour répondre à ces constatements et à ces questions, nous avons émis les hypothèses suivantes :

1- L'approche interculturelle du conte susciterait l'intérêt des apprenants.

2- L'étude du conte en classe de FLE permettrait le développement de l'interculturel chez les apprenants.

3- L'approche interculturelle du conte pourrait être une approche efficace en classe de FLE.

Afin de confirmer ou d'infirmer ces hypothèses, nous avons adopté la démarche hypothético-déductive, et cela en faisant appel à deux outils d'investigation (la méthode expérimentale et l'entrevue écrite)

Dans un premier temps, nous avons emprunté une méthode expérimentale, et ce, à travers la description et l'analyse des productions écrites des collégiens de deuxième année en trois phases :

La première phase a consisté à leur demander de transformer un conte déjà donné et lu en classe de FLE selon les objectifs de l'approche par compétences tracés par le Ministère de l'Éducation nationale (en remplaçant les noms des personnages par des noms algériens).

Dans la deuxième phase, nous avons proposé aux apprenants des contes étrangers venant de pays différents mais cette fois-ci dans une approche interculturelle, en soulignant les éléments culturels dans chaque conte (les us et les coutumes, les caractéristiques des personnages...).

Dans la troisième et dernière phase, nous avons redemandé aux apprenants de refaire la rédaction en remplaçant les noms des personnages par des noms algériens (à condition que ces noms renvoient à des caractéristiques physiques et/ou morales en effectuant toutes les

## Introduction

---

adaptations nécessaires pour constituer un texte cohérent). Il ne serait plus en position de simple lecteur mais de co-créateur au sens propre du terme.

Cette expérimentation pourrait favoriser le développement des techniques rédactionnelles chez l'apprenant tout en l'amenant à réfléchir sur les phénomènes culturels en présence dans chaque conte, ce qui pourrait l'amener facilement à penser sa version « algérienne ».

En deuxième temps, nous avons fait appel à deux entrevues écrites, c'est-à-dire deux questionnaires, le premier a été destiné aux apprenants de deuxième année du Moyen sur qui a porté notre expérimentation, et cela, pour dégager leurs points de vue concernant des éléments bien précis de notre étude et pour nous informer sur le degré d'intérêt de ces derniers par rapport à l'approche interculturelle du conte. Le second, pour les enseignants de FLE au collège afin de répertorier leurs représentations par rapport à la didactique du conte en classe de deuxième année du Moyen, à la place institutionnelle accordée à ce dernier et à l'intégration de l'interculturel en classe de FLE. End'autres termes, voir leurs avis concernant la pratique de l'interculturel dans l'enseignement-apprentissage du FLE à travers l'exploitation des contes.

C'est ce que nous avons tenté de découvrir au cours de cette recherche doctorale. Le présent travail se compose de deux parties :

- La première partie dite théorique et méthodologique, a été divisée en quatre chapitres dont le premier intitulé « *Le conte en classe de FLE* » a visé la prospection de la notion du conte, par ses définitions, ses fonctions, sa structure selon Propp, les notions d'imaginaire et d'imagination voire même l'exploitation du conte en dehors de la classe, l'exploitation culturelle du conte en classe de FLE et la pratique du conte dans le monde.
- Le deuxième chapitre est intitulé « *De la culture à l'interculturel : approche conceptuelle* » dans lequel nous avons essayé d'évoquer les principaux concepts ayant trait à l'interculturel et à sa pratique en classe de FLE. Dans le troisième chapitre réservé à « *la place du conte dans le manuel de FLE de deuxième année du Moyen* », nous avons opté pour la description et l'analyse du manuel scolaire en question, le quatrième chapitre « *l'interculturel en classe de FLE* » a été consacré aux modes de collectes des données, la population ciblée faisant partie de notre échantillonnage et la présentation générale et détaillée de notre corpus.

Dans la deuxième partie, intitulée *Approche interculturelle du conte en classe expérimentale* composée de quatre chapitres nous nous sommes appliquée à interpréter les données, afin de vérifier les hypothèses posées préalablement. Le premier chapitre (*le conte*,

## Introduction

---

*comme vecteur de cultures*) a été consacré à l'analyse des séances de notre expérimentation tandis que le deuxième (*L'imaginaire au service de l'interculturel en classe de FLE*) a été consacré à l'analyse des productions écrites des apprenants, le troisième (*Représentations des apprenants à l'égard des Français, de la langue et de la culture françaises: Analyse des données recueillies par questionnaire*) pour l'analyse du questionnaire des apprenants et le dernier (*Conte et interculturel en classe de FLE au Moyen algérien :Analyse des résultats du questionnaire des enseignants*) pour l'analyse du questionnaire des enseignants de FLE au collège.

Enfin, pour permettre une bonne compréhension nous avons placé en annexes, les documents suivants :

- Corpus de contes
- Fiches de l'expérimentation
- Questionnaire des apprenants
- Questionnaire des enseignants
- Programme officiel (2018/2019) de français de 2AM.
- Contes du premier projet (du manuel scolaire de l'apprenant).
- Productions écrites des apprenants (pré-test)
- Productions écrites des apprenants (post-test)

**Partie I**

**Éléments théoriques et**

**méthodologiques pour une approche**

**interculturelle du conte**

# Représentations des apprenants à l'égard des Français, de la langue et de la culture françaises: Analyse des données recueillies par questionnaire

---

Nous inscrivons notre présente étude dans le domaine de la didactique de la littérature (notamment du conte). Elle se veut une recherche-action<sup>1</sup> avec une démarche hypothéico-déductive à travers laquelle nous tenterons de :

- Donner de la valeur à l'approche interculturelle du conte.
- Faire apprécier la ou les cultures qui sont en face de l'apprenant, autrement dit, initier l'apprenant à l'hétérogénéité du monde culturel.
- Faire prendre conscience de la culture de Soi et de l'Autre dans une dynamique de compréhension et d'échange.
- Permettre à l'apprenant de dépasser son apprentissage fonctionnel de la langue en l'invitant à réfléchir sur des aspects culturels présents dans les contes proposés.
- Capter le conte dans ses différents codes (linguistique, esthétique et culturel).

Dans ce cadre, cette partie de notre recherche sera constituée de quatre chapitres, le premier intitulé «Eléments théoriques pour une approche interculturelle du conte » visera une approche de la notion du conte, par le biais de ses définitions, ses fonctions, sa structure, notamment celle de Propp. Nous nous arrêterons sur les notions d'imaginaire et d'imagination. L'exploitation du conte en dehors de la classe et bien évidemment l'exploitation culturelle du conte en classe de FLE retiendront notre attention. Dans le deuxième chapitre intitulé «De la culture à l'interculturel: approche conceptuelle», nous reviendrons sur les principaux concepts ayant trait à l'interculturel et à sa pratique en classe de FLE. Dans le troisième chapitre réservé à «la place du conte dans le manuel du FLE en classe de deuxième année du Moyen », nous opterons pour la description et l'analyse du manuel scolaire en question, le quatrième chapitre «l'interculturel en classe de FLE » consacré à l'aspect méthodologique déterminera les modes de collectes des données, la population ciblée faisant partie de notre échantillonnage et la présentation générale et détaillée de notre corpus.

---

<sup>1</sup>Si la recherche appliquée a pour objet d'élaborer des applications pratiques à partir des connaissances scientifiques actuelles, la recherche-action ; en est une forme qui a pour but de comprendre et d'intervenir dans un certain milieu social. (Oudjdi-Damerdji Aouicha, séminaire doctoral, 2019.)

En d'autres termes, c'est savoir solutionner des problèmes concrets et transformer la réalité à partir d'un diagnostic de la situation à l'élaboration d'un plan-action. (Mahieddine Azzedine, séminaire doctoral, 2019)



# **Chapitre01**

## **LeconteenclassedeFLE**

Le conte constitue un genre littéraire non négligeable en classe de FLE. Dans le cadre de notre recherche, il nous semble qu'il représente un atout appréciable. Bien exploité, il pourrait développer chez l'apprenant des compétences linguistiques, rédactionnelles, culturelles et interculturelles à la fois.

Dans ce premier chapitre, nous nous attacherons à pourvoir une simple synthèse des grandes interrogations auxquelles notre étude du conte a donné lieu.

### 1. Qu'est-ce qu'un conte?

Avant de procéder à une expérimentation sur le terrain didactique, nous nous sommes penchée sur la notion de conte comme genre littéraire et par opposition à d'autres genres, tels que la fable et la nouvelle, etc. Ce qui nous a menée à distinguer de nouveaux éclairages et identifications.

Au premier abord, nous avons consulté l'étymologie du mot «conte» qui nous a révélé qu'il est issu du verbe «conter», qui, vient de *computare*<sup>2</sup>, signifiant «calculer» (Delon Agnes et al, 2008, p. 07). Quant à la définition du genre du conte, Geneviève Calame Griaule (2005: 05) précise que : *«Le conte est une fiction qui relate des événements imaginaires hors du temps ou dans les temps lointains.»* Cette définition nous donne à considérer le conte comme un récit imaginaire racontant des faits de jadis sans pour autant de l'identifier comme genre littéraire particulier.

Dans ce sens, Delon Agnes et al. (Op.cit, p.07) affirment que: *«le conte est une forme littéraire orale ou écrite qui se distingue ainsi non seulement des récits de réalité (témoignages, chroniques, récits historiques...), mais également des récits fictionnels qui établissent un contrat de lecture fondé sur l'imitation du réel, en utilisant notamment les «effets de réel» mis en évidence par Roland Barthes».*

Cette définition nous permet de voir le conte comme un récit fictionnel, qui relève de l'oral, comme de l'écrit, délibérément présenté comme n'ayant rien à voir avec la réalité, voire même un récit qui ne fonctionne pas selon l'imitation du réel et qui exclut ce que Barthes nomme «effets de réel»<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup>Le sens originel de *computare* se retrouve dans le mot «compter», de formation savante, et se maintient dans les expressions signifiant que l'on rapporte des événements réels, comme «compte rendu» tandis que l'utilisation du substantif «conte» implique qu'il s'agit d'un récit fictionnel, délibérément présenté comme n'ayant rien à voir avec le réel. Avec le temps, le substantif a donné un sens péjoratif au verbe «conter» qui signifiait dire un conte dans le sens de dire un mensonge (idem, p.07).

<sup>3</sup>Les détails contenus dans les œuvres réalistes, et surtout les détails inutiles et insignifiants; Dans le conte, on trouve ce que Delon Agnes et al. (Op.cit, p 16) appellent *économies de récit* (le cadre spatiotemporel par exemple: l'époque est située dans le passé, sans plus de précision, il est donc inutile de recourir à des effets de réel qui nécessitent des évocations historiques, le lieu aussi, est généralement stéréotypé : un château, une

Suite à tout ce que nous venons d'indiquer ; qu'il vienne de loin ou qu'il sorte de la bouche de nos grand-mères, le conte recèle quelque chose de précieux, d'unique. Il est bien plus qu'un genre littéraire, il est une invitation au voyage, un miroir de la société, il souligne les mentalités, révèle les croyances et valorise ou dévalorise certaines conduites.

### 2. Comparaison du conte avec d'autres genres littéraires

Pour mieux cerner le conte, il est important de le comparer avec les notions de légende, de mythe, de nouvelle, et voire même avec la fable.

#### Le conte face au mythe et à la légende

Liant la problématique de l'origine à celle de la différenciation entre le conte, le mythe et la légende, Beurivage Muguette (2019) rapporte que : *«Le mot mytheau sens étymologique veut dire parole; il précède la légende et le conte, il est un récit et il est sacré. Il est aussi relié à des Êtres Surnaturels, des animaux qui parlent par exemple (...) Il met en scène des personnages le plus souvent surhumains qui ont des pouvoirs surnaturels mais qui ont aussi des comportements humains»*. A partir de cette déclaration, on peut retenir que le mythe est un récit sacré par rapport aux autres récits dont il est question. Il est relié à des Êtres Surnaturels, surhumains mais qui peuvent aussi se comporter comme des humains.

*«Nous appelons aujourd'hui souvent «mythe» des croyances anciennes qui ont perdu leur caractère sacré»,* déclarent Delon Agnès et al. (Op.cit, p.08), qui pour illustrer cette affirmation ont cité l'exemple de la déesse lunaire de la Grèce antique «Hécate », qui pratiquait la magie, en relation avec le monde des morts mais qui a perdu son caractère sacré pour devenir un personnage de fiction.

*«On peut dire que le sentiment dominant transmis par le mythe est le suivant: cette histoire est absolument unique ; jamais elle n'aurait arrivé à quelqu'un d'autre, ni ailleurs; ses événements sont prodigieux, terrifiants et ne pourrait absolument pas s'appliquer à des simples mortels comme vous et moi. S'il en est ainsi, ce n'est pas en raison du caractère miraculeux des événements, mais parce qu'ils sont relatés en tant que tels. Par opposition, bien que les événements qui surviennent dans les contes de fées soient généralement inhabituels et plus qu'improbables, ils sont toujours présentés comme quelque chose de tout à fait ordinaire, quelque chose qui peut arriver à n'importe qui. ».* (Bruno Bettlheim, 1976, p.126)

---

chaumière, la forêt, un village, etc. Et c'est à l'auditeur ou au lecteur de puiser dans sa mémoire culturelle pour donner un peu d'épaisseur culturelle à ces lieux.

Et lorsqu'on trouve une véritable description dans un conte, c'est qu'elle joue un rôle indispensable pour crédibiliser un élément en rapport avec l'aspect initiatique. Les auteurs ont donné l'exemple de la jeune mariée dans La Barbe Bleue qui donne une fête, décrite par l'auteur, pour réjouir ses amies. Cette description explicite donc la raison pour laquelle elle a épousé un homme si indifférent et si repoussant d'aspect.

Cette précision nous permet de déceler que la différence entre les deux réside dans la façon de raconter et dans les intentions de l'auteur, autrement dit, le sentiment qu'il voulait faire retentir chez le lecteur. Ce qui fait du mythe un récit sacré ce n'est pas qu'il soit un miracle ou un fait unique, mais c'est qu'on le présente différemment et d'une manière qui laisse le lecteur le sentir singulier ; à l'inverse des contes, plus précisément les contes de fées, qui, malgré leur caractère inaccoutumé et singulier, sont relatés principalement pour engendrer chez le lecteur le sentiment que cela peut arriver à quiconque.

Quant aux légendes, Beurivage Mugnette (Op.cit, 2019) trouve qu' «elles ont un caractère vraisemblable et font le récit d'évènements qui ont eu lieu ou qui auraient pu avoir lieu. Contrairement aux contes qui se déroulent dans le monde de l'imaginaire. Elles contiennent des éléments du merveilleux et reposent dans certains cas sur des faits historiques qui ont été transformés par des croyances et l'imagination populaire ou par l'invention poétique», c'est-à-dire, le trait distinctif entre le conte et la légende, c'est le caractère vraisemblable, croyable de la légende, ce qui n'est pas le cas dans le conte.

En ce sens, Péju Pierre (1989 :110) ajoute que: «La légende suppose une part de réalité, de vérifiable, elle est un signe distinctif de ce village, de cette contrée, et un moyen d'initier le nouveau-venu ou l'étranger à qu'elle s'adresse en priorité. Elle est censée attirer et repousser à la fois le voyageur aventureux. La légende est donc beaucoup plus soucieuse du détail que le conte. ». Péju nous invite par ses propos à voir qu'en plus de sa vraisemblance, la légende peut initier l'étranger tout en le répugnant ou tout en le séduisant à travers les détails

Il découle de ce qui précède qu'il serait abusif d'assimiler le conte aux mythes et légendes, même si les auteurs des contes, nourris d'une culture influencée par des croyances, reprennent des parties de légendes ou de mythes<sup>4</sup>. Par conséquent, selon de nombreux experts, le conte apparaît comme le miroir de l'homme : il divulgue ses vices et ses haines mais il fait connaître aussi la force de ses imaginaires.

### **Le conte face à la nouvelle**

Dans une tentative de chercher la différence entre le conte et la nouvelle, nous nous sommes référée à Jean Pol de Gruyenaere et Olivier Dzutter (1990: 08) qui reconnaissent judicieusement que: «la frontière est floue entre le conte et d'autres formes comme la

---

<sup>4</sup>Car selon Delon Agnes et al (Op.cit, p 08), les contes affichent délibérément leur caractère fictionnel, et leur fonction *initiatique* (dans le sens d'avertir) n'est ni mystique, ni religieuse, mais sociétale. Cette fonction initiatique du conte, selon Encyclopaedie Universalis : 2019) a fait couler beaucoup d'encre. Si l'on définit l'initiation d'un point de vue sociologique comme un processus acculturatif qui prépare à la vie adulte en interdisant tout retour en arrière, le conte paraît lui être étroitement lié.

nouvelle. Dans la Chine des Song et des Ming, conte et nouvelle sont indissociable [...] La Fontaine, Musset, Maupassant ont appelé « contes » des récits que nous baptisons aujourd'hui « nouvelles ». Poureux, la distinction entre ces deux formes littéraires varie d'une région à l'autre et selon les écrivains.

Cependant, Aubri Jean-Pierre (1997: 04) trouve que les uns et les autres appartiennent au genre narratif bref, mais on sent qu'au-delà de cet aspect, c'est une différence de nature qui est en jeu. L'auteur des premiers (les contes) n'est que le *colporteur* (affiché), celui des seconds (les nouvelles) en est le *créateur* (parfois masqué).

Pour conclure, nous emprunterons l'idée d'Aubri (1997 : 04) qui confirme que la nouvelle part du réel, elle nous conduit du réel vers l'irréel alors que le conte suit en quelque sorte le chemin inverse jusqu'à la morale qu'il dégage.

### **Le conte face à la fable**

Un autre genre peut se mettre en concurrence avec le conte, il s'agit de la fable. Selon Kamanda Kama Sywor (2004: 08), « le conte est plus ou moins long et est fait pour distraire tout en dégageant une force philosophique ou émotionnelle puissante comme les contes de Charles Perrault : le Petit poucet, le chat botté, le Petit Chaperon rouge, les trois petits cochons, Tom Pouce... ». Il tend alors à initier le lecteur à la sagesse ancestrale et universelle qui transpose la mythologie première des origines de l'humanité, contrairement à la fable qui a une portée moralisatrice.

A cela, Carlier Christophe ajoute que :

« C'est toujours un enseignement qui justifie la fable, préside à son symbolisme et s'explique dans sa moralité. Le récit n'existerait pas sans la conclusion qui s'en dégage. Cette logique n'est pas celle du conte, dont les limites sont plus vastes et les détours plus aventureux. A partir de personnages identiques, un lion impartial et un renard félon, la fable dénonce l'impitoyable règle sociale, et le conte multiplie les impostures et les supercheries. Dans « les animaux malades de la peste », La Fontaine condamne la lâcheté des courtisans. Dans les contes médiévaux dont est issu le Roman des Renard, le trompeur à le beau rôle : le conteur prend son parti et rit de ses victimes. Il goûte la mystification dont le fabuliste nous reproche d'être dupes. ».

Carlier trouve donc que le conte et la fable ne relèvent pas de la même logique ; il qualifie le conte de trompeur du fait qu'il n'est que le produit de l'imaginaire de son auteur, ce qui n'est pas le cas pour la fable, qui se veut dénonciatrice de la réalité sociale avec une conclusion moralisatrice. (Carlier Christophe, 1998, p.10)

### Synthèse

De ce qui précède, nous voyons bien que ces genres ont en commun le volet imaginaire qui pourrait incarner l'imagination et la culture d'un peuple à une époque donnée, nous renforçons cette idée, par les propos, combien significatifs, d'Abdallah- Pretceille Martine (2010:148), qui affirmait sagement que: *«Le texte littéraire est une chair linguistique vivante qui vit de l'imaginaire et qui, malgré sa totale singularité est compréhensible à travers le temps et l'espace.»*

Cependant, nous comprenons que la légende nous rapproche de la vraisemblance, le mythe nous révèle du mystère, la nouvelle part du réel et la fable culpabilise la société tandis que le conte suscite de l'inspiration, de la motivation et de la créativité chez l'enfant (l'apprenant dans notre cas) tout en nourrissant son imaginaire, interrogeant, racontant et conciliant vérité et mensonge, ce qui lui permettrait de se forger les premières bases culturelles nécessaires à une ouverture sur le monde comme le soulignent Delon Agnes et al. (Op.cit, p.21): *«Le conte se présente comme le jeu de meccano dans la caisse de jouets d'un enfant. Il y a des thèmes, pièces fixes, plus ou moins désassemblées, à partir desquelles le conteur, comme l'enfant, bricole une nouvelle construction.»*

Et pour conclure, nous voyons bien que le conte comme récit fictif attribue à l'imaginaire le pouvoir qu'il mérite et à la langue (dans ses dimensions esthétique<sup>5</sup>, morale<sup>6</sup> et culturelle) la valorisation et l'ampleur qu'elle impose.

### 3. L'ambivalence du conte entre l'oral et l'écrit

Selon Hamadache Tahar (2018:234):

*«Le conte d'origine folklorique permet l'assemblage de la langue, du discours et de la culture, il véhicule des empreintes de contact de cultures, langues et dialectes, aires culturelles et patrimoines oraux. Cette donnée discursive inter médiale entre oralité et écriture passe ainsi du statut d'œuvre orale collective à celle d'œuvre d'écrivain. En effet, les écrivains ne transcrivent pas les contes tels qu'ils les entendent et partent de cette idée qu'il faut embellir l'oral quand il passe à l'écrit.»*

---

<sup>5</sup>Nous entendons par dimension esthétique du conte cette façon de mettre en ordre les mots par l'auteur (les liens entre les mots, le vocabulaire choisi,...) pour créer chez le lecteur le *plaisir du beau* (avec un temps propre au conte: passé indéfini dans la formule d'ouverture « il était une fois,... », la princesse dort cent ans, le prince construit un palais en une nuit ... » (Encyclopaedia Universalis, 2019)

<sup>6</sup>Comme dans les contes facétieux où le monde s'ordonne entre deux pôles antagonistes (le Bien et le Mal) dont le conflit anime l'histoire. On rit d'un comportement inacceptable qu'on attribue à une certaine communauté (par exemple, les histoires corses raillent la paresse, les histoires belges la sottise, les histoires juives l'avarice ...)(Ibid)

Autrement dit, ils les soumettent aux règles de la langue écrite et restituent par des mots les éléments culturels, langagiers et paralinguistiques, propres à la pratique et à l'acte de conter.

«*En ce qui concerne la tradition orale, elle nous paraît contestable. D'abord parce que la présence de marques d'oralité dans un texte ne signifie pas que le conte ait été d'abord oral avant d'être transcrit. La preuve en est que, dans la plupart des romans destinés aux jeunes, on trouve aussi des marques d'oralité. Ensuite, parce que cela suppose que la tradition orale multiséculaire a précédé l'écriture des contes. Or, depuis fort longtemps, on trouve des contes écrits qui, à leur tour, ont nourri une tradition orale*<sup>7</sup>.» Delon Agnes et al. 2008, p.07) à compléter

Ils ajoutent (Op.cit,p.46): «*Dans les faits, oral et écrit alternent dans la diffusion du conte, sans qu'on puisse souvent préciser si c'est l'oral ou l'écrit qui vient en premier.* »

ce qui nous permet de dire qu'il n'est pas facile de démêler le statut oral et le statut écrit des contes car s'il est vrai que beaucoup d'auteurs ont fixé une version écrite à partir d'une version orale, il est tout aussi vrai que beaucoup de contes oraux ont été inspirés par des versions écrites.

#### 4. Le contage

Le contage, c'est cet enchaînement dans la parole comme le définit Flahault François (2001:15) dans le passage suivant: «*Une suite de paroles dites et entendues, une série d'images, une série d'images et de motifs vécus par les auditeurs* ».

En parlant de l'importance du contage et du rôle déterminant du conteur (qui est l'enseignant dans notre cas) dans la réussite de cette performance, Jean-Pol de Cruyenaire et Olivier Dezutter (Op.cit, p.73) proposent deux types de contage :

**1.** Le contage des «*pauvres* »: Cette expression ne revêt aucune connotation péjorative. Il est question d'une pratique acquise au sein de la famille par tous les conteurs d'histoire; comme les parents, les grands-parents, ... voire même en dehors du cercle familial, comme dans les groupements ou mouvements de jeunesse.

**2.** Le contage des *spécialistes*; c'est-à-dire, des conteurs<sup>8</sup> professionnels. Ils affirment que, la connaissance des mécanismes de contage permet aux apprenants comme au professeur d'acquérir le plaisir de l'appropriation du conte par le dire.

---

<sup>7</sup>On peut citer, dans l'Antiquité, les contes de Lucien et Apulée ; au Moyen Âge, ceux de Boccace et Chausser ; à la Renaissance, ceux de Marguerite de Navarre et Straparola, etc. De même, l'origine des contes des Mille et Une Nuits serait d'un manuscrit persan qui aurait traduit en arabe à la fin du VIII<sup>e</sup> siècle.

<sup>8</sup>Le conteur, selon Per Jakez Helias, «c'est quelqu'un qui est frappé d'inspiration là où les autres ne voient qu'incidents.» (Encyclopaedia Universalis, 2019)

La performance orale du professeur peut être à son tour exemplaire pour les apprenants, il ne doit pas se contenter de la compétence du *pauvre*<sup>9</sup>, par contre, le professeur tient à se situer dans une compétence intermédiaire, entre la compétence du *pauvre* et celle des *professionnels*. Cela est dans le but de permettre à ses apprenants d'améliorer et d'élever le niveau de la compétence du *pauvre*.

Comme ils ajoutent qu'en cas de lacunes dans la formation de base de l'enseignant (comme la maîtrise vocale et corporelle minimale), il peut chercher une formation auprès des gens de spécialité tels que des conteurs professionnels ou des personnes issues du théâtre. Et pour réussir sa mission de conteur, ces auteurs proposent à l'enseignant d'apprendre l'art de conter qu'ils qualifient du *sixième sens*, d'assimiler l'histoire pour pouvoir la raconter, il doit avoir vibré en elle, l'avoir saisie, sentie intimement avant de chercher à la répandre.

### **Les circonstances du conte selon les cultures**

Tous les peuples racontent, mais racontent-ils de la même manière et dans les mêmes circonstances?

Les circonstances du conte dépendent selon Jean-Pol de Cruyenaere et Olivier Dezutter, à des codes bien précis et au respect de nombreux interdits qui diffèrent suivant chaque culture. Ils insistent sur les circonstances spatio-temporelles et sur le conteur en l'affirmant comme suit : « *Partout où le conte a été ou demeure une réalité vivante, les contes n'ont jamais été ou ne sont jamais dits par n'importe qui (...), à n'importe quel moment et dans n'importe quel endroit* ». (1990 : 78)

Et pour illustrer leurs affirmations, ces auteurs (1990: 79) nous emmènent en Afrique du Nord pour nous permettre de voir que la frontière entre le répertoire des conteurs et des conteuses est bien stricte: « *Les femmes racontent les contes d'ogresse au sein des foyers alors que les conteurs hommes, répartis en différentes catégories aux répertoires propres, se produisent sur le marché comme le medah (conteur religieux) ou dans les cafés comme le fedawi* ». C'est-à-dire, les femmes content leurs histoires chez elles où elles sont entourées de leurs enfants, tandis que l'homme peut intervenir dans des lieux publics comme les marchés ou les cafés où il y a ces foules de gens qui peuvent lui prêter l'oreille. Dans chacun de ces cas, l'auditoire fait cercle autour du conteur ou de la conteuse que nos auteurs appellent *cercle magique*, et, c'est autour de ce dernier que le conte existe.

---

<sup>9</sup>C'est par rapport au conte des pauvres que Jean-Pol de Gruyenaere et Olivier Dzutter ont choisi ce qualificatif.



Cependant, chez les Mossi<sup>10</sup>, nous pouvons découvrir une autre distinction entre les deux répertoires (de conteurs et de conteuses), mais cette fois-ci, il s'agit d'une distinction temporelle comme signalé par Olivier Dzutteret Jean-Pol de Gruyenaire (ibid, p.79): «*les femmes content le jour alors que les hommes content la nuit.* », en plus de cela, c'est le public qui change car les femmes s'adressent aux enfants alors que les hommes se retrouvent entre eux pour conter.

Ce qui n'est pas le cas dans les sociétés paysannes, pour qui, c'est le calendrier agricole qui détermine les moments de contage «*On ne contait pas pendant l'été rouge de la moisson où la fatigue de chacun était grande, ni aux temps des semailles qui préoccupaient toujours les paysans* ».

Quant aux Tyokossi<sup>11</sup>, ils considèrent le contage pendant le coucher du soleil et à la fin de la saison hivernale comme un bon présage pour leur agriculture.

A partir de ces différents rituels du contage, il nous semble que le conte continue à creuser sa place à travers le temps et l'espace tout en se conjuguant avec les différentes cultures, us et coutumes ; c'est ce qui crée sa particularité, sa richesse et son intemporalité.

### 5. Le conte au service de l'oral en classe de FLE

En classe de FLE, le conte représente un matériau pédagogique précieux et irremplaçable qui permet une exploitation aussi utile que variée (Encyclopaedia Universalis : 2019). En effet, Connan-Pintado Christianne (2009 :05) le définit comme «*un genre littéraire* » et «*un genre scolaire, objet et outil d'apprentissage* »

En parlant de son intérêt pédagogique à l'oral, Delon Agnes et al. (Op.cit, p. 46) écrivent comme suit: «*L'oralisation des contes par les enfants (les apprenants dans notre cas) favorise la mémorisation et permet qu'ils s'approprient à la fois le conte, les tournures langagières (la forme interrogative par exemple), la mélodie de la langue (utilisation du passé simple) et des termes nouveaux (...). La voix permet au mot de quitter le livre pour passer par le corps et de prendre ainsi une dimension personnelle à l'enfant.*». Ils soulignent que cette pratique orale du conte génère chez les apprenants une activité mentale très importante, ils vont apprendre à mobiliser des stratégies cognitives et langagières pour mémoriser les différentes étapes de l'histoire. L'apprenant conteur doit se concentrer sur sa langue, la succession des faits, l'utilisation des mimiques et le changement de voix selon chaque personnage.

---

<sup>10</sup> Les Mossiou Mosse, pluriel de Moaga, sont le peuple de l'Afrique du Sud (au centre de Burkina Faso).

<sup>11</sup> Ce sont des tribus africaines qui se situent dans le nord-Togo.

Dans ce sillage, Aurélie Courcelles (2019) ajoute que: «*Le conte narré oralement capte plus facilement l'écoute des apprenants qui sont face à un enseignant conteur qui utilise des postures (debout puis assis, puis faisant quelques pas)...qui module sa voix selon les différents épisodes, les divers personnages qui prennent la parole, et qui utilise des mimiques pour favoriser la compréhension* ». Il s'agit là d'un entraînement à l'écoute pour les apprenants, qui, en optant pour une attitude d'écoute concentrée vont discerner, connaître et retenir l'histoire narrée, ils vont suivre cet enseignant dans l'univers du conte écouté à travers ses différentes postures. En effet, le conteur c'est bien l'enseignant de FLE qui fait de son mieux pour créer cette atmosphère d'un monde qui n'est pas le nôtre, c'est celui de l'imaginaire, et ce, à travers son art de contage autour de son auditoire composée de ses apprenants.

Nous renforçons ces idées par les propos, combien significatifs, de la conteuse Guillermin Claire (2019) qui voit qu' «*avec le conte de tradition orale on n'a pas besoin d'entrer dans l'inconscient d'un auteur, l'oral ne conservant que l'essentiel, ne gardant que l'universel. De plus, le conte nécessitant l'écoute, il va stimuler une participation et une attention active des élèves.* »

A partir de ce que nous venons de signaler, il nous semble qu'à l'oral, l'écoute et le dire d'un conte sont indissociables au même titre que les deux facettes d'une même feuille, l'une ne va sans l'autre, comme il est indiqué dans les propos de Jean-Pol de Cruyennaire et Olivier Dezutter (Op.cit, p.73) : «*Dans la classe, concrètement, c'est évidemment l'enjeu didactique capital de l'appropriation qui donnera tout son sens et toute son orientation à une prise en compte de l'oralité. Appropriation par l'écoute d'une part, appropriation par le dire d'autre part.* »

### **6. Le conte au service de l'écrit**

En essayant de mettre le doigt sur quelques aspects du conte dans une perspective interculturelle, Ridda Bejjit (Luc Colles et al., 2007 : 53) souligne que: «*(...) L'écrit, arme à double tranchant, consigne l'oralité, la fait vivre, revivre ou la tue, un peu comme le fait l'image par rapport au texte: au lieu d'écouter des contes, on les lira (...)* », cela nous montre que le conte nous ouvre un champs d'investigation aussi vaste que riche.

Dans cette optique, et étant donné que «*Les contes appartiennent à l'imaginaire collectif et sont présents dans toutes les cultures. Les utiliser et exploiter leur trame permet d'aborder l'écrit en autorisant l'entrée du merveilleux en cours.*» (Rut Badenas Roig Sonia, 2018: 111), il nous semble judicieux de voir de près leur structure selon différents théoriciens :

### Les fonctions du conte

Dans le but de déterminer une typologie des structures narratives, Propp étudie plus d'une centaine de contes merveilleux traditionnels russes, en en supprimant tout ce qu'il juge supplémentaire: le *ton*, l'*ambiance*, les *détails décoratifs*, les *écrits parasites*, pour n'en garder que les *unités narratives de base* qu'il appelle «*fonctions*». Les fonctions des personnages sont peu nombreuses alors que les personnages eux-mêmes sont extrêmement variés. Et pour expliciter son constat, Propp (1970 : 29) a choisi quatre cas comme point de départ :

- *Leroidonne un aigle à un brave. L'aigle emporte le brave dans un autre royaume.*
- *Le grand-père donne un cheval à Soutchenko. Le cheval emporte Soutchenko dans un autre royaume.*
- *Un magicien donne une barque à Ivan. La barque emporte Ivan dans un autre royaume.*
- *Le roi donne un anneau à Ivan. Derigoureux gaillard sortis de l'anneau emportent Ivan dans un autre royaume.*

Selon cet auteur, ces quatre cas présentent des valeurs constantes et d'autres variables. Ce sont les noms des personnages et les attributs qui changent ; ce qui ne change pas, ce sont leurs actions, ce que Propp appelle «*fonctions*». Il est clair qu'elles se répètent d'une manière étonnante, elles représentent alors les parties principales du conte, comme le dit Propp (Op.cit, p.32): «*Les fonctions sont les parties constitutives fondamentales du conte*». Nous pouvons dire alors que, les noms des personnages changeaient tandis que leurs actions restent les mêmes.

Propp (2019) a établi dans sa morphologie du conte trente et une fonctions qui représentent la base morphologique du conte merveilleux en général, nous allons les présenter via le tableau suivant :

**Tableau 01: Les fonctions du conte selon Propp**

1. Éloignement ou Absence	2. Interdiction
3. Transgression de l'interdit	4. Interrogation (du vilain par le héros / du héros par le vilain)
5. Information (sur le héros / le vilain)	6. Tentative de tromperie
7. Le héros se laisse tromper	8. Le vilain réussit son forfait (séquestrer, faire disparaître un proche du Roi ou du héros) (méfait ou manque).
9. Demande est faite au héros de réparer le	10. Acceptation de la mission par le héros

## Le conte en classe de FLE

forfait(médiation,moment de transition)	(début de l'action contraire)
<b>11.</b> Départ du héros	<b>12.</b> Mise à l'épreuve du héros par un donateur/(première fonction du donateur)
<b>13.</b> Le héros passe l'épreuve(réaction du héros)	<b>14.</b> Don: le héros est en possession d'un pouvoir magique(réception de l'objet magique)
<b>15.</b> Arrivée du héros à l'endroit de sa mission. déplacement dans l'espace.	<b>16.</b> Combat du héros et du vilain/
<b>17.</b> Le héros reçoit une marque(blessure, anneau, foulard)/marque du héros	<b>18.</b> Défaite du vilain/victoire du héros
<b>19.</b> Résolution du forfait initial/ réparation du manque	<b>20.</b> Retour du héros.
<b>21.</b> Le héros est poursuivi/poursuite.	<b>22.</b> Le héros échappe aux obstacles/secours
<b>23.</b> Arrivée incognito du héros	<b>24.</b> Un faux héros/vilain réclame la récompense/
<b>25.</b> Épreuve de reconnaissance du héros. / tâche difficile.	<b>26.</b> Réussite du héros/tâche accomplie. / Prétention mensongère
<b>27.</b> Le héros est reconnu grâce à une marque/ reconnaissance	<b>28.</b> Le faux héros/vilain est découvert
<b>29.</b> Le héros est transfiguré/transfiguration.	<b>30.</b> Le vilain est puni/punition
<b>31.</b> Le héros épouse la princesse/ monte sur le trône/mariage	

Selon l'auteur, toutes ces fonctions ne sont pas forcément données dans tous les contes mais leur *succession est un loi*, et l'absence de certaines fonctions ne perturbe pas l'ordonnance des autres. Il ajoute qu'une fois les fonctions isolées, le regroupement des contes qui alignent les mêmes fonctions est possible, ils seront par la suite considérés comme *contes d'un même type*.

Ces fonctions sont généralement organisées en séquences (Op.cit, p.42). Une *séquence* en narratologie est une combinaison de plusieurs fonctions ou ce que Propp qualifie, dans *Morphologie du conte*, d'« *atomes narratifs* ».

Propp les distingue ainsi: (Nous avons opté pour un tableau qui les résume)

### **Tableau 02: Les trois atomes narratifs de Propp**

## Le conte en classe de FLE

Une séquence préparatoire	Une première séquence	Une deuxième séquence
Fonctions <b>1 à 7.</b>	Fonctions <b>8-18.</b>	Fonctions <b>19-31.</b>

De l'avis de l'auteur (Op.cit, p.42), la huitième fonction «*méfait*», est la plus intéressante car c'est elle qui donne au conte son *mouvement*. Ce sont l'éloignement, la rupture de l'interdiction, l'information et la tromperie réussie qui préparent et facilitent cette fonction. C'est pour cette raison que ces différentes fonctions sont considérées comme «*la partie préparatoire de u conte*».

### La structure narrative de Claude Bremond

Bremond Claude (Cité par Propp Vladimir, 1970 : 230) considère comme séquence élémentaire la triade tirée de trois fonctions, correspondant aux trois phases indispensables à tout processus. La première ouvre la possibilité même du processus sous la forme d'une conduite correspondante ou d'événements prévisibles; la seconde réalise cette possibilité et la troisième termine le processus, aboutissant ainsi aux résultats de l'événement correspondant de la conduite. Il met en place une structure du récit qui est applicable en théorie à toutes sortes d'énoncés narratifs (Bremond Claude, 2002):

**Tableau 03: La structure narrative de Claude Bremond**

Situation initiale.
Force de transformation de la situation initiale (perturbation).
Action.
Force d'équilibre (réparation).
Situation finale.

Nous pouvons en déduire que dans tout récit la progression narrative tourne autour de cinq phases: La première est dite «initiale» où les circonstances spatio-temporelles sont indiquées et les personnages identifiés. Ensuite, nous avons la seconde phase, celle qu'on appelle «Force de transformation de la situation initiale», autrement appelée la phase de perturbation, ce qui veut dire que l'équilibre et la stabilité de l'histoire sont rompus. Cette dernière engendre un élément perturbateur qui entraîne la phase appelée «actions» dans laquelle le rythme de la narration s'empresse à cause des actions des différents acteurs du récit. Puis, vient la pénultième phase, c'est la «Force de l'équilibre», comme son nom l'indique, elle permet de freiner la succession des événements pour céder place à la dernière phase nommée «situation finale» où le récit se clôture.

Bremond Claude a établi cette structure du conte en trois grandes parties que nous avons regroupées dans le tableau suivant :

**Tableau 04: Résumé de la structure narrative de Claude Bremond**

La situation initiale	Le développement ou nœud	La situation finale
-Circonstances de temps et de lieu, -Situation avant le manque (perturbation, problème), -Présentation du héros.	-Une personne confie une mission au héros, -Elaboration d'un ou plusieurs obstacles (épreuves), -Intervention d'alliés, auxiliaires du héros, ou objets magiques utilisés pour réussir la mission, -ennemis qui nuisent au héros en s'opposant à sa mission, -survie du héros et échec des opposants.	-Relation entre la fin et le manque du début (le manque est comblé, la mission est réussie), -victoire du héros, récompense, -célébration de la réussite, fin heureuse.

A travers tout cela, il nous paraît que cette structure peut éventuellement aider l'apprenant à assimiler la structure du conte. Ce qui pourrait l'aider à rédiger des écrits respectant une progression thématique qui serait cohérente.

### Les formules d'ouverture et de fermeture

Tout comme les personnages du conte, leurs fonctions, l'intrigue de l'histoire, le cadre spatio-temporel ; les formules d'ouverture et de fermeture nous paraissent aussi intéressantes.

A propos de cela, Jean-Pol De Gruyenaire et Olivier Dzutter (1990:80) disent qu' :

*« Avant de plonger dans l'histoire, ils'agit de nous mettre en appétit, en condition. Il faut que le conteur nous introduise dans l'univers du conte. Il lui faut marquer nettement la différence entre le monde réel et l'heure du conte. C'est le rôle des formules d'ouverture et de fermeture, ces mots de passe qui ouvrent et ferment l'univers du merveilleux ».* Ils soulignent que la présence des formules d'ouverture<sup>12</sup> et de fermeture<sup>13</sup> (de clôture) dans un conte

<sup>12</sup> *Il était une fois et il n'est plus*

*Les serviteurs fous de Dieu sont nombreux Il n'y a plus fou que nous (...)*

**Dans la nuit des temps**

*Quand le petit crible était dans le grand*

*Quand celui-ci a pris feu (...)* (idem, pp-80,81) **Ou**

: « Kan ya m kan

*Il était une fois*

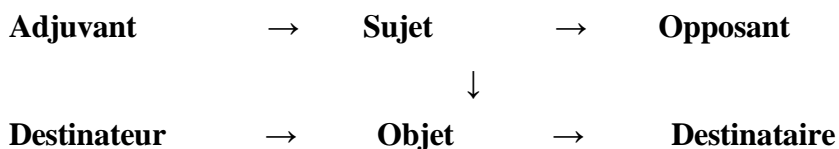
*Dans les temps anciens* » (Op.cit Lebaïdi Zineb, p15)

signale au lecteur qu'il est dans un univers qui n'est pas le sien, qu'il est invité à se plonger dans le monde de l'imaginaire.

### Le schéma actanciel de Greimas

En regroupant les trente et une fonctions définies par Propp en sphères d'actions autour des personnages qui les accomplissent, Greimas Algirdas Julien (1966) construit un schéma actanciel de six atouts fondamentaux :

**Figure 01 : Le schéma actanciel de Greimas**



Le schéma ci-dessus permet l'interprétation et la compréhension d'un récit. Nous pouvons le lire comme suit :

Le *sujet* ou bien le héros joue un rôle primordial dans la quête d'un *objet*, cependant, il se trouve confronté à un *opposant* qui lui rend la tâche difficile, mais soutenu par un *adjuvant*, il surmonte les difficultés. Quant au *destinateur* ou l'émetteur, est celui qui charge le sujet de la quête d'un objet. Le *destinataire* ou le récepteur, est ce pour qui la quête est réalisée. Ce qui crée l'originalité dans ce dénouement, c'est ce que Greimas qualifie d'*actants*<sup>14</sup>.

Ces six actants sont regroupés en trois oppositions formant chacune un axe de description :

- Le premier axe, est dit (*axe du vouloir*) (Sujet/Objet), la relation établie entre le sujet et l'objet s'appelle jonction. C'est selon que l'objet est conjoint au sujet (par exemple, le prince veut la princesse), ou lui est disjoint (par exemple un meurtrier qui réussit à se débarrasser du corps de sa victime), on parlera, respectivement, de *conjonction* et de *disjonction*.

---

<sup>13</sup>Nous pouvons citer

« Une histoire est finie, là court une souris, qui l'attrape doit s'en faire une grande cape fourrée. » (Jacob Wilhelm Grimm : 2019)

« Mon conte est fini, trottela souris, celui qui la prendra pour s'en faire un grand bonnet, un grand bonnet de fourrure, et puis voilà. » (Op.cit Lebaïdi Zineb, 2012, p15)

« C'est ce que nous avons raconté C'est ce que nous avons entendu

Notre histoire est allée de fleuve en fleuve Je

l'ai racontée à des enfants de Seigneur Si

j'ai menti que Dieu me pardonne

S'il échacalament qu'il soit maudit » (ibid, p26).

« Fermez la bouche, ouvrez les oreilles ! Mon conte arrive. Le voilà ! »

« Ici mon conte prend son cours. Le voici. Si je perds le fil du récit chemin faisant, qui de toi, de toi ou de toi me reprendra ? » (Mongin Emilie : 2006)

<sup>14</sup>C'est tout ce qui agit sur quelque chose, par exemple, le vent obstruant le parcours du héros est un actant.

- Le second, c'est (l'*axe du pouvoir*) (Adjuvant/Opposant). L'adjuvant aide à la réalisation de la jonction souhaitée entre le sujet et l'objet, l'opposant y nuit<sup>15</sup>.
- Le dernier est dit «*axe de la transmission* » ou «*du savoir*» (Destinateur/ Destinataire); dans ce cas, le destinataire ou (*destinataire-bénéficiaire*) bénéficie de la jonction entre le sujet et l'objet (par exemple; le roi, le royaume, le prince, la princesse, etc.)

A l'issue de ce que nous venons de dire, il nous semble qu'en classe de FLE, le schéma de Greimas permettrait à l'apprenant de rédiger un conte cohérent car il apporte beaucoup de débroussaillage quant aux rôles des acteurs d'un conte avec une simplicité très mécanique, ce qui pourrait séduire les enseignants.

### 7. Le conte comme vecteur de cultures

Le conte, bien plus qu'un genre littéraire particulier, est une invitation au voyage dans la mesure où il permet la rencontre et l'échange des cultures comme nous le soulignent Olivier Dzutteret Jean Pol de Gruyennaire (Op.cit, p. 11) dans les propos suivants: «*Le conte se fait désirer, il nous emmène ailleurs que dans notre réalité quotidienne.* ».

Nous pouvons ajouter comme complément à cette affirmation celle de Delon Agnes et al. (Op.cit, p.48) qui déclarent que: «*Les contes imprègnent tant notre culture qu'on en trouve de multiples transpositions qui permettent aux élèves de découvrir d'autres objets culturels.*». Dans ces sens, les mêmes auteurs (idem, p.49) ajoutent que : «*Les avatars culturels: voyageur infatigable, éternel nomade, le conte s'adapte lors de chaque étape de son voyage à l'esthétique et à l'éthique de ceux qui l'accueillent. Il porte alors la marque de l'environnement géographique, historique, socio-culturel du groupe humain qui le reçoit, l'adapte ou le produit.*». Ils mettent ainsi l'accent sur la dimension culturelle du conte, sur le fait qu'un conte peut véhiculer une certaine civilisation ou peindre une culture donnée sans toutefois empêcher que celle-ci ne soit modifiée par d'autres cultures qui en sont différentes.

A propos de cela, Olivier Dzutteret Jean Pol de Gruyennaire (Op.cit, p. 41) soulignent que: «*Chaque conte, prend la couleur, l'odeur de la culture qui l'a engendré et devient ainsi le véhicule de valeurs, de comportements ritualisés, de règles d'organisation sociale propres à une population indigène avec toutes ses particularités, ses différences.* ». Ce qui nous montre que chaque conte est le vecteur de la culture d'origine, et chaque culture vient s'ajouter à celle qui la précède ; c'est ce qui explique donc la richesse de l'humanité.

---

<sup>15</sup> Par exemple; l'épée, le courage, le cheval, le sage aide le prince. La sorcière, le dragon, le château lointain, la peur lui nuisent.



Dans ce contexte, et pour élargir la dimension culturelle du conte, Decourt Nadine et Raynaud Michel (Cité par TebbakhNourra, 2015, p.28) affirment que : *« Les contes génèrent des récits de vie quotidienne, questionnements, tentatives d'explicitations de faits culturels. Le conte (en tant qu'œuvre littéraire), tout en divertissant, permet d'aborder les problèmes les plus graves qu'affronte une société, à commencer par celui des rapports entre ses membres, chacune les traitant à sa manière. »*

De ce qui précède, il nous semble que le conte nous permet de découvrir divers patrimoines culturels comme il nous permet d'approfondir les rencontres interculturelles.

### 8. La classification du conte comme patrimoine culturel

En remarquant que la transmission orale des contes allait en diminuant, et, incontestablement, beaucoup de contes risquaient d'être vite oubliés, Agnes Delon et al. (Op.cit, p.14), nous rapportent que les folkloristes ont recueilli de nombreux contes, empêchant de ce fait la disparition de ce patrimoine culturel.

Beaucoup d'auteurs tels que les frères Grimm <sup>16</sup> en Allemagne, Affanassiev<sup>17</sup> en Russie, Joseph Jacob<sup>18</sup> en Grande Bretagne ont collecté des contes de la bouche des personnes qui les connaissent encore et cela en les adaptant au moins sur le plan stylistique.

Plus tard, le Finnois Antti Aarne et l'Américain Stith Thompson font émerger un catalogue des contes, classés par types, en fonction de l'histoire racontée. Selon ces auteurs (ibid, p.22): *« Chaque conte type renvoie à une organisation spécifique de séquences narratives et de motifs représentés dans un nombre plus ou moins important de récits appelés -version- recueillis à travers le monde, et relève d'une structure identique. »* Vu le caractère variable des titres des contes d'un pays à l'autre, chaque type de contes reçoit un numéro ; par exemple, le conte « Le Petit Poucet » est identifié comme « AT<sup>19</sup> 327 ».

---

<sup>16</sup>Jacob (1785-1863) et Wilhem (1786-1859), ils ont publié des centaines de contes, écrits à partir d'une collecte. Ils ont ainsi fixé des contes populaires dont il existe de multiples versions orales qu'on peut trouver dans la classification d'Aarne-Tompson. Ils cherchaient explicitement à mettre en évidence l'identité nationale de l'Allemagne. (ibid, p.45)

Par leur intervention, la tradition orale a été censurée et sur certains points pervertie. Et dans le souci d'adapter le conte au destinataire enfantin, le dénouement est optimiste. (Op.cit., Encyclopaedia Universalis)

<sup>17</sup>Afanassiev Alexandre Nicolaievitch (1826-1871), c'est un grand admirateur des frères Grimm qui recueillit des contes oraux. Il en publia plus de quatre cents entre 1855 et 1863 sous le titre de *Contes populaires russes*. Il cherchait à déceler ce que les mythes avaient laissé dans les contes, et ce que la culture y avait ajouté, il s'est surtout intéressé à ce qu'il pouvait y avoir de commun entre des contes très différents, à partir des fonctions du personnage principal.

<sup>18</sup>Jacobs Joseph (1854-1916), il est né en Australie et ne s'est installé en Angleterre qu'à dix-huit ans, pour achever ses études à Cambridge. C'est en s'inspirant du travail des frères Grimm qu'il décide de proposer aux petits Anglais des contes issus de leur culture. (Op.cit., Agnes Delon et al., p 45)

<sup>19</sup>L'abréviation AT pour Aarne et Tompson. (Désormais AT)

Les mêmes auteurs (idem, p.23) affirment que la classification Aarne-Thompson est devenue internationale, elle distingue quatre grandes catégories dans 2340<sup>20</sup> contes types répertoriés :

- **Les contes d'animaux**<sup>21</sup>: ceux qui ne mettent en scène que les animaux, ils sont classés de (1 à 299).
- **Les contes proprement dits**: Cette catégorie englobe les contes merveilleux, religieux, réalistes, voire même d'ogres stupides. (300 à 1199).
- **Les contes facétieux**, c'est-à-dire plaisants ou satiriques qui font rire et réfléchir. Ils sont classés entre 1200 à 1999.
- **Les contes à formules**, où une phrase est répétée d'un bout à l'autre par le personnage principal, qui souvent n'ont pas de fin; autrement-dit, qui sont ouverts et caractérisés par la répétition d'une certaine formule tout au long de l'histoire par le héros du conte. (1200 à 2340)

Notons qu'il y a aussi une rubrique à la fin de cette classification pour des contes non répertoriés.

### 9. Le conte au service de l'imaginaire

L'imaginaire, ce sujet inexhaustible et socle de toute pensée rationalisée, fait partie de toutes les cultures et sociétés des plus anciennes aux plus modernes. Et avant de parler de la relation qui entrelace l'imaginaire et le conte, il nous semble très important de signaler quelques éclairages et identifications entre les nuances existant entre les notions d'imaginaire et d'imagination.

#### L'imaginaire, l'imagination et le conte

Imaginer, « c'est évoquer des êtres, les placer dans des situations, les faire vivre selon son bon plaisir. C'est créer un monde à son gré, en se libérant. » (Postic Marcel, 2008, p. 11)

Les deux termes (imagination et imaginaire), selon Lacourari Chantel (2008), sont issus du vocable latin *imago* et il est difficile de les définir dans la mesure où ils se chevauchent ; cependant, l'auteur trouve qu'on désigne par l'imagination la faculté de l'esprit à se représenter des images et par l'imaginaire le processus<sup>22</sup> de l'imagination mais également et

---

<sup>20</sup>Le répertoire international du conte, Selon Ridda Bejjit (Luc Collès et al, 2007, p60), en supposant qu'il soit limité dans le temps ou dans l'espace, continue de s'enrichir. C'est ainsi qu'après ce catalogue de contes (1964), on commence à voir se développer cet esprit de conservation du patrimoine culturel.

<sup>21</sup>Dans cette catégorie de contes, on trouve aussi les contes que les folkloristes appellent les « Pourquoi » : « Pourquoi les chiens et les chats se disputent ? (conte type 200), Pourquoi les colombes ne pondent que deux œufs ? (conte type 240), Pourquoi les ours n'ont pas de queue ? (conte type 2) » (Encyclopaedie Universalis, 2019)

<sup>22</sup>Dans ce cas, l'imaginaire est synonyme de l'imagination.

plus largement son domaine et son produit. Nous pouvons comprendre alors que l'étendue sémantique de l'imaginaire est plus vaste que celle de l'imagination<sup>23</sup> car il désigne le domaine et le produit à la fois. Dans cette même perspective, en parlant des nombreuses fonctions<sup>24</sup> que l'imaginaire peut remplir dans les sociétés humaines, Legros Patrick et al. (2006:10) soulignent bien que: *«L'imagination productrice d'imaginaires, serait ainsi un élément vital qui permettrait de voir et de faire face à l'Autrui et à sa propre pluralité.»*, nous montrant ainsi que l'imaginaire est le fruit de l'imagination, c'est celle qui l'engendre. En effet, Montessori Maria (2010) le confirme d'une façon aussi claire que concise dans le passage suivant: *«L'imaginaire conduit à sortir du réel, tandis que l'imagination permet de l'approfondir.»*

Encesens, Quinsat Giles (Cité par Sari Mohamed Leila, 2016, p.13) trouve que *«L'imaginaire est un mot d'usage et de destination incertains : placé à mi-chemin du concept et de la sensation, il désigne moins une fonction de l'esprit qu'un espace d'échange et de virtualité.»*, ce qui nous signifie que, c'est par rapport à sa vision du monde et à ses représentations que chacun définit son propre imaginaire. Cependant, *«L'imaginaire n'est pas une forme sociale cachée, secrète, inconsciente, qui vit sous les filtres du tissu social. Il n'est pas le reflet, le miroir déformé, le monde renversé ou l'ombre de la réalité, une société souterraine qui creuserait en profondeur les égouts de la vie quotidienne : il structure<sup>25</sup> en profondeur l'entendement humain.»* (Auger Nathalie et al, 2009, p.10).

Dans ce contexte, nous trouvons important de voir le lien que le conte tisse avec ces deux notions, ce que Montessori Maria (2010) nous explicite dans les propos suivants: *«L'environnement (des contes) est présenté sous une forme qui interpelle l'imagination. L'imagination ne fait que recevoir un stimulant. Cette manière de présenter conduit souvent à une activité intérieure dont le but est de reconstruire clairement une situation.»*, ce qui veut dire tout simplement que la structure du conte peut aider au développement de l'imagination.

---

<sup>23</sup>En donnant plus de détails, l'auteur a cité deux types de l'imagination (reproductrice et créatrice) ; la première retient une simple impression des choses, c'est-à-dire, les images que l'esprit humain est capable de représenter peuvent avoir été perçus au préalable et stockés dans la mémoire. La deuxième concerne les images que cet esprit humain invente sans modèle réel.

<sup>24</sup>Une fonction anthropophysique (le besoin de rêverie), une fonction de régulation humaine face à l'incompréhensible, une fonction de créativité sociale et individuelle ainsi qu'une fonction de communication sociale. Ils trouvent que le recours aux imaginaires nous aide dans la vie de tous les jours à exister dans le sens de sortir de soi, comme il nous mène à faire des réductions et des déterminismes sur l'autre qui limitent les rencontres et les font stagner parfois au niveau de l'exotisme et de l'essentialisme.

<sup>25</sup>C'est par le biais de son imaginaire que l'homme est capable d'organiser le chaos du monde, de lui donner une structure, une cohésion et un sens.

En faisant le lien entre les éléments que nous avons cités, nous déduisons que le conte présente une liberté imaginative indéniable qui pourrait permettre de réfléchir sur sa culture et d'interpréter la culture de l'Autre, c'est ce qu'on appelle entendement humain.

### **L'imaginaire du groupe classe**

Dans le domaine scolaire, Durant Gilbert (Cité par Jacquet- Montreuil Michel: 2005) trouve que les équilibres individuel et social ne peuvent être régulés que si l'imaginaire de l'apprenant est en bonne fonction<sup>26</sup>, ce qu'il a lié aux trois modes suivants :

- Le mode *héroïque*: basé sur le besoin de s'identifier, de se distinguer, d'affronter, d'agir et de s'affirmer; c'est celui des épreuves où l'apprenant est seul mais où il peut s'en sortir grâce à sa maîtrise des règles du jeu.
- Le mode *mystique*: c'est celui de la réflexion sur soi-même au niveau individuel car il est centré sur la tendance à se recentrer, à s'introspecter. Au niveau social, c'est celui du travail en équipe, il est donc basé sur le besoin de participer, de coopérer, voire même à s'intégrer.
- Le dernier mode est dit *disséminatoire*: Il est basé sur le besoin d'échange et de communication. Ce mode est destiné à faciliter les échanges et la circulation de toute information.

Ce qui veut dire tout simplement que le premier mode incarne le travail individuel, le second représente le travail collectif et le dernier évoque l'échange interactif et permet la communication.

A l'issue de cela, nous pouvons déduire que chaque apprenant est invité à se réaliser au sein d'un groupe humain, d'une mini société qui est bien la classe (de FLE dans notre cas) en mobilisant son imaginaire et en s'appropriant des connaissances comme le dit Durant : «*La logique et l'imaginaire forment le tissu de l'esprit.* »

### **L'imaginaire en dehors de la classe de FLE**

Selon Dervin Fred et al. (Op.cit, p.11) : «*Toute personne qu'un individu croise fait surgir en lui des mécanismes qui le poussent à recourir à des imaginaires, les siens, ceux de la personne rencontrée et ceux des autres et à une multitude de voix identifiables ou non qui fournissent des outils pour se côtoyer et faire face à la complexité cognitive engendrée par la rencontre.*», ce qui veut dire tout simplement que toute rencontre avec l'autre nous conduit à s'auto-imaginer et à se mettre en scène. Ils ajoutent que (idem, p.12): «*L'individu (l'apprenant dans notre cas) adapte son moi ou l'image qu'il projette selon*

## Leconte en classe de FLE

---

<sup>26</sup>C'est par sa capacité à imaginer, que l'apprenant pourrait construire des outils qui lui faciliteront la confrontation avec la réalité.

ses interlocuteurs, les contextes de rencontres et le vécu partagé. ». En effet, c'est en fonction du milieu où vit l'apprenant et de son entourage qu'il peut mobiliser son imaginaire et l'adapter selon la situation dans laquelle il se trouve confronté. C'est son imaginaire qui lui permet de s'adapter avec toute sorte de confrontation en dehors de sa classe.

### 10. Les avantages didactiques du conte

La place du conte en classe de FLE autant qu'instrument didactique est toujours gagnée, Rut Badenas Roig Sonia en parle dans un numéro de la revue Synergie Espagne (2018:104); elle trouve que « *Le conte captive l'attention d'une manière immédiate par son argument, il suscite l'envie d'en parler par son caractère naturellement communicatif et interpelle l'imagination grâce à son côté motivateur.* ». En effet, elle (ibid, p.p.110- 111) énumère ses avantages didactiques en classe de FLE comme suit :

- La brièveté du texte est très séduisante pour les jeunes lecteurs (notamment les apprenants)<sup>27</sup>. Les contes semblent beaucoup plus accessibles et attrayants que la plupart des textes littéraires.
- La nature du récit fait appel à l'imagination, le suspense captive le lecteur, l'invitant à poursuivre la lecture pour en connaître le dénouement.
- La structure littéraire du conte est habituellement simple et facile à suivre.
- Le conte se montre plus efficace pour l'apprentissage du vocabulaire. Il stimule la mémoire parce que le contexte aide à se souvenir.
- Par sa nature, le conte se prête mieux que d'autres textes à travailler dans trois dimensions fondamentales pour tout acte éducatif complet (la dimension didactique, la dimension ludique<sup>28</sup> et la dimension éthique), ce qui signifie que son usage motive l'apprenant et facilite la dimension didactique dans le processus de l'apprentissage.

### 11. Didactique de l'écriture

Plane Sylvie (2006: p.p. 33,54) insère l'activité scripturale entre l'*universalité* et la *singularité* (ce qui relève de la configuration individuelle de chaque scripteur) qu'elle considère comme un élément moteur de la production écrite. Elle trouve qu'en dépit des travaux de psychologie cognitive ou de psycholinguistique, la description de l'acte d'écriture

---

<sup>27</sup>L'auteure renforce et illustre son idée par les propos de Collie et Slater et qui consistent à dire que : « *Il est moins intimidant pour un lecteur étranger de s'attaquer ou de relire les contes lui-même, et ils sont plus accessibles lorsqu'ils sont donnés comme devoirs à la maison. Les élèves ressentent ce sentiment d'accomplissement en arrivant à la fin d'une œuvre complète beaucoup plus tôt.* ». Du point de vue du professeur, elle trouve que cet avantage facilite et encourage la tâche de varier les styles des contes lus au cours d'un trimestre.

<sup>28</sup>Le caractère ludique des contes intéresse les apprenants car il consiste à déscolariser la lecture, qui, en plus d'être une matière d'étude, elle devient une distraction ou un jeu.

reste impossible *«Il ne peut être proposé de modèle unique rendant compte d'une activité d'écriture qui serait universelle et c'est en adoptant le point de vue du singulier, c'est-à-dire en prenant comme point de départ les contraintes auxquelles chaque scripteur (l'apprenant dans notre cas) devra trouver une réponse qu'il est possible d'envisager une didactique de l'écriture. »*

Pour cela, elle propose de prendre en compte cinq catégories de contraintes (universelles) auxquelles chacun pourra apporter ses réponses (individuelles), et qui sont :

- Des contraintes d'ordre linguistique que notre auteure les définit comme *«des modes de linéarisation, d'organisation et de différenciation imposés par la langue et par les particularités du système d'écriture employé. »*
- Des contraintes d'ordre psycholinguistique imposées par les limites des ressources cognitives du scripteur; *«les scripteurs adultes peuvent activer les processus de conceptualisation et /ou de formulation en même temps qu'ils transcrivent leur texte, alors que les scripteurs enfants ne peuvent qu'activer ces processus les uns à la suite des autres »*
- Des contraintes résultant de prescriptions imposées par la consigne ou que le scripteur s'impose.: *Elles relèvent de différents ordres (linguistiques, thématiques, stylistiques, pragmatiques,...) et peuvent porter sur toutes les dimensions de la production (aspect matériel, quantité à produire, visée à atteindre...)*
- Des contraintes imposées par le médium de production : *les techniques et les outils employés pour l'écriture ont des conséquences sur le mode de symbolisation et par là-même sur l'activité sémiotique du scripteur.*
- Des contraintes imposées par le texte produit : *au fur et à mesure que le texte est produit, il restreint les choix possibles pour rédiger la suite.*

Et c'est suivant le rapport qu'entretient le scripteur avec l'activité scripturale que ses réponses apportées aux contraintes dépendent. Penser la didactique de l'écriture consiste donc (à l'avis de notre auteure) à faciliter la rencontre entre l'universalité et la singularité ; autrement dit, entre la configuration individuelle et les contraintes universelles. Dans cette optique, elle ajoute qu' : *« Il faut aider chacun à se construire des représentations »<sup>29</sup>*

---

<sup>29</sup>La notion de représentation est souvent associée à d'autres notions telles que stéréotypes, préjugés, clichés..., ce que Doise Willem (cité par ChemmarLazhar, 2010, p. 10) appelle *une notion carrefour*. En didactique, une représentation est considérée, selon Merieu Philippe (1995 : 91), comme *« une conception que le sujet a, à un moment donné, d'un objet ou d'un phénomène »*. Cependant, en classe de FLE, la représentation que l'apprenant a de celui qui parle la langue qu'il a à apprendre influence considérablement l'apprentissage. Eneffet, Toumi Abderrahmane (2016 : 35) trouve que : *« La prise en compte des représentations par l'enseignant consiste à questionner les élèves sur les connaissances, le point de vue qu'ils ont sur un thème ou*

*efficientes sur l'activité scripturale et à améliorer son rapport à l'écrit, ainsi qu'à acquérir des outils linguistiques, textuels et culturels, suffisants pour s'adapter aux contraintes de l'écriture. »*

A l'issue de cette compréhension de la conception de l'écriture basée sur le sujet-apprenant, nous avons déduit que l'acquisition des normes (linguistiques, textuelles et culturelles) n'est pas facultative ou abandonnée au profit d'une *libre expression personnelle*, au contraire, elle est à la base du développement des capacités scripturales.

### **12. La littéracie**

En didactique de l'écrit, la *littéracie* ou *literacy* semble être un terme difficile à définir, «*C'est une série de relations significatives aussi larges les unes que les autres entre l'écrit et l'ensemble des connaissances* » (Christine Barré-De Miniac et al, 2005, p.30)

Selon Cristine Barré-De Miniac et al (ibid., p.p.08-30), la littéracie, apprentissage de l'écrit, peut désigner le versant positif alors que le terme d'illettrisme désigne le versant négatif (le désapprentissage), c'est-à-dire; elle désigne l'apprentissage de l'écrit. Elle met l'accent sur la question de l'écrit dans ses multiples usages avec les différents modèles théoriques favorisant la compréhension de leur transmission, leur apprentissage et voire même leur mise en œuvre. Dans cette optique, et pour cerner les contraintes qui permettent une bonne définition des objectifs et des modalités d'enseignement, la prise en compte des contextes est primordiale (c'est la mise en contexte de l'apprentissage du lire-écrire). Cela permet de dire que la compréhension des *compétences de base* (linguistiques et graphiques) mobilisées dans la lecture-écriture est liée aux contextes dans lesquels elles se trouvent mobilisées car «*la literacy ne traite pas seulement de la façon de lire et d'écrire une écriture particulière mais qu'elle désigne également l'application de cette connaissance à des objectifs différenciés, dans des contextes spécifiques* ».

Concernant les pratiques de la littéracie, elles varient suivant les langues et les spécificités des processus *psycho-cognitifs et psycho-linguistiques* qui sont associés à leurs usages. De l'avis des experts, l'école est le lieu propice pour la transmission de l'écrit et des pratiques, mais aussi et plus largement, les cadres familiaux et sociaux, c'est-à-dire; une

---

*une notion à étudier, avant d'entamer une séquence d'apprentissage. Ce qui va lui permettre de faire évoluer les représentations initiales des élèves et créer chez eux une représentation plus performante. »*

D'un angle sociolinguistique, Boyer Henri (2001 :373) fait la distinction entre deux types (opposés) de représentations « *Auto-représentations* », celles qui concernent les idées que se font les natifs de la communauté linguistique de leur langue-culture, et le deuxième type (*Hétéro-représentations*) est en opposition avec le premier car il concerne les idées que se font ces mêmes natifs des autres communautés linguistiques »



articulation entre les différents lieux dans lesquels l'enfant (en situation d'apprentissage) est mis en contact avec l'écrit est nécessaire pour une scolarisation massive.

Dans ce contexte, l'étude des *représentations*<sup>30</sup> des acteurs sociaux impliqués dans la transmission et l'apprentissage des pratiques de littéracie constitue un moyen privilégié pour penser les rapports entre le *cognitif* (savoir et savoir-faire), le *symbolique* et le *social*.

### Conclusion

Rappelons que l'objectif principal de ce chapitre était de tisser une toile définitoire du conte et de donner les éléments théoriques ayant trait à lui.

Et pour conclure ce chapitre, nous avons à dire que le conte est un genre littéraire qui traverse le mieux les frontières spatiotemporelles et culturelles, ce qui fait que son exploitation en classe de FLE ne doit pas être restreinte à des fins linguistiques. De ce fait, il nous semble qu'une approche interculturelle du conte s'avère plus fructueuse et pourrait lui donner plus de valeur et de sens.

---

<sup>30</sup> Parmi les différentes définitions accordées à la notion de représentations sociales, nous avons adopté celle proposée par Berjot Sophie et Delelis Gérard (2014 :190) : « c'est le processus et le contenu d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe constitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique. », ce qui nous permet de dire que les individus, pour penser, comprendre et interpréter la réalité quotidienne, ils se réfèrent à leurs représentations sociales. Ce sont donc un médiateur entre les deux (les individus et leur réalité).

Ce sont une grille de lecture de la réalité qui permet les échanges sociaux, la communication et le renforcement des positions sociales, ce sont donc des filtres interprétatifs de la réalité.

Selon nos auteurs, elles dépendent de la culture, la religion, l'âge, le sexe, les croyances, le contexte social (avec comme vecteurs l'éducation, les médias, l'héritage et les expériences personnelles, ce que nos auteurs appellent historicité ou propriétés d'héritage de représentations sociales) et l'histoire personnelle qu'ont les individus.

## **Chapitre02**

**De la culture à l'interculturel:**

**Approche conceptuelle**

Traiter de la problématique de la didactique du conte passe inévitablement par un retour sur les notions clefs telles : la culture, la civilisation et l'interculturel. Dans ce qui suit, nous nous attacherons au fil de ce chapitre à les expliciter, les interpréter et les mettre en exergue avec d'autres notions tout aussi nécessaires.

### 1. Définir l'interculturel?

En essayant de trouver une définition de l'interculturel, qui soit aussi claire que précise, nous nous sommes trouvés face à toute une panoplie de points de vues qui n'ont fait qu'augmenter notre embarras d'en opter pour une.

Dans l'un de ses articles, paru dans le deuxième numéro de synergie d'Algérie, Dakhia Abdelouahabe a guidé notre réflexion en nous répondant dans le passage suivant :

*-«l'interculturel nous angosse parce que nous sommes indécis : Notion ou concept? Si la notion est cette connaissance élémentaire, intuitive, synthétique et assez imprécise ; le concept signifie cette représentation mentale générale et abstraite d'un objet. L'interculturel serait-il à la fois notion et concept ? là réside, sans doute possible, la difficulté de sa saisie. L'interculturel étant en perpétuel changement, aucun qualificatif ne pourrait le comprendre ; le définir équivaut à l'emprisonner dans un plan purement philosophique. Pourtant il faut définir l'interculturel, en définissant d'abord la culture, en distinguant ensuite entre culture et civilisation. Donc dialogue des cultures ou bien choc des civilisations ?» (Dakhia Abdelouahabe, 2008, p.149)*

De là, nous essayons de fonder notre réflexion à partir de ce qu'on entend par culture, de voir les principaux concepts ayant trait à elle, de distinguer entre culture et civilisation pour tenter enfin de creuser une définition de l'interculturel.

#### 1. 1. La culture

##### Retour sur la notion de 'culture'

En cherchant une définition à la notion de culture, nous avons constaté qu'il en existe un bon nombre. Les anthropologues Kroeber Alfred et Kluckhohn Clyde (cité par De Carlo Maddalena, 2007, p. 34) dans leur ouvrage *Culture: a Critical Review of concepts and definitions* ont répertorié plus de deux cents définitions de ce terme de culture. Le nombre a, sans doute, pu augmenter depuis les études accomplies en 1952, ce qui nous montre que la notion de culture a des significations aussi nombreuses que variées.

D'après le Dictionnaire Gaffiot (Cité par Robert Jean-Pierre, 2009, p.58), le terme de culture tire ses origines du latin classique *cultura* qui signifie, au sens propre, «culture de la terre», et au sens figuré, «culture de l'esprit, de l'âme». Cette définition nous donne une

## De la culture à l'interculturel: Approche conceptuelle

---

appréciation globale sur l'émergence du mot culture, mais elle nous paraît insuffisante. C'est pour cette raison que nous avons interpellé d'autres définitions :

D'après le Dictionnaire actuel de L'éducation (Robert Jean-Pierre, *ibid.*, p.58), le mot culture désigne « *le développement intellectuel, la production artistique ou les bonnes manières d'un individu ou d'une certaine élite bourgeoise et urbaine d'une société* ». Cependant, cette définition est qualifiée de traditionnelle.

Blanchet Philippe (2005: 07), dans sa tentative de définir la culture, la considère comme « *un ensemble de schèmes interprétatifs, c'est-à-dire, un ensemble de données, de principes et de conventions qui guident les comportements des acteurs sociaux et qui constituent la grille d'analyse sur la base de laquelle ils interprètent les comportements d'autrui (c'est-à-dire les pratiques linguistiques et les messages)*. Il met l'accent sur la culture comme une connaissance en y additionnant une dimension aussi concrète qu'active, celle qui met en œuvre la culture lors des interactions.

Pour Camilleri Carmel (1989 : 27) : « *La culture est l'ensemble plus ou moins lié des significations acquises les plus persistantes et les plus partagées que les membres du groupe (...) sont amenés à distribuer de façon prévalante sur les stimuli provenant de leur environnement et d'eux-mêmes, induisant (...) des représentations et des comportements communs valorisés, dont il stend ent à assurer la reproduction par des voies non génétiques* », ce qui nous permet de dire que la culture, c'est cet ensemble de valeurs inculqué au sein du même groupe ou de la même société, et, qui se transmet d'une génération à une autre . Cela nous montre à quel point l'apport de la culture partagée est important, c'est grâce à cette dernière et par son intermédiaire que chacun peut donner du sens aux événements vécus, et saura par la suite comment réagir face à ceux-ci. L'auteur (*ibid.*, p.28) ajoute que l'attachement des membres du même groupe à leur modèle culturel qui est à la base de ces *significations* ou *contenus culturels* peut les conduire soit à refuser le changement et ne pas y résister « *le statisme* »; soit à les transformer mais d'une manière à ne pas bouleverser la logique de ce modèle, ce qui veut dire que la culture pourrait autoriser le changement « *elle peut même faire preuve de dynamisme sans se détruire, mais dans des limites : tant que, à travers les variations, demeure son armature structurelle.* »

Pour notre propos, nous choisirons la définition, combien significative, donnée par Abdallah-Pretceille Martine (1989 : 241); en parlant de l'éducation interculturelle, elle évoque le concept de « culture » dans les termes suivants : « *L'éducation interculturelle ne saurait être succédanée d'une idéologie, même anti-raciale. Elle relève plutôt d'une modalité d'analyse et d'appropriation des problèmes et des situations sains qu'un apprentissage à*

## De la culture à l'interculturel: Approche conceptuelle

---

être, et plus précisément à être sur les plans social et relationnel. La culture n'est pas, dans cette optique, définie à partir d'un ensemble de qualités attribuées mais comme un phénomène de communication. ». Comme elle ajoute que (1985 : 31) «La culture est un phénomène actualisé par diverses circonstances (par l'histoire, l'économie, la politique...).

De ce qui précède, nous retenons que la culture est un phénomène en perpétuel changement, ce qui pourrait conduire, nous semble-t-il, à comprendre l'Autre et l'accepter dans sa différence.

### Typologies des cultures

Dans leur conception de la culture, Bourdieu Pierre et Porcher Louis (cité par Leylavergne Jacques et Parra Andréa, (2010, p.p.119-129), en distinguent deux : la culture cultivée (ou savante) et la culture anthropologique (ou partagée).

#### La culture cultivée (ou savante)

Toutes les activités humaines génèrent une culture comme la sculpture, la musique, la peinture, la littérature, la science... Cependant, ces auteurs voient qu'il n'y a pas des hommes cultivés et d'autres incultes mais qu'il existe seulement des individus plus ou moins cultivés. Autrement dit, il y a des degrés et des niveaux de culture qui varient suivant les personnes et leurs environnements (familial, professionnel, social et de leur âge).

#### La culture anthropologique (ou partagée)

En parlant de la culture anthropologique, Porcher (ibid, p.120) nous en donne une définition très pertinente : «Une culture est un ensemble de pratiques communes, de manières de voir, de penser et de faire qui contribuent à définir les appartenances des individus, c'est-à-dire, les héritages partagés dont ceux-ci sont les produits et qui constituent une partie de leur identité.» car un individu selon lui: «est le résultat de deux composantes : son héritage génétique (l'inné) et son héritage culturel (l'acquis). ». Porcher précise la nature de ces appartenances comme des cultures mineures «religieuse, sexuelle (homme ou femme), régionale, étrangère, générationnelle (tranches d'âge)... »

Porcher (2004:55) lie donc cette culture à « la manière avec laquelle les personnes voient le monde, la façon qu'ils ont à se comporter dans telle situation, ce qu'ils croient, leurs représentations de l'étranger, leur image de l'interculturel. »

Dans son dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde, Cuq Jean-Pierre<sup>31</sup>(2003:63), nous explicite quelques cultures que Porcher appelle

---

<sup>31</sup>Il (ibid) voit que la culture est un concept qui peut concerner aussi bien un *ensemble social* (ou même une société) qu'une personne individuelle. C'est la capacité de faire des différences, c'est-à-dire de construire et de légitimer des distinctions (distinguer, être capable de ne pas confondre, être distingué par les autres); légitimer des distinctions consiste à élever ses propres préférences, ou celle de son groupe, au rang des

---

## De la culture à l'interculturel: Approche conceptuelle

---

*cultures mineures*, à savoir: Les cultures générationnelles, la culture langagière, les cultures religieuses.

### **Les cultures générationnelles**

Jean-Pierre Cuq (ibid) insiste pour parler de cultures au pluriel car, selon lui, au sein d'une vaste culture, coexistent des cultures plus petites mais qui fonctionnent selon le même schéma. Il ajoute qu'*«il n'y a, dans ces conditions, pas de culture pure, mais des cultures métissées, tatouées, tigrées, arlequinées.»*

Les cultures dites générationnelles sont de plus en plus importantes, notamment pour les systèmes scolaires. Désormais la culture des enfants de onze ans est radicalement différente de celle des quatorze ans, elle-même différente de celle des gens de vingt ans. Cuq trouve qu'il existe des cultures de vieux qu'il appelle des cultures de troisième âge, *qui, de plus en plus, se manifestent par le goût des voyages, celui des langues vivantes, celui de la danse et aussi celui du jeunisme.*

En classe de FLE, et pour être un bon enseignant, il faut donc prendre en considération l'âge des apprenants et la culture qui va avec.

### **La culture langagière**

Elle est considérée par Cuq comme une culture qui reste parmi les plus hautes car les langues sont marquées de plus en plus de culture, et que, là encore, ceux qui savent opérer les plus nombreuses distinctions sont plus cultivés que les autres. Comme il souligne dans le passage qui suit l'importance de prendre en considération la culture imbibée dans chaque langue, et que les apprenants étrangers doivent acquérir au même titre que les natifs, sans prendre en considération la différence des milieux:

*«Les membres indigènes d'une culture ont acquis celle-ci (la culture langagière) de l'intérieur, naturellement, par inculcation, souvent sans s'en apercevoir. Les étrangers qui doivent apprendre cette culture (comme c'est toujours le cas dans l'enseignement des langues) sont évidemment contraints de l'apprendre de l'extérieur, c'est-à-dire de situer les uns par rapport aux autres les divers éléments de la culture qu'ils acquièrent. Ils sont obligés donc de reconstruire les éléments que les natifs ont acquis spontanément. Il faut impérativement que la didactique*

---

*préfère les meilleures, celles qui dominent toutes les autres, celles par rapport auxquelles s'établit la hiérarchie des valeurs».* Pour lui, plus la personne est cultivée, plus elle est capable de repérer et d'instaurer des distinctions et donc d'accéder à un rang culturel élevé. Il s'agit donc d'acquérir une culture, de l'améliorer et de l'élever (c'est augmenter le capital culturel dont nous allons parler plus tard)

*des langues intègre cette différence qui est presque toujours négligée*». (Cuq Jean-Pierre, 2003, p.63)

Dans ce contexte, Robert Galisson a attiré l'attention sur cette nouvelle dimension de culture dans l'enseignement en disant que :

*« Si l'on veut bien admettre que le commun des mortels n'apprend pas une langue pour en démontrer les mécanismes et manipuler gratuitement des mots nouveaux, mais pour fonctionner dans la culture qui va avec cette langue, on aboutit à la conclusion que celle-ci n'est pas une fin en soi, mais un moyen pour opérer culturellement, pour comprendre et produire du sens avec les outils et dans l'univers de l'autre. Donc que la culture, en tant qu'au-delà de la langue, est la fin recherchée. »*. (Robert Galisson, 1999, p. 96)

En effet, chaque langue reflète sa propre culture ; ce qui veut dire qu'on ne peut séparer l'apprentissage d'une langue de l'enseignement de sa culture.

Pour terminer, nous empruntons les propos de Cuq Jean-Pierre pour dire que *« la langue ne peut se former et vivre que si elle est l'expression linguistique d'une culture »*. (Cité par Leylavergne Jacques et Perra Andréa, 2010, p.119)

### **Les cultures religieuses**

Les cultures dites religieuses pour Cuq sont très importantes. Elles instaurent chez l'apprenant des connaissances de sa propre religion et sur d'autres religions ou pratiques religieuses nées dans d'autres milieux socioculturels, comme il est mentionné dans le passage suivant :

*« La culture religieuse consiste en une compréhension des principaux éléments constitutifs des religions qui repose sur l'exploration des univers socioculturels dans lesquels celles-ci s'enracinent et évoluent. Des textes sacrés, des croyances, des enseignements, des rites, des fêtes, des règles de conduite, des lieux de culte, des productions artistiques, des pratiques, des institutions et des modes d'organisation sont au nombre des éléments auxquels la culture religieuse s'intéresse »* (Légaré-Baribeau Marie-Pierre : 2019)

Il nous paraît donc, que la connaissance de ces éléments permet aux apprenants de saisir progressivement, compte tenu de leur âge, de quoi est due la divergence des pratiques et des croyances de chaque société à l'instar de l'autre, ce qui leur expliquera peut être par la suite pourquoi certains comportements sont admis dans une communauté et refusés dans une autre.

## De la culture à l'interculturel: Approche conceptuelle

---

De tout ce qui précède, nous pouvons dire que nous ne pouvons guère nier ou négliger l'apport de chaque catégorie de ces cultures à l'apprenant ou à la société en général. Certains parmi nous peuvent se réjouir de différentes cultures à la fois, c'est pourquoi nous tenons à parler de pratiques culturelles plutôt que de culture, comme il est expliqué dans le dictionnaire de didactique de français :

*« Dans un ensemble donné ou chez un individu, ces différentes composantes se mêlent, s'entrelacent et certaines personnes appartiennent évidemment à plusieurs d'entre elles, c'est même notre cas à tous. Il s'agit bien au total d'un amalgame, d'un mélange et pour cette raison, on tend désormais à parler de pratiques culturelles plutôt que de culture, car des actions et des choix y sont impliqués et traduisent des appartenances actives ».* (Cuq Jean-Pierre, op.cit, p.64).

### **Le capital culturel**

Dans le but de désigner les ressources culturelles dont dispose un individu, Bourdieu Pierre a introduit le concept de *capital culturel* (Lorent Xavier :2000).

Abdallah-Pretceille Martine et Porcher Louis ((cité par Bourizine-Eddine, 2011, p.71) le définissent comme « *L'ensemble des connaissances et de savoir-faire dont dispose un individu dans tous les domaines* ». il peut se définir à partir de trois caractéristiques dont la première est la *quantité*, c'est-à-dire, le volume de savoir que possède l'individu, la deuxième est la *diversification*; quand l'homme possède des connaissances venues de domaines plus ou moins variés. Quant à la troisième, c'est qu'il « *s'accroît et se diversifie d'autant plus aisément qu'il est déjà plus grand ou plus diversifié.* » (ibid)

Dans ce sens, le Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde (Cuq Jean-Pierre, Op.cit, p.39) le définit comme: « *l'ensemble des connaissances que je possède, parmi lesquelles figurent par exemple les connaissances langagières (capital langagier), les connaissances pédagogiques (capital pédagogique) (...)* »

Bourdieu (Op.cit., Lorent Xavier, 2000) en distingue trois états:

1. Un état *incorporé*: ce que Bourdieu appelle l'*habitus culturel*. Il se construit par socialisation successive et comprend par exemple l'aisance sociale et la capacité à s'exprimer en public.
2. Un état *objectivé*: c'est tout ce qui est supports matériels comme les livres ou les tableaux, c'est-à-dire les biens culturels et dont l'appropriation inclut l'*habitus culturel*.
3. Un état *institutionnalisé*: ce sont les titres scolaires, c'est-à-dire, l'objectivation du capital culturel sous forme de titre comme un brevet de compétence culturelle.



Et pour conclure, nous emprunterons les propos de Bourizi Eddine (Op.cit. p.72) et qui déclare que: «*Le capital culturel<sup>32</sup> est une richesse personnelle ; il se divise en capital acquis et capital appris. « Acquis » désigne celui qui a été hérité de la famille et acquis dans la vie quotidienne, d'une façon non systématique, « appris » désigne plutôt les connaissances apprises à l'école, de façon systématique. »*

### **Culture et civilisation**

Du fait que la culture et la civilisation sont étroitement liées, leur distinction est très difficile au point de les confondre. D'après le Petit Robert (cité par Dakhia Abdelouaheb, 2008, p.149.), l'une aussi bien que l'autre signifie «*ensembles des phénomènes sociaux (religieux, moraux, esthétiques, scientifiques, techniques) communs à une grande société ou à un groupe de sociétés. »*, ce qui explique pourquoi ces deux notions finissent par se rencontrer.

Pour tenter de donner une définition au concept de civilisation, Winmulle Florence (2011:18) trouve que la notion de civilisation désignait essentiellement «*la culture cultivée ou la culture savante: la littérature, les beaux-arts (...)*». Cependant, Hans Kung (cité par Tifour Tameur, 2016, p.41) la définit comme: «*L'ensemble des traits qui caractérisent l'état d'évolution d'une société donnée, tant sur le plan technique, intellectuel, politique que moral, sans porter le jugement de valeur.*». Cette définition nous semble très riche et synthétique et elle nous permet de dire que la civilisation, c'est cette propriété culturelle caractérisant une société donnée sur des plans aussi différents que variés.

Pour ce qui est de la culture, Winmulle Florence (op.cit, p.19) voit que c'est à côté de la littérature que les contenus culturels se sont amplifiés au domaine *anthropologique* comme les modes de vie, les rites et les règles comportementales dans les rencontres, à cela elle adjoint les contenus sociolinguistiques en rapport avec la communication telles que «*les connaissances implicites contenues dans les interactions verbales entre les membres de la même culture (...)* les comportements non verbaux, les règles de politesse, la distance corporelle, la gestuelle, etc. Le concept de (culture) ainsi élargi englobe désormais la culture savante et la culture quotidienne. » Alors que l'anthropologue anglais Burnett Tylor (2007 : 34) la définit comme : «*Cet ensemble complexe qui comprend la connaissance, les*

---

<sup>32</sup> A ne pas confondre avec le capital linguistique dont plusieurs pédagogues et didacticiens (tels que Coste Daniel et Zarate Geneviève) ont évoqué dans la compétence plurilingue et pluriculturelle. Selon l'auteur (ibid, pp.72, 73), ce qui est évident et irréprochable, c'est que plus on avance dans l'apprentissage d'une langue étrangère et de sa culture, mieux on communique avec les natifs de cette langue. Or, il y a un rapport d'importance entre les deux capitaux (linguistique et culturel) que les apprenants ignorent car ils sont sensibilisés aux difficultés liées à la langue, mais peu aux problèmes attachés à la compétence culturelle. Ce qui veut dire que, lors d'un choc culturel, il faut chercher des réponses dans sa compétence culturelle au lieu de l'attribuer à une maîtrise insuffisante de la langue.

## De la culture à l'interculturel: Approche conceptuelle

*croiances, l'art, la morale, le droit, les mœurs et toute capacité et habitude acquise par l'homme comme membre d'une société. ».*

D'après ces définitions, nous voyons que la culture et la civilisation se rejoignent dans la culture savante; c'est-à-dire, on peut prendre l'une pour l'autre (civilisation ou culture). Cependant, la culture a plus d'ampleur que la civilisation car elle englobe les deux catégories de culture (savante et anthropologique).

### **L'interculturel**

Revenons à l'interculturel pour voir sa naissance et son évolution à travers diverses théories :

#### **Origine et émergence**

C'est avec l'apparition de l'approche communicative et les nouveaux concepts qu'elle a introduits au domaine de l'enseignement, à l'instar de « compétence communicative », que les réflexions sur l'interculturel et les stratégies qui peuvent le prendre en compte ont commencé à faire émergence.

Puren souligné à propos de ce sujet qu' :

*« Il existe actuellement en didactique du français langue étrangère un modèle d'enseignement/apprentissage sur lequel se base tout le discours moderniste des communicativistes, qui l'interprètent principalement sur le mode de l'opposition (objet/sujet) en posant comme principe didactique de base la centration sur l'apprenant contre la centration sur l'enseignant et la centration sur la méthode.*

*».* (Christien Puren, 1998, p.p.09-10)

Il devient important, pour l'enseignant, dans ce contexte de mettre l'apprenant au centre des intérêts, de réfléchir sur les paramètres et les facteurs socioculturels qui entrent en jeu dans toute communication et échange.

Pour Cuq :

*« L'interculturalisme est donc né dans l'école même et à propos des enfants migrants (...) la pédagogie interculturelle était conçue par ses promoteurs comme s'adressant à tous les élèves sans exception, y compris, bien entendu, les indigènes, qui avaient, comme les autres, à y gagner (...). Aujourd'hui, le mot a fait florès: on ne trouve plus un discours didactique qui n'y fasse référence et il est même devenu une spécialité en soi, à laquelle on consacre thèses, colloques, cursus officiels »* (Cuq Jean-Pierre, 2003, p. 137)

D'après le dictionnaire de didactique de français (2003 :136), le mot d'interculturel a été forgé au début des années 1970 en une époque où la massification scolaire, enfin

officielle, rendait l'école plus sensible aux problèmes éducatifs propres aux enfants d'origine étrangère <sup>33</sup> .« *Il suppose l'échange entre les différentes cultures, l'articulation, les connexions, les enrichissements mutuels (...) Le contact effectif de cultures différentes constitue un apport où chacun trouve un supplément à sa propre culture (à laquelle il ne s'agit bien sûr en rien de renoncer).*

### Essai de définition de l'interculturel

L'interculturel, selon Fougerouse Marie-Christine (2016:113), c'est la combinaison du préfixe «inter » et de l'adjectif «culturel », ce qui traduit une idée de lien, de mise en relation, de communication mais aussi de questionnement entre les cultures.

La notion d'interculturalité a reçu des définitions diverses ; et pour tenter de la définir Philippe Blanchet avance que :

*-«La notion d'interculturalité renvoie davantage à une méthodologie, à des principes d'action, qu'à une théorie abstraite. C'est la raison pour laquelle je lui préfère l'approche interculturelle. L'idée fondamentale est de s'intéresser à ce qui se passe concrètement lors d'une interaction entre des interlocuteurs appartenant à des communautés culturelles différentes, donc porteurs de schèmes culturels<sup>34</sup> différents, même s'ils communiquent dans la même langue.»(Philippe Blanchet, 2005, p. 06)*

Dans ce cadre, Blanchet souligne l'importance de réguler les malentendus, ce qu'il appelle *difficulté de la communication*, dus à des préjugés et à des décalages des schèmes interprétatifs. Il suggère un respect mutuel par une compréhension mutuelle en reconnaissant l'altérité et la différence.

Acetire, Abdellah-Preteille Martine (1992:36) définit<sup>35</sup> l'interculturel comme «*une construction susceptible de favoriser la compréhension des problèmes sociaux et éducatifs, en liaison avec la diversité culturelle* ». Dans ce contexte, Marie-Antoine HILY (2001:07-08) trouve que la notion d'interculturel telle qu'elle est branchée sur la vitalité d'un paradigme de

---

<sup>33</sup> Les enfants de travailleurs migrants, c'est en effet en France.

<sup>34</sup> On désigne par schèmes culturels, cet ensemble d'idées particulières qui sont parfaitement acceptées par une communauté. Acceptées dans le sens où elles font partie intégrante de la vie quotidienne de la communauté et qu'elles se sont ancrées dans l'inconscient des gens.

