



République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche
Scientifique
Université de Bordj Bou Arreridj
Faculté des Lettres et des Langues
Département de français



MEMOIRE DE FIN D'ETUDE
Réalisé en vue de l'obtention du diplôme de MASTER
Option : didactique du FLE

Thème :

**L'utilisation du conte comme support
didactique dans une perspective interculturelle
en classe du FLE.**

Cas du manuel du français de 5^{ème} année primaire

Présenté et soutenu par :

- Mohammadi smail
- Kebir Salima

Encadré par:

- Mr Bahamma Mohammed

Soutenu publiquement le / / devant le jury composé de :

(Nom et prénom)

- TAMINE Med Lamine
- BAHAMMA Mohammed
- Dr SOUALEH Keltoum

(Désignation)

- Président
- Directeur de mémoire
- Examineur

Promotion 2017/2018

Dédicaces

Nous avons l'honneur de dédier ce modeste travail :

A nos famille Mohammadi et Kebir.

*A nos enseignants au département des lettres et langues étrangères
pour leur soutien tout au long de notre cursus universitaire.*

Et en particulier à notre encadreur M. Bahamma M

*Sans ses efforts fournis, ses conseils et ses encouragements ce travail
n'aurait pas vu le jour. Qu'il soit un témoignage de notre gratitude
et notre profond respect.*

Enfin...

*A nos chers inoubliables collègues, et à ceux qui ont contribué de près
ou de loin à l'accomplissement de notre projet.*

Remerciements

En préambule à ce mémoire, nous souhaitons adresser nos remerciements les plus sincères aux personnes qui nous ont apporté leur aide et qui ont contribué à l'élaboration de ce mémoire.

Nous tenons à remercier sincèrement M Bahamma Mohammed qui a mis sa confiance en nos capacités, en acceptant de diriger ce mémoire et sans qui, ce travail n'aurait jamais vu le jour. En tant que Directeur de ce projet, il s'est toujours montré à l'écoute et très disponible tout au long de la réalisation de ce modeste travail. Nous le remercions pour le temps qu'il a consacré à lire et corriger ce travail, pour ses conseils et sa disponibilité.

Nos remerciements s'adressent également aux membres du jury qui nous font l'honneur de participer à la soutenance et à l'évaluation de ce travail. Vos suggestions et vos remarques sont un apport significatif qui nous éclaircira le chemin pour la suite de notre carrière en tant qu'enseignants de FLE.

Nous exprimons notre gratitude à tous nos professeurs à l'université de Bordj Bou Arreridj, pour leurs précieuses aides et leurs encouragements.

Enfin, nous adressons nos plus sincères remerciements à tous nos proches et amis, qui nous ont toujours soutenus et encouragés au cours de la réalisation de ce mémoire et à tous ceux qui ont participé de près ou de loin à l'achèvement de ce travail.

Merci à tous et à toutes.

*Table des
matières*

Table des matières

Introduction générale	8
Première partie : Partie théorique	
Chapitre I : La perspective interculturelle et l'enseignement du FLE en Algérie	
Introduction.....	16
I.1. Concepts et définitions :	17
I.1.1. Le concept de Culture : Qu'est-ce que la culture ?	17
I.1.2. Le concept de Civilisation : Qu'est-ce qu'une civilisation ?.....	19
I.2. Le culturel et interculturel en classe de FLE	20
I.2.1. Du linguistique au culturel.....	20
I.2.1.1. La place accordée à la culture dans l'enseignement des langues	21
I.2.2. Du culturel à l'interculturel	22
I.3. La dimension interculturelle de l'enseignement des langues.	23
I .3.1. La distinction entre la compétence culturelle et interculturelle.	24
I .3.1.1. La compétence culturelle.	24
I .3.1.2. La compétence interculturelle	26
a. Les trois dimensions d'une compétence interculturelle.	26
b. Les composantes de la compétence interculturelle.	27
I .3.2. Les représentations et les stéréotypes en didactique des langues.	27
I .3.2.1. Les représentations.	29
I .3.2.2. Les stéréotypes.	30
I .4. L'enseignement du FLE en Algérie	30
I .4.1. La place du français dans le contexte social et éducatif algérien.	30
I .4.2. Les objectifs globaux de l'enseignement du français en Algérie.	31
I .4.3. Les objectifs de l'enseignement du français au cycle primaire.	33
I .4.4. La réforme du système éducatif en Algérie.	33
Conclusion.....	36
Chapitre II : Le conte et l'interculturel	
Introduction.....	38
II.1. Le conte et l'interculturel	39
II.1.1. Le conte et la compétence linguistique	39
II.1.2. La littérature et l'interculturel	39
II.1.3. Le conte vecteur culturel et interculturel en classe de FLE	40
II.1.3.1. Le conte et la prise de conscience de son identité (l'image de soi)	40
II.1.3.2. Le conte et la découverte de l'autre (l'image de l'autre / l'altérité)	42
II.2. Le champ conceptuel du conte comme genre littéraire	43
II.2.1. Définition du conte.....	43

II.2.2. La typologie des contes.....	44
II .2.3. Les fonctions du conte.....	45
II.2.4. L'analyse structurale du conte.....	46
II.2.4.1. L'étude de PROPP	46
II.2.4.2.Le schéma actanciel de Greimas.	46
II.2.4.3.Le schéma quinaire	47
II.2.5. L'adaptation des textes littéraires.	48
II.3. L'enseignant : Passeur culturel	49
Conclusion	50

Deuxième partie : Partie pratique

Chapitre I : Analyse et interprétation des données recueillies.

Volet I : Description du contexte du corpus

Introduction.....	53
I.1. La définition du corpus	55
I.1.1.Description du manuel	56
I.1.1.1.Les élaborateurs du manuel.....	57
I.1.1.2Les facilitateurs.....	57
I.1.2. Présentation du contenu/structuration du manuel.....	58
I .2 .Les textes à analyser	59
I .2.1.Présentation des auteurs de textes.....	59
I .2.2. Les textes.....	60
I.2.2.1. <i>Histoire de BABAR</i>	60
I .2.2.2. <i>Le chêne de l'ogre</i>	61
I .2.2.3. <i>Hansel et Gretel</i>	63
I.2.2.4. <i>Le cross impossible</i>	64
I .3. Le contexte socio-historique des contes	64
I .3.1. Le contexte socio-historique de « <i>Histoire de Babar</i> »	64
I .3.2. Le contexte socio-historique de « <i>Hansel et Gretel</i> ».	66
I .3.3. Le contexte socio-historique du conte « <i>Le chêne de l'ogre</i> »	67
Conclusion.....	68

Volet II : À la quête de la trace d'une dimension interculturelle via une analyse qualitative et quantitative.

Introduction.....	70
II .1.L'analyse des textes (contes) :	71
II .1.1. L'exploitation linguistique du contes dans une dimension interculturelle	71
II .2. L'exploration de la démarche interculturelle	75
II .2.1. L'aspect culturel et interculturel via l'analyse titrologique des contes.....	75

II. 3. L'espace accordé à la culture algérienne	80
II .3 . 1. La culture algérienne, culture de référence	80
II .3 . 2. Le répertoire des « <i>Champs représentationnels</i> » de Henry Boyer	82
II. 3. 2. 1. Les six champs représentationnels	82
II. 3. 2. 2. Les critères représentationnels dans le conte « <i>Le chêne de l'ogre</i> »	83
II. 4. Exploration de la démarche interculturelle selon De Carlo	90
II .4. 1. La narration : démarche interculturelle	91
II. 4. 2. L'interculturel dans le manuel scolaire	92
II. 4. 2. 1. Caractère autobiographique dans le conte ;.....	94
a. Le récit à la première personne	95
b. Le récit est rétrospectif	96
c. Réflexion approfondie sur le moi	97
d. L'auto identification	98
II. 4. 2. 2. Le caractère dialogique dans le conte	98
II. 4. 3. L'étude du lexique	100
II. 4. 3. 1. Le lexique selon Maddalena De Carlo	100
II. 4. 3. 2. Le lexique du le manuel/ corpus	101
II. 5. Signes à charges culturelles :	104
II. 5.1. L'interculturel via la couverture du manuel scolaire.....	104
II. 5. 2. Mots et expressions à charge culturelle	107
II. 6. A quel point l'interculturel manifeste-t-il dans le conte	109
Conclusion	114
Conclusion générale	116
Bibliographie	120
Annexes	

Introduction générale

« C'est à travers sa littérature qu'on apprend le mieux un pays étranger. »

SIMONE DE BEAUVOIR.

Introduction générale

L'importance de l'apprentissage des langues étrangères n'est plus à prouver. Il devient aujourd'hui l'une des nécessités dans un monde qui s'ouvre de plus en plus sur la mondialisation, les nouvelles technologies et les relations internationales. Cette ouverture d'horizons à l'échelle planétaire fait de cet apprentissage un facteur décisif d'ouverture sur le monde et d'insertion professionnel.

En Algérie, le président de la république a insisté, lors de l'installation de la commission nationale de la réforme éducative (CNRSE) sur l'importance de l'enseignement des langues étrangères. Dans ce cadre, il déclare le 13 mai 2000 au palais des nations :

« (...) la maîtrise des langues étrangères est devenue incontournable. Apprendre aux élèves, dès leur plus jeune âge, une ou deux autres langues de grande diffusion, c'est les doter des atouts indispensables pour réussir dans le monde de demain. »¹

Or, Dans le milieu de l'enseignement des langues, les apprenants ont besoin à coté de compétences linguistiques et textuelles, d'un autre type de compétences et de capacités, il s'agit aussi de la capacité de mettre en action l'ensemble des éléments culturels liés à cette langue étrangère, afin de tisser relativement des relations d'égal à égal avec les locuteurs de la langue cible, tout en prenant conscience de leur propre identité et de celle de leurs interlocuteurs. Cela a été l'idée novatrice à la base du concept de l'enseignement des langues étrangères.

« La nécessité d'intégrer une forte dimension culturelle dans l'enseignement des langues est, depuis plusieurs décennies, largement acceptée. La finalité de cet enseignement est de rendre possible la communication active avec des locuteurs de la langue visée, et notamment dans leur contexte usuel (notamment dans un autre pays), (...) il n'est pas possible de communiquer en situation de vie sans partager un certain nombre de connaissances et de pratiques culturelles ».²

Aujourd'hui, Dans le contexte algérien , la réforme enclenchée dans le système éducatif a remis en cause la politique linguistique et pédagogique, l'enseignement

1 Cité par :Ferhani. F.F, « Algérie, l'enseignement du français à la lumière de la réforme », In Cairn info, [en ligne]. Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2006-3-page-11.htm>, (consulté le:10/04/2018).

2 Blanchet, Ph, *L'approche interculturelle en didactique du FLE*. [En ligne]. Publications de l'université Rennes, Disponible sur : www.aidenligne-francais-universite.auf.org/IMG/pdf/Blanchet_inter.pdf (consulté le 10/03/2018) p 6.

Introduction générale

apprentissage d'une langue étrangère ne consiste plus à transmettre uniquement un savoir langagier et à faire acquérir des compétences linguistiques dans la langue cible, mais également à préparer les apprenants à la compréhension de l'altérité, la familiarisation avec la culture de l'autre et la compréhension mutuelle entre les peuples afin d'installer des attitudes de tolérance et de paix chez les apprenants.

L'intégration de la littérature comme support pédagogique dans la classe de langue constitue un sujet polémique :

« Actuellement, l'intérêt pour un enseignement des langues centré sur l'exploitation des textes littéraires n'est plus à démontrer. Le support littéraire culturel s'avère un outil indispensable dans toute démarche pédagogique. »³

Selon de nombreuses recherches, ce type de documents authentiques favorise l'appropriation de la langue mais aussi la connaissance de l'autre à travers sa culture qui y largement présente comme le confirme M-A. Pretceille, pour qui : *« Le texte littéraire apparaît comme le médiateur essentiel avec autrui »⁴*

A cet égard, Le conte, comme genre littéraire, constitue un support nécessaire à toute action pédagogique en classe de langue, il comporte des atouts le rendant un genre précieux pour une démarche culturelle voire interculturelle dans l'enseignement/apprentissage, désormais (E/A), des langues.

Le manuel scolaire de 5^{ème} AP a attiré notre attention, à travers le panorama de contes proposés dans le deuxième projet intitulé : « LIRE ET ECRIRE UN CONTE », qui se compose de trois séquences. Et du conte « Le cross impossible » qui s'étale sur tous le manuel scolaire. Partons de ce constat, et c'est à travers ce projet que nous voudrions vérifier si cette charge culturelle / interculturelle est prise en considération dans les diverses activités d'E/A du conte dans le manuel de 5^{ème} AP, tout en s'appuyant sur les travaux de plusieurs théoriciens et didacticiens tels que : Martine Abdellah – Pretceille, Florence Windmüller, Henri Boyer et Maddalena De Carlo ...etc. Ce travail de recherche s'inscrit donc dans le cadre de la didactique du FLE et d'inter culturalité.

3 Haute Bretagne, 2005, p6. Disponible sur : www.aidenligne-francais.universite.auf.org/IMG/pdf_Blanchet_inter.pdf, consulté le:(04/04/2018).

4 Pretceille. M-A, cité par Collés. L: "*Littérature comparée et reconnaissance interculturelle*", De Boeck Wesmael, S.A, Bruxeles, 1994, P. 18

Introduction générale

Le choix du sujet de ce travail est motivé par trois raisons fondamentales :

La première, vue les études et la formation que nous avons eu durant notre cursus, et vue notre orientation future vers l'enseignement ; un désir de savoir, hante nos cerveaux, s'il y a disponibilité de l'outil didactique permettant l'installation de la compétence interculturelle chez les apprenants et quelles sont les méthodes à employer pour l'inculquer chez eux.

La deuxième raison est une question qui nous a paru importante dans le manuel de FLE de 5^{ème} années primaire, c'est la présence des contes appartenant à la culture occidentale, ainsi que des contes provenant de la culture maternelle, nous voulons donc comprendre s'il est question d'un usage purement linguistique, ou d'un usage permettant à l'apprenant d'être sensibiliser à l'altérité, à la diversité et à la différence.