<sup>35</sup> L'auteure, dans son ouvrage *vers une pédagogie interculturelle* (1996 :11 ), nous souligne que l'interculturel n'est pas une abstraction, il se trouve au cœur des changements sociaux et politiques et par la même suscite controverses et polémiques. Ainsi donc toute tentative de définition, ou plus exactement d'ordonnement du champ conceptuel, ne peut s'effectuer que comme une succession de choix. En effet, ce sont ces choix qui seront explicités et justifiés.

Comme elle ajoute que toute définition sera le résultat d'une construction, elle-même issue d'un double mouvement: l'analyse des situations et d'expériences, et le repérage de propriétés constitutives du concept à la lumière des théories existantes

la culture désigne «*Le type de relations sociales entre des groupes qui vivent différemment leurs rapports à l'environnement.*», cependant, elle (ibid) la trouve une notion très discutable qui se définit mal car elle se prête à plusieurs variations suivant les auteurs et les disciplines. Dans cette optique, l'interculturel est perçu comme reconnaissance des appartenances individuelles et collectives pose beaucoup de problèmes du côté de l'identité face à l'Autre et de la différence du fait qu' «*un sujet s'identifiant à une culture se différencie des autres par des signes apparents, des symboles, des valeurs, des codes marquant l'appartenance.* »

Toutefois, notre attention est particulièrement attirée par la définition prônée par le Conseil de l'Europe et qui consiste à dire que :

*-«L'emploi du mot «interculturel» implique nécessairement, si on attribue au préfixe «inter» sa pleine signification, interaction, échange, élimination des barrières, réciprocité et véritable solidarité. Si au terme « culture» on reconnaît toute sa valeur, cela implique reconnaissance des valeurs, des modes de vie et des représentations symboliques auxquelles les êtres humains, tant les individus que les sociétés, se réfèrent dans les relations avec les autres et dans la conception du monde.»* .(Conseil de l'Europe, 2002, p.45)

À cet effet, nous rejoignons l'avis de Holliday (cité par Tournebise Céline, 2013, p.14) et qui consiste à dire que l'interculturel «*quelle que soit sa compréhension, il traite de concepts importants tels que l'identité et la culture.* »

De tout ce qui précède, et si nous prenons la culture dans son acception la plus large (cultures savante<sup>36</sup> et anthropologique); nous pouvons dire que l'interculturel est une réconciliation de cultures par le biais du dialogue.

### **2. Concepts en relation avec l'interculturel**

Afin de mieux expliciter et renforcer l'essence de l'interculturel, il nous semble important de préciser en quoi il se distingue de plusieurs concepts dérivés du mot culture.

#### **Interculturel, pluriculturel et multiculturel**

A propos du pluriculturel, Puren Christian (2013 :06) trouve que «*Les contacts interculturels, lorsqu'ils se maintiennent dans la durée au sein de la même société, produisent forcément des phénomènes de métissage, c'est-à-dire de pluriculturel* ».

Selon Byram M (cité par Ana Victoria Morales Roura, op.cit, p.53), «*Le pluriculturalisme implique de s'identifier à certaines des valeurs, croyances et /ou pratiques d'au moins deux cultures, ainsi que d'acquérir les compétences qui sont nécessaires pour participer activement à la vie de ces cultures. Les individus pluriculturels sont des individus*

---

<sup>36</sup>Nous pouvons appeler donc la culture savante «civilisation» comme nous l'avons déjà explicité.

## De la culture à l'interculturel: Approche conceptuelle

---

*qui disposent des connaissances, des dispositions et des savoir-faire linguistiques et comportementaux dont ont besoin les acteurs sociaux opérant dans au moins deux cultures. »*

A la lumière de ces deux définitions, nous pouvons déduire que l'individu pluriculturel<sup>37</sup>, c'est cet individu compétent dans plusieurs cultures et capable de le concrétiser dans la vie pratique sans aucune difficulté.

Pour ce qui est du multiculturel, Didier André Collot et Guyet Loueslati Béchir (Cité par Bourguignon Magali, 2019, p.07) trouvent qu'il *«produit des effets spontanés dans lesquelles on n'intervient pas, et, divise sans souci d'unifier»* tandis que l'interculturel *«vise à construire une articulation entre les porteurs (des cultures), afin de corriger les inconvénients de leurs coexistence et, si possible, de les faire bénéficier d'avantages attendus.»*, ce qui nous permet de dire que le multiculturel qualifie quelque chose qui a plusieurs cultures tandis que l'interculturel suppose notamment la relation entre ces cultures. Comme ils ajoutent que la diversité culturelle et linguistique ne constitue pas un obstacle à la communication, par contre, c'est une source de compréhension et d'enrichissement mutuels ; ce qui pourra par la suite délimiter toute sorte de discrimination culturelle et permettre d'éviter les préjugés.

Dans ce contexte, Ana Victoria Morales Roura (2014 :53), trouve que le terme de multiculturalisme a une connotation péjorative actuellement qu'elle qualifie de *négative* et cela est dû au fait qu'il évoquerait une société morcelée, où il y a une cohabitation et coprésence de diverses ethnies et cultures dans le même espace sans aucune interaction ; tandis que le terme d'interculturel exprime un procédé ou une action comme le confirme De Carlo Maddalena (op.cit, p.53) : *«l'interculturel se définissait[...] Comme un choix pragmatique face au multiculturalisme qui caractérise les sociétés contemporaines »*.

---

<sup>37</sup> A ce sujet, il nous semble important d'évoquer le concept de compétence plurilingue ou pluriculturelle que Le CECRL (cité par Winmuller Florence, 2011, p. 10) définit comme *« Une compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. »*. D'après le CECRL (cité De Carlo Maddalena, op.cit, p.60): *«L'apprenant d'une deuxième langue (ou langue étrangère) et d'une deuxième culture (ou étrangère) ne perd pas la compétence qu'il a dans sa langue et dans sa culture maternelles. Et la nouvelle compétence en cours d'acquisition n'est pas non plus totalement indépendante de la précédente. L'apprenant n'acquiert pas deux façons étrangères d'agir et de communiquer. Il devient plurilingue et apprend l'interculturalité. Les compétences linguistiques et culturelles relatives à chaque langue sont modifiées par la connaissance de l'autre et contribuent à la prise de conscience interculturelle (que nous allons expliciter plus loin), aux habiletés et aux savoir-faire. Elles permettent à l'individu de développer une personnalité plus riche et plus complexe et d'accroître sa capacité à apprendre d'autres langues étrangères et à s'ouvrir à des expériences culturelles nouvelles.»*

## De la culture à l'interculturel: Approche conceptuelle

---

En classe de langue étrangère (Le français dans notre cas), Johanna Lasonen (Cité par Kheir Abdelkader, op.cit, p.55), voit qu'une éducation multiculturelle «*prépare les apprenants à s'adapter, à vivre et à travailler au quotidien au sein de communautés et d'environnements de travail multiculturels*», tandis que l'éducation interculturelle<sup>38</sup> «*prépare les apprenants à agir en tant qu'interprètes et médiateurs entre différentes cultures* ».

De là procède que l'interculturel montre un certain degré de relation entre les membres de cultures différentes, ce qui conduit à éviter le rejet ou la discrimination et à favoriser l'acceptation et la valorisation des formes de vie de chaque groupe.

### **Métaculturel, intraculturel et inter-intraculturel/intra-interculturel**

Lorsqu'on enseigne une langue étrangère, on donne à ses apprenants les différents éléments linguistiques et culturels qui leur permettront de communiquer et d'interagir ; l'apprenant est essentiellement celui qui reçoit.

Selon Puren Christian (2013:02), le préfixe «*méta*» a le sens qu'il a dans «*métalinguistique* » ou «*métalangage* » ; «*le métalinguistique* » ou «*le métaculturel* » correspondent à des connaissances sur la langue/la culture qui permettent de parler sur elles en mobilisant les connaissances acquises et de les étudier (d'en tirer de nouvelles connaissances). Il s'agit alors d'une approche comparative car c'est une comparaison des connaissances entre la culture 2 et la culture 1, c'est-à-dire, entre la culture cible et la culture d'origine.

Cependant, le terme *intraculturel*, selon Gratton Anne-Michèle (2008: 141), désigne la réflexion volontaire et consciente sur soi, ce qu'Abdallah-Preteuille Martine souligne comme première étape de la démarche interculturelle<sup>39</sup>.

Amrani Hatem (2008: 22) a réfléchi au rapport interculturel qui pourrait se tenir entre les apprenants en classe de langue ; Par conséquent, il propose d'appeler inter-intraculturel<sup>40</sup> ;

---

<sup>38</sup>L'éducation interculturelle désigne, selon le Centre International d'Etudes Pédagogiques (1992:223-224), «*tout effort pédagogique systématique visant à développer chez les membres des groupes majoritaires comme chez ceux des groupes minoritaires : une meilleure compréhension de la situation de la culture dans les sociétés modernes; une plus grande capacité à mieux communiquer avec des personnes d'autres cultures.*», ce qui pourrait encourager l'intercompréhension et favoriser le respect mutuel entre les partenaires de la communication (notamment, entre les apprenants de cultures différentes au sein de la classe). Elle vise, selon Guegnard Nathalie (2009 : 04) à *apprendre à traiter la complexité* (ce qui demande de cesser de ranger dans des tiroirs pour comprendre), à *apprendre à aller au-delà des apparences pour découvrir et prendre conscience de ce qui est caché, des fonctionnements sociaux différents* (rapport au temps et à l'espace), à *apprendre à voir, à décrypter à décoder le monde dans lequel nous vivons dans toutes ses dimensions.*

<sup>39</sup>Cette démarche, selon Abdallah-Preteuille Martine (ibid), s'articule autour de trois étapes, à savoir *la décentration, la pénétration du système de l'autre et la négociation*. Elle trouve que la décentration consiste à «*prendre distance par rapport à soi-même, en tentant de mieux cerner ses cadres de références en tant qu'individu porteur d'une culture et de sous-cultures*». La pénétration du système de l'autre consiste à «*sortir de soi pour se placer du point de vue de l'autre.* » tandis que par «*la négociation* », elle désigne *la recherche de compromis, d'entente afin d'éviter l'affrontement où le plus fort impose son code prioritaire au plus faible.* »

## De la culture à l'interculturel: Approche conceptuelle

---

L'échange entre les individus (notamment les apprenants appartenant relativement à la même culture, c'est-à-dire, «desoiàpresquesoioauto-hospitalité» et intra-interculturel; l'échange entre les individus (les apprenants) d'origines diverses qui se réunissent au même endroit (au sein d'une même classe) et qui peuvent exploiter cette réunion afin d'interagir d'une façon constructive, c'est la connaissance de soi par *ricochet*.

A ce sujet, De Carlo Maddalena (1998 :44) souligne que : «*Le point de départ doit donc être l'identité de l'élève : par la découverte de sa culture maternelle, il sera amené à comprendre les mécanismes d'appartenance à toute culture. Plus il aura conscience des critères implicites de classement de sa propre culture, plus il sera capable d'objectiver les principes implicites de division du monde de la culture étrangère. L'objectif n'est donc pas uniquement pragmatique(...), il est aussi et surtout formatif, à savoir développer un sentiment de relativité de ses propres certitudes, qui aide l'élève à supporter l'ambiguïté de situations et de concepts appartenant à une culture différente.*». De là provient que toute communication culturelle réussie est le fruit d'une bonne connaissance de ses propres valeurs et d'une reconnaissance de celles d'autrui.

Dans le contexte de notre sujet de recherche ; en apprenant à raconter dans le français langue étrangère des contes qui appartiennent à sa propre culture, l'apprenant offre un peu de lui-même et de sa culture, «*la langue- apprentissage devient donc le moyen de se dire , et d'affirmer intelligemment son identité* » (Op.cit, Amrani Hatem, 2008, p.29) .

### 3. Le discours interculturel

Le discours interculturel consiste à respecter l'existence de l'Autre et la considérer comme légitime; Abdallah-Preteille Martine (2004:28) le souligne dans le passage suivant:

«*Le discours interculturel induit un questionnement autant sur les autres cultures, sur autrui, que sur sa propre culture. C'est ce processus en miroir qui fonde la problématique interculturelle.*». En effet, c'est un discours sur l'Autre et sur Soi. La même auteure, dans son ouvrage *vers une pédagogie interculturelle* (1996: 10) trouve que le domaine pédagogique constitue le lieu essentiel pour élaborer un discours interculturel, un discours *unificateur*, ce qui ne signifie pas *homogénéisant*.

Et puisque « *Les cultures sont socialisées, c'est-à-dire que chaque société possède la sienne propre et qui est différente de celles des autres sociétés. Chacune s'est construite à sa*

---

<sup>40</sup>Amrani accorde le métissage et/ou la distinction dans les pratiques culturelles entre les villes voisines et les différences plus ou moins manifestes entre le Nord et le Sud de l'Algérie à ses richesses historique et géographique. Ce qui a engendré une diversité linguistique tant sur le plan *lexical, phonologique que grammatical*. Une réflexion et une connaissance optimale de ces variétés détermine forcément une conception que l'apprenant a de soi et de son identité.

*façon, charriant une manière spécifique de penser, de voir, de ressentir et d'être* ». (Hamidou Nabila, 2014, p. 136), le discours interculturel est le noyau d'une socialisation culturelle.

Dans cette optique, Brubaker (citée par Tournebise Céline, 2013, p. 101) trouve que  
*«Les discours sur la nation, l'identité, la culture, (...) désignent la même chose et servent à justifier les mises en avant des différences (telle culture possède une identité qui est différente de la mienne) en catégorisant, séparant, divisant les individus et les groupes.»*.  
Delà, le discours interculturel (comme son nom l'indique) est un discours sur soi et sur l'Autre dans une dynamique d'intercompréhension, de respect des différences et de coexistence.

#### 4. L'interculturel en classe de FLE

La classe, comme le dit Puren Christian (2013) : *«est une microsociété à part entière où les apprenants dans l'espace de la salle et le temps du cours, ont à réaliser entre eux et avec l'enseignant un projet commun, celui de l'enseignement/apprentissage de la langue-culture.»*. En effet, le contact avec l'autre (la langue de l'autre dans notre classe) infère un effet de miroir qui suscite des réactions et des adaptations de soi aux autres et des autres à soi, dans ce contexte et dans l'objectif d'offrir une préparation qui aide les apprenants à faire face à des situations de communication interculturelle, Ana Victoria Morales Roura (2014:54) souligne que: *«Dans la salle de classe, l'enseignant doit proposer des situations de communication interculturelle qui permettent aux apprenants de se rendre compte des types de situations auxquelles ils seront confrontés en tant qu'utilisateurs de la langue cible.»*. Par conséquent, l'interculturel est une autre *«façon de mettre fin à la rupture entre l'école et la vie, de continuer l'une par l'autre.»* (Séoud Amor, 1997, p. 137)

Dans ce contexte, Florence Winmiller (Op.cit, 2011, p.19): *«la démarche interculturelle est une pédagogie interactionniste et constructiviste qui amène l'apprenant à effectuer un apprentissage qui se dirige vers l'Autre, mais avant tout vers lui-même (...).»*. Cette démarche est aussi subjective du fait qu'elle s'intéresse au *«vécu de chacun, les perceptions individuelles, les représentations sociales, les images collectives véhiculées dans une communauté donnée.»*. Ce qui veut dire que ce n'est qu'à travers le retour sur Soi que l'apprenant puisse accepter l'Autre dans ses différences, s'accepter et se comprendre réciproquement, c'est ce qu'on appelle *conscience interculturelle*.

Dans l'optique de Wolton Dominique (Carmen Guillen Diaz : 2007): *«C'est le professeur qui est capable d'introduire des comparaisons, d'ouvrir à l'altérité. C'est lui qui permet de passer de l'information à la communication.»*. Il est question donc d'assimiler les savoirs linguistiques aux savoirs socioculturels comme le précise Abdellah-Preteuille Martine (196:192): *«L'échange langagier ne constitue que la partie submergée de l'iceberg et que*



*l'enjeu de la communication se situe bien souvent au-delà du verbal qui sert fréquemment de repart à d'autres significations. »*

Nous renforçons ces idées par les propos, combien significatifs, de Abdelhamid Samir et Khedraoui Said (2009 :35-36) qui affirment que :

*-«L'enjeu premier de l'interculturalité est des 'ouvrirsur autrui tout en restant soi-même, à partir de ce qu'on est. Cela pour dynamiser une éducation (inter)culturelle à caractère universel et éviter la disparition des repères autochtones, conséquence fâcheuse de la déculturation, synonyme de mépris et d'indifférence, deux attitudes qui ont de tout temps été pour beaucoup dans la naissance des conflits et la rétrogradation des relations humaines ».*

Il s'agit donc d'accepter l'autre et le comprendre sans l'enfermer dans notre ethnocentrisme car c'est par la connaissance ou la reconnaissance de sa propre culture et par la capacité de l'assumer que passe la possibilité d'ouverture à d'autres cultures.

A l'issue de tout cela et pour conclure, nous avons choisi d'adopter ce que Fougerouse Marie-Christine (2016:115) a souligné dans l'un de ses articles, et qui consiste à dire en peu de mots que la classe de FLE est ce lieu de rencontre interculturelle *permanente* où la relation entre les trois pôles du triangle didactique (à savoir l'enseignant, l'apprenant et le savoir) sont dissymétriques. Le rôle de l'enseignant est de favoriser et d'encourager les échanges dont la richesse est source de progrès et de motivation, il est chef d'orchestre, animateur, assistant, etc., ou peut être tout à la fois ; alors que les apprenants sont invités à une rencontre avec l'altérité qui induit un questionnement sur la langue- culture cible (le FLE dans notre cas) et sur sa propre culture.

En ce sens, nous déduisons que choisir d'enseigner ou d'apprendre une langue-culture étrangère, c'est accepter de se mettre en situation un ensemble de questionnements et de réflexions sur autrui et sur soi, ce que Kamenova Svelta (2014: 40) confirme dans l'un de ses articles avec une clarté impressionnante comme suit : *«La langue étrangère n'est pas une fin en soi, mais un moyen pour comprendre et pour produire du sens dans le contexte du locuteur de la langue-culture cible. Par conséquent, c'est la culture et non pas la langue qui serait le but de l'enseignement-apprentissage ».*

### **5. La pédagogie des relations interculturelles**

Dans sa contribution dans l'ouvrage «Construire l'interculturel ? De la notion aux pratiques », Jürg Gasché (2001:75-81), a parlé de la pédagogie des relations interculturelles en précisant que les relations qui régissent le contact entre des personnes appartenant à différents univers socioculturels sont de nature interculturelle; ces dernières sont appelées des

*rappports pédagogiques* une fois que l'un de ses acteurs éprouve de la conscience vis-à-vis de cette différence qui les sépare de l'Autre et en tient compte dans sa stratégie de communication et d'interaction.

Ce qui veut dire que la relation entre des membres de communautés socioculturelles différentes est de nature *intentionnelle*, elle est fondée sur une interprétation de la personne de l'Autre comme inconnue et qui doit être connue pour une relation pédagogique la plus appropriée, cela constitue le vrai défi de toute pédagogie interculturelle.

Selon ce même auteur, la résistance d'une façon consciente au rapport d'inégalité et de domination est la clef de bien régir ces relations interculturelles. Il s'agit tout simplement d'élaborer une hypothèse sur la personne<sup>41</sup> de l'Autre, ce qui brouille la spontanéité des relations entre *acteurs interculturels* non pas d'une façon négative et non/mal maîtrisable, au contrario, en procurant une sensation d'intérêt positive et dirigée que l'auteur compare à celle d'un chercheur passionné et avide à vérifier ses suppositions.

D'un point de vue didactique, il nous semble très important de former nos apprenants à relativiser leurs jugements vis-à-vis de l'Autre, et d'installer chez eux des attitudes positives de communication ; et ce, pour une meilleure ouverture sur un monde plein de couleurs.

### **6. Les compétences culturelle et interculturelle.**

L'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère nécessite de développer chez l'apprenant des compétences de différentes natures.

La compétence, selon Michel Saint-Onge (Cité par Tifour Thameur, 2016, p.49), «*est un système de connaissances conceptuelles et procédurales, organisés en schémas opératoires, et qui permettent, à l'intérieur d'une famille de situations, l'identification d'une tâche-problème et sa résolution par une action efficace (performance).* ». Quant aux compétences culturelles et interculturelles, leurs définitions marquent des réalités distinctes :

#### **La compétence culturelle**

---

<sup>41</sup>La personne, selon l'auteur, c'est cet être mixte dont la nature se manifeste dans des variantes d'un comportement social codifié et partagé avec les membres de sa collectivité dans le cadre de la quotidienneté. C'est un individu toujours porteur de facteurs socioculturels (son parler, sa langue, son attitude, ses comportements corporels, ses critères de jugement et ses hiérarchies de valeurs ou priorités) et toujours lié à d'autres semblables formant société.

La personne est conçue comme solidaire de son groupe dans la mesure où sa subjectivité, enracinée dans les valeurs et routines de son groupe et conditionnées par elles, gagne en liberté d'action (un enjeu public lié à un destin collectif, social) grâce à la mobilisation, cognitive et active, des ressources socioculturelles et du potentiel politique de son groupe.

## De la culture à l'interculturel: Approche conceptuelle

---

Abdallah-Preteceille Martine (cité par Wang Yan, 2017, p.23) souligne que la compétence culturelle « *signifie des connaissances factuelles (y compris les connaissances ethnographiques) qui constituent un discours sur l'Autre alors que la communication exige une rencontre avec l'Autre* ».

Quant à Puren Christian (2013 :05), il trouve qu'elle est une «*définition par extension*» et qu'elle comprend différentes composantes que nous pouvons interpréter comme suit:

- Composante *trans-culturelle*: C'est la reconnaissance des valeurs universelles avec un fonds commun à toute l'humanité et cela en franchissant toutes les différences culturelles.
- Composante *méta-culturelle*: Elle concerne les connaissances acquises par l'apprenant sur la culture cible à partir des documents authentiques, ce qui pourrait permettre la réflexion, l'analyse et la comparaison entre les deux cultures (mère et cible).
- Composante *inter-culturelle*: C'est la capacité à repérer, et à gérer les incompréhensions et les malentendus culturels qui apparaissent lors de contacts initiaux et ponctuels avec des personnes de cultures différentes ; elle est donc en relation avec les représentations et le référentiel culturel.

Puren voit qu'il faut être capable de prendre de la distance par rapport à sa propre culture et être attentif aux incompréhensions et interprétations erronées toujours possibles entre personnes de cultures différentes.

- Composante *pluri-culturelle*: C'est le savoir-vivre ensemble au sein d'une société plurielle, elle comprend alors des attitudes et des comportements qui permettent aux individus issus de cultures différentes de cohabiter harmonieusement.
- Composante *eco-culturelle*: Elle permet aux groupes marqués par la diversité culturelle de co-agir efficacement à travers la création et/ ou l'adoption d'une culture d'action commune.

Puren Christian trouve que:

-«*Contrairement à une approche de la compétence culturelle par la seule composante interculturelle, qui tend à figer les individus en tant que représentants d'une culture déterminée, la prise en compte des différentes composantes de la compétence culturelle permet de retrouver la dynamique fondamentale des processus culturels: On peut endosser et conserver par exemple le costume du Français et son interlocuteur celui de l'Allemand quand la rencontre est première et ponctuelle, mais ces vêtements se retrouvent très rapidement bien trop étroits,*

## De la culture à l'interculturel: Approche conceptuelle

---

*et même se révéler en partie être des déguisements, lorsqu'il a début de vie et de travail en commun. » (cité par Ana Victoria Morales Roura, 2014, p.54)*

Delà, nous comprenons qu'il est important de revisiter selon les principes de Puren les différentes composantes de la compétence culturelle et de ne pas les dissocier.

### **La compétence interculturelle**

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (le CECRL), comme son nom l'indique, est un cadre de référence. C'est le fruit de deux décennies de recherches menées par des experts des Etats membres. Il représente un point de départ à la réflexion, une référence incontournable dans la recherche en didactique des langues.

La compétence interculturelle apparaît selon le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001, p.p. 80-86) comme l'aptitude d'articulation entre diverses compétences générales qui sont décrites en termes de savoir, savoir-faire, savoir-être et de savoir-apprendre. Nous récapitulons ici les éclaircissements du CECRL comme suit :

#### **Savoir**

Il s'agit des connaissances générales et des savoirs socioculturels (la vie quotidienne, les conditions de vie, les relations interpersonnelles<sup>42</sup>, les valeurs, croyances, comportements, le langage du corps, les règles du savoir-vivre et les comportements rituels)<sup>43</sup>.

#### **Savoir-faire**

Les savoir-faire sont des *aptitudes* à développer pour rendre possible des comportements comme :

- Les aptitudes sociales: c'est la capacité de se conduire convenablement en société (le savoir-vivre).
- Les aptitudes de la vie quotidienne : *«La capacité de mener efficacement les actes courants de la quotidienne (faire sa toilette, s'habiller, marcher, faire la cuisine, manger, etc ; l'entretien et la réparation de l'équipement ménager, etc. »*
- Les aptitudes techniques et professionnelles: *«c'est la capacité d'effectuer les actions mentales et physiques spécialisées exigées pour remplir les devoirs de sa tâche (salarié et travailleurs indépendants). »*

---

<sup>42</sup>Relations qui n'existent pas d'une manière figée car une même personne peut avoir une certaine relation interpersonnelle avec un individu particulier dans une situation particulière, mais en avoir une autre dans une autre situation.

<sup>43</sup>C'est ce que Porcher Louis (Cité par Polge-Loi Virginie, 2015, p.186) appelle « *universels-singuliers* »

## De la culture à l'interculturel: Approche conceptuelle

---

- Les aptitudes propres aux loisirs: Ils'agit de la capacité d'effectuer efficacement les actes requis par des activités de loisirs (les arts, l'artisanat et le bricolage, les sports et les passe-temps comme la photographie ou le jardinage).

En plus de ces aptitudes ou savoir-faire comportementaux (*pratiques*), il y a ce qu'on appelle des aptitudes interculturelles. Elles comprennent :

- *La capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère.*
- *La sensibilisation à la notion de culture et la capacité de reconnaître et d'utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d'une autre culture.*
- *La capacité de jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère et de gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels.*
- *La capacité à aller au-delà des relations superficielles stéréotypées.*

Le CECRL (ibid, p. 17) définit les savoir-être <sup>44</sup> comme «*des dispositions individuelles, des traits de personnalité, des dispositifs d'attitudes, qui touchent, par exemple, à l'image de soi et des autres, au caractère introverti ou extraverti manifesté dans l'interaction sociale. On ne pose pas ces savoir-être comme des attributs permanents d'une personne et ils sont sujets à des variations. Y sont inclus les facteurs prévenant de différents sortes d'acculturation et ils peuvent se modifier.* » A partir de cette définition, nous pouvons déduire que les savoir-être sont considérés comme des objectifs pédagogiques, c'est-à-dire enseignables (dispositifs d'attitudes). Dans cette optique, nous pouvons dire que l'enseignant (de FLE dans notre cas) doit inviter ses apprenants à construire un ensemble d'attitudes dans leurs relations avec autrui, les auteurs du CECRL (ibid, p.84) les définissent en termes de :

- Ouverture et intérêt envers de nouvelles expériences, d'autres idées, d'autres peuples, d'autres civilisations.
- Volonté de relativiser son point de vue et son système de valeurs culturelles.
- Volonté et capacité à prendre ses distances par rapport aux attitudes scolaires ou touristiques conventionnelles relatives aux différences culturelles.

Il s'agit alors d'une formation à des *manières d'être*, ce qui pourrait aider les apprenants à construire ce qu'on appelle une *personnalité interculturelle* (ce qui est un but éducatif très important).

---

<sup>44</sup>Les auteurs du CECRL (ibid, p.17) nous donnent comme exemple de savoir-être «*une disposition à prendre des initiatives, voire des risques dans la communication en face à face, de manière à se donner des occasions de prise de parole, à provoquer une aide éventuelle de l'interlocuteur, à demander à ce dernier des reformulations facilitantes, etc. ; par exemple aussi des qualités d'écoute, d'attention à ce que dit l'autre, de conscience éveillée aux possibilités de malentendus culturels dans la relation avec l'autre* ».

Cependant, les auteurs du CECRL reconnaissent la difficulté de ce qui est demandé et laissent aux enseignants un libre choix. Ils voient que les traits de la personnalité (silencieux ou bavard, introverti ou extraverti, pro actif ou réactif, confiant en soi ou pas, etc.), les motivations (internes ou externes, désir de communiquer ou besoin humain de communiquer), les attitudes, les croyances (religieuses, idéologiques ou philosophiques), etc. de l'apprenant peuvent être :

- Laissé de côté comme regardant quel apprenant.
- Pris en considération dans la planification et le suivi du processus d'apprentissage.
- Traités comme un objectif du programme d'apprentissage.

### 6.2.4. Savoir-apprendre

Le savoir-apprendre est paraphrasé par le CECRL (ibid, p.17) par « *savoir/être disposé à découvrir l'autre* ». Il est question de mobiliser tout à la fois des savoirs, savoir-faire et savoir-être.

Les savoir-faire se subdivisent en deux catégories (ibid, p.85). La première, celle des aptitudes heuristiques, recouvre les éléments suivants:

- La capacité de l'apprenant à s'accommoder d'une expérience nouvelle (des gens nouveaux, une langue nouvelle, de nouvelles manières de faire, etc).
- La capacité de l'apprenant de mobiliser ses autres compétences (par exemple par l'observation, l'interprétation de ce qui est observé, l'induction, la mémorisation, etc. pour la situation d'apprentissage donnée).

La deuxième catégorie, celle de la conscience de la langue et de la communication, elle comprend les éléments suivants :

- La connaissance et la compréhension des principes selon lesquels les langues sont organisés et utilisés (sur les plans linguistique et socioculturel).
- La considération de la langue (nouvelle) comme un enrichissement, une expérience nouvelle et non comme une menace d'un système langagier établi que l'apprenant considère souvent comme normal et naturel.

Florence Winmuller (2011 :09) pense que: « *les compétences culturelle et interculturelle amènent l'apprenant à modifier ses croyances et ses valeurs et à prendre en considération celles qui caractérisent une culture étrangère* », elle voit que les enseignants, enseignant souvent démunis à cause de leur non/mal formation dans le domaine ou en pensant que les apprenants doivent avoir acquis un niveau de langue élevé pour pouvoir acquérir une compétence culturelle et interculturelle tandis que « *c'est une erreur de penser cela, car ce n'est pas les savoirs, mais les savoir-faire et les savoir-être qui rendent possible la*

*relation et l'interaction avec les autres.* ». L'auteur n'accorde pas de l'importance à la transmission des savoirs relatifs à la culture étrangère mais à la motivation des apprenants à prendre conscience de la diversité culturelle ou encore de *la relation ethnocentrique* reliant chaque individu à sa propre culture car «*l'interculturel se vit et se développe au contact de l'Autre* ».

Cette compétence (interculturelle) n'est pas comparable à la compétence communicative parce qu'elle renferme une dimension *sociale, psychologique, affective, identitaire et cognitive* qui lui est particulière et qu'il est important de s'y intéresser dans l'apprentissage d'une langue étrangère, ce que Ana Victoria Morales Roura (2014:53) nous l'explique dans les propos suivants : «*En classe de langue, le développement de la compétence interculturelle doit faire naître le désir de comprendre la langue et la culture de l'autre* »

Dans ce contexte, le CECRL (cité par Winmuller Florence, op.cit, p.20) souligne que cette compétence (interculturelle) «*prépare les apprenants à vivre dans une société pluriculturelle et à reconnaître le droit à la différence, de même qu'elle vise à renforcer la cohésion sociale, la compréhension mutuelle et la solidarité* », c'est cette préparation à la différence qui permettra donc aux apprenants de se comprendre et de comprendre l'Autre, à ressentir ce qu'il ressent sans cesser d'être soi-même.

### **7. La compétence communicative**

Pour parler de la compétence communicative, nous tenons d'abord à reculer un peu pour évoquer la notion de *compétence linguistique* introduite en linguistique par Chomsky. Pour lui «*la compétence correspond à la capacité à se débrouiller dans une langue, il établit un rapport entre la notion de (compétence) et celle de (communauté linguistique), cette dernière étant complètement homogène.*» (Cité par Benhouhou Nabila, 2006, p.15), il trouve que l'étude de la langue est décontextualisée, dissociée complètement des conditions sociales de production de la parole ou «*performance* » en terme chomskyens.

Pour *contrecarrer* et *compléter* ce réductionnisme, Hymes Dell (Le Dictionnaire de français langue étrangère et seconde, Op.cit, p.48) propose la notion de compétence communicative, qui désigne «*la capacité d'un locuteur de produire et interpréter des énoncés de façon appropriée, d'adapter son discours à la situation de communication en prenant en compte les facteurs externes qui le conditionnent : le cadre spatiotemporel, l'identité des participants, leurs relations et leurs rôles, les actes qu'ils accomplissent, leur adéquation aux normes sociales, etc.* ». Hymes Dell et Bérard Evelyne (Cité par Boughazi Akila, 2017, p.34) la considèrent comme cet «*ensemble constitué de la connaissance*

*des normes grammaticales (compétence linguistique) et de la maîtrise de leurs normes d'emploi (règles d'usage)». En didactique des langues, cette vision de la compétence a donné naissance à l'approche communicative et l'approche notionnelle-fonctionnelle.*

Dans cette optique, Springer Claude (1999 :25) trouve que *«La compétence de communication n'est pas uniquement la somme de savoirs linguistiques, elle est également le reflet de divers savoir-faire langagiers, d'actes de langage qui sont finalisés par rapport aux besoins de communication et d'interactions sociales. ».*

D'après le dictionnaire de français langue étrangère et seconde (Op.cit, p.49), *«si une langue est appréhendée comme un guide symbolique de la culture, et la culture comme tout ce qu'il faut savoir ou croire pour se comporter de façon appropriée aux yeux des membres d'un groupe, les concepts de compétences linguistique et communicative seront considérées comme des sous-parties d'une compétence socioculturelle. C'est cette vision anthropologique qui étaye les approches didactiques interculturelles(...) elle explique aussi l'insistance de certains didacticiens sur l'expression (didactique de langues-et-cultures étrangères) ».*

La composante sociolinguistique peut se définir selon les propositions de Hymes Dell (cité par Springer Claude, op.cit, p26) de la manière suivante: *«communiquer, c'est utiliser la langue de manière appropriée dans une grande variété de situations socialement régies. Tout locuteur dispose d'une connaissance approfondie des règles socialement admises et des différents modèles de situations communicatives. Il lui faut nécessairement opérer des choix significatifs pour son énonciation à partir des systèmes de règles dont il dispose ».* En effet, Hymes trouve qu'on ne peut pas dissocier le linguistique du pragmatique car ils interagissent constamment.

### **8. L'évaluation de la compétence communicative en classe de FLE**

Parler de la compétence communicative selon Springer Claude (op.cit. p. 36-39) ne signifie pas la réduire à cette simple transmission d'informations, basée sur une opération d'encodage et de décodage car les *stratégies communicatives*, c'est-à-dire, la capacité à planifier, gérer, corriger, évaluer, modifier la communication, sont également constitutives de la compétence de communication.

En tentant de nuancer la compétence de communication, notre auteur s'est référé au spécialiste américain de l'évaluation Bachman (idem) qui propose d'évaluer ses trois composantes majeures, à savoir la composante *linguistique*, la composante *pragmatique* (la richesse du vocabulaire et la cohésion discursive) et la composante *sociolinguistique* (choix des registres, conformité sociale, références culturelles. Ce qui conduit, selon lui, à cerner et à évaluer l'aspect linguistique, discursif, sociolinguistique et socioculturel indépendamment de



la situation de communication. Pour lui, il est nécessaire de définir l'aspect pragmatique comme étant constitué d'un ensemble de règles spécifiques :

- *Règles d'ordre logico-discursif*: Comme leur nom l'indique, elles sont représentées par la composante discursive qui se caractérise par des critères de *cohérence*, de *cohésion* et de *pertinence*.
- *Règles d'ordre social et culturel*: ce sont ces règles inhérentes à la compétence sociolinguistique et socioculturelle avec des critères de choix de registre, d'adaptation aux diverses conventions sociales et professionnelles voire même aux différents rituels.
- *Règles d'ordre interactionnel* : elles sont représentées par la composante conversationnelle qui est définie par des critères d'implication, de rôle, de gestion des échanges et de gestion des tours de parole.
- *Règles d'ordre métacognitif*: elles sont en relation avec ce qu'on appelle compétence stratégique <sup>45</sup>, qui relève des stratégies d'acquisition et des stratégies de communication.

Springer Claude trouve qu'une bonne mise en œuvre des opérations cognitives et métacognitives, qui relèvent des capacités générales du locuteur (l'apprenant dans notre cas), favorise l'efficacité de la production et de l'interaction. En plus de permettre de gérer un rôle d'acteur dans une interaction, ces opérations favorisent de repérer, anticiper et interpréter les indices et les données fournies par le partenaire de l'interaction.

### 9. La créativité

Dans l'intention de trouver un pont commun entre la créativité et l'interculturel. Nous voulions démontrer que la rencontre interculturelle pourrait améliorer la créativité des apprenants afin de mousser leurs créations personnelles par la suite.

D'après le dictionnaire pratique de didactique du FLE (2009 :56), le mot créativité est issu de créatif, mot médical du Moyen Âge signifiant: «*quiala vertude créer*»; la créativité<sup>46</sup>, ausens

---

<sup>45</sup>Pour Bachman, la composante stratégique qui est ignorée n'est pas seulement linguistique, elle renvoie à l'ensemble des opérations cognitives et métacognitives (elle relève des capacités générales du locuteur, à savoir; repérer, anticiper, interpréter les indices et les données fournis par le partenaire de l'interaction, voire même le traitement de la prise de parole et la gestion des échanges). Pour lui, l'interaction c'est l'association simultanée des phénomènes de compréhension et de production.

<sup>46</sup> Anepas confondre avec l'inspiration, qui, selon Platon (Cité par Chami Nidhal, 2011, p.106): «*est un état de conscience particulier, dans lequel se trouve mis entre parenthèses la petite personne, au profit d'une puissance qui la dépasse.* » Cette citation nous montre que l'inspiration n'est pas la personne mais ce qui la dépasse et qui est difficile à maîtriser ou à contrôler. Ce qui veut dire qu'on découvre son œuvre en même temps qu'on crée, que les deux actions se réalisent en parallèle, l'une ne précède l'autre.

## De la culture à l'interculturel: Approche conceptuelle

---

habituel du terme, est : « *Le pouvoir de créer, d'inventer* ». Pour la psychologie, elle représente : « *un processus de pensée dont le résultat est un produit créatif que l'on peut définir comme original* ». Ce processus comprend quatre phases bien distinctes qui se succèdent :

- La préparation: L'individu (dans notre cas, nous avons affaire à l'apprenant) discute, lit, note, se documente.
- L'incubation : C'est l'assimilation ; c'est-à-dire, il commence à assimiler consciemment ou non.
- L'illumination : C'est quand il a trouvé.

L'élaboration: C'est la réalisation, quand l'apprenant crée. On parle alors de « *L'imagination créatrice* ».

Le CECRL (idem, p. 57) rappelle que « *l'utilisation de la langue pour le jeu ou la créativité joue souvent un rôle important dans l'apprentissage et le perfectionnement* ». Les enseignants et les concepteurs de manuels savent bien que la classe est un lieu propice pour cultiver la créativité naturelle d'un apprenant (au sens où l'entend la psychologie). Ils proposent, soit des exercices isolés, soit de véritables projets destinés à développer au cours de séances, appelées parfois à juste titre *ateliers*, puisqu'elles visent une *création*.

Roumain Christian (2019) pense que: « *La créativité<sup>47</sup>, c'est oser s'ouvrir à l'inconnu, au jamais vu, au jamais pensé.* », ce qui veut dire que, l'enseignant doit être créatif dans la mesure où le processus d'apprentissage d'une langue, en l'occurrence le FLE, est un processus dans lequel l'imitation joue un rôle primordial et c'est lui qui tient à détendre l'ambiance de la classe, réveiller la curiosité, susciter l'intérêt et de faire découvrir à ses apprenants la créativité d'une manière amusante.

### Créateur ou Créatif?

Selon Reinach Didier le créateur est:

*« La personne qui a une idée et qui la réalise, comme c'est aussi celui qui est capable de porter l'idée d'une autre personne et de la concrétiser. »* tandis que le créatif, est « *quelqu'un qui a des idées, mais bien souvent seulement des idées. Il les ébauche, les effleure, les caresse, les projette, les explique mais il n'est pas forcément dans leur réalisation complète. Ils s'arrêtera avant la fin, parfois pour*

---

<sup>47</sup> Cependant, il ya ce que Christian Roumain (2019), appelle les ennemis de la créativité comme le respect scrupuleux des modèles ou décisions d'autrui qui nous conduit à nier nos besoins, frustration et nos manques, c'est « *le conformisme* ». Le deuxième ennemi, c'est « *La négativité* », et qui consiste à critiquer tout sans toutefois avoir de la confiance en soi pour faire des propositions fructueuses, c'est notamment le cas des adolescents.

*repartir sur des idées nouvelles sous simplement content de son idée».* (Reinach Didier : 2007)

L'auteur trouve que l'un des principes de base pour être créateur est la rencontre, la confrontation, le questionnement suivi de l'action cohérente avec le projet. La rencontre et la confrontation renforcent, enrichissent les convictions comme elles font grandir les personnes.

De là découle que la confrontation est nécessaire pour être en créativité. C'est un outil de mesure qui fait parfois appel à l'humilité, à l'acceptation des différences, à l'échange et à la logique de la rencontre avec *l'autre*.

Et pour s'élargir dans son idée, l'auteur nous emmène en classe (de FLE dans notre cas) pour dire :

*-«Il nous semble que nous pouvons même concrétiser cette confrontation dans l'enceinte de la classe, entre l'enseignant et ses apprenants, et entre les apprenants entre eux-mêmes; de cette façon, nous pouvons leur permettre de devenir des citoyens du monde à travers l'échange des points de vue différents dans une atmosphère de respect mutuel ».* (Reinach Didier, ibid., 2007)

### 10. L'identité culturelle

Au moment où les échanges interculturels s'intensifient, le concept *d'identité culturelle* prend une grande ampleur.

Pour Amine Maalouf (1998 :137): *«Chacun d'entre nous est dépositaire de deux héritages: L'un vertical, lui vient de ses ancêtres, des traditions de son peuple, de sa communauté religieuse; l'autre horizontal; lui vient de son époque, des contemporains. »*. L'identité, comporte alors une série de traits certains, stables, d'autres ; modifiables qui constituent l'histoire du sujet, elle *«désigne aussi bien la compréhension de soi-même que le sentiment d'appartenance à des communautés auxquelles on s'identifie (comme la nation à grande échelle), et qui implique en même temps un sentiment de différence à l'égard des autres groupes. »* (Brubaker, cité par Tournebise Céline, 2013, p.101).

Abdallah-Preteille Martine<sup>48</sup>(cité par Dervin Fred, 2009, p.168) souligne à ce sujet que: *«C'est autrui, qui, dans sa totale diversité et singularité, sous toutes ses formes, s'impose à nous (...). Ainsila connaissance hors contexte, hors relation, hors communication*

---

<sup>48</sup>A ce propos, dans l'un de ses articles, l'auteure (2011 :93) trouve arbitraire de diviser la société en *succession d'homogénéités selon le principe, malheureusement non remise en question, que les individus qu'on tienne nationalité, une langue commune, une religion partagée sont identiques et ont une obligation de ressemblance*. Pour elle, chaque individu ne représente que lui-même avec ses manières personnelles d'exprimer sa culture. En effet, les marqueurs traditionnels d'identification (nom, nationalité, âge, culture, statut social,...) ont perdu leur pertinence et ne permettent pas d'identifier autrui encore moins de le catégoriser. Par conséquent, la culture n'existe pas en dehors de l'individu, c'est lui qui la porte et l'actualise.

*avec autrui ne facilite pas la rencontre. (...) L'identité de chacun ne peut plus être définie sans lui, mais avec lui. »* End'autres mots, lorsque deux sujets se rencontrent, ils co-construisent du sens et chacun d'eux a un impact sur ces constructions ou négociations / constructions, qui, selon Dervin Fred (ibid): *« prennent place et permettent une liberté plus ou moins soulignée dans l'image que l'on souhaite donner de soi et dans ce que l'on peut imposer à l'Autre en termes de discours et d'actes. »*.

Pour Charaudeau, l'identité est bien:

*« Une affaire de regards marquée au coin d'un paradoxe : le vouloir être en même temps l'autre et le non autre, le même et le différent. Et ce paradoxe est soutenu par une tendance forte et naturelle de chaque individu et de chaque groupe à croire que l'identité a une consistance, qu'elle est de l'ordre d'une essence qui colle à la peau de l'individu ou du groupe. »* (Charaudeau Patrick: 2005)

Il considère le "être soi"<sup>49</sup>, le fait de se voir différent de l'autre, et s'il y a quête du sujet, c'est d'abord la quête de ne pas être l'autre.

L'auteur (idem) trouve que: *« L'expression « identité culturelle » est comprise comme l'ensemble des éléments de culture par lequel un individu ou un groupe se définit, manifeste son originalité et se distingue d'un autre groupe humain ou d'une autre société. L'identité culturelle ne s'authentifie pas toujours par une pièce justificative faisant état d'un patronyme ou d'un lieu de naissance : elle se fonde sur différentes valeurs acquises qui, toutes réunies, forment un particularisme que partagent d'autres membres de la société »*. Ainsi, le concept d'« identité culturelle » thématise le rapport que l'individu entretient avec son environnement culturel et la contribution de cet environnement à la définition de soi.

### **11. Les identités et les imaginaires collectifs**

La conception de l'identité collective implique, selon Brubaker (cité Tournebise Céline, 2013, p.101),

*« Une conception forte des liens qui relient les membres d'un groupe entre eux et de l'homogénéité du groupe. Elle implique l'existence d'un haut degré de (groupalité), d'une (identité) ou d'une similitude entre les membres du groupe, en*

---

<sup>49</sup> A ce propos, Frame Alexandre (2008 : 364) nous souligne que : *« Les identités sont activées par le contexte social, les attentes des participants, etc. Une identité est mobilisée lorsqu'un individu s'en sert pour justifier (implicitement ou explicitement) à des fins d'accountability intersubjectif, un acte symbolique par rapport aux traits culturels associés à l'identité en question. Pendant une interaction, il est habituel pour chaque individu de mobiliser plusieurs identités activées, voire mobilisées, simultanément. »*

*même temps qu'une distinction nette à l'égard des non-membres et d'une frontière clairement marquée entre l'intérieur et l'extérieur. ».*

Dans ce cas, l'auteur trouve que le terme d'identité est synonyme de culture<sup>50</sup>.

Pour Charaudeau:

*-«La rencontre de soi avec l'autre se réalise à travers les actions que les individus accomplissent en vivant en société, mais également à travers les jugements qu'ils portent sur le bien-fondé de ces actions, de soi et des autres. Autrement dit, l'individu et les groupes construisent leur identité autant à travers leurs actes qu'à travers les représentations qu'ils s'en donnent. Ces représentations se configurent en imaginaires collectifs, et ces imaginaires témoignent des valeurs que les membres du groupe donnent en partage, et dans lesquelles ils se reconnaissent ; ainsi, se constitue leur mémoire identitaire. Il convient donc d'étudier ces imaginaires pour prendre la mesure des identités collectives, car ils représentent ce "au nom de quoi" celles-ci se construisent. » (Charaudeau Patrick : 2005)*

Apartir de là, Charaudeau (ibid) distingue plusieurs imaginaires:

- Les imaginaires en rapport avec l'espace.
- Les imaginaires en rapport avec le temps.
- Les imaginaires en rapport avec les relations sociales.
- Les imaginaires en rapport avec la langue.

### **Les imaginaires en rapport avec l'espace**

Les imaginaires en relation avec l'espace incarnent la façon dont les individus d'un groupe social se représentent leur territoire et leur façon de le structurer avec une certaine détermination de points de repère. En effet, l'extension du territoire, son relief, son climat influent sur les comportements et les représentations des individus y vivant.

### **Les imaginaires en rapport avec le temps**

Les imaginaires se rapportant au temps témoignent de la façon dont les individus se représentent les rapports entre le passé, le présent et le futur, l'extension de chacun de ces moments. Le temps peut être rationalisé et découpé en fonction d'activités précises, rationalisé autrement, découpé, voire même traversé, selon les peuples. Et puis l'imaginaire du temps a aussi des *« incidences sur la place symbolique qu'occupent, dans une société, les âges et les générations, le passé et le futur. »*

---

<sup>50</sup>Dans le même ordre d'idée, Abdallah-Pretceille Martine (op.cit, 1996, p.18) faisait remarquer que: *« l'étude des concepts de culture et d'identité culturelle, a permis de mettre en évidence que, sur le plan de l'analyse, les sèmes ou traits distinctifs de ces concepts sont identiques. Elle trouve qu'ils sont assimilés et employés commutativement »*

### **Les imaginaires en rapport avec les relations sociales**

Aux catégories précédentes, viennent s'ajouter les imaginaires se rapportant aux *relations sociales*. Ils témoignent de la façon dont les individus se représentent ce qu'ils doivent être leurs comportements en société et qui engendrent ce que l'on appelle des « *rituels sociaux* » qui peuvent être, selon l'auteur, des rituels de salutations, d'excuses et de politesse, voire même des rituels d'injures et d'insultes, ou d'humour.

### **Les imaginaires en rapport avec la langue**

Il y a aussi les imaginaires se rapportant à la langue. Ils témoignent de la façon dont les individus se voient eux-mêmes en tant qu'appartenant à une même communauté linguistique. Charaudeau (ibid) trouve que: « *cette représentation est assez largement partagée dans différentes cultures. Elle dit que les individus s'identifient à une collectivité unique, grâce au miroir d'une langue commune que chacun tendrait à l'autre et dans laquelle tous se reconnaîtraient.* »

De ce qui précède, nous déduisons que c'est en rapport avec la société où vivent les individus qu'ils constituent leurs imaginaires et fondent leurs identités.

## **12. Didactique des imaginaires interculturels**

Dervin Fred et al (2009 :10) voient que l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, en l'occurrence le français, est un *archétype* car l'altérité est omniprésente dans la classe de langue dans la mesure où on est amené à la rencontre de celle-ci par le biais de différents textes (écrit, oral,...). De surcroît, tout apprenant vient en classe de FLE avec un certain nombre de pré requis et cela à travers l'éducation qu'il a reçue, sa famille, son environnement, voire même les médias qui ont de l'influence sur sa façon de penser, de voir et d'imaginer le monde autour de lui.

Les mêmes auteurs (ibid) trouvent que : « *Dès que cet apprenant prend la parole dans une langue étrangère (le français dans notre cas) avec son professeur ou avec ses camarades de classe, il se met en fiction, il s' imagine, il projette un autre soi* ». Ils voient que cet apprenant dont il est question vit pleinement son imaginaire en classe, et cela à travers les activités proposées dans le cadre des approches communicatives, actionnelles et interculturelles comme les jeux de rôle par exemple.

Dervin Fred et al. (ibid) trouvent que la situation d'enseignement-apprentissage engendre des imaginaires sur soi, qui sont liés à la culture de l'apprenant, c'est-à-dire des imaginaires sur l'intra culturel ; et d'autres qui sont en relation avec la culture de l'Autre, ce qui veut dire sur l'interculturel.

A la lumière de ce qui précède, et en tant que chercheuse en didactique du FLE, il nous paraît très important de s'intéresser à l'ouverture sur l'Autre, et ce, à travers une didactique adéquate de l'imaginaire, surtout quand on est à l'ère de la mondialisation et de l'ouverture sur l'Autre où les jeux d'identité sont toujours en question. Autrement dit, nous ne pouvons guère nier l'intérêt majeur d'étudier, de donner des tâches et des activités suscitant l'imaginaire chez nos apprenants en classe de FLE surtout quand on a affaire au conte.

### 13. La conscience interculturelle

Le développement d'une conscience interculturelle chez les apprenants consiste à leur faire apprendre à déceler les traits culturels dans la langue à apprendre (le FLE dans notre cas) et d'inculquer chez eux l'esprit de respect et d'ouverture sur le monde dans sa diversité.

Pour expliciter l'origine d'une prise de conscience interculturelle, le conseil de l'Europe (2001 :83) affirme que :

- *«La connaissance, la conscience et la compréhension des relations, (ressemblances et différences distinctives) entre « le monde où l'on vient » et « le monde de la communauté cible » sont à l'origine d'une prise de conscience interculturelle. Il faut souligner que la prise de conscience interculturelle inclut la conscience de la diversité régionale et sociale des deux mondes. Elle s'enrichit également de la conscience qu'il existe un plus grand éventail de cultures véhiculées que celles véhiculées par les L1 et L2 de l'apprenant. Cela aide à les situer toutes deux en contexte. Outre la connaissance objective, la conscience interculturelle englobe la conscience de la manière dont chaque communauté apparaît dans l'optique de l'autre, souvent sous la forme de stéréotypes nationaux.» (Op.cit, Conseil de l'Europe, 2001, p.83).*

Le Conseil de l'Europe souligne que l'enjeu de l'approche interculturelle ne consiste pas à effacer le moi de l'apprenant, mais plutôt de le former à une ouverture sur la richesse culturelle du monde et à en prendre conscience. Cette approche l'amène donc à effectuer un apprentissage qui se dirige vers lui-même avant qu'il ne soit vers l'Autre dans une perspective d'ouverture sur toutes les cultures.

Pour la construction d'une conscience interculturelle, les didacticiens et anthropologues Moore et Smith, (cité par Mousa Ahmad, 2017, p.116-118) énumèrent les étapes suivantes :

- La première étape consiste à *donner à l'apprenant un temps suffisant pour définir ses idées préconçues, ses jugements et ses stéréotypes<sup>51</sup> vis-à-vis des personnes ayant la culture de la langue cible<sup>52</sup>* (notamment le FLE).
- La deuxième étape ne peut avoir lieu qu'après avoir examiné et débattu suffisamment les idées des apprenants. Elle concerne la discussion et l'argumentation de ses points de vue vis-à-vis de la culture cible. Par conséquent, *«les idées de l'apprenant changeront et évolueront au fur et à mesure de l'enseignement de la culture et de la langue cible. »*
- La troisième et dernière étape consiste à *« faire usage des situations authentiques dans lesquelles l'apprenant aura l'occasion de s'entraîner tout en interagissant avec des individus différents de lui. »*

De ce qui précède, nous rejoignons l'avis de Moussa Ahmad, et qui consiste à dire que la conscience interculturelle *«se représente comme une expansion d'une compétence communicative et interculturelle qui est fort indispensable dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue et culture étrangère. »* (ibid, p.129)

### 14. Le conte et l'interculturalité

Pour réussir la compréhension d'un conte, la prise de conscience de son aspect culturel nous semble la clef car *«Le conte est riche et intéressant, autant par ses caractéristiques que par la matière qu'il recouvre ; c'est la culture qui fait son originalité et sa force. »* (Kheir Abdelkader, Tifour Tameur et Ait-Ameziane Ouardia, 2013, p.58),

Dans un article intitulé *«Approche interculturelle et identité narrative »*, Lits Marc (1994) signale que l'investissement des différences culturelles en classe de FLE via un travail de comparaison entre la culture de l'apprenant et la culture cible est d'une importance considérable. Ce travail de comparaison, selon l'auteur, pourrait contribuer au développement de la conscience interculturelle de l'apprenant comme il est souligné dans le passage suivant:

*«Il n'est pas possible, pour des élèves de percevoir ce qui constitue leur propre environnement culturel sans terme de comparaison(...) c'en est qu'après avoir découvert la*

---

<sup>51</sup>Nous entendons par stéréotypes cet *«ensemble de croyances, de traits de personnalité, caractéristiques des membres d'un groupe, que l'on généralise à l'ensemble du groupe.»* (Berjot Sophie et Gérald Delelis, 2014, p. 209). Il permet donc la simplification et l'organisation de la réalité sociale, mais il peut être utile comme il peut aussi amener à des erreurs de jugements sur les personnes, ce qui constitue des barrières culturelles.

<sup>52</sup>L'enseignant peut utiliser, à titre d'exemple, la phrase *« Quelques Français ont tendance à... »* ; L'usage de cette phrase, selon l'auteur, ferait en sorte que l'apprenant évite les généralités portées sur tel ou tel groupe. En effet, lorsque l'apprenant parle des autres ; au lieu de dire *tout*, il va dire *quelques, certains...*



*culture de l'autre que je puis percevoir ce qui fonde mes particularités culturelles.* »(ibid, p.27).

Il en découle que dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, le conte développe le goût de lire chez les apprenants tout en leur permettant de sortir de la coquille de sa culture et de la froter avec les autres cultures. Par conséquent, comme le signale Gruca Isabelle « *Le conte pourrait, concilier théories et pratiques de classe, car il s'inscrit dans le vaste réseau de l'interculturalité, considéré [le conte] comme le fondement d'un patrimoine commun à toutes les cultures* ». (Gruca Isabelle, cité par Kheir Abdelkader, 2009, p.39) **Conclusion**

En guise de conclusion, il est à noter que ce chapitre nous a permis de voir à quel point la culture et l'interculturel sont inter liés et la profondeur des liens qu'ils tissent avec d'autres concepts proches. Par conséquent, les diverses dimensions que le conte revêt permettent de l'appréhender dans une perspective interculturelle.

## **Chapitre03**

**LecontedanslemanueldeFLEen classe  
de deuxième année moyenne**

# Le conte dans le manuel de FLE en classe de deuxième année moyenne

---

Dans ce chapitre, nous nous appliquerons à analyser le contenu du programme officiel de la deuxième année du Moyen (du premier projet) ; et cela dans l'objectif de vérifier si la composante (inter)culturelle de la langue y est prise en compte.<sup>53</sup>

Dans notre travail, nous adopterons le cheminement suivant :

- Recenser le nombre de contes et extraits de contes présents dans le manuel.
- Répartir les auteurs des contes selon leurs pays d'origine.
- Détecter les sources des contes.
- Enumérer les objectifs préconisés à travers le choix de chaque conte ou extrait de conte.

Etpour bien cadrer notre travail, nous nous référerons à :

- La loi n°08/04 du 23 janvier 2008 portant loi d'orientation sur l'Education nationale (Abdelaziz Bouteflika : 2008).
- Le Guide d'utilisation du manuel de français conçu en 2018/2019 pour le niveau de 2<sup>ème</sup> Année Moyenne.
- Le Livre du professeur pour l'enseignement du français 2<sup>ème</sup> Année Moyenne, paru en 2018/2019.
- Le manuel scolaire de deuxième Année Moyenne édité en 2018/2019.

## 1. Méthodes de travail<sup>54</sup>

En didactique des langues, le manuel est un outil incontournable, néanmoins, il est colporté parfois à tort et à travers. Pour éviter toute ambiguïté ou usage abusif ; rappelons tout d'abord ce qu'on entend par manuel scolaire.

---

<sup>53</sup>Plusieurs auteurs tels que Puren, Boyer (cité par Pedro Feliciano José, 2018, p.20) trouvent que : « l'analyse des manuels est nécessaire car ces sont des documents essentiels pour l'étude du processus d'enseignement et d'apprentissage d'une langue d'un contexte particulier ; les noms de lieux, de personnages et de textes y sont importants parce qu'ils donnent une indication sur la culture privilégiée et sont aussi l'une des façons d'y marquer l'altérité »

<sup>54</sup>Nous nous sommes inspirées des méthodes de travail élaborées par Aldjia Outaleb-Pellé (2017: 19-30). Pour voir quels documents sont exploités et quels genres de textes sont utilisés dans le manuel scolaire de français de 1AS, Aldjia Outaleb-Pellé a présenté une analyse des contenus des programmes et des instructions officielles se rapportant à l'enseignement du français. Dans cet objectif, elle a commencé par une présentation du manuel scolaire algérien, ensuite, elle a rappelé les différentes instructions qui ont réglementé l'enseignement du français en Algérie depuis l'indépendance jusqu'à nos jours. Enfin, elle a analysé le manuel scolaire de français de 1AS (la morphologie du manuel scolaire de FLE, les auteurs dans le manuel scolaire de 1AS, le contenu didactique du manuel)

## Le contenu dans le manuel de FLE en classe de deuxième année moyenne

---

### **Le manuel scolaire. Quoi? Pourquoi? Comment?**

Parler de manuel scolaire, plus couramment appelé «livre d'école », c'est se questionner sur cet objet scolaire incontournable, son rôle dans l'E et l'A et ses méthodes d'exploitation.

Le dictionnaire de didactique de français (2003:161) le définit comme «*Un ouvrage didactique qui sert couramment de support à l'enseignement. Dans l'enseignement des langues vivantes, le manuel peut être accompagné d'un support audio (cassette ou cédé audio), audiovisuel (cassette vidéo) ou informatique (cédérom) à usage individuel ou collectif* ».

Le dictionnaire actuel de l'éducation (2009 :125) le définit comme «*Tout ouvrage imprimé, désigné à l'élève, auquel peuvent se rattacher certains documents audiovisuels et d'autres moyens pédagogiques, et traitant de l'ensemble ou des éléments importants d'un programme d'études pour une ou plusieurs années d'études* ». Tandis que le dictionnaire pratique de didactique du FLE (2009 :124) le définit comme «*un projet d'apprentissage et son élaboration est tributaire d'un certain nombre de paramètres relatifs :*

- A la situation d'enseignement (âge et besoins des publics).
- Aux objectifs liés à cette situation (généraux et spécifiques).
- Aux coûts (rédaction, impression et diffusion).

D'après Hansard Paul (cité par Bouhitam Manel, 211, p.66), le manuel scolaire est : «*non seulement un support de transmission linguistique mais aussi un élément de transmission de cette dimension voilée de la culture.* ». En effet, son rôle ne doit pas être restreint à la seule dimension linguistique de la langue mais aussi d'intégrer la dimension culturelle que recouvre cette langue.

A l'instar de nombreux autres pays, dans le système éducatif algérien le manuel scolaire (Guide du professeur, p.12) est «*un document de l'élève et un outil de référence de l'enseignant pour la pratique de la classe.* ». Il sert donc d'accompagnateur pour l'apprenant et de facilitateur de tâche d'enseignement pour l'enseignant. Néanmoins, cela n'empêche pas l'enseignant de chercher d'autres supports que ceux proposés dans le manuel scolaire ou de les réadapter selon le niveau de ses apprenants.

A partir de toutes ces définitions et d'après notre expérience du terrain didactique, nous pouvons dire que le manuel scolaire est un référent commun à l'apprenant et à l'enseignant, un accompagnateur qui pourrait être très efficace s'il est bien conçu. En effet, son utilité ne doit pas être réductible à la seule transmission des connaissances (savoirs), mais vise surtout à

## Le contenu dans le manuel de FLE en classe de deuxième année moyenne

---

L'acquisition des compétences permettant à l'apprenant de s'ouvrir sur le monde. Par conséquent, il constituerait un support utile et un pont solide permettant le passage de la vie scolaire à la vie sociale. Dans ce cas, il est censé :

- Répondre aux attentes des institutions officielles, des enseignants, voire même des apprenants et leurs parents.
- Susciter l'intérêt des apprenants à lire et par conséquent les imprégner dans l'univers de la lecture.
- Inviter les apprenants à découvrir le monde qu'ils entourent à travers une littérature appropriée.
- Permettre aux apprenants de s'entraîner et s'évaluer chez eux à travers des exercices qui vont de pair avec les leçons présentées.
- Initier les apprenants à l'autonomie dans leurs apprentissages.

### **Le programme officiel de français au collège**

La conception du programme officiel de français au collège algérien répond aux «nouvelles orientations apportées par la tutelle dans le cadre de la réécriture du programme officiel (2ème génération) et le document d'accompagnement tant sur le plan des finalités de l'enseignement-apprentissage du français dans le cycle moyen, de l'approche par les compétences, de la pédagogie du projet, de la prise en charge des valeurs identitaires, intellectuelles, esthétiques, en relation avec les thématiques nationales et universelles.» (Op.cit, guide du professeur, p.12)

A la lumière de ce texte, nous pouvons dire que le programme officiel de français au collège a connu des modifications qui répondent aux exigences apportées par la tutelle sur plusieurs plans dont nous reprendrons l'essentiel comme suit :

### **Les finalités de l'enseignement-apprentissage du français**

Dans le deuxième article du premier chapitre de la loi 08/04, est évoqué tout un ensemble de valeurs exprimées dans l'ordre suivant : «*enraciner chez nos enfants le sentiment d'appartenance au peuple algérien(...)*»; «*affermir la conscience(...) par la promotion des valeurs en rapport avec l'islamité, l'arabité et l'amazighité.* »; «*(...) l'attachement aux valeurs représentées par le patrimoine historique, géographique, religieux et culturel du pays.*»; «*former des générations imprégnées des principes de l'Islam, de ses valeurs spirituelles, morales, culturelles et civilisationnelles.* »; «*promouvoir les valeurs républicaines et l'Etat de droit.* » ; «*Assoir les bases de l'instauration d'une société attachée*

## Le contenu dans le manuel de FLE en classe de deuxième année moyenne

---

à la paix et à la démocratie et ouverte sur l'universalité, le progrès et la modernité(...) ». De là, il est clair que l'école contribue :

- à former et à préparer l'apprenant à une vie équilibrée en société ; et cela en éveillant chez lui une conscience de ce qui fonde l'unité nationale comme les valeurs dictées par les différents patrimoines,
- à l'aider à délimiter ses droits et ses devoirs en tant que (futur) citoyen avec un esprit ouvert sur les civilisations du monde.

Il en découle donc que la mission de l'école consiste à former des apprenants capables d'entretenir des relations et des échanges féconds avec le monde qui les entoure tout en ayant de véritables repères nationaux, socles de leur identité.

### **L'approche par compétences**

Au collège, le programme centré sur le développement des compétences vise à développer les compétences de l'apprenant pour réagir efficacement dans ses études, et, plus tard dans sa vie professionnelle.

Etre compétent est considéré par le Boterf Guy (cité par Richer Jean-Jacques, p.p. 88-89) comme une résultante de trois facteurs :

- ❖ Le savoir-agir: Il concerne la mobilisation des connaissances et des savoir-faire. Autrement dit, c'est savoir mobiliser et transférer ses connaissances dans des situations nouvelles.
- ❖ Le vouloir-agir<sup>55</sup>: Il est associé à la motivation personnelle de l'individu car on ne peut pas l'obliger à être compétent. En effet, c'est la motivation qui mobilise la compétence.
- ❖ Le pouvoir-agir: Il implique le contexte de travail et les conditions sociales; c'est-à-dire, savoir mobiliser ses ressources et celles de son environnement.

Le Boterf trouve qu'on ne peut pas isoler la compétence de son porteur, ni la réduire à son intelligence uniquement mais plutôt d'y intégrer toute sa personnalité et son éthique. Elle consiste donc à mobiliser des savoirs, savoir-faire et savoir-être lors de la résolution d'une situation problème. Autrement dit, se servir de ses connaissances mémorisées et procéder efficacement en fonction d'un contexte.

---

<sup>55</sup>Dans ce sens, Le Boterf Guy (ibid, p. 93) souligne que : « *Les compétences se réfèrent à des personnes. Elles ne doivent pas faire oublier les porteurs de compétences. Il n'existe pas de compétence sans individu* », c'est-à-dire, on ne peut parler de compétence sans la motivation de son porteur (l'apprenant dans notre cas)

## Le contenu dans le manuel de FLE en classe de deuxième année moyenne

---

Par conséquent, pour faire se manifester les compétences des apprenants ; on doit stimuler leur motivation et ne pas se focaliser uniquement sur l'accumulation des connaissances mais plutôt sur leur utilisation pratique dans la résolution des problèmes auxquels ils seront confrontés lors des épreuves et dans la vie en société. En effet, la compétence est standardisée ; elle est devenue une continuité de la société.

Dans cette perspective, la compétence est « *un ensemble intégré et fonctionnel de savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-devenir, qui permet, face à une catégorie de situations de s'adapter, de résoudre des problèmes et de réaliser des projets.* » (Romainville, Cité par Guidoume Mohamed, 2010, p.80). Elle traduit donc le souci de privilégier une logique d'apprentissage centrée sur l'apprenant, sur ses actions et réactions face à des situations problèmes.

### **Lapédagogie du projet**

Avant de parler des finalités dictées par la pédagogie du projet, il nous semble nécessaire de la définir et de cerner d'abord la notion de projet ;

Selon le Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation (1994: 802)

- « *Le projet souvent assimilé au progrès, a une connotation toujours positive. Il est de l'ordre du paradigme valorisant l'activité concrète et organisée d'un sujet soucieux de se donner un but et les moyens adaptés pour l'atteindre.* » Pour Barbier Jean-Marie (1991:67): « *Le projet est la combinaison des moyens humains et matériels, réunis pour une durée déterminée, afin d'atteindre un objectif précis, en suivant un échéancier rigoureusement défini.* »

Pour ce qui est de la pédagogie du projet,

- « *elle se conçoit à travers des projets aux objectifs concrets et réalisables. Dans cette optique, il ne faut pas engager les élèves directement dans un projet de savoir quelque chose, mais plutôt dans une action concrète, visible et réalisable (un journal de classe, un jeu, un conte...)* » (Abderrahmane Toumi, 2016, p.71),

C'est pour cela que l'enseignant et l'apprenant doivent choisir un projet qui prend en considération les attentes et les aptitudes, les intérêts et les besoins de chacun. D'après le guide du professeur (Ibid, p.04), elle « *organise les apprentissages en séquences, c'est-à-dire un mode d'organisation des activités qui rassemble des contenus différents autour d'un ou de plusieurs objectifs. Ces activités reposent sur la pratique des quatre domaines (écouter/parler, lire/écrire).* »

## Le conte dans le manuel de FLE en classe de deuxième année moyenne

---

Dans cette perspective, il s'agit d'une pédagogie qui implique l'apprenant dans la construction de ses apprentissages et qui lui permet l'appropriation des savoirs. En effet, il sera amené à collaborer et à échanger l'information avec ses pairs, à réaliser des productions et à poser des questions. Pour permettre la réalisation des projets pédagogiques, l'enseignant optera donc pour des stratégies d'enseignement en fonction des compétences à installer. Par conséquent; les projets en classe (individuels ou en groupes) rehaussent des apprentissages qui développent des compétences, permettent d'acquérir des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être, prennent en charge les ressources et les contraintes de la réalité. De là, leur utilité est sociale, affective et rationnelle à la fois.

### **Morphologie du manuel scolaire de 2AM**

Le manuel de français «*Français*», est adressé aux collégiens de la deuxième année. Il a été mis à leur disposition durant l'année scolaire 2018/2019. Il est publié par le Ministère de l'Éducation nationale de la République Algérienne Démocratique et Populaire (RADP) et édité par l'Office National des Publications scolaires (ONPS). Il est réalisé par Hamid Taguemout, Ammar Cerbah, Anissa Madagh comme inspecteurs de l'Enseignement Moyen, et, Halim Bouzelboudjen, Chafik Meraga comme professeurs de l'Enseignement Moyen. Et comprend trois projets qui se déclinent en séquences, chaque séquence est subdivisée en plusieurs activités (l'expression et la production orales, la compréhension de l'écrit, la lecture entrainement, suivies de séances de points de langue «vocabulaire, grammaire, orthographe, conjugaison», une séance de préparation à l'écrit suivie d'une séance de production écrite.

La compétence globale visée par les concepteurs de ce programme est de *raconter à travers différents récits de fiction*. Elle se décline en trois compétences terminales dont la première vise le premier projet (raconter à travers le conte), la seconde pour le deuxième projet (raconter à travers la fable) et la dernière concerne le troisième projet (raconter à travers la légende).

Quant aux séquences, chacune a pour but d'installer un niveau de compétence. Pour le premier projet, sur quoi porte notre recherche; il comprend trois séquences aboutissant à trois niveaux de compétences, à savoir :

- 1- Rédiger la situation initiale du conte.
- 2- Rédiger la suite des événements dans le conte.
- 3- Rédiger la situation finale du conte.



## Le conte dans le manuel de FLE en classe de deuxième année moyenne

---

### Quelle place accordée à l'interculturel dans les instructions officielles ?

Pour mieux comprendre le contenu et la visée du manuel scolaire dont il est question et dans le but de mener notre recherche à bon escient, nous trouvons important d'appeler les instructions officielles et les orientations qui servent de cadre à l'enseignement du français langue étrangère dans la classe de deuxième année du Moyen en Algérie.

D'après ces textes officiels (Livre du professeur, 2019, p.05); la compétence globale visée au terme de la deuxième année du Moyen se traduit comme suit: «...*Dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre des compétences transversales, l'élève est capable de comprendre/produire des textes oraux et écrits relevant du narratif(...)Le texte narratif qui constitue un savoir sur le monde et sur soi puisqu'il raconte les hommes, leurs activités, leur culture et leurs valeurs, est le vecteur d'une parole construite, riche qui permet de mieux exprimer ses émotions et son affectivité dans les récits. Parce qu'ils convoquent la parole et l'écriture(...) les textes narratifs demeurent un axe privilégié pour l'apprentissage d'une langue et plus particulièrement, d'une langue étrangère puisque l'élève est appelé à mémoriser des récits, des dialogues, un conte (...) pour les dire et les écrire... »*

A la lumière de ces indications, nous comprenons que la présence du texte narratif est recommandée en classe de langue, c'est grâce à lui que l'apprenant trouve le goût et le plaisir de lire, ce qui va par la suite engendrer chez lui la capacité d'écrire. En d'autres termes, les deux compétences «orale et écrite » sont mises en premier plan sans toutefois ignorer l'aspect culturel que revêt le texte narratif. En surplus, le texte littéraire dans sa globalité, est conçu comme le fondement de la langue car c'est en lui que la langue présente ses structures et fonctionnements; comme il est renforcé dans le passage suivant :«*Le texte littéraire est un laboratoire et c'est en lui que la langue exhibe le plus précisément ses structures et ses fonctionnements. Littérature non pas, non plus comme supplément culturel, mais assise fondatrice de l'enseignement de la langue. »* (ibid, p.05)

De ce qui précède, nous pouvons dire que la langue recouvre deux aspects indissociables à savoir l'aspect linguistique et l'aspect culturel. Apprendre la langue de l'autre, c'est s'ouvrir sur sa culture et donc sur le monde tout en ayant des repères nationaux incontestables comme il est confirmé dans le texte suivant (ibid, p.05): « *...L'élève algérien doit s'ouvrir à d'autres cultures. Il a besoin de connaître, à travers différents textes, des vécus différents voire semblables aux siens. Qu'importe, il s'agit pour lui d'enrichir son expérience linguistique et culturelle. Le manuel l'amènera donc à découvrir des œuvres et des auteurs*

## Le conte dans le manuel de FLE en classe de deuxième année moyenne

---

*algériens mais également africains ou occidentaux. Son manuel se veut une fenêtre sur d'autres cultures, en un mot, sur le monde. ».* Cette ouverture sur le monde et cet enrichissement linguistique et culturel ne peut se faire sans découvrir des textes venants de diverses cultures (algérienne, africaine et occidentale).

En effet, l'espace de la littérature (le conte dans notre cas) est un espace ouvert, sans frontières, ni limites ; et son enseignement ne peut en aucun cas être restreint à la seule dimension linguistique, c'est une ouverture à la richesse et à la diversité d'autres cultures.

### **Le déroulement de la séquence didactique**

Les apprentissages dans la pédagogie du projet sont organisés en séquences didactiques. D'après le dictionnaire de didactique du Français (2003 :220), une séquence didactique: *«est une série d'activités regroupées dans la même unité de temps par les enseignants en fonction d'un ou de plusieurs critères de cohérence didactique ».*

D'après le livre du professeur (2019, p.p. 12. 17), chaque séquence didactique comprend plusieurs activités avec des contenus différents reposant sur la pratique des quatre domaines à savoir écouter/ parler, lire/ écrire et qui sont dans l'ordre suivant :

**1.** La compréhension de l'oral ; *«La compréhension de l'oral est la première compétence à développer dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Elle vise l'acquisition progressive de stratégies d'écoute et de construction du sens de divers énoncés oraux. »*, ce qui veut dire que les activités de cette rubrique visent à améliorer les capacités d'écoute et de compréhension orale à travers différents supports tels que les vidéos, les enregistrements ou voire même la voix de l'enseignant.

Et pour mener à bien cette séance, chaque écoute doit être précédée d'une consigne d'écoute et de tâches à accomplir, c'est ce qu'on appelle *écoute active*. Nous pouvons résumer les différentes étapes de cette séance en une phase de pré-écoute, une phase d'écoute globale, une autre d'écoute détaillée et une dernière phase de post-écoute. C'est la longueur, la complexité du support sonore ou le niveau des élèves, qui pourraient faire le nombre d'écoute varier.

**2.** Production de l'oral ; cette séance vise à développer chez l'apprenant la capacité de produire un énoncé verbal, de prendre la parole et de communiquer avec son enseignant et/ ou ses camarades. Elle comprend quatre étapes (expression spontanée, dirigée, libre et une trace écrite vers la fin). Durant cette séance, l'enseignant ne doit pas monopoliser la parole mais il faut laisser l'apprenant parler.

## Le conte dans le manuel de FLE en classe de deuxième année moyenne

---

3. La compréhension de l'écrit<sup>56</sup>; La visée de cette séance est de permettre à l'apprenant d'apprendre à construire progressivement le sens d'un texte écrit.

4. La lecture- entraînement; Le même texte de la compréhension de l'écrit est conservé, dont l'objectif de la séance c'est de renforcer chez l'apprenant les capacités de lecture en veillant à perfectionner sa prononciation, son intonation, son respect de la ponctuation et son expressivité. Pour l'inviter par la suite à aller au-delà du texte.

5. Des points de langue; à l'issue des séances précédentes et à travers de mini-textes succombant dans la même thématique de la séquence didactique, l'apprenant est amené à dégager, identifier, et comprendre le fait de langue ciblé (vocabulaire, grammaire, conjugaison, orthographe).

Dans chacune de ces séances, l'enseignant doit respecter un cheminement bien précis, en passant par cinq phases :

- Phase d'imprégnation; il s'agit d'attirer l'attention des apprenants et les motiver à travers un rappel de la séance précédente ou d'un élément précis ayant relation avec la leçon du jour.
- Phase d'observation; dans cette phase l'enseignant présente aux apprenants le corpus, c'est une phase de réflexion très courte.
- Phase d'analyse; à ce stade, les apprenants sont amenés à identifier, comprendre le point de langue ciblé, à dégager le titre de la leçon du jour.
- Phase d'extension; Dans cette dernière, les apprenants vont théoriser ce qu'ils ont compris dans la phase précédente.
- Phase de Renforcement/ application ; il nous semble que c'est la phase capitale car ce qui importe ce n'est pas de faire apprendre des règles mais de faire pratiquer pour amener l'apprenant à découvrir par soi-même le fonctionnement de la langue. Il est question de donner aux apprenants un exercice oral (de renforcement) et un autre écrit (d'application)

---

<sup>56</sup>L'exploitation d'un texte littéraire (le conte dans notre cas) ne vise pas de la simple lecture du texte mais plutôt sa compréhension. A ce sujet, Galisson Robert et Coste Daniel (cité par TifourThameur, 2016, p. 32) définissent la compréhension comme : «*opération mentale, résultat du décodage d'un message, qui permet à un lecteur (compréhension écrite) ou à un auditeur (compréhension orale) de saisir la signification que recouvrent les signifiants écrits et sonores.* ».

## Le contenu dans le manuel de FLE en classe de deuxième année moyenne

---

**6. L'écriture;** c'est la séance révélatrice de toute la séquence car l'apprenant va réaliser une tâche d'écriture dans laquelle il va mobiliser toutes ses compétences installées durant toute la séquence. Cette activité exige de passer par deux séances à savoir la préparation à l'écrit et la production écrite.

Cette activité permet à l'apprenant de:

- Manifester son autonomie et son pouvoir à développer un esprit de coopération et d'interagir positivement au sein du groupe.
- Communiquer dans diverses situations (scolaires et sociales).
- Savoir agir tout en respectant les repères nationaux et les valeurs citoyennes (civisme, *respect de l'autre, solidarité, liens d'amitié, vivre ensemble...*)

**7. Lecture plaisir;** c'est la séance qu'on trouve entre la séance de production écrite et son compte rendu, ce qui pourrait permettre à l'enseignant de corriger les copies d'expression écrite de ses apprenants. En plus, c'est un moment de détente pour l'apprenant où il peut lire en toute autonomie en voyageant à travers le texte dans un autre monde qui n'est pas le sien.

**8. Compte rendu de la production écrite ;** l'enseignant entame cette séance par un rappel de la consigne de l'écriture, des critères de réussite de la production écrite pour aller par la suite à l'évaluation collective d'une production écrite d'un apprenant, son amélioration (collectivement), et enfin chaque apprenant peut s'autoévaluer en suivant la même méthode.

**9. Remédiation;** A la fin de chaque séquence et suite à la correction des productions écrites des apprenants, l'enseignant envisage une série d'activités de remédiation aux lacunes constatées; autrement dit, il repère les difficultés et met en place des remédiations, ce qui permettrait aux apprenants de se positionner par rapport à l'acquisition de la compétence visée. Il s'agit donc d'éviter que ces difficultés se transforment en échec scolaire.

Il est à noter qu'avant d'entamer le projet, il y a une séance de négociation du projet à réaliser durant laquelle l'enseignant et ses apprenants recensent les étapes à respecter, identifient les tâches collectives et individuelles ; avec des stations-projets à la fin de chaque séquence pour s'assurer de son bon déroulement.

Et puisqu'on s'inscrit dans une approche par compétences, la tâche est formulée comme suit : «Ton école organise une fête de fin de trimestre. Tu vas y participer avec tes camarades en représentant un conte merveilleux sous forme de saynète. ». L'apprenant est donc impliqué dans un événement qui concerne son école et il doit y participer en exploitant les

## Le conte dans le manuel de FLE en classe de deuxième année moyenne

compétences qu'il a acquises tout au long du projet du conte, c'est donc un processus spiralaire dont toutes les séquences convergent vers un même objectif.

### 2. Recensement des contes figurant dans le premier projet du manuel scolaire de 2<sup>ème</sup> année du Moyen.

L'intitulé du projet I : Dire et jouer un conte.

**Recensement des contes figurant dans la première séquence « Entrer dans le monde du merveilleux ».**

**Tableau 01:** Contes figurant dans la séquence 01

Titre du conte	L'auteur	La source	L'édition	la séance visée
<b>1-a-</b> Lavache et le chien (texte à écouter), p144. <b>b-</b> La fille et la fée (en deux images), 12.	/	-Contes arabes. /	Grund Paris. /	<b>a-</b> Compréhension orale. <b>b-</b> Production orale.
<b>2-</b> Un bûcheron honnête. (un conte complet), p13.	Natha Caputo.	Contes des quatre vents.	Nathan.	Lectures (compréhension et entraînement).
<b>3-</b> Extrait du conte la magicienne (sans titre)	Les frères Grimm.	/	/	Vocabulaire (Les mots de la même famille)
<b>4-</b> Les vieux pêcheurs et sa femme (un extrait), p17.	A. Pouchkine.	Les vieux pêcheurs.	/	Grammaire (Les compléments circonstanciels).
<b>5-</b> Le même extrait exploité dans la séance du vocabulaire, p19.	Les frères Grimm.	/	/	Conjugaison (L'imparfait de l'indicatif).
<b>6-</b> Extrait d'un conte (sans mentionner son titre), p 21.	/	Conte arabe.	/	Orthographe (Les verbes en « cer, ger, yer, ier »).
<b>7-</b> L'enfant et les étoiles de mer (un extrait), p23.	E. Loraine.	L'univers	Planète (1971).	Préparation à l'écrit.

## Le conte dans le manuel de FLE en classe de deuxième année moyenne

		inattendu		
8-Le petit garçon et la sorcière (le conte en entier), p24.	Emmanuel le Petit.	Histoire de Magie.	Fleurus Paris 2012.	Lecture plaisir.

A travers ce tableau, il est clair que les contes proposés dans cette première séquence sont répartis comme suit:

- Des contes bien référencés : sont les contes (complets) qui convergent vers une lecture de compréhension, d'entraînement ou récréative, voire même le conte tronqué intentionnellement (l'enfant et les étoiles) visant une préparation à l'écrit.
- Des contes mal référencés : Ce sont des contes inachevés servant de supports aux activités métalinguistiques (les points de langue: vocabulaire, grammaire, conjugaison et orthographe), voire même le conte achevé (la vache et le chien) figurant dans la séance de compréhension orale.

### **.1. Objectifs de la séquence 01<sup>57</sup>**

Le programme de la première séquence est axé sur les objectifs suivants:

- Reconnaître le début d'une histoire.
- Interpréter une image et dire le début d'une histoire.
- Utiliser une formule d'ouverture d'un conte.
- Employer les nouveaux mots pour dire le début d'un conte.
- Former la famille d'un mot.
- Utiliser les compléments circonstanciels dans une histoire.
- Employer l'imparfait de l'indicatif dans le début de l'histoire.
- Écrire correctement l'imparfait des verbes *encer, ger, yer, ier*.
- Produire le début d'un conte.

Il est clair que les concepteurs du programme se sont focalisés sur des points ayant traités aux aspects linguistique et sémantique du conte; c'est-à-dire, ce sont des objectifs relatifs aux

<sup>57</sup>Ces objectifs sont préconisés par les concepteurs du programme et sont mentionnés comme des critères dans un grille d'évaluation définitive à la fin de la première séquence p.42, ce qui permettrait à l'apprenant de s'auto-évaluer en cochant sur l'une des deux cases (OUI/ NON) devant chaque critère.

## Le conte dans le manuel de FLE en classe de deuxième année moyenne

savoirs. En effet, le champ des compétences à acquérir est trop rétréci ; c'est ce que Normand (cité par Richer Jean-Jacques, 2015, p.120) appelle *la politique des standards*<sup>58</sup>.

### 2.1.2. Les thèmes des contes abordés dans la première séquence

Et pour dénombrer les différents thèmes abordés dans la première séquence, nous avons estimé d'opter pour le tableau suivant :

**Tableau 02 : Thèmes abordés dans la séquence 01**

Le conte	Lethème	Le conte	Lethème
1-Lavache et le chien.	Les mensonges et la moquerie.	5-L'enfant et les étoiles de mer.	La bonté et la serviabilité.
2-Lapetite fille et la sorcière.	Le mal /le bien.	6- Lepetit garçon et la sorcière.	La volonté et la serviabilité.
3-Un bûcheron honnête.	L'honnêteté.	7- Le vieux pêcheur et sa femme.	L'épreuve (la sobriété/ la cupidité).
4-Lamagicienne.	Le soupçon.	8- Le conte arabe p21	L'ennui, le défi.

Nous remarquons que les concepteurs des programmes ont soumis aux apprenants des contes de thèmes variés (les mensonges, la moquerie, le mal/ le bien, l'honnêteté, la serviabilité, l'épreuve, le soupçon, la bonté, l'ennui /le défi), et cela au fil de toute la séquence, c'est-à-dire, pendant plusieurs séances de natures distinctes ( lecture ou écriture, point de langue ou oral) .Cet investissement des contes, qu'ils soient complets, incomplets ou en images (pour la séance de la production orale), traduit leur intention d'éveiller chez cet apprenant les bonnes mœurs et de l'éduquer à travers des leçons dictées par chaque conte.

Si nous sommes donc convaincus que ces contes seraient investis à bon escient par l'enseignant, il pourrait forger la personnalité de l'apprenant en inculquant chez lui l'esprit de partager, d'aimer, et pourquoi pas d'accepter l'Autre dans sa différence.

Nous pouvons assister à cet écho, cette dichotomie dans les thèmes (le mal/ le bien, la sobriété/ la cupidité). En bref, ce sont de différentes *graines* qu'on peut semer dans l'esprit de chacun des apprenants, comme le confirme Bruno Bettelheim (1976 : 220): « (...) Raconter un conte de fées, c'est un peu semer des graines dans l'esprit de l'enfant. Certaines

<sup>58</sup>«Aujourd'hui les standards scolaires sont des objectifs relatifs aux savoirs que les enseignants visent à faire atteindre aux élèves » (ibid)

## Le conte dans le manuel de FLE en classe de deuxième année moyenne

*commenceront tout de suite à faire leur travail dans le conscient ; d'autres encore vont rester longtemps en sommeil jusqu'à ce que l'esprit de l'enfant ait atteint un stade favorable à leur germination, et d'autres ne prendront jamais racine. »*

### Recensement des contes figurant dans la deuxième séquence « Tout à coup... »

**Tableau 03** : Contes figurant dans la deuxième séquence

Titre du conte	L'auteur	La source	L'édition	Nature de la séance
<b>1-a-</b> La fille du pêcheur (le conte en complet), p144. <b>b-</b> La petite fille et la sorcière « suite » (en deux images), p28.	/	Conte populaire roumain.	/	- Compréhension orale. - Production orale.
<b>2-</b> Un homme malhonnête (Toute l'histoire), p28.	Natha CAPUTO.	/	/	Lecture: - Compréhension. - Entraînement.
<b>3-a-</b> Un extrait d'un conte « le Bergermeur » sans que le titre ne soit indiqué, p31.  <b>b-</b> Un extrait du conte « l'homme serpent ». <b>c-</b> Trois extraits : <b>1-</b> Les fées. <b>2-</b> Blanche-Neige. <b>3-</b> Cendrillon, p33.	/	<b>a-</b> Conte algérien.  <b>b-</b> conte berbère.	/	<b>a-</b> Vocabulaire (Les expressions qui indiquent la suite du conte). <b>b-</b> Le vocabulaire du merveilleux.  <b>c-</b> Des exercices sur le vocabulaire du merveilleux.
<b>4-a-</b> Un extrait du « un bûcheron honnête ».	Natha CAPUTO.	/	/	- Grammaire: <b>a-</b> Les adjectifs qualificatifs et les compléments d'un nom.



Leconte dans le manuel de FLE en classe de deuxième année  
moyenne

<p><b>b-</b>Un petit extrait du conte «Legéant de Zéralda »,p35.</p> <p><b>c-</b>Un autre extrait(La suite du conte un bûcheron honnête),p35.</p>	<p>-TT UNGERE R</p> <p>-Natha CAPUTO.</p>	<p>/</p> <p>/</p>	<p>/</p> <p>/</p>	<p><b>b-</b>Un exercice sur le complément du nom.</p> <p><b>c-</b>Un exercice sous forme d'un texte lacunaire à compléter.</p>
<p><b>5-a-</b>Un petit extrait reformulé de «Un homme honnête»,p36.</p> <p><b>b-</b>Un extrait sans titre, p37.</p>	<p>/</p> <p>/</p>	<p>/</p> <p>/</p>	<p>/</p> <p>/</p>	<p>Conjugaison:</p> <p><b>a-</b>Le passé simple des verbes du 1<sup>er</sup> et 2<sup>ème</sup> groupe.</p> <p><b>b-</b>Un exercice sur le passé simple bien évidemment.</p>
<p><b>6-a-</b>Un extrait du conte «La fille du paysan », p38.</p> <p><b>b-</b>La situation initiale d'un conte,p39.</p>	<p>/</p> <p>/</p>	<p>Conte populaire algérien.</p> <p>/</p>	<p>/</p> <p>/</p>	<p>Orthographe:</p> <p><b>a-</b>L'accord de l'adjectif qualificatif.</p> <p><b>b-</b> Un exercice.</p>
<p><b>7-a-</b>La suite des événements d'un conte algérien,p40.</p> <p><b>b-</b>Trois extraits de différents contes dont les titres ne figurent pas, p40.</p> <p><b>c-</b>Le conte «l'aventure du petit prince» sans suite des événements, p41.</p>	<p>/</p> <p>/</p>	<p>Conte d'Algérie.</p> <p>/</p>	<p>/</p> <p>/</p>	<p>Des activités d'entraînement à l'écrit :</p> <p><b>a-</b>Un tableau à compléter.</p> <p><b>b-</b> Assemblage de chaque situation initiale à la suite des événements qui lui convient.</p> <p>Production écrite:</p> <p><b>c-</b>C'est aux apprenants de rédiger la suite de l'histoire.</p>

## Le conte dans le manuel de FLE en classe de deuxième année moyenne

8-Les deux sœurs et les fées.	Charles Perrault.	/	/	Lecture plaisir
-------------------------------	-------------------	---	---	-----------------

Nous avons pu repérer à travers notre lecture de ce tableau que tous les contes de cette séquence sont mal référencés, même les contes achevés (destinés à des séances de compréhension orale ou écrite, donc de compréhension et d'analyse). A cet effet, il est clair que les concepteurs du manuel scolaire ne se préoccupent pas de bien référencer les contes qu'ils proposent. Par conséquent, le manque des détails dans les références tels que le nom de l'auteur, la date, le lieu, etc. ne permet pas de situer le conte culturellement.

### Objectifs de la séquence 02

Les objectifs préconisés dans la deuxième séquence sont les suivants :

- Reconnaître la suite d'un conte.
- Interpréter une image et dire la suite d'une histoire.
- Utiliser une expression qui introduit la suite d'un conte.
- Dire l'élément modificateur.
- Utiliser les nouveaux mots du monde merveilleux.
- Utiliser des adjectifs qualificatifs et des compléments d'un nom pour préciser un nom.
- Employer le passé simple des verbes du premier groupe et du deuxième groupe.
- Accorder les adjectifs qualificatifs avec les noms qu'ils qualifient.
- Produire la suite des événements d'un conte.

Nous remarquons que tous ces objectifs sont en étroite relation avec les aspects linguistique et sémantique du conte. Ce n'est alors qu'une simple liste d'objectifs langagiers et il n'y a aucune place à l'aspect culturel du conte. En effet, et vu le facteur-temps consacré à chaque séance, l'enseignant se trouvera obligé de les respecter pour assurer ainsi le bon déroulement du programme officiel.

### Les thèmes des contes abordés dans la deuxième séquence

Dans l'intention de poursuivre le travail que nous avons entamé dans la première séquence, nous avons opté pour un recensement des thèmes figurant dans la deuxième séquence, le tableau suivant les résume :

**Tableau 04:** Les thèmes des contes abordés dans la deuxième séquence

Le conte	Le thème	Le conte	Le thème
La fille du pêcheur/	L'intelligence, la	L'aventure du petit	L'aventure/le

## Le conte dans le manuel de FLE en classe de deuxième année moyenne

paysan.	promesse.	prince.	regret.
Les deux filles et les fées.	La bonté/La jalousie. Le partage/ L'envie.	Le géant de Zéralda.	La récompense.
La petite fille et la sorcière.	Le mal/ Le bien.	Cendrillon.	La beauté, la bonté/la maltraitance.
Un homme malhonnête	La malhonnêteté.	L'homme-serpent.	L'enchantement/la magie.
Le berger menteur.	Les mensonges, la confiance/la méfiance.	Blanche neige.	L'arrogance.

A l'issue de ce tableau, nous tenons à signaler que la plupart de ces contes ne sont présentés à l'apprenant que sous forme d'extraits (le berger menteur, Blanche neige, L'homme-serpent, l'aventure du petit prince, Cendrillon) comme nous l'avons signalé dans le tableau précédent, ou sous forme d'images dans les séances d'oral (La petite fille et la sorcière). Bien que les trois contes (La fille du pêcheur, les deux filles et les fées, un homme malhonnête) sont exploités complètement en soumettant les histoires entières à l'apprenant.

A partir de ce que nous venons de dire, il nous semble que les concepteurs du programme se sont concentrés uniquement sur les thèmes de ces trois contes pour être exploités dans la classe de FLE, à savoir (L'intelligence, La bonté/ la jalousie, le partage/ l'envie, la malhonnêteté).

**Recensement des contes figurant dans la troisième séquence 'C'est ainsi que...' »**

**Tableau 05 :** Contes figurant dans la troisième séquence

Le titre du conte	L'auteur	La source	L'édition	Nature de la séance
<b>1-a-</b> Le pêcheur et sa femme (tout l'histoire), p144. <b>b-</b> Deux images du conte	/	Contes d'Algérie.	/	<b>a-</b> Compréhension orale. <b>b-</b> Production orale.

Leconte dans le manuel de FLE en classe de deuxième année  
moyenne

la petite fille et la sorcière, p46.				
<b>2-</b> Loundja, la fille du roi, (conte complet), p47.	/	Contes d'Algérie.	Flamand.	Lectures: -Compréhension. -Entraînement.
<b>3-a-</b> Un extrait de « La vache des orphelins », p 50. <b>b-</b> Un extrait du conte « le petit tisseur », p51.	M.T.AMROUCHE.	La vache des orphelins.	/	Grammaire: <b>a-</b> Les substituts lexicaux. <b>b-</b> Exercice.
<b>4-a-</b> Un extrait d'un conte sans titre, p52. <b>b-</b> Trois extraits de contes différents (les deux premiers sans titre et le troisième « le Petit Poucet »), p53.	a-/ <b>b-1-</b> / <b>b-2-</b> / <b>b-3-</b> Charles PERRAULT.	<b>a-</b> Conte africain. <b>b-1-</b> Contes merveilleux <b>b-2-</b> Conte populaire africain. <b>b-3-</b> Le Petit Poucet.	/	Grammaire : <b>a-</b> Les substituts grammaticaux. <b>b-</b> Exercices.
<b>5-</b> Un extrait d'un conte sans titre, p57.	/	Contes merveilleux	/	Exercice de conjugaison sur le passé simple des verbes du 3 <sup>ème</sup> groupe.
<b>6-</b> Sarah et la louve magique (sans situation finale), p58.	/	Contes merveilleux.	/	Ecriture: a-Préparation à l'écrit.
<b>7-</b> Le renard et le Lion (tout l'histoire), p 60.	Jean MUZI et Gérard FRANQUI.	/	/	Lecture plaisir.

## Le conte dans le manuel de FLE en classe de deuxième année moyenne

A travers la lecture de ce tableau, il apparaît que le nom de l'auteur et la source du conte ne sont indiqués que pour deux extraits de contes conçus pour des activités de grammaire. Le reste de contes sont mal référencés.

### Objectifs de la séquence 03

Les objectifs assignés à la troisième et dernière séquence du projet du conte sont les suivants :

- Reconnaître la fin d'un conte.
- Interpréter une histoire et dire la fin d'une histoire.
- Utiliser les expressions et les nouveaux mots qui indiquent la fin d'un conte pour produire la formule de clôture d'une histoire.
- Utiliser un mot à la place d'un autre pour éviter la répétition.
- Employer les pronoms personnels à la place des noms pour éviter la répétition.
- Employer le passé simple des verbes du troisième groupe et des verbes être et avoir.
- Écrire correctement les mots qui ont la même prononciation.
- Imaginer et dire la fin d'un conte.
- Jouer une saynète.

Nous remarquons que même les objectifs de cette séquence ne font aucune allusion à l'approche interculturelle du conte. Dans ce cas, il nous semble que la majorité des enseignants suivraient ces objectifs à la lettre sans pour autant tenter d'attirer l'attention de leurs apprenants sur des éléments culturels présents dans les contes proposés dans le manuel scolaire.

### Les thèmes des contes abordés dans la troisième séquence

Dans le but de détecter les thèmes des contes soumis à l'attention des apprenants, nous avons opté pour le tableau suivant :

**Tableau 06:** Thèmes abordés dans la troisième séquence.

Le conte	Le thème	Le conte	Le thème
-Le pêcheur et sa femme.	La cupidité.	-Le petit tailleur (une autre version de la fille du roi).	Le courage, la modestie, la bravoure.
-La petite fille et la sorcière (la fin en deux images).	Le mal/Le bien.	-Le Petit Poucet.	L'intelligence, l'abandon, la misère/la richesse.
-Loundja, la fille	La bravoure, le	-Sarah et la louve.	L'aide, la gratitude.

## Le conte dans le manuel de FLE en classe de deuxième année moyenne

du roi.	courage, la modestie.		
-Lavache des orphelins.	La cupidité, la jalousie/La bonté.	-Le Renard et le Lion.	La ruse.

Nous remarquons que les thèmes abordés dans cette troisième séquence sont répartis en des vertus (le courage, la bonté, la gratitude, l'intelligence, la bravoure et la modestie) et des vices (la cupidité, la ruse), ce qui pourrait, nous semble-t-il, préparer l'apprenant à distinguer entre le mal et le bien, à imiter le bien et à éviter le mal.

### 2. Les auteurs des contes

Dans une tentative de repérer les nationalités des auteurs des contes<sup>59</sup>, nous avons élaboré le tableau suivant :

**Tableau 07:** Répartition des auteurs selon leurs nationalités

L'auteur	La nationalité
1-Alexandre Pouchkine.	Russe
2-Charles Perrault	Français
3-Eiseley Lauraine	Américain
4-Emmanuel Lepetit	Française
5-Gérard Franqui	Français
6-Jean Muzi	Français
7-Les frères Grimm	Allemands
8-Marie Louise Taous Amrouche.	Algérienne
9-Natha Caputo.	Française

Les résultats du tableau ci-dessus sont convertis dans le tableau suivant :

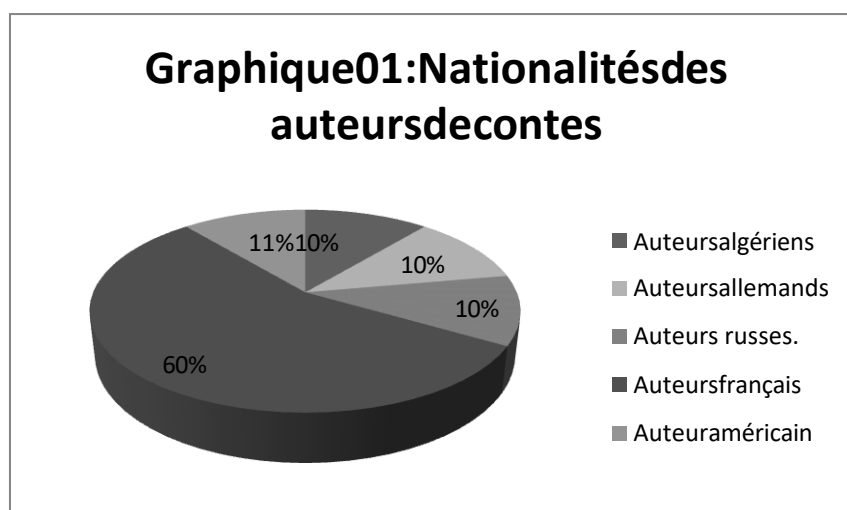
**Tableau 08:** Nombre des auteurs selon leurs nationalités

Nombre d'auteurs selon la nationalité	Pourcentage
01 Auteure algérienne.	10%

<sup>59</sup>dont les noms figurent dans les sources des contes (ou extraits de contes) du manuel scolaire.

## Le conte dans le manuel de FLE en classe de deuxième année moyenne

01 auteur américain	10%
01 auteur allemand.	10%
01 auteur russe.	10%
05 auteurs français.	60%



À partir de ces données, nous avons relevé que la majorité de ces auteurs sont de nationalité française, au nombre de cinq parmi neuf, c'est-à-dire, les deux tiers. Tandis que le tiers restant est réparti entre les quatre nationalités (algérienne, américaine, russe et allemande).

### 4. L'exploitation des contes dans le manuel de l'apprenant

De tout ce qui précède, nous avons constaté que les textes officiels recommandent la reconnaissance de sa culture et l'ouverture sur le monde donc sur les autres cultures. En effet, nous nous sommes posé la question suivante : L'exploitation des contes proposés dans le manuel de l'apprenant reflète-elle des préoccupations interculturelles ?

Pour répondre à cette question, nous avons consulté les questions d'accompagnement des contes<sup>60</sup> (du manuel de l'apprenant) :

#### Séance : Oral (Compréhension)

**Titre du conte:** la vache et le chien.

#### Pré-écoute :

Nous allons écouter l'histoire de quelqu'un qui se moque des autres.

<sup>60</sup>Pour lire tous les contes proposés dans le manuel de l'apprenant et les questions d'accompagnement qui vont avec, voir annexe n°07. Nous avons trouvé suffisant de travailler sur les contes de la première séquence uniquement car la même démarche est suivie dans toutes les trois séquences.





## Le conte dans le manuel de FLE en classe de deuxième année moyenne

---

d'une façon qui pourrait attirer l'attention de l'apprenant sur l'origine du conte et la culture qui vient avec.

En lisant les autres questions, nous remarquons que les concepteurs du manuel scolaire s'intéressent au cadre spatio-temporel du conte, au lieu où se passe l'histoire, ses personnages, la formule d'ouverture et aux événements du récit ; c'est-à-dire, il n'y a aucune allusion ni à la culture de l'apprenant, ni à celle de l'Autre. Il s'agit donc d'une approche purement linguistique du conte.

**Séance :** Compréhension de l'écrit

**Titre du conte :** un bûcheron honnête. **Je**

**réponds aux questions :**

- 1- Par quelle expression commence cette histoire ?
- 2- Avec ton/tacamarade, complétez le tableau.

Les personnages du texte	Où se déroule la scène ?	Quand se déroule la scène ?
.....	.....	.....

- 3- Que faisait le bûcheron dans la forêt ? Quel outil utilisait-il ?
- 4- La cognée est :
  - a) La partie en bois par laquelle on tient la hache ?
  - b) La partie en fer qui sert à couper le bois ?
- 5- La cognée d'ore est étincelante. « Étincelante » veut dire :
  - a) coupante
  - b) brillante
  - c) bruyante
- 6- Le bûcheron revint au village avec :
  - a) sac de cognée de fer et une cognée d'or.
  - b) sac de cognée de fer et une cognée d'argent.
  - c) sac de cognée de fer, une cognée d'argent et une cognée d'or.
- 7- Le bûcheron a-t-il été récompensé ? Pourquoi ?

**J'écris dans mon cahier :**

Il y a longtemps, dans une forêt, un pauvre bûcheron coupait du bois qu'il vendait au marché.

Nous constatons, à travers la lecture de ces questions d'accompagnement, que l'apprenant est impliqué dans la construction de ses apprentissages « je réponds, j'écris », ce qui pourrait favoriser son autonomie dans son action d'apprentissage. Néanmoins, toutes les questions sont posées sur les aspects sémantique et linguistique du conte (la formule d'ouverture, le cadre spatio-temporel, les personnages, ...) et elles ne font aucune allusion aux

# Le conte dans le manuel de FLE en classe de deuxième année moyenne

phénomènes culturels présents dans le conte tels que (Natha Caputo est une auteure européenne, ce qui fait que le conte nous vient d'une autre culture, le travail et l'honnêteté sont des valeurs universelles qu'on trouve dans toutes les cultures...)

**Séance:** Lecture entraînement

**Titre du conte:** un bûcheron honnête.

## 1. Jerelis l'histoire «un homme honnête», puis je réponds aux questions.

1. Par quels autres mots ou expressions peut-on remplacer **Il y a long temps**?

2. Avec ton/tacamarade repérez, puis lisez le début de l'histoire.

3. Le vieux **replonge** et repare tout aussitôt.

Comment appelle-t-on le mot en gras dans cette phrase (nature de ce mot)?

4. Comment était le bûcheron? Quels sont les mots qui le montrent?

5. Combien de cognées y a-t-il? De quelle manière sont-elles faites?

6. Relève les verbes du texte puis classe-les dans le tableau suivant:

Verbes du 1 <sup>er</sup> groupe	Verbes du 2 <sup>ème</sup> groupe	Verbes du 3 <sup>ème</sup> groupe
.....	.....	.....

## 2. Jem'entraîne à mieux lire

-Cognée, ma vieille cognée! Que vont manger mes enfants maintenant?

## 3. Je joue la scène à deux avec ma/mon camarade.

-Le vieux: Qu'as-tu à te plaindre ainsi?

-Le bûcheron: J'ai perdu ma cognée et je suis trop pauvre pour en acheter une autre.

-Le vieux: Attends, je vais aller la chercher. Elève

01 : Le vieux

Elève 02: Le bûcheron.

## 4. Je vais au-delà du texte.

A la fin de l'histoire, le vieux à barbe blanche dit au bûcheron : Tu es un homme honnête.

Prends aussi ces cognées d'or et d'argent.

- Une cognée d'or et une autre d'argent. Le bûcheron est riche maintenant. Que va-t-il faire d'après vous ?

En lisant ces questions, nous remarquons qu'elles ne viseraient pas le frottement de cultures (de l'apprenant et celle véhiculée à travers le conte). En effet, l'apprenant n'est pas invité à souligner et découvrir les traits culturels universels présents dans le conte. Certes,

## Le conte dans le manuel de FLE en classe de deuxième année moyenne

---

c'est une séance d'entraînement à la lecture; activité que nous ne pouvons en aucun cas nier l'utilité et l'apport dans le processus d'apprentissage mais cela n'empêche pas d'initier l'apprenant à aller au-delà du linguistique pour découvrir le commun et le différent entre les cultures, de les accepter et pourquoi pas d'apprendre à coexister avec.

**Séance:** Lecture plaisir

**Titre du conte:** Le petit garçon et la sorcière

### 1. Réponds aux questions.

1. Qui était Esteban?
2. Il prit un baluchon. **Balluchon** veut dire: a) son chapeau b) son bagage
3. Choisis la bonne réponse. La sorcière transforma Esteban:  
a) en grenouille                      b) en scorpion                      c) en tortue
4. Avec ses **mandibules**, il saisit une épine. **Mandibules** signifie:  
a) les yeux des insectes              b) les mâchoires des insectes              c) les ailes des insectes
5. Esteban ouvrit les yeux. Que vit-il devant lui?
6. À ses pieds, l'herbe **reverdisait**. **Reverdisait** signifie:  
a) redevenait jaune              b) redevenait grise              c) redevenait verte              d) redevenait noire
7. Relis le début de l'histoire. Raconte cette première partie avec tes propres mots.

### J'écris dans mon cahier

Il y a....., au....., vivait une horrible..... appelée.....

En guise de synthèse, il est clair que l'apprenant n'est pas seulement appelé à recevoir passivement des connaissances mais à les construire seul et avec les autres. Cependant, les concepteurs du manuel scolaire ne font aucune allusion de type culturel à propos des thèmes des contes dont nous avons déjà parlé (l'honnêteté, le mensonge, la moquerie, la volonté, la serviabilité...), ni à l'origine des contes et la culture qui vient avec, ni un travail de comparaison qui pourrait amener l'apprenant à réfléchir sur sa propre culture par rapport à celle de l'autre. Pourtant les textes officiels le recommandent vivement pour répondre aux exigences de la mondialisation et de l'approche par compétences.

### 5. Analyse des données recueillies

De tout ce qui précède, nous avons constaté une timide présence de la culture de l'Autre dans le manuel scolaire de l'apprenant et la langue est écartée de la culture. Or, l'ouverture sur l'Autre nécessite, nous semble-t-il, l'enseignement de la culture qu'elle représente

## Le conte dans le manuel de FLE en classe de deuxième année moyenne

---

cette langue. Nous pouvons regrouper les résultats des données recueillis dans les points suivants :

- Les instructions officielles n'utilisent pas les termes d'interculturel et d'interculturalité mais d'*ouverture sur le monde, s'ouvrir sur d'autres cultures...*
- la quasi-absence des auteurs algériens constitue une situation déplorable, ce qui n'est pas conforme aux recommandations officielles (Op.cit, Livre du professeur, p.05): « (...) *Le manuel l'amènera (l'apprenant) donc à découvrir des œuvres et des auteurs algériens mais également africains ou occidentaux (...)* ». Cependant, les concepteurs des programmes accordent beaucoup d'importance à la culture française au détriment d'autres cultures qui sont timidement présents.
- Le manuel ne porte pas de mention explicite suffisante des documents auxquels il se réfère avec des textes fragmentés servant de supports pour des activités métalinguistiques, mal ou pas du tout référenciés.
- Le conte est présent dans le manuel de l'apprenant sous trois formes différentes (achevé, inachevé ou en images); il est achevé ou complet dans les séances de compréhension de l'écrit, de compréhension orale ou de lecture récréative, il est inachevé ou incomplet pour servir de support aux activités métalinguistiques (vocabulaire, grammaire, conjugaison et orthographe) ou d'expression écrite (un conte tronqué intentionnellement) et il est en images (vignettes d'une bande dessinée avec des questions d'orientation de la réflexion des apprenants) dans les séances de production orale.
- Suite à la lecture de trois tableaux résumant les thèmes des trois séquences du premier projet, on peut dire qu'il y a une certaine redondance pour la majorité des thèmes sans toutefois toucher à leur aspect culturel. Nous aurions aimé avoir plus de variété de thèmes avec une approche interculturelle, ce qui pourrait servir à déployer les compétences imaginatives et interculturelles des apprenants et leur permettre d'exercer un regard panoramique et réflexif sur diverses valeurs par le biais du conte.
- les questions figurant dans le manuel de l'apprenant sont mises en œuvre de manière à prendre en considération particulièrement le découpage séquentiel du conte (situations initiale, intermédiaire et finale) et ses deux aspects sémantique et linguistique.
- Un grand écart entre les textes prescriptifs et les pratiques de classe ; il n'y a aucune allusion à l'aspect culturel du conte comme le recommande la tutelle. Pourtant,

## Le conte dans le manuel de FLE en classe de deuxième année moyenne

---

«L'apprentissage d'une langue étrangère ne se limite pas à une connaissance du vocabulaire et de la grammaire, il inclut aussi l'apprentissage du volet culturel inhérent à toute langue vivante » (Fougerouse Marie-Christine, 2016, p. 109).

### **Conclusion**

Compte tenu de tout ce qui précède, nous pouvons en conclure que la culture de l'Autre occupe une place marginale dans le manuel scolaire de deuxième année du Moyen ; l'utilité du conte est ainsi réduite aux seuls aspects linguistique et sémantique qu'il recouvre. De là, nous rejoignons l'avis de Bouguerra Tayeb (2008 :28) qui souligne que: «(...) les concepteurs de manuels de français s'efforcent d'évincer toute dimension culturelle de la langue française», mais l'étude d'une langue ne peut se faire sans une prise de conscience de son aspect culturel: «S'ouvrir sur la culture de l'Autre, c'est donc déjà prendre conscience de ce que la langue et la culture se décodent l'une à travers l'autre et que du contexte de culture dépend la signification. » (Giust-Desprairies Florence et Muller Burkhard , 1997, p.92).

# **Chapitre04**

## **L'interculturel en classe de FLE**

Ce chapitre sera consacré à présenter l'aspect méthodologique de notre recherche;

- Dans un premier temps, nous présenterons notre population, la présentation générale, puis détaillée de notre corpus de contes ainsi que le déroulement de chaque séance. Notre démarche se veut interculturelle, et, consiste à mettre en interaction certaines cultures distinctes, posées par principe comme égales car *«l'interculturalité ne conduit à aucunement à une hiérarchisation des cultures (qui est une forme de racisme)»* (Bourguignon Magali :2005)
- Dans un second temps, nous exposerons les éléments correspondants aux entrevues écrites (questionnaires) destinées aux apprenants de deuxième année du Moyen sujets de notre expérience, et à un groupe d'enseignants de FLE au collège. Nous commencerons d'abord par la présentation des populations interrogées, ensuite nous nous intéresserons aux objectifs et aux modalités de construction des questionnaires.

### **1. Le corpus de contes**

#### **La population cible**

En qualité d'enseignante de français au collège avec une expérience de neuf ans, nous avons choisi d'effectuer notre expérimentation dans ce même contexte.

La population sur laquelle porte notre expérience est composée de trente (30) apprenants de la même classe de deuxième année du Moyen. Ils ont manifesté beaucoup d'enthousiasme et de volonté à participer à l'expérimentation, ce qui a créé une bonne dynamique de travail. Nous avons choisi de travailler avec eux car au collège le conte n'existe que dans le programme de ce niveau.

Pour ce qui est des conditions matérielles, la salle est assez grande, d'une surface d'environ 80 m<sup>2</sup>, ce qui nous permet de circuler en toute aisance, peinte en rose, la classe dispose d'un tableau blanc appelé «tableau magique » qu'on trouve à gauche du bureau de l'enseignant. Ses trois fenêtres donnent sur la cour du collège.

#### **Présentation générale du corpus**

Le choix du corpus a été difficile car nous avons beaucoup d'idées sans arriver à nous décider. Après réflexion et grâce aux multiples lectures que nous avons faites, nous avons pu nous orienter vers un corpus de contes.

Notre sujet d'étude a été inspiré par la lecture du projet d'étude de contes dans le but d'éduquer à l'interculturalité réalisé par Bourguignon Magali, (2005) qui, elle-même

s'est inspirée d'une expérimentation faite en France<sup>61</sup> auprès des apprenants français, et qui a voulu refaire partiellement la même expérience auprès des apprenants marocains. Dans le souci de respecter les instructions officielles marocaines (une transposition de l'expérience française (avec des modifications) dans le contexte marocain avec 97 élèves de cycle 3 de trois classes différentes dans une école primaire privée, et qui proposait un travail sur des contes de pays différents mais dont l'histoire est à peu près semblable; c'est-à-dire, un même conte dans diverses versions de pays différents, chacune reflète la culture de son pays (le langage des animaux comme conte italien, Fable de l'âne, du bœuf et du maître du labour comme conte irakien, le langage obscur comme conte sibérien et le conte ivoirien Seri, sa femme et son chien).

Parmi les objectifs de l'expérience que Magali Bourguignon appelait «*projet*», nous pouvons citer «être capable de reformuler dans son propre langage un texte entendu ou lu par l'enseignant voire même de le développer ou en donner une version plus condensée, être capable de se mettre d'accord, de prendre en compte les points de vue des autres et de justifier son point de vue. »

Fascinée par cette expérience, nous avons pensé à exploiter cette idée dans notre contexte algérien en entraînant quelques modifications et adaptations que nous avons trouvées nécessaires.

Nous avons apprécié la façon dont elle a procédé avec les apprenants marocains mais nous avons préféré néanmoins changer les contes du fait que ces derniers sont très longs. D'autre part, nous avons voulu nous baser sur un conte que les apprenants ont déjà vu du fait qu'il est proposé par les concepteurs des programmes dans leur manuel scolaire.

Le corpus que nous avons sélectionné est donc composé de quatre contes d'origines différentes, nous nous sommes basée alors sur un conte proposé dans le manuel de l'apprenant<sup>62</sup> qui est une version de *Hansel et Gretel des frères Grimm*. Pour chacun de ces contes, nous proposons des activités concrètes à mener avec les apprenants, portant sur l'oral, la lecture, le vocabulaire et l'écriture, nous renforçons cette idée par les propos suivants: «*Ce n'est qu'après avoir découvert la culture de l'autre que je puis percevoir ce qui fonde mes particularités culturelles.* » (Cité par Abdelhamid Samir, Khedraoui Said, 2009, p.41)

---

<sup>61</sup> Cette expérience se trouve détaillée, selon Magali Bourguignon, dans l'ouvrage de Decourt Nadine et Raynaud Michelle, «*Contes et diversité des cultures: Le jeu d'un même et de l'autre* », Argos démarches, CRDP de l'académie de Lyon, 1999.

<sup>62</sup> Ce conte figure avec des questions comme un test destiné à l'apprenant à la fin du premier projet du manuel scolaire, p62.



Nous avons donc choisi de nous appuyer sur différentes versions<sup>63</sup> d'un conte type<sup>64</sup> car il nous semble que cela pourrait donner aux apprenants l'envie de comparer du fait que « *c'est un outil essentiel et simple par lequel on peut repérer la différence et la ressemblance entre les différentes cultures par les traces culturelles que contient un conte.* » (Ibrahim Fatima, 2012, p.16), et, que c'est une bonne formation à développer leur imaginaire, à prendre conscience de l'interculturel et à écrire un conte complet portant sur leur culture « algérienne » comme il est souligné dans le passage suivant :

*« Avec le conte, les passages d'une culture à l'autre sont possibles. C'est un laboratoire de curiosité anthropologique puisque à travers les contes et selon leur habillage, leur coloration culturelle, on pourra entrer finalement dans l'imaginaire d'une culture et se former l'oreille et la sensibilité à des refrains, à des images. Le conte est un lieu privilégié qui se prête à tous les ponts qui fait que l'on n'est pas dans une opposition eux, nous, les élèves, le prof, mais ensemble pour essayer de jouer avec ce qui est pareil, ce qui n'est pas pareil. »*

(Nadine Decourt :2019)

### **Critères de choix des contes**

Dans le cadre de notre expérimentation (sélectionner les contes de notre corpus) nous envisageons de faire une étude comparative entre ces derniers et de dégager le maximum d'éléments. Nous avons jugé important de sélectionner des critères en fonction de plusieurs paramètres dépendant de notre thème de travail, selon le tableau suivant qui les résume : (nous avons conçu les paramètres en fonction des objectifs de recherche)

**Tableau 01 :** Critères du choix des contes du corpus

Les paramètres du choix	Les critères du choix
<b>1. En fonction de l'âge et du niveau des apprenants</b>	- Des contes merveilleux simples (car ils sont étudiés ce type de contes en classe de FLE). - Des contes qui suscitent la motivation <sup>65</sup> chez l'apprenant et dont le vocabulaire est compréhensible.
<b>2. En fonction du thème abordé dans les contes</b>	Des contes qui partagent un même thème universel <sup>66</sup> (abordé dans différentes cultures) et dont le déroulement

<sup>63</sup> « Une didactique interculturelle pourrait exploiter les différents variantes qu'on peut trouver dans une culture ou dans l'autre, et voir ainsi quelles sont les constantes et les variantes relatives à un même conte... » (Op.cit. Luc Collès et al., p63)

<sup>64</sup> Cette notion a été utilisée par Arneet Thompson dans leur classification des contes que nous avons détaillée dans la partie théorique. (voir chapitre I : la classification du conte comme patrimoine culturel)

<sup>65</sup> Il nous semble que la mise en page, le titre, le vocabulaire, la trame de l'histoire sont des facteurs qui pourraient permettre à l'apprenant d'assimiler les notions langagières et non-langagières sans s'ennuyer.

	del'histoire soit plus ou moins le même et qui sollicite l'imaginaire des apprenants.
<b>3. En fonction de l'imaginaire des apprenants</b>	- Des contes qui suscitent la curiosité de l'apprenant et qui pourraient déclencher son imaginaire <sup>67</sup> .
<b>4. En fonction des objectifs interculturels envisagés</b>	- Des contes venant de pays différents donc de cultures différentes (des formes culturelles différentes), c'est-à-dire, des contes dont les aspects culturels sont plus ou moins mis en évidence.

### Objectifs

Les objectifs que nous avons tracés sont comme suit:

- Repérer et nommer les différentes étapes du conte (schéma narratif).
- Repérer et reconnaître les vocabulaires spécifiques aux pays d'où proviennent les contes.
- Reformuler l'histoire dans son propre langage.
- Trouver les différences et les ressemblances entre plusieurs contes et essayer de les expliquer.
- Permettre aux apprenants de découvrir et valoriser d'autres formes culturelles
- Réconcilier plaisir et travail.
- Donner un cadre global au récit et céder ensuite la place à l'imaginaire de l'apprenant.
- Lier les activités métalinguistiques à un travail d'écriture concret, de ce fait les leçons des points de langue (vocabulaire, grammaire, conjugaison et orthographe) ont du sens pour l'apprenant dans la mesure où elles lui permettent d'améliorer sa production.
- Favoriser le développement des techniques rédactionnelles chez l'apprenant tout en l'amenant à réfléchir sur les phénomènes culturels en présence dans les contes étudiés.

<sup>66</sup> « (...) Une didactique de l'interculturel faisant du conte son objet d'étude pourrait justement s'appuyer sur ce répertoire (d'Arne et Tompson) pour trouver les jalons d'une didactique comparée du conte (...) Les folkloristes (Arne et Tompson), en dressant leurs listes et en les comparant, ont relevé des ressemblances soulignant son universalité (...) » (Op.cit Lus Collès et al. p.60)

« (...) Un grand nombre de contes ont un caractère universel, indépendamment de la société qu'ils ont connue. (...) les avertissements qu'ils contiennent concernent souvent les souffrances du peuple à toutes les époques, en particulier la famine, la pauvreté, la maladie (...) » (Delon Agnes et al. Op.cit, p.09)

<sup>67</sup> Dans sa proposition concernant l'imaginaire et le conte, Abdallah-Pretceille Martine (1989 :48) souligne qu'« 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. »

### 2. Présentation des contes du corpus

#### Le conte-type «Hansel et Gretel»

##### Naissance

Notre expérimentation s'appuie donc sur l'histoire du conte-type «*Hansel et Gretel* », qui porte le matricule AT 327 de la classification internationale d'Arne et Thompson. Ce conte est d'origine allemande, il est l'un des plus célèbres contes merveilleux recueillis par les frères Grimm dans le premier volume des *contes de l'enfance et du foyer* (Wikipédia, 2019). Ces auteurs ont affirmé l'étroite parenté de ce conte avec le conte de Perrault *Le Petit Poucet*. Par ailleurs, les Grimm ont donné trois versions de ce conte (1812, 1819, 1840) comme il existe d'ailleurs dans de nombreuses versions de divers auteurs dans différents coins du monde, on trouve en effet une version italienne, française, marocaine, tunisienne, malienne, nigérienne, etc.

##### Résumé de l'histoire

Son histoire se déroule autour d'une famille de bûcherons très pauvres, frappés par la disette, abandonnent leurs deux enfants dans la forêt. Ces derniers, ont réussi à retourner à la maison paternelle grâce à des cailloux qu'ils ont semés dans leur chemin, mais ce n'était pas le même cas dans la deuxième tentative des parents. Cette fois-ci, les enfants ont perdu le chemin de retour à cause des oiseaux qui ont mangé les miettes semées. Désespérés, ils ont marché longtemps jusqu'à arriver devant la maison d'une sorcière anthropophage qui les a emprisonnés et a essayé d'engraisser le fils pour le manger par la suite. Mais la fille, très intelligente, l'a poussée dans le four et l'a fait cuir à la place de son frère. Enfin, les enfants retournent à la maison paternelle avec pleins de perles et de pierres précieuses qu'ils ont données à leur père tandis que leur mère est morte.

#### Présentation des versions choisies de «Hansel et Gretel »

##### Stéphane et Hélène

Ce conte comme nous l'avons déjà mentionné plus haut figure dans le manuel scolaire de l'apprenant à l'issue du projet du conte. Le nom de son auteur n'est pas indiqué, même la référence du conte est ambiguë (*conte adapté Hansel et Gretel*)

Ce sont les noms des personnages «*Stéphane et Hélène*» qui nous ont montré que la version en question est d'origine française, en l'occurrence «*le pain d'épices*»<sup>68</sup> qui reflète aujourd'hui la culture gastronomique française.

---

<sup>68</sup>Le pain d'épices reflète actuellement la culture culinaire française par excellence même s'il remonte dans l'histoire au pain de miel qui était connu des anciens Égyptiens et des Grecs «*le melitounta*», puis des Romains «*panis mellitus*» qui veut dire le pain de soldats. Ensuite c'est «*le Mi-Kong*» chinois qui semble influencer beaucoup plus le pain d'épices français et il s'est répandu jusqu'au Moyen-Orient ou les Arabes

L'histoire rappelle celle relative à Hansel et Gretel sauf que ses événements sont très réduits. Dans la version en question les deux parents restent vivants à la fin du conte et se réjouissent du trésor de la sorcière avec leurs deux enfants tandis que dans la version allemande la mère est morte. Un autre détail aussi diffère entre les deux versions, c'est la matière dont la maison est construite; elle est faite avec du pain d'épices dans la version française et du sucre et de gâteaux dans la version allemande.

### **L'Ogre et les cinq filles**

L'histoire de ce conte mongol se déroule autour de vieux parents très pauvres qui ont cinq filles gourmandes. Le père, pris de colère décide alors de les abandonner dans la forêt sous prétexte d'aller cueillir des baies. Arrivant à la forêt, il accroche à un arbre une peau de mouton et un bâton qui, en se balançant au gré du vent, reproduit le bruit de la cueillette. Elles se sont retrouvées seules et elles n'avaient pas d'autre choix que de passer la nuit sous un arbre. Le matin, elles marchent jusqu'à une maison d'une vieille femme qui les a bien accueillies mais elle les averties de la présence de son fils qui se nourrit de la chair humaine, c'est un Ogre. Les filles insistaient de rester en dépit des risques. Dès que le fils est endormi, sa mère appelle les cinq filles et allument le feu fermant avec quelques pierres au-dessus le couvercle du chaudron où dort ce cannibale. Il cuit toute la nuit. Le lendemain, la vieille femme verse le sang de son fils qui remplit le chaudron sur le sol et un arbre corail sort de terre. Les filles ramassent le corail et en remplissent un coffre. Après un moment, cinq marchands très riches arrivent chez la vieille femme qui les a bien accueillis et leur a interdit d'ouvrir le coffre plein de coraux. Mais une fois la nuit tombée, ils s'enfuient et s'emparent du coffre. Quand ils l'ouvrent, ils y trouvent le corps de l'homme mort. Pris de peur, ils s'évadent et tombent dans une falaise et meurent.

Enfin, la vieille femme offre le trésor des marchands aux cinq filles qui retournèrent chez leurs parents pour sauver leur mère de la famine et tuer leur père.

### **Nennillo et Nennella.**

Les frères Grimm se sont inspirés du conte «Nennillo et Nennella» pour leur conte Hansel et Gretel, nous pouvons dire alors que c'est sa version primitive. Etc' est pour cette

---

l'adoptent. C'est lors des croisades aux XIIe et XIIIe siècles que les Européens reconnaissent à leur tour cette variété de pain ainsi que les épices orientales et il s'est répandu en Allemagne et en France. Aujourd'hui, c'est la France qui a acquis la grande réputation dans la fabrication du pain d'épices avec des recettes spécifiques. Il est très consommé pendant les fêtes de fin d'année ; on en trouve massivement dans les marchés de Noël. (Vikidia, 2019)

raison que nous l'avons choisi. Cette présente version était publiée en 1635 en Italie, du poète Giambattista Basile<sup>69</sup>.

L'histoire tourne autour d'un père «Januccio », ses deux enfants «Nennillo et Nennella » et leur marâtre «Pascozza » très cruelle qui exigeait de son mari d'aller les perdre dans la forêt. Ce dernier, à contre cœur, les abandonne dans la forêt avec un sac de provisions, sans oublier de semer des cendres derrière eux pour qu'ils puissent retrouver le chemin de retour à la maison. Cette tentative du père de les sauver était réussie. La seconde fois, il a semé du son et il était mangé par un âne. De ce fait les petits se sont trouvés perdus dans les bois où ils restèrent plusieurs jours, errant et mangeant des glands et des châtaignes. Un jour, le prince vient chasser à l'endroit où ils se trouvaient. Les enfants, terrifiés par le chien du prince, se sont séparés. Nennillo accompagnait le prince tandis que Nennella était enlevée par un pirate et sa femme qui n'avaient pas d'enfants. Suite à une forte tempête, les pirates sont morts et Nennella était avalée par un grand poisson enchanté, où, elle trouvait toute une propriété entourée de verdure. Quand le poisson se trouve près d'un rocher où était le prince en vacance avec son entourage, Nennella aperçoit son frère et commença à l'appeler. Le prince l'entendit et découvrit leur histoire. Par la suite, il appelle le père pour le réprimander et sa femme pour décider de son châtement, elle fut enfermée dans un tonneau qui dévalait d'une montagne. Quant à Nennillo et Nennella, le prince marie le premier à la fille d'un riche seigneur et sa sœur à l'un de ses riches vassaux.

Nous pouvons dire alors que ce conte présente une fin originale par rapport aux contes précédents.

### 3. Structure des contes

Les quatre contes de notre corpus respectent la structure narrative<sup>70</sup> de Claude Bremond, leurs progressions narratives respectent les cinq phases du récit, à savoir la situation initiale, la force de transformation de la situation initiale ou autrement appelée la phase de perturbation, actions, la force de l'équilibre et enfin la situation finale où l'histoire embrasse sa fin. Cependant, on pense que le conte se termine quand les enfants sont recueillis et régalez par la sorcière (la méchante femme) qui projette de dévorer le garçon comme dans « Hansel et Gretel » et « Stéphane et Hélène », ou quand les cinq filles et la mère du fils dévoreur de

---

<sup>69</sup>C'est un poète, courtisan et écrivain italien qui est né en 1566 ou 1575 à Naples. Il est très connu pour son recueil « Le Conte des contes » ou « Pentamerone » qui englobe quarante-neuf contes populaires publiés en cinq volumes entre 1634 et 1636. Son œuvre constitue alors le premier recueil littéraire européen entièrement composé de contes. De ce fait, il a précédé les frères Grimm de deux siècles. Cet écrivain est décédé le 23 février 1632. (Wikipédia, 2019).

<sup>70</sup>Nous l'avons détaillé dans la partie théorique.

la chair humaine (l'anthropophage) sont débarrassées de lui (dans l'Ogre et les cinq filles), ou quand Nennillo est recueilli par le prince et Nennella adoptée par les pirates (dans Nennillo et Nennella) puis on constate qu'il y a un revirement de l'histoire.

Ces cinq phases peuvent être résumées en trois grandes parties selon le schéma classique de Bremond (la situation initiale, le développement et la situation finale).

Pour ce qui est du thème « L'abandon des enfants », nous l'avons jugé comme universel et qui sollicite l'imaginaire des apprenants comme le confirme Decourt Nadine (1991:101): « (...) thèmes qui sollicitent fort l'imaginaire : thèmes de l'enfance maltraitée, thèmes de l'abandon, ... »

#### 4. Les ressemblances entre les contes du corpus

Nous remarquons quelques ressemblances entre les contes de notre corpus, nous pouvons les citer comme suit :

- Le motif de la perte des enfants dans la forêt des trois premiers contes (français, allemand et mongol) est commun, c'est pour la famine.
- La deuxième tentative des parents de perdre leurs enfants dans la forêt dans les contes français, allemand et italien était réussie.
- Les enfants des contes français, allemand et mongol ont trouvé refuge chez des personnes maléfiques en l'occurrence la sorcière, l'ogre et le fils cannibale.
- Pour se sauver, les enfants des contes français, allemand et mongol ont utilisé de la ruse (aventures de l'os et du four dans les contes français et allemand, l'astuce du chaudron et du feu dans le conte mongol).
- A la fin des contes français et allemand et mongol, les enfants récoltent un trésor (ils le volent de la sorcière dans les contes français et allemand. Dans le conte mongol c'est la vieille femme (la mère du fils cannibale) qui le leur donne).
- Les personnes maléfiques ont trouvé une fin tragique (dans Hansel et Gretel et Stéphane et Hélène; la sorcière a été poussée dans le four, dans L'ogre et les cinq filles; le fils de la vieille femme (le cannibale) a été mis dans son chaudron sur le feu, Dans Nennillo et Nennella; la marâtre était enfermée dans un tonneau et dévalait une montagne.)

#### 5. Les différences entre les contes du corpus

Pour ce qui est de différences, nous les avons distinguées comme suit:

- A la différence des contes précédents, les enfants du conte italien « Nennillo et Nennella » ont été perdus dans les bois à cause de la cruauté et l'insistance de leur marâtre et non pas pour cause de famine.

- Dans les contes français et allemand, un des enfants est plus intelligent que l'autre et trouve l'astuce des petits cailloux tandis que dans le conte italien c'est le père qui a semé de la cendre. Pour le conte mongol, les filles ont été dupées par le père et n'ont pas découvert son intention de les perdre dans la forêt.
- Le père dans le conte italien a réussi à perdre ses filles dans la forêt de la première fois sans avoir besoin d'une deuxième tentative comme il était le cas dans les autres contes.
- Les enfants italiens perdus ont été tombés entre les mains de personnes bienfaites (le prince et les pirates stériles) ce qui n'était pas le cas dans les autres contes.
- Dans le conte italien, les enfants ont grandi dans de bonnes conditions et se sont mariés à la fin avec des personnes riches contrairement aux enfants des autres contes qui se sont réjoui d'un trésor sans mariage.
- Dans les deux premiers contes (allemand et français), ce sont les deux parents qui s'entendent pour l'abandon de leurs enfants dans la forêt tandis que dans le conte mongol c'est le père seul qui a décidé de les égarer. Dans le dernier conte (italien), c'est la marâtre qui insiste au père d'abandonner ses petits dans les bois.

### 6. Déroulement des séances de l'expérimentation<sup>71</sup>

Dans l'élaboration des fiches de notre expérimentation, nous nous sommes focalisée sur des activités langagières pouvant contribuer à l'enseignement-apprentissage de la langue et de la culture sans écarter les leçons (de grammaire, conjugaison et d'orthographe) recommandées par le ministère de l'éducation nationale.

Parmi les activités pouvant contribuer à l'enseignement/apprentissage de la langue et de la culture, la compréhension de l'écrit et de l'oral sont incontournables. En effet, Galisson Robert et Coste Daniel (1976: 10) définissent la compréhension comme: «*opération mentale, résultat du décodage d'un message, qui permet à un lecteur (compréhension écrite) ou à un auditeur (compréhension orale) de saisir la signification que recouvrent les signifiants écrits ou sonores.*». Elle est un domaine multidimensionnel de traitements didactiques, linguistiques, sociaux et culturels. La lecture de textes à diverses empreintes culturelles favorise la saisie des spécificités de sa culture source et la découverte de celle d'autres cultures. Et puisque cette activité contribue à interpréter le monde, nous avons opté pour des contes culturellement hétérogènes, ce que nous détaillerons comme suit :

---

<sup>71</sup> Les fiches pédagogiques de ces séances sont disponibles dans l'annexe 02.

### **Déroulement de la première séance (le pré-test)**

Avant d'entamer les séances de travail sur le conte avec une approche interculturelle, nous voudrions donner aux apprenants la consigne suivante :

*En t'inspirant du conte étudié en classe «Stéphane et Hélène», rédige un conte algérien qui respecte ce schéma narratif en remplaçant les noms des personnages par des noms arabes. Tu es libre d'imaginer les faits de ton récit.*

Les contraintes de réussite étaient les suivantes :

- Le respect du thème «l'abandon des enfants».
- Le respect des temps du récit.
- Le respect du schéma narratif.
- Le respect de la culture algérienne (un conte algérien)

### **Déroulement de la deuxième séance**

Vu que cette séance suivra le pré-test, il nous semble qu'elle serait déterminante du fait qu'elle pourrait donner envie aux apprenants de participer à l'expérimentation. Pour ce fait, nous lui consacrons toute une séance (de deux heures) d'explication, il est question pour nous d'impliquer l'apprenant pour qu'il soit acteur de ses apprentissages (écrire quoi ?, comment ? et pourquoi ?).

Notre tâche consistera donc dans la présentation générale de l'expérimentation, à savoir l'étude de quatre contes de pays différents (La France, L'Allemagne, La Mongolie, L'Italie) en prenant en compte les différences et les ressemblances entre ces derniers. Ce qui conduirait les apprenants par la suite à rédiger leurs propres contes (algériens).

Nous demanderons aux apprenants de faire des recherches sur internet sur les pays d'où proviennent ces contes comme leurs positions géographiques, leurs modes de vie (religion, coutumes, nourriture...)

### **Déroulement de la troisième séance**

Dans cette séance, nous opterons pour la lecture-compréhension du conte français «Stéphane et Hélène» qui figure dans le manuel scolaire de l'apprenant.

En effet, une lecture silencieuse du conte est suivie de trois lectures individuelles effectuées par de bons apprenants (bons lecteurs) interrompues par des questions portant sur la compréhension du conte et le réinvestissement du schéma narratif tout en soulignant quelques aspects culturels présents dans le texte qui serviront à susciter l'intérêt des apprenants vis-à-vis de la culture française.



### **Déroulement de la quatrième séance**

Nous consacrerons cette quatrième séance à l'oral (compréhension et production) sur la culture française. Pour ce fait, nous relirons le conte français Stéphane et Hélène aux apprenants avec la consigne de pré-écoutes suivante : « Vous allez écouter le conte « Stéphane et Hélène », essayez de le raconter avec vos propres mots à vos camarades. ». Ensuite, nous passerons à demander à nos apprenants de jouer le conte en saynète avec des costumes dans les couleurs du drapeau de la France.

A la fin de la séance, nous donnerons aux apprenants l'occasion de participer à compléter un tableau portant sur la culture française (la capitale, la langue officielle, la religion, la gastronomie, les traditions, autres).

### **Déroulement de la cinquième séance**

Dans l'objectif de repérer et reconnaître le vocabulaire spécifique à la France, nous opterons pour une séance de vocabulaire qui se basera sur un travail collectif en groupes de 4 à cinq apprenants. En effet, nous entamerons la séance par une relecture du conte français par un bon apprenant (qui maîtrise la prononciation, respecte la ponctuation et qui sait lire à haute voix); ensuite, nous nous focaliserons sur la dimension culturelle du conte et cela en demandant aux apprenants de relever du texte les noms des personnages, le champ lexical de la nourriture, les animaux en présence dans le conte. Puis, ils chercheront dans le texte tous les mots à charge culturelle (sociale ou religieuse) qui sont différents de notre culture ainsi que les traits universels qu'on peut trouver dans toutes les cultures.

A la fin de la séance, nous leur donnerons un exercice sous forme de tableau à compléter sur les noms arabes et les noms français de filles et de garçons.

### **Déroulement de la sixième séance**

Nous consacrerons cette séance à la lecture-compréhension du conte allemand « Hansel et Gretel ». En effet, nous entamerons la séance par un rappel sur le conte français « Stéphane et Hélène », nous dégagerons ensuite le titre et la source du conte. Puis, une lecture silencieuse de la situation initiale du conte permettra aux apprenants de repérer les personnages et le cadre spatio-temporel de l'histoire.

L'étape suivante consistera à établir des hypothèses de sens pour la suite du conte que les apprenants vérifieront après une lecture silencieuse de tout le conte. Enfin, quelques bonnes lectures seront faites par de bons apprenants qui maîtrisent la prononciation, respectent la ponctuation et qui lisent à hautes et intelligibles voix ; suivies de quelques questions de compréhension consistant à repérer et nommer les différentes étapes du conte.

(schéma narratif) et à susciter l'intérêt et la curiosité des apprenants par rapport à la culture allemande.

### **Déroulement de la septième séance**

Cette séance portera sur la compréhension et la production orales sur la culture allemande. Dans cet intérêt, nous garderons comme texte-support le conte allemand «Hansel et Gretel » que nous lirons aux apprenants avec la consigne de pré –écoute suivante: «*Vous allez écouter le conte « Hansel et Gretel », essayez de le raconter avec vos propres mots à vos camarades. »*

Ensuite, les apprenants joueront le conte avec des costumes dans les couleurs du drapeau allemand (le noir, le jaune et le rouge). A la fin de la séance, les apprenants participeront au remplissage d'un tableau portant sur la culture allemande (la capitale, la langue officielle, la religion, la gastronomie, les traditions et autres)

### **Déroulement de la huitième séance**

Cette séance sera réservée au vocabulaire spécifique du conte allemand « Hansel et Gretel ». Pour ce fait, et pour mettre les apprenants en situation, nous leur rappellerons le titre du conte et nous demanderons à un apprenant de lire le conte. Ensuite, nous leur poserons des questions sur les personnages de l'histoire, leur nature (humains ou non/humains), leurs fonctions dans le conte, les lieux cités, les valeurs véhiculées à travers le récit et le champ lexical de la nourriture. A la fin de la séance, les apprenants donneront leurs remarques par rapport à ce qu'ils trouveront différent de leur culture algérienne.

### **Déroulement de la neuvième séance (Comparaison des deux contes)**

Pour cette séance, nous nous appuyerons sur deux des quatre contes du corpus sélectionné : « Stéphane et Hélène » et « Hansel et Gretel ».

Nous commencerons par ces deux contes car le premier (Stéphane et Hélène) figure sur le manuel de l'apprenant avec une référence au deuxième (*D'après un conte de Grimm, Hansel et Gretel*), ce qui nous semble susciter la curiosité et l'intérêt de l'apprenant à lire et à comparer les deux. Nous procéderons alors à une comparaison entre les deux contes du point de vue des événements et des aspects culturels via le tableau suivant :

	Différences		Ressemblances
	Vocabulaire	Spécificité culturelle	
<b>Conte01</b>			
<b>Conte02</b>			

### Déroulement de la dixième séance

Il s'agira lors de cette séance d'une compréhension du conte mongol « L'Ogre et les cinq filles ». En effet, il sera nécessaire de faire un rappel des deux premiers contes (Stéphane et Hélène, Hansel et Gretel) ; les événements, le schéma narratif, ce qui se ressemble et ce qui se distingue. La deuxième phase de cette séance consistera en la lecture du troisième conte « L'Ogre et les cinq filles » caractérisé par sa longueur par rapport aux contes précédents - La comparaison avec les contes précédents d'un point de vue événementiel et culturel.

### Déroulement de la onzième séance

Cette séance sera consacrée à l'oral (compréhension et production) sur la culture mongole (langue officielle, religion(s), gastronomie, traditions et autres...). Pour ce fait, nous montrerons le drapeau mongol aux apprenants, situerons la Mongolie sur la Carte géographique et relirons le conte mongol « L'Ogre et les cinq filles » avec la consigne de pré-écoute suivante : « Vous allez écouter le conte « L'ogre et les cinq filles », essayez de le raconter avec vos propres mots à vos camarades. ». Ensuite, les apprenants seront invités à jouer le conte ou une partie du conte en saynète avec des costumes dans les couleurs du drapeau mongol (rouge, jaune et bleu). A la fin de la séance, les apprenants seront invités à contribuer dans le remplissage d'un tableau portant sur la culture mongole.

Et pour préparer les apprenants à la séance du vocabulaire, il leur sera demandé de chercher des prénoms mongols pour les cinq filles du conte ou pour leurs parents et de remplir le tableau suivant à la maison :

	La Mongolie	L'Algérie
-Plats typiques	.....	.....
-Maisons nomades	.....	.....
-Sports	.....	.....

### Déroulement de la douzième séance

Cette séance sera réservée au vocabulaire spécifique du conte mongol. Dans cet objectif, nous l'entamerons par la correction de l'exercice donné lors de la séance précédente, puis, nous demanderons à un apprenant de lire le conte pour souligner la dimension culturelle du conte à travers les noms des personnages, le champ lexical de la nourriture, les animaux en présence dans le conte. En effet, le repérage des mots à charge culturelle (sociale ou religieuse) qui sont différents de notre culture (algérienne) ainsi que la recherche des traits universels présents dans le conte répondra à l'objectif de la séance. A la fin de la séance, nous dégagerons la morale du conte.

### Déroulement de la treizième séance

Durant cette séance, ils'agirad'unecompréhensiondel'écritduconteitalien «Nennello et Nennella » dans l'objectif de repérer les évènements correspondants aux différentes étapes du conte. Et puisque ce conte est plus long que les contes précédents, nous emprunterons le cheminement suivant :

- Rappelsurleconteprécédent(Letitre,l'origine,lethème.)
- Lecturesilencieused'unepartieduconte(NennilloetNennella):(Unhomme ..... unâne)
- Demanderaux apprenantsd'émettre des hypothèses desenspourlasuiteduconte
- **Lecturesilencieusedeladeuxième partiedu conte**(Durant plusieurs jours... une princesse)
- **Lecturesilencieusedelatroisième partiedu conte**(Le poisson... aussitôt)
- **Lecture silencieuse de la quatrième et dernière partie du conte** (Le prince.....est puni)

Etchacunedeslecturesseraaccompagnéedequestionsdecompréhensionavecun repérage des évènements correspondants aux différentes étapes du conte via un tableau.

Etcommeunexerciceàfaireàlamaison;Ilserademandéauxapprenantsderemplirun tableau comparatif entre les différentes étapes des quatre contes étudiés

### Déroulement de la quatorzième séance

Nous consacrerons cette séance à l'oral (compréhension et production) sur la culture italienne(langue officielle, religion(s), gastronomie, traditionsouautres...). Pource fait,nous relirons le conte italien «Nennello et Nennella » comme texte oral avec la consigne de pré-écoute suivante: Vous allez écouter le conte«Nennillo et Nennella », essayez deraconter ses principaux évènements avec vos propres mots à vos camarades.

Par la suite, nous jouerons une partie du conte et à la fin de la séance, nous remplironsensemble un tableau portant sur la culture italienne.

### Déroulement de la quinzième séance

L'objectif de cette séance serade repérer et reconnaître le vocabulaire spécifique à l'Italie dans le conte italien «Nennillo et Nennella ». Dans cet intérêt, nous concevrons un travail collectif (en groupes de 4 à cinq apprenants) qui consistera à relever du conte les noms des personnages, le champ lexical de la nourriture, les animaux en présence dans le conte et à chercher les mots à charge culturelle qui sont différents de notre culture voire même chercher les traits universels (Communs à toutes les cultures).

Ensuite, ils seront invités à compléter les tableaux suivants :

	L'Italie	L'Algérie
<b>La religion</b>	.....	.....
<b>La nourriture</b>	.....	.....

Propriétés des personnages :

Personnages	Traits physiques	Humain/non humain	Traits moraux	Négatif/positif
.....				

**Déroulement de la seizième séance (comparaison entre les deux contes mongol et italien)**

L'objectif tracé pour cette séance est de trouver les différences et les ressemblances entre ces deux contes et essayer de les expliquer, c'est pourquoi nous procéderons comme suit :

- Rappels sur les deux contes.
- Une comparaison entre les deux contes du point de vue des événements et des aspects culturels.
- Le remplissage d'un tableau consistant à repérer les différences et les ressemblances entre les vocabulaires employés dans les deux contes.

**Déroulement de la dix-septième séance**

Cette séance consistera à donner la consigne de l'écriture du conte algérien (travail à faire en classe) avec la consigne suivante :

*En t'inspirant des quatre contes étudiés, rédige un conte algérien qui respecte ce schéma narratif en remplaçant les noms des personnages par des noms arabes. Tu es libre d'imaginer les faits de ton récit.*

Nous leur donnerons les contraintes<sup>72</sup> d'écriture suivantes :

- Le respect du thème général « l'abandon des enfants ».
- Le respect du schéma narratif du conte.
- Le respect du temps du récit.
- Le respect de la culture (un conte algérien).

---

<sup>72</sup>Nous nous sommes appuyées sur les contraintes d'écriture universelles prônées par Sylvie Plane qui nous avons explicitées dans la partie théorique (la didactique de l'écriture).

### 7. Récapitulation des séances de l'expérimentation

Afin de récapituler toutes les séances de notre expérimentation nous avons conçu le tableau suivant :

**Tableau 02:** Récapitulation des séances de l'expérimentation

N°	Nature de la séance	Contenu	Objectifs	Durée
01	Pré-test	Rédaction d'un conte algérien à partir du conte Stéphane et Hélène.	Tester la culture des apprenants (la culture de Soi et celle de l'Autre) à travers leurs productions écrites.	01 heure
02	Présentation générale de l'expérimentation	- Rappels sur le projet du conte étudié en classe de FLE. - Distribution des trois contes (allemand, mongole et italien). - Explication globale de l'expérimentation.	- Donner envie aux apprenants de participer à l'expérimentation et cela à travers une bonne explication générale sur les contes. - Impliquer les apprenants et les rendre acteurs de leurs apprentissages (écrire quoi ?, comment ? et pourquoi ?)	02 heures
03	Compréhension de l'écrit (Stéphane et Hélène)	Lecture du texte Explication du schéma narratif de Claude Bremond (en cinq étapes)	- Réinvestir le schéma narratif vu en première séance en repérant et nommant les différentes étapes du conte.	02 heures.
04	Oral sur la culture française	Écouter le même conte français (Stéphane et Hélène) et remplir un tableau portant sur la culture	Découvrir la culture française (langue parlée, gastronomie, religion...)	02 heures.

## L'interculturel en classe de FLE

		française		
<b>05</b>	<b>Vocabulaire du conte français</b>	-Relecture du conte et repérage du champ lexical de la nourriture, les noms des personnes et les animaux. -Un exercice sur les noms (garçons/filles) français et algériens.	-Repérer et reconnaître le vocabulaire spécifique à la France.	01 heure.
<b>06</b>	<b>Compréhension de l'écrit (Hansel et Gretel)</b>	-Rappel sur le conte français. -Lecture du conte allemand. -Repérage des différentes étapes du conte et les événements correspondants.	-Repérer et nommer les différentes étapes du conte (schéma narratif).	02 heures.
<b>07</b>	<b>Oral sur la culture allemande</b>	- Montrer aux apprenants le drapeau allemand et situer l'Allemagne sur la carte géographique. -Écouter le même conte allemand avec une consigne de pré-écoute	-Découvrir la culture allemande (langue parlée, gastronomie, religion...)	02 heures.
<b>08</b>	<b>Vocabulaire du conte allemand</b>	-Relecture du conte. -Repérage des personnages humains	-Repérer et reconnaître le vocabulaire spécifique à	01 heure

## L'interculturel en classe de FLE

		et non humains, les lieux évoqués, le champ lexical de la nourriture et les valeurs véhiculées.	l'Allemagne.	
<b>09</b>	<b>Compréhension de l'écrit (comparaison entre les contes français et allemand)</b>	-Rappeler les deux contes précédents. -Comparer les deux contes du point de vue des événements et des aspects culturels	-Retourner sur le schéma narratif commun aux contes. -Trouver les différences et les ressemblances entre ces deux contes et essayer de les expliquer.	02 heures.
<b>10</b>	<b>Compréhension de l'écrit (l'Ogre et les cinq filles)</b>	-Lecture et compréhension du conte. -Repérage du schéma narratif -Comparaison du conte avec les deux contes précédents	-Lecture de la troisième version du contre-type. -Repérage des événements correspondants aux différentes étapes du conte.	02 heures.
<b>11</b>	<b>Oral sur la culture mongole</b>	-Le drapeau et la situation géographique de la Mongolie. -Lire le même conte mongol aux apprenants avec une consigne de pré-écoute.	-Découvrir la culture mongole (langue(s) parlée(s), gastronomie, religion...)	02 heures
<b>12</b>	<b>Vocabulaire du</b>	-Relecture du conte.	-Repérer et reconnaître	01



## L'interculturel en classe de FLE

	<b>contemongol.</b>	-Repéragedesmotsà charge culturelle (sociale ou religieuse) qui sont différents de notre culture via un tableau comparatif.	le vocabulaire spécifique à la Mongolie à travers le conte.	heure.
<b>13</b>	<b>Compréhension de l'écrit (Nennillo et Nennella).</b>	-Rappelerleconte mongol. -Lectureduconte italien. -Repérer le schéma narratif (les étapes et les événements correspondants)	-Lecture de la quatrième version du conte-type. -Repérage des événements correspondants aux différentes étapes du conte.	02 heures.
<b>14</b>	<b>Oral sur la culture italienne</b>	-Montrer aux apprenants le drapeau et la situation géographique de l'Italie. -Lirelemêmeconte italien aux apprenants avec une consigne de pré-écoute. -Jouer le conte (ou une partie du conte)	-Découvrir la culture italienne (langue parlée, gastronomie, religion...)	02 heures.
<b>15</b>	<b>Vocabulaire du conte italien.</b>	-Relecture du conte. -Repéragedesmotsà charge culturelle	-Repérer et reconnaître le vocabulaire spécifique à l'Italie	01 heure.

		(sociale ou religieuse) qui sont différents de notre culture via un tableau comparatif.	dans le conte italien «Nennillo et Nennella».	
<b>16</b>	<b>Compréhension de l'écrit (Comparaison entre les contes mongoletalien)</b>	-Rappel sur les deux derniers contes lus. -Comparer les deux contes du point de vue des événements et des aspects culturels.	-Rechercher les différences et les ressemblances entre ces deux contes et essayer de les expliquer.	02 heures
<b>17</b>	<b>Production écrite</b>	-La consigne de l'écriture. -Les contraintes de l'écriture.	-Écriture d'un conte algérien (permettre à l'apprenant de se positionner en créateur et non pas seulement en lecteur).	01 heure

### 8. Les questionnaires

#### Le questionnaire destiné aux apprenants

Dans l'enseignement-apprentissage des langues, le grand rôle que jouent la nationalité culturelle et les représentations des apprenants dans l'interprétation des contes qui leur sont destinés n'est pas négligeable. C'est ce qui nous a poussés à confectionner un questionnaire concernant notre expérience qui sera distribué aux apprenants.

#### Présentation du questionnaire

Avant de présenter le questionnaire, nous pensons qu'il convient d'abord de rappeler sa définition. Un questionnaire est selon Dussaix et Grosbras «*Une technique statistique qui permet de réaliser certaines enquêtes dans des conditions contrôlées, sur des sous-ensembles de la population appelés échantillons, et désignés soit par hasard, soit en fonction de caractéristiques particulières.*» (Dussaix et Grosbras, 1993, p.03)

### **Population interrogée**

On entend par *population* (appelé aussi *l'univers de l'enquête*): «*l'ensemble du groupe humain concerné par les objectifs de l'enquête.* » (Vilatte Jean-Christophe, 2007, p.07).

Notre population est constituée de 30 apprenants dont dix-neuf (19) filles et onze (11) garçons, qui appartiennent à la même classe de deuxième année du Moyen, ils sont âgés de douze (12) ans à quatorze (14) ans.

### **Objectif du questionnaire**

Nous estimons à travers notre questionnaire atteindre les objectifs suivants:

- Mesurer les connaissances des apprenants sur la culture de l'Autre (la culture cible).
- Repérer les représentations des apprenants vis-à-vis de l'Autre (le Français).
- Voir le penchant des apprenants par rapport aux types de contes et le lien qu'ils établissent entre le conte, l'imaginaire et leur culture.

### **Modalité de construction du questionnaire**

Pour la réalisation du questionnaire, nous avons exploité le modèle de Madelena De Carloréalisé en collaboration avec D. Lévy-Mongelli (2007: 108-110), proposé à des lycéens italiens débutants en FLE pour tester leurs appréciations et représentations sur la langue et les habitants du pays où celle-ci est parlée.

Initialement, notre questionnaire était réparti en trois parties, chacune est intitulée et subdivisée en plusieurs items :

- La première était intitulée «Les images, les représentations, les stéréotypes », elle comprenait quatre items.
- La deuxième portait le titre «Nous et les Autres», elle contenait trois items.
- Pour la troisième partie, elle était intitulée «Information et connaissances » avec deux items.
- La dernière partie avait comme titre «Le conte», elle comportait trois items.

Cependant, comme nous avons constaté que les titres des parties ainsi que quelques questions et appellations étaient difficiles par rapport au niveau de notre population, nous les avons modifiés en les simplifiant et les adaptant au maximum à leur niveau. Ce qui veut dire que notre questionnaire est composé de douze items en général (voir annexe 05) qui se présentent sous forme de questions ouvertes, fermées semi-ouvertes et semi-fermées.

Nous pouvons regrouper les questions posées en quatre thèmes:

- La France, les Français et la langue française.

- L'Algérie, les Algériens et la langue arabe.
- Les connaissances sur la France (plats typiques, chanteurs, ...).
- Le conte et la culture.

### 8.2. Questionnaire destiné aux enseignants

#### Présentation du questionnaire

Dans l'élaboration de notre questionnaire, nous avons pensé à le diviser en deux parties; la première est intitulée «Le conte en classe de deuxième année du Moyen » tandis que la deuxième a pour titre « Représentations des enseignants ».

Chacune des deux parties comporte des items (la première avec douze items et la deuxième avec dix) au nombre total de vingt-deux items qui sont regroupés en questions fermées, semi-fermées, ouvertes et semi-ouvertes<sup>73</sup>.

#### Objectifs du questionnaire

Notre questionnaire vise à aboutir aux objectifs qui suivent:

- Repérer les représentations des enseignants vis-à-vis de la culture et de l'interculturel.
- Voir les avis des enseignants pour la place accordée dans les manuels scolaires à l'interculturel.
- Cerner les principales difficultés que les enseignants trouvent chez leurs apprenants lors de la lecture d'un conte.
- Discerner les insuffisances que les enseignants dégagent du programme de deuxième année moyenne (du premier projet).
- Explorer les objectifs accordés par les enseignants à l'activité de lecture-compréhension.
- Chercher si possible à appréhender l'interculturel et la compétence interculturelle à travers l'exploitation des contes.

#### Modalité de construction du questionnaire

Pour l'élaboration de notre questionnaire et suite aux multiples lectures que nous avons faites aux thèses de doctorats réalisées par des spécialistes en didactique du texte littéraire, nous nous sommes inspirés des questionnaires élaborés par Abdelkader Guellal

---

<sup>73</sup>Il y a deux types de questions ; le premier type va avec les représentations, le deuxième touche à la pratique. Quand le chercheur n'a pas suffisamment d'éléments, il laisse le champ libre aux questionnés à travers des questions ouvertes, il opte pour des questions fermées dans le cas contraire. (Professeur Benmouset Boumédiène, séminaire doctoral, 2019. Université de Tlemcen)

## L'interculturel en classe de FLE

---

(2006)<sup>74</sup> et Tifour Tameur (2016)<sup>75</sup> qui ont travaillé sur l'enseignement du texte littéraire au lycée. Nous avons adapté plusieurs questions selon le contexte de notre travail.

### Présentations des enseignants interrogés

Nous avons distribué notre questionnaire à trente enseignants de deuxième année du Moyen, mais nous n'en avons récupéré que vingt car dix enseignants ne nous l'ont pas retourné, pourtant ils sont anciens, se réjouissent d'une compétence à s'exprimer aisément et nous avons présumé que la nature de nos questions les touchent de près. Le reste des enseignants étaient disponibles pour répondre aux questions.

Nous avons trouvé important de répartir les interrogés selon (l'âge, le sexe, l'expérience professionnelle, le niveau d'étude et le lieu de travail urbain/rural) car ces facteurs pourraient contribuer à la justification, la fiabilité et la justesse des choix des réponses qu'ils fournissent.

### Classement des enseignants interrogés selon l'âge

Nous avons classé nos interrogés selon leurs âges comme le montre le tableau suivant:

**Tableau 03:** Répartition des enseignants interrogés selon l'âge

L'âge	Le nombre	Le pourcentage
Entre 22 ans et 32 ans	06	30 %
Entre 32 ans et 42 ans	11	55 %
Plus de 42 ans	03	15 %

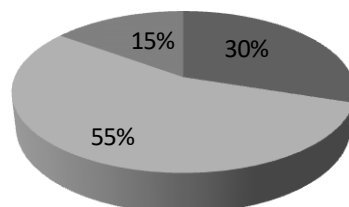
---

<sup>74</sup> Son questionnaire comprend vingt questions traitant l'utilisation du texte littéraire en classe de langue et l'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture. Il a été distribué à cent enseignants de la région d'Oranie.

<sup>75</sup> Il a opté pour quatorze items autour du texte littéraire et de l'interculturalité ; il a été rempli par cent douze enseignants de la région de Tiaret pour repérer leurs représentations vis-à-vis de l'interculturel et de son intégration en cours de langue.

### Graphique 01: Répartition des enseignants interrogés selon l'âge

■ Entre 22 ans et 32 ans    ■ Entre 32 ans et 42 ans    ■ Plus de 42 ans



La lecture du graphique nous dévoile que onze enseignants parmi vingt sont âgés entre 32 ans et 42 ans, soit plus que la moitié (55%), et six enseignants dont l'âge est entre 22 ans et 32 ans (soit: 30%). Une minorité d'enseignants avait plus de 42 ans (soit : 15%). Nous pouvons en déduire que la quasi-totalité des enseignants en question sont jeunes, ce qui pourrait nous dévoiler la réalité du terrain dans l'ère de la mondialisation et de l'ouverture sur l'Autre.

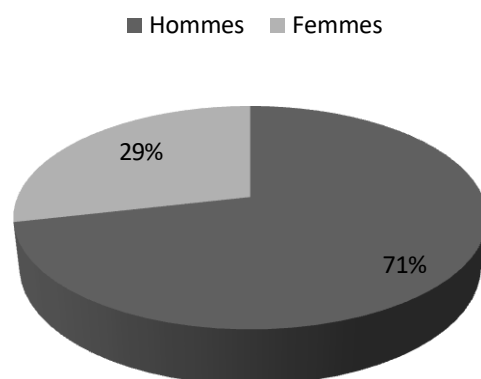
#### Classement des enseignants interrogés selon le sexe

Pour ce qui est de leurs sexes, ils sont classés dans le tableau suivant:

**Tableau 04:** Répartition des enseignants interrogés selon le sexe

Sexe	Nombre	Pourcentage
Hommes	08	29 %
Femmes	12	71 %

**Graphique 02: Répartition des enseignants interrogés selon le sexe**



La lecture de ce graphique nous indique que la plupart des enseignants interrogés sont des femmes, au nombre de douze (12) (soit : 71%), ce qui pourrait révéler l'ambition des femmes et leur penchant à enseigner les langues (notamment le français.)

**Classement des enseignants interrogés selon l'expérience professionnelle**

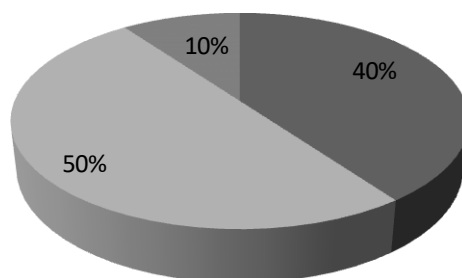
Afin de classer les enseignants selon leurs expériences professionnelles, nous avons opté pour le tableau suivant :

**Tableau 05:** Répartition des enseignants interrogés selon l'expérience professionnelle

L'expérience professionnelle	Le nombre	Le pourcentage
Moins de dix ans	08	40 %
Plus de dix ans	10	50 %
Plus de vingt ans	02	10 %

### Graphique03: Répartition des enseignants interrogés selon l'expérience professionnelle

■ Moins de dix ans    ■ Plus de dix ans    ■ Plus de vingt ans



A travers la lecture du graphique, la moitié des enseignants interrogés ont une expérience qui dépasse les dix ans, ils sont au nombre de dix (soit : 50%) avec deux autres enseignants qui dépassent les vingt ans d'expérience (soit : 10%), ce qui pourrait nous garantir la fiabilité des données recueillies.

#### Classement des enseignants interrogés selon le niveau d'étude

Nous avons réparti nos enseignants selon leurs diplômes comme suit :

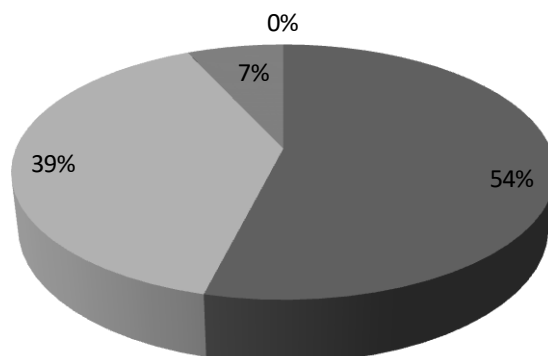
**Tableau06:** Répartition des enseignants interrogés selon le niveau d'étude

Lediplôme obtenu	Lenombredes enseignants	Lepourcentage
Licence en lettres françaises.	11	54 %
Master en didactique du FLE.	08	39 %
Certificat d'études (ITE).	01	07 %



### Graphique 04: Répartition des interrogés selon leur niveau d'étude.

■ Licence en lettres françaises ■ Master en didactique du FLE ■ Certificat d'études (ITE) ■



Notre lecture du graphique nous montre que :

- Onze enseignants interrogés parmi vingt sont titulaires d'une licence en lettres françaises (soit 54%).
- Huit interrogés ont pu poursuivre leurs études supérieures pour avoir un master en didactique du FLE car c'est la seule spécialité qui existait dans la wilaya de Tiaret, et ce n'est qu'à partir de l'année dernière qu'il y avait une deuxième spécialité (littérature).
- La seule enseignante la plus âgée a un certificat d'études de l'ITE.

Nous pouvons en conclure que tous les enseignants interrogés se sont spécialisés dans l'enseignement du français, huit parmi eux (soit : 39%) se sont spécialisés en didactique du FLE; ce qui pourrait nous servir, nous semble-t-il, à recueillir et justifier des résultats réalistes.

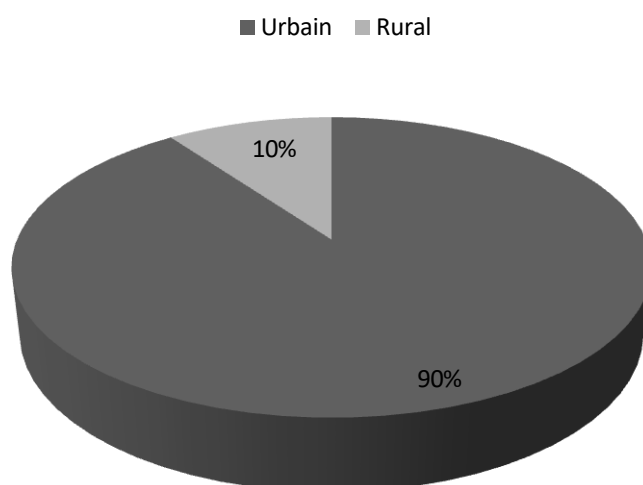
#### Classement des enseignants interrogés selon le lieu de travail (urbain/rural)

Concernant le lieu de travail des enseignants interrogés, le tableau suivant le traduit :

**Tableau 07 :** Répartition des enseignants interrogés selon le lieu de travail (urbain/rural)

Le lieu de travail	Le nombre d'enseignants	Le pourcentage
<b>Urbain</b>	<b>18</b>	<b>90 %</b>
<b>Rural</b>	<b>02</b>	<b>10 %</b>

### Graphique 05: Répartition des interrogés selon le lieu de travail



Le graphique nous montre que la majorité de nos interrogés travaillent dans des milieux urbains (90%) contre une minorité (10%) qui exercent leur profession dans des milieux ruraux.

Nous pensons que le milieu de travail est très important dans la justification des choix des réponses des enseignants car ces derniers adapteraient leur enseignement en fonction du lieu où ils travaillent.

#### **Conclusion**

Au terme de ce chapitre, l'analyse des questionnaires nous a permis de cerner le cadre méthodologique de notre expérimentation et de présenter les sujets répondants aux questionnaires; ce qui nous permettra aussi de mieux comprendre leurs intérêts par rapport à une approche interculturelle du conte.

# **CONCLUSIONDELAPARTIE I**

# Représentations des apprenants à l'égard des Français, de la langue et de la culture françaises: Analyse des données recueillies par questionnaire

---

Aujourd'hui, le monde est devenu un immense village planétaire où on peut découvrir les diverses cultures et civilisations notamment véhiculées par le biais de contes venant de pays différents. Culture et Contes sont inséparables car ces derniers sont considérés comme un patrimoine culturel commun de l'humanité.

Dans le cadre de cette diversité culturelle prônée par le conte, notre étude se veut une contribution à la didactisation de cet outil d'enseignement et d'apprentissage des langues étrangères. Parler de la culture de l'Autre nous a en conséquence amené à nous interroger sur la place et l'intérêt accordés à l'interculturel dans le manuel du collégien algérien.

L'étude attentive et critique de cet outil scolaire a été exploitée dans le cadre de l'expérimentation que nous avons conçue, tenant compte de multiples remarques relevées. Ainsi, avons-nous essayé tout au long de cette première partie d'apporter les éléments appropriés nécessaires pour une assise théorique et méthodologique en relation avec notre problématique.

Une exploitation analytique détaillée des productions écrites des apprenants et une synthèse des réponses des répondants permettront d'évaluer avec précision la position et les points de vue des enseignants et ceux des apprenants en fonction des divers paramètres examinés dans les questionnaires et dans l'expérimentation. Ce sera l'objectif des chapitres suivants.

**Partie II**  
**Analysedesdonnées**

Bakhtine Mikhail (cité par BoughaziAkila, 2016, p.450) souligne qu'« *Une culture étrangère ne se révèle dans sa complétude et dans sa profondeur qu'au regard d'une autre culture(...) un sens se révèle dans sa profondeur pour avoir rencontré et s'être frotté à un autre sens, à un sens étranger.*». De là, nous en déduisons que le conte comme vecteur de cultures pourrait permettre cette découverte du monde, des hommes et de leurs traditions et modes de vie. Néanmoins, l'écart de son aspect interculturel dans la classe de FLE pourrait empêcher toute action efficace dans ce sens.

Dans la présente partie, notre réflexion portera sur :

- l'exploitation du conte dans une optique interculturelle en classe de deuxième année du collège algérien. En effet, les interprétations que les apprenants sont invités à formuler mettront l'accent sur leurs différentes perceptions selon des variantes propres à leur environnement socioculturel.
- Les penchants des enseignants et des apprenants à propos de cet investissement culturel du conte et leurs représentations sur l'Autre.

La classe de FLE est donc une fenêtre qui donne sur le monde. Ouverte, elle permettrait une préparation de l'apprenant à froter sa culture avec celle de l'Autre, réconcilier les deux cultures et coexister avec. Dans cet intérêt, nous avons conçu cette partie comme suit :

- Dans le premier chapitre, nous nous focaliserons sur l'analyse des contes constituant notre corpus ainsi que sur les séances faites avec les apprenants.
- Le deuxième chapitre sera consacré à l'analyse des productions écrites réalisées par les apprenants dans le cadre de notre expérimentation.
- Dans le troisième chapitre, notre attention sera portée sur l'analyse du questionnaire destiné aux apprenants pour voir leurs représentations vis-à-vis de la culture cible et sur des éléments en relation avec le conte.
- Le quatrième chapitre aura pour objectif d'analyser le questionnaire destiné aux enseignants, et ce pour voir leurs avis par rapport à une approche interculturelle du conte en classe de FLE.

# **Chapitre01**

## **Leconte,commevecteurdecultures en classe de FLE**

## Leconte, comme vecteur de cultures, en classe de FLE

Ce chapitre est consacré à l'analyse des contes de notre corpus ainsi qu'aux différentes séances de l'expérimentation. Dans un premier lieu, nous commencerons par relever tous les détails que nous jugeons importants dans l'ossature des récits, les fonctions des personnages pour passer ensuite à suivre le déplacement des enfants abandonnés dans chacun des contes. Dans un deuxième lieu, nous analyserons les dix-sept séances que nous avons faites auprès des apprenants en classe de FLE.

### 1. Analyse des contes de notre corpus

En général, nous pouvons présenter les contes de notre corpus en les décortiquant via le tableau suivant :

**Tableau 01: Présentation générale du corpus des contes**

Caractéristiques	Stéphane et Hélène	Hansel et Gretel	L'Ogre et les cinq filles	Nennillo et Nennella
<b>La maison</b>	Près d'une forêt.	Une chaumière à l'orée d'un grand bois.	/	/
<b>Les parents et le nombre d'enfants.</b>	- Pauvres bûcherons. - Deux enfants	- Les deux parents. - Deux enfants.	- Un vieux et une vieille très pauvres. - Cinq filles.	Le père et sa femme cruelle (la marâtre des enfants).
<b>Le motif et le lieu d'abandon</b>	- La pauvreté. - Dans la forêt.	- La disette s'abat sur leur pays. - Dans la forêt.	- Le père décide de les abandonner pour cause de pauvreté et pour leur gourmandise. - Dans la forêt.	- L'insistance de la belle-mère - Dans la forêt avec un sac plein de provisions.
<b>Les animaux</b>	/	Un bœuf blanc comme neige (un canard blanc)	- Les chevaux (des marchands)	- Un âne. - Un chien. - Un grand poisson.
<b>Le refuge</b>	Une maison en pain d'épices.	Une maison faite de sucre et de gâteau.	- Dormir sous l'arbre. - Recueillis dans une simple maison.	- Les ombrages d'un arbre. - Le garçon est reçu dans un palais. - La fille est élevée dans un bateau.
<b>L'accueillant</b>	Une sorcière.	Une vieille femme (une sorcière).	- Une vieille femme mère d'un anthropophage.	- Le prince. - Les pirates.
<b>La ruse</b>	- Stéphane pousse la sorcière dans	- La sorcière invite les deux enfants à un	- La mère et les filles tuent l'ogre dans son	/



## Le conte, comme vecteur de cultures, en classe de FLE

	la marmite.	fabuleux repas. -Gretel sauve son frère. -Hansel présente un os à la sorcière pour la duper.	chaudron.	
<b>Le butin</b>	L'argent (pièces d'or).	Le trésor de la sorcière (perles et pierres).	Un cheval pour chaque fille et l'or des marchands.	/
<b>L'épilogue</b>	Ils vécurent riches et heureux dans une belle maison.	-Leur père est heureux de les revoir. -Leur mère est morte.	-La mort de l'ogre. -La mère verse son sang sur le sol. -Un arbre corail sort de la terre. -Les cinq marchands tombent dans une falaise et meurent. -Les filles récupèrent les chevaux et l'or des marchands. -Les filles tuent leur père et prennent leur mère chez la vieille femme.	-Le prince marie la fille à un riche vassal et le fils à la fille d'un riche seigneur. -La marâtre retrouve sa fin dans un tonneau.
<b>Nourriture</b>	Pain d'épices	Le sucre et le gâteau.	-Des crêpes. -Des baies (les cueillir de la forêt). -Chair humaine (nourriture de l'ogre)	-Gland et châtaigne. -Pot de vin (en guise de corruption).

### Les personnages

La présence des enfants est primordiale dans les quatre contes car c'est autour d'eux que se tisse la trame de l'histoire, ce sont donc le noyau des contes. Ils sont présentés comme un problème, un obstacle ou un poids lourd pour leurs parents comme dans Hansel et Gretel, Stéphane et Hélène, ou uniquement pour le père comme dans l'Ogre et les cinq filles ou juste

pour la marâtre comme c'était le cas dans le conte italien. Leur nombre varie entre deux à cinq selon les cultures (deux dans les contes français, allemand et italien, cinq dans le conte mongol). Ce nombre nous semble être un aspect édifiant pertinent de la typicité de la composition de la famille 'idéale' dans chacun des pays en question.

La belle-mère ou la marâtre dans le conte italien symbolise la femme méchante, cruelle et sans pitié, qui manifestait une grande haine envers les deux enfants et qui voulait se débarrasser d'eux. Elle joue donc le rôle d'un personnage opposant.

### 1. 1.1. Les fonctions des personnages

Quant à leurs fonctions, elles sont dans les limites des fonctions répertoriées par Propp<sup>76</sup>, elles sont dans l'ordre suivant :

#### 1. 1.1.1. Dans le conte allemand « Hansel et Gretel »

- L'éloignement(01): Les enfants sont abandonnés dans la forêt (par leurs parents).
- Transgression de l'interdit(03): Les enfants sèment des cailloux derrière eux, ce qui les a aidés à revenir chez eux.
- Le héros se laisse tromper (07): Le père abandonne les enfants pour une seconde fois mais ils ont semé des miettes que les oiseaux ont mangées. Par conséquent, leur retour à la maison paternelle était impossible.
- Méfait(08) : La méchante femme invite les enfants à manger et enferme Hansel dans une étable.
- Médiation ou transition (09): Hansel dupe la sorcière en lui présentant un os au lieu de son bras
- Réaction du héros (13): Gretel tue la sorcière en la poussant dans le four
- Réparation du manque(19): Les enfants s'emparent de l'argent de la sorcière qu'ils ont tuée.
- Secours(22): Le canard blanc aide les enfants à traverser la rivière pour retourner à la maison familiale.
- Tâche accomplie (26): Les enfants donnent le trésor de la sorcière à leur père.

#### Dans le conte français « Stéphane et Hélène »

- Eloignement(01): Les enfants sont abandonnés dans la forêt (par leurs parents).
- Tromperie(07): une maison en pain d'épices.
- Méfait(08): la sorcière enferme Stéphane.

---

<sup>76</sup>Nous les avons explicités dans la partie théorique.

- Début de l'action contraire (10): Stéphane réfléchit longtemps de la façon de se sauver.
- Départ du héros (11): Stéphane attire la sorcière près du four.
- Le héros passe l'épreuve (13): Stéphane pousse la sorcière dans la marmite.
- Réparation du manque (19): La sorcière est morte et les enfants s'emparent de son argent.
- Réussite du héros (26): Richesse et bonheur des enfants au sein de leur famille.

### **Dans le conte mongol « L'Ogre et les cinq filles »**

- Eloignement (01): Les filles sont abandonnées dans les bois (par leur père).
- Tromperie (07): Le père trompe ses filles en accrochant une peau de mouton et un bâton à un arbre (ce qui imitait le bruit de la cueillette)
- Méfait (08): les filles dorment sous l'arbre.
- Déplacement dans l'espace 15: Les filles tentent de revenir chez elles.
- Réparation du manque (19): Les filles sont accueillies par une vieille femme.
- Le héros est poursuivi (21): La vieille femme a un fils cannibale qui sent la chair des filles.
- Le héros échappe aux obstacles 29: La vieille femme et les filles faisaient cuire le cannibale.
- Vilain réclame la récompense 24: cinq marchands s'emparent du coffre décoré et s'enfuirent avec.
- Le vilain est puni 30: Les marchands découvrent le corps de l'homme mort, tombent dans une falaise et meurent.
- Le héros monte sur le trône (de la richesse) 31: Les cinq filles obtiennent les chevaux et l'or des cinq marchands, tuent leur père et sauvent leur mère.

### **Dans le conte italien « Nennillo et Nennella »**

- Eloignement (01): Les deux enfants sont abandonnés dans la forêt avec un sac de provisions.
- Interdiction (02): Le père leur interdit de revenir avec les enfants.
- Transgression de l'interdit (03): Le père sème des cendres derrière lui que les enfants suivaient pour revenir chez eux.
- Le héros se laisse tromper (07): Le père abandonne les enfants pour une seconde fois dans la forêt en semant du son derrière lui mais celui-ci a été mangé par un âne.
- Méfait (08): Les enfants errent pendant plusieurs jours au milieu des bois.

- Médiation(09): Le prince vient chasser près de l'endroit où les enfants se trouvaient.
- Début de l'action contraire 10: Le prince recueille le garçon tandis qu'un pirate adopte la fille.
- Don(14): La fille est avalée par un poisson enchanté où elle vit comme une princesse.
- Arrivée du héros à l'endroit de sa mission 15: De la gorge du poisson, la fille aperçoit son frère
- Réparation du manque(19) : Les deux enfants se rencontrent grâce au prince.
- Punition(30): Le prince réprimande le père, enferme la marâtre dans un tonneau et le fait dévaler une montagne.
- Mariage(31): Le prince marie le garçon à la fille d'un riche seigneur et la fille à l'un de ses riches vassaux.

A partir de la classification des personnages et des différentes fonctions répertoriées, nous en concluons que les quatre contes se rejoignent dans la séquence préparatoire (01-07) qui commence par *l'éloignement* des enfants et se termine par une tromperie. En plus, il est clair que les contes allemand et italien partagent l'idée de semer (des cailloux, des miettes, des cendres, du son) pour indiquer le chemin de retour à la maison, ce que nous ne trouvons pas dans les contes français et mongol. Quant à la première séquence (08- 18); celle-ci a été déclenchée à partir d'un *méfait* et s'est terminée par la réparation du manque. En effet, la forêt représentée un grand danger pour les enfants, nous l'avons vu à travers la sorcière dans les contes français et allemand, le chien qui a suscité la fureur de la fille et les pirates qui l'ont enlevée dans le conte italien. A la fin, vient la deuxième séquence (19-31) qui a commencé dans les quatre contes par *la réparation du manque* (la mort de la sorcière dans les contes français et allemand, l'aide de la vieille femme dans le conte mongol ou du prince et du poisson enchanté dans le conte italien) pour finir soit par vivre riches et heureux grâce à l'argent de la sorcière ou des marchands comme c'était le cas dans les trois contes (français, allemand et mongol) ou se marier à un riche comme c'était le cas dans le conte italien, c'est-à-dire; nous assistons dans les quatre contes à l'idée d'enrichissement, synonyme de bonheur pour l'enfant et ce, dans toutes les cultures dont nous avons parlées.

### **Le déplacement des enfants**

Les lieux renvoient à la vie quotidienne des sociétés, ce qui est dû à un souci de peindre le texte d'un teint réel comme il est signalé par Yves Reuter (2009: 35) dans le passage suivant: «*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*», c'est pourquoi nous avons pensé à

étudier le déplacement des enfants dans les quatre contes constituant notre corpus comme suit :

### **Ledéplacement des enfants dans le conte « Stéphane et Hélène »**

→ -Perdus dans la forêt

Une maison près d'une forêt

→ -Accueillis dans une maison en pain d'épices

→ -Retournés à la maison

### **Figure 01 : Ledéplacement des enfants du conte français**

#### **Ledéplacement des enfants dans le conte « Hansel et Gretel »**

Une chaumière à l'orée d'un grand bois

→ -La forêt

→ -Une maison faite de sucre et de gâteaux.

→ -Traverser la rivière.

→ -Rejoindre la maison du père.

### **Figure 02 : Ledéplacement des enfants du conte allemand**

#### **Ledéplacement des enfants dans le conte « L'Ogre et les cinq filles »**

Chez les parents →

-Perdus dans les bois

→ -La maison de la vieille femme

→ -Retourchez les parents

→ -Retourchez la vieille femme.

### **Figure 03 : Ledéplacement des enfants du conte mongol**

#### **Ledéplacement des enfants dans le conte « Nennillo et Nennella »**

Chez les parents →

-Abandonnés dans la forêt.

→ -Retour à la maison

→ -Abandonnés de nouveau et perdus dans la forêt.

→ -Nennillo chez le prince

→ -Nennella à bord d'un bateau chez des pirates.

→ -Nennella à l'intérieur d'un poisson enchanté.

→ -Rencontre des enfants sur un rocher.

→ -Dans le palais du prince

### **Figure 04 : Ledéplacement des enfants du conte italien**

A partir de ces figures, nous pouvons dire que la maison familiale représente le premier lieu hostile dénué d'amour, où les enfants ne trouvaient pas de place à cause de la seule volonté de la belle-mère comme c'était le cas dans le conte italien, ou de la volonté des deux parents (ou de l'un d'eux) justifiée par la pauvreté et la misère comme nous l'avons constaté dans les autres contes (allemand, français et mongol).

La forêt est le deuxième lieu hostile où les enfants ont été abandonnés avant de trouver la maison de la sorcière, cette femme cruelle, qui a attiré les deux enfants affamés par la gourmandise; nous pouvons dire alors qu'elle est trompeuse comme c'était le cas dans les contes français et allemand, ce qui n'était pas le cas dans le conte mongol où les filles ont été abritées par une vieille femme qui n'était pas une sorcière mais qui avait un cannibale comme fils. Pour le conte italien ; les pirates, le prince puis le poisson enchanté représentent des refuges pour les deux enfants abandonnés.

Vers la fin, nous constatons ce retour à la maison familiale avec un trésor et cela après avoir surmonté toutes les difficultés du passage, sauf dans le conte italien où les enfants ont grandi et se sont mariés et restés dans le palais du prince.