Une troisième aussi importante que les autres, c'est l'existence du caractère délicat de la compétence interculturelle lors de l'E/A du FLE. Il se peut qu'il y'aura acculturation à cause de la mauvaise implantation de cette compétence chez les élèves. Comme il est possible qu'il y'aura transculturalité. Or, d'autres conséquences peuvent surgir chez l'élève telle que la xénophobie de l'autre

À cet égard, Nous avons choisi d'orienter notre travail vers la perspective interculturelle. Notre choix de cette piste d'analyse à comme objet d'étude : L'utilisation du conte comme support didactique dans une perspective interculturelle en classe du FLE, cas du manuel du 5^{ème} AP. Pour prouver l'utilité de ce dispositif dans une visée interculturelle, nous nous sommes posé une question problématique phare et deux autres secondaires :

- **Le choix du conte comme dispositif didactique en classe de FLE prend-t-il en considération la dimension interculturelle ?**

Cette question a engendré plus d'envie de savoir et a grand ouvert le champ de recherche devant d'autres interrogations secondaires telles que :

- Dans les contes proposés (corpus), quel est l'élément le plus important favorisant l'installation de la compétence interculturelle chez les apprenants dans une classe de FLE ?
- Dans une perspective d'appropriation réelle du FLE. C'est la compétence interculturelle qui Facilite l'acquisition d'une compétence communicative ou c'est le contraire?

Nous voulons donc savoir si l'exploitation des contes du manuel de 5^{ème} AP vise à favoriser et à développer des compétences culturelles et interculturelles chez les apprenants en classe de FLE ou se contente-t-elle des compétences linguistiques. Nous visons aussi à savoir

Introduction générale

quel est l'élément reflétant l'aspect interculturel dans notre corpus le plus l'important dans cette opération d'E/A. Ainsi, nous voulons faire le point sur, qui influe qui. Autrement dit, la compétence communicative est au service de la compétence interculturelle ou c'est l'inverse.

Afin de mener à bien notre travail de recherche qui vise à répondre à ces interrogations, nous avons recouru à plusieurs méthodes telles que : l'analyse descriptive, l'analyse comparative et celle sémiotique, étant donné que la nature du thème évoqué exige une étude multidisciplinaire qui s'appliquent respectivement à notre corpus à savoir le manuel scolaire du FLE de la 5^{ème} AP. Ces méthodes exigent une étude quantitative et qualitative à la fois. Une étude minutieuse et détaillée du contenu du manuel scolaire choisi, pour cerner la présence de la dimension interculturelle et la manière dont cette dimension est présentée dans ce manuel en particulier et dans l'E/A du FLE en général tout en s'appuyant sur une grille d'analyse élaboré par Henry Boyer et des suggestions proposés par Maddalena De Carlo dans son œuvre « *l'interculturel* » et l'analyse sémiotique des titres et des termes contenus dans les contes proposés dans le manuel scolaire de la 5^{ème} AP comme support didactique en classe de FLE.

Avant d'entamer cette recherche et pouvoir répondre à nos questionnements, nous avons élaboré les hypothèses suivantes qui seront comme des repères pour atteindre nos objectifs et qui seront le moteur de cette recherche à savoir les confirmées ou les infirmées après l'analyse.

- Le conte comme support didactique contribuerait à promouvoir la compétence interculturelle en classe de FLE, et il contribuerait à la compréhension de soi et à la sensibilisation aux différences entre la culture de l'autre (culture cible) et la culture de référence.

- Dans le conte la caractéristique narrative (genre autobiographique/caractère dialogique) serait l'élément le plus important pour installer une compétence interculturelle chez l'élève.

- La compétence interculturelle via le conte enseigné aux élèves en classe de FLE viserait à fixer et mieux renforcer l'appropriation réelle de la compétence communicative chez les apprenants en classe de FLE.

En vue de vérifier notre hypothèse, le présent travail est réparti en deux parties :
Une première partie, dite théorique, qui s'articule autour de deux chapitres :

Introduction générale

- Le premier chapitre se donne pour objectifs de présenter les définitions des concepts clés qu'englobe l'interculturel, à savoir : la culture, la civilisation, l'interculturel, la compétence culturelle et la compétence interculturelle. Par ailleurs, notre étude s'intéresse à la situation algérienne, nous sommes parvenus à jugé donc important d'expliquer la place de FLE, et les objectifs de son enseignement dans l'école algérienne.
- Le deuxième chapitre s'intéresse au conte comme genre littéraire, commençant d'abord par sa relation avec l'interculturel, il s'agit d'expliquer sa contribution à la construction et le développement de la prise de conscience de son identité et la découverte de l'autre. En bref, son efficacité pour promouvoir l'interculturel. Puis nous passons en deuxième lieu à quelques notions théoriques nécessaires : Quelques définitions du conte, ses types, ses fonctions, et enfin de sa structure, ainsi que la notion de l'adaptation des textes littéraires voire des contes.

La deuxième partie, dite pratique, contient un seul chapitre qui se subdivise également en deux volets:

Le premier volet est descriptif, nous avons présenté en premier lieu, le manuel scolaire en faisant une description détaillée de ses différents aspects. Ensuite, nous avons présenté les différents textes choisis pour l'analyse avant de présenter en dernier lieu le contexte socio-historique de quelques contes car lorsqu'il s'agit de l'interculturel il faut contextualiser pour comprendre l'implicite.

Les contes concernés par l'analyse sont :

- « Le crayon magique » : page 44.
- « *Histoire de BABAR* » : page 45.
- « *Le petit coq noir* » : page 54.
- « *Le chêne de l'ogre*, 1^{ère} partie » : page 55.
- « *Le chêne de l'ogre* ; 2^{ème} partie » : page 65.
- « *Hansel et Gretel* » : page 74 .
- « *Le cross impossible* » : pages 18, 28, 38, 52, 62, 72, 86, 96, 106, 120, 130 et 140.

Dans un deuxième volet consacré à l'aspect analytique. Notre analyse se focalise en premier lieu sur l'exploitation interculturelle des contes dans une visée linguistique, puis une analyse descriptive des titres et leur contenu connotatif et symbolique dans une perspective interculturel. Puis en troisième lieu, nous passons à l'analyse des contenus des textes en se

Introduction générale

basant sur le répertoire intitulé : « *Les champs représentationnels* » élaboré par Henry Boyer afin de vérifier dans quelle mesure les représentations interculturelles existent dans le conte « *Le chêne de l'ogre* » et en quel ordre sont employés dans le manuel de 5^{ème} AP. Ensuite en quatrième lieu, nous cherchons les traces méthodiques dans le manuel selon les suggestions proposées par Maddalena De Carlo pour travailler l'interculturel en classe de FLE. Et en avant dernier, nous explicitons les connotations sémantiques de quelques mots et expressions suivant une analyse sémiotique. Finalement nous mettrons en point une graphique synthétique pour mettre en exergue ce que nous avons obtenus comme résultats.

Nous concluons notre recherche par un commentaire et une analyse des résultats du présent travail auxquels nous serons parvenus afin de pouvoir confirmer ou infirmer nos hypothèses.

En définitive, l'ambition de cette méditation est de répondre à nos interrogations sur l'utilité du mémoire : le conte comme support didactique dans une perspective interculturelle en classe de la 5^{ème} AP, et de mettre l'accent sur la construction des compétences culturelles et interculturelles des apprenants pour pouvoir les former de façon à ce qu'ils s'adaptent et s'intègrent aisément dans une ère marquée par la mondialisation et ses corolaires : échanges internationaux d'ordre économique, sociaux, commerciaux...

Partie

théorique

Chapitre I :

*La perspective interculturelle
et l'enseignement du FLE
en Algérie*

Introduction

Personne ne peut nier que notre monde au cours de ce siècle a connu des changements qui ont fait de notre globe un petit village, donnant lieu au contact des langues et des cultures, ce qui a influencé le domaine de la didactique des langues et des cultures.