### **2. Analyse des séances de l'expérimentation**

#### **Analyse de la séance 01**

Tout d'abord, nous tenons à signaler qu'avant même d'entamer notre expérimentation (au début du premier trimestre), nous avons donné une idée aux apprenants sur une expérimentation sur les contes que nous allions entreprendre ensemble à la fin du premier projet (sans rien expliciter), ce qui a suscité leur curiosité et les a préparés à cette expérience.

Pour ce qui est de cette première séance, ils étaient très enthousiasmés pour entamer l'expérimentation en posant de multiples questions comme:

- De quoi nous allons parler ?
- De quels contes ?
- Qu'est-ce que nous allons faire ?...

Nous avons inauguré la séance par un petit rappel sur le conte français «Stéphane et Hélène »<sup>77</sup> que les apprenants ont déjà lu et compris en classe de FLE selon le programme tracé par le Ministère de l'Éducation nationale (avant l'expérimentation). Ensuite, nous avons porté au tableau la consigne de la production écrite suivante:

En t'inspirant du conte étudié en classe «Stéphane et Hélène », rédige un conte algérien qui respecte ce schéma narratif en remplaçant les noms des personnages par des noms algériens. Tu es libre d'imaginer les faits de ton récit.

#### **En leur demandant de respecter les critères de réussite suivants:**

- Le respect du thème «l'abandon des enfants».
- Le respect du temps du récit.
- Respect du schéma narratif.

---

<sup>77</sup>Nous tenons à rappeler que ce conte a été programmé par le Ministère de l'Éducation nationale et qu'il figure dans le manuel scolaire de l'apprenant (p62) comme nous l'avons déjà précisé précédemment.

- Un conte algérien.

Ils étaient prêts à faire tout ce que nous leur demandions et ils commençaient leur rédaction individuelle sur des double-feuilles en nous posant des questions de temps en temps sur la traduction des mots de l'arabe vers le français. Mais il y avait trois élèves absents à qui nous avons refait la séance le lendemain.

### **Analyse de la séance 02**

Il s'agissait lors de cette séance d'une présentation générale de notre expérimentation aux apprenants. Et pour éveiller leur intérêt, nous leur avons rappelé le thème du premier projet et du conte étudié en classe de FLE « Stéphane et Hélène ».

Ensuite, nous avons parlé de notre expérimentation « écrire quoi ?, Pourquoi? Comment? Quand nous avons expliqué aux apprenants le but de notre travail et la tâche qui leur sera accordée à la fin de l'expérimentation, ils ont manifesté un grand intérêt et ils étaient très motivés et enthousiasmés. Pour eux, il s'agissait d'une invitation à un voyage à travers quatre pays différents par le biais du conte.

À la fin de la séance, nous leur avons demandé de faire des recherches sur internet sur les pays d'où proviennent ces contes (leurs positions géographiques, leurs langues officielles...) et ils ont accepté de le faire avec plaisir.

### **Analyse de la séance 03**

Après avoir explicité l'expérimentation aux apprenants, nous sommes passés à la relecture du conte « Stéphane et Hélène » qui figure dans le manuel scolaire et que les apprenants avaient déjà lu en classe dans une séance précédente de remédiation (et cela avant même d'entamer l'expérimentation). Les apprenants se sont précipités à relire l'histoire car selon eux, ce conte les rappelle un dessin animé qu'ils ont regardé depuis longtemps.

Quand nous leur avons demandé de relever la formule d'ouverture, ils ont répondu correctement par « il y a bien longtemps ». Après nous leur avons demandé de donner les formules d'ouverture des contes arabes qu'ils ont étudiés à l'école ou qu'ils ont écoutés chez eux dans les contes racontés par leurs parents ou à la télévision dans les dessins animés qu'ils adorent regarder sans aucun ennui comme ils nous l'ont dit. Leurs réponses ont oscillé entre les formules d'ouverture suivantes<sup>78</sup> :

- Kane yamakane, fi Kadime ezzemene<sup>79</sup>.
- Kaneyamakane<sup>80</sup>.

---

<sup>78</sup>Pour bien montrer l'originalité des contes dans la culture arabe par comparaison aux autres contes, nous avons fait une traduction française approximative de ces formules d'ouverture.

<sup>79</sup>Il était un fois, dans les vieux temps.

## Le conte, comme vecteur de cultures, en classe de FLE

- Hajitekmajitek, loukane mahoumamajitek.<sup>81</sup>
- Hajitekmajitek.<sup>82</sup>

Par la suite, ils ont complété le tableau suivant :

Qui?	Quoi?	Où?
Stéphane, Hélène, Les parents et la méchante femme.	Les enfants abandonnés et accueillis par une sorcière. La fille sauve son frère.	- Dans la forêt. - Dans une maison en pain d'épices.

Et puisque « La structure du conte est particulière. Elle fournit la charpente sur laquelle s'appuie le narrateur ou l'écrivain, facilitant la compréhension et la mémorisation » (Guerette Charlotte et Blanchet Sylvie, 2007, p.112), nous avons détaillé les étapes de l'histoire et les événements qui y sont correspondants pour aller ensuite vers l'explication du schéma quinaire, il s'agit alors de dégager la structure du récit comme l'explique Yves Reuter (cité par Kharroubi Siham, 2014, p.04) dans son analyse du récit : « Le modèle le plus connu et le plus répandu, est celui du schéma canonique du récit ou le schéma quinaire (en raison de cinq grandes étapes). Il consiste en la superstructure : état initiale, complication ou force perturbatrice, dynamique, résolution ou force équilibrante et état final. » .

Comme les apprenants n'y sont pas habitués<sup>83</sup>, nous leur avons simplifié la tâche en disant qu'il s'agit seulement de diviser la partie des événements en trois étapes dont une perturbation, une situation nouvelle due à cette perturbation et une seconde perturbation (résolution) qui donnera naissance à la situation finale.

Et en l'appliquant sur le conte en question, ils ont commencé à comprendre en hochant les têtes et en participant à donner les réponses suivantes :

Les étapes de l'histoire	Conte 01 « Stéphane et Hélène »
<b>Situation initiale</b>	Un pauvre bûcheron qui vivait avec sa femme et ses deux enfants tout près d'une forêt.
<b>Perturbation</b>	Les parents abandonnent leurs enfants dans la forêt parce qu'ils ne trouvaient rien à manger.
<b>Situation nouvelle</b>	Les enfants perdus dans la forêt puis invités et emprisonnés par une sorcière.

<sup>80</sup> Il était une fois

<sup>81</sup> Jet'airacontéetjenet'aipasvisité,sanseux(mespieds)jenet'aurapasvisité.

<sup>82</sup> Jet'airacontéetjenet'aipasvisité

<sup>83</sup> Les apprenants n'ont étudié que trois étapes : initiale, événementielle et finale. Ce qui fait que les deux forces (perturbatrice et équilibrante) leur sont nouvelles.



## Le conte, comme vecteur de cultures, en classe de FLE

<b>Résolution</b>	Le garçon attirera la sorcière près du four et la poussa dans la marmite. Les enfants se sauvent avec l'argent de la méchante femme.
<b>Situation finale</b>	Les enfants deviennent riches et vivent heureux avec leurs parents dans une belle maison.

Les apprenants qui sont exprimés ont bien apprécié le conte en tant que la hardiesse et la ruse du garçon pour se sauver. Ce qui les a attirés le plus, c'est la maison qui est fabriquée en pain d'épices, chose qui n'est pas ordinaire dans la réalité. Comme ils n'ont pas aimé le comportement des parents qui ont abandonné leurs enfants et les ont jetés intentionnellement exposés au danger.

### **Analyse de la séance 04**

C'était une séance d'oral sur le conte Stéphane et Hélène et sur la culture française en général, durant laquelle nous avons montré aux apprenants le drapeau de la France comme indicateur de destination de notre voyage durant cette séance. La plupart des garçons l'ont reconnu car ils sont des admirateurs du football français. Par la suite, nous avons situé la France sur la carte géographique du monde pour voir sa position et les pays qui l'entourent. Et avant de passer à la lecture du conte aux apprenants, nous leur avons demandé de s'asseoir en forme de grand cercle, ce qui les a motivés car cela est en rupture de la relation frontale enseignant/apprenant coutumière. Puis, nous avons fait un petit rappel sur le conte en question et la plupart des apprenants ont levé les doigts pour répondre aux questions posées. Par la suite, nous leur avons donné la consigne de pré-écoute suivante : « Vous allez écouter le conte « Stéphane et Hélène », essayez de le raconter avec vos propres mots à vos camarades. »

Nous avons fait de notre mieux pour avoir une performance orale entre la compétence du pauvre et celle des spécialistes (que nous avons explicitées dans la partie théorique) car la voix permet au conte de quitter le papier pour passer par le corps. Pour cela, et pour faciliter la compréhension, attirer l'attention des apprenants et leur donner l'exemple, nous avons utilisé des postures (debout puis assise, puis faisant quelques pas et en utilisant des mimiques).

Quand nous avons terminé de relater l'histoire, nous leur avons demandé de la raconter à leurs manières en utilisant des mimiques et en changeant de voix quand c'est nécessaire; il y avait des apprenants qui sont restés timides et d'autres qui ont accepté de jouer le jeu. Et quand ils sont coincés, nous intervenons ou nous permettons à leurs camarades

## Le conte, comme vecteur de cultures, en classe de FLE

d'intervenir. Il nous semble que nous avons réussi à stimuler l'attention et la participation des apprenants qui ont rigolé, ri et parlé.

Après avoir écouté et dit le conte, nous sommes passés à l'action en permettant aux apprenants de sortir les costumes, le coffre et les bijoux que nous leur avons demandés d'apporter et de passer au tableau pour jouer le conte. En parallèle, il y avait un apprenant qui est passé au tableau pour dessiner une maison en sucre et gâteaux avec des couleurs à sa manière. Ce qui nous a vraiment attirée; c'est leur enthousiasme, surtout pour porter les costumes (en bleu, rouge et blanc) et jouer Hélène car c'est l'héroïne qui a basculé la sorcière dans le four et a sauvé son frère.

A la fin de la séance, et pour concrétiser notre voyage et mener les apprenants à voir de près la culture française, nous leur avons demandé de participer à compléter le tableau ci-dessous sur le tableau et cela d'après les informations que nous leur avons déjà demandées de préparer la dernière séance.

<b>Lepays</b>	<b>La capitale</b>	<b>La langue officielle</b>	<b>La(les) religion(s)</b>	<b>La gastronomie (plats typiques)</b>	<b>Les coutumes</b>	<b>Autres</b>
La France	Paris	Le français	-Le Christianisme -L'Islam -Autres	-lecoqau vin -lecassoulet (avec dela viande du porc). -pot au feu. -le steak tartare(unplat cru) -legratin dauphinois -les cuisses de grenouilles...	Célébrer la fête de Noël.	-Une gestuelle spécifique sur la table à manger(on ne met pas les coudes sur la table). -Les meilleurs chefs du monde sont de la cuisine française.

Nous avons passé une excellente séance en compagnie des apprenants qui sont amusés en découvrant la culture française. Pour eux, toutes les informations données durant la

séance sont nouvelles (les plats, les religions...) surtout quand nous avons parlé du vin et de la viande du porc qui constituent les principaux ingrédients dans la cuisine française. Comme il y avait des apprenants qui ont cherché le nom du président français et de la capitale. Ils se sont amusés de comparer leurs plats typiques avec les nôtres et leurs appellations comme leur cassoulet avec notre haricot blanc comme ragout, le gratin dauphinois avec le nôtre et quand nous avons parlé des cuisses de grenouille et du steak tartare, ils ont manifesté une certaine incrédulité voire même de la répugnance en posant la question: comment supportent-ils de manger le cru et les grenouilles ?

Mais ils ont aimé leurs pâtisseries, leur étiquette de table, leur décor de maison et l'autorisation de religions. A la fin de la séance, ils nous ont remerciée pour ce voyage gratuit à travers la France comme nous les avons remerciés pour l'intérêt et la gratitude qu'ils ont manifestés.

### **Analyse de la séance 05**

C'est une séance de vocabulaire qui porte sur le vocabulaire relevant de la culture française, c'est pourquoi nous avons travaillé sur le conte français «Stéphane et Hélène ». Dans ce but, nous avons organisé les apprenants en groupes de quatre à cinq, et nous leur avons demandé de relever les noms des personnages (Stéphane et Hélène), le champ lexical de la nourriture (manger, pain d'épices, les repas, mangerai, le four et la marmite), les lieux cités (Près d'une forêt, dans une maison en pain d'épices, près du four, dans la marmite, chez leurs parents, dans une belle maison).

Puis, nous sommes passés à la recherche des mots à charge culturelle. Au début, les apprenants n'ont pas compris la question. Après l'explication, nous avons commencé ensemble à analyser le conte tout doucement tout en les aidant par des questions qui servent à comparer la culture française avec la nôtre allant du principe que « *le conte est un patrimoine culturel puisque tout écrit s'inscrit dans une culture* » (Yves Reuter, 2009, p.109)

Nous avons réussi à relever les indices suivants :

- Les noms des personnages principaux (Stéphane et Hélène) sont français : Stéphane veut dire «le couronné », Hélène signifie «éclat du soleil » (Encyclopédie libre, 2019)
- Le nombre d'enfants (deux), ce qui n'est pas le cas en Algérie.
- Maison en pain d'épices, ce gâteau au miel est très réputé en France avec de multiples recettes et formes (un bonhomme, une maison, une étoile, etc.).

## Le conte, comme vecteur de cultures, en classe de FLE

- Ils frappèrent à la porte de la sorcière : ce qui caractérise l'étiquette et le respect des Français. (Ils auraient pu grignoter la maison sans frapper à la porte, surtout qu'ils étaient affamés)
- Une belle maison: les Français sont connus pour l'intérêt particulier qu'ils accordent à la beauté de leurs maisons.

Par la suite, nous avons essayé de faire rechercher dans le conte les traits universels, c'est-à-dire, communs à toutes les sociétés. En effet, nous avons relevé le courage, la débrouillardise (surmonter les difficultés comme la peur, la faim et l'abandon) qui sont nécessaires, nous semble-t-il, dans toutes les cultures. Comme nous avons souligné le lien fraternel très solide qui unit les frères et qui leur permet de surmonter toutes les difficultés. C'est une passerelle commune dans toutes les sociétés du monde et une valeur enracinée dans toutes les cultures. (Budex Christian : 2019).

A la fin de la séance, nous avons rempli ensemble le tableau suivant:

	Noms français	Noms algériens
<b>Filles</b>	- Joséphine, Nathalie, Jackline,	Amina, Aïcha, Sara, Fatima, Khalida, Hadjer...
<b>Garçons</b>	Emmanuelle, Frederick, Joseph, Julien,...	Ahmed, Mohamed, Ibrahim, Abdelkader, Youssef,...

### Analyse de la séance 06

Nous avons commencé la séance par un rappel sur le conte français «Stéphane et Hélène » et nous sommes passés à la lecture du conte allemand «Hansel et Gretel » en soulignant les éléments du para texte (le titre, l'auteur, l'origine). Après avoir émis des hypothèses de sens et les avoir vérifiées, nous sommes passés à la lecture silencieuse qui a donné comme fruit de lecture le tableau suivant :

Qui?	Quoi?	Où?
Hansel, Gretel, les deux parents et la vieille femme (la sorcière).	Les enfants sont abandonnés dans la forêt puis accueillis par une sorcière qui voulait manger le garçon.	Dans la forêt / Dans la maison de la sorcière.

## Le conte, comme vecteur de cultures, en classe de FLE

Le repérage des différentes étapes et des événements correspondant tout en répondant aux diverses questions autour du texte, pourrait être résumé via le tableau suivant :

	<b>Conte02</b> <b>«Hansel et Gretel »</b>
<b>Situation initiale</b>	Présentation d'une famille de bûcherons très pauvres.
<b>Perturbation</b>	La famine et la décision des parents d'abandonner les enfants.
<b>Situation nouvelle (déséquilibre)</b>	Les enfants perdus dans la forêt puis emprisonnés par une sorcière.
<b>Résolution</b>	La sorcière tuée en la faisant cuire dans le four.
<b>Situation finale (rétablissement de l'équilibre)</b>	Retour des enfants dans leur maison familiale, la mort de la mère.

### **Analyse de la séance 07**

Cette séance d'oral nous a permis de découvrir peut-être aussi d'apprécier un tant soit peu la culture allemande à travers le conte allemand «Hansel et Gretel » que nous avons déjà lu pendant la séance précédente (compréhension de l'écrit). Avant de le lire aux apprenants, nous leur avons montré le drapeau de l'Allemagne pour stimuler leur curiosité et leur signaler notre destination. Comme nous avons situé la position géographique de l'Allemagne sur la carte géographique du monde que nous avons cherchée auprès du professeur de l'histoire-géo qui n'a ménagé aucun effort pour nous aider à perfectionner notre travail.

Ensuite, nous sommes passée à un petit rappel sur le conte en question (le titre, le thème et les personnages) avant de former un cercle magique dans une autre salle que nous avons déjà rangée et préparée préalablement pour ne pas perdre du temps. Puis, nous avons lu la consigne de pré-écoute suivante aux apprenants : Vous allez écouter le conte «Hansel et Gretel », essayez de le raconter avec vos propres mots à vos camarades. Nous nous sommes amusée en lisant le conte (en regardant dans les visages des apprenants et en changeant de postures et de voix quand c'est nécessaire), les apprenants ont manifesté un grand intérêt en écoutant le conte. Ils ont essayé de le raconter à leurs manières avec des pauses accompagnées de petites grimaces de temps à l'autre quand ils perdent les mots ; à ce temps, nous intervenons pour leur faciliter la tâche.

Et quand ils ont terminé leur conte, nous leur avons demandé de sortir les costumes qu'ils ont préparés pour jouer le conte. En effet, nous avons trouvé nécessaire de leur donner

## Le conte, comme vecteur de cultures, en classe de FLE

du temps et de la liberté pour se préparer et pour faire une coordination (en groupes de quatre à cinq), en parallèle, nous avons demandé à un apprenant de dessiner une maison en sucre et gâteaux comme il l'imaginait. Ce qui a frappé notre attention ; c'est leurs énergie et motivation qui ont été très manifestes à travers leurs actions et précipitations pour porter les costumes et jouer le conte.

A la fin de la séance, nous avons fait ensemble un exercice oral, et qui consistait à remplir le tableau suivant :

<b>Lepays</b>	<b>La langue officielle</b>	<b>La capitale</b>	<b>La religion</b>	<b>Les traditions (les coutumes)</b>	<b>La gastronomie</b>	<b>Autres</b>
L'Allemagne	L'allemand	Berlin	Le Christianisme, l'Islam et d'autres religions.	les parents attribuent à leurs enfants le premier jour de l'école une pochette en forme de cône faite en papier ou en plastique, remplie de plusieurs petits cadeaux (des bonbons, des vêtements ou des animaux en peluche.	la salade de pomme de terre, l'art de la saucisse, la forêt noire (gâteau), le Kebab, le vin (milliers de bières différentes, chaque ville a sa bière).	Son président actuel est Frank-Walter Steinmeier. -le pain allemand est classé au patrimoine immatériel de l'UNESCO.

Par la suite, nous avons pensé à comparer les cultures algérienne et allemande par rapport aux points cités. Quelques apprenants ont répondu en rigolant que leurs parents ne leur donnent pas ces pochettes remplies de cadeaux le premier jour de l'école ; d'autres ont parlé de l'illicéité de la bière en Islam comme ils ont parlé du pain traditionnel algérien qui, selon eux, est sans égal.

### Analyse de la séance 08

Au cours de cette séance, nous avons porté de l'attention au vocabulaire relatif à la culture allemande, et ce, à travers le conte « Hansel et Gretel » comme texte-support.

Pour ce qui relève de la culture allemande, les apprenants ont souligné les noms des personnages « Hansel et Gretel », qui, selon eux, ne sont pas des noms arabes. Cependant, ils se sont interrogés sur leurs significations. En effet, nous leur avons expliqué que « Gretel » est un prénom féminin qui signifie « Une perle », tandis que « Hansel » est un prénom masculin qui signifie « un cerveau ». (Tabarly Perrin Claire, 2019). Il nous semble que le cerveau symbolise l'intelligence du garçon (qui a semé les cailloux et les miettes pour retrouver son chemin) et la perle symbolise la cherté de la fille, au moins pour son frère qui n'a ménagé aucun effort pour la protéger.

Au début de l'histoire, le frère se montre le plus fort tandis que sa sœur était faible. A la fin du récit, c'est elle qui sauve les deux enfants en tuant la sorcière.

Dans ce contexte, nous nous sommes mis d'accord sur les points suivants:

- La sorcellerie est un acte illicite en Islam et inappréciable dans toutes les cultures.
- La couleur blanche symbolise la pureté et la paix dans toutes les cultures (un canard blanc, un oiseau blanc)
- la gratitude des enfants envers leur père est appréciable dans toutes les cultures  
« Hansel et Gretel donnèrent le trésor de la sorcière à leur père »
- « Grignoter la maison » équivaut à toucher aux affaires de quelqu'un d'autre sans lui demander l'excuse: Dans notre culture algérienne, est un acte insupportable qui ne doit pas être fait.

Comme nous avons cherché dans le texte les synonymes des mots : un bois (une forêt) et manger (dévorer, grignoter). Ensuite, nous avons retiré la morale du conte (l'union, l'amour et le courage font la force).

De tout ce qui précède, nous avons rempli le tableau suivant:

Les personnages	Les lieux	Les valeurs	Le champ lexical de la nourriture (mots et expressions)
Hansel, Gretel, les parents, un canard blanc, un oiseau blanc, la sorcière.	Le pays, la forêt, une maison en sucre et gâteaux et la rivière.	Le courage et la débrouillardise.	La disette, des miettes, sucre, gâteau, grignoter, préparer un bon repas, affamés, dévorer, manger, le four, un os, engraisser, allumer le feu.

### Analyse de la séance 09

Nadine Decourt (1991: 100) trouve que: «*Si les textes écrits servent à fixer chaque version, ils donnent en même temps à voir et à étudier des ressemblances et des différences : ils permettent d'entrer dans un système de transformations et d'en faire l'analyse. L'écrit apparaît alors comme un outil d'exploration, comme l'instrument d'investigation par excellence (...)*», comme elle ajoute (ibid, p.100) que: «*(...) Le comparatisme prend valeur d'invitation à la variation. Étudier les variantes d'un conte provoque l'écriture d'autres variantes, et plus encore, amène à concevoir l'écriture comme variation(...)* »

Pour cette raison, l'objectif que nous avons fixé pour cette séance c'est de retourner sur le schéma narratif commun aux deux contes étudiés (français et allemand), de trouver les différences et les ressemblances entre ces derniers et d'essayer de les expliquer aux apprenants d'une manière aussi simple que claire, nous<sup>84</sup>avons abouti à remplir le tableau ci-dessous et cela à travers un ensemble de questions :

- Quels sont les événements communs aux deux contes ?

Pour répondre à cette question, nous nous sommes appuyés sur les différentes étapes des contes étudiés, ce qui nous a permis de déceler les ressemblances suivantes :

- L'abandon des enfants dans la forêt par leurs parents.
- La perte des enfants.
- L'accueil des enfants par une sorcière.
- L'astuce de présenter un os à la sorcière pour la duper.
- La mort était le sort de la sorcière.
- Le retour des enfants à la maison paternelle et leur richesse.

- Quels sont les événements différents entre les deux contes ?

La réponse que nous avons donnée à cette question c'est que les enfants dans le conte allemand ont fait deux tentatives pour revenir à leur maison dont la première était réussie (en semant des cailloux derrière eux) et la deuxième était échouée à cause des oiseaux qui ont mangé la miette. Dans le conte français, cette étape a été absente.

- Dans la culture allemande, les oiseaux pourraient jouer un rôle positif dans la joie de vivre, les Allemands les assimilent au bonheur; c'est ce que nous avons remarqué dans le conte allemand à travers la présence de l'oiseau blanc qui est intervenu pour aider les enfants à découvrir la maison en sucre et gâteaux sinon ils seraient morts de faim, et, le canard blanc qui les a aidés à traverser la rivière; sans son aide, ils ne sauraient pas la traverser. Il est clair alors que les oiseaux ont joué un rôle positif dans la vie de Hansel et Gretel. Même au début

---

<sup>84</sup>Nous autant qu'un enseignant et une animatrice et les apprenants.



## Le conte, comme vecteur de cultures, en classe de FLE

de l'histoire, si les oiseaux n'avaient pas mangé la miette, les enfants n'entreraient pas dans cette aventure et ne seraient jamais riches.

- La matière dont la maison de la sorcière est faite dans le conte français est le *pain d'épices*, tandis que dans le conte allemand est *lesucreeetlesgâteaux*: les Français et les Allemands sont connus pour leur suprématie pâtissière dans le monde et le pain d'épices français est vraiment sans égal.

- Dans le conte français, c'est le garçon «Stéphane »qui a sauvé sa sœur, tandis que dans le conte allemand c'est la fille «Gretel » quia éprouvé du courage à délivrer son frère en poussant la sorcière dans le four ; ce qui montre que dans la culture française, on assimile la bravoure au sexe masculin tandis que dans la culture allemande, il n'y a pas de différence entre les deux sexes.

-Une autre différence entre les contes, c'est la mort de la mère dans la fin du conte allemand ce qui n'est pas le cas dans le conte français (les deux parents sont restés en vie).

- Quelestlevocabulairecommunauxdeuxcontes?

Lasorcière, laforêt, un os, engraisser, grossir, manger, le feu, le four, le trésor, heureux.

- Quels sont les mots (les appellations) qui diffèrent d'un conte à l'autre ? Pourquoi à votre avis ?

	<b>Différences</b>	<b>Ressemblances</b>
<b>Conte 01 : Stéphane et Hélène.</b>	<p>-Stéphane et Hélène sont des prénoms français.</p> <p>-Une maison en pain d'épices: ce pain reflète la gastronomie française.</p> <p>-Frapper à la porte relève des bonnes manières dont les Français sont connus.</p> <p>-Pièces d'or.</p> <p>-Belle maison car les Français sont connus par leur intérêt exceptionnel à la beauté de leurs demeures.</p>	<p><b>Vocabulaire:</b> La sorcière, la forêt, un os, engraisser, grossir, manger, le feu, le four, le trésor, heureux.</p> <p><b>Traits culturels:</b></p> <p>-La maison (en sucre et gâteaux/en pain d'épices) était un piège pour les enfants, cela nous montre que les apparences sont souvent trompeuses dans</p>

<p><b>Conte02:</b> <b>Hansel et Gretel.</b></p>	<p>-Hansel et Gretel sont des prénoms allemands.</p> <p>-Maison en sucre et gâteaux:</p> <p>-Grignoter la maison</p> <p>-Perles et pierres.</p> <p>-Oiseau blanc, canard blanc:</p> <p>symboles de la paix, du bonheur et de la pureté.</p>	<p>toutes les cultures.</p> <p>-Lamarâtre est méchante dans les deux cultures.</p> <p>-Le retour des enfants à leur maison avec le trésor montre la gratitude des enfants envers leurs parents dans les deux cultures.</p>
---	---	--

### Analyse de la séance 10

Durant cette séance, et comme phase de pré-lecture, nous avons évoqué les deux premiers contes (français et allemand) pour rappeler aux apprenants les différents événements qui se sont déroulés au cours des deux histoires, pour aller ensuite vers la lecture du troisième conte de notre corpus « L'Ogre et les cinq filles » qui tracent les traits de la culture mongole.

Et puisque le conte permet cette osmose de la langue, de la culture et du discours, nous l'avons lu avec un ton qui convient au déroulement des événements de chaque partie de l'histoire. (Hamadache Tahar: 2018) Ensuite, nous avons laissé aux apprenants l'occasion d'effectuer quelques bonnes lectures expressives en les arrêtant de temps en temps pour expliquer chaque nouvel événement et en posant des questions pour souligner par la suite (comme phase de post-lecture<sup>85</sup>) tous les éléments culturels présents dans le conte :

- Le premier élément qui a attiré l'attention des apprenants c'est le nombre des enfants (cinq filles) qui est différent du nombre des enfants des contes français et allemand (deux), nous avons qualifié cette variation d'effet de culture.
- Quant aux hypothèses de sens, la majorité des apprenants ont pensé qu'un Ogre va élever les cinq filles ou les dévorer. D'autres ont cru que l'Ogre va aider les filles à retourner à leur maison tel qu'il était le cas dans le conte allemand avec les canards qui ont aidé les deux enfants à traverser la rivière.

<sup>85</sup>«Phase de post-lecture; c'est ici que le conte se rend utile pour une communication réelle entre apprenant et avec le professeur sur la culture et sur les valeurs. Le conte ouvre la porte et permet de parler de la vraie vie des apprenants, sur leurs idées, leurs valeurs, etc » (Op.cit, Rut Badenas Roig Sonia, 2018, p.114)

## Le conte, comme vecteur de cultures, en classe de FLE

- Comme nous avons repéré les différentes parties du conte et les événements correspondants pour passer à une comparaison avec les contes précédents via le tableau suivant:

<b>Les schémas narratifs.</b>	<b>Conte01</b> Stéphane et Hélène. (la France)	<b>Conte02</b> Hansel et Gretel (L'Allemagne)	<b>Conte03</b> L'Ogre et les cinq filles (la Mongolie)
<b>Situation initiale</b>	Un pauvre bûcheron qui vivait avec sa femme et ses deux enfants tout près d'une forêt.	Présentation d'une famille composée des parents et de leurs deux enfants.	Présentation d'une famille d'un vieux et d'une vieille avec leurs cinq filles gourmandes.
<b>La perturbation</b>	Les parents abandonnèrent leurs enfants dans la forêt parce qu'ils ne trouvaient rien à manger.	La famine et la décision des parents d'abandonner les enfants.	La pauvreté et la gourmandise des filles ont poussé le père à abandonner ses filles dans la forêt.
<b>Situation nouvelle.</b>	Les enfants perdus dans la forêt puis invités et emprisonnés par une sorcière.	Les enfants perdus dans la forêt puis emprisonnés par une sorcière.	Les filles perdues dans la forêt puis accueillies par une vieille femme qui a un fils anthropophage.
<b>La perturbation</b>	Le garçon attira la sorcière près du feu et la poussa dans la marmite. Les enfants se sauvent avec l'argent de la méchante femme.	La sœur cuit la sorcière en la faisant cuire dans le four.	La vieille femme et les cinq filles cuisent le fils cannibale dans son chaudron. -La mort des cinq marchands dans une falaise.
<b>Situation finale.</b>	Les enfants devinrent riches et vécurent heureux avec leurs parents dans une belle maison.	Retour des enfants dans leur maison et la mort de leur mère.	Retour des filles dans leur maison avec les chevaux et les trésors des cinq marchands. Elles tuent leur père et

## Le conte, comme vecteur de cultures, en classe de FLE

			nourrissent leur mère.
--	--	--	------------------------

### Analyse de la séance 11

Il s'agissait d'une séance d'oral sur la culture mongole, durant laquelle, nous avons essayé de faire découvrir une partie de cette culture aux apprenants. Et pour attirer leur attention et les mettre en situation, nous avons accroché le drapeau mongol et la carte géographique du monde sur le tableau. Après avoir situé la Mongolie sur la Carte, fait un petit rappel sur le thème et les personnages du conte et avant de passer à la lecture du conte (deux fois) tout en faisant appel aux mimiques, nous avons porté sur le tableau la consigne de pré-écoute suivante :

Vous allez écouter le conte « *L'ogre et les cinq filles* » que nous avons déjà lu, essayez de le raconter avec vos propres mots à vos camarades.

Les élèves ont essayé de le raconter partiellement et à chaque fois un apprenant poursuit l'histoire là où son camarade s'est arrêté en essayant de faire des mimiques et des gestes tout en s'amusant et regardant dans les visages de ses camarades. Puis, nous avons tenté d'interpréter le conte en saynète avec des costumes dans les couleurs du drapeau mongol, ce qui a beaucoup plu aux apprenants qui ont fait de leur mieux pour jouer le conte ou au moins essayer de le faire (avec notre intervention de temps en temps en tant qu'animatrice de la séance).

Ensuite, nous sommes passés à faire ensemble un exercice oral portant sur la culture en question, et cela en traçant le tableau suivant sur le tableau :

Le pays	La capitale	La langue officielle	La religion	Les traditions (les coutumes)	La gastronomie	Autres
La Mongolie	Oulan-Bator	Le mongol	Le Bouddhisme L'Islam Et d'autres religions	Il existe trois jeux traditionnels mongols: Le tir à l'arc, les courses de chevaux, et la lutte mongole. Ces trois sports	Les Mongols sont des amateurs de viande surtout de mouton qui accompagne le riz et les pâtes comme ils consomment	Leurs dents sont bien blanches grâce à leur régime

## Le conte, comme vecteur de cultures, en classe de FLE

				<p>sont pratiqués lors de tournois et festivals.</p>	<p>beaucoup les produits laitiers et boivent de grandes quantités de thé au lait salé. La soupe est le plat unique régulièrement sous la yourte.</p>	<p>alimentaire.</p>
--	--	--	--	--	--	---------------------

Tout au long de la séance, nous avons remarqué que les apprenants étaient très attentifs, calmes et manifestaient un grand intérêt pour découvrir la culture en question.

À la fin de la séance, nous leur avons donné le tableau suivant à remplir (à la maison) :

	La Mongolie	L'Algérie
<b>-Plats typiques</b>		
<b>-Maisons nomades</b>		
<b>-Sports</b>		

Comme nous leur avons demandé de chercher (sur internet) des prénoms mongols pour les cinq filles du conte ou pour leurs parents.

### Analyse de la séance 12

Ils'agissait d'une séance de vocabulaire que nous avons consacrée au vocabulaire spécifique à la Mongolie dans le conte « L'Ogre et les cinq filles ».

Nous l'avons inaugurée par la correction collective de l'exercice donné à la fin de la dernière séance (de l'oral) :

	La Mongolie	L'Algérie
<b>-Plats typiques</b>	La soupe, les pâtes, les riz.	Le Couscous, la Harira, el Makroud...
<b>-Maisons nomades</b>	La yourte	Les tentes
<b>-Sports</b>	Le tir à l'arc, les courses de chevaux à longues distances, et la lutte mongole.	Sport du matreg, Maabza (lutte traditionnelle)...

Quant aux noms des personnages, les apprenants n'ont trouvé aucun prénom sauf un apprenant qui a donné le prénom d'Enebish qu'il a trouvé sur internet. En effet, nous avons expliqué aux apprenants que ce prénom dans la culture mongole voulait dire «pas un être humain » car les Mongols croyaient que ce sont les esprits malveillants qui emportent la vie des enfants. Il y a d'autres prénoms féminins comme : Odval, Chagur, Maa, Gorbeljin... Mais ils les ont trouvés difficiles à prononcer.

Ensuite, et en groupes de quatre à cinq, les apprenants ont commencé à détecter le vocabulaire relatif à la culture mongole, et ce, dans le conte en question. Pour cela, nous leur avons expliqué les questions et leur avons donné du temps nécessaire pour y répondre (tout en tournant entre les groupes et discutant avec eux autour de leurs réponses).

Après ce travail collectif en groupes, nous avons commencé ensemble par relever les mots renvoyant au champ lexical de la mort : se nourrit de chair humaine, le feu, les fils cuisent toute la nuit, le chaudron plein de sang, le corps d'un homme mort, ils moururent, les filles tuèrent leur père. Puis, nous sommes passés au vocabulaire relatif à la nourriture (meurent de faim, mangeaient, deux tasses de farines, trois œufs, des crêpes, des baies, des fruits, manque de nourriture). De là, nous avons cherché les synonymes du bois (la forêt) et de manger (se nourrir).

Quant aux animaux cités dans le conte, les apprenants ont relevé le cheval et le mouton. Dans ce contexte, nous leur avons expliqué que le cheval est un animal emblématique de la Mongolie. Pour les mots ou les indices à charge culturelle (sociale ou religieuse) qui sont différents de notre culture, les apprenants ont signalé la violence, le cannibalisme, la cupidité, l'ingratitude envers le père et le parricide comme faits étranges par rapport à notre culture algérienne. Ils ont manifesté leur répulsion de ce type de contes du fait qu'il y a beaucoup de violence et de sang.

#### **4. Quelle est la leçon de vie (la morale) que nous pouvons extraire du conte ?**

Ce qu'on n'aime pas pour soi, ne pas le désirer à autrui : c'est-à-dire; le père a voulu la mort à ses filles, ce qu'il ne souhaiterait pas à lui-même.

#### **Analyse de la séance 13**

C'est une séance de compréhension de l'écrit autour du dernier conte de notre corpus «Nennillo et Nennella », et ce, dans l'objectif de repérer les événements correspondants aux différentes étapes du conte.

Nous avons inauguré cette séance par un petit rappel sur le conte mongol «L'Ogre et les cinq filles » pour passer ensuite à une lecture silencieuse d'une partie de «Nennillo et Nennella» (un homme.....un âne) car le conte est un peu long par rapport à un niveau des

## Le conte, comme vecteur de cultures, en classe de FLE

apprenants. En plus, nous pensons que la lecture de la partie que nous avons choisie est fructueuse du fait qu'elle attire l'attention et suscite la curiosité des apprenants à découvrir la suite de l'histoire, ce qui les y accroche.

Suite à cette lecture, les apprenants ont réussi à remplir le tableau suivant (en binômes):

Qui?	Quoi?	Où ?
Nennillo, Nennella, Pascozza, Jannuccio.	Sedébarasserdes petits.	Dansla forêt.

Les apprenants ont pensé que les enfants vont être reçus par une femme cruelle ou dévorés par un animal sauvage, et ce n'est qu'en lisant la deuxième partie du conte silencieusement qu'ils ont eu l'occasion de découvrir eux-mêmes que l'histoire s'est déroulée autrement. Quant à nous, nous ne nous sommes intervenue qu'en tant qu'animatrice de la séance et cela en posant des questions facilitant la compréhension du texte car « (...) toute intervention de l'enseignant sur le texte lui-même semble bloquer les essais d'interprétations. Si le maître donne sa propre interprétation, ce sera la déception ». (Besse Henri, 1993, p. 71)

Par la suite, nous avons repéré ensemble les différentes étapes du conte et les événements correspondants pour les comparer avec les contes précédents via le tableau suivant<sup>86</sup>:

Leschéma narratif.	<b>Conte01</b> Stéphaneet Hélène. (laFrance)	<b>Conte02</b> Hansel et Gretel (L'Allemagne)	<b>Conte03</b> L'Ogreetles cinqfilles (la Mongolie)	<b>Conte 04</b> Nennilloet Nennella. (l'Italie)
Situation initiale	Un pauvre bûcheronqui vivaitavec sa femmeet ses deuxenfants toutprès d'une	Présentation d'une famille composéees de parents et de leursdeux enfants.	Présentation d'une famille d'unvieuxet d'unevielle avec leurscinqfilles gourmandes.	Un homme Junnuccio qui avaitdeux enfantsNennillo etNennella qu'il aimait

<sup>86</sup> Nous avons porté les événements de chaque conte sur une fiche cartonnée dans le but de nous faciliter la tâche de les garder sans avoir besoin de les réécrire à chaque fois et permettre aux apprenants de se rappeler ce que nous avons réalisé ensemble au cours de la compréhension de chaque conte et de comparer facilement les événements.

Vu qu'ils agissent de la dernière séance de compréhension de l'écrit, nous avons accroché sur le tableau toutes les fiches précédentes qui ont donné ce tableau global.

	forêt.			beaucoup.
<b>La perturbation</b>	Les parents abandonnèrent leurs enfants dans la forêt parce qu'ils ne trouvaient rien à manger.	La famine et la décision des parents d'abandonner les enfants.	La pauvreté et la gourmandise des filles ont poussé le père à abandonner ses filles dans la forêt.	La mort de sa femme et son remariage avec une femme cruelle qui le poussa à abandonner ses enfants dans la forêt.
<b>Situation nouvelle.</b>	Les enfants perdus dans la forêt puis invités et emprisonnés par une sorcière.	Les enfants perdus dans la forêt puis emprisonnés par une sorcière.	Les filles perdues dans la forêt puis accueillies par une vieille femme qui a un fils anthropophage.	Les enfants perdus dans les bois. Le garçon fut accueilli par un prince et la fille fut adoptée par des pirates.
<b>La résolution</b>	Le garçon tira la sorcière près du four et la poussa dans la marmite. Les enfants se sauvent avec l'argent de la méchante femme.	La sœur cuit la sorcière en la faisant cuire dans le four.	La vieille femme et les cinq filles cuisent le fils cannibale dans son chaudron. - La mort des cinq marchands dans une falaise.	Une violente tempête renversa le bateau et la fille fut avalée par un poisson enchanté qui arrive à un rocher où se trouvaient le prince avec le garçon. Les enfants se rencontrèrent et le prince invite leur père pour le



				réprimander et leur belle-mère pour se juger.
<b>Situation finale.</b>	Les enfants devinrent riches et vécurent heureux avec leurs parents dans une belle maison.	Retour des enfants dans leur maison et la mort de leur mère.	Retour des filles dans leur maison avec les chevaux et le trésor des cinq marchands. Elles tuent leur père et nourrissent leur mère.	Lamarâtre mourut et le prince maria Nennillo à l'un de ses riches vassaux et Nennillo à la fille d'un riche seigneur.

Et comme synthèse de tout ce qui précède, nous avons relevé les points suivants :

- L'image de la marâtre renvoie à la même représentation dans toutes les cultures.
- Dans toutes les cultures, l'orphelin se réjouit d'une place valorisée, le bien traiter relève de l'humanité et de l'indulgence.

### **Analyse de la séance 14**

Pour cette séance, nous avons opté pour une compréhension orale à partir du conte italien que nous avons déjà vu dans la compréhension de l'écrit et cela a été dans l'objectif de découvrir la culture italienne car « *tout enseignement/apprentissage des langues est mis en relation avec d'autres comportements, d'autres croyances, rythmes et habitudes, d'autres paysages, d'autres mémoires* » (Beacco Jean Claude, 2000, p.15).

Nous avons inauguré la séance par la démonstration du drapeau de l'Italie aux apprenants qui ont remarqué qu'il ressemble fortement au drapeau de la France. Puis, nous sommes passés à situer l'Italie sur la Carte géographique du monde. Les apprenants ont constaté que la forme de ce pays ressemble à une botte. Ensuite, nous leur avons rappelé le titre du conte italien « Nennillo et Nennella », son thème et ses personnages. Et avant de passer au conte, nous avons écrit sur le tableau la consigne de pré-écoute suivante : Vous allez écouter le conte « Nennillo et Nennella », essayez de raconter ses principaux événements avec vos propres mots à vos camarades.

Et puisque le conte a été plus long en comparaison aux contes précédents, nous avons conçu des questions pour les accompagner à se rappeler les événements facilement. Cependant, il n'y avait aucun apprenant qui a réussi à raconter le conte entièrement mais ils

## Le conte, comme vecteur de cultures, en classe de FLE

ont essayé de se rappeler une partie du conte pour la raconter à leur façon. Puis, nous sommes passés à jouer le conte (une partie de leur choix) en saynète dans une atmosphère de joie et d'ambiance, avec des costumes dans les couleurs du drapeau italien (le vert, le blanc et le rouge) en donnant aux apprenants le temps nécessaire pour se préparer. Nous avons remarqué que tous les apprenants ont choisi la première partie où le père abandonne ses enfants dans la forêt avec le sac de provisions qu'ils n'ont pas oublié de ramener.

A la fin de la séance, nous avons opté pour un exercice oral qui consistait à compléter le tableau ci-dessous, ce que nous avons fait de façon ludique:

<b>Le pays</b>	<b>La langue officielle</b>	<b>La religion</b>	<b>Les traditions (les coutumes)</b>	<b>La gastronomie</b>	<b>Autres</b>
L'Italie	L'italien	Le christianisme (86%).	-Lasieste. -Avaler debout le café et un croissant, le matin. -A partir de 18h et 20h, la rue principale se gonfle d'une foule extraordinaire. On voit et on se fait voir, paré des vêtements de la dernière mode.	la pasta (mélange de pâtes), le risotto (soupe), gâteaux (Tiramisu, Dolci) les cafés (l'espresso, le ristretto, sans oublier le célèbre cappuccino).	La capitale est Rome. -C'est le pays de la mode. -L'église est partout présente.

### **Analyse de la séance 15**

Au cours de cette séance, nous avons essayé de repérer et de reconnaître le vocabulaire spécifique à l'Italie dans le conte italien « Nennillo et Nennella ».

Dans cet objectif, nous avons relu l'histoire et demandé aux apprenants de relever les noms des personnages qu'ils ont détectés facilement en disant qu'ils sont difficiles à prononcer et qu'ils sont totalement différents des nôtres. Puis, nous avons repéré le champ lexical de la nourriture comme suit: Provisions, le son, mangé, glands, châtaignes, pots de vin.

## Le conte, comme vecteur de cultures, en classe de FLE

Comme nous avons repéré les animaux en présence dans le conte (un âne, un grand poisson enchanté et les chiens) pour chercher ensuite dans le texte les mots à charge culturelle (sociale ou religieuse) qui sont différents de notre culture :

- Le capitaine pirate est poursuivi, mais grâce à des pots de vin, il bénéficie d'appui parmi les gens chargés de la justice : En Islam, le vin et la corruption sont interdits.

### 3. Cherchez dans le texte les traits universels. (Communs à toutes les cultures).

- Un père qui aime ses deux enfants comme sa propre vie : L'amour paternel est commun à toutes les cultures et les religions.
- La marâtre qui n'aime pas ses beaux enfants : chose qu'on constate dans toutes les sociétés malheureusement.

### 4. Complétez le tableau suivant :

Personnages	Traits moraux	Négatif-/positif+
-Nennillo	Bon	+
-Nennella	Bonne	+
-Junniccio	faible	-
-Pascozza	Cruelle	-
-Le prince	Droit et juste	+

### Analyse de la séance 16

Et puisque «*Le conte est une école de civilité et de courtoisie ; on y apprend à vivre ensemble*» (Bricourt Bernadette, 2005, p.19), nous avons opté, lors de cette séance, pour une compréhension de l'écrit à visée comparative entre les deux contes mongol et italien, et ce, dans l'objectif de trouver les différences et les ressemblances entre ces deux contes, essayer de les expliquer et de repérer les vocabulaires communs et différents entre les deux contes.

Et comme nous nous adressons à des collégiens de petit âge, nous avons tenu à chaque fois de leur rappeler le thème des contes et leurs titres comme une remise en situation.

### 2- Une comparaison entre les deux contes du point de vue des événements et des aspects culturels :

Pour le faire, nous avons invité les apprenants à répondre aux questions suivantes (tout en les accompagnant) :

- Quels sont les points communs aux deux contes ?

- Dans les deux contes, les enfants sont passés de la pauvreté à la richesse.
- Les enfants des deux contes ont été abandonnés dans la forêt.

- Quels sont les points différents entre les deux contes ?

## Le conte, comme vecteur de cultures, en classe de FLE

- Le nombre d'enfants diffère entre les deux contes (cinq filles dans le conte mongol et deux enfants dans le conte italien)
- Dans le conte italien, les enfants sont orphelins de mère, ce qui n'est pas le cas dans le conte mongol.
- La mère mongole est tendre et bonne (elle pensait que c'était un rêve)/ La marâtre italienne est cruelle (elle n'avait qu'une idée en tête : se débarrasser des petits).
- Dans le conte mongol, c'est le père qui voulait se débarrasser de ses enfants ; tandis que dans le conte italien, c'est la marâtre qui le voulait.
- Le père italien est tendre par comparaison au père mongol ; le premier a laissé un sac de provisions à ses enfants et marqué le chemin de retour à la maison mais le deuxième a fui sans rien laisser.
- Le père mongol a abandonné ses enfants à cause de la disette (la pauvreté) mais le père italien les a abandonnés à cause de sa femme.
- Les enfants italiens sont bien élevés car ils ont su pardonner leur père, ce qui n'était pas le cas dans le conte mongol (les filles ont tué leur père, c'est cruel).
- Les fins des deux contes sont différentes; dans le premier (le conte mongol) les filles sont devenues riches grâce à des ordres commerçants tandis que dans le deuxième (le conte italien), les enfants se sont mariés avec des personnes riches. (Les apprenants ont trouvé qu'il serait heureux si les filles mongoles se mariaient avec les cinq marchands au lieu de cette fin cruelle)

-Quel est le vocabulaire commun aux deux contes ?

-Quels sont les mots (les appellations) qui diffèrent d'un conte à l'autre ? Pourquoi à votre avis ?

Pour ces deux questions, les apprenants ont relevé le vocabulaire relatif à la nourriture et aux animaux en présence dans chaque conte comme suit :

	<b>Différences</b>		<b>Ressemblances</b>
	<b>Vocabulaire</b>	<b>Spécificité culturelle</b>	
<b>Conte 03 L'Ogre et les cinq filles</b>	<b>1-</b> Le champ lexical de la mort et de la cruauté: manger la chair humaine, le	<b>1-</b> Les Mongols sont réputés pour leur «cruauté» depuis très longtemps. (maisonne généralise pas, c'était à cause de leurs rois qui étaient criminels). <b>2-</b> Ces aliments font partie du	<b>1-</b> Se débarrasser des petits: C'est un fait honteux dans toutes les cultures.

	<p>sang, un homme mort, la peur, tuèrent leur père)</p> <p><b>2-La</b> nourriture: la farine, les œufs, les crêpes, les baies.</p> <p><b>3-Les animaux :</b> les chevaux</p>	<p>régime alimentaire mongol.</p> <p><b>3-La Mongolie</b> est le pays du cheval par excellence, c'est un peuple cavalier qui utilise beaucoup cet animal.</p>	<p><b>2-La forêt</b> (les bois) : Elle représente un lieu hostile inspirant l'appréhension voire la terreur dans toutes les cultures.</p> <p><b>3-Les enfants</b> errèrent dans les bois, dorment sous un arbre: sans protection parentale, les enfants sont exposés au danger dans toutes les cultures.</p>
<p align="center"><b>Conte 04 Nennillo et Nennella</b></p>	<p><b>1-la nourriture:</b> Glands, châtaignes</p> <p><b>2-Les animaux:</b> des chiens, un âne, un poisson</p>	<p>Le gland et la châtaigne sont les fruits de la forêt, ils représentent la nourriture des pauvres. En Italie, de grands chefs de cuisine les utilisent dans leurs plats (garnir les plats avec la poudre de châtaigne fumée, faire des pains avec cette poudre)</p> <p><b>3-En Italie,</b> avoir un chien est une expérience extraordinaire, c'est un pays où les animaux de compagnie sont trois (on peut prendre un congé pour faire soigner son chien).</p>	<p>Elle représente un lieu hostile inspirant l'appréhension voire la terreur dans toutes les cultures.</p>

**Synthèse**

Il y a l'idée du sang (la mort, la cruauté) dans le conte mongol ; la mère tue son fils et les filles tuent leur père, chose que nous n'admettons pas dans notre culture algérienne. (Nous sommes musulmans et humains)

**Analyse de l'événement 17**

Lors de cette séance, nous avons porté la consigne de l'écriture suivante au tableau:

En t'inspirant des quatre contes étudiés, rédige un conte algérien qui respecte ce schéma narratif en remplaçant les noms des personnages par des noms algériens. Tu es libre d'imaginer les faits de ton récit.

## Le conte, comme vecteur de cultures, en classe de FLE

---

À la suite de cette consigne, nous avons observé des apprenants très enthousiastes, motivés et prêts à rédiger leurs contes algériens comme bon leur semble. Leurs visages souriants, innocents et rayonnants, leurs regards concentrés sur le drapeau national que nous avons fixé sur le tableau ne savaient ni mentir, ni cacher leur profond attachement à leur patrie et leur appartenance à la culture et aux traditions algériennes.

Nous leur avons demandé de respecter les contraintes d'écritures suivantes:

- Le respect du thème général «l'abandon des enfants».

- Le respect du schéma narratif des contes étudiés.

- Le respect du temps du récit.

- Le respect de la culture algérienne (un conte algérien).

Après la lecture et l'explication de la consigne et des critères de réussite, les apprenants se sont mis à rédiger leurs contes en nous demandant à chaque instant la traduction de l'arabe vers le français de quelques mots qu'ils ignoraient et l'orthographe de quelques noms propres. Ils ont manifesté une grande joie d'être des auteurs de contes algériens, ils se sont sentis des ambassadeurs de la culture algérienne comme nous le leur avons révélé au début de l'expérimentation.

### **Conclusion**

Pour conclure, il est à rappeler que dans ce chapitre, notre attention était focalisée sur la présentation détaillée de notre travail sur le terrain à savoir, la description et l'analyse des cours que nous avons préparés afin d'initier les apprenants à une ouverture sur le monde par le biais du conte. En effet, c'est cet aspect interculturel du conte qu'il faut améliorer en classe de FLE pour rendre le cours plus attractif, pour attiser l'intérêt des apprenants, provoquer plus de motivation et donc les encourager à découvrir et à s'ouvrir sur les autres cultures.

## **Chapitre 02**

# **L'imaginaire au service de l'interculturel en classe de FLE**

Après avoir analysé les séances de l'expérimentation dans le chapitre précédent, nous passerons à l'analyse des productions écrites des apprenants durant deux phases (un pré-test et un post-test). Pour ce faire, nous commencerons par une analyse des productions écrites du pré-test, du post-test pour passer ensuite à un travail de comparaison qui débouchera sur une interprétation finale des résultats.

### 1. Analyse des productions écrites

#### Modalités de travail<sup>87</sup>

Notre analyse porte donc sur les productions écrites des apprenants ayant répondu à la consigne et aux contraintes de l'écriture que nous avons déjà explicitées dans les chapitres précédents. Dans ce cadre d'analyse, nous nous référons à Plane Sylvie qui explique que :

*-« (...) Toute tentative de description de l'écriture ayant une visée didactique aura à chercher des points de repères qui soient à la fois assez stables pour être opératoires et assez mobiles pour éviter les risques de standardisation et tenir compte de la diversité des sujets » (Plane Sylvie: 2006: 01)*

Dans cet intérêt, nous l'avons envisagée comme suit :

#### Analyses des productions écrites du Pré-test

Nous avons demandé aux apprenants de donner des noms algériens aux personnes du conte « Stéphane et Hélène » et cela pour les mettre sur les rails de l'expérimentation, les inciter à modifier l'histoire et stimuler leur imaginaire par rapport à leur culture algérienne.

Pour analyser les productions écrites du pré-test, nous avons conçu le tableau ci-dessous :

**C01:** C'est la première contrainte de l'écriture « Respect de l'hème l'abandon des enfants ». **C02 :**

C'est la deuxième contrainte de l'écriture « Respect des temps du récit »

**C03:** C'est la troisième contrainte de l'écriture « Respect du schéma narratif »

**C04:** C'est la quatrième contrainte de l'écriture « un conte algérien ». Pour ce critère, nous avons cherché dans les productions écrites des apprenants tout ce qui pourrait refléter leur culture algérienne comme les noms des lieux, les coutumes, la nourriture, ... Pour les noms des personnages, nous les détaillerons par la suite.

Le symbole (+) signifie qu'il y a des traces de la culture algérienne (sans compter les noms algériens que nous analyserons en particulier).

Le symbole (-) signifie l'absence de ces traces.

**A01, A02, ..., A30:** Ce sont les codes des apprenants (Apprenant01, apprenant02...)

---

<sup>87</sup>Nous nous sommes référés aux travaux de Sylvie Plane sur la didactique de l'écriture que nous avons explicités dans le deuxième chapitre (théorique) de la première partie.



**Tableau01: Analyse des productions écrites du pré-test par rapport au respect des quatre contraintes de l'écriture.**

Contraintes de l'écriture	A01	A02	A03	A04	A05	A06	A07	A08	A09	A10	A11	A12	A13	A14	A15	A16	A17	A18	A19	A20	A21	A22	A23	A24	A25	A26	A27	A28	A29	A30		
C 01	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	
C 02	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
C 03	+	+	-	-	+	+	+	+	+	+	+	-	+	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	-	+	+	
C 04	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-		

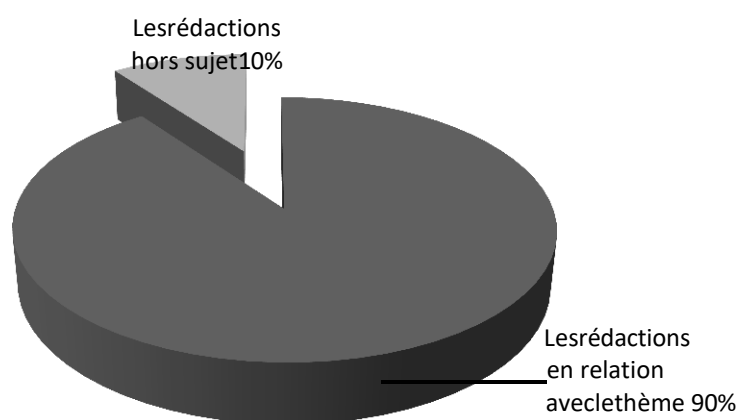
Pour mieux lire et interpréter les résultats du tableau, nous allons le examiner par rapport à chaque contrainte de réussite une par une comme suit :

### Par rapport au respect du thème de l'écriture

**Tableau02: Le respect du thème (l'abandon des enfants) lors du pré-test**

	Le nombre	Le pourcentage
Les rédactions en relation avec le thème	27	90 %
Les rédactions hors sujet	03	10 %

### Graphique01 : Le respect du thème (l'abandon des enfants) lors du pré-test



## L'imaginaire au service de l'interculturel en classe de FLE

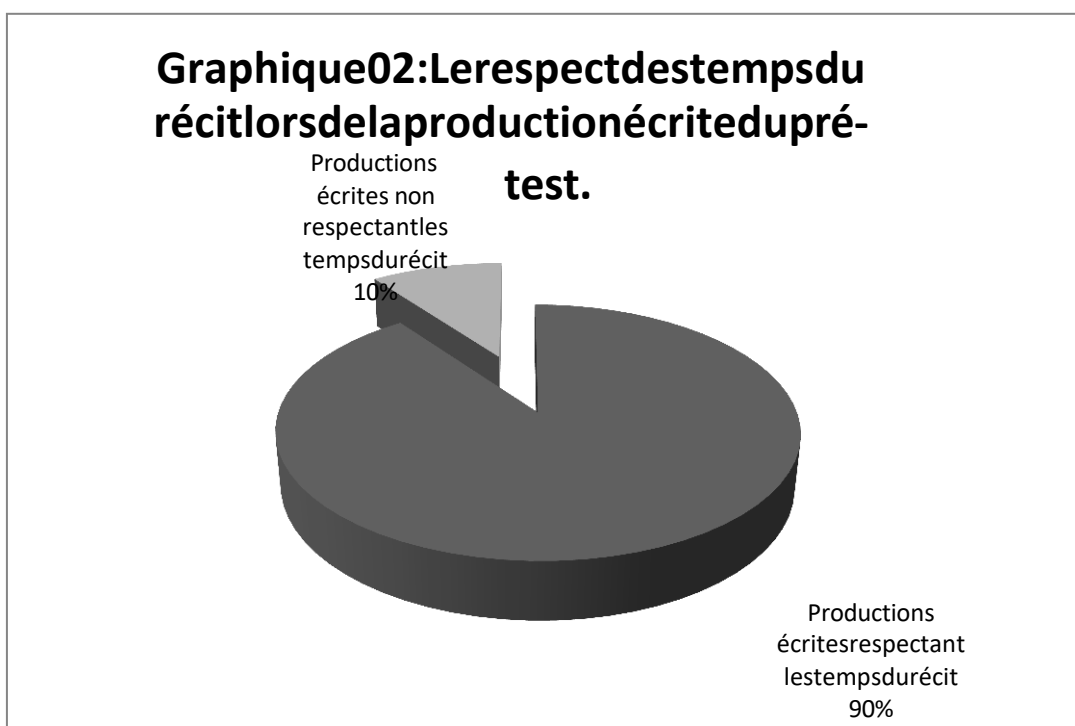
Ce graphique nous donne à lire que quatre-vingt-dix pour cent (90%) des apprenants ont respecté le thème et seul dix pour cent d'eux (10%) ne l'ont pas respecté.

Nous avons remarqué aussi que les trois apprenants qui n'ont pas respecté le thème de la production écrite ont parlé de trois histoires différentes et inachevées. La première parle de deux enfants qui se promènent dans la forêt avec le titre «*le garçon et une fille* », la deuxième parle d'un roi sévère et la troisième a comme titre «*le conte algérien* »; cependant, les noms ne sont pas modifiés «*Stéphane et Hélène* », ce qui montre que cet apprenant ne fait pas de différence au niveau de la différence de cultures (algérienne et française). Cependant, nous avons constaté que les apprenants respectant le thème n'ont pas montré de l'originalité ou de la création dans leurs contes.

### Par rapport au respect des temps du récit

**Tableau 03: Le respect des temps du récit lors de la production écrite du pré-test.**

	Le nombre	Le pourcentage
<b>Productions écrites respectant le temps du récit</b>	<b>27</b>	<b>90%</b>
<b>Productions écrites non respectant les temps du récit</b>	<b>03</b>	<b>10%</b>



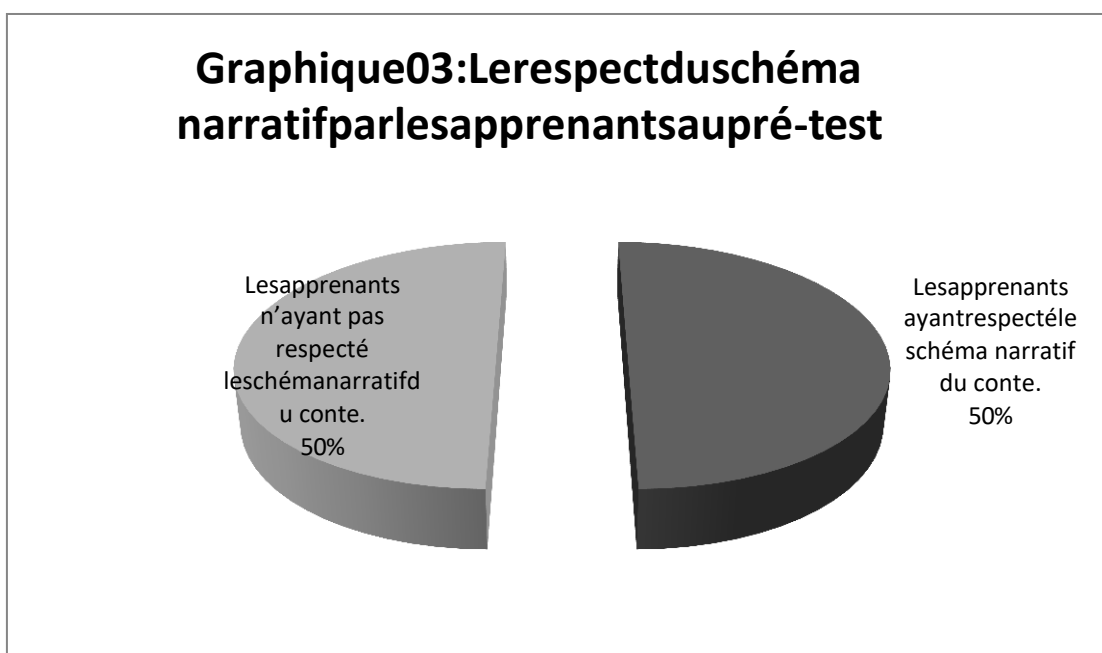
Nous remarquons sur le graphique que quatre-vingt-dix pour cent (90%) des apprenants ont respecté les temps du récit (l'imparfait et le passé simple). Cependant, nous avons constaté que cela est dû à leur imitation des verbes du conte «*Stéphane et Hélène*»,

c'étaient des verbes copiés-collés. Le reste des apprenants (10%) n'ont pas respecté ces temps.

### Par rapport au respect du schéma narratif

**Tableau 04: Le respect du schéma narratif par les apprenants au pré-test**

	Le nombre	Le pourcentage
<b>Les apprenants ayant respecté le schéma narratif du conte.</b>	15	50 %
<b>Les apprenants n'ayant pas respecté le schéma narratif du conte.</b>	15	50 %



Quant aux résultats de l'analyse de ce critère, ce graphique nous donne à constater que la moitié des apprenants ont respecté le schéma narratif du conte (avec trois situations: initiale, intermédiaire et finale) qu'ils ont étudié en classe de FLE. Cependant, nous avons déduit que ce respect du schéma narratif est le résultat de leur imitation intégrale du conte «Stéphane et Hélène», ce sont que les noms qui ont été modifiés.

L'autre moitié des apprenants ont essayé de modifier l'histoire; néanmoins, ils n'ont réussi ni à la terminer, ni à respecter l'ordre des situations (certains apprenants ont commencé directement par raconter les événements, alors que d'autres ont oublié la fin de leur conte ou ont juxtaposé quelques phrases du conte français sans aucun ordre sémantique). Cela signifie que les apprenants n'ont pas su répondre à la consigne de l'écriture par manque de compétences linguistique, imaginative et/ou interculturelle.

### 1. 2.4. Parrapport au respect de la culture (algérienne)

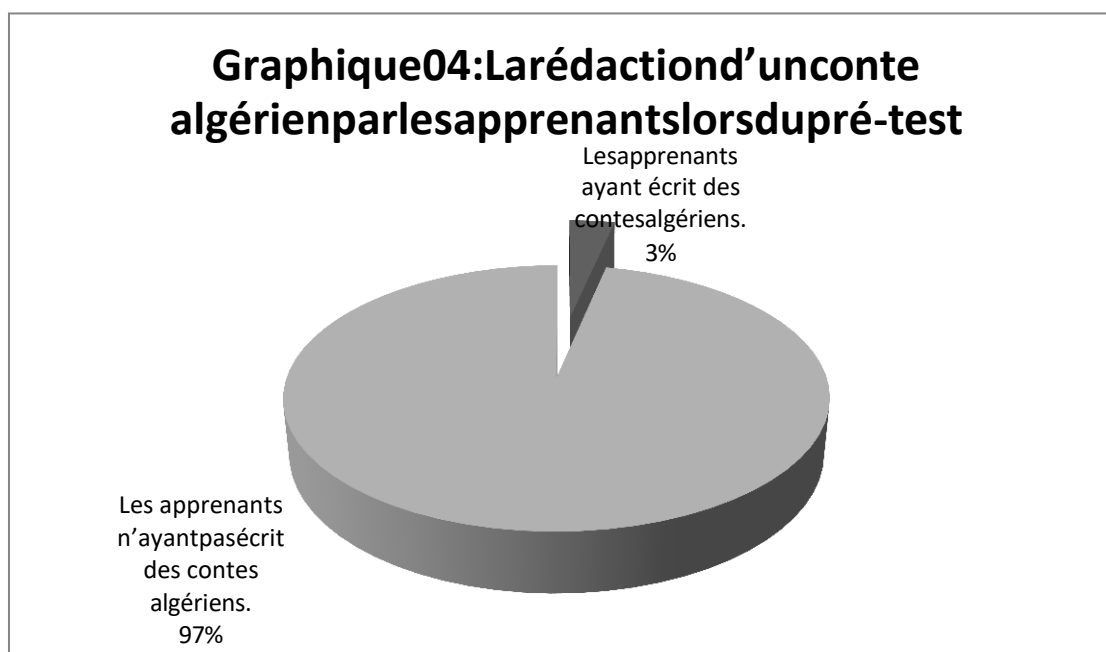
Quant aux indices de la culture algérienne dans les productions écrites des apprenants, nous avons constaté qu'ils n'en existent presque pas :

- Un seul apprenant (A05) a cité la ville d'Oran en arabe «*Wahrane* » comme lieu où vivaient les parents et leurs enfants «*Hichem* et *Sérine* » et a choisi au père le métier de «*menuisier* ».

Nous allons interpréter ces résultats via le tableau suivant :

**Tableau 05: La rédaction d'un conte algérien par les apprenants lors du pré-test**

	Le nombre	Le pourcentage
<b>Les apprenants ayant écrit des contes algériens.</b>	01	03 %
<b>Les apprenants n'ayant pas écrit de contes algériens.</b>	29	97 %



Il est clair alors que la quasi-totalité des apprenants (soit: 97%) n'ont pas respecté le quatrième critère de la production écrite, tandis qu'un seul apprenant (soit : 03%) a essayé de faire quelques petites modifications avec une timide présence de leur culture algérienne.

En effet, les quatre-vingt-dix-sept pourcent (97 %) des apprenants qui n'ont pas réussi à imaginer des contes algériens sont contents de remplacer les noms «*Stéphane* et *Hélène* » par des noms algériens comme nous le leur avons demandé, sans aucune autre modification ; nous pouvons les citer comme suit :

**A01:** Aïcha et Ali

**A02:** Mohamed et Selma

**A03:** Anes et Rime

**A 06 :** Ahmed et Rachida

**A07 :** Asmaa et Samir

**A08:** Mohamed et Fatima

**A09 :** Meryem et Amina

**A10 :** Mohamed et Amel.

**A11 :** Amine et Meryem.

**A12 :** Akram et Hanane

**A13 :** Ahmed et Fatima

**A14:** Mohamed et Khawla

**A16:** Saad et Fatima

**A17 :** Karim et Sabrine

**A18:** Mohamed et Fatima

**A19 :** Karim et Fatima

**A 21 :** Karim et Aïcha

**A 23 :** Ahmed, Aya

**A25:** Karim et Rachida

**A26:** Seif Eddine et Amel

**A27:** Batoulet et Khalfallah

**A28 :** Amel et Amine

Néanmoins, nous avons constaté qu'il y a cinq apprenants (**A04, A15, A20, A24, A30**)

qui ont gardé les mêmes noms « Stéphane et Hélène » :

- **A04** a donné le titre « *le conte algérien* » à son conte, cependant, il a gardé le nom de « Stéphane » et il est entré directement dans les événements sans les achever.
- **A15** a parlé d'un roi sévère qui s'appelle Stéphane,
- **A24** n'a donné que la situation initiale et le début des événements du conte français.
- **A20 et A30** ont copié le conte français intégralement.

Avec un seul apprenant (**A22**) qui n'a pas attribué de noms aux personnages, il s'est contenté de donner le titre « *le garçon et une fille* » au conte français sans l'achever.

De tout ce qui précède, nous déduisons que les apprenants ont copié le conte français Stéphane et Hélène. Certes, ils ont remplacé leurs noms français par des noms arabes de leur choix mais ils n'ont pas réussi à entraîner les modifications qui vont avec et qui puissent refléter leur culture algérienne.

### **Analyses des productions écrites du Post-test**

Pour analyser les productions écrites du post-test, nous suivons le respect des contraintes de l'écriture par les apprenants comme suit :

#### **Par rapport au respect du thème**

La quasi-totalité des apprenants a respecté le thème des contes proposés (l'abandon des enfants) et ont proposé des lieux d'abandon différents :

Dans la forêt, près d'une mosquée, sur la route, au Sahara, dans un oued, dans une ferme, dans une plage, à la campagne, sur quatre chemins différents, chez la grand-mère, chez l'oncle, dans un orphelinat, dans la ville, chez un berger, devant une maison.

Cependant, il y a un apprenant qui a rédigé un conte hors sujet (le scorpion) et trois apprenants qui ont imaginé d'autres histoires autour de la perte des enfants que nous pouvons résumer comme suit :

- **Production de l'apprenant A04**

Cet apprenant raconte l'histoire de deux enfants (un garçon et sa sœur) qui se promenaient dans la forêt où un ours les surprenait et qui attrapait la fillette et l'emprisonnait dans sa chambre<sup>88</sup> où il dormait.

Ce qui ne laissait pas le frère indifférent. Il tentait de sauver sa sœur et cela en grim pant au sommet d'un arbre, et, avec une corde qu'il attach a aux branches de l'arbre il bascula pour pénétrer dans la chambre où se trouvait sa sœur. Enfin, les deux enfants se sauvèrent de l'ours et vécurent très heureux.

- **Production de l'apprenant A07**

Pour ce qui est de l'histoire imaginée par cet apprenant ; elle s'articule autour d'une famille composée d'un père et de ses trois fillettes. Un jour, le père les emmena à un oued où elles se perdaient. Leur papa ne cessa de les chercher partout sans les retrouver. Il y avait un berger qui se promenait avec son chien et qui les trouva et les emmena avec lui pour leur donner à manger du couscous. Quand les filles sortaient marcher, elles rencontrèrent leur maman. Enfin, elles vécurent heureuses au sein de leur famille.

---

<sup>88</sup>Cet apprenant imagine que l'ours vivait dans une chambre dans la forêt, ce qui pourrait nous refléter qu'il crée une relation entre le monde réel où nous vivons et celui de l'imaginaire. Sinon, il pourrait signifier par la chambre de l'ours sa grotte.

- **Production de l'apprenant A15**

Nous avons constaté que cet apprenant a rédigé un conte très loin du sujet de la production écrite. Il a raconté l'histoire d'un pêcheur qui a sauvé un scorpion d'une noyade.

- **Production de l'apprenant A26**

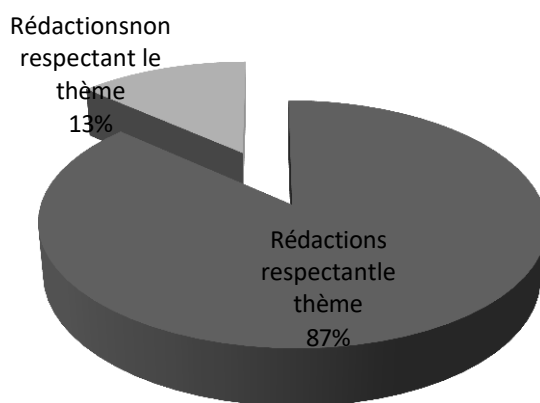
Le conte imaginé par cet apprenant parle de deux enfants (Ahmed et Khawla) qui partaient seuls à la forêt pour courir et quand ils voulaient revenir à la maison, ils se perdaient. Ils continuaient à marcher jusqu'à trouver deux maisons ; Ahmed frappa à la première porte où il fut reçu par une bonne dame (Aïcha) qui lui donnait des Makrouts et du thé, tandis que sa sœur choisit la deuxième maison où elle fut reçue par une femme très méchante (Setti), cette dernière ne lui a rien donné et ne la faisait que nettoyer la maison. Après deux jours, Ahmed réussit à entrer chez la méchante femme, la frappa et sauva sa sœur. Depuis ce jour, les deux enfants vécurent chez la bonne femme, la remercièrent et lui achetèrent un joli cadeau.

Nous pouvons convertir les résultats obtenus dans le tableau suivant :

**Tableau 06: Le respect du thème (l'abandon des enfants) lors du post-test**

	<b>Le nombre</b>	<b>Le pourcentage</b>
<b>Les rédactions en relation avec le thème</b>	<b>26</b>	<b>87%</b>
<b>Les rédactions hors sujet</b>	<b>04</b>	<b>13%</b>

### Graphique 05: Le respect du thème (l'abandon des enfants) lors du post-test



De ce qui précède, nous déduisons que même les apprenants (A 04, A07, A 15, A 26) qui n'ont pas respecté le thème de la production écrite ont reflété leur culture algérienne; il nous semble qu'ils n'ont pas accepté l'idée d'abandonner ses enfants car c'est étrange à leur

éducation algérienne et arabo-musulmane. Par conséquent, ils ont inventé des histoires où les enfants se perdent sans que leurs parents ne le veillent.

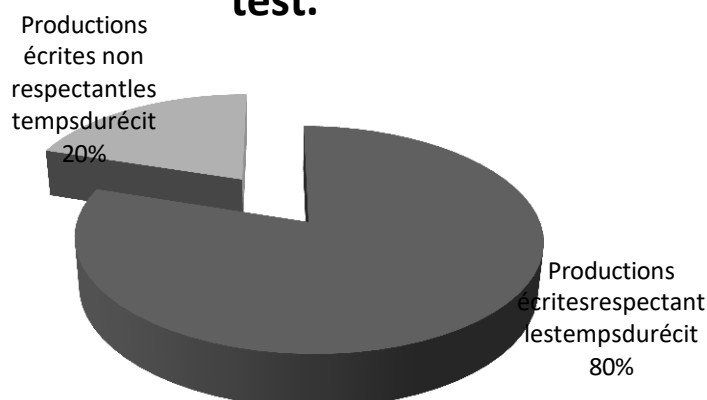
### 1. 3.2. Parrapport au respect des temps du récit

Pour analyser les productions écrites des apprenants par rapport au respect des temps du récit, nous avons conçu le tableau suivant :

**Tableau07: Le respect des temps du récit lors de la production écrite du post-test.**

Les apprenants	A01	A02	A03	A04	A05	A06	A07	A08	A09	A10	A11	A12	A13	A14	A15	A16	A17	A18	A19	A20	A21	A22	A23	A24	A25	A26	A27	A28	A29	A30
Le respect des temps du récit	+	+	+	-	-	+	+	+	+	+	+	+	-	+	-	+	+	+	+	+	+	-	+	+	-	+	+	+	+	+

**Graphique06: Le respect des temps du récit lors de la production écrite du post-test.**



Les résultats du graphique nous montrent que :

- Quatre-vingt pourcent (80%) des apprenants ont respecté les temps du récit (l'imparfait et le passé simple).
- Le reste des apprenants (soit : 20%) n'ont pas respecté les temps du récit.

### 1.3.3. Parrapport au respect du schéma narratif

Nous avons synthétisé les étapes suivies par les apprenants via les canevas suivants :



**Tableaux de synthèses des contes des apprenants**

<b>Schéma narratif</b>	<b>L'apprenant: A01</b>
<b>Situation initiale</b>	Deux garçons Hamidou et Ahmed vivaient avec leur sœur Ansème dans la forêt.
<b>Perturbation</b>	Les deux garçons volèrent l'argent du père et en accusèrent la sœur. Le père très en colère, jeta Ansème dans la forêt.
<b>Situation nouvelle</b>	Ansème trouvait une maison d'une sorcière qui voulait la dévorer.
<b>Résolution</b>	Un chasseur était en passage et sauva la petite fille.
<b>Situation finale</b>	Le père frappa les deux garçons.

**Tableau 08: Synthèse du conte de l'apprenant A01**

<b>Schéma narratif</b>	<b>L'apprenant: A02</b>
<b>Situation initiale</b>	Une vieille femme avec ses trois enfants qui s'appelaient Rajaa, Mohamed et Selma.
<b>Perturbation</b>	La vieille femme laissa ses enfants devant un mosquée pour manquer de nourriture.
<b>Situation nouvelle</b>	Une autre vieille femme passa et les faisait l'accompagner chez elle où ils restaient trois jours.
<b>Résolution</b>	Les enfants demandaient à la vieille de leur permettre de sortir. Quand ils sortaient, ils trouvèrent un trésor (diamant setor).
<b>Situation finale</b>	Les trois enfants retournèrent à la maison de leur mère avec le trésor et vécurent heureux.

**Tableau 09: Synthèse du conte de l'apprenant A02**

<b>Schéma narratif</b>	<b>L'apprenant: A03</b>
<b>Situation initiale</b>	Un maçon vivait avec sa femme et ses deux enfants Youcef et Salima, tout près d'une petite maison.
<b>Perturbation</b>	Les parents n'avaient rien à manger et abandonnèrent leurs enfants dans la route.
<b>Situation nouvelle</b>	Les enfants avaient froid puis ils trouvèrent une belle maison. Quand ils frappaient à la porte, personne ne leur ouvrait.

## L'imaginaire au service de l'interculturel en classe de FLE

<b>Résolution</b>	Ils entrèrent à la maison et personne n'y était. Ils y trouvèrent un trésor du diamant et de l'or.
<b>Situation finale</b>	Ils vivaient heureux dans une belle maison.

**Tableau 10: Synthèse du conte de l'apprenant A03**

<b>Schéma narratif</b>	<b>L'apprenant: A04</b>
<b>Situation initiale</b>	Deux enfants Zinou et sa sœur Salima se promenaient dans la forêt.
<b>Perturbation</b>	Un ours apparut, les attrapa et emprisonna dans la chambre où il dormait.
<b>Situation nouvelle</b>	Les frères s'enfuirent pour sauver Salima.
<b>Résolution</b>	Zinou réussit à trouver une planche et deux cordes et il monta sur un arbre.
<b>Situation finale</b>	Le garçon réussit à sauver sa sœur et vécurent heureux.

**Tableau 11: Synthèse du conte de l'apprenant A04**

<b>Schéma narratif</b>	<b>L'apprenant: A05</b>
<b>Situation initiale</b>	Trois enfants vivaient avec leurs parents dans un village.
<b>Perturbation</b>	Le père mourut et la mère se remaria avec un nouvel homme.
<b>Situation nouvelle</b>	Le beau-père n'accepta pas les enfants et les abandonna au Sahara, ce qui attrista leur maman.
<b>Résolution</b>	Les enfants rencontrèrent une fille riche.
<b>Situation finale</b>	La famille devint riche.

**Tableau 12: Synthèse du conte de l'apprenant A05**

<b>Schéma narratif</b>	<b>L'apprenant: A06</b>
<b>Situation initiale</b>	Un père vivait avec ses deux enfants Marwa et Fathitout près d'une forêt.
<b>Perturbation</b>	Le père abandonna ses enfants dans la forêt à cause de la pauvreté.
<b>Situation nouvelle</b>	Marwa et Fathitout trouvèrent perdu et commencèrent à pleurer. Un bûcheron passa et leur demanda pourquoi leurs

## L'imaginaire au service de l'interculturel en classe de FLE

	larmes, il lui racontaient leur histoire en lui demandant de l'aide.
<b>Résolution</b>	Les deux enfants réussirent à retrouver la maison paternelle grâce au bûcheron.
<b>Situation finale</b>	Les enfants devinrent riches et emmenèrent leurs parents à la Mecque.

**Tableau 13: Synthèse du conte de l'apprenant A06**

<b>Schéma narratif</b>	<b>L'apprenant: A07</b>
<b>Situation initiale</b>	Trois filles qui s'appelaient Amel, Chahdet et Marwa.
<b>Perturbation</b>	Le père emmena les filles près d'un ouédo où elles perdait. Il les cherchait longtemps sans les retrouver.
<b>Situation nouvelle</b>	Un berger avec son chien trouvèrent les filles. Il les emmena avec lui et les donnait à manger du couscous.
<b>Résolution</b>	Les enfants marchaient et ils rencontrèrent leur mère.
<b>Situation finale</b>	Les filles vécurent heureuses.

**Tableau 14: Synthèse du conte de l'apprenant A07**

<b>Schéma narratif</b>	<b>L'apprenant: A08</b>
<b>Situation initiale</b>	Deux parents vivaient avec leurs deux enfants Adam et Bouchrad dans une vieille maison.
<b>Perturbation</b>	La mère mourut et le père se maria avec une méchante femme.
<b>Situation nouvelle</b>	Le père demanda à ses enfants d'aller faire un tour dans la forêt où il les abandonna.
<b>Résolution</b>	Les enfants marchèrent longtemps et ils trouvèrent une maison en dattes, ils frappèrent à la porte. Une vieille femme les accueillait chaleureusement et les informait que son fils volait les enfants pour les vendre. Ils refusaient de rester mais elle leur proposa de dormir dans la ferme.
<b>Situation finale</b>	Les enfants trouvèrent un cheval et achetaient une belle maison.

**Tableau 15: Synthèse du conte de l'apprenant A08**

Schéma narratif	L'apprenant:A09
<b>Situation initiale</b>	Deux parents vivaient avec leurs quatre enfants dont deux garçons «Ahmed et Mohamed » et deux filles «Amira et Chaimaa » dans la forêt.
<b>Perturbation</b>	Le père décida d'abandonner un de ses garçons dans la forêt, et ce pour son ingratitude.
<b>Situation nouvelle</b>	Le garçon marcha dans la forêt. Il trouva une maison en «Kaabouche » et quand il frappa à la porte dont une fille lui ouvrit et l'accueillait.
<b>Résolution</b>	Il racontait son histoire à la fille qui le réprimandait.
<b>Situation finale</b>	Le garçon retourna chez son père et devint un enfant reconnaissant.

Tableau 16: Synthèse du conte de l'apprenant A09

Schéma narratif	L'apprenant:A10
<b>Situation initiale</b>	Un père qui vivait avec ses trois enfants rebelles «Sara, Kadi et Khawla».
<b>Perturbation</b>	Le père décida de les abandonner dans une ferme «ferma». Sara et Khawla commençaient à pleurer.
<b>Situation nouvelle</b>	Ils rencontrèrent leur voisin qui les aidait à retrouver le chemin de retour à la maison paternelle.
<b>Résolution</b>	Leur maman fut très heureuse à leur vue. Après un certain temps, quand elles marchaient, elles trouvèrent deux pièces d'or.
<b>Situation finale</b>	Les trois enfants et leur maman vécurent riches et heureux.

Tableau 17: Synthèse du conte de l'apprenant A10

Schéma narratif	L'apprenant:A11
<b>Situation initiale</b>	Deux parents qui vivaient avec leurs deux filles dans un village.
<b>Perturbation</b>	La maman mourut à cause d'une maladie et le père resta huit mois avant de se remarier avec une méchante femme.
<b>Situation nouvelle</b>	La mère n'acceptait pas les filles et demandait au père de les

## L'imaginaire au service de l'interculturel en classe de FLE

	abandonner. Illes emmenadans une plage et les quitta.
<b>Résolution</b>	Elles rencontrèrent un pêcheurs sans enfants qui décida de les élever comme ses filles.
<b>Situation finale</b>	Les deux sœurs vécurent très heureuses.

**Tableau 18: Synthèse du conte de l'apprenant A11**

<b>Schéma narratif</b>	<b>L'apprenant: A12</b>
<b>Situation initiale</b>	Trois enfants (deux filles et un garçon) habitaient dans une petite cabane.
<b>Perturbation</b>	Le père abandonna ses filles à côté d'un oued qu'ils ont traversé ensemble puis elles quittèrent et les laissant toutes seules. Il avait pour motif la haine pour les filles.
<b>Situation nouvelle</b>	Les filles se perdaient.
<b>Résolution</b>	Un homme les regarda de loin et décida de les aider et garder chez lui car il n'avait pas d'enfants.
<b>Situation finale</b>	Les deux filles vécurent très heureuses.

**Tableau 19: Synthèse du conte de l'apprenant A12**

<b>Schéma narratif</b>	<b>L'apprenant: A13</b>
<b>Situation initiale</b>	Un maçon qui s'appelait Ahmed vivait avec ses trois filles «Chahd, Fatima et Kawthar» dans une petite maison.
<b>Perturbation</b>	Le père décida d'abandonner ses filles à la campagne et cela à cause de leur gourmandise.
<b>Situation nouvelle</b>	Les filles marchaient longtemps jusqu'à rencontrer un imam très riche et honnête qui les emmena à sa belle maison où il leur donna à manger du couscous.
<b>Résolution</b>	L'imam aidait les filles à retrouver la maison de leur père.
<b>Situation finale</b>	Les filles et leur père devinrent riches.

**Tableau 20: Synthèse du conte de l'apprenant A13**

<b>Schéma narratif</b>	<b>L'apprenant: A14</b>
<b>Situation initiale</b>	Un père qui vivait avec ses quatre garçons «Mohamed, Youcef, Ahmed et Fathi».

## L'imaginaire au service de l'interculturel en classe de FLE

<b>Perturbation</b>	Lepère exige à ses enfants d'aller chercher un travail.
<b>Situation nouvelle</b>	Les garçons se trouvaient devant quatre chemins différents.
<b>Résolution</b>	Fathidemanda à ses frères de choisir chacun un chemin. Mohamed arriva à la forêt où il apprenait à voler par un homme qu'il a rencontré, Youcef rencontra un chasseur qui lui apprenait à chasser, Ahmed devenait un couturier tandis que Fathid devenait un grand chef de cuisine.
<b>Situation finale</b>	Les quatre garçons revinrent à la maison paternelle pour vivre avec leur père.

**Tableau 21: Synthèse du conte de l'apprenant A14**

<b>Schéma narratif</b>	<b>L'apprenant: A15</b>
<b>Situation initiale</b>	Un maître-nageur et un pêcheur qui étaient en train de se noyer.
<b>Perturbation</b>	/
<b>Situation nouvelle</b>	/
<b>Résolution</b>	Ils sauvèrent le pêcheur mais un scorpion lui piqua le doigt. Il y avait deux enfants témoins Mohamed et Ibrahim et un autre passant.
<b>Situation finale</b>	Il se maria avec le maître-nageur chez le pêcheur.

**Tableau 22: Synthèse du conte de l'apprenant A15**

<b>Schéma narratif</b>	<b>L'apprenant: A16</b>
<b>Situation initiale</b>	Deux filles vivaient avec leurs parents dans une petite maison.
<b>Perturbation</b>	/
<b>Situation nouvelle</b>	/
<b>Résolution</b>	Les filles sortaient en compagnie de leur père au jardin où il y avait une fosse à ciel ouvert. Elles tombèrent dans la fosse et furent sauvées par une femme pauvre.
<b>Situation finale</b>	Elles vécurent tous heureux.

**Tableau 23: Synthèse du conte de l'apprenant A16**

Schéma narratif	L'apprenant: A17
Situation initiale	Trois garçons (Farouk, Abdallah et Houssème) vivaient avec leurs parents.
Perturbation	Leur oncle n'avait pas d'enfants, leur père décida de lui donner Houssème qui refusait et pleurait.
Situation nouvelle	Après une semaine, Houssème retourna à la maison paternelle laissant son oncle très triste.
Résolution	Pour régler ce problème, le père décida d'aménager dans une autre ville.
Situation finale	Houssème resta définitivement chez son oncle et vécut heureux.

Tableau 24: Synthèse du conte de l'apprenant A17

Schéma narratif	L'apprenant: A18
Situation initiale	Une mère qui s'appelait Kheira vivait avec ses cinq garçons Karim, Amine, Walid, Aymène et Mohamed. Ils étaient très pauvres.
Perturbation	/
Situation nouvelle	/
Résolution	Un homme vint et les emmena vivre dans un orphelinat.
Situation finale	Ils vécurent heureux.

Tableau 25: Synthèse du conte de l'apprenant A18

Schéma narratif	L'apprenant: A19
Situation initiale	Deux enfants qui s'appelaient Mohamed et Amira.
Perturbation	/
Situation nouvelle	/
Résolution	Leur père les abandonna dans la forêt où ils trouvaient une maison d'une femme qui les bien accueillait et leur donnait à manger.
Situation finale	Ils vécurent avec la femme.

Tableau 26: Synthèse du conte de l'apprenant A19

## L'imaginaire au service de l'interculturel en classe de FLE

Schéma narratif	L'apprenant: A20
<b>Situation initiale</b>	Un père vivait avec ses enfants et leur mari très méchante.
<b>Perturbation</b>	Labelle-mère demanda à son mari d'abandonner l'un des enfants dans la forêt.
<b>Situation nouvelle</b>	L'enfant rencontra un fellah sur son tracteur.
<b>Résolution</b>	Le fellah aida les enfants à retourner à leur maison. Sur le chemin de retour, il trouva un trésor dans un coffre.
<b>Situation finale</b>	Les enfants emmènent leur père au pèlerinage.

**Tableau 27: Synthèse du conte de l'apprenant A20**

Schéma narratif	L'apprenant: A21
<b>Situation initiale</b>	Un berger et son fils Oussama gardaient les moutons. Ils vivaient dans la campagne.
<b>Perturbation</b>	Le fils demanda à son père d'aller vivre en ville. Le père refusa et abandonna Oussama dans la ville.
<b>Situation nouvelle</b>	Oussama travaillait dans la ville, gagnait beaucoup d'argent et achetait une belle maison.
<b>Résolution</b>	Il demanda à son père de venir vivre avec lui en ville.
<b>Situation finale</b>	Le père et le fils vécurent heureux en compagnie d'un chien et d'une vache que le père amenait avec lui.

**Tableau 28: Synthèse du conte de l'apprenant A21**

Schéma narratif	L'apprenant: A22
<b>Situation initiale</b>	Un berger gardait ses moutons.
<b>Perturbation</b>	/
<b>Situation nouvelle</b>	/
<b>Résolution</b>	Il observa des enfants qui marchaient sur la route. Il leur donnait à manger.
<b>Situation finale</b>	Le berger éleva les enfants et vécurent ensemble.

**Tableau 29: Synthèse du conte de l'apprenant A22**



## L'imaginaire au service de l'interculturel en classe de FLE

Schéma narratif	L'apprenant: A23
Situation initiale	Lamaman Fatima vivait avec sa fille unique Aya.
Perturbation	Elles entendirent un petit garçon qui pleurait frapper à leur porte. Lamaman l'accueillait et lui demandait pourquoi il était si triste.
Situation nouvelle	Le père du garçon vint le chercher et leur raconta qu'il avait frappé pour ses mauvais résultats aux compositions et décida de l'abandonner.
Résolution	Lamaman Fatima parla au père et le persuada de pardonner à son fils et de le reprendre avec lui à la maison.
Situation finale	Le petit garçon révisait ses leçons et réussit ses études.