L'Algérie est appelée à mettre en place des démarches didactiques favorisant l'interculturel dans ses écoles car c'est dans l'école où seront formés les futurs citoyens. Il est question de former un apprenant à l'interculturel, à inculquer chez lui des compétences culturelles voire interculturelles.

Dans ce chapitre nous allons présenter dans une première partie, les définitions des principales notions liées au thème de l'interculturel. Comme toute définition, elles restent forcément incomplètes et peuvent prendre des sens différents selon les contextes et les situations. Nous allons également exposer l'évolution de ce thème en classe de langue du linguistique au culturel, puis du culturel à l'interculturel, avant d'arriver à la dimension interculturelle de l'enseignement des langues et la compétence interculturelle et ses composantes.

Dans une deuxième partie de ce chapitre, nous évoquerons d'abord le statut du français en Algérie puis son enseignement au primaire et plus particulièrement en classe de cinquième année, avant de passer à la réforme du système éducatif et l'élaboration des nouveaux manuels scolaires, selon les nouvelles orientations et directives de la tutelle.

I.1. Concepts et définitions

En Didactique des Langues, les concepts de *civilisation* et de *culture* désignent des contenus d'enseignement divergents, car se sont deux concepts qui renvoient à des acceptions de nature différente : « Une des difficultés, et non des moindres, sera de s'entendre sur le sens du mot « culture », souvent considéré comme mot « fourre – tout »¹

I.1.1. Le concept de Culture : Qu'est-ce que la culture ?

La notion de culture est une notion équivoque et complexe à définir, vue la diversité d'aspects qu'elle englobe faisant d'elle une entité hétérogène. Cette complicité réside aussi dans les différentes tentatives de définition et de classification de ce terme, comme l'affirme Abdallah – pretcei lle.M:

Le concept même de « culture » a été créé par le philosophe grec Cicéron : « Il mentionna le premier l'existence d'une « culture de l'esprit » (*animi cultura*) d'après la désignation « culture du sol » (*agri cultura*). Le mot « culture » renferme dès lors deux significations, une terrestre (« colere » signifiant « cultiver la terre »), une autre spirituelle (« cultus » renvoyant à « l'adoration des Dieux »). »²

Dans les années quatre vingt, l'UNESCO a donné la définition suivante :

« La culture, dans son sens le plus large, est considérée comme l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances. »³

La définition que donne l'UNESCO de la culture va plus loin en insistant sur la notion d'héritage et en opposant la culture à la nature : « Tout comportement, habitude, savoir, système de sens appris par un individu biologique, transmis socialement et non par héritage génétique de l'espèce à laquelle appartient cet individu ».⁴

Dans ce sens d'héritage et d'appartenance des individus à une société bien déterminée Porcher .L définit la culture comme : « Un ensemble de pratiques communes, de manières de

1 Abdallah - Pretceille. M, « Education et communication interculturelle », Ed PUF, Paris, 1996.p 76.

2 Windmüller.F, « Apprendre une langue, c'est apprendre une culture. » Leurre ou réalité ?, Ed Giessener Elektronische Bibliothek : Allemagne, 2015, p 30.

3 Cité par Abdi .M, Minarats Africains, [en ligne].2012, Disponible sur : <http://www.islam4africa.net/fr/more.php?catId=17&artId=36> (Consulté le : 10/04/2018).

4 Ibid .

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.»⁵

En bref, nous pouvons dire que la culture est une série d'opérations mentales et cognitives conçues collectivement à un groupe d'individus recevant la culture comme étant un ensemble des connaissances et savoirs transmis par un système de croyances et de valeurs qui construisent les références et les représentations nécessaires pour nous permettre de se repérer-nous même au sein d'une société donnée dans un premier temps, avant d'accéder à l'altérité au moment d'un échange verbal ou non-verbal dans un deuxième temps.

I.1.1.1. Les composantes de la culture

Pour mieux éclairer la notion de culture, des sociologues, anthropologues, historiens et philosophes ont élaboré des études sur les composantes et des contenus d'une culture, Kroeber, Kluckhohn (1951), se sont entre autres, des précurseurs dans ce domaine, ils ont classé la culture en cinq rubriques :

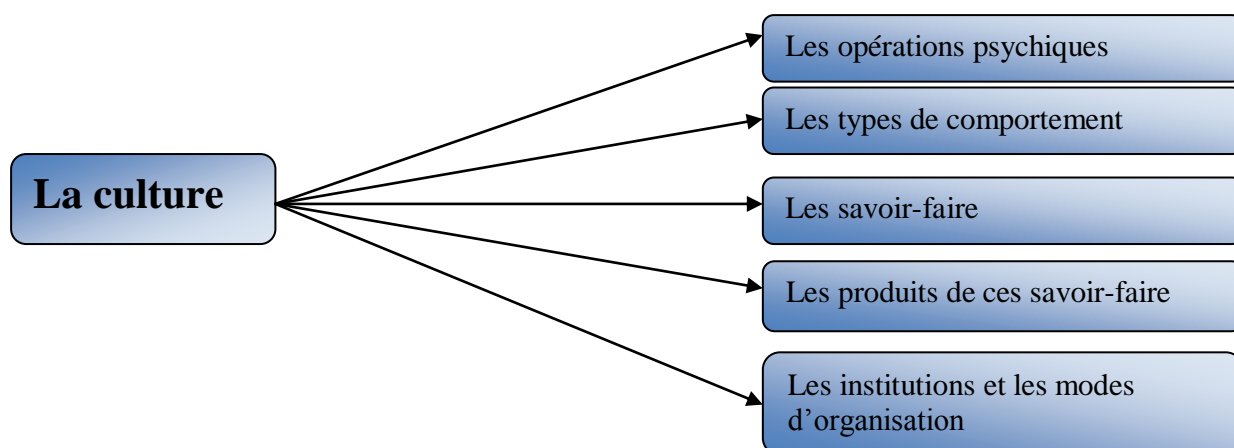


Figure 01 : Les composantes de la culture.

D'autres chercheurs essaient encore de cerner la problématique des contenus d'une culture. Camilleri opte pour le terme de significations culturelles, une culture selon lui, renferme non pas un système de significations, mais de nombreux sous-systèmes, elle est

⁵ Porcher. L., *français langue étrangère*, Paris : Hachette, 1995, p 55.

constitué de valeurs, de normes et de sanctions sociales, bref de « modèles », il s'agit selon Camilleri de deux types de cultures :

« Il existe des modes de conduites qui sont, par exemple, normatifs, susceptibles d'être décrits, évalués, et qui constituent la « culture explicite » : coutumes, techniques, etc. Celle-ci est composée de divers éléments qu'un observateur extérieur à une culture donnée peut décrire. Mais il existe également des formes de « culture implicite » que l'on ne peut décrire et dont les représentants mêmes d'une communauté n'ont pas conscience : les attitudes inculquées dès l'enfance, ou encore les valeurs communes aux membres d'une même communauté. »⁶

I.1.2. Le concept de Civilisation : Qu'est-ce qu'une civilisation ?