**Tableau 30: Synthèse du conte de l'apprenant A23**

Schéma narratif	L'apprenant: A24
Situation initiale	Un pauvre fellaht très honnête et pauvre qui s'appelait Mokhtar vivait avec ses quatre garçons dans sa ferme à la campagne.
Perturbation	Il se leva au chant du coq, fit sa prière d' <i>Elfadjer</i> . Soudain, il ne trouva pas ses deux moutons. Il appelait ses enfants en criant, ils se mirent à la recherche des moutons sauf l'un d'eux qui avait de le savoir donné à un mendiant très pauvre.
Situation nouvelle	Mokhtar frappa son fils et le chassa de sa maison.
Résolution	Le père regretta sa réaction et demanda à ses enfants d'aller chercher leur frère car ce qu'il faisait est de l'aumône.
Situation finale	Le garçon revint à la maison paternelle et ils vécurent heureux et riches grâce à cette aumône.

**Tableau 31: Synthèse du conte de l'apprenant A24**

Schéma narratif	L'apprenant: A25
Situation initiale	Le conte mexicain «Le petit garçon et la sorcière» interrompu.
Perturbation	Quand le garçon allait à la recherche de Cracucha il rencontra deux enfants abandonnés par leur père dans la forêt, ils s'appelaient Mohamed et Hayème. Ils avaient comme provision un sac plein de nourriture.

## L'imaginaire au service de l'interculturel en classe de FLE

<b>Situation nouvelle</b>	Les enfants avaient faim après avoir tout mangé.
<b>Résolution</b>	Ils partaient pour chez la sorcière qui avait un petit cochon.
<b>Situation finale</b>	Le maire prit les enfants avec lui.

**Tableau 32: Synthèse du conte de l'apprenant A25**

<b>Schéma narratif</b>	<b>L'apprenant: A26</b>
<b>Situation initiale</b>	Un garçon et une fille qui habitaient dans une pauvre maison.
<b>Perturbation</b>	Ahmed et Khawla se perdirent dans la forêt, leur père les abandonna
<b>Situation nouvelle</b>	Ils trouvèrent deux maisons. Ahmed frappa à la porte de la première où une bonne dame qui s'appelait Aïcha lui ouvrit la porte et lui donnait des <i>Makrout</i> et du thé. Khawla alla à la deuxième maison où elle fut accueillie par une méchante dame qui s'appelait Setti, elle ne lui donnait rien car elle est avare et lui demandait de nettoyer la maison tous les jours en fermant la porte avec une grande clef.
<b>Résolution</b>	Après deux jours, Ahmed vint chez Setti, la frappa très fort et sauva sa sœur.
<b>Situation finale</b>	Les deux enfants remercièrent la bonne dame et lui achetèrent un cadeau.

**Tableau 33: Synthèse du conte de l'apprenant A26**

<b>Schéma narratif</b>	<b>L'apprenant: A27</b>
<b>Situation initiale</b>	Un maçon vivait avec ses deux filles Batoulet et Meriem dans la campagne.
<b>Perturbation</b>	Le père emmena ses filles à l'orphelinat car elles étaient très fainéantes.
<b>Situation nouvelle</b>	Les filles s'enfuirent et elles rencontrèrent un imam très riche.
<b>Résolution</b>	L'imam les aida à retrouver leur mère et l'emmena au pèlerinage.
<b>Situation finale</b>	Les filles vécurent avec l'imam dans une villa.

**Tableau 34: Synthèse du conte de l'apprenant A27**

## L'imaginaire au service de l'interculturel en classe de FLE

Schéma narratif	L'apprenant: A28
Situation initiale	Un homme et une femme vivaient avec ses deux enfants. Ils sont très pauvres.
Perturbation	/
Situation nouvelle	/
Résolution	Amel et Marwa sortaient à la forêt toutes seules.
Situation finale	Une vieille femme les invita chez elle.

**Tableau 35: Synthèse du conte de l'apprenant A28**

Schéma narratif	L'apprenant: A29
Situation initiale	Leberger Mohamed et la marâtre Rachid vivaient avec les trois filles. Rachid adorait beaucoup ses filles.
Perturbation	La marâtre refusait de vivre avec les filles car elles ne sont pas ses propres filles. Un vendredi, les filles avaient faim et mangèrent tout le couscous. Très en colère, elle les abandonna dans un stade.
Situation nouvelle	Le voisin Kadatrouva les filles qui étaient en larmes et les emmena à la maison.
Résolution	Le père frappa sa femme et embrassa ses filles.
Situation finale	Punition de la marâtre par le père « Mohamed » et retour des filles à la maison paternelle.

**Tableau 36: Synthèse du conte de l'apprenant A29**

Schéma narratif	L'apprenant: A30
Situation initiale	Deux enfants Fatima et Amin vivaient avec leurs parents.
Perturbation	Leur mère mourut et le père décida d'abandonner ses filles dans la forêt.
Situation nouvelle	Elles marchèrent jusqu'à trouver une maison. Une femme leur ouvrit la porte et les invita à entrer.
Résolution	Ils volèrent le trésor de la femme.
Situation finale	Les enfants retournèrent à la maison grâce à un chien.

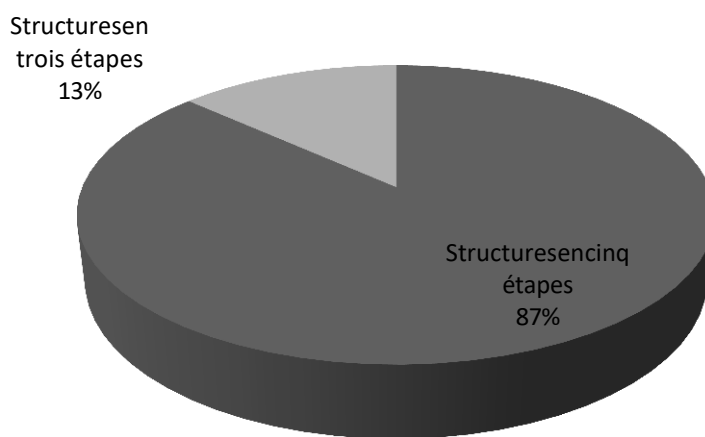
**Tableau 37: Synthèse du conte de l'apprenant A30**

Nous pouvons résumer les résultats obtenus dans le tableau suivant :

**Tableau 38: Structures des contes des apprenants.**

	Structure en cinq étapes	Structure en trois étapes
<b>Nombre</b>	24	06
<b>Pourcentage</b>	87%	13%

**Graphique 07: Structures des contes des apprenants.**



Comme on peut le lire sur le graphique, la majorité des apprenants (soit : 87%) ont réussi à imaginer des contes en cinq étapes, c'est-à-dire, ils jouissent d'une compétence imaginative qui s'est percutée en performance rédactionnelle, tandis que treize pour cent (13%) des apprenants ont rédigé des contes en trois étapes uniquement car leur imaginaire ne leur a pas permis de dévier le déroulement des faits autrement.

### 1.3.4. Parrapport au respect des cultures (algérienne)

Nous avons essayé de décortiquer les productions écrites des apprenants en fonction des traits caractéristiques de leur culture algérienne via le tableau suivant :

**Tableau 39: Synthèse de l'ensemble des contes algériens.**

Les apprenants	Les formules d'ouverture	Les noms des personnages	Les motifs de l'abandon des enfants	Le lieu de perte des enfants	Autres traits caractérisant la culture algérienne.
A01	Kan yamakane	Hamidou Ahmed	Levol	Dans la forêt.	Le père punit ses

## L'imaginaire au service de l'interculturel en classe de FLE

		Ansème			enfants à cause du vol.
<b>A02</b>	Kane ya makane, fi Kadim Ezzemène.	Mohamed Rajaa Selma	Manque de nourriture.	Près de la mosquée.	/
<b>A03</b>	Ilyabien long temps	Youcef Zinou	Manque de nourriture	Sur la route	/
<b>A04</b>	Kane ya makane, fi Kadim Ezzemène	Zinou salima	Une perte suite à une promenade	Dans la forêt.	/
<b>A05</b>	Kane ya makane, fi Kadime Ezzemène	/	L'absence et la haine de leur beau-père.	Au Sahara	/
<b>A06</b>	Kan ya makane, fi Kadime Ezzemène	Marwa Fethi	Le manque de nourriture	Dans la forêt.	Les enfants emmènent leurs parents au pèlerinage et reconstruisent leur maison.
<b>A07</b>	Kane ya makane, fi Kadime Ezzemène.	Amel Marwa Chahd	Une perte (leur père les a perdus sans le vouloir)	Dans un oued.	Le bergeur servit du couscous aux enfants. Il y avait un chien avec le berger.
<b>A08</b>	Il était une fois	Adam Bouchra	L'absence de la mère des enfants.	Dans la forêt.	Ils vivaient dans une maison Kadim. Il y avait un souris. Ils trouvèrent une maison en dattes. Le fils de la vieille femme accueillante

## L'imaginaire au service de l'interculturel en classe de FLE

					<i>kidnappe les enfants pour les vendre. Les enfants trouvaient un cheval.</i>
<b>A09</b>	Kaneya makane.	Amira Chaimaa Ahmed Mohamed	L'ingratitude de l'un des deux garçons.	Dans la forêt.	Le nombre d'enfants : Quatre. Le garçon trouvait une maison faite en <i>Kaabouche</i>
<b>A10</b>	Kane ya makane, Fi Kadime Ezzemène.	Sara Kadi Khawla	La turbulence des filles	Dans une ferme.	L'aide du voisin à retourner à la maison.
<b>A11</b>	Kane ya makanefi Kadime Ezzemène.	Youcef Khawla	La haine et le refus de leur marâtre.	Dans une plage.	Après le décès de la mère, le père restait <i>huit mois</i> pour se remarier.
<b>A12</b>	Kane ya makane, Fi Kadime Ezzemène.	Iyad Hanane	La détestation du père envers les filles.	Dans un oued.	/
<b>A13</b>	Kane ya Makane, Fi Kadime Ezzemène.	Fatima Chahd Kawthar Ahmed	La gourmandise des filles.	A la campagne.	Ils rencontraient un imam riche et honnête qui leur servirait du couscous.
<b>A14</b>	Kane ya makane, Fi Kadime Ezzemène.	Mohamed, Youcef, Ahmed et Fethi.	Leur père leur exige de travailler	Sur quatre chemins différents.	Quatre enfants.
<b>A15</b>	/	Mohamed Ibrahim	La noyade d'un pêcheur (hors sujet)	/	/

## L'imaginaire au service de l'interculturel en classe de FLE

<b>A16</b>	Kane yamakanefi kadimeezze mène.	Saraet Aicha.	Lahainedela marâtre.	Chez la grand-mère.	/
<b>A17</b>	Kane yamakanefi kadimeezze mène.	Khawla, Abdallah et Houssem.	Lastérilitéde leur oncle et son désir d'adopter Houssem.	Chez l'oncle.	L'amour du père pour son frère le poussa à lui offrir son fils.
<b>A18</b>	Kane yamakane Fi KadimeEzz emène.	Kheira Karim Amine Walid Aymène Mohamed	Lapauvreté	Dans un orphelinat	Cinq garçons
<b>A19</b>	Kane yamakane	Mohamed Amira	/	Dans la forêt.	/
<b>A20</b>	Kane yamakane, fi kadimeezze mène.	/	Lahainedela marâtre en vers les enfants.	Dans la forêt.	<i>Hounek</i> maman <i>cherira</i> . Les enfants rencontrèrent un <i>fellah</i> . Ils emmenaient leur père au pèlerinage.
<b>A21</b>	Kane yamakane, fi kadimeezze mène.	Oussama.	Le refus d'Oussama de vivre dans la campagne.	Dans la ville.	Le berger gardait les <i>moutons</i> . Le père regardait sa <i>vache</i> et son <i>chien</i> .
<b>A22</b>	Kane yamakane, fi kadimeezze	/	/	Chez un berger.	La berger donnait aux enfants à manger et les gardait.

## L'imaginaire au service de l'interculturel en classe de FLE

	mène.				
<b>A23</b>	Kane yamakane, fi kadimeezze mène.	Fatima et Aya	Echec du petit garçon dans les études.	Devant la maison de Fatima et Aya.	La maman recevait l'enfant qui pleurait devant sa porte et le <i>consolait</i> et elle <i>conseillait</i> le père du garçon de pardonner son échec scolaire.
<b>A24</b>	Il était une fois.	Mokhtar.	Une aumône secrète sans demander l'avis du père.	/	Un pauvre <i>fellah</i> honnête qui vivait dans sa <i>ferma</i> . <i>Quatre</i> enfants. Il se levait tôt au chant du <i>coq</i> . Il faisait <i>la prière d'Elfadjer</i> . Il avait deux <i>moutons</i> . Le garçon donnait un mouton au mendiant. Ils devenaient riches grâce à l' <i>aumône</i> .
<b>A25</b>	Il ya très longtemps	Fatiha Mohamed Hayam	/	Dans la forêt.	/
<b>A26</b>	Kane yamakane, fi kadimeezze mène.	Ahmed, Khawla, Fatima et Aicha.	Une pertedans la forêt. (suite à une promenade)	Dans la forêt.	La bonne dame servait du <i>thé</i> et du <i>Makroudh</i> au fils. Les enfants remerciaient la bonne dame et lui achetaient un cadeau.
<b>A27</b>	Kane yamakane,	Batoul Meriem	La paresse des filles	Dans un orphelinat.	Un <i>mam</i> riche aidait les filles.



## L'imaginaire au service de l'interculturel en classe de FLE

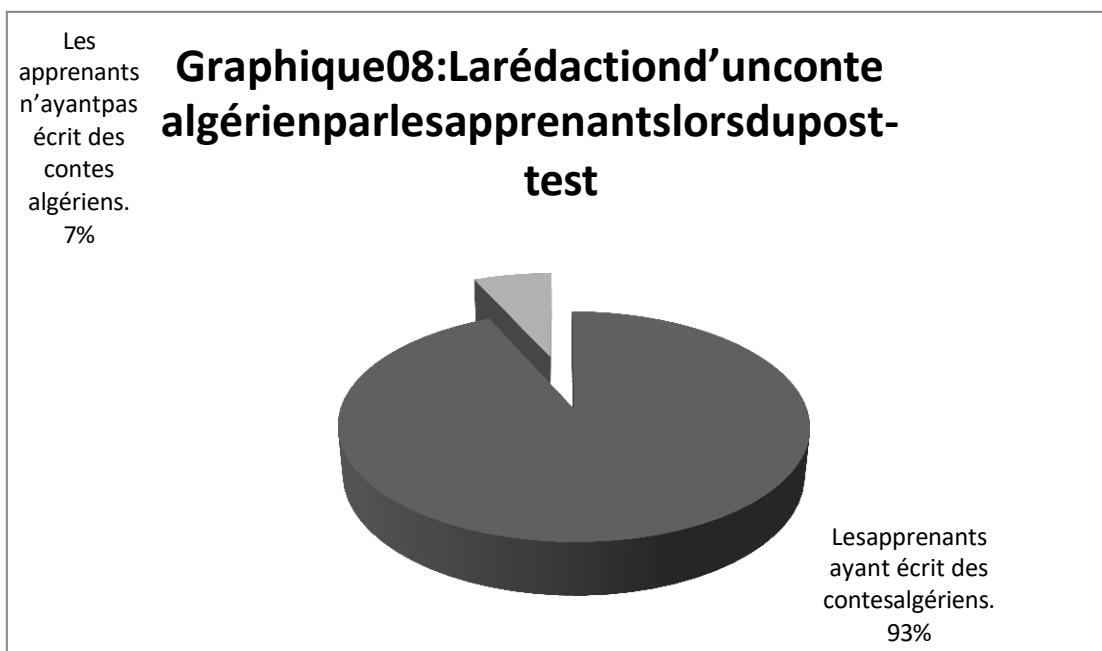
	fi kadime ezze mène.				
<b>A28</b>	Kane yamakane, fi kadime ezzemène.	Amel Marwa	Lapauvreté	Dans la forêt	/
<b>A29</b>	Hajitek majitek.	Rachida, Kada et Mohamed.	Manger toute le couscous sans rien laisser.	Dans le stade.	Les filles mangeaient le <i>couscous</i> du <i>vendredi</i> . Le voisin aidait les filles à retourner chez leur père.
<b>A30</b>	Kane ya Makane, Fi Kadime Ezzemène.	Amina Fatima	Le décès de leur mère a poussé le père à les abandonner.	Dans la forêt.	Les filles retournent à leur maison grâce au <i>chien</i> .

### Lecture globale du tableau synthétique des contes des apprenants

Une lecture globale du tableau nous permet de constater que la quasi-totalité des apprenants a donné des marques de leur culture algérienne, sauf les apprenants (**A15** et **A25**), ce que nous allons traduire via le tableau suivant :

**Tableau 40: La rédaction d'un conte algérien par les apprenants lors du post-test**

	Le nombre	Le pourcentage
<b>Les apprenants ayant écrit des contes algériens.</b>	28	93 %
<b>Les apprenants n'ayant pas écrit des contes algériens.</b>	02	07 %



Suite aux résultats de ce graphique, nous pouvons dire que :

- Quarante-trois pour cent (93%) des apprenants ont imaginé des contes d'essence algérienne.
- Sept pour cent (07%) des apprenants n'ont pas réussi à rédiger des contes reflétant leur culture.

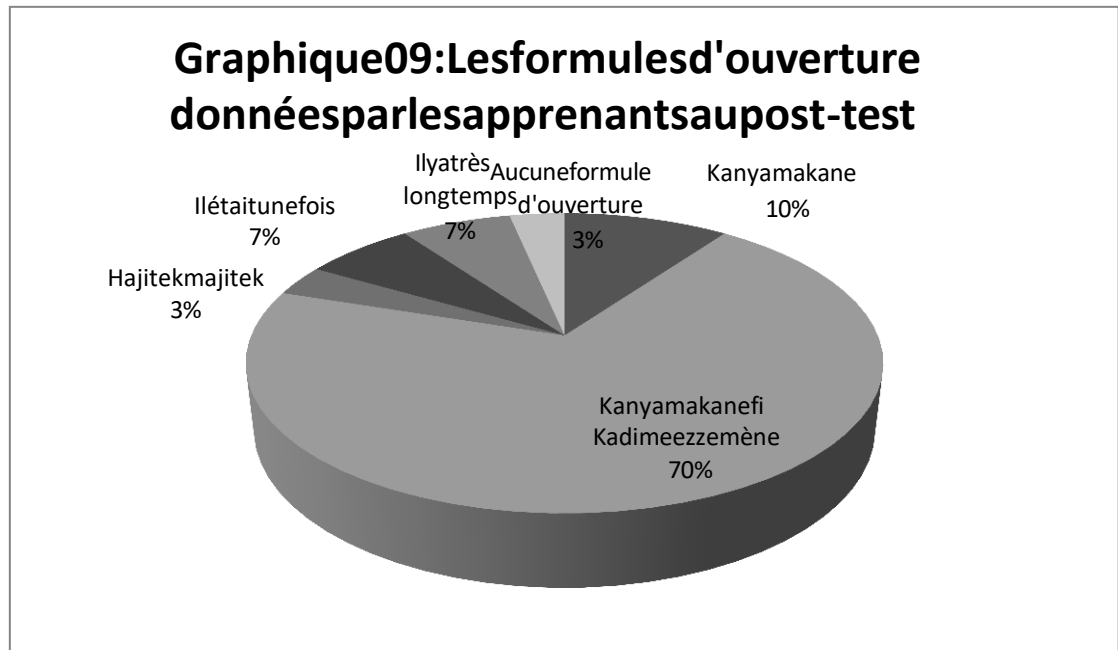
#### 1.3.4.2. Lecture détaillée du tableau et interprétation

##### 1.3.4.2.1. Les formules d'ouverture

Pour mieux inventorier les formules d'ouverture données par les apprenants, nous avons opté pour le tableau suivant :

**Tableau 41: Les formules d'ouverture données par les apprenants au post-test**

Les formules d'ouverture données	Kan yamakane,	Kan yamakane fi Kadime ezzemene	Hajitek majitek	Il était une fois	Il ya très longtemps	Aucune formule d'ouverture
<b>Nombre</b>	03	21	01	02	02	01
<b>Pourcentage</b>	10%	70%	03%	07%	07%	03%



On peut donc voir sur le graphique que la majorité des apprenants (soit : 70%) ont débuté leurs contes avec la formule d'ouverture arabe «*Kan yamakane, fi kadime ezzemène*». Dix pour cent d'eux (10%) l'ont raccourci en «*Kan yamakane* » uniquement. Sept pour cent des apprenants (07%) ont choisi la formule: «*il ya très longtemps* » et le même pourcentage des apprenants (soit : 07%) ont choisi «*il était une fois*». Un faible taux (soit: 03%) a opté pour la formule «*hajitek majitek* » avec le même taux (03%) pour les apprenants qui n'ont donné aucune formule d'ouverture à leurs contes.

De là, il apparaît que la quasi-totalité des apprenants ont pris la liberté de choisir des formules introductives arabes qu'ils entendaient depuis leur petite enfance dans leurs cercles familiaux, les contes arabes animés et à l'école.

#### 1.3.4.2.2. Les noms des personnages

Pour analyser les noms des personnages donnés par les apprenants, nous nous sommes référée au travail de Yermeh Ouerdia<sup>89</sup>(2013, p.p. 233-258) dans lequel elle aborde cette question d'onomastique. Yermeh trouve que l'histoire perturbée de l'Algérie a engendré des éléments endogènes mais aussi allogènes dans la nomination, c'est-à-dire, l'alliance de différentes cultures, langues et civilisations a donné naissance à un *système de nomination original dans lequel se mêlent et s'entremêlent éléments autochtones (berbères) et apports exogènes (punique, latin, grec, arabe, turc, français...)*. L'anthroponymie algérienne est caractérisée par des phénomènes faits d'appropriation voire même d'altération de

<sup>89</sup>Nous avons emprunté à la méthode de travail que nous sommes spécialistes en science du langage.

désignations externes ce que Yermehc appelle *réalisations nouvelles*. Selon cette auteure, nous allons les classer comme suit :

### **1.3.4.2.2.1. Les noms à base religieuse**

Dans les sociétés musulmanes dont l'Algérie fait partie, la foi musulmane a généré des noms à coloration religieuse qui se composent de plusieurs catégories comme suit :

#### **1.3.4.2.2.1.1. Les noms théophores**

Les noms théophores selon Yermehc sont des noms composés qu'elle a classés en trois catégories (des noms à base Allah, des noms à base de Abd, des noms à base de Dine). Dans notre analyse des noms donnés par les apprenants, nous en avons trouvés deux :

##### **1.3.4.2.2.1.1.1. Les noms à base «Allah»**

«Les noms en Allah sont les noms par excellence pour les musulmans. Ils constituent une pratique courante de dévotion. Ils permettent d'affirmer la croyance du musulman, sa soumission et sa vénération à Dieu.» (Gimaret Daniel, 2012, p. 56). Les apprenants ont cité le nom **Khalil**<sup>90</sup> qui est un surnom donné au prophète Ibrahim dans le Coran, qui veut dire ami et confident de Dieu.

##### **1.3.4.2.2.1.1.2. Les noms à base de « Abd »<sup>91</sup>**

Pour marquer le rapport de dépendance et de sujétion du musulman à Allah (Dieu), la particule **abd** (serviteur) entre en rapport d'annexion avec l'un des 99 qualificatifs de Dieu, les apprenants en ont cité **Abdallah**<sup>92</sup> (serviteur de Dieu),

#### **1.3.4.2.2.1.2. Les patronymes construits sur le vocabulaire religieux**

Pour exprimer sa ferveur et sa foi religieuses et marquer sa soumission absolue à Dieu et à son prophète Mohamed, le musulman s'inspire du champ lexical de sa religion (l'Islam) pour choisir ses noms. Les apprenants en ont cité les noms entrant dans les catégories suivantes :

##### **1.3.4.2.2.1.2.1. Référence aux différents noms du prophète et à ses qualificatifs**

La référence au nom du prophète Mohammed est très courante dans les pratiques onomastiques algériennes comme il est confirmé dans le passage suivant : «*Baptiser son enfant du nom du prophète est un acte de foi (...) c'est pour cette raison que, dans les sociétés musulmanes, le premier-né de sexe masculin dans une famille est souvent prénommé*

---

<sup>90</sup> C'est une forme dérivée de Khalil Allah, mais on dit souvent Khalil par économie de langage.

<sup>91</sup> C'est une particule d'origine arabe qui entre en rapport d'annexion avec un second terme (essentiellement l'un des 99 qualificatifs de Dieu), et qui veut dire serviteur de, esclave de, créature de Dieu. C'est-à-dire, Abd+ un attribut de Dieu comme Abdelaziz (le serviteur du tout Puissant), Abderrahmane (le serviteur de celui qui pardonne), Abdelouahab (le serviteur de celui qui donne)... Ce qui marque la sujétion absolue du musulman à son Dieu (Allah).

<sup>92</sup> C'est le nom du père du prophète Mohamed (Que les meilleures des prières et des bénédictions soient sur Lui).

Mohamed»(idem,p.239), pour cette raison, les apprenants ont choisi les prénoms suivant : **Ahmed<sup>93</sup>, Mohamed, Amine<sup>94</sup>, Mokhtar<sup>95</sup>**

En plus, «Baptiser son enfant du nom du Mohamed, c'est en effet obéir à l'injonction du prophète : *Prenez mon ism<sup>96</sup>, mais pas ma kunya<sup>97</sup>*» (Belkaim Leila, 2014, p.86)

### 1.3.4.2.2.1.2.2. Noms renvoyant aux parents et aux compagnons du prophète (*Souhaba*)

En ce qui concerne les autres noms, nous pouvons signaler ceux de : **Fatima<sup>98</sup>,**

**Chaimaa<sup>99</sup>, Amina, Aicha<sup>100</sup>, Farouk<sup>101</sup>, Oussama.**

### 1.3.4.2.2.1.2.3. Noms des prophètes de différentes religions monothéistes

Nommer son enfant de noms des prophètes des religions monothéistes chez le musulman est une manière de le protéger en le mettant sous la protection de ces prophètes, Yermeh affirme que : «*L'attribution de ces noms de prophètes à des enfants est, dans les croyances populaires, une manière de leur transmettre, déjà à la naissance, les qualités et les vertus de ceux-ci*» (idem, p.240). Dans les productions écrites des apprenants, nous en avons discerné les noms suivants :

**Youcef<sup>102</sup>, Adem (Adam<sup>103</sup>), Meriem<sup>104</sup>, Batoul<sup>105</sup>.**

### 1.3.4.2.2.1.2.4. Noms évoquant la religion, les mois du calendrier hégérien et les fêtes religieuses

Dans les pratiques religieuses courantes des musulmans, quand un enfant naît dans un mois hégérien ou lors d'un événement religieux on lui attribue le nom de ceux-ci, voire même l'enfant peut être nommé des noms de quelques entêtes des sourates du Coran. Les apprenants ont cité les noms suivants :

**Kawthar et Fatiha<sup>106</sup> Aya** (un verset du Coran), **Marwa** (nom d'une colline au sein du sanctuaire de la Mecque)

### Patronymes à base de vocabulaire profane

---

<sup>93</sup>Le plus loué.

<sup>94</sup>Ou Lamine, veut dire l'intègre.

<sup>95</sup>L' élu.

<sup>96</sup>Isma' est un nom arabe qui veut dire «prénom»

<sup>97</sup>Une kunya veut dire un dénomination avec le nom de son fils aîné «*Aba Elkassim, c'est l'akunya du prophète Mohamed et qui veut dire le père d'Elkassim*»

<sup>98</sup>La fille (préférée) du prophète Mohamed.

<sup>99</sup>C'est le prénom de la sœur d'allaitement du prophète Mohamed, la fille de «Halima Saadia».

<sup>100</sup>L'épouse du prophète Mohamed.

<sup>101</sup>C'est un surnom d'Omar Ibn Elkhatib, un compagnon du prophète Mohamed, celui qui distingue le bien du mal.

<sup>102</sup>Joseph

<sup>103</sup>Premier homme et premier prophète, signifie aussi roux, rouge comme le sang, formé de terre rouge.

<sup>104</sup>C'est le prénom de la mère de Jésus «*Vierge Marie*».

<sup>105</sup>On dit Meryem El Batoul, qui veut dire détaché du monde.

<sup>106</sup>Sont des noms tirés des entêtes des sourates (Kawthar et Fatiha).

Une grande partie de l'anthroponymie algérienne est constituée de surnoms et de sobriquets jusqu'à devenir une pratique courante chez eux. En analysant les productions des apprenants, nous en avons décelés les noms suivants :

### Lessobriquetshypocoristiquesetdiminutifs

Dans les pratiques onomastiques algériennes, on aime attribuer à ses enfants des petits noms ou sobriquets, les apprenants en ont donné les noms suivants :

**Hamidou**<sup>107</sup>, **Kada**<sup>108</sup>

### Lessurnomsdescriptifs(àvaleurphysique)

Comme le nom l'indique, les surnoms descriptifs à valeur physique sont utilisés pour signaler une particularité physique comme :

**Houssam** (lesabre), **Aymen** (ledroitier), **Walid** (nouveau-né, celui qui vient au monde),

**Selma/Salima** (saine et sans défaut), **Chahd** (rayon de miel), **Amira** (la princesse)

### 1.3.4.2.2.1.3.3. Surnoms à valeur morale

Les surnoms à valeur morale indiquent des qualités ou des défauts, ils sont liés aux caractères, aux mœurs et aux manies des personnes. Les apprenants ont donné les surnoms suivants :

**Zinou**<sup>109</sup>, **Fethi** (le conquérant), **Karim** (le généreux), **Khaira** ou **Khira** (bonne), **Bouchra** (bonne nouvelle), **Amel** (l'espoir), **Rajaa** (le désir)

Nous pouvons convertir ces résultats dans le tableau suivant :

**Tableau 42: Catégories des noms des personnages donnés par les apprenants au post-test**

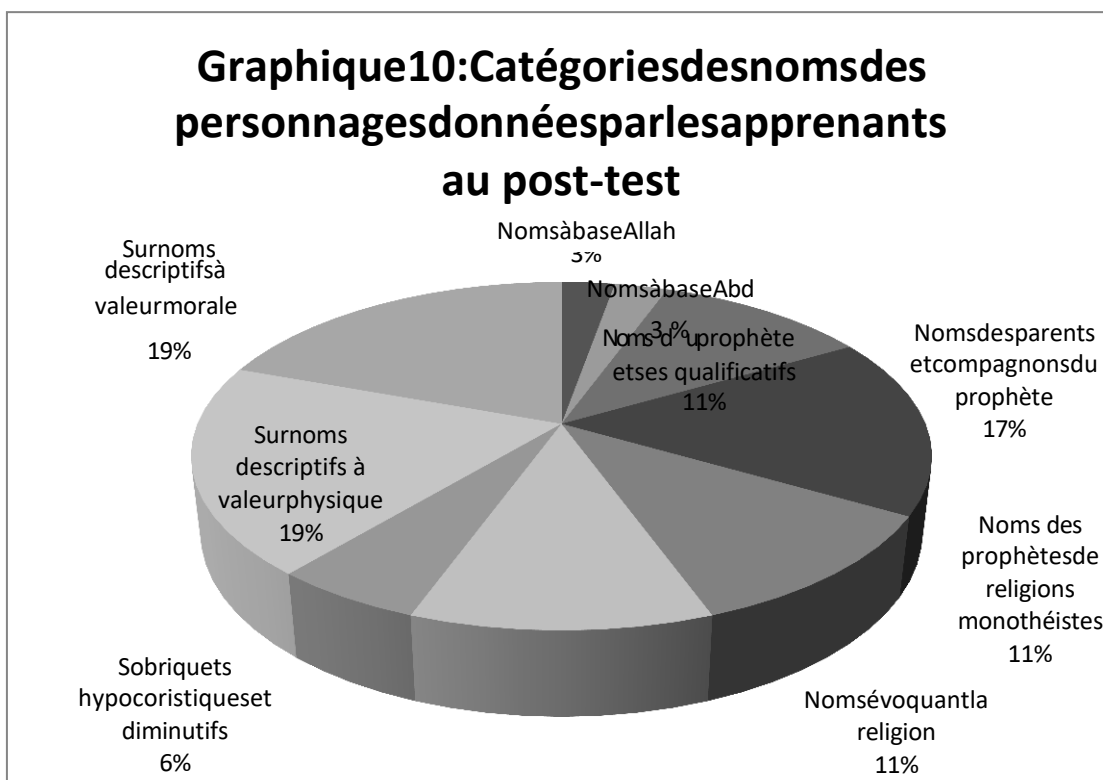
Catégories des noms des personnages	Nombre	Pourcentage
-Les noms à base Allah	01	03%
-Les noms à base Abd	01	03%
-Référence aux différents noms du prophète et à ses qualificatifs.	04	11%
-Noms renvoyant aux parents et aux compagnons du prophète ( <i>Souhaba</i> )	06	17%
-Noms des prophètes de différentes religions monothéistes.	04	11%

<sup>107</sup>Dérivé de Hamid (lui aussi dérivé de Ahmed, le plus loué)

<sup>108</sup>C'est « Abdelkader », par économie de langage on dit Kada.

<sup>109</sup>Dérivé de Zine Labidine et qui veut dire parure des adorateurs, beauté des pieux, ornement des fidèles adorateurs. C'est une forme sur composée de Zine + Abid + Dine. En plus, c'est le nom du fils du Hocine (le petit-enfant du prophète Mohamed).

-Noms évoquant la religion, les mois du calendrier hégérien et les fêtes religieuses.	04	11%
-Lessobriquetshypocoristiqueset diminutifs.	02	06%
- Lessurnomsdescriptifs (à valeur physique).	07	19%
-Surnoms à valeur morale.	07	19%



Nous pouvons lire ce graphique comme suit :

- Dix-neuf pour cent (19%) des apprenants penchent pour des surnoms descriptifs à valeur physique. Le même pourcentage (soit : 19%) a été inscrit pour les apprenants ayant donné des surnoms descriptifs à valeur morale.
- Dix-sept pour cent (17%) des apprenants optent pour des noms des parents et compagnons du prophète Mohamed.
- Trente-trois pour cent (33%) des apprenants se partagent le pourcentage entre des noms évoquant la religion, des noms des prophètes de religions monothéistes et des noms du prophète et ses qualificatifs.
- Six pour cent (06%) des apprenants ont choisi des sobriquets hypocoristiques et diminutifs.

## L'iminaire au service de l'interculturel en classe de FLE

- Six pour cent (06%) des apprenants se partagent le pourcentage entre des noms à base *Allah* et des noms à base *Abd*.

Ces chiffres sont représentatifs des croyances et traditions des sociétés musulmanes traditionnelles dont la société algérienne en fait partie.

### Les motifs de l'abandon des enfants

Parmi les vingt-six (26) apprenants qui ont respecté le thème de la production écrite, il y en a vingt-trois (23)<sup>110</sup> qui ont donné des motifs très variés selon leurs imaginaires, nous pouvons les énumérer comme suit :

- Le manque de responsabilité du père (un père irresponsable) :
- Le vol.
- Le manque de nourriture (ou la pauvreté) / La gourmandise des enfants.
- Le refus de la marâtre (ou du père) envers les enfants.
- L'ingratitude de l'enfant envers ses parents / Manque de respect envers le père.
- La turbulence des enfants.
- La détestation et le rejet du père vis-à-vis des filles.
- Le père exige le travail à ses enfants / Echec de l'enfant dans ses études.
- L'adoption par un oncle.
- Le refus de l'enfant de vivre dans la compagnie.
- La paresse des filles.

Nous pouvons classer ces motifs d'abandon des enfants en deux catégories (religieuse et sociale) via le tableau suivant :

Motifs d'origine religieuse	Motifs d'origine sociale
- Le manque de responsabilité du père (un père irresponsable) : - Le vol - L'ingratitude de l'enfant envers ses parents / Manque de respect envers le père - L'adoption de l'enfant par un oncle - La détestation et le rejet du père vis-à-vis des filles	- La paresse des filles - Le manque de nourriture (ou la pauvreté) / La gourmandise des enfants - Le refus de la marâtre (ou du beau-père) envers les enfants - La turbulence des enfants - Le père exige le travail à ses enfants / Echec de l'enfant dans ses études

<sup>110</sup> Les trois apprenants restants n'ont pas donné la raison de la perte des enfants, ils sont précipités sur le déroulement de l'histoire en imaginant des lieux et des événements différents.



	- Le refus de l'enfant de vivre à la campagne
--	---

**Tableau 43: Les motifs d'abandon imaginés par les apprenants au post-test**

Par rapport aux motifs résultant de l'éducation islamique des apprenants, nous pouvons dire qu'en Islam, il est strictement interdit de voler, d'être ingrat envers ses parents ; comme il est également recommandé aux

parents d'être responsables envers leurs enfants sans aucune différence de sexe (entre les filles et les garçons) : les bien éduquer, leur apprendre les règles de leur religion, les conseiller, leur exiger d'étudier, les alimenter..., c'est de leur devoir. Par conséquent, abandonner son enfant, est un acte d'irresponsabilité; en réciprocité, l'enfant doit tout le respect et la gratitude vis-à-vis de ses parents.

En plus, il y a un lien entre la foi du musulman, la fraternité et l'altruisme car le Prophète (que la paix et le salut soient sur Lui) disait : « *N'est vraiment croyant que celui qui souhaite pour son frère ce qu'il aime pour lui.* » (rapporté par Boukhari dans son Sahih n°13 et Mouslim dans son hadith n°45, cité par Moncef Zenati, 2015). C'est pour cette raison qu'un des apprenants a parlé de la *kafala* intrafamiliale<sup>111</sup> (d'un enfant par son oncle) ; non pas que l'enfant soit orphelin, mais le père voulait le donner à son frère stérile par altruisme et amour fraternel.

Par rapport aux motifs résultant de la vie des apprenants en société; ces derniers reflètent une image très claire de leur quotidien, de leur vécu ou de ce qu'ils voient dans la société dont ils font partie ;

En Algérie, les parents n'acceptent pas que leurs filles ou leurs garçons soient turbulents ou paresseux, c'est-à-dire, il faut aux filles d'être bien élevées et habiles dans les tâches ménagères et aux garçons de travailler pour gagner leur vie et l'échec scolaire n'est en aucun cas permis dans la majorité des familles. Comme nous avons remarqué qu'un apprenant a signalé un problème récurrent chez plusieurs familles nomades quand ils envoient leurs enfants étudier à la ville, ils refusent alors de revivre dans la campagne. D'un autre côté, en Algérie et dans le monde entier, la marâtre représente la femme méchante qui n'aime pas les enfants de son mari et qui fait tous ses efforts pour s'en débarrasser, et c'est ce que les apprenants ont essayé d'incarner à travers les contes qu'ils ont imaginés. Pour ce qui est du manque de nourriture (ou de la pauvreté), il nous semble que les apprenants ont été influencés par les contes étrangers que nous avons étudiés car c'est loin de leur culture arabo-musulmane.

## L'imaginaire au service de l'interculturel en classe de FLE

---

<sup>111</sup>Elle consiste à confier son enfant à un proche parent généralement dès sa naissance. On parle de la *kafala* car l'adoption est interdite (illicite) en Islam.

De ce qui précède, nous en déduisons que les apprenants, à travers les motifs d'abandon des enfants qu'ils ont choisis, ont manifesté différentes facettes de leur culture algérienne et arabo-musulmane.

### **Les lieux de perte des enfants**

Les apprenants ont manifesté un grand imaginaire que nous avons touché à travers la variété des lieux de perte des enfants de leurs contes, nous pouvons les citer comme suit :

- Dans la forêt.
- Près de la mosquée.
- Sur la route
- Au Sahara
- Dans un oued
- Dans une ferme.
- Dans une plage.
- À la campagne/Dans une ville.
- Sur quatre chemins différents.
- Chez la grand-mère/chez l'oncle.
- Dans un orphelinat.

À travers ces lieux d'abandon des enfants, nous pouvons déceler les aspects culturels et psychologiques. En effet, il nous semble qu'il y a deux catégories d'apprenants (marqués d'indulgence/ marqués de férocité); tous les deux ont essayé d'imaginer des lieux d'abandon qui correspondent à l'éducation qu'ils ont reçue et à la vie qu'ils ont vécue car c'est « *dans ses productions que l'élève livre ce qu'il désire et ce qu'il redoute* ». (Op.cit, Postic Marcel, 1989, p.153). Les premiers ont choisi des lieux qui inspirent la peur et la solitude (Dans la forêt, dans un oued, au Sahara), les seconds ont choisi des lieux où les enfants peuvent être sauvés (dans un orphelinat, chez la grand-mère/ l'oncle, sur quatre chemins différents, à la campagne/ dans une ville, dans une plage, dans une ferme, sur la route, près de la mosquée), ceci en relation avec le côté psychologique. Quant au côté culturel, on peut penser que ces lieux marquent la culture algérienne des apprenants.

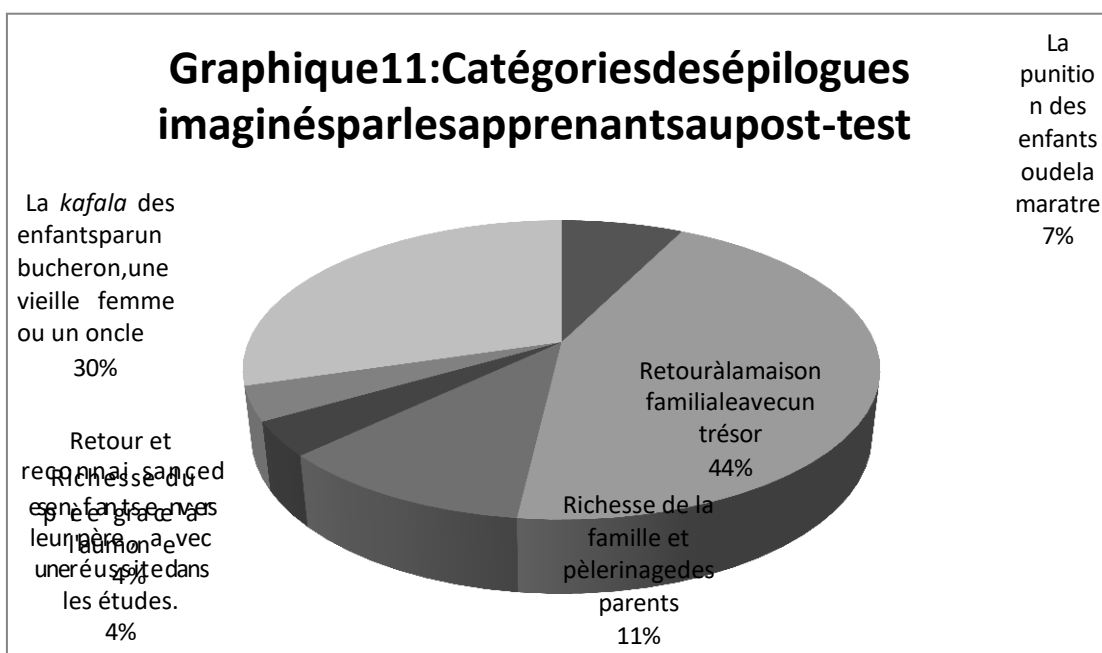
### **Autres traits caractéristiques de la culture algérienne**

#### **1.3.4.2.5.1. Les épilogues imaginés**

Nous avons éliminé les productions écrites ne respectant pas le thème de l'abandon des enfants (A4, A7, A15), les autres, nous pouvons les catégoriser comme suit :

#### **Tableau 44: Catégories des épilogues imaginés par nos apprenants au post-test**

Epilogues imaginés	Apprenants	Pourcentages
Lapuntion(desenfantsvoleurs,dela marâtre)	A1, A29	07%
Retouràlamaisonfamilialeavecuntrésoret une vie heureuse(grâceàunvoisin, un chien, unimam ou à un fellah)	A2, A3, A5, A9, A10,A11, A13, A16, A18,A21, A23, A30.	44%
Richessedelafamilleetpèlerinagedesparents	A6,A27, A20.	11%
Retouretreconnaissancedesenfantsenvers leurpère,avecuneréussite dansles études.	A9	04%
Richessedupère grâceà l'aumônedonnée au mendiant.	A24.	04%
Lakafalades enfants(parunoncle,un bûcheron,unevieillefemme)etunevie heureuse dans une belle maison.	A8, A11, A12, A17, A19,A22, A26, A28.	30%



Les résultats de ce graphique nous montrent que tous les apprenants ont donné une fin heureuse aux contes qu'ils ont imaginés mais avec certaines variantes :

- Quarante-quatre pour cent (44%) de nos apprenants ont imaginé un retour des enfants à la maison familiale avec un trésor, c'est-à-dire, la même fin des contes français et allemand. Il nous semble que l'idée de retourner avec un trésor séduit les enfants.

- Trente pour cent (30%) d'entre eux ont pensé à la *kafala* des enfants par un bûcheron, une vieille femme ou par un oncle.
- Onze pour cent (11%) de ces apprenants ont choisi une richesse pour la famille avec le pèlerinage des parents.
- Sept pour cent (07%) de nos apprenants ont opté pour la punition des enfants fautifs ou pour la marâtre. Nous pensons que ce type d'apprenants est habitué aux sanctions éducatives avec des limites à ne pas dépasser; en effet, il n'accepte pas de voir tout ce qui n'est pas conforme aux bonnes mœurs.
- Le reste des apprenants (soit: 08%) se sont partagé le pourcentage entre
  - La richesse du père grâce à l'aumône que son fils a donné au mendiant<sup>112</sup>, c'est-à-dire, grâce à la baraka de cette aumône.
  - Retour et reconnaissance des enfants envers leur père avec une réussite dans les études.

### Nourriture typiquement algérienne

En ce qui concerne la nourriture typiquement algérienne, les apprenants ont cité : Le couscous, maison (en dattes, en Kaabouch), le thé, le makroud.

### Nombre d'enfants caractérisant les sociétés arabo-musulmanes, en l'occurrence l'Algérie

Les apprenants ont trouvé que le nombre d'enfants caractérisant la société algérienne varie entre cinq enfants, quatre enfants et deux enfants.

### Vocabulaire reflétant la religion dominante en Algérie (L'Islam)

Pour le vocabulaire qui reflète la religion dominante en Algérie, les Apprenants ont cité : La prière d'El Fadjer, la mosquée, la Mecque, le pèlerinage, l'aumône (ils deviennent riches grâce à l'aumône donnée au mendiant)

### Vocabulaire arabe algérien

En ce qui concerne le vocabulaire algérien, nous pouvons signaler les expressions suivantes:

*Honek* maman *cherira*, un *felleh*, une maison *kadim*, il vivait dans *saferma*

### Coutumes algériennes

Dans les productions écrites des apprenants, nous avons relevé les coutumes algériennes suivantes :

- Se lever au chant du coq

---

<sup>112</sup> En Islam, l'aumône est l'un des aspects de la solidarité et une preuve de bonne foi des musulmans. Le prophète (qu'Allah prie sur lui et lesalue) a dit : « *Ceux et celles qui font la charité et qui ont fait à Allah un prêt sincère, cela leur sera multiplié et ils auront une généreuse récompense.* » (Abdel-Bari- At-Thoubeiti, 2016)

- Le couscous du vendredi

### Animaux qu'on peut trouver en Algérie

Comme les apprenants ont choisi des animaux qu'on peut trouver en Algérie tels que le chien, la vache, les moutons, le coq et l'âne, la *souris*, le cheval.

### Les relations interpersonnelles

Pour ce qui est des relations interpersonnelles, les apprenants ont cité :

- Le kidnapping A8
- L'aide (du voisin, de l'imam) aux enfants à revenir chez leurs parents. A10
- L'amour du père à son frère le pousse à lui donner son fils. A17
- Le berge donnait aux enfants à manger A22
- La maman recevait l'enfant pleurant devant sa porte, le consolait et demandait à son père de lui pardonner l'échec scolaire. A23
- Les enfants remerciaient la bonne dame et lui achetaient un cadeau.

Nous pouvons déduire de ce que nos apprenants ont rédigé qu'ils sont nourris d'une culture arabo-musulmane (en l'occurrence algérienne). En effet, ils comprennent très bien l'importance de l'entraide, de la solidarité, de l'indulgence envers les enfants et l'étiquette de remercier les gens qui nous font un plaisir. Ils ont donné des exemples de la nature des relations interpersonnelles qui influencent et régissent la vie des individus en Algérie. Cependant, l'un de nos apprenants a évoqué une réalité amère et étrange à la culture algérienne (le kidnapping) car ces derniers temps, on assiste à ce phénomène qui ne cesse de prendre de l'ampleur d'une façon alarmante et inquiétante.

## 2. Comparaison et interprétation des résultats du pré-test et du post-test

Pour mesurer et déterminer si notre expérimentation a eu de l'effet, nous allons recourir à un travail de comparaison entre les résultats du pré-test et du post-test. Le tableau suivant les résume :

**Tableau 45: Comparaison des résultats du pré-test et du post-test**

Contraintes de réussite de la production écrite	Taux de réussite au Pré-test	Taux de réussite au Post-test
<b>C 01</b>	90 %	87 %
<b>C 02</b>	90 %	80 %
<b>C 03</b>	50 %	100% (87% avec cinq étapes et 13% avec trois étapes)
<b>C 04</b>	07 %	93%

L'examen des résultats tant quantitatifs que qualitatifs montre que les taux de réussite au pré-test et au post-test correspondant à la première contrainte (le respect du thème) sont presque identiques; avec quatre-vingt-dix pour cent (90%) au pré-test contre quatre-vingt-sept pour cent (87%) au post-test. Viennent ensuite les résultats liés à la deuxième contrainte de réussite (le respect des temps du récit).

On observe que les taux de réussite au pré-test et au post-test sont très proches. Néanmoins, au pré-test, les apprenants n'ont modifié dans le conte français «Stéphane et Hélène » que les noms des personnages et ont copié intégralement le reste du conte (ou en supprimant quelques passages).

En ce qui concerne les résultats correspondant à la troisième contrainte de réussite, les données obtenues nous indiquent un grand écart entre les résultats du pré-test et du post-test du fait qu'au pré-test, seulement 50% de nos apprenants ont respecté le schéma narratif. Cependant, au post-test, la totalité de nos apprenants l'ont respecté; Toutefois, parmi ces derniers, quatre-vingt-sept pour cent (87%) ont rédigé des contes avec cinq étapes. Quant aux treize pour cent (13%) qui restent, ils l'ont rédigé avec trois étapes seulement. A ce propos, il est nécessaire de souligner que cela s'explique par la motivation des apprenants vis-à-vis de l'approche interculturelle du conte.

Pour le respect de la dernière contrainte de réussite, à savoir rédiger un conte algérien, la hausse dans les résultats (soit : 93%) au post-test s'explique comme suit : Au pré-test, nos apprenants n'avaient aucune idée sur le conte en tant que vecteur de cultures ; c'est-à-dire, ils lisaient le conte juste pour le plaisir ou pour apprendre le français. Cependant ; au post-test, l'approche interculturelle du conte a eu des effets significatifs sur l'émergence d'une interculture chez nos apprenants. Ce résultat nous montre que l'approche interculturelle du conte 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 Marie, 2008, p. 452) (Cité par Boudchine Nawal, Ayachia Hanaa, 2015, p. 116).

En définitive, nous pouvons interpréter ces variations dans les différences entre les résultats du pré-test et du post-test par la richesse du conte qui, bien exploité (sur les plans linguistique et culturel) pourrait motiver les apprenants, leur procurer de la liberté imaginative et scripturaire, les ouvrir au monde et les faire réfléchir sur leur propre culture.

### 3. Synthèse des données

Ce chapitre a été animé par une volonté de réagir à une marginalisation de l'interculturel dans l'approche des contes dans les classes de deuxième année du Moyen. Nous avons pu

synthétiser l'ensemble des interprétations des résultats de l'expérimentation que nous avons menée auprès des apprenants dans les points suivants :

- Les résultats du pré-test que nous avons obtenus révèlent que ce qui est ciblé en classe de FLE c'est la maîtrise de la langue dans sa seule dimension linguistique, tandis que la dimension interculturelle est complètement mise à l'écart.
- Nous avons constaté, suite à la lecture des résultats du post-test, que l'approche interculturelle du conte séduit les apprenants, les motive et développe leur imaginaire: 87% des apprenants ont réussi à rédiger des contes en cinq étapes, ce revirement de l'histoire nous a montré la progression dans leurs idées. En effet, *«L'école doit fournir à l'élève les moyens adéquats pour construire son savoir. Des moyens qui l'aideront à capter son attention et à lui donner le désir d'apprendre. Il faudrait, donc, que l'école mette en place tout un système de séduction en offrant à l'élève un enseignement attrayant qui le stimulerait.»* (Op. cit., Hamidou Nabila, p.82)
- Le respect du schéma narratif des contes aide les apprenants à réussir leurs productions écrites sur le plan cohérence et cohésion. En conséquence, *«Beaucoup d'enseignants déplorent la mauvaise qualité des productions car la plupart des élèves produisent des textes incohérents et difficilement lisibles. En effet, les critères relevant de la cohérence<sup>113</sup> textuelle étant difficile à saisir, l'élève ne connaît pas comment l'atteindre. Or, la cohérence et la cohésion font assurément partie des principaux critères de réussite de nombreux genres scolaires.»* (Pellé-Outaleb Aldjia, 20019, p.35)
- Suite à la lecture des résultats, nous pouvons dire à la suite de Hamidou Nabila que:  
*«Ignorer la culture de l'Autre ou la rejeter par convictions religieuses ou idéologiques ne peut qu'engendrer des formes extrêmes telles que le racisme ou la violence.»* (2014 : 235).
- En effet, l'éducation (inter)-culturelle:  
*-«aura pour mission essentielle d'aboutir à transformer et à faire évaluer la culture nationale vers une interculturalité qui exige un esprit de partage et qui de surcroît reconnaît le droit à l'écart et la différence culturels. En outre, elle doit, grâce à l'esprit de dialogue, qu'elle est appelée à instaurer, veiller à*

---

<sup>113</sup>C'est-à-dire le principe cognitif selon lequelles phrases sont connectées, d'un côté et sont interprétées, de l'autre, comme une unité. (Pellé-Outaleb Aldjia, 20019, p.35)



## L'imaginaire au service de l'interculturel en classe de FLE

*l'élargissement de l'horizon culturel individuel et révèle et traduit l'espace social et imaginaire de l'individu » (Abdelhamid Samiret Khadraoui Said, 2009, p.36)*

Comme elle « (...) contribue à la formation des apprenants notamment en tant que futurs citoyens et participe en même temps à la construction d'un nouveau groupe basé sur un mieux vivre ensemble, quelle que soit l'échelle. » (Khalef Asmaa, 2017, p. 89)

- Les prénoms donnés nous reflètent la culture algérienne des apprenants car « *Le système onomastique apparaît comme une grille de lecture de la société et de la culture. D'un côté, c'est un système classificatoire, dont l'étude permet de cerner les principes-patents et latents- selon lesquels une société regroupe et distingue les individus. De l'autre côté, c'est un système de symboles dont l'analyse dévoile les valeurs et les enjeux qui greffent sur l'identité individuelle et collective. » (Taïbi - Maghraoui Yamina, 2012, p. 251)*
- Il nous semble que la comparaison entre les différentes cultures est primordiale à l'émergence d'un retour réflexif sur sa propre culture, donc sur la construction d'une interculture. Au collège, le conte est celui qui le favorise le mieux.
- Il importe de dire qu'à travers l'approche interculturelle des contes exploités dans notre expérimentation, les apprenants ont pu découvrir la simultanéité et la coexistence de différentes cultures à travers le monde.

### **Conclusion**

En définitive, ce chapitre intitulé « L'imaginaire au service de l'interculturel en classe de FLE » avait ambitionné l'objectif d'évaluer l'efficacité d'une approche interculturelle du conte. Pour ce faire, un pré-test et un post-test ont été utilisés. L'analyse des résultats obtenus indique que les apprenants ont progressé dans la rédaction de leurs contes dans les trois dimensions (linguistique, esthétique et culturelle). En dépit de la taille restreinte de notre échantillon, les résultats que nous avons obtenus confirment l'intérêt d'une approche interculturelle du conte en classe de FLE telle que suggérée par de nombreux didacticiens.

## **Chapitre03**

**Représentations des apprenants à  
l'égard des Français, de la langue et de  
la culture françaises:  
Analyse des données recueillies  
par questionnaire**

## Représentations des apprenants à l'égard des Français, de la langue et de la culture françaises: Analyse des données recueillies par questionnaire

Pour avoir une idée précise des représentations des apprenants à l'égard des Français, du français et de la culture française, nous avons proposé un questionnaire en ce sens composé de onze (11) questions aux apprenants de deuxième année du Moyen<sup>114</sup>. Une seule consigne leur a été prescrite : celle de répondre personnellement et individuellement aux questions.

Dans le présent chapitre, nous présenterons dans un premier temps les résultats du recueil des données obtenues puis nous nous appliquerons à les interpréter

### 1. Présentation des résultats du questionnaire

Vu le niveau des apprenants, nous avons dû leur expliquer les questions une par une. Et ce qui nous a vraiment attiré c'est leur enthousiasme qui était vraiment remarquable ; pour chaque question ils demandent de l'explication et de la précision.

#### Résultats de la première

##### partie Question 01 : Selon

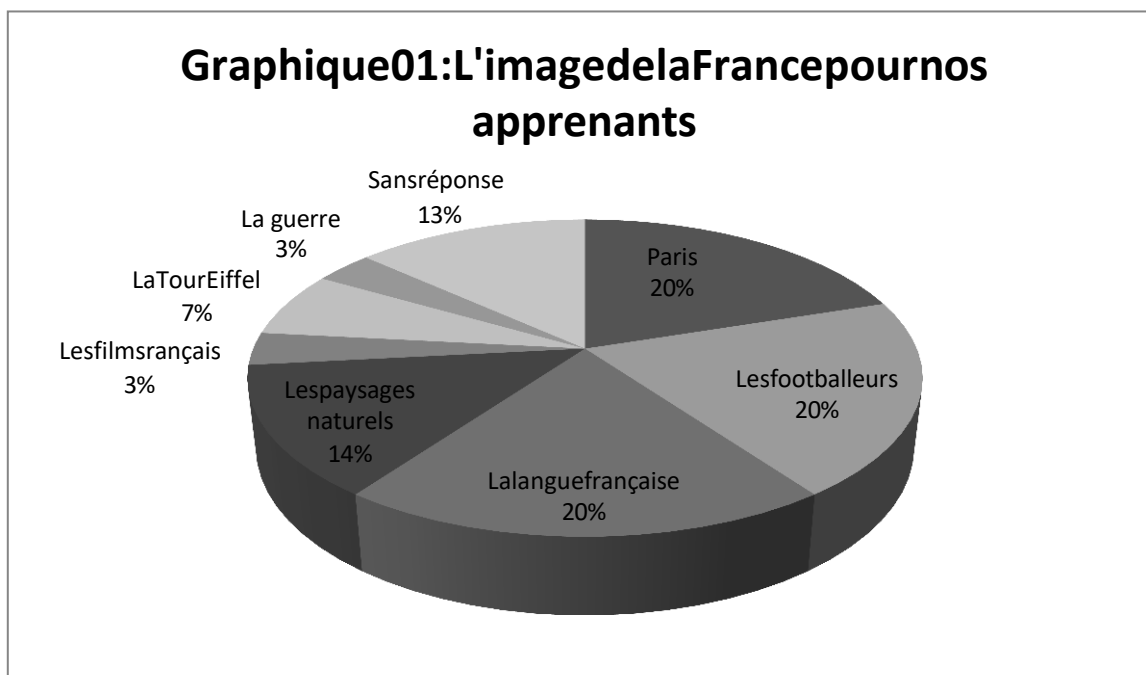
vous :

a- la France c'est (objets, idées, lieux, personnes, ...)?

**Tableau 01: L'image de la France pour les apprenants**

Réponses	Paris	Les footballeurs	La langue française	Les paysages naturels	Les films français	La Tour Eiffel	La guerre	Sans réponse
Nombres	06	06	06	04	01	02	01	04
Pourcentages	20 %	20 %	20 %	14%	03%	07%	03%	13%

<sup>114</sup> Nous leur avons distribué les questionnaires avant de commencer notre expérimentation (le dimanche 17 novembre 2019) et cela dans l'objectif d'avoir des résultats fiables qui puissent refléter les représentations des apprenants sans aucune influence.



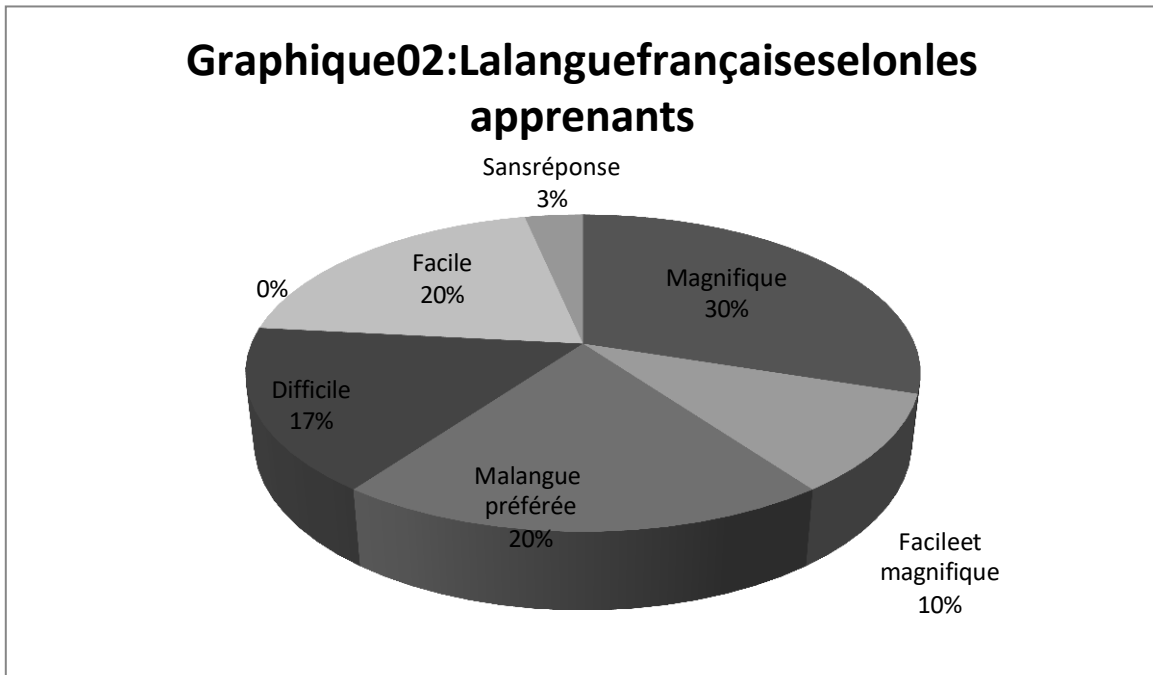
Nous pouvons lire les résultats du graphique comme suit:

- Pour trois proportions égales de nos apprenants (soit : 20% pour chacune) la capitale Paris, les joueurs de football ainsi que le français représentent la France.
- Quatorze pour cent (14 %) des apprenants ont opté pour les beaux paysages naturels comme représentatifs de la France.
- Pour sept pour cent des répondants (07 %), c'est la Tour Eiffel qui symbolise la France.
- Six pour cent (06 %) des interrogés sont partagés entre les films français et la guerre de libération / le colonialisme comme image de la France.
- Le reste de nos interrogés (soit: 13%) n'a donné aucune réponse.

**b- La langue française, c'est (adjectifs...)?**

**Tableau 02 : La langue française selon les apprenants.**

Réponses	Magnifique	Facile et magnifique	Ma langue préférée	Difficile	facile	Sans réponse
<b>Nombres</b>	09	03	06	05	06	01
<b>Pourcentages</b>	30 %	10 %	20 %	17 %	20 %	03 %



Dans le cas présent, nous remarquons que quarante pour cent (40%) des apprenants interrogés se partagent le pourcentage entre leur préférence pour cette langue étrangère et sa facilité. Letiers des répondants (soit : 30%) trouvent que le français est magnifique tandis que dix pour cent (10%) de ces participants jumèlent les deux qualités « facile et magnifique ». Pour dix-sept pour cent (17%) de ces apprenants, cette langue est difficile. Un seul apprenant (soit : 03%) n'a émis aucun avis.

**Question 02: Complétez parce que vous aimez:**

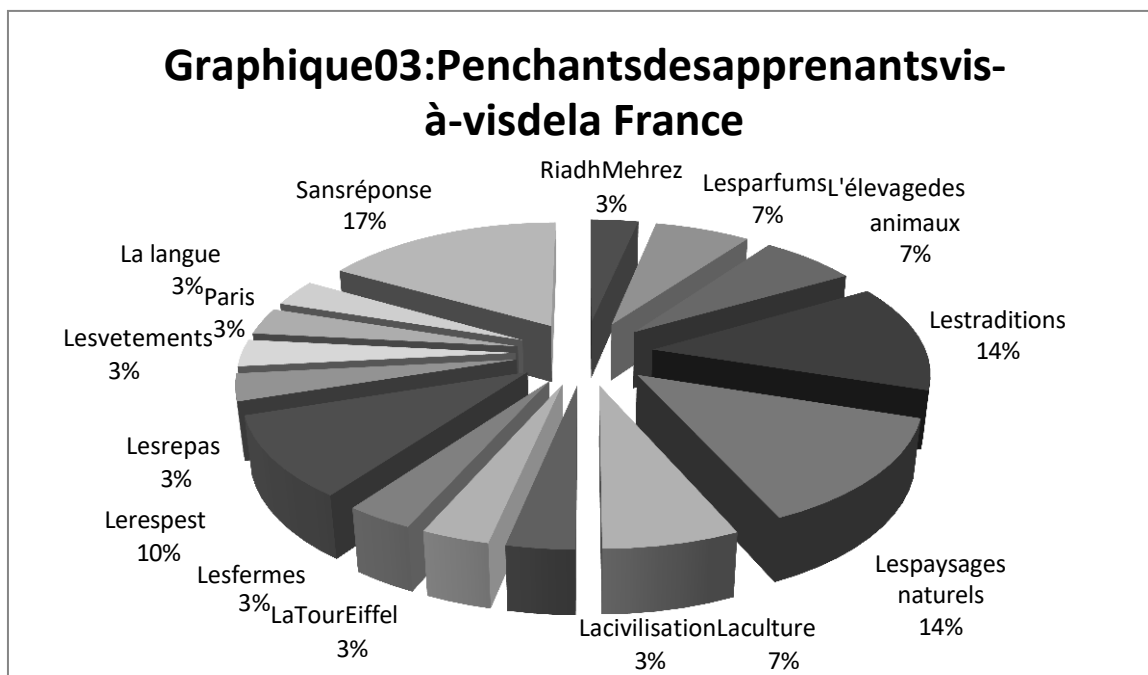
a- En France, j'aime (objets, idées, lieux, personnes...)

**Tableau 03: Penchants des apprenants vis-à-vis de la France**

Réponses	Riadh Mehrez	Les parfums	animaux	Les traditions	naturels	La culture	La civilisation	La Tour Eiffel	Les fermes	Le respect	Les repas	Les vêtements	Paris	La langue	Sans réponse
Nombres	01	02	02	04	04	02	01	01	01	03	01	01	01	01	05

## Représentations des apprenants à l'égard des Français, de la langue et de la culture françaises: Analyse des données recueillies par questionnaire

<b>Pourcentages</b>	03	07	07	14	14	07	03	03	03	10	03	03	03	03	17
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%



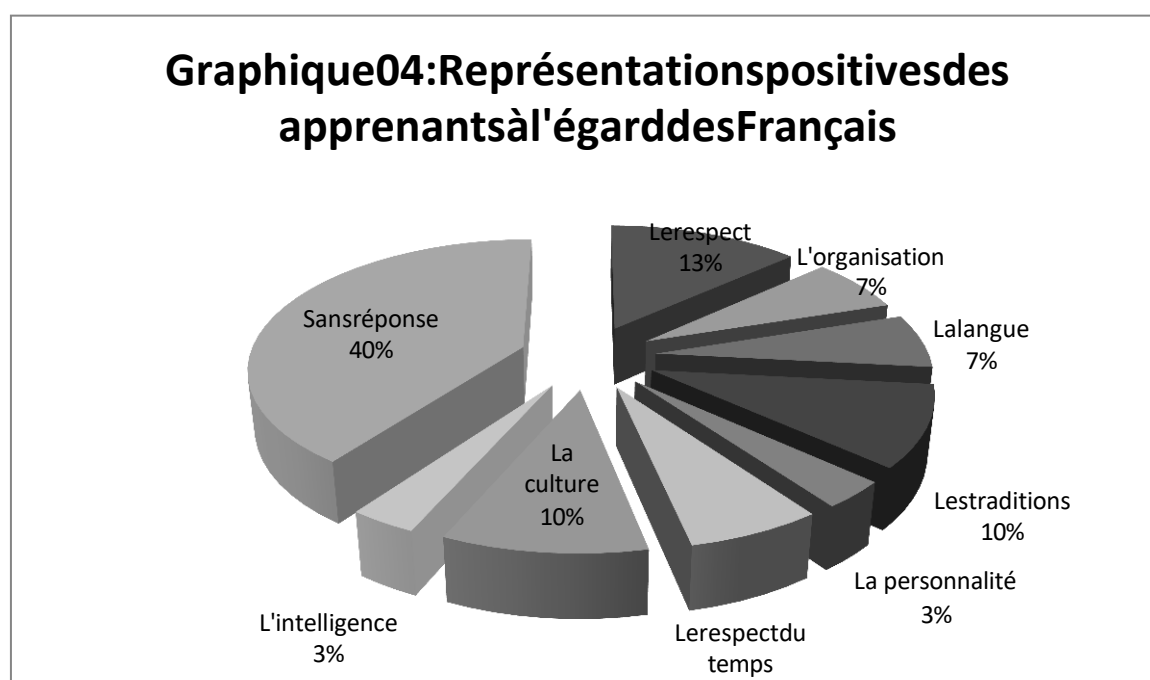
Les résultats de ce graphique indiquent que :

- Les choix de deux proportions égales des répondants (soit : 14% pour chacune) ont oscillé entre les paysages naturels et les traditions comme représentatifs de la France.
- Pour dix pour cent des apprenants (10 %), le respect est une qualité relative à la France.
- Vingt et un pour cent (21%) des interrogés se partagent le pourcentage (soit : 07 % pour chaque proportion) entre trois symboles de la France à savoir les parfums, l'élevage des animaux et la Culture.
- Vingt-quatre pour cent des répondants (24%) se partagent le pourcentage (soit : 03% pour chaque proportion) entre Riadh Mehrez, la langue, Paris, les repas, les fermes, la civilisation, les vêtements, la Tour Eiffel comme images de la France.
- Les restes des apprenants (soit : 17%) n'ont donné aucune réponse.

**b-** Chez les Français, j'aime (attitudes, comportements, caractères...)

**Tableau 04: Représentations positives des apprenants à l'égard des Français**

Réponses	Le respect	L'organisation	La langue	Les traditions	La personnalité	Le respect du temps	La culture	L'intelligence	Sans réponse
Nombres	04	02	02	03	01	02	03	01	12
Pourcent ages	13%	07%	07%	10%	03%	07%	10%	03%	40%



Pour cet item, nous constatons qu'une grande proportion des apprenants (soit : 40 %) n'ont pas trouvé de réponse à cette question. Treize pour cent des répondants (13 %) pensent que les Français sont respectueux. Pour deux proportions égales de nos interrogés (soit : 10% pour chacune) trouvent que les Français jouissent d'une culture ou de belles traditions. Trois proportions égales de nos apprenants interrogés (soit : 07% pour chacune) voient que les Français sont ponctuels, organisés et que leur langue est attrayante. Deux petites proportions des interrogés (soit: 03% pour chacune) considèrent les Français comme des gens intelligents et qui ont une forte personnalité.

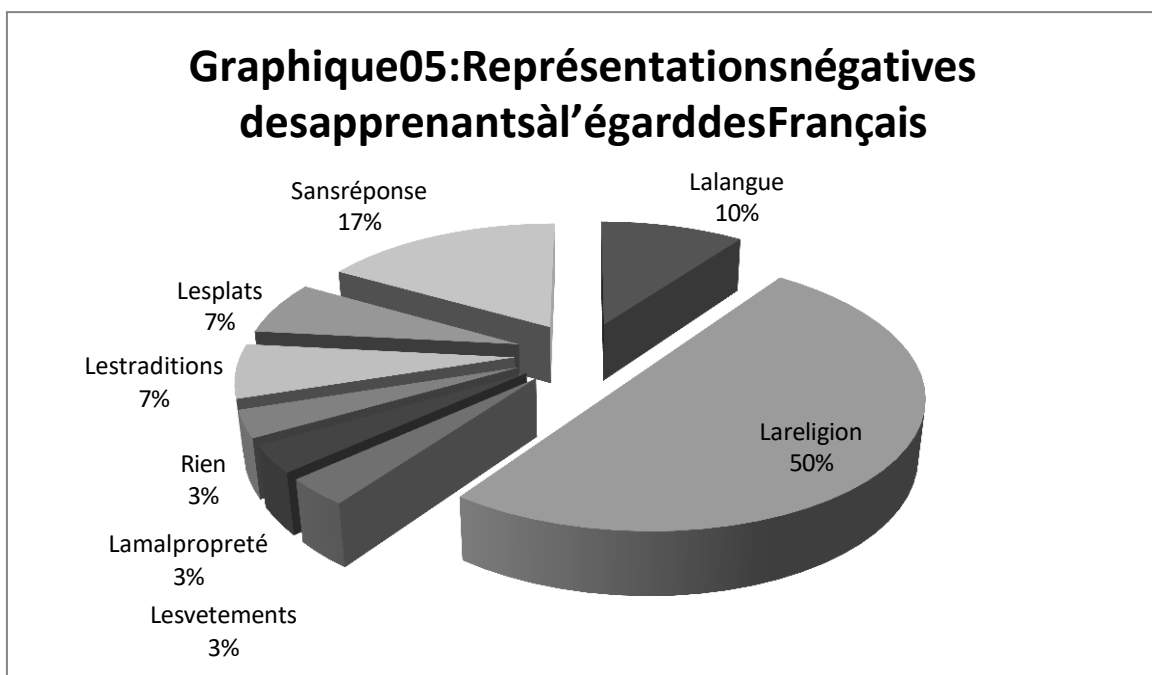
## Représentations des apprenants à l'égard des Français, de la langue et de la culture françaises: Analyse des données recueillies par questionnaire

### Question 03: Complétez parce que vous n'aimez pas:

a- Chez les Français, j'en aime pas...

**Tableau 05: Représentations négatives des apprenants à l'égard des Français**

Réponses	La langue	La religion	Les vêtements	La malpropreté	Rien	Les traditions	les plats	Sans réponse
Nombres	03	15	01	01	01	02	02	05
Pourcentages	10%	50%	03%	03%	03%	07%	07%	17%



Nous pouvons classer les résultats de ce graphique comme suit:

- La moitié des apprenants interrogés (soit: 50%) n'aime pas la religion des Français.
- Dix-sept pourcent des interrogés (17 %) n'ont pas trouvé de réponse à cette question.
- Dix pourcent des répondants haïssent la langue des Français.



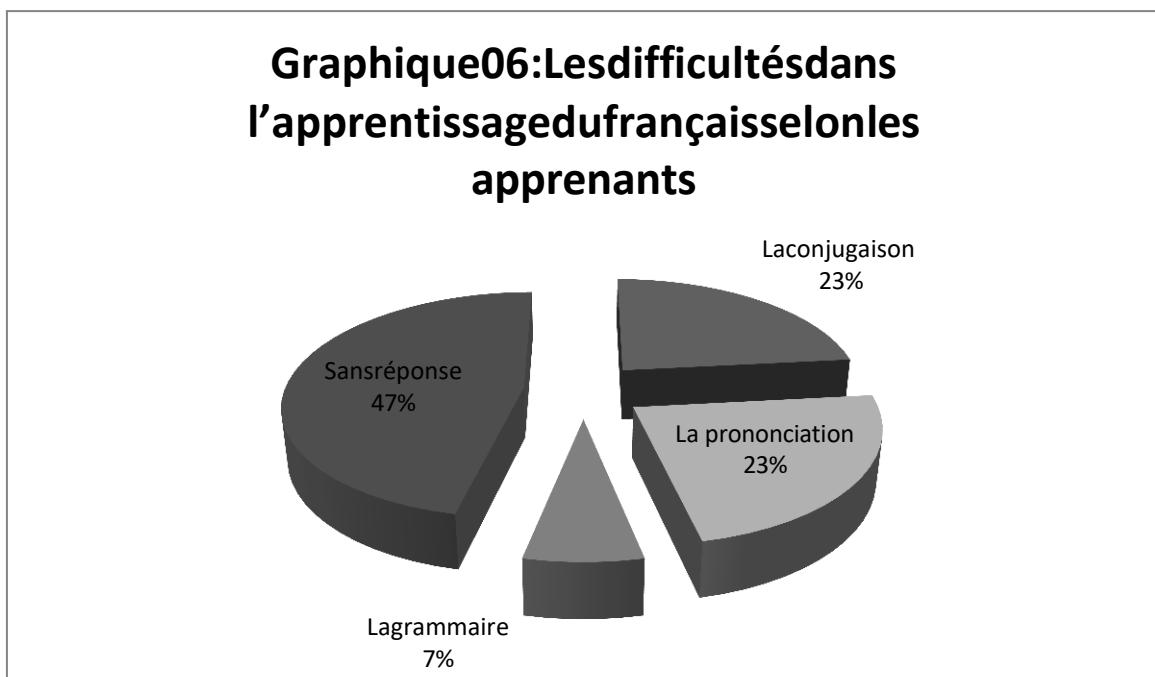
## Représentations des apprenants à l'égard des Français, de la langue et de la culture françaises: Analyse des données recueillies par questionnaire

- Sept pour cent (07%) des apprenants interrogés penchent vers les traditions comme défaut des Français. La même proportion des apprenants (soit : 07%) trouve que les Français sont connus pour leur mauvais plats.
- Pour le reste des apprenants, ils n'aiment pas chez les Français leur façon de s'habiller et leur malpropreté avec un apprenant qui n'a trouvé aucun inconvénient chez les Français, il a répondu par rien.

b- Dans la langue, j'en aime pas...

**Tableau 06: Les difficultés dans l'apprentissage du français selon les apprenants**

Réponses	La conjugaison	La prononciation	La grammaire	Sans réponse
Nombres	07	07	02	14
Pourcentages	23 %	23 %	07 %	47 %



Les résultats de ce graphique montrent que la moitié des apprenants n'a pas répondu, ce qui pourrait nous donner deux significations ; soit le français est difficile en général, soit il est facile et ils ne trouvent aucune difficulté. Pour l'autre moitié qui a répondu ; quarante-six pour cent (46%) de ces apprenants se partagent le pourcentage entre les difficultés de conjugaison et de prononciation, elles sont alors à l'origine de leur dépréciation du français. C'est qu'une minorité de ces répondants (soit : 07%) qui a trouvé que ce sont les difficultés grammaticales qui rendent l'apprentissage du français difficile.

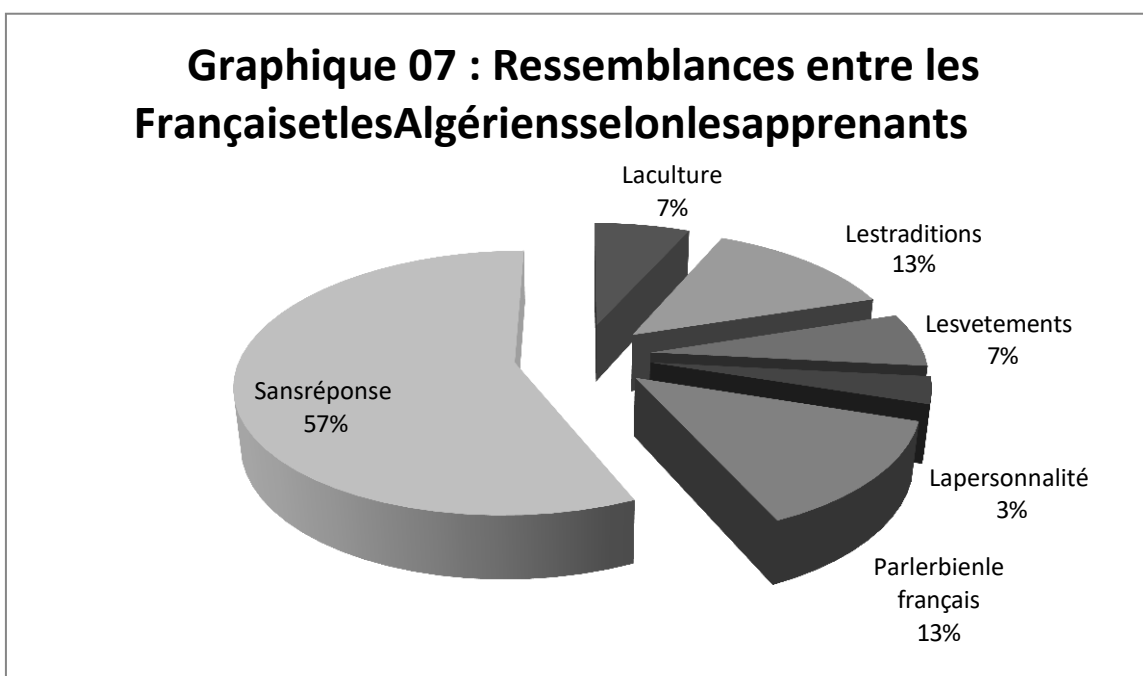
## Représentations des apprenants à l'égard des Français, de la langue et de la culture françaises: Analyse des données recueillies par questionnaire

### Résultats de la deuxième partie

**Question 01. Quelles ressemblances trouvez-vous entre: - Les Français et les Algériens?**

**Tableau 07: Ressemblances entre les Français et les Algériens selon les apprenants**

Réponses	La culture	Les traditions	Les vêtements	La personnalité	Parler bien le français	Sans réponse
Le nombre	02	04	02	01	04	17
Le pourcentage	07 %	13 %	07 %	03 %	13 %	57%



Quant aux résultats de cet item, nous pouvons les lire comme suit:

- Plus de la moitié des apprenants n'ont donné aucune réponse, chose que nous pouvons interpréter comme une ignorance face à ce genre de questions.
- Vingt-six pour cent (26%) des répondants se partagent le pourcentage entre les traditions et la maîtrise du français. Ils voient alors que les Algériens et le Français ont les mêmes traditions et ils sont francophones tous les deux.
- Sept pour cent des apprenants (07%) ont opté pour les vêtements comme point commun entre les deux peuples.
- Trois pour cent (03%) des interrogés pensent que les Algériens et les Français ont une même personnalité.

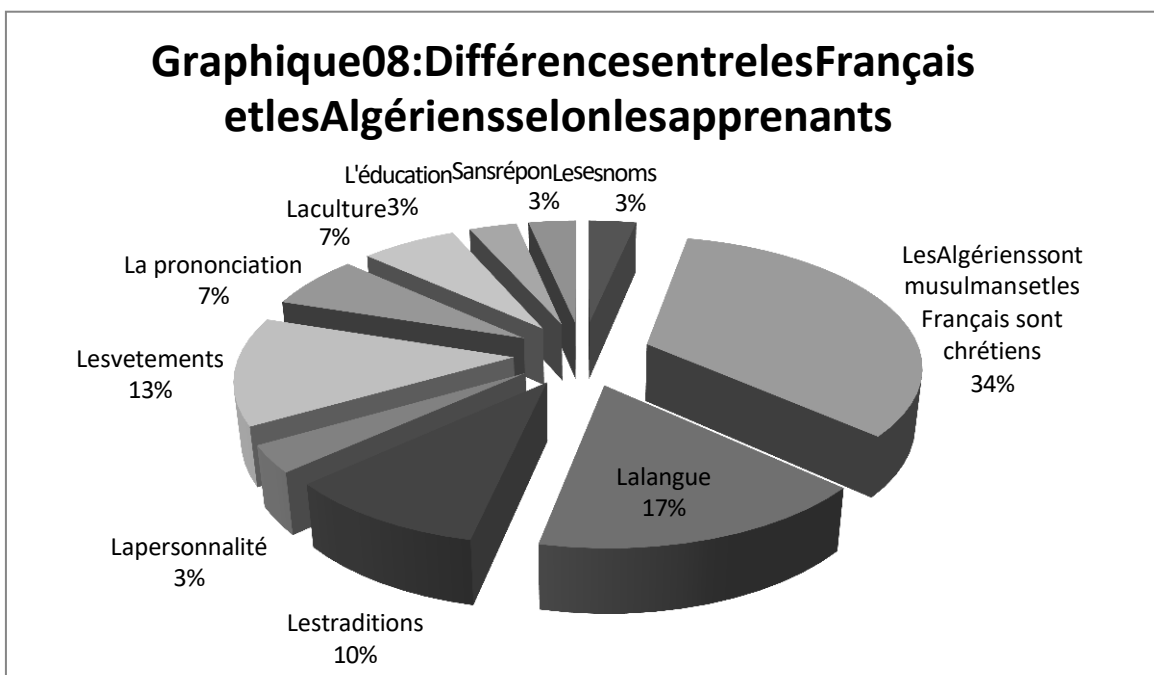
Représentations des apprenants à l'égard des Français, de la langue et de la culture françaises: Analyse des données recueillies par questionnaire

**Question 02: Quelles différences trouvez-vous entre:**

-Les Français et les Algériens?

**Tableau 08: Différences entre les Français et les Algériens selon les apprenants**

Réponses	Nombres	Pourcentages
Les noms	01	04 %
Les Algériens sont musulmans et les Français sont chrétiens.	10	35 %
La langue	05	17 %
Les traditions	03	10 %
La personnalité	01	03 %
Les vêtements	04	14 %
la prononciation	02	07 %
La culture	02	07 %
L'éducation	01	03 %
Sans réponse	01	03 %



Dans le cas de cet item, il est clair sur le graphique que:

## Représentations des apprenants à l'égard des Français, de la langue et de la culture françaises: Analyse des données recueillies par questionnaire

- Trente-quatre pour cent (34%) des répondants se sont penché vers la différence de religions entre les Français et les Algériens. Les premiers sont chrétiens tandis que les deuxièmes sont musulmans.
- Dix-sept pour cent (17%) des apprenants voient que c'est la langue qui fait la différence entre les deux peuples.
- Treize pour cent (13%) des interrogés assignent les différences entre les deux populations aux styles vestimentaires.
- Pour dix pour cent (10%) des apprenants, ce sont les traditions qui font la différence entre nous et les Français.
- Quatorze pour cent des répondants (14 %) sont partagés entre deux différences entre les deux peuples ; à savoir la culture et la prononciation.
- Trois pour cent (03%) des apprenants n'ont donné aucune réponse.
- Le reste des répondants se partagent le pourcentage entre l'éducation (03%), la personnalité (03%) et les noms (03%).

### Question 03: Connaissez-vous:

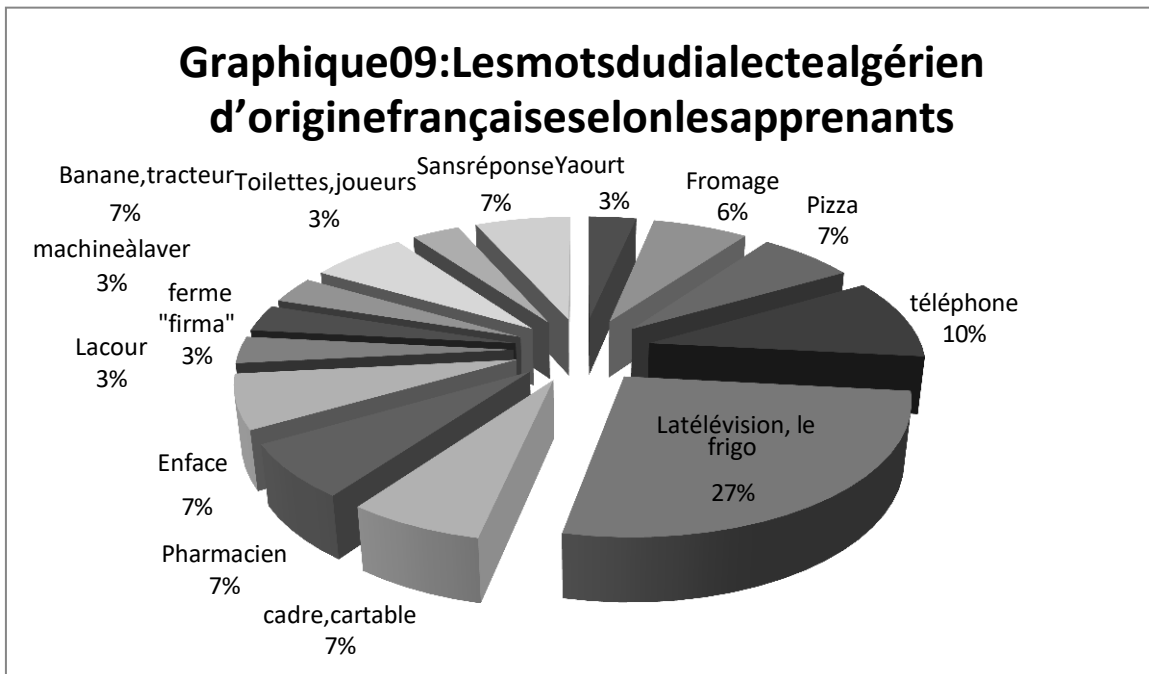
-Des mots arabes d'origine française? Si oui, citez-les.

**Tableau 09: Les mots du dialecte algérien d'origine française selon les apprenants**

Réponses	Nombres	Pourcentages
<b>Yaourt</b>	01	03 %
<b>Fromage</b> « <i>formage</i> »	02	06 %
<b>Pizza</b>	02	07 %
<b>Téléphone</b>	03	10 %
<b>Télévision, frigo</b>	08	27 %
<b>Cadre, cartable</b>	02	07 %
<b>Pharmacien</b>	02	07 %
<b>En face</b>	02	07 %
<b>La cour</b>	01	03 %
<b>Ferme</b> « <i>firma</i> »	01	03 %
<b>Machine à laver</b>	01	03 %
<b>Banane, tracteur</b>	02	07 %

Représentations des apprenants à l'égard des Français, de la langue et de la culture françaises: Analyse des données recueillies par questionnaire

<b>Toilettes, joueurs</b>	01	03 %
<b>Sans réponse</b>	02	07 %



Comme il est clair sur le graphique, la quasi-totalité des apprenants (soit : 93%) ont fourni des réponses variées et seul sept pour cent (07%) n'ont donné aucune réponse. Nous remarquons que «latélévisionetlefrigo » sont les mots qui ont été le plus cités par les répondants (27 %). Les pourcentages des autres réponses ont été proches (le téléphone (10%), sept pour cent (07%) pour chacun des mots suivants (cadre/cartable, pharmacien, en face, la cour, banane/ tracteur, pizza, fromage), trois pour cent (03%) pour chacun des mots suivants (ferme « *firma* », la cour, machine à laver, toilettes/joueurs, yaourt).

**Résultats de la troisième partie**

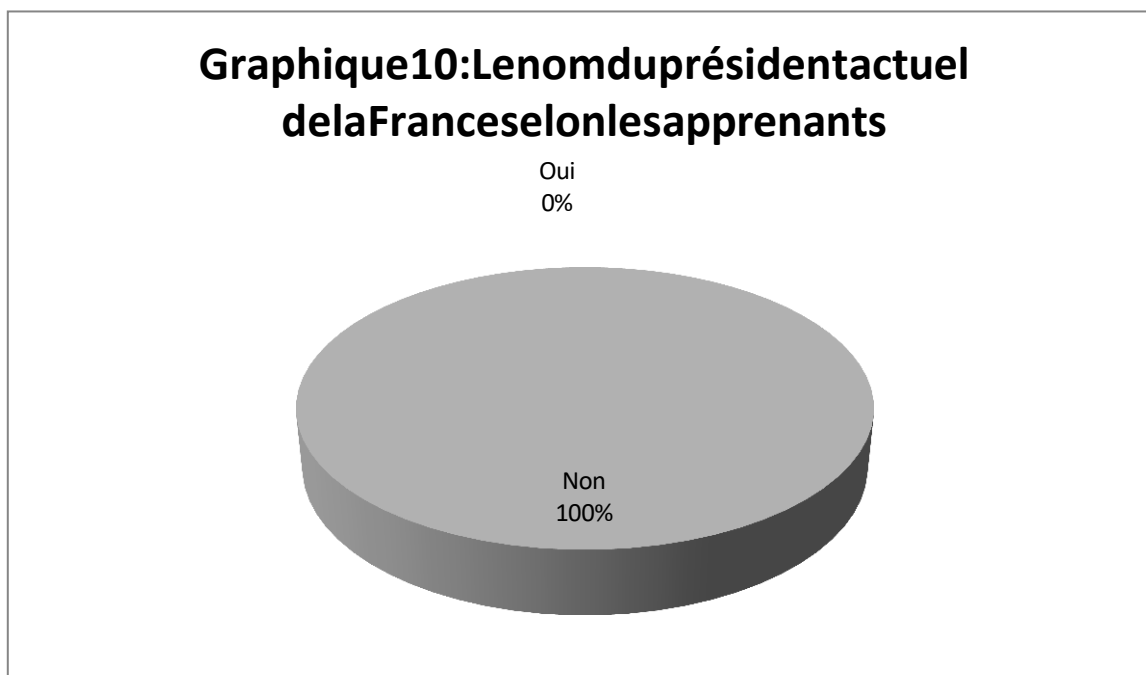
**Question 01:** Connaissez-vous le nom du président actuel de la France? Oui

Non

**Tableau 10 : Le nom du président actuel de la France selon les apprenants**

Réponses	Oui	Non
Nombres	00	30
Pourcentages	00%	100 %

Si oui, quel est son nom?