Étymologiquement , le mot « civilisation » est apparu pour la première fois , selon le linguiste Dauzat , en 1568 .Les français utilisent l'adjectif « civilisé » pour définir leurs mœurs et leurs attitudes ,en jugeant *socialement* les autres comme moins évolués qu'eux. Ils utilisent ce terme par opposition à d'autres termes comme « barbarie » ou « sauvagerie » .Ce terme est le fruit d'une théorie idéologique qui considère les européens comme plus « évolués » que les pays qu'ils colonisaient ,.Le mot civilisation recouvre l'ensemble des caractères communs aux vastes sociétés les plus évoluées tel que la France qui considérée comme la nation-guide des conquêtes coloniales qui se poursuivirent jusqu'à la fin du XIXe siècle ,cette masse coloniale était selon les français à visée civilisatrice.

Allant plus loin, le mot « civilisation » peut aussi exprimer la conscience occidentale et les progrès scientifiques qu'elle a apporté à l'humanité, c'est l'idée traduite par la définition du dictionnaire *Le petit Robert* selon laquelle la civilisation est un : « *Ensemble de phénomènes sociaux (religieux, moraux, esthétiques, scientifiques, techniques) communs à une grande société ou à un groupe de société.* »⁷

Historiquement, La « civilisation » renferme un sens quelque peu dithyrambique. Quand elle est employée par des individus faisant référence à leur propre nation, ce terme, de par son contenu idéologique, caractérise souvent un sentiment de fierté nationale et une vision péjorative envers les autres considérés entant qu'inférieures.

⁶ Windmüller. F, *Op – Cit*, p 33.

⁷ *Le petit Robert*, 1989, p 320.

I.2. Le culturel et interculturel en classe de FLE

La place de la culture en classe de langue a connu les étapes suivantes :

I.2.1. Du linguistique au culturel

Pour chaque individu s'exprimant dans une langue donnée, la culture représente une composante inhérente car il n'y a pas de langue sans culture comme il n'y a pas de culture sans langue. Ces deux notions impliquent une relation d'appartenance réciproque, elles sont en étroite corrélation, Selon Lévi-Strauss, cette relation peut être étudiée sous trois points de vue : « Une langue peut être considérée, soit comme un produit de la culture ordinaire dans laquelle elle est en usage, soit comme une partie de cette culture, soit comme condition de celle-ci. »⁸

La langue et à la fois un élément qui compose la culture d'une communauté donnée et l'outil à l'aide duquel l'individu va verbaliser sa vision du monde. Elle porte en elle tous les éléments et les traces culturelles d'une société, dans cet angle, Gallison.R précise que les mots sont porteurs de « charge culturelle partagée », cette charge comporte l'ensemble de valeurs propres à chaque langue issues de la culture source, à titre d'exemple, certains mots possèdent des significations ou des portées historiques profondes qui renvoient à des faits culturels qui ont existés dans le passé.

La langue matérialise la culture en la rendant active, en ce sens, la langue est le moyen d'accès privilégié à une culture autre. Lévi –straus avance que : « La langue incarne et dévoile l'ensemble des valeurs, des significations et des manifestations d'une culture qu'elle désigne par un ensemble de vocables. Elle ne peut jamais s'employer vide de sens. Elle constitue donc le moyen d'accès à la culture. Corollairement, elle est elle-même un phénomène culturel à travers lequel toute une culture se manifeste. »⁹

En réalité, la langue recouvre et dévoile l'ensemble des valeurs, des significations et des manifestations d'une culture. Elle ne peut jamais s'employer vide de sens. car elle représente le moyen d'accès à la culture. On peut dire qu'elle est elle-même un phénomène culturel à travers lequel toute une culture se manifeste.

8 Lévi-Strauss, cité par Windmüller.F, Op -Cit, p 39.

9 Windmüller. F, ibid. p 41.

I.2.1.1. La place accordée à la culture dans l'enseignement des langues

Le rapport entre langue et culture a conduit à une problématique qui tourne autour de la place accordée à la culture dans l'enseignement des langues. Dans ce cadre, Windmüller.F a posé les questions suivantes : « *Faut-il enseigner de front langue et culture ? Quels seraient les objectifs d'un tel enseignement ? Quels en seraient les contenus ? La progression ? Peut-on analyser les besoins culturels des apprenants ? Peut-on les évaluer ?* »¹⁰

Si nous partons de l'idée d'enseigner une langue étrangère c'est enseigner une culture, et qu'il n'existe aucun enseignement de la culture indépendamment de l'enseignement de la langue, nous concluons que l'apprenant en classe de langue et plus précisément en classe de FLE, n'apprend pas la langue pour en démontrer les moules et les règles, il doit acquérir : « *Des contenus culturels présentés dans un ensemble de documents dont le but est de transmettre des connaissances sur des faits de société, des informations touristiques ou anthropologiques, ils renseignent sur les coutumes, les mentalités, la vie quotidienne...* »¹¹

En outre, la Compétence de communication est jugée incomplète si elle n'inclut pas un ensemble de significations culturelles, car la langue est porteuse aussi de normes sociales, de références culturelles, des valeurs, des artefacts et d'implicites qui se réfère au réel.

En effet, un cours de langue étrangère constitue un moment privilégié qui permet à l'apprenant d'apprendre la langue dans une visée utilitaire, c'est-à-dire pour comprendre et produire des énoncés, et aussi de l'apprendre en la considérant comme un outil de communication visant une meilleure connaissance de la culture étrangère conduisant à son tour à une meilleure compréhension des membres de la culture étrangère.

L'apprentissage culturel est centré sur l'acquisition de savoirs relatifs à d'autres cultures de sociétés différentes sur : son économie, sa géographie, sa gastronomie et ses œuvres littéraires, etc. Il s'agit d'une prise de conscience des particularités de chaque culture. Dans ce sens, l'acquisition et l'exploitation des contenus culturels en classe à plusieurs objectifs :

- L'exploitation langagière et l'entraînement à la communication.
- L'apport de connaissances et de données culturelles.
- La comparaison de la culture étrangère et de la culture maternelle.

10 Ibid, p 47.

11 Windmüller, F, *Français langue étrangère(FLE) :l'approche culturelle et interculturelle*, Ed Belin, Allemagne, 2011, p 24.

- Le dernier objectif est une amorce de l'approche interculturelle.

I.2.2. Du culturel à l'interculturel

C'est à partir du début des années 70 que la problématique de l'interculturel s'est posée surtout dans le milieu scolaire. Après les années 80, l'interculturel est devenu un champ d'étude et préoccupe la didactique des langues. Cependant, Audile.A et Flécheux affirment qu'il est plus ancien :

« La mondialisation donne à l'interculturel un tour très médiatique au point que l'on peut se demander si l'on ne fait pas face à un phénomène de mode plutôt qu'une nécessité. Or, l'interculturel a toujours existé sans que l'on s'attache à le nommer. Car la rencontre des cultures a toujours eu lieu et elle a permis à l'humanité d'évoluer. Il n'est pas de culture qui reste identique pendant des siècles(...) l'interculturel devient si prégnant c'est parce que nous sommes dans un monde de changement qui va s'accélérer. »¹²

Le concept d'interculturel est devenu le centre d'intérêt pour plusieurs disciplines à savoir la didactique, l'ethnologie, la sociologie. De ce fait, Il est important d'essayer de définir ce concept même s'il reste un concept en évolution.

Or, afin d'enlever toute ambiguïté caractérisant le concept de l'interculturel, le Conseil de l'Europe, en 1986, a avancé une définition considérée comme la plus explicite et la plus intégrale, en précisant 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 on reconnaît toute sa valeur au terme culture, 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. »¹³

De là, il est important de distinguer l'interculturel de la notion similaire « multiculturel » :

« Le terme "interculturel" est plus généralement utilisé en opposition à "multiculturel", non seulement comme appartenant à des milieux d'origine distincts, français et anglo-saxon respectivement, mais aussi comme exprimant deux perspectives distinctes : l'une plutôt descriptive, l'autre plus centrée sur l'action »¹⁴

12 Albert. A, Flécheux .L, *Se former à l'interculturel* [en ligne], Ed Charles Léopold Mayer, 1999, URL :<https://books.google.dz/books> (consulté le :27/03/2018).

13 De Carlo, M, *l'interculturel*, Clé internationale, Paris, 1998, p 41.

14 *ibid.* p 39.

Ces deux systèmes se convergent et admettent la coprésence de la diversité culturelle mais ils se divergent dans leur appartenance à des contextes différents. D'abord le système interculturel concerne beaucoup plus le contexte éducatif. Cependant que, le multiculturel "penche" plus vers le contexte social que vers le contexte éducatif.

I.3. La dimension interculturelle de l'enseignement des langues

Dans le milieu de l'enseignement des langues étrangères, on reconnaît que les apprenants n'ont pas seulement besoin de connaissances et de compétences, mais ils doivent aussi avoir la capacité d'utiliser la langue en question dans des situations sociales et culturelles données. Cela a été la grande idée novatrice à la base du concept d' «Enseignement des langues fondé sur la communication ».

De là, L'interculturel dans l'enseignement des langues occupe l'esprit des spécialistes pendant des années. Les premiers essais pour l'intégration de la culture dans le processus de l'enseignement en France sont datés en 1977, c'est le point de départ de la prise en considération de la dimension interculturelle de FLE.

Cette intégration de la notion de « dimension interculturelle » aux objectifs de l'enseignement des langues permet aux apprenants de langues vivantes d'entretenir des relations d'égal à égal avec des locuteurs des langues en question, ainsi que de leur faire prendre conscience à la fois de leur propre identité et de celle de leurs interlocuteurs. On espère ainsi que ces apprenants de langues, transformés en « locuteurs interculturels », sauront non seulement communiquer des informations, mais aussi entretenir des relations humaines avec des personnes parlant d'autres langues et appartenant à d'autres cultures.

*« Un enseignement des langues respectueux de la dimension interculturelle doit, d'une part, continuer à permettre à l'apprenant d'acquérir la **compétence linguistique** nécessaire à toute communication orale ou écrite, de s'exprimer – encore une fois, oralement ou par écrit – comme il l'entend, mais selon des codes linguistiques établis. D'autre part, ce type d'enseignement développe également la **compétence interculturelle** chez l'apprenant : il s'agit, en d'autres termes, de permettre un dialogue éclairé entre individus ayant des identités sociales différentes, ainsi que des interactions entre ces différentes personnes, prises dans toute la complexité qu'elles ont en tant qu'êtres humains, dans leurs identités multiples et, en même temps, dans le respect de la personnalité individuelle de chacun . »¹⁵*

15 Byram. M, Gribkova. B et al, *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues*, Ed Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2002, p 46.

En résumé, développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues, c'est reconnaître les objectifs suivants :

- Faire acquérir aux apprenants une compétence aussi bien interculturelle que linguistique.
- Préparer les apprenants à des relations avec des personnes appartenant à d'autres cultures.
- Leur permettre de comprendre et d'accepter ces personnes « autres » en tant qu'individus ayant des points de vue, des valeurs et des comportements différents.
- Enfin, aider les apprenants à saisir le caractère enrichissant de ce type d'expériences et de relations.

I.3.1.La distinction entre la compétence culturelle et interculturelle

I.3.1.1.La compétence culturelle

La distinction entre le culturel et l'interculturel a donné naissance à une distinction entre la compétence culturelle et la compétence interculturelle, c'est un sujet qui a pris une grande ampleur dans les recherches des spécialistes dans le domaine de la didactique des langues et des cultures.

Ipsa facto, le concept de compétence culturelle est développé pour la première fois par Zarate dans son ouvrage *Enseigner une culture étrangère* (1986), il désigne : « *La connaissance des différences culturelles (dimension ethnographique), [...] une analyse en termes de structures et d'états* »¹⁶. Ce qui signifie que la compétence culturelle est une simple connaissance des faits et des caractéristiques des cultures sans un effort de compréhension de leur manipulation réelle en situation de communication.

Il s'agit donc, d'une étude descriptive des cultures qui permet d'acquérir des savoirs sur une société déterminée pour en comprendre son fonctionnement mais ses connaissances restent tout de même extérieures à l'acte de la communication.

Or, au cours du temps, la notion de compétence culturelle a eu un statut évolutif. C'est avec la définition de Porcher que les spécialistes ont commencé à penser à une autre notion, celle que nous allons aborder ultérieurement.

¹⁶ Abdellah -Pretceille. M, Porcher.L, « *Éducation et communication interculturelle* ». Editions PUF 1996, p 32.

« La capacité de percevoir les systèmes de classement à l'aide desquels fonctionne une communauté sociale et, par conséquent, la capacité pour un étranger d'anticiper, dans une situation donnée, ce qui va se passer (c'est-à-dire aussi quels comportements il convient d'avoir pour entretenir une relation adéquate avec les protagonistes en situation). »¹⁷

Il est question selon Porcher à un ensemble de repères culturels qui donne à une personne la possibilité d'agir adéquatement lors d'un échange avec les porteurs de la culture étrangère dans des situations de la vie quotidienne et de se débrouiller dans un vécu social différent du sien. Cette idée montre bien que le regard sur la notion de compétence culturelle commence à évoluer, ce qu'a encouragé les spécialistes à aller plus loin tout en proposant le concept de compétence interculturelle.

I.3.1.2. La compétence interculturelle

Abdellah – Pretceille.M et Porcher.L sont les premiers à proposer d'opter pour une approche interculturelle dont l'objectif sera de voir de près le rôle de la communication interculturelle en classe de langue, ce qui a donné lieu à la naissance de la notion de la compétence interculturelle.

Cette compétence est une démarche qui tend vers la compréhension et la reconnaissance des cultures dans leur diversité, elle constitue la capacité d'analyser, de comprendre et de savoir gérer des situations de communication entre des personnes ou des groupes de personnes appartenant à des cultures différentes, c'est une compétence qui se fonde sur : *« La découverte des mécanismes arbitraires qui entraînent l'adhésion aux valeurs de la culture-source »¹⁸*

Dans le but de définir la compétence interculturelle, nous présentons la définition d'Henriette Mialy Rakotomena selon laquelle, la compétence interculturelle est : *« Un ensemble de capacités requises pour une interaction réussie avec une ou groupe de personnes de culture différente (...) la compétence interculturelle est la capacité de comprendre,*

17 Porcher.L, cité par : Mousa .A, Acquérir une compétence interculturelle en classe de langue, entre objectifs visés, méthodes adoptées et difficultés rencontrés.[en ligne], science du langage et didactique des langues, université de Laurine, 2012, 265p. Disponible sur : www.theses.fr/2012LORR0180?, (Consulté le : 15/03/2018).