Nous remarquons sur le graphique que tous les apprenants (même les bons éléments) ignorent le nom du président actuel de la France.

**Question 02: Pouvez-vous citer de 1 à 3 a-**

Pays francophones

**Tableau 11: Les pays francophones selon les apprenants**

Les apprenants	Les pays cités
A01	La Tunisie, Le Maroc
A02	L'Australie
A03	La Tunisie, L'Allemagne
A04	L'Algérie, L'Australie, L'Allemagne
A05	Le Maroc, La Tunisie, La France
A06	L'Allemagne
A07	L'Algérie, L'Allemagne, L'Australie, London (la capitale de l'Angleterre (Londres))
A08	La Tunisie, L'Algérie
A09	L'Australie, L'Allemagne
A10	La Tunisie, l'Algérie

Représentations des apprenants à l'égard des Français, de la langue et de la culture françaises: Analyse des données recueillies par questionnaire

A11	Le Maroc
A12	Aucune réponse
A13	Le Maroc, La Tunisie, L'Espagne
A14	Aucune réponse
A15	L'Algérie, London, L'Australie
A16	L'Algérie, Le Maroc, La Tunisie, La France
A17	Le Maroc
A18	Aucune réponse
A19	Aucune réponse
A20	L'Espagne
A21	Aucune réponse
A22	Le Maroc
A23	La France, L'Amérique, L'Australie
A24	L'Australie, L'Amérique
A25	Le Maroc, L'Amérique
A26	Le Maroc, Paris, La Suisse
A27	L'Allemagne
A28	Aucune réponse
A29	Aucune réponse
A30	L'Algérie, La Tunisie

Nous remarquons sur le tableau ci-dessus que plusieurs apprenants confondent entre les pays francophones et les pays non-francophones; ils ont cité *l'Allemagne, l'Amérique, l'Australie et l'Espagne*. Comme il y a deux apprenants qui ne font pas la différence entre une capitale et un pays, ils ont cité London (Londres la capitale de l'Angleterre) et Paris (la capitale de la France), avec sept apprenants qui n'ont pas répondu à cette question par méconnaissance.

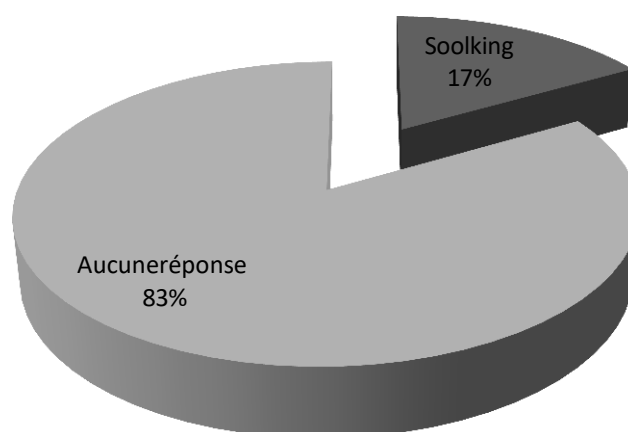
**b- Chanteurs français**

**Tableau 12: Les noms des chanteurs français selon les apprenants**

Représentations des apprenants à l'égard des Français, de la langue et de la culture françaises: Analyse des données recueillies par questionnaire

Réponses	Soolking	Aucune réponse
Nombres	05	25
Pourcentages	17%	83%

**Graphique 11: Les noms des chanteurs français selon les apprenants**



La quasi-totalité des apprenants n'ont pas répondu à cette question sauf cinq apprenants qui ont cité le nom de **Soolking** tant que chanteur français. Nous attribuons cette confusion à leur ignorance de la différence entre un francophone et un Français.

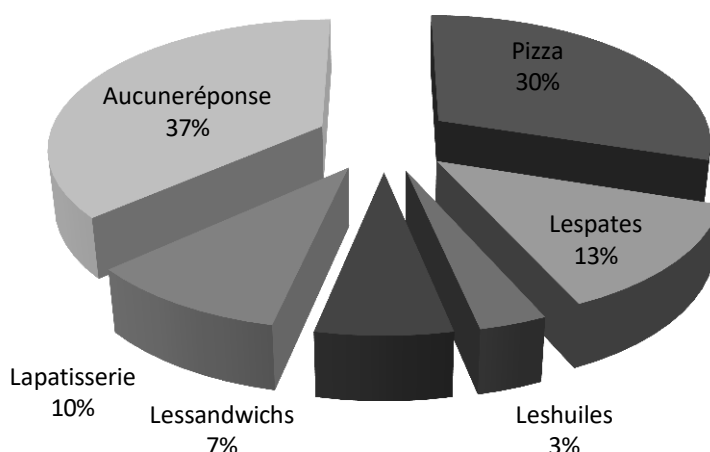
**c- Plat typiques français**

**Tableau 13: Les plats typiques français selon les apprenants**

Réponses	Pizza	Les pâtes	Les huiles	Les sandwichs	La pâtisserie	Aucune réponse
Nombres	09	04	01	02	03	11
Pourcentages	30%	13%	03%	07%	10%	37%



**Graphique 12: Les plats typiques français selon les apprenants**



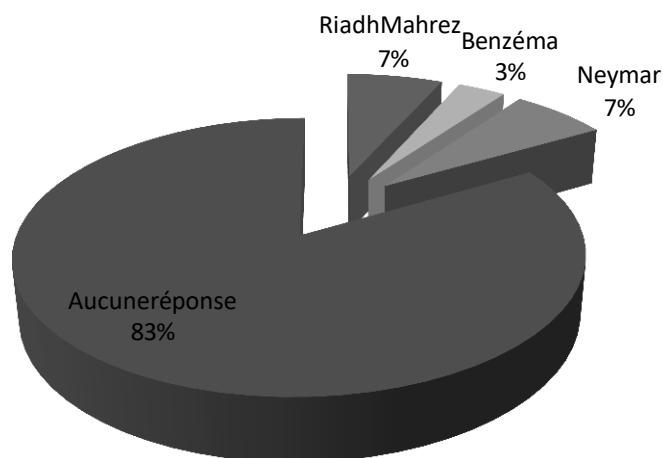
Comme il apparaît sur le graphique, trente-sept pour cent (37%) des apprenants n'ont pas répondu à cette question, ce qui traduit leur ignorance des plats typiques français. Trente pour cent de nos interrogés ont cité la pizza, dix pour cent ont pensé aux pâtes, dix pour cent (10%) ont vu que la gastronomie française est connue pour sa pâtisserie. Sept pour cent (07%) des répondants ont cité les sandwichs et la minorité qui reste de nos apprenants (soit : 03%) ont cité les huiles.

#### **d-Joueurs de football français**

**Tableau 14: Les noms de joueurs de football français selon les apprenants**

Réponses	Riadh Mahrez	Karim Benzima	Neymar	Aucune réponse
Nombres	02	01	02	25
Pourcentages	07%	03%	07%	83%

### Graphique 13: Les noms de joueurs de football français selon les apprenants



A première vue, la quasi-totalité des apprenants interrogés (soit : 83%) n'ont pas su répondre à cette question. Le peu d'apprenants qui reste (soit : 17%) ont donné les noms de Riadh Mehrez (soit : 07%), Karim Benzéma (soit : 03%) et Neymar (soit : 07%). Ce qui pourrait s'expliquer par :

- Riadh Mehrez est un Algérien qui joue avec le club anglais *Manchester city* et qui a aussi la nationalité française.
- Karim Benzéma est dans la même situation que Mehrez mais qui a choisi de jouer avec l'équipe de France.
- Neymar est de nationalité brésilienne et il joue avec le club français PSG (Paris Saint Germain).

De là, nous pouvons comprendre les confusions commises par les apprenants qui se sont référés à la nationalité française de Mehrez et Benzéma pour fonder leur choix. Cependant, ils ont cité «Neymar » car il joue avec un club français, ce qui leur a laissé supposer que c'est un joueur français.

#### 1. 4. Résultats de la quatrième partie

**Question 01:** Aimes-tu lire des contes?

OUI

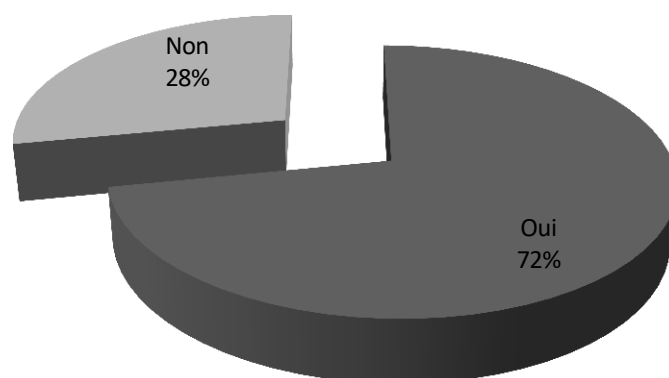
NON

Pourquoi?

**Tableau15: Le penchant des apprenants vers la lecture des contes**

Réponses	Oui	Non
Nombres	26	04
Pourcentages	72%	28%

**Graphique14: Le penchant des apprenants vers la lecture des contes**



Nous pouvons lire les résultats de ce graphique comme suit:

- Soixante-douze pourcent (72%) des apprenants interrogés ont déclaré lire les contes.
- Vingt-huit pourcent (28%) des répondants n'ont pas déclaré lire les contes.

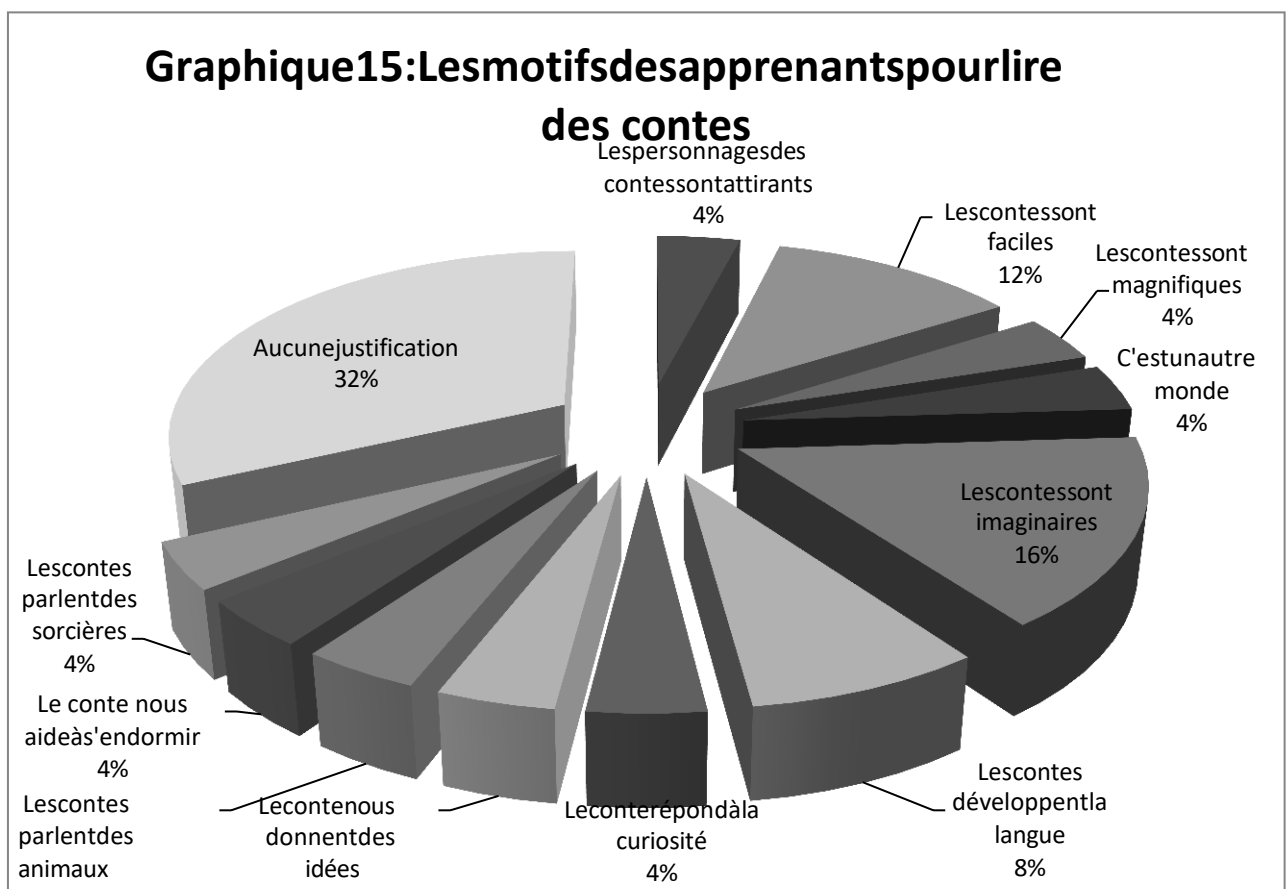
Les apprenants qui ont déclaré lire les contes ont justifié leurs choix par les motifs que nous résumons dans le tableau suivant :

**Tableau16: Les motifs des apprenants pour lire les contes**

Réponses	Nombres	Pourcentages
a. Les personnages des contes sont attirants.	01	04 %
b. Les contes sont magnifiques.	01	04 %
c. Les contes sont faciles.	03	12 %
d. C'est un autre monde.	01	04 %
e. Les contes sont imaginaires	04	16 %

Représentations des apprenants à l'égard des Français, de la langue et de la culture françaises: Analyse des données recueillies par questionnaire

f. Les contes développent la langue	02	08 %
g. Le conte répond à la curiosité	01	04 %
h. Le conte nous donne de nouvelles idées.	01	04 %
i. Les contes parlent des animaux	01	04 %
j. Le conte nous aide à s'endormir	01	04 %
k. Les contes parlent des sorcières	01	04 %
l. Aucune justification	08	32 %



La moitié des apprenants qui ont répondu par non (soit : 14%), ont dit que les contes sont difficiles à lire ; tandis que les autres (soit : 14%) ne l'ont pas justifié.

**Question 02:** Si oui, quel genre de conte t'attire :

1. Des contes effrayants (qui font peur) ?
2. Des contes d'animaux (qui parlent d'animaux) ?
3. Des contes merveilleux (qui parlent de magie...) ?

## Représentations des apprenants à l'égard des Français, de la langue et de la culture françaises: Analyse des données recueillies par questionnaire

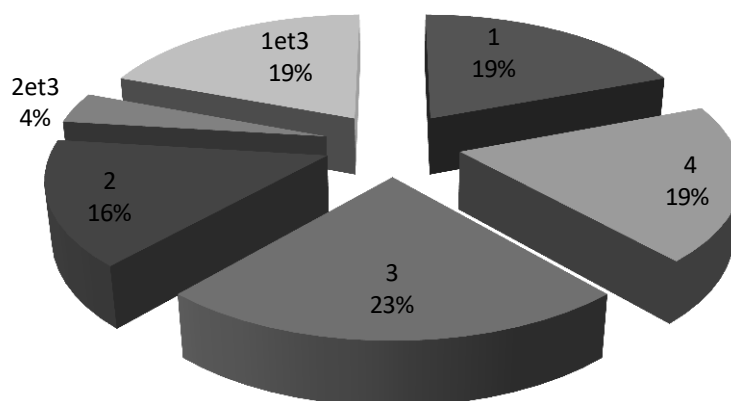
4. Des contes qui t'invitent à découvrir le mode de vie des Français, leur façon de s'habiller, leur gastronomie (régime alimentaire)... ?

Parmi les réponses des vingt-six apprenants (soit : 83%) qui ont manifesté leur penchant pour la lecture des contes, nous avons recensé leurs motivations pour les genres résumés dans le tableau suivant:

**Tableau17: Les genres de contes qui accrochent les apprenants**

Réponses	1	4	3	2	2/3	1/3
Nombres	05	05	06	04	01	05
Pourcentages	19%	19%	23%	16%	4%	19%

**Graphique16: Les genres de contes qui accrochent les apprenants**



Il est clair alors que vingt-trois pour cent (23%) des apprenants aiment lire des contes merveilleux, tandis que dix-neuf pour cent (19%) de nos répondants penchent pour les contes effrayants avec un même pourcentage (soit : 19%) qui ont coché les deux choix à la fois, c'est-à-dire les contes merveilleux et les contes effrayants. Dix-neuf autres pour cent (19%) des apprenants ont choisi les contes qui les invitent à découvrir les autres cultures. Pour seize pour cent (16 %) des apprenants interrogés, ce sont les contes d'animaux qui les fascinent. Le quatre pour cent (04%) qui reste des répondants ont joint les contes merveilleux aux contes d'animaux. De tout cela, nous en déduisons que les contes merveilleux et les contes invitant à

## Représentations des apprenants à l'égard des Français, de la langue et de la culture françaises: Analyse des données recueillies par questionnaire

découvrir les autres cultures attirent et accrochent le plus les apprenants par rapport aux autres genres de contes.

### Question 03 :

Penses-tu que le conte pourrait te faire imaginer le déroulement des faits autrement, c'est-à-dire, modifier l'histoire et l'adapter selon ta culture ?

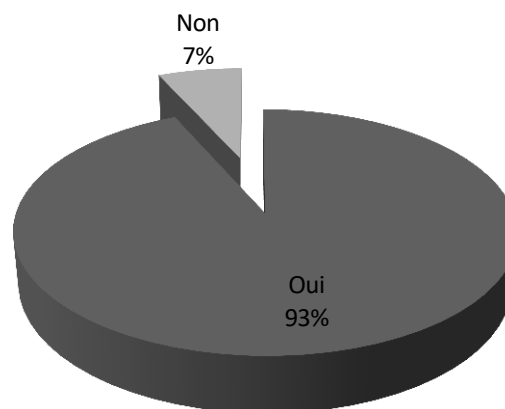
OUI

NON

**Tableau 18: Le conte comme déclencheur de l'imaginaire en fonction de sa culture du point de vue des apprenants**

Réponses	OUI	Non
Nombres	28	02
Pourcentages	93%	07%

**Graphique 17: Le conte comme déclencheur de l'imaginaire en fonction de sa culture du point de vue des apprenants**



Nous voyons bien sur le graphique que la plupart des apprenants interrogés (soit : 93%) sont avec l'idée que le conte peut les faire imaginer autrement le déroulement des faits selon leur culture. Le peu de répondants restant (soit : 07%) le conteste.

## 2. Interprétation des résultats

Les objectifs de notre questionnaire étaient de tenter de mesurer les connaissances des apprenants sur la culture cible, de repérer leurs représentations vis-à-vis des Français et de voir leurs penchants par rapport aux types de contes et le lien qu'ils établissent entre le conte, l'imaginaire et leur culture. Nous en avons tiré les points suivants :

## Représentations des apprenants à l'égard des Français, de la langue et de la culture françaises: Analyse des données recueillies par questionnaire

---

- Le français langue étrangère est le butin de guerre des Algériens, un moyen de communication et d'ouverture sur le monde. Il nous semble que les apprenants, et malgré leur jeune âge, ont su valoriser cette langue en dépit de l'image qu'ils ont du Français en tant que colonisateur ; ils en voient leur langue préférée.
- Concernant les connaissances culturelles des apprenants par rapport à la France; ils citent la capitale Paris, la langue française et les footballeurs français en première position. En deuxième position, vient la belle nature, la Tour Eiffel et en dernière position viennent les films français et la guerre. En effet, il est clair que ces répondants ont mis le passé colonial de côté, sans l'oublier bien évidemment. Cela montre qu'ils jouissent d'un esprit ouvert et averse à une ouverture sur l'Autre ; il suffirait de les bien orienter et de concevoir un enseignement adéquat de la langue culture cible.
- La société française occupe une place valorisée chez les apprenants (ils y associent le respect, l'élevage des animaux, les parfums et la culture et ils considèrent les Français comme des gens respectueux, ponctuels et organisés; cependant, ils sont contre leur façon de s'habiller et leur religion (le christianisme). La culture islamique des apprenants apparaît clairement à travers leurs opinions mais elle ne les a pas empêchés d'être objectifs vis-à-vis des Français; il nous semble qu'ils sont prêts à une éducation interculturelle, il suffirait que la classe de FLE leur ouvre les fenêtres.
- La conjugaison et la prononciation rendent l'apprentissage de la langue française difficile pour les apprenants répondants. Cela pourrait traduire qu'ils ne s'entraînent pas suffisamment à lire, qu'ils ne pratiquent pas le français ni chez eux, ni dans la classe de FLE.
- La différence entre les Algériens et les Français, selon les apprenants, est assimilée à la religion (Islam/ Christianisme) et à la langue (française/ arabe) ; cependant, ils voient que les Algériens maîtrisent le français langue étrangère au même titre que les Français. Il semble alors qu'ils sont conscients que c'est un butin de guerre.
- L'ignorance des apprenants de la gastronomie française, des noms du président de la France et des chanteurs français montre leur manque d'ouverture sur la culture de l'Autre. En plus, ils confondent entre «un Français » et «un francophone »; ils ont cité le chanteur francophone algérien « Soolking » en tant que chanteur français. Pour eux, un footballeur qui joue avec une équipe française ou un chanteur qui chante en français est un Français ; cette réalité en classe de FLE nous interpelle et appelle vivement à repenser l'enseignement de la langue qui est censée inclure la culture.

## Représentations des apprenants à l'égard des Français, de la langue et de la culture françaises: Analyse des données recueillies par questionnaire

---

- Les contes pour les apprenants sont magnifiques, faciles, c'est un autre monde (des animaux et des sorcières). Ils développent la langue, répondent à leur curiosité et leur donne de nouvelles idées (déclenchent leurs imaginaires).
- La plupart des interrogés (soit : 93%) soutiennent l'idée que le conte les invite à imaginer le déroulement des faits en fonction de leur culture. En effet, une approche interculturelle du conte attirerait l'attention des apprenants et pourrait être efficace en classe de FLE au collège.

### Conclusion

Autermedece chapitre, nos investigations nous ont amenée à l'évidence suivante :

les apprenants sont comme des caméléons, ils prennent la couleur de l'éducation qu'ils ont reçue à la maison, à l'école, dans la rue et via les moyens de communication ; il se peut alors qu'ils s'ouvrent sur l'Autre avec un esprit de coexistence et de compréhension des différences, comme il se peut qu'ils gardent de fausses représentations vis-à-vis de l'Autre et/ou voire même qu'ils se recroquevillent sur leur propre culture pour finir par se fossiliser l'esprit selon le degré d'ouverture ou de fermeture des enseignements dont ils ont été les destinataires. A cet effet, nous reprenons les termes de Berjot Sophie Fourni et Gérald Delelis (2014 :219), qui reconnaissaient que :

- *«De la même façon que nous apprenons les normes de notre société et ses valeurs, nous apprenons aussi les préjugés et les stéréotypes. La famille, l'école, les pairs et les médias contribuent à l'apprentissage du contenu des stéréotypes et des attitudes adoptées envers les groupes sociaux. ».*

Par conséquent, nous nous sommes interrogées sur les raisons des déviations de ces apprentissages ou plutôt devrions nous dire ces dressages :

- ❖ Pourquoi l'école ne prend pas la charge de bien accompagner les apprenants dans cette ouverture sur le monde dans sa diversité ?
- ❖ Pourquoi céder devant les autres milieux qui pourraient nuire à leur bel épanouissement interculturel ?

Les résultats obtenus nous montrent que les apprenants sont prêts à une éducation interculturelle pour peu qu'on leur en donne l'occasion et les outils didactiques adéquats. Le conte serait alors un genre narratif propice pour une préparation à une ouverture sur l'Autre.



## **Chapitre04**

**ConteetInterculturelenclassede  
FLE au Moyen algérien:  
Analyse des résultats du  
questionnairedesenseignants**

# Interculturel en classe de FLE au Moyen algérien: Analyse des résultats du questionnaire des enseignants

Dans ce chapitre, nous exposerons les éléments relatifs au questionnaire destiné aux enseignants de FLE au collège. Nous commencerons d'abord par la présentation des données recueillies, nous nous appliquerons ensuite à les interpréter, les résultats obtenus nous permettront d'en tirer les conclusions.

## 1. Présentation des résultats du questionnaire

**E01, E02, ..., E20** : Ces sont les codes des enseignants interrogés (**Enseignant01, enseignant02, ..., enseignant20**)

### 1. 1. Résultats de la première partie: Le conte en classe de deuxième année du Moyen

**Item01** : Utilisez-vous le manuel régulièrement avec vos apprenants ?

Oui

Non

Parfois

Pourquoi?

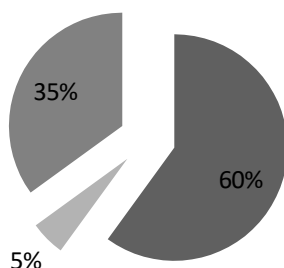
Pour présenter les résultats des réponses à cette question, nous avons opté pour le tableau suivant :

**Tableau01: L'utilisation du manuel scolaire par les enseignants en classe de FLE.**

	OUI	NON	Parfois
<b>Le nombre</b>	12	01	07
<b>Le pourcentage</b>	60%	05%	35%

### Graphique 01: L'utilisation du manuel scolaire par les enseignants en classe de FLE

■ OUI ■ Non ■ Parfois



### L'utilisation du manuel scolaire par les enseignants en classe de FLE.

L'utilisation du manuel scolaire en classe de FLE est une donnée importante. Le questionnaire soumis aux enseignants le confirme-t-il? D'après le graphique que nous avons

## Interculturel en classe de FLE au Moyen algérien: Analyse des résultats du questionnaire des enseignants

---

établi à partir des réponses aux différentes questions, nous relevons que plus de la moitié des enseignants interrogés (au nombre de douze, soit 60%) ont affirmé leur utilisation du manuel scolaire en classe car il représente un document officiel à suivre minutieusement.

Pour le reste des enseignants, trente-cinq pour cent (35%) ne l'utilisent qu'épisodiquement, *parfois*, reconnaissent-ils, pour la raison suivante: «*nous trouvons intéressant de personnaliser au niveau des faits de langue (surtout)* » (E 10). Un seul enseignant (E 13) admet ne pas utiliser le manuel car il travaille dans un milieu rural et les textes-supports ne sont pas adaptés, dit-il, au niveau réel de ses apprenants.

**Item 02:** Selon vous, les textes-supports du premier projet sont-ils adaptés au niveau des apprenants ?

Oui

Non

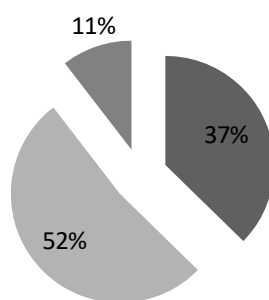
Parfois

**Tableau 02: L'adaptation des textes-supports selon le niveau des apprenants**

	OUI	NON	Parfois
<b>Le nombre</b>	05	07	08
<b>Le pourcentage</b>	11%	37%	52%

### Graphique 02: L'adaptation des textes support selon le niveau des apprenants

■ Oui ■ Non ■ Parfois



Quant à l'adaptation des textes-supports selon le niveau des apprenants, nous constatons que cinquante-deux pour cent (52%) des enseignants interrogés ont choisi la réponse intermédiaire «*parfois* » tandis que trente-sept pour cent (37%) parmi eux voient que les textes-supports du premier projet (du conte) ne sont pas adaptés au niveau de leurs

## Interculturel en classe de FLE au Moyen algérien: Analyse des résultats du questionnaire des enseignants

---

apprenants. Onze pour cent (11%) des répondants estiment qu'il est adapté au niveau de leurs apprenants.

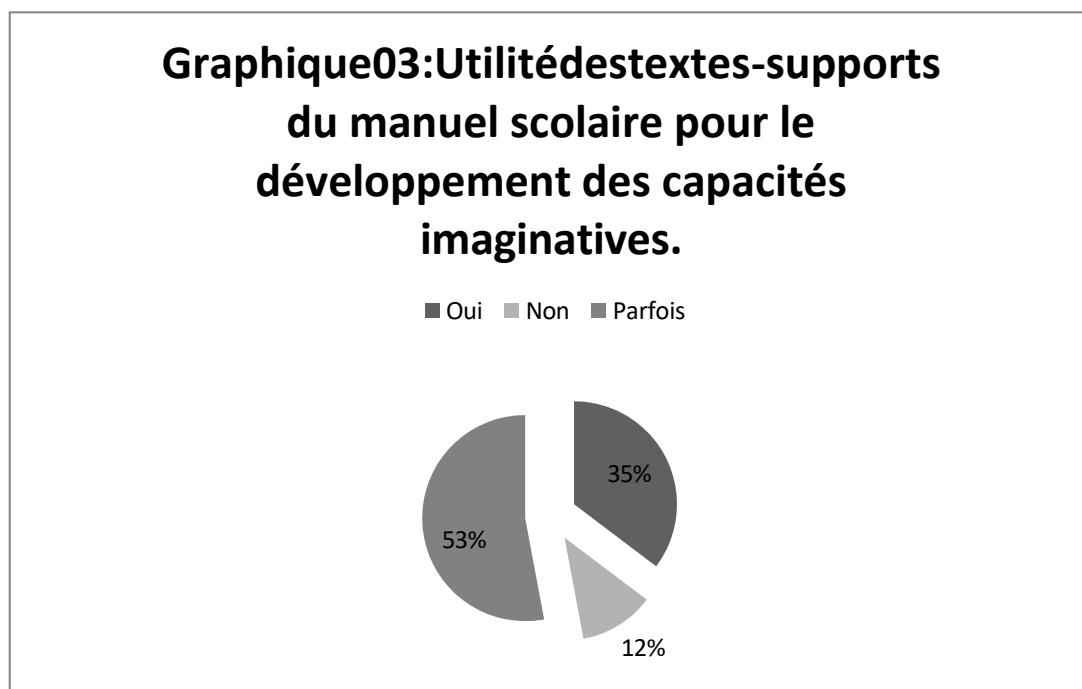
Si nous comparons les résultats des deux items, nous découvrons que plus du tiers des enseignants interrogés utilisent le manuel scolaire régulièrement dans leurs classes même s'ils jugent que les textes-soutiens ne sont pas adaptés au niveau réel de leurs apprenants.

**Item 03:** Aident-ils vos apprenants à développer leurs capacités imaginatives (à travers la performance rédactionnelle) ?

Oui  Non  Parfois

**Tableau 03: Utilité des textes-soutiens du manuel scolaire pour le développement des capacités imaginatives.**

	OUI	NON	Parfois
<b>Le nombre</b>	06	02	12
<b>Le pourcentage</b>	35%	12%	53%



La lecture du graphique ci-dessus nous montre que cinquante-trois pour cent (53%) des enseignants interrogés trouvent que les textes-soutiens du manuel scolaire n'aident les apprenants à développer leurs capacités imaginatives que parfois, contre trente-cinq pour cent (35%) des répondants qui voient qu'ils sont utiles pour le développement de ces capacités. Une minorité d'interrogés (12%) ne reconnaît aucune utilité de ce genre dans le manuel.

## Interculturel en classe de FLE au Moyen Algérien: Analyse des résultats du questionnaire des enseignants

---

Nous avons constaté que les réponses des enseignants interrogés qui travaillent dans des milieux urbains ont oscillé entre *oui* et *parfois*, tandis que ceux qui travaillent dans des milieux ruraux ont répondu par *non*. Nous pensons qu'ils le lient à l'inadaptation des textes-supports au niveau réel de leurs apprenants et à l'attrait des thématiques soulevées dans ce type de textes. Leur demande est ailleurs !

**Item04:** Si vous deviez changer le texte-support de lecture-compréhension, sur quelle(s) base(s) le choisissez-vous?

Quant à cet item, les enseignants interrogés pensent choisir leurs textes-supports par rapport :

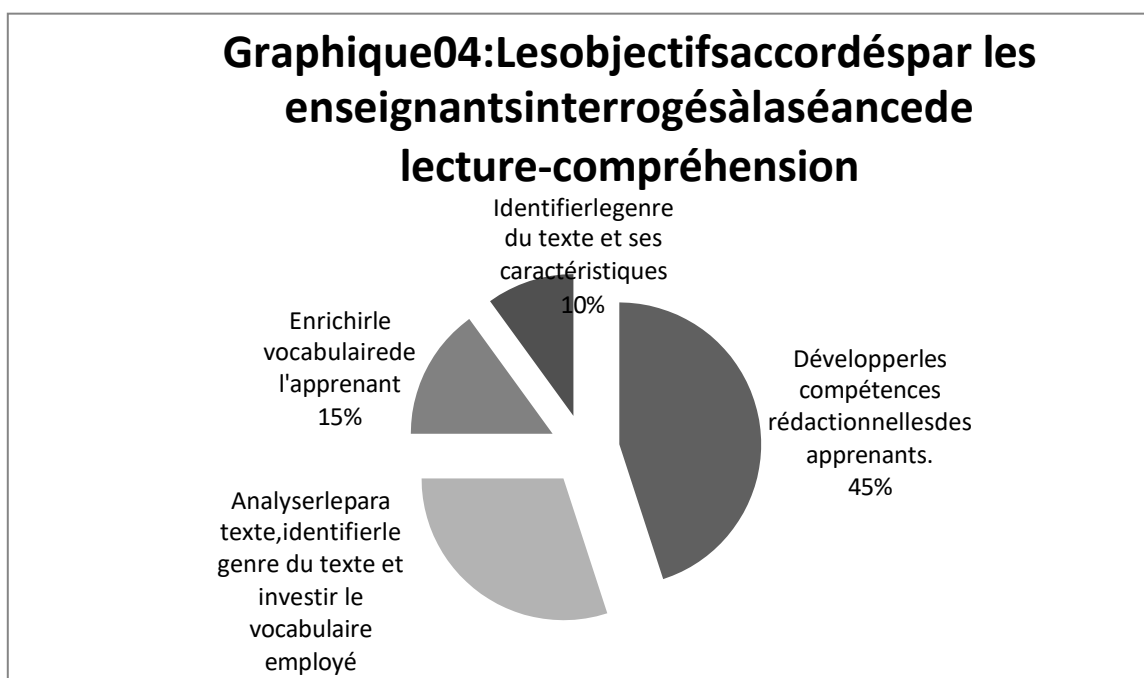
- Au niveau et à l'âge des apprenants « *la longueur du texte, un lexique aisément identifiable...* » (E 04)
- A l'authenticité du texte « *Personnellement, je trouve que le premier support présente une carence au niveau de la dichotomie « bien/mal » puisque l'objet convoité est perdu (accidentel) et la récompense se fait par rapport à une valeur morale (ambitueusement abstraite). Je changerais bien contre un texte authentique où les forces en conflit soient bien explicites.* » (E10)
- Au contexte des apprenants et à la culture algérienne. (E13, E 14)
- Aux besoins des apprenants (langagiers et culturels) et par rapport aux exigences de la typologie textuelle de la séquence et du projet didactiques. (E 02)
- Aux objectifs à atteindre et aux compétences terminales tracées par le ministère de l'Éducation Nationale. (E 08, E 12)

**Item05:** Quel(s) objectif (s) accorderiez-vous à l'activité de lecture-compréhension?

Quant à cet item, nous pouvons répartir les réponses de nos interrogés dans le tableau suivant :

**Tableau 04: Les objectifs accordés par les enseignants interrogés à la séance de lecture-compréhension.**

Les objectifs	Le nombre	Le pourcentage
Développer les compétences rédactionnelles des apprenants.	09	47%
Analyser le paratexte, identifier le genre du texte et investir le vocabulaire employé.	06	31%
Enrichir le vocabulaire de l'apprenant.	03	16%
Identifier le genre du texte et ses caractéristiques.	02	06%



Quant aux objectifs accordés par les enseignants interrogés à l'activité de lecture-compréhension, la lecture du graphique ci-dessus nous permet de dire :

- Une proportion significative des enseignants interrogés (E 02, E 09, E 13, E 14, E 15, E 16, E 17, E 19, E 20), (soit : 47%) trouve que l'apprenant doit bien lire le texte-support choisi, le comprendre et l'analyser afin de produire un autre avec ses propres mots : *«La séance de la lecture-compréhension est primordiale pour le développement des compétences rédactionnelles des apprenants... »*. (E 02)
- Trente et un pour cent (31%) des enseignants (E 01, E 04, E 08, E 10, E 18, E 11) visent à travers cette séance à analyser le para texte en identifiant le genre du texte pour aboutir enfin à une construction collective du sens avec un investissement du vocabulaire employé. *«J'appréhende l'activité selon une démarche où l'analyse porte sur la genèse du document à travers des critères communicatifs, puis l'exploitation thématique (construction du sens) avec tout ce que cela suppose comme investissement comme outils linguistiques. »* (E 10)
- Seize pour cent (16%) des enseignants trouvent que l'objectif principal accordé à cette séance consiste à enrichir le vocabulaire des apprenants. (E 06, E 07, E 12)
- Pour le reste des enseignants (soit : 06%), ils'agit d'identifier le genre du texte et ses caractéristiques. (E 03, E 05)

## Interculturel en classe de FLE au Moyen algérien: Analyse des résultats du questionnaire des enseignants

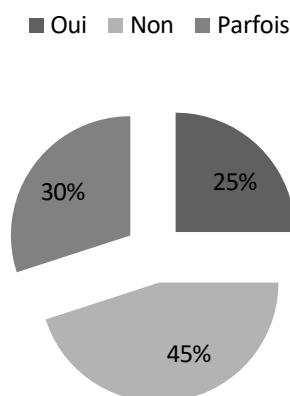
**Item06:** Pensez-vous que le programme de français au collège accorde-t-il de l'importance à la dimension interculturelle du conte ?

Oui  Non  Parfois

**Tableau05:** L'importance accordée par le programme de français au collège à la dimension interculturelle du conte

	OUI	NON	Parfois
<b>Le nombre</b>	5	09	06
<b>Le pourcentage</b>	25%	45%	30%

**Graphique05:** L'importance accordée par le programme de français au collège à la dimension interculturelle du conte



Relativement à la dimension interculturelle du conte, il est clair sur le graphique que :

- Presque la moitié des enseignants interrogés (soit : 45%) pensent que le programme de français au collège n'accorde aucune importance à la dimension interculturelle du conte. (E 01, E 02, E 05, E 10, E 11, E 12, E 17, E 18, E 19)
- Le reste des répondants se partagent le pourcentage entre la réponse affirmative *oui* (E06, E07, E08, E14, E15, E16), et la réponse intermédiaire *parfois*. (E03, E04, E 09, E13, E 20)

**Item07:** A votre avis, peut-on initier les apprenants à la lecture des contes alors que la maîtrise de la langue n'est pas assurée ?

Oui  Non

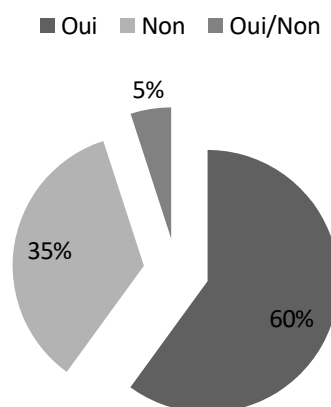
Pourquoi?

## Interculturel en classe de FLE au Moyen algérien: Analyse des résultats du questionnaire des enseignants

**Tableau 06: La probabilité d'initiation des apprenants à la lecture des contes sans leur maîtrise de la langue.**

	OUI	Oui/Non	Non
<b>Le nombre</b>	12	01	07
<b>Le pourcentage</b>	60%	05%	35%

**Graphique 06: La probabilité d'initiation des apprenants à la lecture des contes sans assurer leur maîtrise de la langue.**



En ce qui concerne la probabilité d'initiation des apprenants à la lecture des contes sans leur maîtrise de la langue, nous pouvons lire les résultats de ce graphique comme suit :

- Soixante pour cent (60%) des enseignants interrogés trouvent qu'on peut initier les apprenants à la lecture des contes sans être convaincu de leur maîtrise de la langue, ils pensent que c'est à travers la lecture des contes que les apprenants peuvent développer leur niveau de maîtrise de langue.
- Le reste des enseignants (soit : 35%) conditionnent l'initiation des apprenants à la lecture des contes par leur maîtrise de la langue car ils trouvent que la compétence linguistique est primordiale pour accéder au sens et à la visée du conte. Sauf un enseignant qui hésite entre l'affirmation et la négation même s'il penche beaucoup plutôt vers l'affirmation, selon lui: *«Enfin oui et non, à mon avis, quel que soit leur niveau de maîtrise de la langue, ils restent imaginatifs et le conte par son caractère distrayant peut aider à améliorer les compétences dans ce sens.»* (E 10)



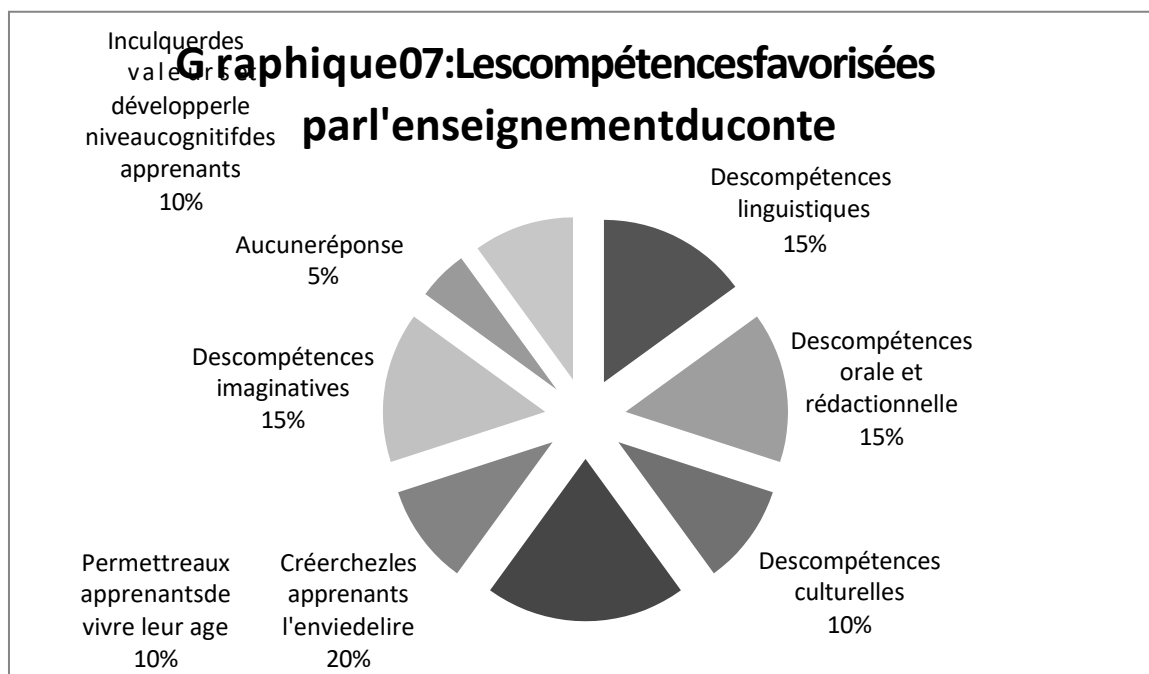
## Interculturel en classe de FLE au Moyen Algérien: Analyse des résultats du questionnaire des enseignants

**Item 08:** D'après-vous, quelles compétences favorise-t-ill'enseignement du conte?

Nous pouvons résumer les réponses des enseignants interrogés dans le tableau suivant:

**Tableau 07: Les compétences favorisées par l'enseignement du conte**

Les réponses des enseignants interrogés	Le nombre	Le pourcentage
Des compétences linguistiques	03	15%
Inculquer des valeurs et développer le niveau cognitif des apprenants.	02	10%
Des compétences orale et rédactionnelle.	03	15%
Des compétences culturelles.	02	10%
Créer chez les apprenants l'envie de lire.	04	20%
Permettre aux apprenants de vivre leur âge.	02	10%
Des compétences imaginatives.	03	15%
Aucune réponse	01	05%



A propos des compétences que peut favoriser l'enseignement du conte, nous pouvons lire les résultats de ce graphique comme suit :

- Trois enseignants interrogés (soit: 15 %) pensent que l'enseignement du conte peut favoriser chez les apprenants des compétences linguistiques

## Interculturel en classe de FLE au Moyen Algérien: Analyse des résultats du questionnaire des enseignants

---

-«acquérir un nouveau vocabulaire ». (E 14)

-«A mon avis, l'enseignement du conte favorise chez les apprenants des compétences linguistiques » (E 20)

-«Il permet d'enrichir le vocabulaire des apprenants»(A04)

➤ Pour deux des enseignants interrogés (soit: 10%),

-le conte inculque chez les apprenants des valeurs «le conte sert à éduquer les enfants à travers les leçons de vie qu'on peut retirer de chaque histoire »(E 18)

-et développe leur niveau cognitif et comportemental ; «Le conte est en général un texte à longueur restreinte, bien structuré et basique au niveau cognitif ; donc, je pense dispensé à des élèves préadolescents, il offre des opportunités sur le plan comportement de part les valeurs qu'il véhicule et sur le volet analyse il est très concis et enthousiasmant. », ajoute l'un des enseignants (E 10).

➤ Trois autres enseignants interrogés (soit : 15%) trouvent que le conte peut développer les compétences des apprenants à l'oral et à l'écrit. (E 05, E 08, E 06)

➤ Deux enseignants (10%) estiment que le conte aide à créer des compétences culturelles «le conte met en relation des compétences culturelles des apprenants » (E 19), «il permet la découverte de différentes cultures car chaque conte véhicule une certaine culture » (E 02)

➤ Pour quatre enseignants (E 07, E 12, E 15, E 17) (soit : 20%), le conte crée chez les apprenants l'envie de lire : «il crée l'envie de lire et de découvrir l'autre monde (du merveilleux) » (E 07)

➤ Deux enseignants estiment que le conte permet aux apprenants de vivre leur âge. (E 01, E 03)

➤ Trois répondants (soit: 15%) rejoignent l'idée que le conte comme récit fictif contribue à développer l'imaginaire des apprenants par excellence. (E 09, E 13, E 16)

➤ Un enseignant (A11) n'a donné aucune réponse (soit: 05%).

**Item 09:** Parmi ces types de difficultés, le(s) quel(s) rencontrent vos apprenants lors de la lecture d'un conte :

-Difficultés linguistiques

-Difficultés culturelles

-

Difficultés cognitives

Autre

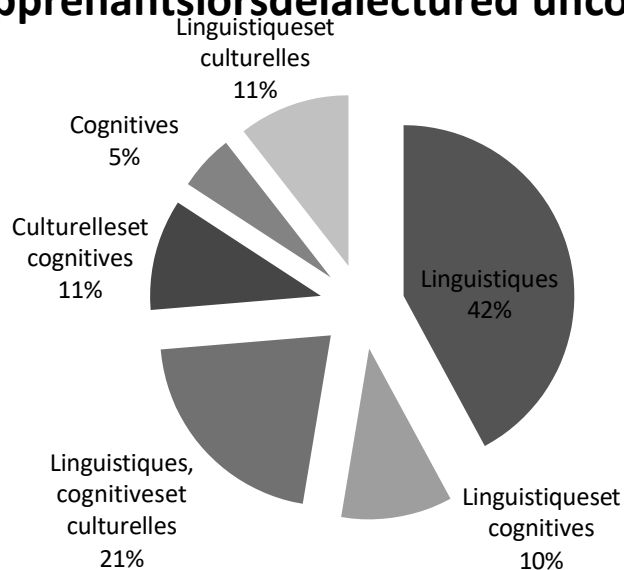
## Interculturel en classe de FLE au Moyen algérien: Analyse des résultats du questionnaire des enseignants

Au sujet des difficultés rencontrées par les apprenants, les réponses des enseignants interrogés varient comme il est indiqué dans le tableau suivant :

**Tableau 08: Difficultés rencontrées par les apprenants lors de la lecture d'un conte**

Difficultés	Le nombre	Le pourcentage
Linguistiques	09	42%
Linguistiques et cognitives	02	10%
Linguistiques, cognitives et culturelles	04	21%
Culturelles et cognitives	02	11%
Cognitives	01	05%
Linguistiques et culturelles	02	11%

**Graphique 08: Difficultés rencontrées par les apprenants lors de la lecture d'un conte**



Les résultats de ce graphique montrent que :

- Quarante-deux pour cent (42%) des enseignants interrogés trouvent que les difficultés rencontrées par les apprenants lors de la lecture d'un conte sont de type linguistique.
- Vingt et un pour cent (21%) parmi eux se penchent vers les trois types de difficultés à la fois.

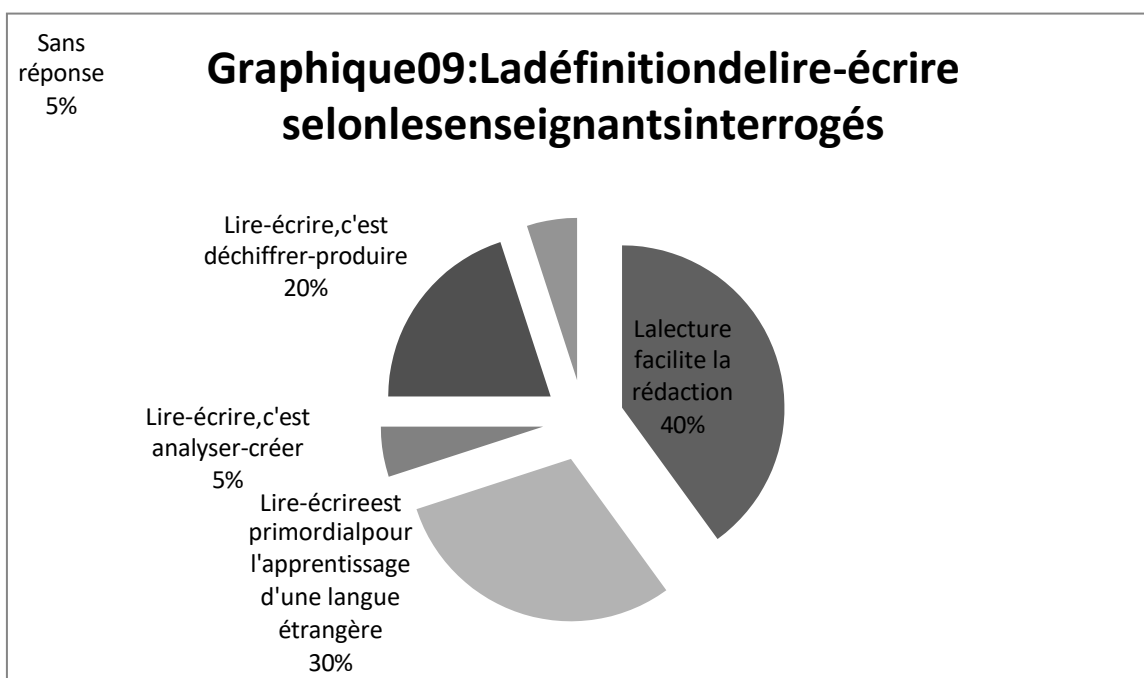
## Interculturel en classe de FLE au Moyen Algérien: Analyse des résultats du questionnaire des enseignants

- Peu d'enseignants (soit : 05%) citent comme difficultés celles de type cognitif.
- Le reste d'enseignants (soit : 11%) penchent pour les difficultés (culturelles et cognitives, linguistiques et culturelles, linguistiques et cognitives).

**Item 10 :** Que veut dire lire-écrire pour vous ?

**Tableau 09: La définition de lire-écrire selon les enseignants interrogés**

Les réponses des enseignants	Le nombre	Le pourcentage
La lecture facilite la rédaction.	08	40%
Lire-écrire est primordial pour l'apprentissage d'une langue étrangère.	06	30%
Lire-écrire, c'est analyser-crée	01	05%
Lire-écrire, c'est déchiffrer-produire.	04	20%
Sans réponse.	01	05%



Lire-écrire étant la base de l'enseignement /apprentissage d'une langue, la lecture du graphique, sans équivoque, nous permet de dire :

- Pour Quarante pour cent (40%) des enseignants interrogés (E 02, E 03, E06, E 08, E 12, E15, E18, E19) la lecture aide l'apprenant à rédiger « *Savoir taimer lire amène les apprenants à faire des rédactions personnelles.* » (E 12)

## Interculturel en classe de FLE au Moyen algérien: Analyse des résultats du questionnaire des enseignants

---

- Trente pour cent (30%) parmi eux (E 01, E 07, E 13, E 16, E 17, E 20) voient que lire-écrire est primordial pour apprendre une langue étrangère : *«Lire-écrire est un couple de compétences qu'on ne peut pas séparer, c'est basique pour l'apprentissage des langues ».*(E17)
- L'un des répondants (soit:05%), pense que lire-écrire veut dire analyse/Création: *«En peu de mots, cela veut dire analyse-crédation et que cela ne se limite pas au code écrit (on peut lire une vidéo par exemple). La cohérence d'un discours ne tient pas seulement aux mots qu'on emploie. »* (E 10)
- Vingt pour cent (20%) de ces enseignants trouvent que lire c'est déchiffrer un texte, écrire c'est le produire. (E 04, E 05, E 09, E 11)
- Un enseignant n'a fourni aucune réponse (soit:05%)(E 14)

### **Item 11: Quelles insuffisances dégagez-vous du programme de deuxième année moyenne (projet I)**

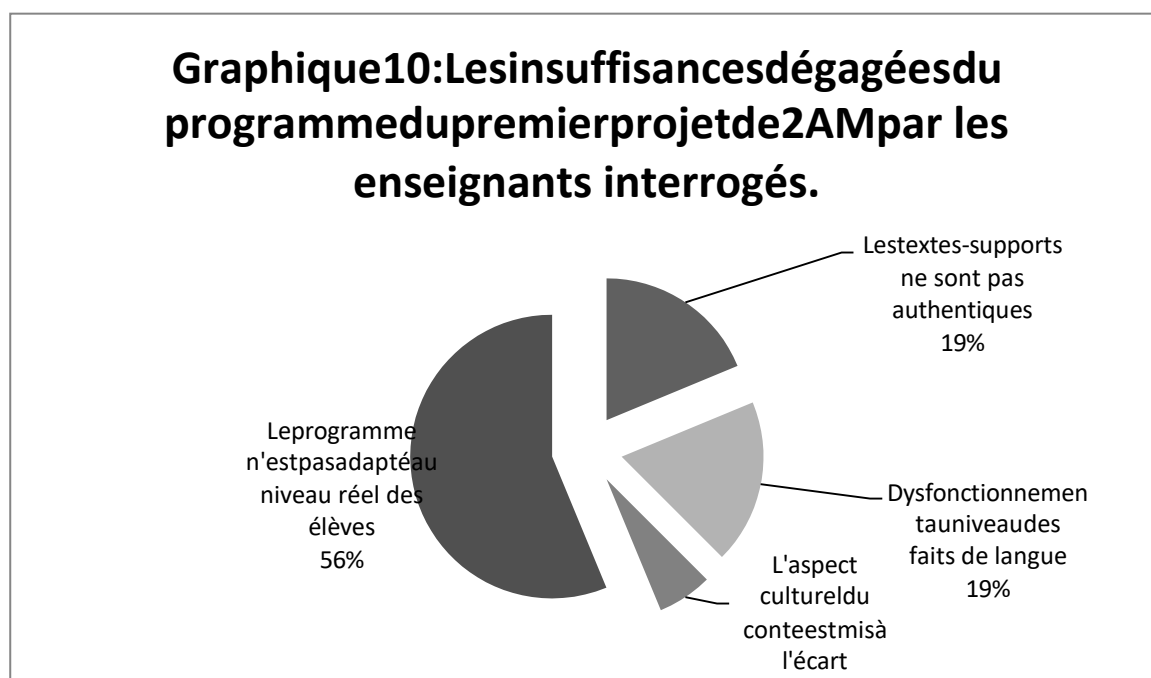
? Quels sont les changements urgents et immédiats que vous souhaiteriez qu'on y apporte ?

Quatre enseignants (soit: 20%) interrogés (E 03, E 04, E 07, E 09) trouvent que le programme est parfait, les autres (soit : 80%) ont cité les insuffisances suivantes :

### **Tableau 10: Les insuffisances dégagées du programme du premier projet de 2AM par les enseignants interrogés.**

Les insuffisances dégagées du programme	Le nombre	Le pourcentage
Lestextes-supports ne sont pas authentiques.	03	19%
Dysfonctionnement à un niveau des faits de langue.	03	19%
L'aspect culturel du conte est mis à l'écart.	01	06%
Le programme n'est pas adapté à un niveau des élèves.	09	56%

## Interculturel en classe de FLE au Moyen algérien: Analyse des résultats du questionnaire des enseignants



Les insuffisances que dégagent les enseignants interrogés du programme du premier projet de 2AM, sont indiquées sur le graphique comme suit :

- Pour la majorité des enseignants interrogés (soit : 56%), le programme du premier projet n'est pas adapté au niveau réel des apprenants, ce qui pourrait les ennuyer.
- Dix-neuf pour cent (19%) des répondants (E 05, E 08, E 14) pensent que le choix des supports n'est pas opportun; la plupart du temps, ils ne sont pas authentiques, «confectionnés avec des écarts au niveau d'interférence.»(E14)
- Le même pourcentage (soit : 19%) des interrogés (E 10, E 13, E 16) signalent un dysfonctionnement au niveau des faits de langue ; «on constate un cloisonnement des activités, ce qui entraîne dans l'esprit des apprenants des ruptures entre l'analyse et la production. » (E 10)
- Un doctorant en didactique du FLE à l'université de Sidi Belabbas et qui enseigne au collège (soit: 06%) fait remarquer que l'aspect culturel du conte est mis à l'écart. (E 02)

Quant aux changements au programme que les enseignants proposent, ils sont exprimés comme suit :

- Mettre de la lumière sur l'aspect culturel des contes.
- Adapter le programme au niveau réel des apprenants de façon à ce qu'ils aiment le français.
- Intégrer le portrait des personnages.

## Interculturel en classe de FLE au Moyen Algérien: Analyse des résultats du questionnaire des enseignants

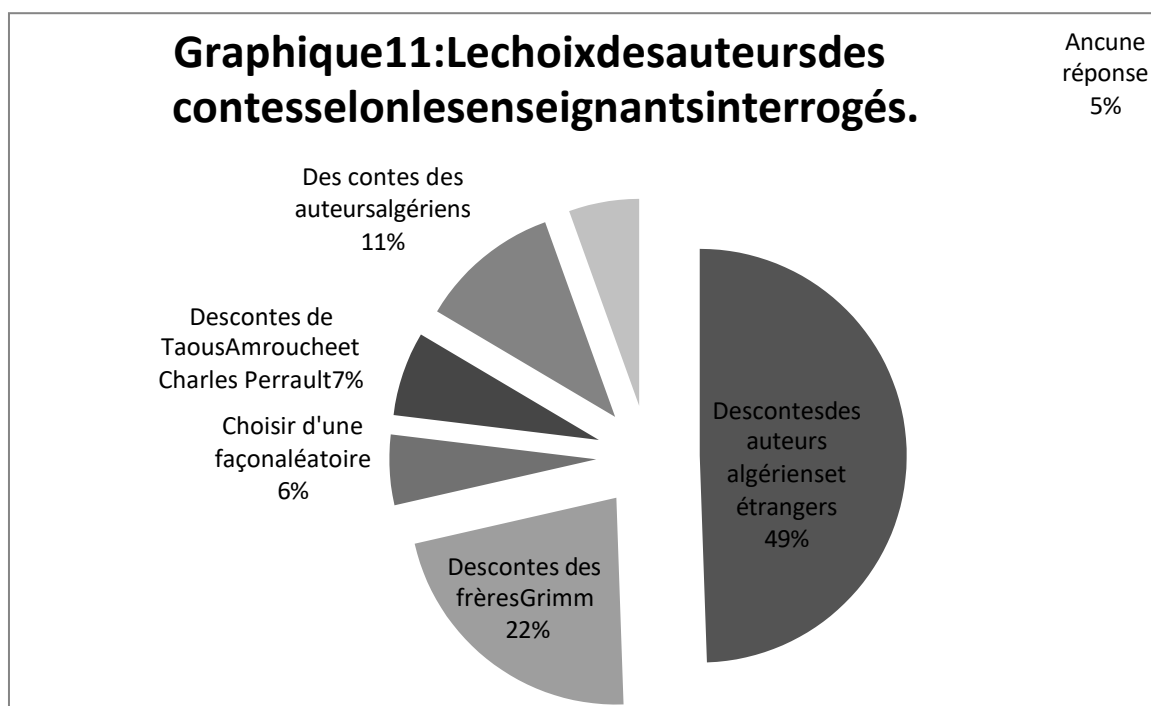
- Proposer des contes arabes connus comme «*Djouha*».

**Item 12:** Si vous devriez choisir des contes, quels auteurs algériens ou étrangers proposeriez-vous à vos apprenants ? Pourquoi ?

Quant à cet item, nous avons pu relever les réponses comme suit :

**Tableau 11: Le choix des auteurs des contes selon les enseignants interrogés.**

Les réponses des enseignants	Le nombre	Le pourcentage
Des auteurs algériens et étrangers.	09	49 %
Les frères Grimm	04	22 %
Un choix d'une façon aléatoire	01	06 %
Taous Amrouche et Charles Perrault	03	11 %
Auteurs algériens	02	07 %
Aucune réponse	01	05 %



Quant au choix des auteurs des contes par les enseignants interrogés, la lecture du graphique nous permet de dire que :

- La plupart des enseignants interrogés (soit : 49%) choisiraient des contes des auteurs algériens et étrangers pour s'ouvrir sur le monde : «*Des contes populaires de toutes les civilisations* », répond l'un des interrogés (E 10).

## Interculturel en classe de FLE au Moyen Algérien: Analyse des résultats du questionnaire des enseignants

---

- Vingt-deux pour cent parmi eux (22%) opteraient pour des contes des frères Grimm car ils sont simples et solubles.
- Selon six pour cent des répondants (06%), le choix se ferait d'une façon aléatoire car tous les contes peuvent attirer l'attention des apprenants et développer leurs imaginaires.
- Sept pour cent (07%) de ces enseignants préféreraient des contes de Taous Amrouche et de Charles Perrault.
- Onze pour cent des interrogés (11%) se pencheraient vers des contes des auteurs algériens tels que Nora Aceval et Taous Amrouche car selon eux ils sont éducatifs et reflètent notre culture.
- Un enseignant (E 11) a évité de répondre à cette question (soit : 05%). Nous avons considéré sa non-réponse comme une indifférence de sa part face à la nationalité des auteurs des contes.

### 1.2. Résultats de la deuxième partie: Représentations des enseignants Item

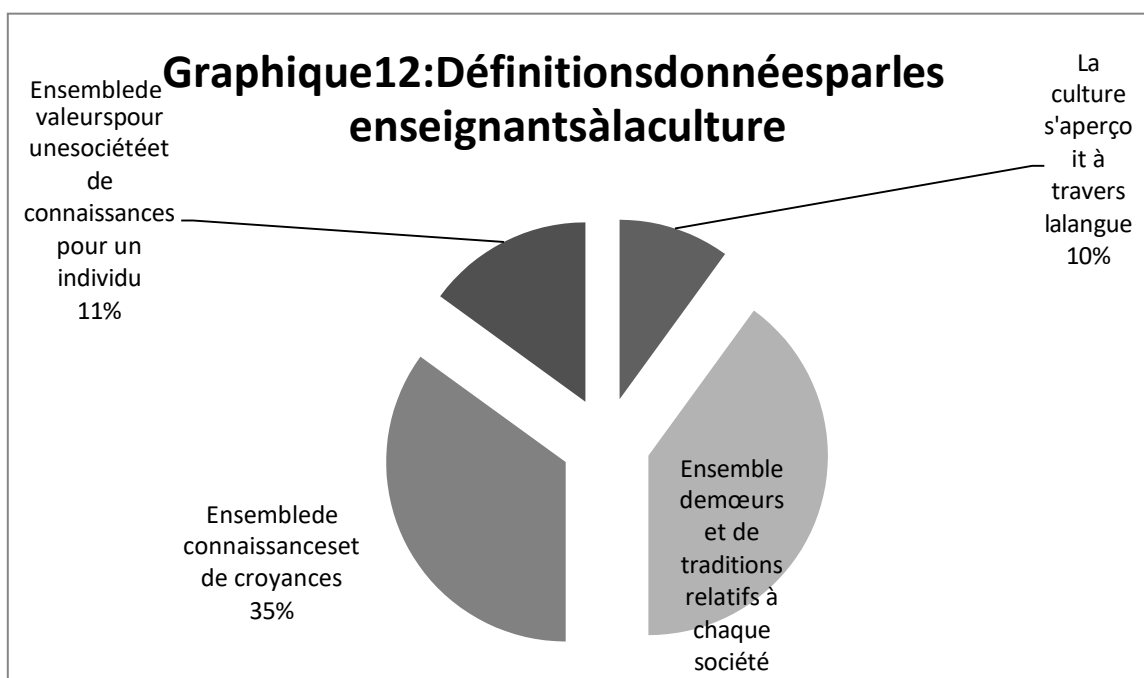
**01** : Quelle définition pouvez-vous donner à la notion de culture ? **Tableau**

**12** : Définitions données par les enseignants à la culture

Les définitions données	Le nombre	Le pourcentage
Lacultures'aperçoitàtraversla langue	02	10%
Ensembledemœursetdetraditionsrelatifsà chaquesociété.	08	40%
Ensembledeconnaissanceset de croyances.	07	35%
Ensemblesdevaleurspourunesociété et de connaissancespourunindividu.	03	11%



## Interculturel en classe de FLE au Moyen algérien: Analyse des résultats du questionnaire des enseignants



Quelles définitions donnent les enseignants interrogés à la culture ? D'après le graphique ci-dessus, nous relevons les définitions suivantes :

- Dix pour cent (10%) des enseignants aperçoivent la culture à travers la langue:  
«*Etant professeur de langue, je trouve qu'elle est à la fois un constituant et un véhicule de la culture. Donc, nous envisageons la culture de ce point de vue.* », confirme l'un d'eux. (E 10, E 19)
- Pour quarante pour cent des enseignants (E 01, E 03, E 04, E 07, E 08, E 11, E 12, E 16) (soit : 40%), la culture est un ensemble de mœurs, de traditions relatifs à chaque société: «*C'est un ensemble d'aptitudes et d'habitudes dans une société...* » (E01), «*C'est tout ce qui reste quand on a tout oublié. Il existe plusieurs acceptions du terme culture: Du raffinement et du savoir-vivre chez les Français, toute manifestation comportementale est un élément de la culture chez les Américains...* »
- Trente-cinq pour cent (soit : 35%) des enseignants trouvent que la culture est un ensemble de connaissances et de croyances propres à une nation, à un groupe d'individus. (E 05, E 06, E 14, E 15, E 18, E 20, E 13)
- Le reste des enseignants (soit : 11%) voient que la culture est un ensemble de valeurs propres à une même société comme elle peut être l'ensemble de connaissances propres à un individu. (E 02, E 09, E 17)

**Item 02:** Selon vous, l'interculturel signifie :

-Cecroisement de cultures

## Interculturel en classe de FLE au Moyen Algérien: Analyse des résultats du questionnaire des enseignants

---

- Cette interaction entre deux cultures

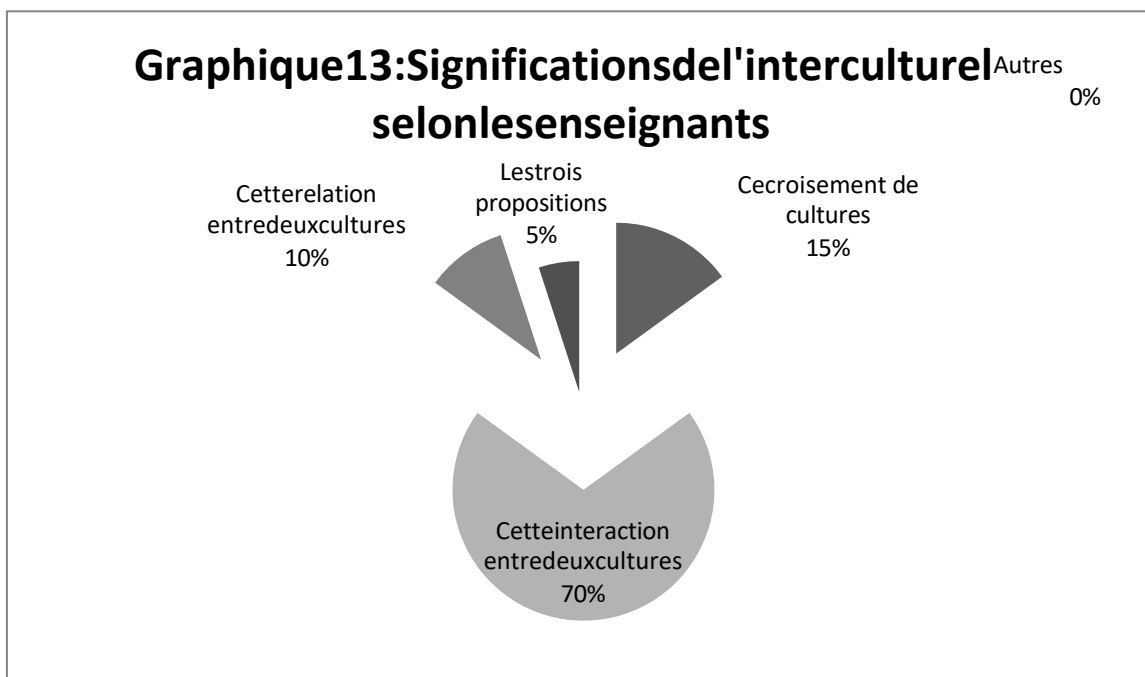
- Cette relation entre deux cultures

-

Autres  Pourquoi ?

**Tableau 13: Significations de l'interculturel selon les enseignants**

Réponses choisies	Le nombre	Le pourcentage
Cecroisement de cultures	03	15%
Cette interaction entre deux cultures	14	70%
Cette relation entre deux cultures	02	10%
Lesttrois propositions	01	05%
Autres	00	00%



Quelles significations de l'interculturel pour les enseignants ?

Les réponses symbolisées par le

graphiques ci-dessus indiquent clairement que :

- La grande majorité des enseignants interrogés (soit : 70%) optent pour le deuxième choix (interaction entre deux cultures) car ils trouvent que le préfixe «inter» implique une interaction, «*Nous optons pour le mot « interaction », car nous trouvons que même si elle n'est pas prééminente, une culture peut avoir une certaine influence sur*

## Interculturel en classe de FLE au Moyen algérien: Analyse des résultats du questionnaire des enseignants

*la pensée à une échelle universelle : l'arabe est une langue qui continue de rayonner...*

», ajoute un enseignant (E 10).

- Quinze pour cent des répondants (15%) définissent l'interculturel comme un croisement de culture dû à la mondialisation : « *Avec la mondialisation, l'interculturel a pris une dimension planétaire, on est ouvert au monde* », ajoute un enseignant. (E 16)
- Pour dix pour cent des interrogés (10%), la culture peut se définir comme cette relation entre deux cultures. Pour eux, le préfixe « inter » signifie relation.
- Une enseignante (soit : 05%) choisit les trois propositions car selon elle : « *...le mot interculturel introduit les notions de réciprocité dans les échanges et de complicité entre deux ou plusieurs cultures.* » (E 04)
- Aucun enseignant interrogé n'a fourni une autre définition personnelle du mot interculturel.

**Item 03:** L'interculturel est-il abordé dans le manuel scolaire de deuxième année du Moyen ?

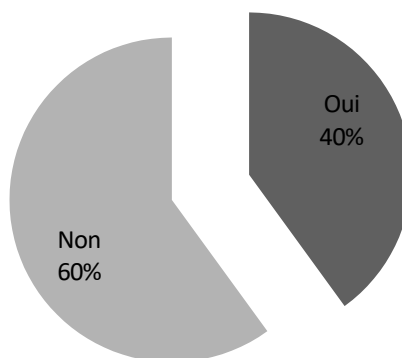
Oui

Non

**Tableau 14:** L'interculturel dans le manuel scolaire de deuxième année moyenne

	OUI	Non
<b>Le nombre</b>	08	12
<b>Le pourcentage</b>	40%	60%

**Graphique 14:** L'interculturel dans le manuel scolaire de deuxième année moyenne



## Interculturel en classe de FLE au Moyen algérien: Analyse des résultats du questionnaire des enseignants

Pour savoir si l'interculturel est abordé dans le manuel scolaire de deuxième année du Moyen, la lecture du graphique ci-dessus nous permet de dire que :

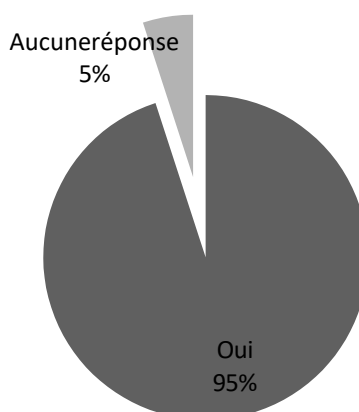
- La grande proportion des enseignants interrogés (soit : 60%) trouve que l'interculturel n'est pas abordé dans le manuel scolaire de deuxième année moyenne.
- Le reste des répondants (soit: 40%) optent pour l'affirmation.

**Item O4:** L'interculturel est très important, qu'en pensez-vous?

**Tableau 15:** L'importance de l'interculturel dans l'optique des enseignants interrogés

	Oui	Aucune réponse
Le nombre	19	01
Le pourcentage	95%	05%

**Graphique 15:** L'importance de l'interculturel dans l'optique des enseignants interrogés



- La quasi-totalité des enseignants affirment l'importance de l'interculturel (soit : 95%) car il permet l'ouverture sur le monde : *« Bien sûr, surtout que les moyens pour accéder à l'Autre sont à portée de main mais pas toujours fiables (les médias, les réseaux sociaux...). Pourquoi l'école prend en tergiversant l'escalier alors que les mauvais éducateurs prennent l'ascenseur. »*, argumente un ancien enseignant. (E 10)
- Un enseignant (E 11) n'a pas répondu à cette question. Nous avons considéré sa non-réponse comme une inaptitude, un désintéressement voire une incompréhension par rapport à cette question.

## Interculturel en classe de FLE au Moyen algérien: Analyse des résultats du questionnaire des enseignants

---

**Item 05 :** Quelle différence faites-vous entre compétence culturelle et compétence interculturelle ?

Pour cet item, nous pouvons classer les réponses des enseignants interrogés comme suit:

- La compétence culturelle est propre à une nation, une région ou à un individu, mais la compétence interculturelle permet l'échange entre deux ou plusieurs cultures.
- Comme son nom l'indique, une compétence interculturelle suppose aller vers l'Autre et entrer en échange avec lui, tandis que la compétence culturelle concerne les connaissances sur sa propre culture.
- La compétence culturelle est la capacité de percevoir les systèmes de classement à l'aide desquels fonctionne une société; la compétence interculturelle est la capacité à saisir, à comprendre et à expliquer les données multiculturelles dans une situation de communication.
- La première est relative à la culture mère et la deuxième concerne l'échange entre la culture mère et la culture cible.
- Chaque compétence dépend de l'autre.
- La compétence interculturelle est plus vaste et plus variée que la compétence culturelle, elle l'englobe.
- La compétence culturelle est l'ensemble des manières de s'exprimer et de vivre en société; la compétence interculturelle implique l'interaction, l'échange et l'élimination des barrières entre les différentes cultures.
- La compétence culturelle englobe tout ce qui va avec une culture d'un pays ou d'une région. La compétence interculturelle n'a pas de frontières, elle peut jumeler plusieurs cultures et trouver des zones de rapprochements entre elles.

**Item 06:** Montrez-vous à vos apprenants des ressemblances et/ou des différences entre la culture algérienne et la culture française (ou autre) ?

Oui

Non

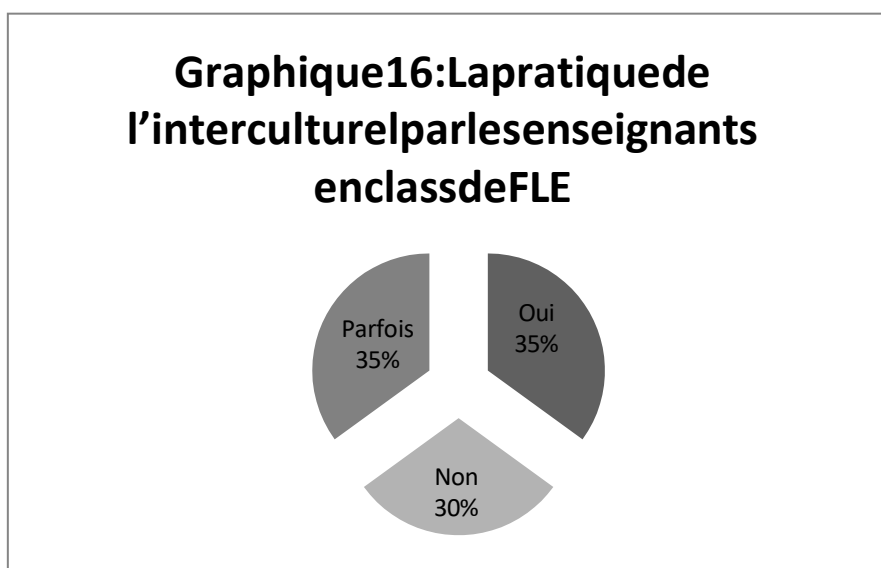
Parfois

**Tableau 16:** La pratique de l'interculturel par les enseignants en classe de FLE

	OUI	NON	Parfois
<b>Le nombre</b>	07	06	07
<b>Le pourcentage</b>	35%	30%	35%

## Interculturel en classe de FLE au Moyen algérien: Analyse des résultats du questionnaire des enseignants

---



A partir de ce graphique, nous pouvons dire que les enseignants interrogés sur leur pratique de l'interculturel dans leur classe, se partagent le pourcentage. En effet, trente-cinq pour cent (35%) des enseignants interrogés montrent à leurs apprenants quelques aspects interculturels entre les deux cultures (mère et cible). Trente pour cent (30 %) d'eux ne le font pas, trente-cinq (35%) des répondants sont restés évasifs en optant pour le choix intermédiaire «parfois » avec un enseignant qui a hésité entre Oui/ Parfois (il a coché les deux).

**Item 07:** Selon vous, une compétence interculturelle est-elle nécessaire?

Oui

Non

Pourquoi?

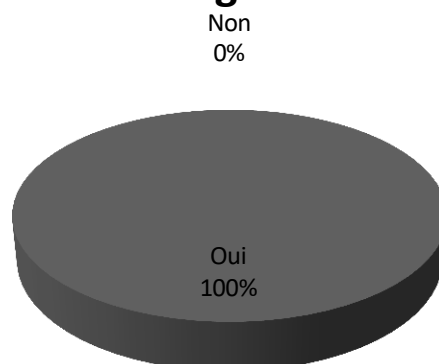
**Tableau 17: L'importance de la compétence interculturelle selon les enseignants**

	OUI	Non
<b>Le nombre</b>	20	00
<b>Le pourcentage</b>	100%	00%

## Interculturel en classe de FLE au Moyen algérien: Analyse des résultats du questionnaire des enseignants

---

### Graphique 17: L'importance de la compétence interculturelle selon les enseignants



A partir de ce graphique, nous constatons que tous les enseignants interrogés s'entendent pour l'utilité de la compétence interculturelle dans la mesure où :

- C'est la quintessence même du métier d'enseignant de langue: apprendre une langue pour aller/ recevoir l'Autre. On n'est pas seuls dans l'univers. (E 10)
- Elle permet de comprendre, de réagir et d'échanger avec les autres. (E14)
- Elle permet l'ouverture sur le monde. (E 02)

**Item 08:** D'après votre expérience, est-il possible d'appréhender l'interculturel et la compétence interculturelle à travers l'exploitation des contes ?

Oui

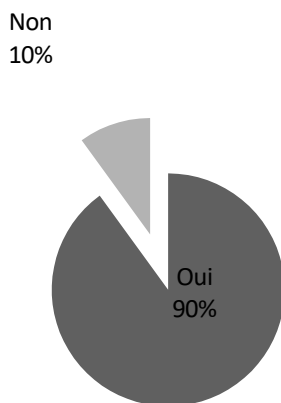
Non

Pourquoi?

**Tableau 18 : La possibilité d'appréhender l'interculturel et la compétence interculturelle à travers les contes.**

	OUI	Non
<b>Le nombre</b>	18	02
<b>Le pourcentage</b>	90%	10%

**Graphique 18: La possibilité  
d'appréhender l'interculturel et la  
compétence interculturelle à travers les contes.**



D'après les résultats de ce graphique, nous remarquons que la majorité des enseignants interrogés pensent qu'il est possible d'appréhender l'interculturel en exploitant les contes. Pour justifier leur opinion, ils évoquent les raisons suivantes :

- Une bonne exploitation des contes pourrait attirer l'attention de l'apprenant à la diversité des valeurs selon les cultures : *«D'après nos observations, nos enfants conçoivent les héros/ et les méchants selon des critères et des valeurs qui ne sont pas les nôtres: la princesse est blonde (une poupée Barbie). Il y a d'autres intervenants, même si l'action du professeur est pertinente, elle reste insuffisante»*, ajoute un enseignant (E 10).
- Le conte permet d'accéder à l'imaginaire de différentes cultures : *«C'est parce que, on a accès à l'imaginaire des autres cultures, on a à travers ces contes une facette du diapason que constitue l'interculturel »* (E 16)
- Les contes sont très attirants pour des enfants au collège ; et puisqu'ils sont issus de différents coins du monde, ils pourraient permettre à l'enseignant de FLE de pratiquer l'interculturel facilement : *«Les contes sont très attirants pour les enfants et ils sont issus de différents coins du monde, ce qui permet à l'enseignant de FLE de pratiquer l'interculturel aisément et d'une façon très attirante »* (E 12)
- On pourrait les exploiter à condition de changer le programme : *«On peut exploiter les contes dans une visée interculturelle si on change le programme »* (E 19)



## Interculturel en classe de FLE au Moyen algérien: Analyse des résultats du questionnaire des enseignants

---

- L'exploitation des contes étrangers pourrait permettre une bonne appréhension de l'interculturel.: «*Oui, on peut le faire à travers l'exploitation des contes étrangers* » (E 03)
- Les thèmes des contes et leur tissu narratif sont très simples et séduisants par rapport à l'âge des collégiens: «*Les contes, à travers leur tissu narratif, peuvent séduire les enfants*» (E 17). «*Parce que les thèmes des contes sont faciles à comprendre et à exploiter* » (E 06)
- Le conte permet de distinguer ce qui relève du fond culturel collectif comme les coutumes de ce qui relève de la créativité. (E 04)
- Le reste des enseignants interrogés (soit : 10%) trouvent qu'il est impossible de le faire car la génération d'aujourd'hui est très attachée à son Histoire et à sa culture :  
«*La génération d'aujourd'hui ne s'intéresse pas vraiment aux autres cultures* » (E13)

**Item 09:** Pensez-vous que les apprenants sont réceptifs à un enseignement-apprentissage de la langue/culture ?

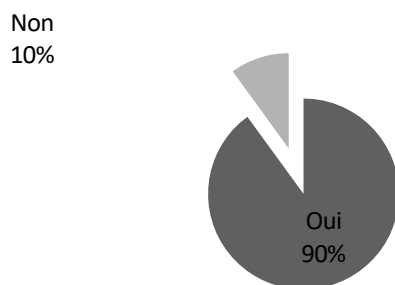
Oui

Non

**Tableau 19:** L'avis des enseignants sur la réception des apprenants de l'enseignement-apprentissage de la langue-culture

	OUI	Non
<b>Le nombre</b>	18	02
<b>Le pourcentage</b>	90%	10%

**Graphique 19:** L'avis des enseignants sur la réception des apprenants de l'enseignement-apprentissage de la langue-culture



## Interculturel en classe de FLE au Moyen algérien: Analyse des résultats du questionnaire des enseignants

D'après notre lecture de ce graphique, il est clair que la quasi-totalité des enseignants interrogés (soit: 90%) voient que les apprenants sont réceptifs d'un enseignement-apprentissage de la langue-culture, tandis que seulement dix pour cent (10%) d'eux ne le pense pas.

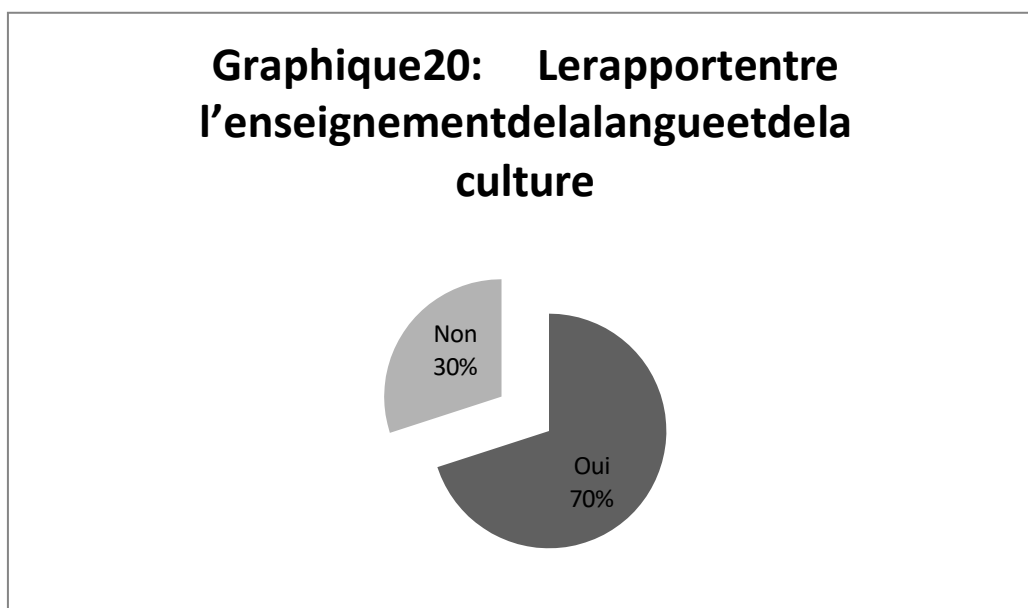
**Item10:** Jugez-vous que l'enseignement d'une langue implique inévitablement l'enseignement de sa culture ?

Oui

Non

**Tableau20:** Le rapport entre l'enseignement de la langue et de la culture

	OUI	Non
Le nombre	14	06
Le pourcentage	70%	30%



Soixante-dix pour cent des enseignants interrogés (70%) lient l'enseignement de la langue à l'enseignement de sa culture, tandis que trente pour cent de ces répondants (30%) ne pensent pas qu'ils soient indissociables.

### 2. Interprétation des données

Ce questionnaire avait comme principaux objectifs de:

-Repérer et de chercher à comprendre les représentations des enseignants vis-à-vis de la culture et de l'interculturel,

## Interculturel en classe de FLE au Moyen algérien: Analyse des résultats du questionnaire des enseignants

---

-Recueillir leurs opinions vis-à-vis de la place accordée dans les manuels scolaires à l'interculturel et les principales difficultés qu'ils constatent chez leurs apprenants lors de la lecture d'un conte.

Ce que nous pouvons faire ressortir des réponses données par les enseignants est comme suit:

- Le manuel scolaire, en dépit des lacunes qu'il recouvre, représente pour la plupart des enseignants de FLE au collège un précieux outil didactique à suivre à la lettre: *«Parce que le manuel scolaire est le seul outil disponible en classe de FLE»* (E08), *«il est conçu par des spécialistes»* (E12)
- Pour que les capacités imaginatives des apprenants soient développées, il faut que les textes-supports soient adaptés au niveau réel des apprenants.
- Le choix des textes-supports, selon les enseignants interrogés, pourrait se faire par rapport au niveau, à l'âge et au contexte des apprenants.
- La séance de lecture-compréhension pourrait développer les compétences rédactionnelles des apprenants, identifier le genre du texte et enrichir le vocabulaire des apprenants.
- La plupart de nos interrogés (soit : 60%) trouvent que le programme de deuxième année du Moyen n'accorde aucune importance à la dimension interculturelle du conte.
- Pour soixante pour cent de nos interrogés (60%), la maîtrise de la langue n'est ni nécessaire, ni obligatoire pour l'initiation des apprenants à la lecture des contes.
- L'enseignement des contes pourrait favoriser le développement des compétences de plusieurs types (linguistique, cognitif, oral, rédactionnel, culturel et imaginaire).
- Le programme de FLE de deuxième année du Moyen n'est pas adapté au niveau réel des apprenants, par rapport à leurs besoins (linguistiques et culturels) et par rapport aux exigences de la typologie textuelle de la séquence et du projet didactiques, aux objectifs à atteindre et aux compétences terminales tracées par le ministère de l'Éducation Nationale. Pour cela, ils proposent de l'adapter en fonction du niveau de ces apprenants tout en intégrant le portrait des personnages avec des contes arabes et d'autres étrangers. Cette diversité de contes pourrait créer une interculturelité car *«L'interculturalité se présente comme la mise en relation et en interaction de deux ou plusieurs cultures d'origines différentes qui entrent en contact.»* (Abdehamid Samir et Khedraoui Said, 2009, p, 37.)

## Interculturel en classe de FLE au Moyen Algérien: Analyse des résultats du questionnaire des enseignants

---

- La culture, selon les enseignants, peut être définie comme l'ensemble des mœurs et de traditions relatifs à chaque société voire même comme l'ensemble de croyances et de connaissances relatives à une même société (c'est la culture collective) ou à un individu (c'est la culture individuelle): *«La culture, c'est cet ensemble de valeurs propres à une même nation ou à une même société. Comme elle est cet ensemble de connaissances propres à un individu »* (E 02)
- La majorité des enseignants trouvent que le préfixe «inter » implique l'interaction, ce qui fait que l'interculturel est l'interaction entre deux cultures.
- Soixante pour cent (60%) des répondants voient que l'interculturel n'est pas abordé dans le manuel scolaire de deuxième année du Moyen.
- Selon l'idée que l'interculturel permet l'ouverture sur le monde, la quasi-totalité des interrogés (95%) affirment son importance. Néanmoins, certains d'entre eux définissent la compétence culturelle comme une compétence propre à une même nation (la culture mère) et la compétence interculturelle comme une compétence qui permet l'échange et l'interaction entre plusieurs cultures (la culture mère et la /les culture(s) cible(s)). Pour d'autres, la compétence culturelle concerne le savoir-vivre en société tandis que la compétence interculturelle est la capacité à comprendre et interpréter les phénomènes multiculturels dans une situation de communication. Ce que nous avons déduit de leurs réponses ; c'est qu'ils considèrent la compétence culturelle comme une composante de la compétence interculturelle. Cependant, c'est l'inverse: Selon Puren Christien (2013 : 05) la compétence interculturelle est une composante de la compétence culturelle (voir le deuxième chapitre théorique).
- Zarate Geneviève (cité par Hamidou Nabila, 2014, p.128) définit la classe de langue comme: *«un des lieux où la culture du pays de l'élève et la culture étrangère enseignée entrent en relation. »*. Quant à la pratique de l'interculturel en classe de FLE, le premier tiers des enseignants interrogés l'occulte complètement de leurs cours. Le deuxième tiers répond par l'affirmative tandis que le dernier a manifesté une pratique irrégulière.
- Etant un récit imaginaire très accrochant par rapport à l'âge des apprenants, le conte permettrait une bonne appréhension de l'interculturel.
- Comme *«Les cultures peuvent et doivent s'articuler et s'entrecroiser selon un des principes fondamentaux de l'éducation (inter)-culturelle dans le sens où : il n'y a pas de cultures pauvres ou riches ; il n'y a que des cultures non ou mal comprises. »*

## Interculturel en classe de FLE au Moyen algérien: Analyse des résultats du questionnaire des enseignants

---

(Op.cit, Abdehamid Samir et Khedraoui Said, p.36.), la plupart de nos enseignants voient que les apprenants sont réceptifs à l'apprentissage de la langue-culture.

- Les enseignants rejoignent l'idée selon laquelle : *«Un des besoins d'un apprenant d'une langue étrangère est, fondamentalement, de connaître la culture véhiculée par cette langue. Cette connaissance est nécessaire à l'apprentissage de la langue, comme la connaissance de cette dernière est nécessaire à l'accès à la culture. »* (Op.cit. Hamidou Nabila, 20014, p.130) et lie étroitement l'enseignement de la langue à l'enseignement de sa culture. En effet, une éducation interculturelle en classe de FLE dans le sens de motiver les apprenants à une prise de conscience de la diversité culturelle nous semble nécessaire.

### **Conclusion**

Au terme de ce chapitre, nous avons pu répertorier les représentations des enseignants par rapport à la culture et à l'interculturel, et savoir à quel point ils sont intéressés par une approche interculturelle du conte, approche qui n'est pas vraiment prise en compte dans le manuel scolaire de l'année d'étude en question (2<sup>ème</sup> AM).

# **CONCLUSIONDELAPARTIEII**

Concernant l'exploitation du conte, la recherche menée, à travers divers outils d'investigation (questionnaires, etc.), nous a permis de répondre aux questions suivantes:

- Le conte permet-il de développer chez les apprenants de deuxième année moyennes des compétences de nature interculturelle ?
- Comment peut-on exploiter le conte en classe de deuxième année moyennes sur les plans linguistique et culturel à la fois ?
- Le conte permet-il de prendre conscience de Soi et de l'Autre dans une dynamique de compréhension et d'échange ?

L'apport de notre recherche en didactique du conte consiste à intégrer une approche longtemps inexploitée voire totalement ignorée dans l'enseignement/apprentissage du conte en classe de FLE dans le contexte scolaire algérien. Cette approche est dite interculturelle ; elle est centrée sur les deux aspects de la langue, à savoir le linguistique et le culturel. En effet, notre approche interculturelle du conte a consisté à proposer de développer chez l'apprenant des capacités lui permettant de prendre conscience de sa culture et de revoir ses relations avec des personnes appartenant à d'autres cultures, de confronter ces cultures avec la sienne et d'apprendre à coexister avec celles-ci. Et cela à travers une étude comparative des contes d'origines différentes dans cette perspective (interculturelle). De là, l'essence même d'enseigner/apprendre une langue étrangère est de chasser toute forme d'ignorance ou de rejet de la culture de l'Autre de l'esprit des apprenants, il s'agit alors d'une éducation interculturelle.

Nous pouvons synthétiser les résultats que nous avons obtenus comme suit:

- En classe de 2<sup>ème</sup> année du Moyen, les concepteurs des nouveaux programmes se basent uniquement sur le volet linguistique de la langue au détriment de la culture véhiculée avec, ce qui explique en partie l'ignorance des apprenants de la culture de l'Autre sans qu'ils en soient véritablement conscients.
- L'approche interculturelle du conte s'est avérée une approche efficace en classe de FLE. Il a été constaté que c'est grâce à cette approche que l'imaginaire de l'apprenant a été développé, c'est ce qu'on touche à travers les nouvelles et diverses idées dans un sens interculturel dans les productions écrites des apprenants. De là, on peut en conclure que le conte développe l'imaginaire des apprenants dans un sens interculturel pour une meilleure compréhension du Soi et de l'Autre.

## Analysedesdonnées

---

- Le conte, de par son ossature particulière (son schéma narratif) attire les apprenants, ce qui permet aux didacticiens une meilleure exploitation sur les plans linguistique et interculturel.
- Le système onomastique reflète la culture de sa société d'origine, ce qui favorise la divulgation de ses valeurs et principes fondateurs. Le choix des prénoms par les apprenants dévoile donc la nature de l'éducation et de la culture qu'ils ont reçues.
- En classe de FLE, la confrontation des cultures à travers un travail comparatif entre les contes est nécessaire voire primordiale à une éducation interculturelle des apprenants, ce qui appelle vivement les concepteurs des programmes à exploiter convenablement ce genre narratif et à souscrire à l'accessibilité à la culture de l'Autre.



# **Conclusion**

## Conclusion

---

L'apparition du concept de l'interculturel dans le cadre éducatif et pédagogique a pris de l'ampleur ces dernières décennies. Il est même devenu nécessaire voire même d'une grande importance pour assurer une réelle ouverture sur le monde. Vu les dégâts causés par le monolinguisme/culturalisme constatés sur le terrain de l'éducation, nombre de didacticiens pensent que la ségrégation et l'autisme culturels ne doivent plus régir les relations humaines car ils sont les ennemis de l'interculturel autrement dit de l'anti progressisme. Cela indique que si les langues et les cultures se recroquevillent sur elles-mêmes, elles finissent à la longue par se fossiliser et voire même par mourir et pousser les peuples à l'ostracisme sous toutes ses formes.

Apprendre (faire apprendre) donc aujourd'hui une langue étrangère, c'est entrer (faire entrer) dans une zone culturelle autre, plus ou moins inconnue, ignorée, inexplorée. C'est donc l'occasion de se mettre en contact avec l'Autre dans sa différence en tentant de le connaître, de le comprendre et pourquoi pas de l'apprécier sans aucun jugement de valeur ou repli identitaire! Ainsi, cet apprentissage de la langue de l'Autre pourrait éliminer toute distance de nature culturelle, permet la coexistence avec lui (l'Autre) et favorise la confrontation et la comparaison des cultures. Par conséquent, la langue et la culture sont les deux facettes d'une seule pièce de monnaie, d'une même initiation à la différence mais aussi à l'appartenance de l'Humanité riche et multiple ! On ne peut donc pas les séparer sans risquer de les scléroser dans l'esprit notamment de l'apprenant novice.

En classe de FLE, rencontrer l'autre par le biais du conte permet à l'apprenant d'explorer le monde dans sa diversité culturelle et de voir de près les différentes facettes et couleurs de l'homme à travers l'espace et le temps par le biais des langues porteuses d'originalités et de similitudes. Par conséquent, une revalorisation de ce genre narratif en classe de FLE pourrait lui (l'apprenant) permettre de prendre conscience de sa propre culture et de celle de l'Autre dans une dynamique de compréhension, de coexistence et d'échange, ce qui faciliterait sans aucun doute la formation de son identité, de sa personnalité et de son appartenance. Martine Abdallah-Pretceille affirme que :

*-«La question (de l'interculturel) n'est pas tant la culture de l'autre, mais tout simplement la relation à l'autre. C'est autrui, qui, dans sa totale diversité et singularité, sous toutes ses formes, s'impose à nous (...) Ainsi, la connaissance hors contexte, hors relation, hors communication avec autrui, ne facilite pas la rencontre (...). L'identité de chacun ne peut plus être définie sans lui, en dehors de lui, mais avec lui. ».* (Abdallah-Pretceille Martine, 2004, p. 146)

## Conclusion

---

A cet effet, les approches didactiques et pédagogiques prônées en classe de FLE doivent se fonder sur la valorisation de notre relation à l'Autre.

L'objectif de l'apprentissage d'une langue ne consiste pas uniquement en l'accumulation des connaissances sur la culture ou ses locuteurs mais le développement, chez l'apprenant, des capacités lui permettant de régler ses relations avec des personnes appartenant à des cultures différentes de la sienne et d'accepter les différences.

Le conte, de par sa pluralité interprétative, de par son universalité et sa singularité, constitue un objet de didactisation qui pourrait contribuer à la connaissance de la culture d'autrui. Il est un vecteur culturel par excellence, il porte en lui les indices socioculturels de la société qui l'a engendré et nous fait réfléchir sur l'Autre dans sa différence (sur ses traditions, ses rites, ses habitudes, son Histoire... etc.). En effet, Collès Luc (1994:176) affirme que: «*Les œuvres littéraires (les contes dans notre cas) peuvent constituer une voie d'accès à des codes sociaux et à des modèles culturels dans la mesure où elles représentent des expressions langagières particulières de ces différents systèmes.* »

La présente recherche est centrée sur le conte tant que genre littéraire particulier qui prône l'imaginaire et l'interculturel. Après une analyse que nous avons faite du programme de la matière FLE en 2<sup>ème</sup> A.M, plus précisément celui du premier projet et de la manière dont les contes sont exploités, nous nous sommes rendu compte que c'est la seule dimension linguistique du conte qui est appréhendée alors que ses éléments culturels sont totalement mis à l'écart. Par conséquent, nous nous sommes interrogées sur la possibilité d'intégrer la dimension interculturelle dans l'exploitation des contes en classe de FLE. Autrement dit, nous avons tenté d'étudier le conte par rapport à une approche dite interculturelle. Cette dernière est centrée sur la mise en relief de tout ce qui est culturel dans l'étude des contes, il est question alors de revaloriser cette dimension interculturelle du conte mise depuis longtemps en retrait.

Cette recherche a eu comme objectif d'éveiller l'intérêt et la curiosité des apprenants par rapport à la culture de Soi et à celle de l'Autre tout en étant conscient de l'hétérogénéité du monde culturel et sans toutefois oublier ses repères nationaux. Autrement dit et en peu de mots, le principal objectif auquel ce travail a abouti c'était d'assister les apprenants à développer une conscience interculturelle à travers l'exploitation du conte. Il s'agit donc d'inviter l'apprenant à réfléchir sur sa culture et sur celle de l'Autre, de les confronter et de les comparer, de vérifier les représentations de ces apprenants par rapport aux autres cultures et d'installer chez eux des valeurs identitaires.

## Conclusion

---

C'est la lecture des travaux d'autres chercheurs et didacticiens de différents horizons qui nous a inspirée dans la conception d'une approche interculturelle du conte qui nous soit propre en évitant tout débordement infructueux à notre recherche. Nous avons de ce fait pensé à une étude expérimentale qui était couronnée d'un travail de production écrite via un pré-test et un post-test; nous avons proposé aux apprenants quatre contes originaires de différents pays du monde afin de les étudier, alliant les éléments linguistique et culturel présents dans ces contes proposés. Ces apprenants ont été alors invités à rédiger un conte algérien qui reflète leur culture (algérienne). Cette expérimentation a favorisé le développement des techniques rédactionnelles chez ces apprenants tout en les amenant à réfléchir sur les phénomènes culturels en présence dans chaque conte, ce qui les a amenés à penser leurs versions algériennes.

A travers un questionnaire que nous avons adressé aux apprenants de la classe objet de notre expérience, nous nous sommes aperçue que l'approche interculturelle du conte (les apprenants) attirait et suscitait leur curiosité, c'est ce qui nous a convaincue que le conte est un outil pédagogique efficient et enrichissant, qui, bien exploité, motive les apprenants.

En outre, nous avons adressé un deuxième questionnaire à un groupe d'enseignants au collège algérien et cela dans le but de repérer leurs représentations par rapport à la culture et à l'interculturel, voir leurs avis pour la place accordée à l'interculturel dans les manuels scolaires, cerner les principales difficultés qu'ils trouvent chez leurs apprenants lors de la lecture d'un conte, discerner les insuffisances que ces enseignants dégagent du premier projet (du conte) du programme de 2AM, explorer les objectifs qu'ils accordent à l'activité de lecture-compréhension et voire même de chercher s'il est possible d'appréhender l'interculturel et la compétence interculturelle à travers l'exploitation des contes. En effet, ces questionnaires destinés aux partenaires du contrat didactique nous ont permis d'obtenir des renseignements significatifs sur la place accordée au conte et à l'interculturel en classe de FLE.

De ce fait, et au terme de notre recherche, nous sommes parvenues aux conclusions suivantes :

- L'approche interculturelle du conte suscite l'intérêt des apprenants car elle les met en contact avec l'Autre, dégage l'implicite et le non-dit dans le conte et les invite à confronter leur culture à celle de l'Autre.
- L'étude du conte en classe de FLE permet le développement de l'interculturel chez les apprenants. Cela est dû, à l'attachement particulier qu'ils éprouvent au conte comme genre littéraire particulier.

## Conclusion

---

- L'approche interculturelle du conte est une approche didactique efficace en classe de FLE car elle allie et développe les deux compétences linguistique et interculturelle des apprenants à la fois.

Ce qui répond à notre sens à nos questions de recherche de départ. Toutefois, notre présente étude n'a pu répondre à toutes les questions relatives à cette problématique importante de l'enseignement apprentissage des langues, leur impact sur la formation de l'esprit d'ouverture des jeunes algériens du XXI<sup>ème</sup> siècle pour être en conformité avec la jeunesse universelle.

Cette volonté plus grande de voir désormais, par le biais de prochains travaux de recherches s'ouvrir sur les différentes facettes de cette thématique. A notre niveau, nous entrevoyons certaines interrogations plus précises qui pourraient faire l'objet de recherches personnelles prochaines :

- Le conte, en tant qu'outil didactique, peut-il être exploité sur le plan de renforcement de la langue à l'étude tels : l'élargissement lexical, l'amélioration de la prononciation ou tout simplement la pratique sans complexe d'une langue étrangère ?

# **Bibliographie**

## Bibliographie

---

### Ouvrages:

- Abdallah-PreteilleMartine, «*Vers une pédagogie interculturelle*», éd., Anthropos, Paris, 1996.
- Abdallah-PreteilleMartine, «*L'éducation interculturelle*», éd., PUF, Paris, 2004.
- Abdallah-PreteilleMartine et Louis Porcher, «*Education et communication interculturelle* », éd., PUF, Paris, 1996.
- Abdallah-PreteilleMartine, «*Quelle école pour quelle intégration ?*», éd., Hachette, Paris, 1992.
- Abdallah-Preteille Martine, «*Choc de Cultures: concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*», éd., l'Harmattan, Paris, 1989.
- Abderrahmane Toumi, «*l'essentiel en didactique du français langue étrangère : Concepts, méthodologies et approches pédagogiques*», éd., El maarif Al Jadida, Rabat, mars 2016.
- Aubri Jean-Pierre, «*Le conte et la nouvelle*», éd., Armand Coli / Moisson, Paris, 1997.
- Barbier Jean-Marie, «*Elaboration de projet d'action et planification* », éd., PUF, Paris, 1991.
- Beacco Jean-Claude, «*Les dimensions culturelles des enseignements de la langue*», éd., Hachette, Paris, 2000.
- Bejjtit Redda, «*Eléments pour une didactique interculturelle du conte*», in Collès Luc et al. «*Didactique du FLE et de l'interculturel* », éd., EME collection proximités didactique, France, 2007.
- Berjot Sophie et Gérald Delelis, «*27 grandes notions de la psychologie sociale*», éd., Dunod, Paris, 2014.
- Bettelheim Bruno, «*Psychanalyse des contes de fées* », trad. Théo Carlier, Robert Laffont, éd., Réponses, France, 1976.
- Bouguerra Tayeb, «*Pour une approche écodidactique de la citoyenneté : Ecole, langage et citoyenneté* », sous la direction de Verdelhan-Bourgade Michèle, éd., L'Harmattan, Paris, 2001.
- Calame Griaule Geneviève, «*Approche littéraire de l'oralité africaine*», éd., Karthala, Paris, 2005.
- Camilleri Carmel «*Le choc de la culture: Concepts et enjeux pratiques de l'interculturel* », éd., l'Harmattan, Paris, 1989.
- Carlier Christophe, «*Laclef des contes*», éd., Ellipses, Paris, 1996.

## Bibliographie

---

- Christine Barré-De Miniac, Catherine Brissaud et Marielle Rispaïl, «*La Littéracie: Conception théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture* », éd., L'Harmattan, Paris, 2005.
- Connan-Pintado Christianne, «*Lire des contes détournés à l'école : A partir des contes de Perrault. De la GS au CM2*», éd., Hatier, Paris, 2009.
- Collès Luc, «*Passage des frontières: études de didactique du français et de l'interculturel* », éd., Presses universitaires de Louvain, Louvain-la-Neuve, 1994.
- DeCarlo Maddalena, «*L'interculturel*», éd., CLE International, France, 2007.
- De Gruyenaire Jean-Polet Dzutter Olivier, «*le conte* », éd., Didier Hatier, Bruxelles, 1990.
- Delon Agnes et al, «*Le conte à l'école*», éd., Retz, France, 2008.
- Dervin Fred et al, «*Pour une didactique des imaginaires dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères* », éd., Harmattan, 2009.
- Dussaix Anne-Marie et Grosbras Jean-Marie., «*Lessondages: Principes et méthodes* », éd., PUF, Paris, 1993.
- Flahault François, «*La pensée des contes*», éd., Economica, Paris, 2001.
- Florence Winmuller, «*Français langue étrangère (FLE): L'approche culturelle et interculturelle*», éd., Belin, Paris, 2011.
- Giasson Jocelyne, «*La compréhension en lecture*», éd., Hatier, Paris, 1996.
- Gimaret Daniel, «*Les noms dirimes en Islam, exégèse lexicographique et théologique* », éd., Ducerf, Paris, 1988.
- Guérette Charlotte et Blanchet Sylvie Roberge, «*Vivre le conte dans sa classe*», Collection Parcours pédagogiques, Hurtubise HMH Itée, Canada, 2007.
- Giust-Desprairies Florence et Muller Burkhard, «*Se former dans un contexte de rencontres interculturelles* », éd, Anthropos, Paris, 1997.
- HILY Marie-Antoine, «*Rencontres interculturelles: Echanges et sociabilités*» in «*Construire l'interculturel? De la notion aux pratiques*», éd., L'Harmattan, Paris, 2001.
- Kamanda Kama Sywor, «*Préface*», *Contes*, éd., Eben'a, Paris, 2004.
- Labaidi Zineb, «*Kan Ya Mkanl' Algérie des conteuses* », éd., Médiaplus, Constantine, 2012.
- Legros Patrick et al, «*Sociologie de l'imaginaire*», éd., Armand Colin, Paris, 2006.
- Maalouf Amine, «*Les identités meurtrières* », éd., Grasset, Paris, 1998.



## Bibliographie

---

- Merieu Philippe, « *apprendre...oui, mais comment* », éd., ESF, Paris, 1995.
- Nathalie Auger et al, « *Pour une didactique des imaginaires dans l'enseignement apprentissage des langues étrangères* », éd., l'Harmattan, 2009.
- Peju Pierre, « *l'archipel des contes* », éd., Aubier, 1989.
- Porcher Louis, « *L'enseignement des langues étrangères* », éd., Hachette, Paris, 2004.
- Porcher Louis, « *Le français langue étrangère, émergence et enseignement d'une discipline* », éd., Hachette/Education, Paris, 1995.
- Postic Marcel, « *L'imaginaire dans la relation pédagogique* », éd., Presses universitaires de France, 1989.
- Propp Vladimir (traduction de Marguerite Derrida, Tzvetant Todorov et Claude Kahn), « *Morphologie du conte* », éd., Seuil, Paris, juin 1970.
- Rey-Von-Allemen Micheline, « *Cultures ouvertes sociétés interculturelles du contact à l'interaction* », éd., L'Harmattan, Paris, 1994.
- Richer Jean-Jacques, « *La didactique des langues interrogée par les compétences* », éd., E.M.E, France, 2015.
- Séoud Amor, « *Pour une didactique de la littérature* », éd., Didier, Paris, 1997.
- Viau Rolland, « *La motivation dans l'apprentissage du français* », éd., ERPI le nouveau pédagogique éditions, diffusion Pearson Education, Canada, 1999.
- Vilatte Jean-Christophe, « *Méthodologie de l'enquête par questionnaire* », éd., Laboratoire Culture et Communication, Université d'Avignon, 2007.
- WARNIER Jean-Pierre, *La mondialisation de la culture*, Paris, La Découverte, 2003.
- Yves Reuter, « *L'analyse du récit* » (deuxième édition), éd., Armand Colin, Paris, 2009.
- Zarate Geneviève, « *Représentations de l'étranger et didactique des langues* », éd., Didier, Paris, 2004.

### Dictionnaires:

- Cuq Jean-Pierre, « *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* », éd., ASDIFLE, Clé international, Paris, 2003.
- Etévé Christiane et Champy Philippe, « *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* », éd., Nathan, Paris, 1994.
- Galisson Robert et Coste Daniel, « *Dictionnaire de didactique des langues* », éd., Hachette, Paris, 1976.

## Bibliographie

---

- Le Petit Robert, «*Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*», éd., Le Robert, Paris, 1990.
- Robert Jean-Pierre, «*Dictionnaire pratique de didactique de FLE* », éd., Ophrys, Paris, 2009.

### Revue:

- Abdallah-Preteille Martine, «*La pédagogie interculturelle: entre multiculturalisme et universalisme.* », in *Lingvarvm Arena*, vol 2, 2011.
- Abdallah-Preteille Martine, «*La littérature comme espace de l'apprentissage de l'altérité et du divers* », in *Synergie Brésil*, numéro spécial, 2010.
- Abdallah-Preteille Martine, «*Education interculturelle et éducation à la citoyenneté* », in *Eloy*, numéro spécial, 2004.
- Abdallah-Preteille Martine, «*Pédagogie interculturelle, dans l'interculturel en éducation et en sciences humaines* », in PU de Toulouse, 1985.
- Abdallah-Preteille Martine, «*La perception de l'autre*», in *Le français dans le monde*, nov/déc, 1983.
- Abdehamid Samir et Khedraoui Said, «*De la sécurisation de l'interculturalité à l'humanisation de la mondialisation* », in *Synergie Algérie*, n°4, Algérie 2009.
- Amrani Hatem, «*Del'interculturel en classe, ou le local aux couleurs du spectre* », in *Didacstyle*, n°08, Juin 2016.
- Besse Henri, «*Cultiver une identité plurielle*», in *Le français dans le monde*, n°254, 1993.
- Blanchet Philippe, «*L'approche interculturelle en didactique du FLE* », Service Universitaire d'Enseignement à Distance, Université Renne 2 Haute Bretagne, 2004-2005.
- Boiron Michel, «*L'interculturel en classe au quotidien : Le cours de français, une école du regard.* », in *le français dans le monde*, n°415, 2018.
- Boudchine Nawal, Ayachia Hana, «*Connaissances culturelles et compréhension de contes en Français Langue Etrangère* », in *Synergie Chili*, n°11, 2015.
- Boughazi Akila, «*La dimension interculturelle dans le manuel scolaire de 1as : L'enseignement du texte littéraire, cette passerelle interculturelle* », in *Revue LAROS: Langues, Cultures et Société* n°11/12, septembre 2016.
- Bourizine-Eddine, «*Le Capital culturel dans la communication interculturelle* », in *IMAGO* n°11, avril 2011.

## Bibliographie

---

- Boyer Henri, «*L'incontournable paradigme des représentations partagées dans le traitement de la compétence culturelle en français langue étrangère* », in Klincksieck revue de didactologie des langues-cultures n°123, 2001.
- Bricourt Bernadette, «*Le conte est une école de civilité et de courtoisie* », in Fenêtre sur cours, Fédération Syndicale Unitaire, Paris, n°274, 2005.
- Dakhiaabdelouaheb, «*Désir d'interculturalité: De cet autre idéal humain au devoir de partage* », in Synergies d'Algérie, n°02, 2008.
- De Carlo Maddalena, «*narration littéraire, dimension interculturelle et identification*», in ELA, n°115, juillet/septembre, 1998.
- Decourt Nadine, «*Le conte comme outil de médiation en situation interculturelle*», in Repères, recherches en didactique du français langue maternelle. Articulation Oral/écrit, n°03, 1991.
- Dervin Fred, «*Approches dialogiques et énonciatives de l'interculturel : Pour une didactique des langues et de l'identité mouvantes des sujets*», in Synergie Roumanie, n°04, 2009.
- Fougerouse Marie-Christine, «*Une approche de l'interculturel dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère* », in Synergie France, n°10-2016.
- Gratton Anne-Michèle, «*De l'interculturel à l'intra culturel. Ecrire en langue étrangère en pays étranger* », in Synergie Sud- Est européen, n°1, 2008.
- Hamidou Nabila, «*Le manuel de 1<sup>ère</sup> AS comme espace de représentation de soi et de l'autre* », in Insaniyat, n°43, 2009.
- Hamidou Nabila, «*La dimension interculturelle dans l'enseignement-apprentissage du français en Algérie entre représentations et connaissances culturelles.* », in Multilingales, n°03, 2014.
- José Yuste Frias, «*Interculturalité, multiculturalité et transculturalité dans la Traduction et l'Interprétation en Milieu Social* », in Monografias, n°04, 2014.
- Kaménova Svelta, «*La composante culturelle dans le programme d'intégration linguistique du ministère de l'immigration, de la diversité et de l'inclusion du Québec* », in synergie Mexique n°04, 2014.
- Kharroubi Siham, «*L'exploitation du texte littéraire en classe de langue. Comment est abordé un texte littéraire en classe de langue. Cas du secondaire en Algérie.* », in Faslelkhitaab n°07, volume 02, 2014

## Bibliographie

---

- Kheir Abdelkader, TifourTameur et Ait-AmezianeOuardia, «*L'interculturel et l'enseignement-apprentissage du texte littéraire au Moyen (cas du conte)*», in-SynergieChine, n°08, Chine, décembre 2013.
- Khelef Asmaa, «*Le conte populaire, facteur d'enrichissement interculturel dans l'enseignement/ apprentissage du FLE* », in revue ElAthar, n°29, décembre 2017.
- LeylavergneJacques et ParraAndréa, «*La culture dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère* », in Zona Proxima n° 13, 2010.
- Lits Marc, «*Approche interculturelle et identité narrative*», in Etude de linguistique Appliquée, n°93, 1994.
- Morales Roura Ana Victoria, «*compétence interculturelle en classe de langue* », in Synergie Mexique, n °04, 2014.
- Mousa Ahmad, «*La conscience interculturelle en classe de FLE. Difficultés et remédiation* », in Intercàmbio, 2<sup>ème</sup> série, vol 10, 2017.
- Outaleb-PelléAldjia, «*Le texte de lecture dans le manuel scolaire de français* », in revue El Khitab, n° 24, 2017.
- Outaleb-Pellé Aldjia, «*L'évaluation de la production écrite des élèves dans une perspective textuelle* », in Action Didactique, n° 03, 2019.
- PlaneSylvie, «*Singularités et constantes de la production d'écrit- L'écriture comme traitement de contraintes* », inJ. Laffont –Terranova et D. Colin (Eds) «*Didactique de l'écrit. La construction des savoirs et le sujet écrivain* ». Presse universitaire de Namur, 2006.
- PURENChristien, «*Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures* », in ELA revue de didactologie des langues-cultures n°109, Juin-Mars 1998.
- Rut Badenas Roig Sonia, «*Didactique du conte dans l'enseignement du français langue étrangère: Activités pratiques à partir de la Parure de Guy de Maupassant* », in Synergie Espagne, n°11, 2018.
- SioridzeMarine, «*Analyse de l'aspect culturel du texte littéraire: le cas du conte géorgien* », in Revista Académicaliletrad, 2016.
- SpringerClaude, «*Comment évaluer la compétence de communication dans le cadre d'une interaction spécifique: de quel type de critères pragmatiques avons-nous besoin?*, in les Cahiers de l'APLIUT, les nouveaux visages de l'évaluation, volume XVIII, n°3, mars 1999.

## Bibliographie

---

- YermehOuerdia, «*Eléments d'anthroponymie algérienne*», in Nouvellerevue d'onomastique, n°55, 2013.

### Thèses et mémoires:

- Belkaim Leila, «*Les noms propres: Les toponymes et les anthroponymes dans les champs canibales de Yasmina Khadra* », mémoire de Magistère, université d'Oran, 2014, p.86.
- Boughazi Akila, «*La dimension interculturelle dans l'enseignement-apprentissage de la langue française en Algérie. Essai d'analyse du manuel de 1<sup>ère</sup> Année secondaire*», thèse de doctorat, Université d'Oran, 2017.
- Chemmar Lazhar, «*L'apprentissage de la langue française à travers les journaux d'expression française et la dimension interculturelle (cas du quotidien EL WATAN)* », mémoire de Magistère, Université de Biskra, 2010.
- Frame Alexandre, «*Repenser l'interculturel en communication : Performance culturelle et construction des identités au sein d'une association européenne* », thèse de doctorat, université de Bourgogne, 2008.
- Guellal Abdelkader,  
«*Didactique de textes littéraires ou la littérature comme prétexte à l'enseignement du FLE*», thèse de doctorat, université d'Oran, 2006.
- Guidoume Mohamed, «*Représentations et pratiques enseignantes dans une approche par compétences du FLE au secondaire algérien : Cas des PES de la wilaya de Tiaret.* », thèse de doctorat, université d'Oran, 2010.
- Ibrahim Fatima, «*Le conte oriental/ occidental, un auxiliaire pour la classe de FLE au Liban* », thèse de doctorat, université de Franche-Comité Besançon, 2012.
- Kheir Abdelkader, «*Le conte comme outil didactique* », mémoire de magistère, Université de Tiaret, 2009.
- Pedro Feliciano José, «*L'approche interculturelle dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères: Analyse des pratiques d'enseignement du français langue étrangère au Mozambique* », thèse de doctorat, université de Lorraine, 2018.
- Polge-Loi Virginie, «*Il n'y a pas de rapport interculturel: Vers une approche psychosocio-affectif et dialogique de l'enseignement des langues* », thèse de doctorat, Université Paul-Valéry de Montpellier, 2015.
- Sari Mohamed Leila, «*Contes et récits du Maghreb: Territoires de l'imaginaire et enjeux socioculturels* », thèse de doctorat, Université de Tlemcen, 2016.

## Bibliographie

---

- TebbakhNourra, «*Le conte comme support didactique pour appréhender l'interculturel en classe de FLE.* », mémoire de master, Université de Msila, 2015.
- Taibi-Maghraoui Yamina, «*Etude diachronique des anthroponymes algériens, cas de la ville de Mostaganem* », thèsededoctorat, universitédeMostaganem, 2017.
- TifourTameur, «*Compétence(s) interculturelle(s) et culture de l'Autre dans l'enseignement-apprentissage du texte littéraire au secondaire*», thèse de doctorat, Université de Mostaganem, 2016.
- Tournebise Céline, «*Enseigner l'interculturel dans le supérieur: quels discours et approches d'un concept ambigu à l'heure de l'internationalisation ? Le cas de la Finlande* », thèse de doctorat, Université de Lorraine, 2013.
- WangYan, «*Les compétences culturelle et interculturelle dans l'enseignement du chinois en contexte secondaire français* », thèse de doctorat, Institut National des Langues et Civilisations Orientales, Ecole doctorale n°265, Université Sorbonne Paris Cité, 2017.

### **Publicationsdecolloquesettextes officiels**

- Centre International d'Etudes Pédagogiques, «*Répertoire d'outils pédagogiques utilisables dans les classes accueillant des élèves non francophones* », éd., Centre National de Documentation Pédagogique et Centre de Documentation Migrants, Paris, 1992.
- Abdallah-Pretceille Martine, «*Lesdroits de l'homme en Europe*», Rapport du 40<sup>ème</sup> séminaire du conseil de l'Europe pour enseignants sur l'éducation aux droits de l'homme dans les écoles préélémentaires, Conseil de Coopération culturelle, éd., DECS/EGT, Strasbourg, mai 1989.
- Benhouhou Nabila, «*Coursdedidactiquegénérale* » inLivre de français, Première année LMD, deuxième envoi, Université de la Formation Continue et Ecole Normale Supérieure de Bouzaréah, éd, l'Office des Publications Universitaires,2006.
- Conseil del'Europe, «*Cadrecommun deréférencepour leslangues* », éd., Conseil de l'Europe/Les éditions Didier, Paris, 2001.
- Conseil de l'Europe, «*Développerladimensioninterculturelledansl'enseignementdeslangues*», éd., Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2002.
- Livre du professeur, 2<sup>ème</sup> Année Moyenne, éd, Office Nationale des Publications Scolaires, 2018-2019.

## Bibliographie

---

- Ministère de l'Éducation nationale, Programme de français 2<sup>ème</sup> AM, 2018/2019.
- Ministère de l'Éducation nationale, Guide du professeur de français, 2<sup>AM</sup>, version 2018/2019.
- Nathalie Guegnard, rapport du séminaire européen «*L'interculturel: Enjeu de politique éducative*», éd., CEMEA, Montpellier, 2009.
- Nidhal Chami, «*Création et créativité, dans Langues, culture et Interculturalité*», Colloque international n°08, Oran Es Senia, avril 2011.

### Séminaires doctoraux

- Benmousset Boumédiène, «*Méthodologies de recherche générales et de spécialités* », Faculté des sciences humaines et sociales, Université Abou Bakr Belkaid, Tlemcen, Algérie. (Fait le 01 juillet 2019 de 9 :00 à 12:00.)
- Mahieddine Azzedine, «*Elaborer un projet de recherche*», Faculté des sciences humaines et sociales, Université Abou Bakr Belkaid, Tlemcen, Algérie. (Fait le 27 janvier 2019 de 13 :30 à 16 :30).
- Oudjedi-Damerdji Aouicha, «*Rédiger une thèse: méthodes et autres consignes* », Faculté des sciences humaines et sociales, Université Abou Bakr Belkaid, Tlemcen, Algérie. (Fait le 27 janvier 2019 de 9 :00 à 12:00.)

### Sites consultés

- Abdelaziz Bouteflika, «*La loi n°08/04 du 23 janvier 2008 portant loi d'orientation sur l'Éducation nationale*», 2008, [http://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/algerie\\_loi-08-04-2008.htm](http://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/algerie_loi-08-04-2008.htm), (consulté le 25/07/ 2019, à 17 :15.)
- At-Thoubeti Abdel-Baari, «*L'aumône* », 2016, <https://musulmans-occident.over-blog.com/2016/02/les-merites-de-l-aumone.html> (Consulté le 14/ 10/2020, à 17:20)
- Aurélie Courcelles, 2019, «*Quatre activités en classe de FLE* », <https://lecafedufile.fr/quatre-activites-autour-du-conte-en-classe-de-fle/> (Consulté mardi, 03 avril 2019, 01 :57)
- Beurivage Mugette, 2019, «*Le mythe, légende et conte* » [https://www.norja.net/lavie/html/lemythe-\\_legende-\\_et\\_conte.html](https://www.norja.net/lavie/html/lemythe-_legende-_et_conte.html) vendredi, (Consulté le 08 février 2019, 23:56)
- Blanchet Philippe, «*L'approche interculturelle en didactique du FLE* », Service Universitaire d'Enseignement à Distance, Université Rennes 2 Haute Bretagne, 2004-2005, [http://www.aidenligne-francais-universite.auf.org/IMG/pdf\\_Blanchet\\_inter.pdf](http://www.aidenligne-francais-universite.auf.org/IMG/pdf_Blanchet_inter.pdf), (Consulté le 09/09/ 2019, à 23 : 35.)

## Bibliographie

---

- Bourguignon Magali,  
« *Eduquer à l'interculturalité à travers l'étude et l'écriture de contes* », 2005  
[https://www2.espe.u-bourgogne.fr/doc/memoire/mem2005/05\\_04STA00513.pdf](https://www2.espe.u-bourgogne.fr/doc/memoire/mem2005/05_04STA00513.pdf),  
(Consulté le 10 juillet 2019 à 23 :34.)
- Bremond Claude, 2002, « *Analyse structurale : schéma narratif* »  
<http://www.cndp.fr/crdp-toulouse/themadoc/occitan/occitan-conte/methodes-analytiques.htm>, (Consulté le 22 mars 2019, à 19 :44)
- Budex Christian, « *Education et socialisation* » 2019,  
<https://journals.openedition.org/edso/7274>, (consulté le 20 novembre 2019, à 23 : 55)
- Charaudeau Patrick, "*L'identité culturelle entre soi et l'autre*", Actes du colloque de Louvain-la-Neuve en 2005, consulté le 13 avril 2019 sur le site de *Patrick Charaudeau - Livres, articles, publications*. URL: <http://www.patrick-charaudeau.com/L-identite-culturelle-entre-soi-et.html>, à 22:40.
- Decourt Nadine, « *le conte: un enjeu de formation* », <http://www.apple-paille.com/contepourenfants/pourquoiraconterauxenfants.htm>, (Consulté le vendredi 20 juil 2019, à 00 :40.)
- Didier Reinach, « *La différence entre créateur et créatif* », 2007,  
<https://symbiocratie.com/la-difference-entre-creatif-et-createur/> (Consulté le 08 avril 2019, à 22 :37).
- Dupin Jean, « *Laculture, mot et concept magnifique* », 2018  
<https://www.cultureetlibertes.fr/?p=53> (consulté le 01 avril 2019 à 01 :21.)
- Encyclopaedia Universalis, « *Les contes: Les dossiers d'univers* », 2019,  
[https://books.google.dz/books?id=TEnVBAAAQBAJ&printsec=copyright&hl=fr&source=gbs\\_pub\\_info\\_r#v=onepage&q&f=false](https://books.google.dz/books?id=TEnVBAAAQBAJ&printsec=copyright&hl=fr&source=gbs_pub_info_r#v=onepage&q&f=false) (Consulté le 12/07/ 2020 à 19 :34)
- Greimas Algirdas Julien, « *Sémantique structurale: recherche et méthode* », Larousse, 1966  
<https://fr.scribd.com/doc/311332450/Schema-Actancier-de-Greimas-1> (Consulté le 24 mars 2019 à 21 :11)
- Grimm Jacob et Wilhelm, « *Hansel et Gretel* », 2019  
[https://fr.wikisource.org/wiki/Hansel\\_et\\_Gretel\\_%28Grimm%29](https://fr.wikisource.org/wiki/Hansel_et_Gretel_%28Grimm%29), (Consulté le 24 juin 2019 à 17 :32).
- Guillen Diaz Carmen, « *Pour la mise en place de l'interculturel en classe de FLE* », 2007  
<https://www.cairn.info/revue-ela-2007-2-page-189.htm>, (Consulté le samedi 19/10/ 2019, à 12 :37).



## Bibliographie

---

- Guillermin Claire, 2019, «*Les contes parlent d'un chemin de vie* », <https://www.mobilis-paysdelaloire.fr/annuaire/auteurs/guillermin-claire>, (Consulté le 05 avril 2019 à 23 :43.)
- Halté Jean François, «*Chronique didactique*». *Ladidactiquedel'écritureetlaquestiondusujet, dansleFrançaisd'aujourd'hui*2006/4 n°155, <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2006-4-page-97.htm>. Lundi, 19 aout 2019 à 22 :10.
- Hamadache Tahar, 2018, «*Oralitéetlittératuredanslegenreconte: approchediscursiveetsociodidactique*». <http://univ-béjaia.dz/pdf/Hamadache.pdf> (Consulté le 01, juin 2018 à 21 :56.)
- Jacquet-Montreuil Michelle, «*L'imaginaire:un passage incontournable de la vie mentale*»,2005,[http://www.ecoledelapaix.org/html/animation/parcours/site-imaginaire/fiche\\_trois\\_modes.php](http://www.ecoledelapaix.org/html/animation/parcours/site-imaginaire/fiche_trois_modes.php), (Consulté le 09 juin2019 à 23 :41.)
- Lacourari Chantal, «*L'imaginaire dans l'enseignement des langues de spécialité?*», 2008, <https://journals.openedition.org/apliut/1262>(Consultéle29/04/2020 à 00:27)
- Légaré-BaribeauMarie-Pierre,«*Commentrédigerunebonneréflexionéthique*», 2019,<http://heritage.csdecou.qc.ca/legarem/les-volets-de-lecr/la-culture-religieuse/>, (Consulté le 01/04/ 2019 à 02 :19.)
- Lorent Xavier, «*Capital culturel* », 2020, [https://fr.wikipedia.org/wiki/Capital\\_culturel,samedi](https://fr.wikipedia.org/wiki/Capital_culturel,samedi)30 mars 2019, 22 :00
- Mantssori Maria, «*L'imagination et les contes*», 2010,<http://enterredenfance.com/maria-montessori-limagination-et-les/>, (Consulté le 03 aout 2019, à 23 :04.)
- MoirandSophie,«*Différentes composantes de la compétence communicative*», 2005, [theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2005.chaban\\_o&part...](https://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2005.chaban_o&part...)(Consultéle17/04/2017à19 :00)
- Mongin Emilie, 2006, «*Le conte : Duprojetd'apprentissageauprojetculturel, concoursderecrutementprofesseursdesécoles* » [https://www2.espe.ubourgogne.fr/doc/memoire/mem2006/06\\_05STA00870.pdf](https://www2.espe.ubourgogne.fr/doc/memoire/mem2006/06_05STA00870.pdf)(Consulté le 31 mars 2020 à 17 :13)
- Propp Vladimir, 2020, «*Lesfonctionsnarratives*»[https://fr.wikipedia.org/wiki/Morphologie\\_du\\_contes](https://fr.wikipedia.org/wiki/Morphologie_du_contes)(Consulté le 22 mars 2019, 17 :52)

## Bibliographie

---

- Puren Christian, préambule du hors-série de la revue *Savoir et Formation* n°3 « *Parcours de formation, d'intégration et d'insertion: Laplace de la compétence culturelle* », Montreuil ; Fédération AEFTI, 2013. [https://lewebpedagogique.com/alterite/files/2015/10/PUREN\\_2013c\\_Comp%C3%A9tence\\_culturelle\\_composantes.pdf](https://lewebpedagogique.com/alterite/files/2015/10/PUREN_2013c_Comp%C3%A9tence_culturelle_composantes.pdf) (consulté le mercredi 12/02/2020, à 23:21)
- Roumain Christian, « *Qu'est-ce que la créativité* », 2019, <https://www.psychologies.com/Therapies/Developpementpersonnel/Epanouissement/Articles-et-Dossiers/Devenez-creatif/Etre-creatif-c-est-ajouter-de-la-vie-a-la-vie>, (Consulté le 09 avril 2019, à 00:24).
- Sindholm Mattias, « *UNESCO: Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture* », 2013 <https://www.un.org/youthenvoy/fr/2013/08/unesco-organisation-nations-unies-leducation-science-culture/> (Consulté le 12/05/2020, à 23:23.)
- Tabarly Perrin Claire, « *Prénom Gretel, prénom Hansel* », 2019, <https://www.magicmaman.com/prenom/gretel,2006200,12845.asp> (Consulté le 10/10/2019)
- Zenati Moncef, « *Aimer pour son frère ce qu'on aime pour soi* », 2015, <https://www.havredesavoir.fr/aimer-pour-son-frere-ce-quon-aime-pour-soi/> (Consulté le 11/10/2020, à 11/43).

# **Annexes**

**Annexe01** : Corpusdecontes**Annexe02**

: Fichesdel'expérimentation

**Annexe03**:Questionnairedesapprenants

**Annexe04**:Questionnairesdesenseignants

**Annexe 05** : Programmeofficiel (2018/2019)defrançaisde2AM.

**Annexe06**:Contesdupremierprojet(dumanueldel'apprenant).

**Annexe 07** : Productions écrites des apprenants(pré-test)

**Annexe 08** : Productions écrites des apprenants (post-test)

### **Annexe01 : Lecorpusdecontes.**

Nous exposerons dans cette annexe les contes faisant le corps de notre recherche, que nous avons présentés dans le quatrième chapitre de la partie théorique et méthodologique et que nous avons analysés dans le premier chapitre de la partie analytique de notre thèse.

**Titre du conte01 (Delon Agnes et al., 2008, p.23): Hansel et Gretel Pays**

**d'origine: L'Allemagne.**

**Auteur: Les frères Grimm**

#### **Résumé:**

Hansel, Gretel et leurs parents habitaient une chaumière à l'orée d'un grand bois.

Une disette s'abat sur le pays. Les parents décidaient alors d'aller perdre leurs enfants dans la forêt.

Mais Hansel et Gretel retrouvaient leur chemin grâce à des cailloux semés derrière eux. La deuxième tentative des parents était la bonne: Les enfants semaient des miettes... que les oiseaux s'empressaient de manger! Hansel et Gretel étaient bien perdus au plus profond de la forêt. Guidés par un bel oiseau blanc comme neige, Hansel et Gretel découvrirent une maison faite de sucre et de gâteaux. Affamés, les deux enfants se mettaient à grignoter la maison. Soudain, une vieille femme en sortit. Hansel et Gretel étaient effrayés, mais la vieille femme les assurait et les invitait à entrer chez elle. Elle leur prépara un fabuleux repas et les invita à passer la nuit chez elle. Les enfants, affamés et transis de froid, acceptèrent volontiers. Hansel et Gretel ne se doutaient pas qu'il s'agissait d'une sorcière qui ne pensait qu'à les dévorer.

Le lendemain matin, elle enferma Hansel dans une petite étable et contraignit Gretel à lui préparer de bons repas afin qu'il grossisse. Hansel, rusé, présentait un os à la sorcière qui venait chaque jour tâter son bras pour voir s'il avait grossi. Il pensait que si la sorcière ne le voyait pas grossir, elle ne le mangerait pas. La vieille sorcière qui avait la vue basse ne se rendait pas compte qu'il s'agissait d'un os et non du bras de Hansel. Ne le voyant pas engraisser, elle se mettait en colère et décidait de le manger quand même.

La sorcière demanda à Gretel d'allumer le feu mais cette dernière, tout aussi rusée que son frère, feignit de ne pas savoir comment faire et profita du fait que la sorcière se pencha dans le four pour la faire basculer dans les flammes. Gretel courut délivrer son frère.

Ils découvrirent le trésor de la sorcière. Ils emplirent leurs poches de perles et de pierres. Ils rejoignirent la maison de leur père grâce à l'aide d'un canard blanc qui les aida à traverser la rivière. Leur père fut heureux de les revoir. Leur mère fut morte. Hansel et Gretel donnèrent le trésor de la sorcière à leur père.

### **Une autre version (française) du conte Hansel et Gretel (Manuel scolaire, p.62) Titre**

#### **: Stéphane et Hélène**

Il y a bien longtemps tout près d'une forêt, vivaient un pauvre bûcheron, sa femme et leurs deux enfants, Stéphane et Hélène.

Un jour, alors qu'ils n'avaient rien à manger, les parents abandonnèrent leurs enfants dans la forêt. Après avoir marché longtemps, Stéphane et Hélène aperçurent une petite maison en pain d'épices. Ils frappèrent à sa porte, une vieille femme ouvrit et les invita à y entrer.

C'était une sorcière. Elle enferma Stéphane et ordonna à Hélène de lui préparer les repas. « Quand Stéphane deviendra gros, je le mangerai ! » pensa la méchante sorcière.

Ce jour arriva et la sorcière décida de manger le petit garçon. Stéphane, qui avait longtemps réfléchi à la façon de se sauver, attira la sorcière près du four. D'un grand coup de pied, il la poussa avec force dans la marmite. Avant de se sauver, les enfants prirent tout l'argent de la méchante femme, et retournèrent chez leurs parents, les proches pleines de pièces d'or.

Depuis ce jour, ils devinrent riches et vécurent heureux dans une belle maison.

### **Titre du conte 03 (Delon Agnes et al., 2008, p.27): L'Ogre et les cinq filles. Pays**

#### **d'origine : Un conte mongol. (En Asie)**

#### **Recueilli par: Serjan Tanjaen 1913. Résumé :**

Un vieux et une vieille avaient cinq filles. Ils étaient pauvres et meurent de faim. Les cinq filles mangeaient tout ce qu'elles trouvaient sans en laisser à leurs parents.

Un jour, le vieux et la vieille obtinrent deux tasses de farine et trois œufs en paiement de leur dur labeur dans les champs d'un riche propriétaire. Ils se préparaient des crêpes qu'ils avaient l'intention de ne pas les partager avec leurs filles, mais celles-ci les surprenaient et réclamaient leur part. Très en colère, le vieux décida d'abandonner ses filles dans la forêt. Le lendemain, sous prétexte d'aller cueillir des baies, il emmena ses filles dans les bois. Arrivé sous un arbre, le vieux y grimpait et disait à ses filles de ramasser les fruits qu'il jetait par terre. Le vieux accrocha alors dans l'arbre une peau de mouton et un bâton qui, en se balançant au gré du vent, imitait le bruit de la cueillette. Quant les filles levaient la tête, elles s'apercevaient que leur père avait disparu. Comme la nuit tomba, elles décidèrent de dormir sous l'arbre.

Au matin, elles se mettaient en route pour retourner chez elles. Après une longue marche, elles arrivaient à une maison. Elles frappèrent et furent accueillies par une vieille femme. Les cinq filles lui expliquaient ce qu'elles leur était arrivé et lui demandaient si elle pour la

nuit. La vieille femme leur révéla que son fils se nourrit de chair humaine. Les filles insistaient pour que la vieille femme les héberge malgré les risques. Elle les faisait entrer et les cacha.

A son retour, le fils disait à sa mère que cela sentait la chair fraîche. La vieille femme lui répondait qu'il se trompait. Fatigué, il alla se coucher dans son chaudron. Dès qu'il était endormi, la vieille femme appela les filles et leur demanda d'allumer un feu. Elle ferma le couvercle du chaudron où dormait son fils et mettait des pierres sur le couvercle. Le chaudron était mis sur le feu et le fils cuisait toute la nuit. Le lendemain, le chaudron était plein de sang. La vieille femme le versa sur le sol et un arbre corail sortit de terre. Les filles ramassaient le corail et en remplissaient un coffre. Plus tard, cinq marchands très riches arrivèrent. La vieille femme leur offrait l'hospitalité. Elle leur disait de ne pas ouvrir le coffre plein de coraux. Pendant la nuit, les marchands s'emparaient du coffre et décidèrent de s'enfuir avec. Mais quand ils l'ouvraient, ils y découvrirent le corps d'un homme mort. Pris de peur, ils s'enfuirent, tombèrent d'une falaise et moururent.

Alors la vieille femme donna à chacune des cinq filles un cheval et une partie de l'or des cinq marchands. Les filles retournèrent chez leurs parents. Elles les trouvaient étendus sur le sol, épuisés par le manque de nourriture. La mère des cinq filles pensait que c'était un rêve car son mari lui disait que les filles étaient mortes en allant ramasser les baies. Les filles tuèrent leur père et nourrirent leur mère. Puis emmenèrent celle-ci chez la vieille femme.

### **Conte italien<sup>115</sup>: Nennillo et Nennella**

Un homme, Jannuccio, avait deux enfants, Nennillo et Nennella, qu'il aimait comme sa propre vie.

Un jour, sa femme mourut, et il se remaria avec une femme cruelle qui, dès son arrivée dans la maison, n'avait qu'une idée en tête : se débarrasser des petits. Elle réussit à convaincre Jannuccio d'aller les perdre. A contre-cœur, Jannuccio emmena les enfants dans la forêt, où il les abandonna avec un sac rempli de provisions. En route, cependant, il avait pris soin de répandre des cendres derrière eux et, avant de s'en aller les larmes aux yeux, il les avisait de suivre la ligne de cendres pour rentrer. Un peu plus tard, Nennillo et Nennella pouvaient ainsi retrouver leur chemin et revenir à la maison, ce qui suscitait la fureur de Pascozza, leur belle-mère. Celle-ci ne désarmait pas, et poussa Jannuccio à effectuer une seconde tentative. Au lieu de cendres, c'est du son que, cette fois, Jannuccio sema. Avant de laisser ses deux enfants au milieu des bois avec un nouveau panier de provisions, il leur disait de suivre la piste comme auparavant, puis, comme la première fois, ils en allèrent pleurant. Quand leur panier

---

<sup>115</sup>[https://wikimonde.com/article/Nennillo\\_et\\_Nennella](https://wikimonde.com/article/Nennillo_et_Nennella), vendredi 2 août 2019, à 02:07.

était vide, Nennillo et Nennella voulaient retrouver le son, mais ils constatèrent que celui-ci fut mangé par un âne.

Durant plusieurs jours, les enfants errèrent dans les bois, se nourrirent de glands et de châtaignes, jusqu'au moment où un prince vint chasser près de l'endroit où ils se trouvaient. Ses chiens provoquèrent la séparation des enfants. Nennella se réfugia au sommet d'un arbre, tandis que Nennillo fut recueilli par le prince, qui faisait en sorte que le garçon reçût une bonne éducation; ainsi finissait-il par devenir un excellent ciseleur. Quant à sa sœur, Nennella, elle était enlevée par des pirates, qui l'emmenèrent à bord de leur bateau. Le capitaine des pirates et sa femme, qui n'avaient pas d'enfants, l'élevèrent alors comme si c'était leur fille. Le capitaine pirate était poursuivi mais, grâce à des pots de vin, il bénéficia d'appuis parmi les gens chargés de la justice. C'est le ciel alors, sans doute, qui décida de son sort, car une violente tempête fit chavirer son bateau. De ce terrible naufrage, Nennella, était la seule rescapée: un grand poisson enchanté, qui nageait alors près du navire, ouvrit tout grand la bouche, et avala la fillette. A l'intérieur du poisson, Nannella découvrit une magnifique propriété entourée de verdure, et elle y vivait telle une princesse.

Le poisson arriva à un rocher, où il se trouvait que le prince était en villégiature avec son entourage, y compris Nennillo. A travers la gorge du poisson, Nennella aperçut ce dernier au moment où il sortait pour aller à la recherche de ses deux sœurs, et elle se mit à l'appeler : «Frère, frère... ». Elle ne réussissait pas, cependant à capter l'attention de Nennillo, mais bien celle du prince. Ce dernier tenta de faire capturer le poisson puis, comprenant ce que la voix qui en sortait disait, il interrogea ses serviteurs pour savoir si l'un d'entre eux n'aurait pas perdu une sœur. Nennillo répondit qu'il se souvenait vaguement qu'il était accompagné d'une sœur au moment où il fut découvert dans les bois, et le prince, alors, lui demanda de s'approcher du poisson pour voir ce qui se passerait. Nennillo s'approcha, le poisson ouvrit grand la bouche, et Nennella en sortit. Elle raconta leur histoire au prince. Ni elle ni son frère ne se souvenaient des noms de leurs parents, si bien que le prince fit publier un avis invitant les parents d'enfants disparus à se rendre au palais. C'est ainsi que Junuccio, après avoir été réprimandé sévèrement par le prince, retrouva ses deux petits. Après cela, le prince lui demanda d'aller chercher sa femme. Quand elle fut devant lui, le prince lui montra Nennillo et Nennella et lui demanda quel châtiment mérita celui qui leur faisait du mal. Elle répondit qu'il méritait d'être enfermé dans un tonneau et qu'on le fasse dévaler une montagne. Le prince acquiesça, et dit qu'elle-même prononça sa sentence, qui fut exécutée aussitôt.



## Annexes

---

Le prince maria Nennilla à l'un de ses riches vassaux et Nennillo à la fille d'un autre riche seigneur. La marâtre, dans son tonneau, se lamenta jusqu'au son dernier souffle du fait qu'une heure vient toujours où le méchant est puni.

### **Annexe 02: Fiches pédagogiques (de l'expérimentation).**

Dans cette annexe, nous exposerons toutes les fiches pédagogiques qui nous ont servi de base à notre expérimentation sur les contes, ce qui permettra aux potentiels lecteurs de voir le déroulement de chaque séance.

#### **Séance n°01**

**Date: Lundi 18 novembre 2019 (L'après-midi: De 15:30 à 17:00). Durée : 01 heure et demie.**

**Titre:** Pré-test

#### **Objectifs:**

Tester la culture des apprenants (la culture de soi et celle de l'Autre) à travers leurs productions écrites.

#### **Déroulement de la séance**

**1. Rappel de l'intitulé du projet 01, des trois séquences et de la structure du conte (les trois étapes du conte qu'ils ont étudiées tout au long du projet 01).**

#### **2. La consigne de l'écriture**

Avant d'entamer les séances de travail sur le conte avec une approche interculturelle, nous voulons bien donner aux apprenants la consigne d'écriture suivante :

Ent'inspirant du conte étudié en classe « Stéphane et Hélène », rédige un conte algérien qui respecte ce schéma narratif en remplaçant les noms des personnages par des noms algériens. Tu es libre d'imaginer les faits de ton récit.

#### **3. Les contraintes de l'écriture**

- Le respect du thème « l'abandon des enfants ».
- Le respect des temps du récit.
- Le respect du schéma narratif.
- Le respect de la culture algérienne (un conte algérien)

#### **4. La rédaction individuelle (en classe) sur des doubles-feuilles.**

#### **Séance n°02**

**Date: mercredi 20 novembre 2019 (Le matin : De 10:00 à 12:00). Durée : 02 heures.**

**Titre:** Présentation générale de l'expérimentation et des contes du corpus.

#### **Objectifs:**

- Donner envie aux apprenants de participer à l'expérimentation et cela à travers une bonne explication générale sur les contes proposés.
- Impliquer les apprenants et les rendre acteurs de leurs apprentissages (écrire quoi ?, comment ? et pourquoi ?)

### **Déroulement de la séance :**

#### **a- Mise en situation :**

- Nous venons de déterminer le premier projet. De quoi parle-t-il ?
- Quels sont les contes que vous avez aimés ? Pourquoi ?
- Le conte « Stéphane et Hélène » (dont nous avons parlé la dernière fois) vous renseigne-t-il sur la culture française ? Si oui, expliquez.

#### **b- Distribution de trois contes de versions (allemande, mongole et italienne) et les récupérer à la fin de la séance.**

- Quels sont les (titre, nom de l'auteur et source) pour chaque conte.
- Que remarquez-vous ?

#### **c- Explication de l'expérimentation**

Comme vous voyez, les quatre contes soumis à vos yeux nous proviennent de pays différents à savoir (la France, l'Allemagne, la Mongolie et l'Italie). Et quand on parle de la langue (n'importe quelle langue), cela veut dire qu'il y a une culture derrière car la langue et la culture sont indissociables (inséparables) comme les deux faces d'une même pièce de monnaie (l'une ne va sans l'autre) en leur montrant une pièce de monnaie pour leur rapprocher l'idée.

Vu que ces quatre contes sont écrits à l'origine dans quatre langues différentes (française, allemande, mongole et italienne), ce sont les langues de leurs auteurs ; cela veut dire qu'ils relèvent de quatre cultures différentes comme nous venons de l'expliquer.

#### **Ecrire quoi ?**

Nous allons essayer à travers l'expérimentation que nous allons entreprendre ensemble de travailler sur ces quatre contes en étudiant leurs ressemblances et leurs différences, en soulignant les traces culturelles présentes dans chacun de ces contes. A l'issue de cette étude, vous allez rédiger votre propre version, c'est-à-dire algérienne.

#### **Pourquoi ?**

Notre but ne consiste pas à une simple rédaction personnelle, c'est plus vaste que cela. Il est question de vous faire découvrir et valoriser d'autres formes culturelles et de laisser libre votre imagination afin de pouvoir créer un conte de version algérienne. Autrement dit, vous

## Annexes

---

allez vous inspirez des quatre contes pour arriver à donner le fruit de votre propre imaginaire qui incarne votre culture (algérienne).

### Comment?

Pour atteindre notre objectif, nous allons suivre tout un cheminement:

- Lecture et analyse des deux premiers contes « Hansel et Gretel », « Stéphane et Hélène ».
- Comparaison des contes (ressemblances et différences).
- Lecture et analyse du troisième conte (mongol).
- Lecture et analyse du quatrième et dernier conte (italien).
- Comparaison entre les deux derniers contes (mongole et italien).
- Un bilan de comparaison des quatre contes (sous forme d'un tableau).
- Rédaction du conte algérien avec des critères de réussite.
- Chaque conte sera accompagné de séances de vocabulaire et d'oral.

### A faire à la maison

À l'issue de ce que nous venons de dire, vous tenez à faire des recherches sur internet sur les pays d'où proviennent ces contes comme leurs positions géographiques, leurs modes de vie (religion, coutumes, nourriture...).

### Séance n°03

**Date: Jeudi 21 novembre 2019 (le matin : De 10:00 à 12:00). Durée : 02 heures.**

**Activité: Compréhension de l'écrit**

**Titres : Stéphane et Hélène**

**Support : Manuel scolaire p62.**

### Objectifs:

- Réinvestir le schéma narratif vu en première séance en repérant et nommant les différentes étapes du conte.
- Susciter l'intérêt des apprenants par rapport à l'origine du conte.

### Déroulement de la séance

1. Une relecture silencieuse du conte (car les élèves l'ont déjà vu en classe) pour que l'apprenant puisse se rappeler cette histoire et la réinterpréter personnellement sans être influencé par la lecture de l'enseignant.

2. Complétez le tableau suivant à partir du conte:

Qui?	Quoi ?	Où ?
------	--------	------

## Annexes

.....	.....	.....
-------	-------	-------

3. Deux ou trois bonnes lectures individuelles (des apprenants).
4. Quelle est la formule d'ouverture du conte? Dans nos contes algériens, quelles sont les formules d'ouverture qu'on peut utiliser ?
5. D'après les noms des personnages quelle est l'origine du conte ? Comment trouvez-vous ce pays ?
6. Repérer les différentes étapes et les événements correspondants.
7. Explication du schéma narratif de Claude Bremond. (Les cinq étapes)
8. Le repérage du schéma narratif du conte (travail en groupes de quatre à cinq élèves) via le tableau suivant:

Les étapes du conte	Conte 01 «Stéphane et Hélène»
<b>Situation initiale</b>	.....
<b>La perturbation</b>	.....
<b>Situation nouvelle</b>	.....
<b>La perturbation</b>	.....
<b>Situation finale</b>	.....

9. Un commentaire sur le conte (Comment trouvez-vous ce conte?)

**Séance n°04**

**Date: Jeudi 21 novembre 2019 (l'après-midi: De 15:30 à 16:30) Durée :**

**02 heures.**

**Activité: Oral**

**Titre: Stéphane et Hélène**

**Supports: Le conte (Stéphane et Hélène) à écouter/ La carte géographique du monde/ Costumes des personnages.**

**Objectifs:**

- Écouter, dire et jouer le conte différemment.

- Découvrir la culture française (langue parlée, gastronomie, religion...).

**Déroulement de la séance**

**1. Mise en situation:**

**a-** Montrer aux apprenants le drapeau de la France et leur demander s'ils l'ont reconnu.

**b-** Où se trouve la France (sa situation géographique)?

## Annexes

c- Montrer-leur la situation de la France sur la carte géographique du monde.

### 2. Travail sur le conte français Stéphane et Hélène a-

#### Rappel :

-Qui parmi vous peut nous rappeler le titre du conte que nous avons lu ensemble la dernière fois ?

-De qui parle-t-il ?

-Ya-t-il d'autres personnages ?

#### b- Consigne de pré-écoute:

Vous allez écouter le conte « Stéphane et Hélène », essayez de le raconter avec vos propres mots à vos camarades.

#### c- Jouer le conte

- Pouvez-vous jouer le conte (saynète) ?
- **Les costumes:** Un chapeau rouge pour la sorcière, une casquette bleue pour Stéphane et une autre blanche pour Hélène. Ce sont les couleurs du drapeau français (le bleu, le blanc et le rouge)
- On donne aux apprenants le temps de travailler en groupes de quatre (Stéphane, Hélène, la sorcière, le narrateur) puis ils passent au tableau.

**Le narrateur: il y a bien longtemps.....la forêt**

- Les apprenants dessinent sur le tableau une maison en pain d'épices)

### 3. Exercice oral (travail collectif sur le tableau):

a. Remplissez le tableau suivant à partir de vos informations:

Le pays	La capitale	La langue officielle	La (les) religion(s)	La gastronomie (plats typiques)	Les coutumes	Autres
La France	..... .....	..... .....	..... .....	..... .....	..... .....	..... .....

b. Que remarquez-vous ? Par rapport à notre culture (algérienne).

**Séance n°05**

**Date: dimanche 24 novembre 2019 (De 11:00 à 12:00) Durée**

**: 01 heure.**

**Activité: Vocabulaire**

**Titre: Le vocabulaire du conte français.**

**Support: Le conte « Stéphane et Hélène »**

**Objectifs :**

- Repérer et reconnaître le vocabulaire spécifique à la France dans le conte « Stéphane et Hélène ».

**Déroulement de la séance**

**Travail collectif (en groupes de 4 à cinq apprenants)**

**1. Relecture du conte par un bon élève.**

**2. Dimension culturelle du conte:**

**Relève dans le texte:**

a. Les noms des personnages.

b. Le champ lexical de la nourriture. (Mot et expressions)

c. Les expressions indiquant des lieux.

d. Cherchez dans le texte tous les mots ou expressions à charge culturelle qui sont différents de notre culture.

**3. Cherchez dans le texte les traits universels. (Communs à toutes les cultures).**

**Exercice :**

**1. Complète le tableau suivant :**

	Noms français	Noms algériens
Filles	..... .....	..... .....
Garçons	..... .....	..... .....

**Séance n°06**

**Date: dimanche 24 novembre 2019 (De 14:30 à 16:30) Durée**

**: 02 heures.**

**Activité: Compréhension de l'écrit**

**Titre : Hansel et Gretel**

**Support: Des photocopies du conte. Objectifs :**

- Repérer et nommer les différentes étapes du conte (schéma narratif).

- Susciter l'intérêt et la curiosité des apprenants par rapport à la culture allemande.

**Déroulement de la séance**

**1. Un rappel sur le conte « Stéphane et Hélène » :**

## Annexes

- Que est le titre du conte que nous avons lu la dernière fois?

- De quoi parle-t-il?

### 2. Observation du paratexte du conte « Hansel et Gretel »

- Quelle est le titre du conte?

- Quelles sont son auteur et son origine (De quel pays provient-il)?

### 3. Lecture de la situation initiale du conte

Complétez le tableau suivant à partir du début du conte:

Qui?	Quoi?	Où ?
.....	.....	.....

### 4. Hypothèses des sens

Comment imaginez-vous la suite de l'histoire?

### 5. Une lecture silencieuse du conte en entier.

### 6. Vérification des hypothèses des sens

### 7. Une bonne lecture d'un apprenant sans interruption pour laisser l'histoire s'installer et les apprenants créer leurs images mentales.

- Pourquoi les enfants ont été abandonnés dans la forêt?

- Comment sont-ils débrouillés ?

### 4. Deux autres bonnes lectures individuelles.

#### 5. Repérage des différentes étapes du conte.

6. Quels sont les événements correspondants à chaque étape?

#### 7. Comment trouvez-vous ce conte par rapport à la culture algérienne?

### 8. Synthèse:

Complétez le tableau suivant:

Les étapes du conte	Conte02 « Hansel et Gretel »
<b>Situation initiale</b>	.....
<b>Perturbation</b>	.....
<b>Situation nouvelle (déséquilibre)</b>	.....
<b>Résolution</b>	.....
<b>Situation finale (rétablissement de l'équilibre)</b>	.....

**Date:** Lundi 25 novembre 2019 (de 14:30 à 16:30) **Durée :** 02

**heures.**

**Activité:** Oral

**Titre:** Hansel et Gretel

**Support:** Le conte allemand à écouter / La carte géographique du monde / Le tableau / Les costumes des personnages.

**Objectifs:**

- Écouter, dire et jouer le conte différemment.

- Découvrir la culture allemande (langue parlée, gastronomie, religion...)

**Déroulement de la séance**

**1. Mise en situation :**

**a-** Montrer aux apprenants le drapeau de l'Allemagne et voir s'ils le reconnaissent (sinon ils le découvrent en classe de FLE).

**b-** Où se trouve l'Allemagne (situation géographique)?

**2. Travail sur le conte allemand Hansel et Gretel a-**

**Rappel :**

- Qui parmi vous peut nous rappeler le titre du conte que nous avons lu ensemble la dernière fois ?

- De qui parle-t-il ?

- Ya-t-il d'autres personnages ?

**b- Le cercle magique:**

Les apprenants font un cercle (c'est le cercle magique) autour du professeur pour casser la relation frontale (enseignant / apprenant)

**c- Consigne de pré-écoute:**

Vous allez écouter le conte « Hansel et Gretel », essayez de le raconter avec vos propres mots à vos camarades.

**c- Pouvez-vous jouer le conte (saynète) ?**

➤ **Les costumes:**

Un chapeau en paille et une robe rouge pour la sorcière, une casquette noire pour Hansel et une autre jaune pour Hélène. Ce sont les couleurs du drapeau allemand (le noir, le rouge et le jaune).

➤ On donne aux apprenants un petit temps pour faire une coordination en groupes de quatre (Hansel, Gretel, la sorcière, le narrateur) puis ils passent au tableau.

➤ Les apprenants dessinent sur le tableau une maison en sucre et gâteaux.



## Annexes

### 3. Exercice oral (à faire sur le tableau)

a. Remplissons ensemble le tableau suivant à partir des informations que vous avez déjà préparées :

Lepays	La langue officielle	La capitale	La religion	Les traditions (les coutumes)	La gastronomie	Autres
L'Allemagne	.....	.....	.....	.....	.....	.....

b. Que remarquez-vous? Par rapport à notre culture (algérienne).

Séance n°08

**Date: Mardi 26 novembre 2019 (de 11:00 à 12:00) Durée : 01 heure.**

**Activité: Vocabulaire**

**Titre: Le vocabulaire du conte allemand**

**Support : Le conte « Hansel et Gretel »**

**Objectifs :**

- Repérer et reconnaître le vocabulaire spécifique à l'Allemagne dans le conte « Hansel et Gretel ».

**Déroulement de la séance**

**1. Mise en situation :**

- Quel est le titre du conte que nous avons lu la dernière fois?

**2. Lecture du conte**

**3. Questions autour du texte**

a- Quels sont les deux personnages principaux du récit?

b- Citez les autres personnages (humains et non humains) de l'histoire?

c- Quelle est la fonction de chaque personnage?

d- Quels sont les lieux donnés dans le conte ?

e- Quelles sont les valeurs véhiculées à travers le conte?

f- Repérez dans le texte le champ lexical de la nourriture.

**Synthèse:**

À début de l'histoire, le frère se montre le plus fort tandis que sa sœur était faible. À la fin du conte, c'est elle qui sauve les deux enfants en tuant la sorcière.

<b>Les personnages</b>	<b>Les lieux</b>	<b>Les valeurs</b>	<b>Le champ lexical de la nourriture</b>
------------------------	------------------	--------------------	--

## Annexes

..... .....	..... .....	..... .....	..... .....
----------------	----------------	----------------	----------------

**g- A travers le vocabulaire employé dans le conte, que remarquez-vous par rapport à la culture allemande ?**

**Séancen°09**

**Date:Mercredi27novembre2019(De10:00à12:00) Durée**

**: 02 heures.**

**Activité:**Compréhensiondel'écrit(comparaison)

**Titres:-**StéphaneetHélène

-HanseletGretel

**Objectifs :**

-Retournersurleschéma narratifcommunauxcontes.

-Trouver les différences et les ressemblances entre ces deux contes au niveau interculturel et essayer de les expliquer.

**Déroulementde la séance**

**1. Rappel sur les deux contes:**

-Quelssontlestitresdes contesquenousavonsétudiésensemble?

-Quelest leurthème(lesujet de l'histoire)?

**2. Une comparaison entre les deux contes du point de vue des évènements et des aspects culturels :**

-Quelssontlesévènementscommunsaux deuxcontes?

-Quelssontlesévènementsdifférentsentrelesdeuxcontes?

-Quelestlevocabulaire communauxdeuxcontes?

-Quelssontlesmots(lesappellations)quidiffèrentd'unconteàl'autre ?Pourquoiàvotre avis ?

Complétezletableausuivant:

	Différences	Ressemblances
<b>Conte01: StéphaneetHélaine</b>		
<b>Conte02: Hansel et Gretel</b>		

**Séancen°10**

**Date:Jeudi28novembre2019(De10:00à12:00) Durée : 02**

**heures.**

**Activité:** Compréhension de l'écrit.

**Titre :** L'ogre et les cinq filles

**Objectifs :**

- Lecture de la troisième version du conte -type.
- Repérage des événements correspondants aux différentes étapes du conte.
- Susciter l'intérêt des apprenants par rapport à la culture mongole.

**Déroulement de la séance**

**1. Rappel :**

- Quels sont les titres des deux contes que nous avons déjà lus?

**2. Observation du paratexte du conte mongol**

- Quel est le titre du conte ?
- Comment trouvez-vous le titre de ce conte par rapport aux titres des contes précédents?
- Quelle est son origine?

**3. Lecture de la situation initiale du conte**

**Complétez le tableau suivant :**

Qui?	Quoi?	Où ?
.....	.....	.....

**4. Hypothèses des sens:**

Comment imaginez-vous la suite de ce conte?

**5. Lectures silencieuses du conte en entier.**

**6. Vérification des hypothèses des sens.**

**5. Lectures individuelles (deux bonnes lectures)**

**6. Repérer les différentes étapes du conte.**

**7. Repérer les événements correspondants à chacune de ces étapes.**

**8. Commentaire et comparaison des faits du conte mongol avec les contes précédents à travers le remplissage du tableau suivant :**

Les schémas narratifs.	Conte 03 L'Ogre et les cinq filles (la Mongolie)
<b>Situation initiale</b>	
<b>La perturbation</b>	
<b>Situation nouvelle.</b>	

## Annexes

<b>La perturbation</b>	
<b>Situationfinale.</b>	

### Séance n°11

**Date:Dimanche08décembre2019(De14 :30à16:30)**

**Durée : 02 heures.**

**Activité:Oral**

**Titre:L'Ogreetlescinqfilles**

**Objectifs :**

-Ecouter,direetjouerle contedifféremment

-Découvrirlaculturemongole(langue(s)parlée(s),gastronomie,religion...)

**Supports:**

Lecontemongolàécouter(luparleprofesseur)/Lacartegéographiquedumonde/ Costumes pour les personnages.

**Déroulementdela séance**

**1. Miseensituation :**

-OùsetrouvelaMongolie(sasituation géographique)?

-Quellesinformationsavez-vousurcepay?

**2. Travailorsurlecontemongol«L'Ogreetlescinqfilles» a-**

**Rappel :**

-Qui parmi vous peut nous rappeler le titre du conte que nous avons lu ensemble la dernièrefois ?

-Dequiparle-t-il?

-Ya-t-ild'autres personnages?

**b- Ecouteretdireleconte :**

**Consignedepré-écoute:**

Vousallezécouterleconte «L'ogreetlescinqfilles »,essayezdeleraconteravecvos propres mots à vos camarades.

**c- Jouerle conte:**

**Pouvez-vousjouerle conte(saynète) ?**

- **Les costumes:** Un foulard rouge pour la vieille femme, un couteau pour l'Ogre, des serre-têtes en cinq couleurs (jaune clair, jaune foncé, rouge, bleu clair, bleu foncé) pour les cinq filles, un coffre de bijoux.

## Annexes

- On donne aux apprenants le temps de travailler en groupes pour choisir une partie du conte et la jouer au tableau avec des mimiques et un changement de voix selon les personnages.

### Exercice oral :

Remplissons ensemble le tableau suivant :

Le pays	La capitale	La langue officielle	La (les) religion (s)	Les traditions (les coutumes)	La gastronomie	Autres
La Mongolie	.....	.....	.....	.....	.....	.....

### 5. Exercice à faire à la maison :

#### a. Complétez le tableau suivant :

	La Mongolie	L'Algérie
-Plats typiques	.....	.....
-Maisons nomades	.....	.....
-Sports	.....	.....

- b. Cherchez des prénoms mongols pour les cinq filles du conte ou pour leurs parents.

Séance n°12

Date: Lundi 09 décembre 2019 (De 15:30 à 16:30) Durée : 01

heure.

Activité: Vocabulaire

Titre : Le vocabulaire du conte mongol.

Support: Le conte «L'Ogre et les cinq filles»

Objectifs :

-Repérer et reconnaître le vocabulaire spécifique à la Mongolie dans le conte «L'Ogre et les cinq filles ».

Déroulement de la séance

Travail collectif (en groupes de quatre à cinq apprenants)

1. Correction de l'exercice donné.

2. Relecture du conte par un bon élève.

3. Dimension culturelle du conte:

Relève dans le texte :

- a. Le champ lexical de la mort.
- b. Le champ lexical de l'alimentation. (Mots et expressions)
- c. Trouvez dans le texte les synonymes de : le bois, manger.
- d. Les animaux en présence dans le conte.
- e. Tous les mots ou les indices à charge culturelle (sociale ou religieuse) qui sont différents de notre culture (algérienne).

### 4. Quelle est la leçon de vie (la morale) que nous pouvons extraire du conte? Séance

n °13

**Date:** Mardi 10 décembre 2019 (De 10 :00 à 12:00) **Durée :**

**02 heures.**

**Activité:** Compréhension de l'écrit

**Titre :** Nennillo et Nennella.

**Objectifs:**

- Lecture de la quatrième version du conte-type.
- Repérage des événements correspondants aux différentes étapes du conte.
- Susciter l'intérêt des apprenants par rapport à la culture italienne.

**Déroulement de la séance:**

#### 1- Rappels sur le conte précédent (L'Ogre et les cinq filles):

- Quelle est le titre du conte que nous avons lu la dernière séance?
- Quel est son thème (de quoi parle-t-il)?

#### 2- Lecture silencieuse d'une partie du conte (Nennillo et Nennella): (Un homme ... un âne).

a- Complétez le tableau suivant à partir de la partie (Un homme... Un âne):

Qui?	Quoi?	Où?
.....	.....	.....

#### b. Hypothèses des sens:

Comment pouvez-vous imaginer la suite du conte ?

#### 3- Lecture silencieuse de la deuxième partie du conte (Durant plusieurs jours... une princesse)

- De quoi se nourrissaient les deux enfants dans les bois?
- Qu'ils ont reçus ?
- Qu'est-ce qu'il est devenu le garçon? (quelle éducation avait-il reçu ?)
- Que veut dire «Ciseleur»?

## Annexes

- Quiaenlevé Nennella? Pourquoi? Où?
- Qu'estcequ'ilarrivé au bateauespirates ?
- Nennellaest- ellemorte ?

#### 4. Lecturesilencieusedelatroisièmeetdernièrepartieduconte(Le poisson..... aussitôt)

- Oùest-ilarrivélepoisson?
- Qu'estcequ'aaperçu Nennelladela gorgedupoisson ?
- A-t-elleréussi àl'appeler? Qu'il'aentendue?
- Qu'afait le princepour comprendre l'histoiredela fillette ?
- Iepèredes enfantsest –il arrivéaupalais? Commentilaétéreçupar leprince?
- Qu'est-ilarrivéàlamarâtre ?

#### 5. Lecturesilencieusedelaquatrièmeetdernièrepartieduconte(Leprince.....estpuni)

- Qu'estcequ'il est arrivéàNennello, Nennellaet lamarâtre?
- Commenttrouvez-vouslafindel'histoire(heureuseoumalheureuse)?
- Parquoi setermineleconte?

#### 6. Synthèse

Repérerlesévénementscorrespondantsauxdifférentesétapesducontevialetableausuivant:

	<b>Conte04:</b> <b>«NennelloetNennella»</b>
<b>Situationinitiale</b>	.....
<b>Perturbation</b>	.....
<b>Situationnouvelle (déséquilibre)</b>	.....
<b>Résolution</b>	.....
<b>Situationfinale(rétablissementde l'équilibre)</b>	.....

#### A faireà la maison

c- Complèteletableausuivantet comparelesfaitsdes quatre contes.

Leschéma narratif.	<b>Conte01</b> <b>StéphaneetHélène.</b> (la France)	<b>Conte 02</b> <b>HanseletGretel</b> (L'Allemagne)	<b>Conte 03</b> <b>L'Ogreetles cinq filles</b> (la Mongolie)	<b>Conte 04</b> <b>Nennilloet Nennella .</b> (l'Italie)
<b>Situationinitiale</b>				

## Annexes

<b>Perturbation</b>				
<b>Situation nouvelle.</b>				
<b>Résolution</b>				
<b>Situationfinale.</b>				

### Séance n°14

**Date:** Mercredi 11 décembre 2019 (De 11:00 à 12:00) **Durée**

**: 02 heures.**

**Activité:** Oral

**Titre:** Nennillo et Nennella.

**Supports:** Le conte à écouter (lu par le professeur) / La carte géographique du monde / Costumes pour les personnages.

### **Objectifs:**

- Écouter et produire un conte oral.
- Découvrir la culture italienne (langue parlée, gastronomie, religion...)

### **Déroulement de la séance**

#### **1. Mise en situation :**

- Montrer aux apprenants le drapeau de l'Italie. De quel pays s'agit-il?
- Où se trouve l'Italie (sa situation géographique) ? On recourt à la carte géographique du monde.

#### **2. Travail oral sur le conte italien « Nennillo et Nennella ». a-**

##### **Rappel :**

- Qui parmi vous peut nous rappeler le titre du conte que nous avons lu ensemble la dernière fois ?
- De qui parle-t-il ?
- Ya-t-il d'autres personnages ?

##### **b- Écouter et dire le conte**

- **Consigne de pré-écoute:** Vous allez écouter le conte « Nennillo et Nennella », essayez de raconter ses principaux événements avec vos propres mots à vos camarades. Et puisque le conte est long par rapport aux contes précédents, nous avons conçu des questions pour leur faciliter la tâche :
  - Où habitaient les parents de Nennillo et Nennella ?



## Annexes

- Qui voulait se débarrasser d'eux? Où? Pourquoi?
- Les enfants ont-ils réussi à revenir à la maison?
- Qu'est-il passait après?
- Qui a réfugié les enfants?
- Quelle est la fin de l'histoire?

### c-Jouer le conte

- Citez tous les personnages de l'histoire. Quels sont les personnages principaux?
- Pouvez-vous jouer la première partie du conte (saynète)?
- On donne aux apprenants le temps de travailler en groupes pour choisir une partie du conte et la jouer au tableau.

**Les costumes:** Jannuccio (un chapeau blanc et des chaussures pointues, un sac de provisions), Pascozza (une jupe verte et un foulard rouge), Nennillo (une veste verte et un bonnet blanc), Nennella (une jupe blanche, un tricot vert et un bonnet blanc), nous avons choisi les couleurs du drapeau italien.

### 3. Exercice oral portant sur la culture italienne

Remplissez le tableau suivant à partir des informations que vous avez préparées:

Le pays	La langue officielle	La religion	Les traditions (les coutumes)	La gastronomie	Autres
L'Italie	.....	.....	.....	.....	.....

Séance n°15

**Date:** Dimanche 15 décembre 2019 (De 11:00 à 12:00) **Durée**

**: 01 heure.**

**Activité:** Vocabulaire

**Titre :** Le vocabulaire du conte italien

**Support:** Le conte «Nennillo et Nennella».

**Objectifs :**

- Repérer et reconnaître le vocabulaire spécifique à l'Italie dans le conte italien «Nennillo et Nennella».

**Déroulement de la séance**

**Travail collectif (en groupes de 4 à cinq apprenants)**

**1. Relecture magistrale du conte.**

**2. Dimension culturelle du conte:**

## Annexes

**Relève dans le texte:**

- a. Les noms des personnages. Que remarquez-vous?
- b. Le champ lexical de la nourriture. (Motset expressions)
- c. Les animaux en présence dans le conte.
- d. Cherchez dans le texte tous les mots à charge culturelle (sociale ou religieuse) qui sont différents de notre culture.

**3. Cherchez dans le texte les traits universels. (Communs à toutes les cultures).**

**4. Complétez le tableau suivant :**

Personnages	Traits moraux	Négatif/positif
.....	.....	.....
.....	.....	.....

**Séance n°16**

**Date: Dimanche 15 décembre 2019 (De 15:30 à 16:30) Durée**

: 02 heures.

**Activité:** Compréhension de l'écrit (comparaison)

**Titre: -L'ogre et les cinq filles**

**-Nennillo et Nennilla**

**Objectifs :**

- Trouver les différences et les ressemblances entre ces deux contes et essayer de les expliquer.

**Déroulement de la séance**

**1- Rappel sur les deux contes:**

- Quels sont les titres des deux derniers contes que nous avons étudiés ensemble?
- Quel est leur thème (le sujet de l'histoire)?

**2- Une comparaison entre les deux contes du point de vue des événements et des aspects culturels :**

- Quels sont les points communs aux deux contes ?
- Quels sont les points différents entre les deux contes?
- Quel est le vocabulaire commun aux deux contes?
- Quels sont les mots (les appellations) qui diffèrent d'un conte à l'autre ? Pourquoi à votre avis ?
- Complétez le tableau suivant:

	Différences	Ressemblances
--	-------------	---------------

## Annexes

	Vocabulaire	Spécificité culturelle	
<b>Conte03</b> «L'Ogreetles cinq filles »	..... ..... .....		
<b>Conte04</b> «Nennelloet Nennella »	..... ..... .....		

### Séance n°17

**Date:** Lundi 16 décembre 2019 (De 10:00 à 11:00) **Durée :** 01

**heure.**

**Activité:** Production écrite.

**Titre:** La rédaction de la version algérienne.

**Objectifs :**

-Ecriture d'un conte algérien (permettre à l'apprenant de se positionner en créateur et non pas seulement en lecteur par rapport aux contes lus en classe).

**Déroulement de la séance**

#### 1. La consigne de l'écriture

En t'inspirant des quatre contes étudiés, rédige un conte algérien qui respecte ce schéma narratif en remplaçant les noms des personnages par des noms arabes. Tu es libre d'imaginer les faits de ton récit.

#### 2. Les contraintes de l'écriture

Nous envisageons de donner aux apprenants les contraintes d'écritures suivantes:

- Le respect du thème général «l'abandon des enfants».
- Le respect du temps du récit.
- Le respect du schéma narratif.
- Le respect de la culture algérienne (un conte algérien).

#### 3. La rédaction individuelle des contes algériens.

**Annexe03:Questionnairedestinéauxcollégiens. Collège**

:..... Niveau : 2<sup>ème</sup>

**Année moyenne**

**Nometprénom:**.....

**Sexe:** Féminin  Masculin

**Âge :**.....

**I. Partie01**

**Question 01 :**Selon vous:

-la Francec'est (objets, idées,lieux, personnes,...)?

.....

-Lalanguefrançaise,c'est(adjectifs...)?

.....

**Question02:Complétezparcequevousaimez:**

-EnFrance,j'aime(objets,idées,lieux,personnes...)

.....

-ChezlesFrançais,j'aime(attitudes,comportements,caractères...)

.....

**Question03:Complétezparcequevousn'aimezpas:**

-ChezlesFrançais,jen'aime pas.....

-Danslalangue,jen'aimepas.....

**II. Partie02**

**Question01.Quellesressemblancestrouvez-vousentre:**

-LesFrançaisetlesAlgériens?

.....

**Question02:Quellesdifférencestrouvez-vous entre:**

-LesFrançaisetlesAlgériens?

.....

**Question03:Connaissez-vous:**

-Des mots arabes d'origine française? Si oui, citez-les

.....  
.....

**III. Partie 03**

**Question 01:** Connaissez-vous le nom du président actuel de la France? Oui

Non

Si oui, quel est son nom?

.....

**Question 02:** Pourriez-vous citer de 1 à 3

-Pays francophones.....

.....

-Chanteurs français.....

.....

-Plats français typiques.....

.....

-Joueurs de football français.....

**VI. Partie 04**

**Question 01:** Aimes-tu lire des contes ?

OUI

NON

Pourquoi?

.....

**Question 02:** Si oui, quel genre de conte te motive :

1. Des contes effrayants (qui font peur) ?

2. Des contes d'animaux (qui parlent d'animaux) ?

3. Des contes merveilleux (qui parlent de magie...) ?

4. Des contes qui t'invitent à découvrir le mode de vie des Français, leur façon de s'habiller, leur gastronomie (régime alimentaire)... ?

**Question 03 :**

Penses-tu que le conte pourrait te faire imaginer le déroulement des faits autrement, c'est-à-dire, modifier l'histoire et l'adapter selon ta culture ?

OUI

NON

A01

Questionnaire destiné aux collégiens.

Collège Latrach Kamel. Medrissa wilaya de Tiaret.

Niveau : 2<sup>ème</sup> Année moyenne

Nom et prénom: Boukar Bachir.....

Sexe: Féminin

Masculin

Âge : 12 ans

I. Partie 01

Question 01 : Selon vous :

- la France c'est (objets, idées, lieux, personnes,...) ?

Paris.....

-La langue française, c'est (adjectifs...) ?

magnifique.....

Question 02 : Complétez par ce que vous aimez :

a- En France, j'aime (objets, idées, lieux, personnes...)

idées Riad M.F.H.P.E.Z.....

b- Chez les Français, j'aime (attitudes, comportements, caractères...)

le respect.....

Question 03 : Complétez par ce que vous n'aimez pas :

-Chez les Français, je n'aime pas la religion Chretien.....

-Dans la langue, je n'aime pas Chretien.....



.....  
c-Plats français typiques..... *Pâtisseries - Pâtis*.....

d-Joueurs de football français..... *Riad MAHREZ*.....

## VI. Partie 04

**Question 01** : Aimes-tu lire des contes ?

OUI

NON

Pourquoi ?

..... *Les personnages*.....  
.....

**Question 02** : Si oui, quel genre de conte te motive :

1. Des contes effrayants (qui te font peur) ?
2. Des contes d'animaux (qui parlent d'animaux) ?
3. Des contes merveilleux (qui parlent de magie...) ?
4. Des contes qui t'invitent à découvrir le mode de vie des Français, leur façon de s'habiller, leur gastronomie (régime alimentaire)... ?

**Question 03** :

Penses-tu que le conte pourrait te faire imaginer le déroulement des faits autrement, c'est-à-dire, modifier l'histoire et l'adapter selon ta culture ?

OUI

NON



A26

Questionnaire destiné aux collégiens.

Collège Latrach Kamel. Medrissa wilaya de Tiaret.

Niveau : 2<sup>ème</sup> Année moyenne

Nom et prénom: *Nawzallah Mohamed AMINE*

Sexe: Féminin

Masculin

Âge : *13 ans*

I. Partie 01

Question 01 : Selon vous :

- la France c'est (objets, idées, lieux, personnes,...) ?

*Paris*.....

-La langue française, c'est (adjectifs...)?

*ma langue arabe*.....

Question 02 : Complétez par ce que vous aimez :

a- En France, j'aime (objets, idées, lieux, personnes...)

*Paris*.....

b- Chez les Français, j'aime (attitudes, comportements, caractères...)

*La culture*.....

Question 03 : Complétez par ce que vous n'aimez pas :

-Chez les Français, je n'aime pas *la religion*.....

.....

-Dans la langue, je n'aime pas.....

.....

## II. Partie 02

Question 01. Quelles ressemblances trouvez-vous entre :

-Les Français et les Algériens ?

(la peur) la personnalité

Question 02: Quelles différences trouvez-vous entre:

-Les Français et les Algériens ?

la religion

Question 03 : Connaissez-vous :

-Des mots arabes d'origine française ? Si oui, citez-les.

Pizza

## III. Partie 03

Question 01 : Connaissez-vous le nom du président actuel de la France ?

Oui  Non

Si oui, quel est son nom ?

Question 02 : Pouvez-vous citer de 1 à 3

a-Pays francophones : L'A. mirique - Marroko

b-Chanteurs français X

..... X  
c-Plats français typiques..... *Pizza*.....  
d-Joueurs de football français..... X.....

## VI. Partie 04

**Question 01** : Aimes-tu lire des contes ?

OUI

NON

Pourquoi ?

*difficile*.....  
.....

**Question 02** : Si oui, quel genre de conte te motive :

1. Des contes effrayants (qui te font peur) ?
2. Des contes d'animaux (qui parlent d'animaux) ?
3. Des contes merveilleux (qui parlent de magie...) ?
4. Des contes qui t'invitent à découvrir le mode de vie des Français, leur façon de s'habiller, leur gastronomie (régime alimentaire)... ?

**Question 03** :

Penses-tu que le conte pourrait te faire imaginer le déroulement des faits autrement, c'est-à-dire, modifier l'histoire et l'adapter selon ta culture ?

OUI

NON

## Annexes

---

### **Annexe04 :Questionnairedestinéaux enseignantsducycle moyen**

Cette annexe se rapporte au questionnaire que nous avons adressé aux enseignants de FLE au collège, qui enseignent les classes de deuxième année.

**Âge :**.....

**Sexe:**.....

**Expérience professionnelle :**.....

**Niveaud'étude:**.....

**Lieu de travail :** Urbain  Rural

**Classesattribuées:**.....

#### **Partie I : Le conte en classe de deuxième année du Moyen.**

**Item01:**Utilisez-vouslemanuelrégulièrementavecvosapprenants?

Oui  Non  Parfois

Pourquoi?.....

**Item02:**Selonvous,lestextes-supportsdupremierprojetsont-ilsadaptésauniveaues apprenants ?

Oui  Non  Parfois

**Item03:**Aident-ilsvosapprenantsàdévelopperleurscapacitésimaginatives(àtraversla performance rédactionnelle) ?

Oui  Non  Parfois

**Item04:**Sivousdevriezchangerletexte-supportdelecture-compréhension,surquelle(s) base(s) le choisissez-vous?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**Item05:**Quel(s)objectif (s)accorderiez-vousàl'activitédelecture-compréhension ?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

## Annexes

---

**Item05:** Pensez-vous que le programme de français au collège accorde-t-il de l'importance à la dimension interculturelle du conte ?

Oui

Non

Parfois

**Item06:** A votre avis, peut-on initier les apprenants à la lecture des contes alors que la maîtrise de la langue n'est pas assurée ?

Oui

Non

Pourquoi ?

.....  
.....  
.....

**Item07:** D'après-vous, quelles compétences favorise-t-il l'enseignement du conte ?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**Item08:** Parmi ces types de difficultés, le(s) quel(s) rencontrent vos apprenants lors de la lecture d'un conte :

-Difficultés linguistiques

-Difficultés culturelles

-Difficultés cognitives

Autre

**Item09:** Que veut dire lire-écrire pour vous ?

.....  
.....  
.....  
.....

**Item10:** Quelles insuffisances dégagéz-vous du programme de deuxième année moyenne (**projet I**) ? Quels sont les changements urgents et immédiats que vous souhaiteriez qu'on y apporte ?

.....  
.....  
.....  
.....

.....  
.....  
.....

**Item11:** Si vous devriez choisir des contes, quels auteurs algériens ou étrangers proposeriez-vous à vos apprenants ? Pourquoi ?

.....  
.....  
.....

**PartieII:Représentationsdesenseignants**

**Item01 :**Quelledéfinition pouvez-vous donnerà la notion de culture ?

.....  
.....  
.....

**Item02:**Selonvous,l'interculturelsignifie :

- Cecroisement decultures
- Cetteinteractionentredeux cultures
- Cetterelationentredeuxcultures
- Autres

Pourquoi?

.....  
.....  
.....

**Item03:** L'interculturel est-ilabordédanslemanuelscolairededeuxièmeannéeduMoyen?

- Oui  Non

**Item04:**L'interculturel esttrèsimportant,qu'en pensez-vous?

.....  
.....  
.....

**Item05 :** Quelle différence faites-vous entre compétence culturelle et compétence interculturelle ?

## Annexes

---

---

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**Item06:** Montrez-vous à vos apprenants des ressemblances et/ou des différences entre la culture algérienne et la culture française (ou autre) ?

Oui

Non

Parfois

**Item07:** Selon vous, une compétence interculturelle est-elle nécessaire ?

Oui

Non

Pourquoi ?