18 Windmüller. F, « Pour une légitimation méthodologique de la compétence culturelle et interculturelle dans l'enseignement/apprentissage des langues », In *Synergie Chine*, N°5, 2010

d'analyser les différences d'une autre culture, de s'y adapter, d'y évoluer, d'atteindre ses objectifs dans cette différence »¹⁹

Ceci dit, la compétence interculturelle mène un individu, dans un système culturel différent du sien, à entamer un échange avec les protagonistes d'un système culturel quelconque tout en réalisant des interférences entre soi et l'autre. Cette compétence, selon Abdellah – Pretceille.M permet à l'individu de : « *maîtriser la situation de communication dans sa globalité, dans sa complexité et dans ses multiples dimensions (linguistique, sociologique, psychologique et culturelle.* »²⁰ Dans l'enseignement des langues, la compétence interculturelle permet à l'apprenant d'avoir une connaissance de la langue étrangère dans ses dimensions linguistique et culturelle, voire interculturelle pour agir en tant qu'acteur social et conscient de ces actes par la réflexion et l'analyse.

« Une compétence interculturelle : ouverture vers les autres, tolérance, compromis, négociations, compréhension des autres, mais aussi de sa propre culture d'origine, correction des stéréotypes, gestion des contacts interculturels, maîtrise des représentations croisées. Il s'agit de découvrir, comprendre et vivre l'hétérogénéité culturelle. L' « inter » n'est pas seulement une rencontre ponctuelle, mais implique une relation durable. »²¹

C'est dans une situation d'échanges ou de médiation au contact de cette culture que cette compétence pourra être vérifiée, car l'apprenant aura à se comporter dans l'immédiat, de manière expérientielle.

En somme, la compétence interculturelle est en rapport avec les situations de la vie quotidienne où l'aspect communicatif occupe une place importante au sein de tout échange entre les interlocuteurs.

a. Les trois dimensions d'une compétence interculturelle

La compétence interculturelle est divisée en trois dimensions, notamment une dimension communicative et comportementale, une dimension cognitive et une dimension affective. Avoir des capacités dans les trois dimensions est indispensable pour l'apprenant afin qu'il puisse communiquer efficacement avec un interlocuteur natif.

19 MIALY- Rakotomena .H, Les ressources individuelles pour la compétence interculturelle individuelle. In *Revue internationale sur le travail de la société*, 2005, p 668-691.

20 Abdellah – Pretceille .M, Porcher.L, *Op – Cit*, P 29.

21 Windmüller .F, « *Apprendre une langue, c'est apprendre une culture.* » *Leurre ou réalité ?*, Ed Giessener Elektronische Bibliothek : Allemagne, 2015, p 335.

- La dimension communicative et comportementale inclut tous les éléments de la communication verbale et non verbale.
- La dimension cognitive est composée de toute la connaissance de sa propre culture et de la culture de l'autre.
- La dimension affective est rattachée à la réceptivité et la sensibilité vers l'autre Culture.

b. Les composantes de la compétence interculturelle

En s'appuyant sur la définition de Coste .D selon laquelle in définit la compétence interculturelle entant qu' : « *un ensemble de savoirs, de savoir-faire, de savoir-être qui, par le contrôle et la mise en œuvre de moyens langagiers permet de s'informer, de créer, d'apprendre, de se distraire, de se faire et de faire faire, en bref d'agir et d'interagir avec d'autres dans un environnement culturel déterminé* »²²

On peut conclure que cette compétence se compose de trois éléments essentiels qui sont :

- **Le savoir** : il comporte l'ensemble de connaissances sur les valeurs, les normes et les pratiques sociales partagés par les membres d'un groupe donné, et qui les caractérisent vis-à-vis aux membres de groupes appartenant à d'autres cultures.

« Le concept de « connaissance » peut être défini comme une double entité : d'une part, la connaissance des processus sociaux, et, de l'autre, la connaissance des éléments qui sont la traduction concrète de ces processus et produits - cette deuxième composante englobant la connaissance de la vision que les autres ont probablement de vous, et une certaine connaissance des autres. »²³

- **Le savoir – faire** : Le savoir faire est la tendance à repérer les phénomènes culturels liés à la culture de l'autre, et à les rapprocher des faits liés à sa propre culture. Il s'agit d'une sorte de comparaison des valeurs fondatrices des deux cultures ,« *Il s'agit de la capacité, en général, à acquérir de nouvelles connaissances sur une culture et des pratiques culturelles données, et à manier connaissances, points de vue et aptitudes sous la contrainte de la communication et de l'interaction en temps réel.* »²⁴

22 Coste D, Compétence plurilingue et pluriculturelle. In *Le français dans le Monde*, n° spécial, Hachette/Edicef, Paris, Juillet 1998, p 8.

23 Byram. M, Gribkova. B et al, Op-cit, p 14.

24 Ibid. p 15.

- **Le savoir – être** : C'est maintenir un système d'attitudes de tolérance et de respect vis-à-vis des différences qui identifient la culture de l'autre tout en s'ancrant davantage dans son propre système de convictions. Byram et Gibkova expliquent qu' :

« Il s'agit, en d'autres termes, d'une volonté de relativiser ses propres valeurs, ses propres croyances et comportements, d'accepter que ce ne sont pas forcément les seuls possibles et les seuls manifestement valables, et d'apprendre à les considérer du point de vue d'une personne extérieure, ayant un ensemble de valeurs, de croyances et de comportements différent. On pourrait également appeler cela l'aptitude à « décentrer ». »²⁵

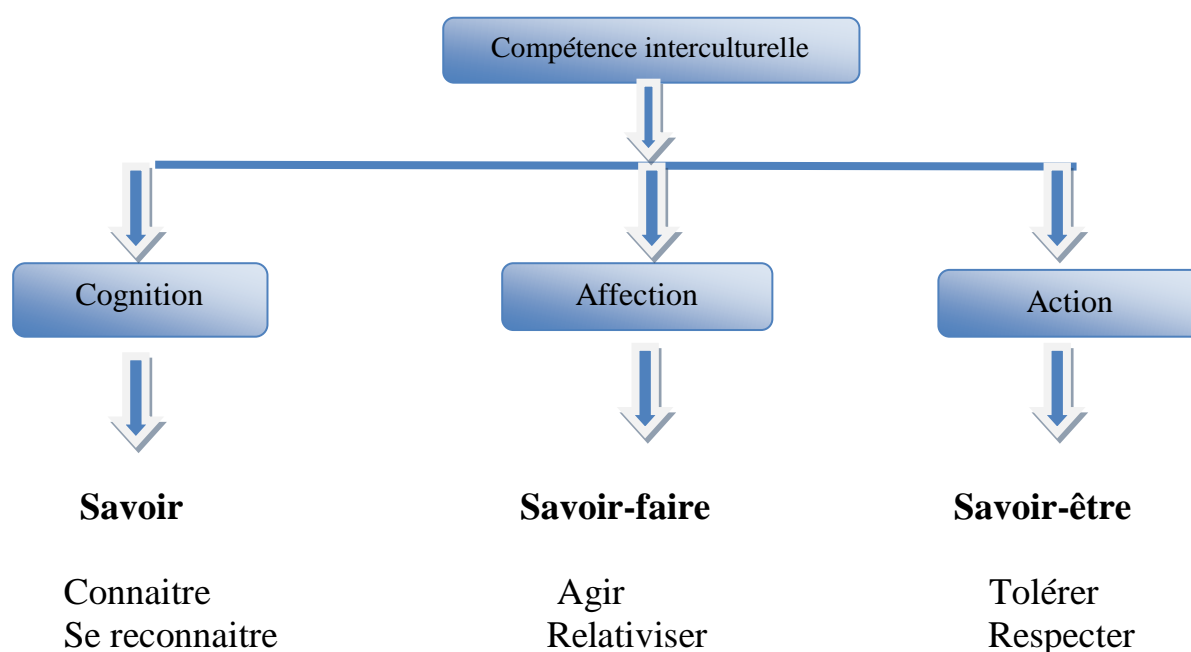


Figure 02: Les composantes de la compétence interculturelle

Comme un bref récapitulatif, il est à noter que le champ de la compétence culturelle est orienté vers un ensemble de savoirs sur la culture de l'autre, ces savoirs servent comme outils facilitant à l'apprenant le décodage de la culture cible, par contre, le champ de la compétence interculturelle s'oriente vers la communication.