.....  
.....  
.....

**Item08:** D'après votre expérience, est-il possible d'appréhender l'interculturel et la compétence interculturelle à travers l'exploitation des contes ?

Oui

Non

Pourquoi ?

.....  
.....  
.....

**Item09:** Pensez-vous que les apprenants sont réceptifs à un enseignement-apprentissage de la langue/culture ?

Oui

Non

**Item10 :** Jugez-vous que l'enseignement d'une langue implique inévitablement l'enseignement de sa culture ?

Oui

Non

EAD

## Questionnaire destiné aux enseignants du cycle moyen

Âge : 56 ans.....

Sexe : F.....

Expérience professionnelle : 32 ans.....

Niveau d'étude : LMD / CAPEM.....

Lieu de travail : Urbain  Rural

Classes attribuées : 4° AM / 2° AM.....

### Partie I : Le conte en classe de deuxième année du Moyen.

**Item 01** : Utilisez-vous le manuel régulièrement avec vos apprenants ?

Oui  Non  Parfois

Pourquoi ? Pour plus d'acuité, je trouve intéressant de personnaliser au niveau des faits de langue (surtout).

**Item 02** : Selon vous, les textes-soutiens du premier projet sont-ils adaptés au niveau des apprenants ?

Oui  Non  Parfois

**Item 03** : Aident-ils vos apprenants à développer leurs capacités imaginatives (à travers la performance rédactionnelle) ?

Oui  Non  Parfois

**Item 04** : Si vous devriez changer le texte-support de lecture-compréhension, sur quelle(s) base(s) le choisiriez-vous ?

Personnellement, je trouve que le 1<sup>er</sup> support présente une carence au niveau de la dichotomie "bien ≠ mal" puisque l'objet convoité est perdu (accidentel) et la récompense se fait par rapport à une valeur morale (ambitueusement abstraite).  
Je changerais bien contre un texte authentique où les forces en conflit soient bien explicites.



**Item 05 :** Quel(s) objectif (s) accorderiez-vous à l'activité de lecture-compréhension ?

*J'appréhende l'activité selon une démarche où l'analyse porte sur la genèse du document (selon) à travers des critères communicatifs, puis l'exploitation thématique (const. du sens) avec tout ce que cela suppose comme investissement comme outils linguistiques -*

**Item 05 :** Pensez-vous que le programme de français au collège accorde-t-il de l'importance à la dimension interculturelle du conte ?

Oui

Non

Parfois

**Item 06 :** A votre avis, peut-on initier les apprenants à la lecture des contes alors que la maîtrise de la langue n'est pas assurée ?

Oui

Non

Pourquoi ?

*Enfin oui et non ... A mon avis, quel que soit leur niveau de maîtrise de la langue, ils restent imaginatifs et le conte par son caractère distrayant peut aider à améliorer les compétences dans ce sens*

**Item 07 :** D'après-vous, quelles compétences favorise-t-il l'enseignement du conte ?

*Le conte est en général un texte à longueur restreinte, bien structuré et basique au niveau cognitif donc je pense que, dispensé à des élèves pré-ados, il offre des opportunités sur le plan comportemental de part les valeurs qu'il véhicule et sur le volet analyse il est très concis et enthousiasmant*

**Item 08 :** Parmi ces types de difficultés, le(s)quel(s) rencontrent vos apprenants lors de la lecture d'un conte :

-Difficultés linguistiques

-Difficultés culturelles

-Difficultés cognitives

Autre



**Item 09 :** Que veut dire lire-écrire pour vous ?

En peu de mot cela veut dire analyse - création  
et que cela ne se limite pas au code écrit  
-- On peut également lire une vidéo =  
La cohérence d'un discours ne tient pas seulement  
aux mots qu'on emploie --

**Item 10 :** Quelles insuffisances dégagez-vous du programme de deuxième année  
moyenne (**projet I**)? Quels sont les changements urgents et immédiats que vous  
souhaiteriez qu'on y apporte ?

Ces insuffisances elles sont de plusieurs ordres =  
1. Le choix des supports = la plupart du temps,  
ils ne sont pas authentiques, confectionnés  
avec des écarts au niveau interférence.  
2. Dysfonctionnement au niveau des faits de  
langue: On constate un cloisonnement des  
activités ce qui entraîne dans l'esprit des apprenants  
des ruptures entre l'analyse et la production

**Item 11 :** Si vous devriez choisir des contes, quels auteurs algériens ou étrangers  
proposeriez-vous à vos apprenants ? Pourquoi ?

Je choiserais des contes populaires de toutes  
les civilisations.

## Partie II : Représentations des enseignants

**Item 01 :** Quelle définition pouvez-vous donner à la notion de culture ?

C'est tout ce qui reste quand on a tout oublié.  
Il existe plusieurs acceptions du terme culture =  
des raffinements et du savoir vivre chez les français /  
toute manifestations comportementales est un élément  
de la culture chez les américains -- Bref, étant  
un prof de langue, je trouve qu'elle est à la fois  
un constituant et un véhicule de la culture -  
Donc, j'envisage la culture de ce point de vue

**Item 02 :** Selon vous, l'interculturel signifie :

- Ce croisement de cultures
- Cette interaction entre deux cultures
- Cette relation entre deux cultures
- Autres

Pourquoi ?

J'opte pour le mot "interaction", car je trouve que même si elle n'est pas prééminente, une culture peut avoir une certaine influence sur la pensée à une échelle universelle = l'arabe est une langue qui continue de rayonner ---

**Item 03 :** L'interculturel est-il abordé dans le manuel scolaire de deuxième année du Moyen ?

- Oui  Non

**Item 04 :** L'interculturel est très important, qu'en pensez-vous ?

Bien sûr, surtout que les moyens pour accéder à l'autre sont à portée de main mais pas toujours fiables (les médias / les réseaux sociaux...). Pourquoi l'école prend en tergiversant l'élève alors que les mauvais éducateurs prennent l'ascenseur

**Item 05 :** Quelle différence faites-vous entre compétence culturelle et compétence interculturelle ?

Comme son nom l'indique, une comp. interculturelle suppose aller vers l'autre et entre en échange avec lui, tandis que comp. culturelle

**Item 06 :** Montrez-vous à vos apprenants des ressemblances et/ou des différences entre la culture algérienne et la culture française (ou autre) ?

Oui

Non

Parfois

**Item 07 :** Selon vous, une compétence interculturelle est-elle nécessaire ?

Oui

Non

Pourquoi ?

*C'est la quintessence même de notre métier = apprendre une langue pour aller/recevoir l'autre... Nous ne sommes pas seuls dans l'univers.*

**Item 08 :** D'après votre expérience, est-il possible d'appréhender l'interculturel et la compétence interculturelle à travers l'exploitation des contes ?

Oui

Non

Pourquoi ?

*D'après nos observations, nos enfants conçoivent les héros / et les méchants selon des critères et des valeurs qui ne sont pas les nôtres : La princesse est blonde (Une poupée Barbie) / Il y a d'autres intervenants, l'action du professeur si elle est pertinente reste insuffisante.*

**Item 09 :** Pensez-vous que les apprenants sont réceptifs à un enseignement-apprentissage de la langue/culture ?

Oui

Non

**Item 10 :** Jugez-vous que l'enseignement d'une langue implique inévitablement l'enseignement de sa culture ?

Oui

Non

G12

## Questionnaire destiné aux enseignants du cycle moyen

Âge : 35.....

Sexe : Homme.....

Expérience professionnelle : 12 ans.....

Niveau d'étude : Licence classique.....

Lieu de travail : Urbain  Rural

Classes attribuées : .....

### Partie I : Le conte en classe de deuxième année du Moyen.

Item 01 : Utilisez-vous le manuel régulièrement avec vos apprenants ?

Oui  Non  Parfois

Pourquoi ? Parce que les textes supports du manuel sont conçus par des spécialistes du domaine

Item 02 : Selon vous, les textes-supports du premier projet sont-ils adaptés au niveau des apprenants ?

Oui  Non  Parfois

Item 03 : Aident-ils vos apprenants à développer leurs capacités imaginatives (à travers la performance rédactionnelle) ?

Oui  Non  Parfois

Item 04 : Si vous devriez changer le texte-support de lecture-compréhension, sur quelle(s) base(s) le choisiriez-vous ?

Je vais le choisir selon le niveau des apprenants et selon les directives ministérielles.

**Item 05 :** Quel(s) objectif (s) accorderiez-vous à l'activité de lecture-compréhension ?

*À mon avis, l'objectif principal que je peux accorder à cette séance est d'enrichir le vocabulaire des apprenants.*

**Item 05 :** Pensez-vous que le programme de français au collège accorde-t-il de l'importance à la dimension interculturelle du conte ?

Oui

Non

Parfois

**Item 06 :** A votre avis, peut-on initier les apprenants à la lecture des contes alors que la maîtrise de la langue n'est pas assurée ?

Oui

Non

Pourquoi ?

*L'accès au sens d'un texte ne peut se faire sans maîtriser la langue. Comment peut-on s'attendre à une compréhension d'un conte par un préadolescent sans maîtriser les outils de langue.*

**Item 07 :** D'après-vous, quelles compétences favorise-t-il l'enseignement du conte ?

*Je pense que l'enseignement du conte (surtout au collège) développe chez les apprenants des compétences de types linguistique, communicationnel (à travers les dialogues et les mises en scène), et bien sûr imaginaire, car c'est un récit imaginaire !*

**Item 08 :** Parmi ces types de difficultés, le(s)quel(s) rencontrent vos apprenants lors de la lecture d'un conte :

-Difficultés linguistiques

-Difficultés culturelles

-Difficultés cognitives

Autre



**Item 09 :** Que veut dire lire-écrire pour vous ?

..... Je pense que savoir et aimer lire amène les apprenants  
à faire des réductions personnelles.....  
.....  
.....

**Item 10 :** Quelles insuffisances dégagez-vous du programme de deuxième année moyenne (**projet I**)? Quels sont les changements urgents et immédiats que vous souhaiteriez qu'on y apporte ?

..... La plupart des textes supports ne sont  
pas adaptés au niveau des élèves, ce qui  
nous complique la tâche d'enseigner, je propose  
de les adapter au niveau réel de ces enfants.  
.....  
.....

**Item 11 :** Si vous devriez choisir des contes, quels auteurs algériens ou étrangers proposeriez-vous à vos apprenants ? Pourquoi ?

..... Si j'aurais les choix, je choisirais  
des contes de toutes les cultures commençant  
par la culture arabo-musulmane.....

## Partie II : Représentations des enseignants

**Item 01 :** Quelle définition pouvez-vous donner à la notion de culture ?

..... La culture, c'est l'ensemble de croyances  
et de coutumes dans chaque société  
(il y a la culture algérienne, française, chinoise).....

**Item 02 :** Selon vous, l'interculturel signifie :

- Ce croisement de cultures
- Cette interaction entre deux cultures
- Cette relation entre deux cultures
- Autres

Pourquoi ?

..... C'est à travers le préfixe "inter" .....  
..... que nous avons déduit la réponse .....  
.....  
.....

**Item 03 :** L'interculturel est-il abordé dans le manuel scolaire de deuxième année du Moyen ?

- Oui  Non

**Item 04 :** L'interculturel est très important, qu'en pensez-vous ?

..... Oui, il est très important parce qu'on .....  
..... ne peut pas séparer la langue de la culture .....  
.....  
.....

**Item 05 :** Quelle différence faites-vous entre compétence culturelle et compétence interculturelle ?

..... La compétence interculturelle, c'est .....  
..... la capacité de comprendre l'autre et de .....  
..... se faire comprendre, tandis que la compétence .....  
..... culturelle est la capacité de se faire comprendre .....  
..... (étendre sa culture). .....  
.....  
.....



**Item 06 :** Montrez-vous à vos apprenants des ressemblances et/ou des différences entre la culture algérienne et la culture française (ou autre) ?

Oui

Non

Parfois

**Item 07 :** Selon vous, une compétence interculturelle est-elle nécessaire ?

Oui

Non

Pourquoi ?

..... Elle est nécessaire dans la mesure où  
..... elle permet l'ouverture et la compréhension  
..... du monde.....

**Item 08 :** D'après votre expérience, est-il possible d'appréhender l'interculturel et la compétence interculturelle à travers l'exploitation des contes ?

Oui

Non

Pourquoi ?

..... Les contes sont très attrayants pour les enfants  
..... et sont issus des différents coins du monde, ce qui  
..... permet à l'enseignement de "F.L.E." de pratiquer.....  
..... l'interculturel aisément et d'une façon très simple  
..... et attrayante.

**Item 09 :** Pensez-vous que les apprenants sont réceptifs à un enseignement-apprentissage de la langue/culture ?

Oui

Non

**Item 10 :** Jugez-vous que l'enseignement d'une langue implique inévitablement l'enseignement de sa culture ?

Oui

Non

## Annexes

### Annexe05 :Le programme officiel de deuxième année moyenne

**Compétence globale :** A l'issue de la 2<sup>ème</sup> AM, dans un démarche de résolution de situations problèmes, dans le respect des valeurs et en s'appuyant sur les compétences transversales, l'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit, et ce en adéquation avec la situation de communication, des textes narratifs qui relèvent de la fiction. **Projet I :** Dire et jouer un conte

Situation de départ: Vous avez vu ou entendu depuis votre jeune âge des récits qui vous en marqués. Votre enseignant vous charge de raconter votre conte préféré puis de le mettre en scène avec vos camarades à la fin du premier trimestre.

#### Séquence01: Entrer dans le monde du merveilleux

**Situation problème:** A la fin de cette séquence, tu produiras la situation initiale manquante d'un conte que tu liras à tes camarades.

Durée	Activité	Objectifs d'apprentissage
	Négociation et planification du projet :	-Présentation de la situation problème de départ (Sujet). -Elaboration des critères de réussite. -Répartition des groupes et lancement du projet.
01 heure	Compréhension orale	-Se positionner en tant qu'auditeur. -Identifier les caractéristiques du conte -Identifier les personnages principaux et les personnages secondaires dans un conte écouté. -Identifier le cadre spatio-temporel d'un récit de fiction écouté -Repérer les événements et identifier le narrateur.
01 heure	Production orale	-Se positionner en tant que locuteur -Produire le début d'un conte en s'appuyant sur des ressources (images, listes de mots...) -Reformuler le conte écouté.
01 heure	Compréhension de l'écrit. Support : Un bûcheron honnête ,p13.	-Se positionner en tant que lecteur. -Faire identifier les caractéristiques du conte: personnages, narrateur, actions, temps des verbes. -Faire identifier la structure du conte (schéma narratif)

## Annexes

		-Fairer retrouver le champ lexical du conte.
01 heure	Lecture entraînement	Installer les mécanismes de base de la bonne lecture
01 heure	Vocabulaire : Les formules d'ouverture Les mots de la même famille	- Introduire la situation initiale par une formule d'ouverture - Enrichir le conte en employant des mots de la même famille.
01 heure	Grammaire : Les compléments circonstanciels de temps, de lieu et de manière	- Enrichir le conte au moyen de compléments circonstanciels (temps/lieu/manière)
01 heure	Conjugaison : L'imparfait de l'indicatif	- Employer l'imparfait de l'indicatif dans la situation initiale - Identifier les valeurs de l'imparfait de l'indicatif
01 heure	Orthographe : Particularités orthographiques de quelques verbes à l'imparfait	- Écrire correctement les verbes en « cer, ger, yer, ier » à l'imparfait de l'indicatif.
01 heure	Préparation à l'écrit	- Préparation de la consigne et des critères de réussite - Repérer les situations initiales (début des histoires) - Identifier les éléments de la situation initiale (cadre spatio-temporel, personnages, formule d'ouverture) - Écrire une situation initiale en s'appuyant sur des ressources (liste de mots)
01 heure	Production écrite	- Compléter le récit en rédigeant la situation initiale qui a été effacée.
01 heure	Lecture plaisir	- Développer le goût de la lecture chez les apprenants.
01 heure	Compte rendu de la production écrite	- Amélioration d'un paragraphe mal réussi - Identifier les erreurs et les corriger pour les

## Annexes

		dépasser.
01 heure	Remédiation	Proposer des exercices pour pallier les lacunes persistantes constatées dans les productions des apprenants (erreurs pertinentes).

**Séquence 02** : Produire un élément modificateur suivi d'une série d'évènements

**Situation problème**: Tes camarades sont curieux de découvrir la suite de la situation initiale que tu as déjà produite.

Durée	Activité	Objectifs d'apprentissage
01 heure	Compréhension orale	-Se positionner en tant qu'auditeur -Faire questionner un texte pour en construire les sens. -Faire développer des stratégies de compréhension. -Repérer les événements sens'appuyants sur les marqueurs temporels.
01 heure	Production orale	-Se positionner en tant que locuteur. -Faire produire oralement la suite des événements d'un conte en tenant compte de la chronologie et en s'appuyant sur des ressources (image, liste de mots) -Dire de manière expressive.
01 heure	Compréhension de l'écrit	-Se positionner en tant que lecteur -Faire identifier les paramètres de la situation de communication. -Faire identifier les caractéristiques du conte (identifier l'élément perturbateur et la chronologie des événements...)
01 heure	Lecture entraînement	-Installer les mécanismes de base de la bonne lecture.
01 heure	Vocabulaire	Employer les mots et les expressions qui indiquent la suite du conte Activités 1,2 p31. Découvrir et utiliser le vocabulaire du merveilleux Activités 1,2,3 pages 32/33.
01	Grammaire	-Identifier les expansions du groupe nominal

## Annexes

heure		-Enrichir mon conte par l'emploi d'adjectifs qualificatifsetdecomplémentsdunom.Support page34.Activités3,4pages35.
01 heure	Conjugaison	Identifierlesvaleursdu passésimplepuisl'employer dansledéroulementdes évènements(verbesdu1 <sup>er</sup> et du 2 <sup>ème</sup> groupe) Supportp36. Activités4, 5p 37.
01 heure	Orthographe	-Accordercorrectementlesadjectifs qualificatifs Supportpage38.Activité 2+dictéepréparée.
01 heure	Préparationàl'écrit	-Présentationde la consigneetdescritèresde réussite. -Faire relier les éléments perturbateurs aux situations initiales correspondantes. -Produirelesévènementsàpartirdeséléments proposés.Activités3,4page40.
01 heure	Productionécrite	-Produireladeuxièmesituationd'un conte
01 heure	Lectureplaisir	-Développerle goûtde la lecture chezles apprenants. Supportenrelationavec le thème
	Compterendudela production écrite	-Améliorationd'unparagraphe mal réussi -Identifierleserreursetlescorrigerpourles dépasser.
	Remédiation	-Proposerdesexercicespourpallierleslacunes persistantesconstatéesdanslesproductionsdes apprenants (erreurs pertinentes).

**Séquence03:** Proposerunesituationfinaleduconte

**Situationproblème:** L'un de tes amis t'a raconté un conte sans pouvoir le finir. Imagine lafin de ce conte.

Durée	Activité	Objectifs d'apprentissage
01heure	Compréhension orale	-Sepositionnerentantqu'auditeur. -Fairequestionneruntextepourenconstruirele sens.

## Annexes

		<ul style="list-style-type: none"> <li>-Fairedévelopperles stratégiesdecompréhension.</li> <li>-Observerpourdonner dusensau verbal.</li> <li>-Repérerlesévènementsens'appuyantsurles marqueurs temporels</li> <li>-Identifierlaformulede clôture.</li> </ul>
01heure	Production orale	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Se positionner entant quelocuteur.</li> <li>-Produireoralementlafinduconteens'appuyantsur des ressources (images, liste de mots)</li> <li>-Direde manière expressive. Page46</li> </ul>
01heure	Compréhensionde l'écrit	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Se positionner entant que lecteur.</li> <li>-Faireidentifierlesparamètresdelasituationde communication.</li> <li>-Faireidentifierlasituationfinaleduconteet retrouversescaractéristiques. Textepage47.</li> </ul>
01heure	Lecture entraînement	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Installerlesmécanismesdebasedelabonne lecture.</li> </ul>
01heure	Vocabulaire	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Faire repérer et employer la formule de clôture dans un conte. Activités 2,3 page 49.</li> <li>-Eviterlarépétitionenemployantlessubstituts lexicaux dans un conte. Support page 50</li> <li>Activités3,4page51.</li> </ul>
01heure	Grammaire	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Eviterlarépétitionenemployantlessubstituts grammaticaux dans un conte. Support page 52</li> <li>Activitéspage54.</li> </ul>
01 heure	Conjugaison	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Employerlepassésimpledanslasituationfinale (lesverbesdutroisième groupe)Supportpage54</li> </ul>
01 heure	Orthographe	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ecrirecorrectementleshomophonesgrammaticaux Supportpage55</li> </ul>
01 heure	Préparationà l'écrit	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Présentationde laconsigneetdescritèresde réussite</li> <li>-Repérerlespassagesquimarquentlafinduconte (les situations finales)</li> <li>-Faireproduireunesituationfinale. Activitéspage</li> </ul>

## Annexes

---

		56/57.
01 heure	Production écrite	-Produire une situation finale d'un conte donné.
01 heure	Lecture plaisir	-Installer les mécanismes de base de la bonne lecture.
	Compte rendu de la production écrite	Amélioration d'un paragraphe mal réussi -Identifier les erreurs et les corriger pour les dépasser.
	Remédiation	Proposer des exercices de remédiation
	Finalisation du projet	Rédiger au propre et remettre le produit final fini au professeur.

### **Annexe06:Contesdupremierprojetfigurantdanslemanueldel'apprenant Séquence 01**

:

#### **Naturedelaséance:Oral(Conteaécouter)**

##### **Titre : La vache et le chien**

Il était une fois, du temps où les animaux parlaient, une vache qui a rencontré un chien à la sortie d'une ferme. Ils se sont mis à bavarder et dans le cours de la discussion, la vache se vanta de pouvoir voler.

Soudain, elle se dressa et dit au chien qu'il n'avait pas l'air d'y croire.

«Regarde, alors, si tu en doutes.»

Elle monta sur un remblai et sauta vers le ciel. Mais, comme elle était assez lourde, elle n'est pas restée longtemps dans les airs. Elle est retombée à terre comme un sac à patates. Dans sa chute, hélas, elle s'est cassé tant de dents que le goût des vols lui a passé au restant de ses jours.

C'est depuis lors, dit-on, que la mâchoire supérieure de la vache est dépourvue de dents. Le chien qui avait tout vu, s'est mis à rire, si bien et si fort qu'il s'est réellement ouvert la mâchoire jusqu'aux oreilles. Et c'est depuis ce jour que le chien a la gueule fendue d'une oreille à l'autre.

#### **Naturedelaséance:Compréhensiondel'écrit**

##### **Titre : Un bûcheron honnête**

Il y a longtemps, dans une forêt, un pauvre bûcheron coupait du bois qu'il vendait au marché.

Un jour, sa cognée se détacha du manche. Plouf ! Elle tomba dans l'eau. Il se mit à se lamenter.

-Cognée, ma vieille cognée ! Que vais-je faire ?

Tout à coup, surgit un petit vieux à barbe blanche.

-Qu'as-tu à te plaindre ainsi ? Lui dit-il.

-J'ai perdu ma cognée. Je suis trop pauvre pour acheter une autre.

-Attends, je vais aller te la chercher.

Il enleva sa veste, plongea dans la rivière et reparut aussitôt.

-Voilà ta cognée, dit-il en montrant une étincelle d'or.

-Non, ce n'est pas ma cognée, dit le bûcheron.

Le petit vieux replongea et reparut aussitôt. Cette fois, il brandit une cognée d'argent.

-Celle-là, non plus, n'est pas lamienne.



-Le vieux plonge ad nouveau. Il revint, tenant la cognée de fer du bûcheron.

-Ah, quel bonheur ! Tu as retrouvé ma vieille cognée. Oh, merci mon frère. Le bûcheron se préparait à rentrer chez lui quand le petit vieux le rappela.

-Tues un homme honnête. Prends aussi ces cognées d'ore et d'argent.

Depuis ce jour, le bûcheron et sa famille vécurent heureux à l'abri du besoin.

**D'après Natha Caputo, contes des quatre vents, édition Nathan, p.47.**

### **Nature de la séance : Lecture plaisir**

#### **Titre du conte : Le petit garçon et la sorcière**

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

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

Il lui vint bientôt à l'esprit de se cacher dans un cactus. Esteban toussa : « Bonjour ! Je m'appelle... » Mais il ne put continuer car Cucaracha le transforma en scorpion. Furieux, Esteban grimpa sur elle pour la piquer. Celle-ci éclata de rire : « Essaie toujours, petit microbe ! Mais ton marteau est aussi dur que ta carapace. » Alors Esteban eut une idée. Il courut vers la bouche de la sorcière et entra dedans. Cucaracha fut si étonnée qu'elle l'avalait tout rond. Esteban descendit un long tunnel et se retrouva dans une pièce tendue de rouge. Par terre, il y avait une petite chose sèche et rabougrie, piquée de trois épines de cactus. Il s'approcha. Avec ses mandibules, il saisit une épine et la retira. A sa grande surprise, la chose gonfla un peu et prit la forme d'un cœur. Esteban retira la seconde épine. Le cœur gonfla à nouveau et se mit à palpiter. Alors Esteban saisit la troisième épine.

Ils'arc-bouta car elle était plantée très profond. Il tira de toutes ses forces en fermant les yeux. Quand il les ouvrit, il était devenu un petit garçon. A ses pieds, l'herbe verdissait. Partout les arbres et les fleurs repoussaient. Et devant lui, à la place de la sorcière, se tenait une jeune femme d'une grande beauté : « Merci Esteban. Je suis la fée de la forêt et tu m'as délivrée d'un bien vilain sortilège. Je te protégerai toute ta vie. »

Finalement, la fée disparut dans les bois et Esteban retourna à son village le sourire aux lèvres.

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

### Séquence02:

#### Naturedelaséance:Oral(Conteaécouter)

##### Titre : La fille du pêcheur

Il était une fois, un pauvre pêcheur qui avait une fille très intelligente. Ils habitaient une petite cabane et mangeaient rarement à leur faim.

Un jour, leannonçaqu'il voulait semarieret qu'il épouserait cellequi réussirait à une grande épreuve. Intéressée, la fille du pêcheur en parla à son père qui se rendit aussitôt au château. Il annonça au roi que sa fille allait passer cette épreuve. Le roi regarda le pêcheur avec pitié et lui dit : «Il faut que ta fille vienne demain ni à cheval ni à pieds ni avec un cadeau sanscadeau.Siellenefaitpasexactementcequej'aifait,tunelaretrouveras plus. »

Le pêcheur rentra chez lui très triste mais sa fille le réconforta. Le lendemain, elle attrapa un oiseau et le mit dans une assiette qu'elle couvrit d'une autre. Elle monta ensuite sur le dos d'une chèvre et se mit en route vers le palais. En arrivant, elle se présenta devant le roi qui lui demanda vite ce cadeau qui n'était pas un cadeau. La fille lui tendit les deux assiettes. Le roi souleva l'assiette du dessus et l'oiseau s'envola comme une flèche. Surpris, le roi trébucha et laissa tomber les deux assiettes qui se cassèrent en morceaux.

Finalement, le roi, très reconnaissant, épousa la fille du pêcheur. Ils vécurent longtemps dans le bonheur.

#### Naturedelaséance:Compréhensiondel'écrit

##### Titre du conte : Un homme malhonnête, p.29.

Voici la suite de l'histoire du bûcheron honnête, p.13.

Arrivé au village, le bûcheron, très content, raconta l'heureux évènement. Un homme n'arrêtait pas de le jalouser.

L'homme jaloux passa la nuit à réfléchir. Il voulait à son tour se procurer de l'or aussi facilement. Tôt le matin, il prit la direction de la forêt. Le voilà déjà au bord de la rivière, faisant semblant d'abattre un arbre.

Toutàcoup,lejalouxlaissaglisserunevieillecognéedansl'eauetsemitàpleurer.

Notrepetit vieuxàbarbeblancheapparut etluidit:

-Mais,qu'as-tuà crieretàsanglercomme ça,monami?

-Macognée,mabelle cognéesttombéedansl'eau,réponditl'hommejaloux.

-Cen'estque cela?Attends,jevaislaretrouver.

Ilenlevasaveste,plongeatreparutaussitôt,montrantlavieillecognéedef.

-Mais, cen'est pas macognée, répondit le faux bûcheron.

Le petit vieux replongea de nouveau et reparut aussitôt avec une cognée d'argent.

-Non, non, cen'est toujours pas lamienne, dit encore le faux bûcheron, en hochant la tête. Le petit vieux plongea de nouveau et revint cette fois avec une cognée d'or.

-Oui! Je la reconnais, s'écria vite l'avare, c'est bien la mienne. Oh, ma jolie cognée!

-Bien, dit le vieux, attrape-là, donc.

Ainsi la cognée vint siffler aux oreilles du malhonnête. Puis, hop ! Avant même d'avoir le temps de la toucher ou bien de la voir, elle tomba dans l'eau et disparut avec le petit vieux.

### **D'après Natha Caputo.**

#### **Nature de la séquence : Lecture plaisir**

#### **Titre du conte : Les deux sœurs et les fées, p.42**

Il était une fois, une veuve qui avait deux filles. Elle aimait beaucoup l'aînée qui lui ressemblait et détestait la cadette qu'elle faisait travailler comme une esclave. La pauvre enfant devait, en plus de ses multiples charges, chercher plusieurs fois de l'eau, loin de la maison.

Un jour, à la fontaine, elle rencontra une pauvre femme qui lui demanda à boire.

« Bien sûr, bonne dame. Tenez, buvez », lui dit gentiment la fille en lui présentant aimablement la cruche. « Merci brave fille. Vous êtes si gentille et si aimable que je ne puis m'empêcher de vous faire ce don : à chaque fois que vous parlerez, il vous sortira de la bouche une fleur et une pierre précieuse. », lui dit la vieille dame. C'était une fée qui avait prit la forme d'une femme ! En rentrant à la maison, la jeune fille raconta l'aventure à sa mère qui vit sortir de la bouche de sa cadette une rose, deux perles et trois diamants. Elle envoya aussitôt sa fille aînée à la fontaine. Celle-ci ne tarda pas à voir sortir du bois non pas la vieille dame mais une princesse qui lui demanda à boire. La fille refusa d'une manière brutale et impolie. La princesse, qui n'était autre qu'une fée, lui lança : « A chacune de tes paroles, il te sortira de la bouche un serpent ou un crapaud. »

De retour à la maison, elle alla se plaindre à sa maman qui vit sortir de la bouche de sa fille adorée une vipère. « Que vois-je ? cria la mère. C'est la faute à ta sœur. Attends que je l'attrape ! » La cadette se sauva en pleurant. Le fils du roi qui revenait de la chasse vit la pauvre fille qui sanglotait.

Il lui demanda pourquoi elle courait ainsi en pleurant. Elle lui raconta l'histoire et de sa bouche jaillirent des perles et des diamants. Le prince l'emmena au palais et la présenta à son père.

Quelques jours après, il l'épousa. Ils vécurent riches et surtout très heureux.

### **D'après Charles Perrault**

#### **Séquence 03:**

#### **Nature de la séance: Oral (Conte à écouter)**

#### **Titre : Le pêcheur et sa femme**

Il était une fois, un vieux pêcheur qui vivait avec sa femme à la campagne. Ils habitaient dans une pauvre cabane.

Un jour, le pêcheur attrapa une carpe. Celle-ci lui proposa un marché.

- Si tu me remets à l'eau, tu auras tout ce que tu voudras.

- Affaire conclue, répondit le vieux.

Arrivé à la maison, le pêcheur conta l'aventure à sa femme. Elle demanda une maison. L'homme retourna au lac et présenta le souhait de son épouse. La carpe exauça le souhait. Quelques mois plus tard, la femme qui avait goûté à la richesse voulut habiter une grande villa. Et la carpe exauça encore une fois ce souhait. Elle voulut ensuite habiter un château et être la reine. La carpe accepta de nouveau.

La femme resta de longs mois sans rien demander mais un jour elle envoya son mari voir la carpe car elle désirait habiter la lune. Le vieux obéit et alla aussitôt voir la carpe qui, cette fois, très fâchée, fit une grimace et disparut.

C'est ainsi que le pêcheur et sa femme se retrouvèrent dans leur pauvre vieille petite cabane.

#### **Nature de la séance: Compréhension de l'écrit**

#### **Titre du conte : Loundja, la fille du roi**

Il était une fois, un royaume gouverné par un roi très sévère qui n'avait pour famille que sa jeune fille Loundja qu'il aimait plus que tout au monde. Loundja était si belle et si charmante que les prétendants se bouscuaient aux portes du palais.

Un jour, un bûcheron vint demander sa main. Loundja voulut l'épouser mais le roi refusa. Il voulut la marier à un prince.

Quelques années plus tard, le royaume fut menacé par un terrible monstre qui ravageait tout sur son passage. Tous les guerriers furent mobilisés mais aucun ne réussit à le tuer. Le roi promit une récompense à celui qui débarrasserait le royaume de ce danger. Le

jeune bûcheron qui avait demandé la main de Loundja s'attaqua au danger à deux reprises mais sans succès. Nullement découragé, il alla demander conseil à une fée. Celle-ci lui montra le point faible du monstre. Un soir, au coucher du soleil, le jeune homme pénétra dans la grotte du monstre sans faire du bruit et, d'un grand coup de hache, lui coupa la queue. Le monstre poussa un grand cri mais ne peut rien faire car il ne voyait pas dans l'obscurité. Le héros l'acheva sans difficultés et revint chez le roi pour lui annoncer la mort de ce dangereux animal. Le roi tint sa promesse et accorda la main de Loundja au jeune héros. Tous les habitants étaient heureux. Ils furent invités à la grande cérémonie qui dura sept jours et sept nuits.

A partir de ce jour, tout le royaume vécut dans la paix et le bonheur.

**Extrait de Contes d'Algérie, Editions Flamand.**

**Nature de la séance : Lecture plaisir**

**Titre du conte: Le Renard et le lion, p.60**

Un beau matin, le Renard se retrouva nez à nez avec le Lion.

Que faire ? Prendre la fuite ? Le Roi des animaux l'aurait vite attrapé. Il décida alors de l'affronter.

« Que fais-tu ici ? lance le Renard. Tu es sur mon territoire. Prends garde ! » Le lion fut fort surpris. Jamais un animal n'avait osé lui parler sur ce ton.

« Aurais-tu oublié que je suis le Maître de la forêt ? Attention ! rappelle sa Majesté dans un large rugissement.

- Roi de la forêt ? Mais pas du tout ! plaisante le Renard. Tu effraies les poules et quelques lapins. Je suis bien plus fort que toi, tu le sais. Moi, je fais peur même aux hommes.

- Je ne te crois pas, rugit le lion, montrant ses longues dents pointues.

- Je vais te le prouver. Suis-moi si tu es encore un animal ! » dit le Renard.

Le Renard se mit à courir jusqu'à l'entrée d'un village. Le Lion le suivait. Il était très agité. A la vue du Lion, les paysans, leurs ânes, et les troupeaux s'affolèrent. Prit de panique, tous se mirent à crier, se précipitant dans tous les sens.

Le Renard s'arrêta, fixa son adversaire droit dans les yeux et lui dit hautement :

« Je te confirme ma puissance. Tu vois ? Je fais fuir tout le monde alors qu'on ne fait plus du tout attention à toi ; tu te fais vieux et faible ces derniers temps. »

Le Lion finit par admettre que ce voisin est désormais plus fort que lui. Honteux, il regagna sa tanière sur la pointe des pattes, n'osant plus prononcer le moindre mot. Le Renard trouva que la ruse peut remplacer les crocs les plus tranchants.

**D'après Jean Muziet Gérard Franqui.**

## Annexe07: Productions écrites des apprenants (pré-test)

A<sub>01</sub>

Il était une fois, une deux petit enfant  
garçon qui s'appelait "Ali" la fille qui  
s'appelait "Aïcha", sa femme le bûcheron  
dans la forêt.

Soudain, "Ali et Aïcha" ils marchent, et regardent  
une maison de la forêt, ils frappèrent la porte  
"tok, tok, tok," ouvert et les invita à y  
entrer, c'est une sorcière, elle eforma Ali  
et Aïcha de lui reparer les repas.

« Quand Ali deviendra gros, je le mangerais »  
Aïcha attrapa la sorcière près du four, d'un  
grand coup de pied, il la reflécha à la façon  
de voler, attirant la sorcière de four.  
les enfant prirent l'argent marchant femme.

De ~~ce~~ ce jour, ils devinrent riches et eurent  
heureux <sup>plus</sup> dans une belle maison.

A02

Mohamed et salma

- Il y a vait une fois, un posse  
bouchers et sa femme et leurs deux  
enfants Mohamed et salma vivaient dans  
une vieux maison.

- Un jour, alors qu'ils n'avaient rien  
a manger, les parents abandonnent  
les enfants dans le quartier. Les enfant  
pleuraient et pleuraient. une vieux femme  
pense a eux et (part) a les accompagner  
a sa maison.

Depuis ce jour, les enfants vivaient  
heureux avec elle.

A03

## Anes et Rim.

Il y a bien longtemps, tout près d'une forêt, vivaient un pauvre boucher. Sa femme et leurs deux enfants Anes et Rim.

Un jour, alors qu'ils n'avaient rien à manger, les parents abandonnèrent leurs enfants dans la forêt. Après avoir marché longtemps, Anes et Rim aperçurent une petite maison en pain d'épices. Ils frappèrent à sa porte, une petite fille femme ouvrit et les invita à y rentrer. C'était une sorcière. Elle enferma Anes et Rim de lui préparer les repas.

« Quand Anes deviendra gros, je le mangerai ! » pensa la méchante sorcière. Ce jour arriva et la sorcière décida de manger le petit garçon Anes qui avait longtemps réfléchi à la façon de se venger et attira la sorcière près du four

D'un grand coup de pied.



Le cent algérien  
(Karima itni in)  
Il est algérien un petit garçon sarracène Q uon  
Stéphane Depuis ce ce jour ils de viennent dans une belle  
A04 naissance elle enleva Stéphane et ardemment  
de lui préparer les repas

Il y a bien longtemps, un  
 mincaisien et sa femme avec  
 Richam et Céline vivaient d'une  
 #Wabrane.

A 05

Un jour alors qu'ils n'avaient  
 rien à manger, car c'est famille  
 ce n'est pas riche, Richam et Céline  
 serti d'une la forêt, pour manger  
 soudain un maison de Sarcier  
 partit les enfants serti une vieille  
 femme. aller en ferma Céline  
 préparé les repas.

Depuis ce jour, ils devinrent  
 vivaient heureuse dans une belle  
 maison.

## Alamed et Rachida

il y a bien longtemps, tout près d'une forêt, vivaient un pauvre bûcheron, sa femme et leurs deux enfants, Alamed et

Rachida.

A 06

un matin, alors qu'ils n'avaient rien à manger, les parents abandonnèrent leurs enfants dans la forêt, après avoir marché longtemps, Alamed et Rachida aperçurent une petite maison en pain d'épices ils frappèrent à la porte, une vieille femme ouvrit et les invita à y rentrer, c'était une sorcière. Elle enferma Alamed et ordonna à Rachida de lui préparer les repas.

« Quand Alamed deviendra gros, je le mangerai » pensa la méchante sorcière. Ce jour arriva et la sorcière décida de manger le petit Alamed. Alamed, qui avait longtemps réfléchi à la façon de se débarrasser de la sorcière, près du feu d'un grand coup de pied, il la poussa avec force

dans la marmite. Avant de se ravoir, les enfants prirent tout l'argent de la méchante femme et retournèrent chez leurs parents, les poches pleines de pièces d'or.

Enfin, ils devinrent riches et vécurent heureux dans une belle maison.

A 07

## Asma et Samir

\* Il y a longtemps, tout près d'une forêt deux <sup>bons</sup> Asma et Samir.

\* Un jour alors qu'il n'avait rien manger leurs enfants dans la forêt. Après marche longtemps Asma et Samir. Ils ne pas riches. Ils frapperont à sa porte. est enfermé ~~As~~ Samir et ordonna Asma de lui préparer les repas quand Samir et ordonna grâce se le mangerait pensa la méchante sorcière, ce jour arriva et la sorcière de manger le petit garçon. Samir.

enfin ils devinrent riches et eurent un belle maison

A08

Mohamed et Fatima  
 ne étaient pas, tous près  
 d'une fosse, vivaient un  
 autre koucheron, deux de  
 enfants, Mohamed et Fatima.  
 - tout à coup, alors  
 qu'ils n'avaient rien de manger,  
 les parents laissent Mohamed  
 et Fatima dans la fosse, Mohamed  
 ou Fatima mourut longtemps,  
 le jardin aperçut un petit  
 maison qui devint dans maison  
 une sorcière, Mohamed et  
 Fatima s'approchèrent de sa part,  
 apparut une vieille femme.  
 C'était une sorcière. Elle embrassa  
 Mohamed et ordonna à Fatima  
 de lui préparer les repas,  
 quand Mohamed s'aperçut  
 qu'il ne mangeait plus, il se  
 rendit compte qu'il était devenu  
 un cadavre.

Pensa la médiate sorcière  
 ce jour arriver et la sorcière  
 décida de manger le petit garçon  
 Mohamed, qui avait longtemps  
 réléché à la fosse de se  
 sauver, d'un grand coup de  
 pied. Avant de se sauver,  
 les enfants prirent tout l'argent  
 de la médiate femme, et  
 retournèrent chez leurs parents  
 les poches pleines de pièces  
 d'or.  
 - Depuis ce jour, ils devinrent  
 riches,

## Marruan et Amina

Il y a bien longtemps tout près d'une forêt, vivaient un pauvre bûcheron, sa femme et leurs deux enfants, Marruan et Amina. un jour, alors qu'ils n'avaient rien à manger, les parents abandonnèrent leurs enfants dans la forêt, Amina avait marché longtemps, Marruan et Amina aperçurent une petite maison en foin d'épices ils frappèrent à la porte, une vieille femme ouvrit et les invita à y rentrer, c'était une sorcière. Elle enferma Marruan et ordonna à Amina de lui préparer les repas.

A 09

- « Quand Marruan deviendra gros, je le mangerai ! » pensa la méchante sorcière. ce jour arriva et la sorcière décida de manger le petit garçon. Marruan qui avait longtemps réfléchi de la façon de se sauver, attirait la

sorcière à côté du feu. D'un grand coup de pied, il la poussa avec force dans la marmite. Avant de se sauver les enfants prirent tout l'argent de la méchante femme, et retournèrent chez leurs parents, les poches pleines de pièces d'or.

Depuis ce jour ils devinrent riches et vécurent heureux dans une belle maison.

Mohamed et Aamel

Il y a

A l'écart, une fois tout après d'une  
 jardin, Mohamed venait un peu de buche  
 sa femme et leurs deux enfants.

Mohamed et Aamel

Souvent, alors qu'il n'arrivait à  
 rien à manger, les parents abandonnaient  
 leurs enfants dans le jardin. A plusieurs  
 reprises, Mohamed, Mohamed  
 et Aamel apportaient une grande  
 maitain en pain d'épices. Ils  
 s'occupaient à se faire, une vieille  
 femme avait et les invités à se rendre  
 c'était une vieille. Elle enlève  
Mohamed and Aamel de lui  
 préparer les repas.

« Quand Mohamed de l'entraîne  
 qu'ils se le mangent. »

La nuit, Mohamed et ce sont  
 amis et la vieille femme de  
 mangent et décide de manger  
 le petit garçon. Mohamed qui était  
 longtemps ne l'écrit à la façon  
 en de se sauver, alors la vieille  
 prie du jardin, d'un grand camp  
 de pied, il se prouve. Elle force  
 dans le mur, et avant de se rendre  
 les enfants qui finissent tout l'argent  
 de la vieille femme, et retourne  
 retourner chez leurs parents  
 les paches pleins de pièces d'or.

De

Enfin ils deviennent riches et  
 vivent heureux dans une belle maison.

## Amine et Maryam.

Il était une fois, tout près  
 (d) Dans une château, vivaient  
 un pauvre un pêcheur, sa femme et  
 leurs deux enfants, Amine et Maryam.

AM

Tout à coup, alors qu'ils  
 n'avaient rien à manger, les abandonna  
 deux enfants dans (la) château. Après  
 avoir marché longtemps, Amine et  
 Maryam aperçurent une petite maison  
 en pain d'épices. Elle enferma  
 Amine et (Maryam) ordonna à Maryam  
 de lui préparer les repas et la  
 (sa) méchante décida de manger le  
 petit fille. Amine, qui avait longtemps  
 Enfin, Elle devinrent riches  
 et vécurent heureux dans une belle  
 maison.



## Akram et Hanan

Il y a bien longtemps, tout près d'une forêt vivait un pauvre bûcheron, sa femme et leurs deux enfants, Akram et Hanan.

A12

Un jour, alors qu'ils n'avaient rien à manger, les parents abandonnèrent leurs enfants dans la forêt. Après avoir marché longtemps Akram et Hanan aperçurent une petite maison en pain d'épice. Ils frappèrent à sa porte une vieille femme ouvrit et les invita à y rentrer. C'était une sorcière. Ils frappèrent en enferna Akram et ordonna à Hanan de lui préparer les repas.

« Quand Akram deviendra gros, je le mangerai » pensa la méchante sorcière. Ce jour arriva et la sorcière décida de manger le petit garçon Akram qui avait longtemps réfléchi à la façon de se sauver.

attira à la sorcière près du four. D'un grand coup de pied, il la troussa avec force dans la marnite. Avant de se sauver, ~~les~~

Ahmed et Fatima

J Il ya longtemps, tout pié d'une forêt vivaient un pauvre boucher, sa femme et leurs deux enfants, Ahmed et Fatima.

A 13

un jour, alors qu'ils n'avaient rien à manger, les parents abandonnèrent leurs enfants dans la forêt. A près avoir marché longtemps, (Stéphane) Ahmed et Fatima aperçurent une petite maison en pain de sucre. Ils frappèrent à sa porte une vieille femme ouvrit et les invita à y rentrer. C'était en pain de sucre. Elle enferma Ahmed et ordonna à Fatima de lui préparer les repas. « Quand Ahmed deviendra gros, je le mangerai ! » pensa la méchante sorcière. A jeûne arriva et la sorcière décida de manger le petit garçon Ahmed, qui avait longtemps réfléchi à la façon de se sauver, ~~les~~ en attira la

sociés près du four. D'un grand coup et rien, il se poussa avec force dans la marmite. Avant de se sauter les enfants purent tout l'argent de la méchante

. D Femme

Depuis ce jour ils devinrent riches et vivaient dans une belle maison.

Mohamed et Khaoula.

\* Il était une fois, tout près d'un jardin vivait un pauvre bûcheron, sa femme et leurs deux enfants, Mohamed et Khaoula

A14

\* un jour, alors qu'ils n'avaient rien à manger, leurs enfants, ils espèrent bien après avoir marché longtemps, Mohamed et Khaoula aperçurent une petite maison, ils frappèrent à sa porte, une vieille femme ouvrit et les invita. C'était une sorcière. elle enferma Mohamed et ordonna à Khaoula de lui préparer le repas. pensa la méchante sorcière. ce jour ~~ce~~ arriva la sorcière de manger Mohamed. attir la sorcière près du four, il la poussa avec force dans la marmite. les enfants prirent tout l'argent de la méchante femme.

les poches pleines de pièces d'or.

\* Depuis ce jour il devinrent riches et vécut heureux dans une belle maison.

le royaume gouverné  
il ~~est~~ était, une fois, un  
royaume gouverné par  
un roi très sévère qui  
n'avait un pauvre, sa femme  
et leurs un jour, alors qu'il  
marché long temps, Stéphane

A 15

A 16

- Il y a bien longtemps, très  
près d'une forêt, vivait un  
pauvre bûcheron Sa femme et  
leurs deux enfants Saad et  
Fatima

Un matin, alors qu'ils n'  
avaient rien à manger, les  
parents abandonnèrent leurs  
enfants dans la forêt. Après  
avoir marché longtemps,  
Saad et Fatima de lui préparer  
les repas  
Et quand Saad et Fatima  
virent leur mère, elle leur  
rendra grâce de l'avoir  
sauvé. Saad et Fatima  
décidèrent de manger le petit d'agneau  
Saad qui avait longtemps

réfléchi à la façon de se  
sauver. Il alla à la sorcière  
près du feu. D'un grand  
coup de pied il la  
poussa avec force dans le  
marmitte avant de se sauver.  
Les enfants furent

A 17

Il était une fois ~~elle~~ ~~de~~  
~~de~~ ~~g~~ ~~a~~ ~~bon~~ ~~l'ancien~~ ~~l'ancien~~ ~~l'ancien~~  
 tout près d'une forêt sont em  
 parre bacheron sa femme et  
 leurs deux, Karine et Sabine  
 et Hélène une sœur alors  
 qui ils n'avaient rien à  
 marquer les parents  
 abandonnèrent leurs enfants  
 dans la forêt Après avoir  
 marché et vécurent heureux

dans une belle maison

A 18

- il était une fois tout près  
 d'une forêt il vivait un pauvre  
 Bucheron sa femme et deux  
 enfants Mohamed et Fatima  
 - un matin que les Bucheron  
 et la femme n'avaient rien  
 mangé Mohamed et Fatima  
 (apparemment) s'endormirent dans  
 un forêt Les enfants marchèrent  
 lentement aperçurent un petit  
 maison depuis il frappèrent  
 la porte - visiblement la porte s'ouvrit  
 arriva la sorcière deseda  
 manger le petit garçon et  
 d'une grand-mère Les  
 enfants prirent de la méchante  
 femme et retourneront  
 chez leurs parents Les  
 poches pleines de pièces  
 d'or  
 - de suite ils devinrent  
 riches et eurent beaucoup

dans une belle maison

(Il était une fois)

Il était une fois, une pauvre  
lucheron et sa femme et deux  
enfants qui s'appelaient Karim  
et Fatima.

Un jour, n'avaient rien  
à manger, les parents  
abandonnèrent leurs enfants dans  
la forêt, il trouva une  
maison de une sorcière  
Depuis ce jour

A19



A 20

Il était une fois, tout près  
d'une forêt Stéphane et Hélène  
un jour les parents abandonner  
leurs enfants dans la forêt  
ce jour Stéphane qui avait écrit  
longtemps réfléchi à la  
façon de se sauver.  
Passa avec Farsedans la  
marmite Avant de se sauver  
les enfants prirent tout  
l'argent de la méchante  
femme, et retournèrent chez  
leurs parents les poches pleines  
de pièces d'or Depuis ce jour.

- Il était une fois

- Il était une fois un deux enfant  
qui s'appelaient Karim et Aicha et  
sa papa et maman

- un jour Il couper Les bois Il  
n'avaient rien à manger les parents  
abandonnerent leurs enfants dans la  
forêt et trouve un maison de une  
sorciere

A 2<sup>1</sup>

Le petit garçon et une fille  
Il était une fois, ~~un~~ un petit  
garçon et petite fille marcher dans  
la forêt le petit garçon regarde un  
mésou, manger marche ~~de~~ forêt kop  
les arbre

Benjamin Mohamed.

A22

A 23

A l'imed Ayy  
 - Il ya bien longtemps  
 vivaient un pauvre  
 bucheron, sa femme et leurs  
 deux enfants A l'imed Ayy  
 . Un jour alors qu'ils n  
 avaient rien à manger,  
 Après avoir marché longtemps  
 Stéphane et Hélène aperçurent  
 A l'imed et Ayy  
 ent petite maison en pain  
 d'épice, Ils frappèrent à  
 sa porte, un vieille  
 femme ouvrit et les repus  
 Ce jour arriva et la sorcière  
 décida de manger le petit  
 garçon St A l'imed qui  
 avait longtemps.

A24  
- Il y a bien longtemps, très  
longtemps dans un forêt, vivaient un  
mageain sa femme et leurs deux enfants  
Stéphane et Hélène se trouvaient au  
milieu de la forêt.

un jour alors qu'ils n'étaient rien de  
la forêt les parents abandonnèrent leur enfants  
dans la forêt.

A 25

Il y a bien longtemps, tout près d'une forêt, vivaient un pauvre bûcheron, sa femme et leurs deux enfants, Karim et Rachida. Un jour, alors qu'ils n'avaient rien à manger, les parents abandonnèrent leurs enfants dans la forêt. Après avoir marché longtemps, Karim et Rachida aperçurent une petite maison en pain d'épices. Ils frappèrent à sa porte, une belle femme ouvrit et les invita à y rentrer. C'était une sorcière, elle enleva Karim et ordonna à Rachida de lui préparer les repas.

« Quand Karim deviendra gros, je le mangerai ! » pensa la méchante sorcière. Ce jour-là, elle et la sorcière décidèrent de manger le petit garçon. Karim, qui avait longtemps réfléchi à la façon de se sauver, attira la sorcière près du feu. D'un grand coup de pied, il la poussa avec force dans la marmite. Avant de se sauver, les enfants prirent tout l'argent de la méchante

femme, et retournèrent chez leurs parents, les poches pleines de pièces d'or. Depuis ce jour, ils devinrent riches et vécurent heureux dans une belle maison.

Il était une fois l'engtem  
 tout près d'une forêt  
 vivaient un pauvre vieillard  
 sa femme et leurs deux  
 enfants saif dime et Amel

A26

un jour alors qu'ils  
 n'avaient rien à manger  
 Amel et saif dime  
 leur enfants dans la  
 forêt A près avoir  
 marché l'engtem saif  
 dime et Amel aperçurent  
 une petite maison en pain  
 d'épice Elle enferma  
 à sa porte une vieille  
 femme aveugle et les invita  
 à y venir car c'était une  
 sorcière Elle enferma  
 sa femme et arthanne  
 à l'intérieur de lui préparer

les ~~mesas~~  
 ce jour arriva et la  
 sorcière décida de  
 manger le petit garçon

- Depuis ce jour, ils  
 devinrent riches et  
 vivaient heureux dans  
 une belle maison

### Les jeux enfants

Nyaliem long temps, tout près  
d'une forêt, vivait un pauvre  
bûcheron, sa femme deux enfants  
Batoul et Kholfa Allah.

A 24

(tout à coup)  
un jour, alors qu'ils n'avaient rien  
à manger, leurs enfants dans la forêt.  
Après avoir marché long temps, Batoul  
et Kholfa Allah aperçurent une petite  
maison en pain d'épice. Elle enferma  
(Stéphane) Batoul et Kholfa Allah  
de lui proposer le repas.  
ce jour arriva et la sorcière  
leur fit manger le petit garçon,  
Kholfa Allah qui était long temps,  
après la sorcière près du four. D'un  
grand coup de pied, il la poussa avec  
force dans la marmite. A tout de sa  
soubres, les enfants prirent tout l'argent

de la méchante femme, et retournèrent  
chez leurs parents, les poches pleines de  
pièces d'or.

Depuis ce jour, ils se firent riches  
et vécurent heureux dans une belle  
maison.



Il était un fois, Sofenne et leurs deux  
enfants, A mel ~~Amir~~ Amin.  
un jour, alors qu'ils n'avaient rien  
à manger.  
Ce jour arriva et la s'mardi

A28

Mestapla et Chaimas

- Il ebit un fois, tout près dans  
la forêt un souteur peleur  
Sa femme et leurs deux enfants

Mestapla et Chaimâa

- Un matin, alors qu'ils n'  
avaient rien à manger, les  
parents leurs enfants dans la  
forêt. A peu avait march

Mestapla et Chaimâa

un petit maison en pain  
d'épices au kill Fane

- Ce jour et la Mestapla et  
Chaimâa manger le  
petit garçon qui avait  
l'autre.

- Enfin ils devinrent  
et cher dans un bel maison

Eh

## Ahmad et Etima

Il était une fois, sa femme et leurs deux enfants, une fille qui s'appelait Etima et un garçon qui s'appelait Ahmad.

Un jour, alors qu'ils avaient rien à manger, les parents abandonnèrent leurs enfants dans la forêt. Après avoir marché longtemps, Stéphane et Hélène aperçurent une petite maison en pain d'épices. Il frappèrent à sa porte, une vieille femme ouvrit et les invita à y rentrer. Elle emmena Stéphane et donna à Hélène Hélène de lui préparer les repas.

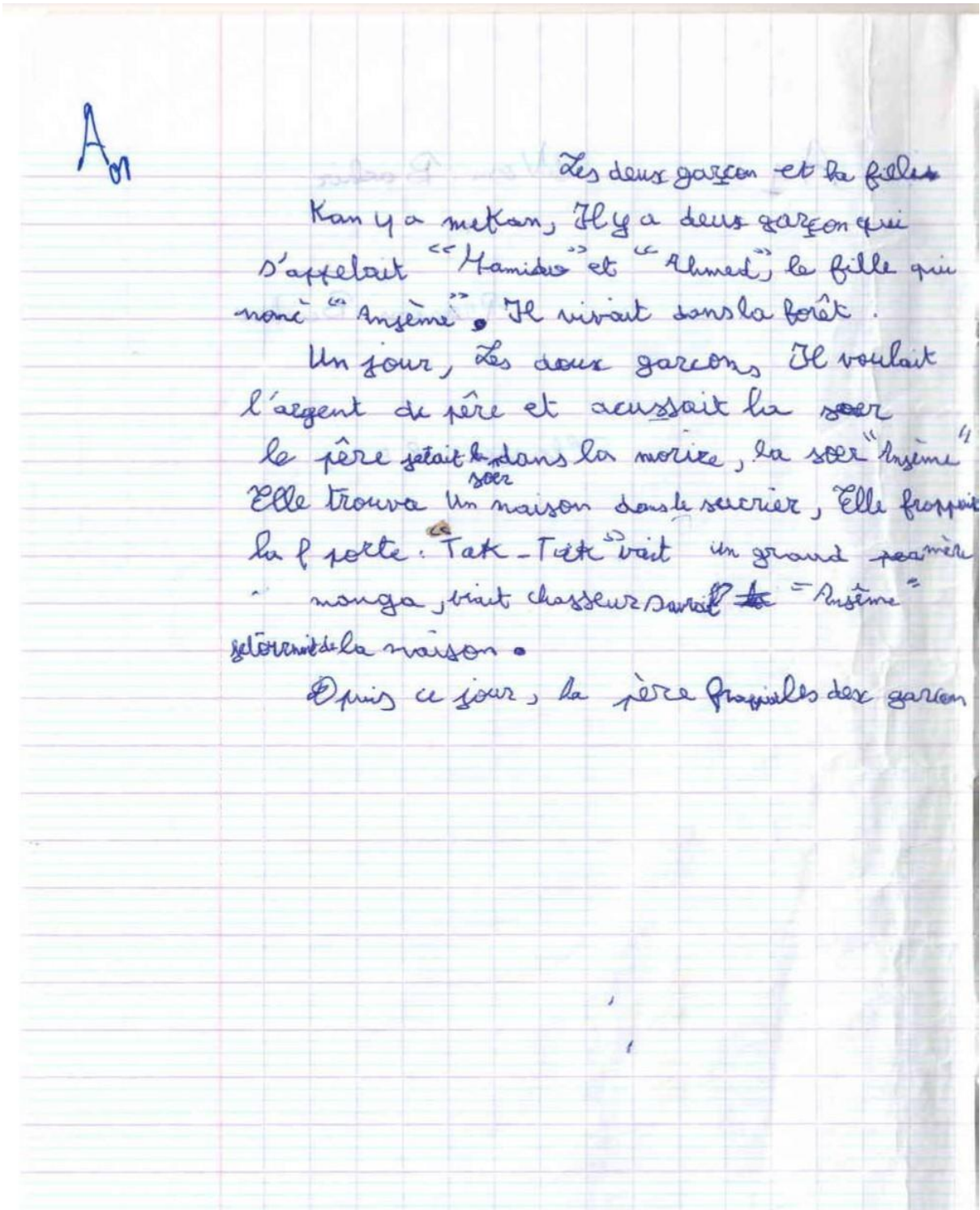
« Quand la sorcière

« Quand Stéphane descendra à pied se le mangera » - Stéphane, qui avait longtemps subi le malin à la base

A30

Depuis ce jour, ils vécurent riches.

## Annexe08 : Productions écrites des apprenants (post-test)



A  
02

## mohammed rajaa et salma

- Kan ya makane, fi Kachim ezzenine. une viell femme avec les trois enfants mohammed et rajaa et salma.

- Un jour, La maman ne trouvait pas la nourriture de leur enfant, elle abandonnés dans la route de la mosquée. Une viell femme (troupe) trouvait les enfants elle les accompagnait a sa maison, elle les logait dans sa maison trois jour, ils demandaient a sortir de cette maison, ils trouvaient un traiser, mohammed l'amena; ils trouvaient les diamants et l'or. les enfant retournaient a la maison. Depuis ce jour, Ils vivaient riches avec la maman.

Il bien longtemps tout près d'une petite maison vivaient un pauvre marchand, sa femme et les enfants **youcef et jinou**.

A 03 Un jour alors qu'ils n'avaient rien à manger, les parents abandonnés dans la route, ils avaient froid, ils trouvaient une belle maison, ils frappèrent à la porte, que ne pas ouvrir, ils entraient et trouvaient un trésor de diamant et d'or.

Depuis ce jour, ils vivaient heureux dans une belle maison.

Zimane et Sabene

Kam ya makam bi Kadine eggmen un  
garam (Zimane) et sa saur (Sabene)  
se promenaient dans la forêt faïeta.

Pendant, un ours ayant le nez  
les attrapa et emprisama la fille dans la  
chambre ou il dormait son frère s'emfuta et  
voulait sauver Sabene il ne pouvait pas monter  
sur l'arbre, après par après, il cherchait  
et il trouvait un sac et des planches  
Enfin, Il monta et sauva sa saur et  
els deurent heurus.

A04

Kan y a mabane, fi Kadim  
 ez zemene. Thula enfant  
 qui avait dans un village  
 avec leur parents  
 un jour, le père et  
 la mère et la mère morte  
 le mari de la maman n'acceptait  
 pas les enfants de sa femme.  
 le père il les emmenait au Sahara  
 et la mère elle pleurait au les enfants  
 les fille ils riraient  
 Depuis ce jour la femmily  
 elles rich

A05



## Marwa et Fathy -

Kan y a mahane, fi Radim ezzemène, tout près d'une forêt, un père qui vivait avec deux enfants (Marwa et Fathy).

Un jour, alors que ils avaient rien à manger, le père décida de laisser les garçons et la fille dans la forêt. Les deux enfants

perdaient le chemin de retour et commencent à pleurer ~~à~~ ~~à~~.

Alors, un ~~commence~~ bûcheron passait et leur demandait pourquoi ils pleuraient ?

Ils lui racontaient l'histoire et lui demandaient de l'aide.

Depuis ce jour, les deux enfants ils trouvaient leur maison avec l'aide du bûcheron. Les deux enfants devinrent riches.

Enfin, les enfants emmenèrent leurs parents à la Mecque et ils firent une nouvelle maison.

A 06

Kan ya makan fu Kadime ez jing  
 et 03 : fille qui s'appelait Amel et  
 Marwa et chahd.

un jour, le pere les emmena  
 à un oued de pardoient puis  
 le pere il les charcha; il ne les  
 trouvait pas dans il decide  
 de riter dans l'oued, Soudais  
 un chien feiou puis le berger les  
 trouva et il les emmenait  
 avec lui dans manger le couscous  
 Quand ils marchait ils traversent  
 les marnan »

Enfin, la fille ils Vecurent  
 heureux.

Adam et Baudrin

Il était une fois il y a  
 une famille vivait dans un  
 maison Kadim, Baudrin et  
 Adam et leurs parents Adelgends.  
 Un jour, le mammoude Adam  
 et Baudrin mère / le papa  
 marier qui a des enfants,  
 la femme parle avec papa pour  
 espérer se enfants, le papa  
 parle avec Adam et Baudrin  
 A leur fois un tour dans la  
 forêt il se parler et avec Adam  
 A leur il se parler d'argent.  
 quand la boîte de l'argent  
 l'argent d'argent que il se  
 puis pas la \$ la papa  
 metait une souris dans  
 une boîte, Adam et Baudrin

marcher tout temps, Baudrin  
 Adam regarder un petit maison  
 en dats, il se a pense que  
 c'est un rêve, il parle avec  
 Baudrin il se a regarder un  
 petit maison.  
 Baudrin - il se regarder aussi  
 petit maison.  
 Adam et Baudrin surprisent  
 à la parite, une vieille femme  
 et les bien, elle leur dit les  
 informations que son fils  
 volent les enfants pour les  
 vendre, il parle No No.  
 A la suite, Demain dans  
 la ferme d'Adam et Baudrin  
 trouvaient un serpent. Il la vieille  
 femme retour. Traavaient  
 Adam et Baudrin leurs enfants,  
 s'adattam la vieille femme

## Zes qart enfants et la fille

Kan ya mkan, ze parent et  
 zes deux fille qui s'appelaient  
 A maira et E haimas et les  
 deux garçons qui s'appelaient  
 Ahmad et Mohamed. Ils  
 vivaient dans la forêt.

un jour, un garçon ingrat  
 à ses parents et le père  
 geta le garçon dans la forêt

Le garçon marcha dans  
 la forêt et il trouva la petite  
 maison fait en Karbouche  
 il frappa la porte et elle ouvrit  
 la porte la fille il lui  
 raconta son histoire et  
 elle le reprit

A parta de ce pain, il n'est  
 pas devient reconnaissant  
 par ses parents.

A 09

## Soha et Kadi et Khass.

Kamy

Kamy amshome, fi Kadim  
 ezz emère, Les 3 fille qui font  
 beaucoup de betise et le psan  
 Il les laisse dans un Ferra.

A 10

Un jour, Soha Elle commença  
 à pleurer et est Khass: Ils  
 traversaient leur Kassin qui  
 les aidait à traverser leur maison  
 Quand sa mère la voit elle était  
 très heureuse. Elles marchaient  
 beaucoup, après elle s'habillaient  
 dix pièces d'or  
 De puis ce jour, la mère est  
 les 3 fille ils deviennent riches  
 et vécurent très heureux.

AM

## Yousg et Kacoula

Kan ya makan fi Katim saman,  
 Il y a deux sœurs ils habitaient  
 avec le père et sa mère un dans  
 un village.

un jour, la mère il meurt  
 à cause de la maladie. Après la  
 mort de femme, le papa restait  
 huit mois et après il se maria  
 avec une femme méchante n'acceptait  
 pas les deux sœurs son mari il  
 les emmenait à une plage et  
 les traces de ses pieds restaient  
 ils rencontrèrent le pêcheur  
 parce qu'il n'avait pas d'enfants.

Enfin, Les deux sœurs et vécurent  
 très heureux.

A 12

## Iyad et Hanan.

Kanya makan fi Kadim sanan  
 trois les enfants et du fille et un  
 frère il habitaient don un petit  
 caban.

Un jour, le père detestait  
 les filles il les faisait  
 traverser l'oued et él les  
 qinttant la fille se perdeint  
 dans l'oued, il regardi le  
 denger les voy aut de loin, il  
 decida de les gardes avec lui  
 parce qu'il n'avait pas d'enfant  
 Enfin, Les deuse fille et vecurent  
 très heureux.

A13

Le père et les 3 filles.

Kanea mkane fi Kadim egamene,  
une 3 filles (pin) / chahde, Fatima,  
Kaulhar, et le père s'appelle  
Ahmed et travaille, nagen qui  
vivait dans une petit<sup>une</sup> maison.

un jour, le père emmena à les  
les filles à la campagne kta ban damed  
et a ban donnait parce que les filles  
gourmands. Elles marché longtemps  
dans Elles trouvaient un imam riches  
et honnête emmena dans une  
balle maison Elles manger le kaskese

les filles trouvaient à la maison  
de son père avec le imam il  
donnait au père une & le d'or  
Hs Elles riche



A 14

un homme jeune.

\* Kam je Mohamed, bi Kadim  
 eslamane, un tata qui vivait avec  
 ses quatre enfants ( Mohamed, Youcef,  
 Ahmed, Ghaly )

- un matin parle le tata = a la  
 ses quatre enfants Aley au travail  
 travaillent les quatre enfant au  
 travail, ils ont travaillé quatre  
 chemins Ghaly demanda a ses  
 frères de choisir des chemins  
 différents, Mohamed arriva à la  
 forêt où il rencontrera un  
 homme Je lui demandait de  
 l'apprendre en métier l'homme  
 lui dit vole et demandait vole,  
 Youcef arriva où il rencontrera le  
~~chasseur~~ tunc Je le chasseur Je  
 lui mettra l'homme lui dit la  
 classe

Ahmed arriva où il rencontrera  
 un homme Je lui demandait  
 de le couvririer en métier,  
 le homme lui dit la couvririere  
 Ghaly arriva où il rencontrera  
 un homme Je lui demandait  
 de il lui apprenait à écrire les  
 rayons

Peu à peu les quatre  
 enfant Je tata

A 15

Le maître un pêcheur

Le maître un pêcheur entrain  
de se noyer, il decida aussitot  
de letirer de l'eau me fais  
sauter. le scorpion lui piqua  
le doigt. ~~le~~ les onfons est  
Mohamad an I Brahim leau  
le voyant Il ga l'oeil un  
passant, témoin de le scène  
s'approcha du maître et lui  
dit cette bête la nature du  
scorpion est de piquer.  
il les enmena chez un pêcheur

M.A.S.

A16

Sara et Aicha

Kan ya mahane, fi Kadim ez zemané, deux filles qui vivaient avec leurs parents dans une petite maison.

Un jour, le père sortit avec ses filles au jardin pour travailler.

En chemin, il trouva une très belle femme. Le père épousa cette femme qui venait de ville avec ses filles.

Un matin, le père décida de donner les filles (Sara et Aicha) à leur grand frère. Après plusieurs jours, le mariâtre mourut et laissa beaucoup de biens. Sara et Aicha revinrent à la maison et ils furent heureux et riches avec leur père.

A14

fi hadim Az. anene

Kam. q ameh en fi dim Az anene,  
 les parents vivaient avec trois  
 garçons premier Farouk et  
 deuxième Abdellah et troisième  
 Houssein.

Un jour, le frère de père n'avait  
 pas des enfants et avait Houssein  
 beaucoup et Houssein n'avait  
 pas le père frappa Houssein et  
 demanda lui restait chez l'oncle  
 à. Plus une semaine, Houssein  
 pleurait et marchait à la maison  
 jouer avec Abdellah et Farouk  
 et l'oncle pleura le père  
 décida de vivre très loin dans  
 une ville très loin à. parti de  
 ce jour Houssein resta chez  
 l'oncle et ils vécurent  
 heureux

A. B

can ga' makane bi la adiane  
Zemine. il y avait une petite  
maman qui s'appelle K. Julia. Il avait  
cinq garçons qui s'appelaient:  
Karim, Amin, Walid, Aimen,  
Mahmed.

- cette famille était très pauvre.  
Enfin, un jour l'onclet et les  
emmena à un orphelinat où il,  
vivaient heureux.

A19

fille  
une
 Kan ya malame un homme est  
 qui s'appelle Mohammed et  
 Amira sa papa jete a la  
 forêt  
 Un jour, Les enfants marchait  
 et marche de trouva un maison  
 qui une femme <sup>vieille</sup> et il leur  
 donut a manger et les gardait  
 dans sa maison pour vivre  
 ensemble.

A 20

Ken ya makan fi Kadim  
 azgimene, Honak mannan  
 Kika talaleat men  
 paran, Elle lui demandait  
 d'aller donner l'un de ses  
 enfants dans la forêt.  
 Il allait à sa maison et  
 sa femme était très heureuse  
 pour l'aller donner son  
 enfant dans la forêt.  
 Soudain il rencontra un  
 bellach sur son tracteur qui  
 les aida à leur maison  
 et fi tarikihim itakall  
 uncafer fichi Kanzi Ma  
 akade la mannan. Pour  
 le pèlerinage.

Aa1

## Le berger et les enfants

Kan y a makane, si Kadim  
 ezzenen, le berger garde les  
 moutons avec son enfant oussama  
 dans la campagne.

un jour, oussama demanda  
 à (son) son père allait à la  
 ville et le père refusait et abandonnait  
 oussama dans la ville. oussama  
 travaillait dans la ville chauffeur  
 de taxi et gagna beaucoup de  
 l'argent et achetait une belle maison.  
 Il demandait à son père venait et  
 vivait dans la ville.

Enfin, oussama et son père  
 vivaient à la maison dans la  
 ville et le père emmena la vache  
 et le chien.



A22

le berger et les dehonfon  
Kam ya makane, fi Kadira ezgemene, le  
berger gades les motons, Il regard  
de onfon marché la route il les  
emmena chez un berger une mise  
~~il leur demandait à manger~~  
et les goudait dans sa maison pour vivre  
ensemble.

A23

la maman Fatima et la petite Aya  
 Kanya mahane bi Kadim  
 ez zemiene il vivent une  
 maman Fatima avec sa fille  
 Aya dans la campagne  
 Un jour, la maman Fatima  
 et la petite fille Aya enten derent  
 un petit garçon brappa à la porte  
 Aya ouvrirait la porte et  
 le petit garçon pleurait.  
 La maman accueillit le garçon  
 et demanda pourquoi il était  
 triste Soudain, le père de le petit  
 garçon arriva et raconta nous  
 l'histoire et dit qu'il brappait  
 le petit garçon parce qu'il ne  
 réussit pas à la composition  
 et le père décida de l'abandonner  
 Et la maman dit non non il est  
 petit

A partir de ce jour, le petit  
 garçon reprit ses leçons  
 et réussit bien

A24

un fellek honnête

Il était une fois, un pauvre fellah honnête qui s'appelait Mokehtar. Il vivait dans sa ferme à la campagne avec ses quatre garçons.

Un matin, il se leva matin tôt parce que le coq chantait et il fait la prière fajr. Soudain, Mokehtar ne trouva pas deux moutons et il cherchait et criait beaucoup.

Après, les garçons viennent et cherchent avec Mokehtar sauf un garçon qui ne cherche pas et il dit qu'il donnait les moutons à un mendiant. Mokehtar frappa le garçon et dit nous sommes pauvre aussi et abandonna le garçon. Quand Mokehtar retournait à la maison pleurait et demandait à les trois garçons de chercher le fauteur et il dit que c'est bien de donner à le mendiant.

A la fin, le petit garçon retourna à la maison et le père était très heureux et devenait riche parce que il a donné les moutons à le mendiant pauvre.

A95

Le petit garçon et la sorcière

\* il y a très longtemps, au Mexique, vivait une horrible sorcière appelée dans la région appelée, Baticha. elle était un signe à faire peur et sèche comme un vieux parchemin. La nuit elle passait, les fleurs fanaient, les arbres maussaient.

un matin, le désert arriva au village d'esteban en se réveillant, le petit garçon un pêcheur et un bellahuit que toutes les plantes de son jardin étaient flétries. Alors, il prit son bluchon et s'enfonga dans le désert bien décidé à rencontrer la sorcière.

Il la vit bientôt, Sapeli Mouhamed et Sapeli Hayaméli parer leurs dans Mangessort le père et le Zombon dans la forêt et mon père ajout un sak dans la Farui et un fêt dans pane dans le Tési jeta la forêt et les frère il halueit sient dans un frère X. Kareula petit-colan.

Le petit garçon les prenait avec lui.

N°

*Shamad et K'Saula*

Komy a makom J'K'adim  
 es j'mine longancho et sa fille qui  
 habitaient dans une petite  
 maison.

un jour, Shamad et K'Saula se  
 querelaient dans une forêt - parce que  
 laissait les enfants à la maison  
 et laissait les enfants seuls. Shamad  
 et K'Saula mourraient et ils  
 trouvaient deux maisons, Shamad  
 proposa à une maison et K'Saula à  
 une autre maison et Shamad trouva une  
 bonne madame qui s'appelait Aisha,  
 elle demandait à Shamad des marchandises  
 et de l'or.

K'Saula trouva une méchante  
 madame qui s'appelait - elle  
 demandait - nom à K'Saula  
 demandait K'Saula de mettre la  
 maison tout jours et Shamad la vende  
 avec grand ile après deux jours,

Shamad propose à la grande de la  
 méchante madame et propose  
 de vendre tout et Shamad et K'Saula.  
 Depuis ce jour  
 les enfants et la fille vivaient dans la  
 madame aisha et achetaient un  
 cadavre elle.

A27

## Le mason et les deux filles

Kanya mason fi Kadin Asyong  
 deux filles Batoul et Mouraim et  
 son père travailler un mason pour

Elle vivait dans la campagne.

tout à coup, le père il les  
 emmena à l'orphelinat.

par ce qu'il les deux filles paresseux

les filles il s'enfuient ils trouvaient  
 un imam riche (Elles trouvaient) les

(deux filles) emmena Elles trouvaient

le mère Elles trouvaient dans le

le hege Elles riches et le

imame dans un villa

A mel et Marcarua  
K an ya m shane, fi laline  
egyemene il traicunf caist  
la mamam.  
un jour, cette famille était très  
pauvre seuls A mel et Marcarua  
sorte de la forêt les lassait  
une vieille femme et les invita à  
y rentrer cette famille était  
très pauvre

A29

les parents une Truve filles  
 - Hajitank maglik, Glya  
 le berger Mohamed une marâtre  
 Rachida, ils habitent le  
 Thuma la sœur Rachida la  
 marâtre de testait beaucoup  
 les enfants.  
 - la marâtre disait que  
 les filles ne sont pas les siennes  
 et elle les refusait.  
 - Kam yalven une Vendredi  
 A Raje marâtre (au Kan)  
 les fille ils avaient faim et  
 ils mangèrent le couscous  
~~elle pleurait, ils se concentraient~~  
~~les bapit~~  
 et la marâtre disait pourquoi  
 vous terminez le couscous et  
 j'etai les filles a le storde et dit  
 à le berger je ne sait pas.  
 Soudain, le voisin Kardar s'rap

A28

qui s'entretenait à la maison  
 Le berger Mohamed frappa  
 la marâtre Rachida et  
 embrassa les filles. Enfin  
 les fille restaient avec le papa  
 Mohamed



A30

## Fatima et Amina

ham ga mukame bi hadim  
 ezyemene, deux enfin Amina et  
 Fatima avec sa mare et son père.  
 un jour, sa ~~marre~~ mare  
 mourut son père et Amina et Fatima  
 sœurte du la berât il les laissait  
 seuls Amina et Fatima marchait  
 soudin etreuf un maison Elle braye  
 brappèrent a sa porte une vieille  
 femme cebrît et les invita a y  
 rentrer. ils prenaient le brever  
 Depuis se jour ils ne revinrent  
 a la maison grace au chien

# **Table des matières**

## Table des matières

Remerciement

Liste des tableaux

Liste des figures

Introduction..... 12

### **Partie I: Éléments théoriques et méthodologiques pour une approche interculturelle du conte**

#### **Chapitre 01: Le conte en classe de FLE**

1. Qu'est-ce qu'un conte?.....	22
2. Comparaison du conte avec d'autres genres littéraires.....	23
Le conte face au mythe et à la légende .....	23
Le conte face à la nouvelle .....	24
Le conte face à la fable .....	25
Synthèse .....	26
3. L'ambivalence du conte entre l'oral et l'écrit.....	26
4. Le contage.....	27
Les circonstances du contage selon les cultures .....	28
5. Le conte au service de l'oral en classe de FLE5.....	29
6. Le conte au service de l'écrit .....	30
Les fonctions du conte .....	31
La structure narrative de Claude Bremond.....	33
Les formules d'ouverture et de fermeture.....	34
Le schéma actantiel de Greimas.....	35
7. Le conte comme vecteur de cultures.....	36
8. La classification du conte comme patrimoine culturel .....	37
9. Le conte au service de l'imaginaire .....	38
L'imaginaire, l'imagination et le conte .....	38
L'imaginaire du groupe classe.....	40
L'imaginaire en dehors de la classe de FLE.....	40
10. Les avantages didactiques du conte.....	41
11. Didactique de l'écriture.....	41
12. La littéracie .....	43
Conclusion .....	44

#### **Chapitre 02: De la culture à l'interculturel: Approche conceptuelle**

1. Définir l'interculturel? .....	46
La culture .....	46
Retour sur la notion de 'culture' .....	46
Typologies des cultures .....	48
La culture cultivée (ou savante) .....	48
La culture anthropologique (ou partagée) .....	48
Les cultures générationnelles .....	49
1.1.2.2.2. La culture langagière .....	49
1.1.2.2.3. Les cultures religieuses .....	50
Le capital culturel .....	51
Culture et civilisation .....	52
L'interculturel .....	53
Origine et émergence .....	53
Essai de définition de l'interculturel .....	54
2. Concepts en relation avec l'interculturel .....	55
Interculturel, pluriculturel et multiculturel .....	55
Métaculturel, intraculturel et inter-intraculturel/ intra-interculturel .....	57
3. Le discours interculturel .....	58
4. L'interculturel en classe de FLE .....	59
5. La pédagogie des relations interculturelles .....	60
6. Les compétences culturelle et interculturelle .....	61
La compétence culturelle .....	62
La compétence interculturelle .....	63
Savoir .....	63
Savoir-faire .....	63
6.2.4. Savoir-apprendre .....	65
7. La compétence communicative .....	66
8. L'évaluation de la compétence communicative en classe de FLE .....	67
9. La créativité .....	68
Créateur ou Créatif? .....	69
10. L'identité culturelle .....	71
11. Les identités et les imaginaires collectifs .....	71
Les imaginaires en rapport avec l'espace .....	72
Les imaginaires en rapport avec le temps .....	72

Les imaginaires en rapport avec les relations sociales .....	73
Les imaginaires en rapport avec la langue .....	73
12. Didactique des imaginaires interculturels .....	73
13. La conscience interculturelle .....	74
14. Le conte et l'interculturalité .....	75
Conclusion .....	76

### **Chapitre 03: Le conte dans le manuel de FLE en classe de deuxième année moyenne**

1. Méthodes de travail .....	78
2.1. Le manuel scolaire .Quoi ? Pourquoi ? Comment? .....	79
Le programme officiel de français au collège .....	80
Les finalités de l'enseignement-apprentissage du français .....	80
L'approche par compétences .....	81
La pédagogie du projet .....	82
Morphologie du manuel scolaire de 2 <sup>ème</sup> AM .....	83
Quelle place accordée à l'interculturel dans les instructions officielles? .....	84
Le déroulement de la séquence didactique .....	85
2. Recensement des contes figurant dans le premier projet du manuel scolaire de 2 <sup>ème</sup> année du Moyen .....	88
..... Recensement des contes figurant dans la première séquence « Entrer dans le monde du merveilleux » .....	88
2.1.1. Objectifs de la séquence 01 .....	89
2.1.2. Les thèmes des contes abordés dans la première séquence .....	90
Recensement des contes figurant dans la deuxième séquence « Tout à coup... » .....	91
Objectifs de la séquence 02 .....	93
Les thèmes des contes abordés dans la deuxième séquence .....	93
Recensement des contes figurant dans la troisième séquence « C'est ainsi que » .....	94
Objectifs de la séquence 03 .....	96
Les thèmes des contes abordés dans la troisième séquence .....	96
3. Les auteurs des contes .....	97
4. L'exploitation des contes dans le manuel de l'apprenant .....	98
5. Analyse des données recueillies .....	102
Conclusion .....	104

### **Chapitre 04: L'interculturel en classe de FLE**

1. Lecorpusde contes .....	106
Lapopulation cible .....	106
Présentationgénéraleducorpus .....	106
Critèresdechoix descontes .....	108
Objectifs.....	109
2. Présentationdescontesducoprus .....	110
Leconte-type«HanseletGretel» .....	110
Naissance .....	110
Résuméde l’histoire .....	110
Présentationdesversionschoisiesde«Hansel etGretel» .....	110
StéphaneetHélène .....	110
L’Ogreetlescinqfilles .....	111
NennilloetNennella.....	111
3. Structuredescontes .....	112
4. Les ressemblancesentrelescontesdu corpus .....	113
5. Lesdifférencesentrelescontesducoprus .....	113
6. Déroulementdesséancesdel’expérimentation .....	114
Déroulementdelapremièreséance(le pré-test) .....	115
Déroulement deladeuxième séance.....	115
Déroulementde latroisième séance .....	115
Déroulementdelaquatrième séance .....	116
Déroulementdelacinquièmeséance .....	116
Déroulement delasixièmeséance.....	116
Déroulementdelaseptième séance .....	117
Déroulement delahuitièmeséance .....	117
Déroulementdelaneuvièmeséance (Comparaison desdeuxcontes) .....	117
Déroulement deladixièmeséance .....	118
Déroulementdelaonzièmeséance.....	118
Déroulementdeladouzièmeséance.....	118
Déroulementdelatreizièmeséance .....	119
Déroulementdela quatorzièmeséance .....	119
Déroulementdelaquinzièmeséance .....	119
Déroulementdelaseizièmeséance(comparaisonentrelesdeuxcontesmongolet italien).....	120
Déroulementdeladix-septième séance .....	120

7. Récapitulation des séances de l'expérimentation.....	121
8. Les questionnaires.....	125
Le questionnaire destiné aux apprenants .....	125
Présentation du questionnaire .....	125
Population interrogée .....	126
Objectif du questionnaire.....	126
Modalité de construction du questionnaire.....	126
8.2. Questionnaire destiné aux enseignants .....	127
Présentation du questionnaire .....	127
Objectifs du questionnaire .....	127
Modalité de construction du questionnaire.....	127
Présentations des enseignants interrogés .....	128
Classement des enseignants interrogés selon l'âge.....	128
Classement des enseignants interrogés selon le sexe.....	129
Classement des enseignants interrogés selon l'expérience professionnelle.....	129
Classement des enseignants interrogés selon le niveau d'étude.....	130
Classement des enseignants interrogés selon le lieu de travail (urbain/ rural .....	131
.....	131
Conclusion .....	132
CONCLUSION DE LA PARTIE I .....	134

## **Partie II: Analyse des données**

### **Chapitre 01: Le conte, comme vecteur de culture en classe de FLE**

1. Analyse des contes de notre corpus .....	138
Les personnages .....	139
Les fonctions des personnages.....	140
1.1.1.1. Dans le conte allemand «Hanselet Gretel».....	140
Dans le conte français «Stéphane et Hélène».....	140
Dans le conte mongol «L'Ogre et les cinq filles» .....	141
Dans le conte italien «Nennillo et Nennella» .....	141
Le déplacement des enfants dans le conte «Stéphane et Hélène» .....	142
Le déplacement des enfants dans le conte «Hanselet Gretel» .....	143
Le déplacement des enfants dans le conte «L'Ogre et les cinq filles».....	143
Le déplacement des enfants dans le conte «Nennillo et Nennella».....	143
2. Analyse des séances de l'expérimentation.....	144

Analysedelaséance01.....	144
Analysedelaséance02.....	145
Analysedelaséance03.....	145
Analysedelaséance04.....	147
Analysedelaséance05.....	149
Analysedelaséance06.....	150
Analysedelaséance07.....	151
Analysedelaséance08.....	153
Analysedelaséance09.....	154
Analysedelaséance10.....	156
Analysedelaséance11.....	158
Analysedelaséance12.....	159
Analysedelaséance13.....	160
Analysedelaséance14.....	163
Analysedelaséance15.....	164
Analysedelaséance16.....	165
Analysedelaséance17.....	167
Conclusion.....	168
<b>Chapitre02:L’imaginaireauservicedel’interculturelenclassedeFLE</b>	
1. Analysedesproductionsécrites.....	170
Modalitésde travail.....	170
AnalysedesproductionsécritesduPré-test.....	170
Parrapport aurespectduthèmedel’écriture.....	171
Parrapportau respectdestempsdurécit.....	172
Parrapportaurespectduschémanarratif.....	173
Parrapport aurespectdesaculture (algérienne).....	174
AnalysedesproductionsécritesduPost-test.....	176
Parrapport aurespectduthème.....	176
Parrapportau respectdestempsdurécit.....	178
Parrapportaurespectduschémanarratif:.....	178
Parrapport aurespectdesaculture (algérienne).....	190
Lectureglobaledutableausynthétiquedescontesdesapprenants.....	195
Lecture détailléedutableauetinterprétation.....	196
Lesformulesd’ouverture.....	196
Lesnomsdespersonnages.....	197



Les noms à base religieuse.....	198
Les noms théophores .....	198
Les noms à base «Allah».....	198
1.4.2.2.1.1.2. Les noms à base de «Abd» .....	198
Les patronymes construits sur le vocabulaire religieux .....	198
Référence aux différents noms du prophète et à ses qualificatifs .....	198
Noms renvoyant aux parents et aux compagnons du prophète (Souhaba).199	
1.3.4.2.2.1.2.3. Noms des prophètes de différentes religions monothéistes.....	199
1.3.4.2.2.1.2.4. Noms évoquant la religion, les mois du calendrier hégérien et les fêtes religieuses .....	199
Patronymes à base de vocabulaire profane .....	199
Les sobriquets hypocoristiques et diminutifs.....	200
Les surnoms descriptifs (à valeur physique) .....	200
Surnoms à valeur morale .....	200
Les motifs de l'abandon des enfants.....	202
Les lieux de pertes des enfants .....	204
Autres traits caractéristiques de la culture algérienne.....	204
Les épilogues imaginés .....	204
Nourriture typiquement algérienne.....	206
Nombre d'enfants caractérisant les sociétés arabo-musulmanes, en l'occurrence	
l'Algérie .....	206
Vocabulaire reflétant la religion dominante en Algérie (L'Islam) .....	206
Vocabulaire arabe algérien .....	206
Coutumes algériennes .....	206
Animaux qu'on peut trouver en Algérie .....	207
Les relations interpersonnelles .....	207
2. Comparaison et interprétation des résultats du pré-test et du post-test.....	207
3. Synthèse des données .....	208
Conclusion .....	210

**Chapitre 03: Représentations des apprenants à l'égard des Français, de la langue et de la culture françaises: Analyse des données recueillies par questionnaire**

1. Présentation des résultats du questionnaire.....	212
Résultats de la première partie.....	212

Résultats de la deuxième partie .....	219
Résultats de la troisième partie .....	222
Résultats de la quatrième partie .....	227
2. Interprétation des résultats .....	231
Conclusion .....	233

## **Chapitre 04: Conte et Interculturel en classe de FLE au Moyen**

### **algérien: Analyse des résultats du questionnaire des enseignants**

1. Présentation des résultats du questionnaire.....	235
1.1. Résultats de la première partie: Le conte en classe de deuxième année du Moyen .....	235
1.2. Résultats de la deuxième partie : Représentations des enseignants.....	249
2. Interprétation des données .....	259
Conclusion .....	262
CONCLUSION DE LA PARTIE II .....	264
<b>Conclusion</b> .....	267
<b>Bibliographie</b> .....	272
<b>Annexes</b> .....	285
<b>Tables des matières</b> .....	405

## Résumé:

Enseigner/ apprendre une langue étrangère amène inévitablement à s'interroger sur la culture qu'elle véhicule, et sur le dialogue qu'entretiennent les deux cultures source et cible. En effet, aujourd'hui dès qu'on évoque l'E/A des langues étrangères, l'accent est aussitôt mis sur les différentes notions de culture et d'interculturalité. Néanmoins, l'exploitation du potentiel culturel du conte en classe de FLE n'est pas observable en contexte scolaire algérien.

Cette thèse s'inscrit dans l'intersection des champs de la didactique et de la littérature. Elle s'intéresse à l'analyse du premier projet du manuel scolaire de la deuxième année du cycle Moyen algérien, à souligner les insuffisances et en apporter des propositions. L'objectif de ce travail est d'engager une réflexion sur la didactique du conte en classe de FLE dans une perspective interculturelle.

## Mots-clés:

Conte, interculturel, imaginaire, cultures, français langue étrangère.

## Summary:

Teaching/learning a foreign language inevitably leads to questioning the culture it conveys, and the dialogue between the two source and target cultures. Indeed, today as soon as we mention the E/A of foreign languages, the emphasis is immediately placed on the different notions of culture and interculturality. Nevertheless, the exploitation of the cultural potential of storytelling in FLE class is not observable in the Algerian school context.

This thesis is part of the intersection of the fields of didactics and literature. She is interested in the analysis of the first draft of the textbook for the second year of the Algerian Middle cycle, in highlighting the shortcomings and making proposals. The objective of this work is to initiate a reflection on the didactics of storytelling in FLE class from an intercultural perspective.

## Keywords:

Storytelling, intercultural, imaginary, cultures, French as a foreign language.

## ملخص: بؤدية

علم/ تعلم لغة أجنبية حتماً بالالتساءل حول الثقافة التي تنقلها، وإحلال حوار بين ثقافتها المصدر والهدف. في الواقع، اليوم مجرد أن نذكر اللغات الأجنبية، يتم التركيز فوراً على ما لها هيما مختلفة للثقافة وتعدد الثقافات، ومع

ذلك فإن استغلال إمكانات الثقافة

لسرد القصص في فصل FLE يمكنها الحظ هي في سياقها من مدرسة إجرائية.

هذه الطروحة جزء من تقاطع مجالين التعليمي والادبي، هتم بتجليلها لمشروعها الأول من الكتاب بالمرسلة الثانية من التعليم

المتوسط، بغير إزواجها القصور وتقدمها لمقررات، وأهلاً فمن هذا العمل هو البدء في التفكير بيفطر في تعليم سرد القصص

فصل FLE من منظور متعدد الثقافات.

الكلمات الدالة:

رواية القصص، الثقافات، التخيلية، الثقافات، الفرنسية كلغة أجنبية.