²⁵ Ibid. p 15.

I .3.2. Les représentations et les stéréotypes en didactique des langues

I .3.2.1. Les représentations

Le fait d'aborder la dimension interculturelle dans l'enseignement de FLE, nous amène à s'interroger sur les représentations des apprenants, et comment se fait la construction de la relation à l'étranger.

La notion de représentation est apparue pour la première fois avec Durkheim en 1898. Depuis cette notion a été partagée par un si grand nombre de disciplines des sciences humaines et sociales.

Evoquer les représentations sociales consisterait à s'interroger sur la nature des relations sociales qui s'interagissent entre les membres d'une communauté ou d'un groupe social, et sur les images qu'ils se font les uns des autres dans les échanges de la communication.

Selon Thomas.L.F, la notion de « représentation » se définit comme : « *Un ensemble d'attitudes, de comportements et d'idées qui se transforment parfois en stéréotypes, et que l'individu véhicule de façon inconsciente lors de toute interaction entre soi et l'autre.* »²⁶

Il s'agit des informations stockées dans le système cognitif de l'individu influencent également le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue / culture étrangère, de blocs d'idées, d'un ensemble de dispositions envers l'autre qui pourraient freiner un comportement allo centrée à son égard.

Pour cela, L'éducation interculturelle doit prendre en compte les représentations que les apprenants se font de la culture étrangère et des étrangers eux-mêmes. Car elles engendrent des idées fausses, des jugements erronés, des stéréotypes et des préjugés infondés et injustifiés. Ce qui conduit forcément des conflits, des malentendus et des ambiguïtés au sein des relations interculturelles et des échanges scolaires.

L'enjeu didactique en classe de FLE serait en effet d'anticiper ces représentations pour les repenser et les restructurer de sorte qu'elles n'entravent pas ou plus l'apprentissage linguistique et culturel de la langue cible.

26 Thomas.L.F, cité par : Mousa .A, *Acquérir une compétence interculturelle en classe de langue*, p 127.

I .3.2.2. Les stéréotypes

La notion de stéréotype paraît à première vue simple et sa signification évidente, car le terme est d'un usage courant dans le langage quotidien, épandant les tentatives de définir la notion de stéréotypes augmentent sans cesse. Cuq définit les stéréotypes comme :

« Un stéréotype consiste en une représentation “cliché” d’une réalité (individu, paysage, métier, etc.) qui réduit celle-ci à un trait, à une idée (toute faite). Il est donc une vue partielle et donc partielle de cette réalité. Le stéréotype ne doit pas être confondu avec de ce qu’il représente, mais il est important de noter qu’il en fait partie. Le stéréotype repose sur des opérations de simplification, de généralisation et de qualification pour un nombre restreint de catégories et de propriétés. On distingue les hétéro-stéréotypes, désignant une communauté étrangère, et les auto-stéréotypes, auxquels une communauté s’identifie. »²⁷

Il est extrêmement difficile, voire impossible d'entrer en contact avec une langue étrangère dont la culture est totalement différente de la nôtre sans toutefois avoir recours à des clichés et des stéréotypes.

En générale, le stéréotype reflète en quelque sorte toute une série d'opérations qui sert à simplifier, à généraliser et à qualifier notre regard sur l'autre tout en optant pour une attitude restreinte vis-à-vis de la vérité existante.

L'utilisateur du stéréotype pense souvent procéder à une simple description, en fait il plaque un moule sur une réalité que celui-ci ne peut contenir car le stéréotype tend également à englober toutes les unités de la catégorie qu'il prétend cerner en quelques traits. Un individu appartenant au groupe visé se verra appliquer d'office le même schéma de comportement, de mentalité, de qualités ou de défauts. Le stéréotype est donc également généralisation.

I .4. L'enseignement du FLE en Algérie

I .4.1.La place du français dans le contexte social et éducatif algérien

Le français en tant que première langue étrangère occupe une place fondamentale dans notre société sur tous les niveaux : social, économique et éducatif. Cette langue est présente à l'intérieur et en dehors des établissements scolaires.

L'apprentissage du français dans le contexte algérien est lié aux représentations que pourrait se faire l'apprenant de cette langue. Beaucoup d'algériens associent le français au

²⁷ Cuq, Jean-Pierre, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Ed CLE : Paris, 2003.p 224-225.

passé. Elle est vue comme la langue de l'ancien colonisateur, d'un côté, cela suscite le mépris de certains qui ont hérité une rancune qualifiée d'historique, transmise de père en fils et qui décourage les apprenants et les éloigne d'avantage de l'apprentissage du FLE.

De l'autre côté, cette langue est considérée comme une langue de réussite et un outil permettant d'avoir accès à la culture et à la civilisation française. En particulier par ceux qui considèrent l'usage du français comme une sorte d'intégration à une élite, ou au clan des personnes qui réussissent au niveau social et professionnel.

Malgré une tentative de développer la place de l'anglais dans les années (1994-1998), l'usage du français dans l'environnement algérien demeure privilégié dans de nombreuses médias écrits et audiovisuels, l'internet, les affiches publicitaires, les documents administratifs ...etc. Cela ne fait qu'accentuer la prégnance de cette langue et de tout ce quelle véhicule. Son usage renvoie à un besoin à la communication et à l'ouverture sur l'autre comme le déclarent les textes officiels que nous allons citer, et qui régissent l'enseignement du français et lui accordent cette place dans l'enseignement des langues étrangères.

Les textes fondamentaux qui régissent l'enseignement des langues en Algérie sont :

- Les instructions du 23 Janvier 1972 et les directives d'application.
- L'ordonnance du 16 Avril 1976 et ses textes d'application.
- La charte nationale et la constitution de 1996.
- Les nouveaux programmes d'Avril 2003.
- La loi d'orientation sur l'éducation nationale (n°08- du 23 janvier 2008).

I .4.2.Les objectifs globaux de l'enseignement du français en Algérie

A l'instar des écoles de tout les pays du monde, l'école algérienne assure une mission à multiples visages : elle vise la formation et l'éducation de futurs citoyens ainsi que les doter de mécanismes de base, de connaissances et de compétences.

De ce fait, les finalités et les objectifs de l'enseignement du français sont indissociables des finalités de l'ensemble du système éducatif en Algérie.

La Loi d'orientation sur l'éducation nationale (n°08- du 23 janvier 2008) définit dans les termes suivants les finalités de l'éducation: *«L'école algérienne a pour vocation de former un citoyen doté de repères nationaux incontestables, profondément attaché aux valeur du*

peuple algérien, capable de comprendre le monde qui l'entoure de s'y adapter et d'agir sur lui et en mesure de s'ouvrir sur la civilisation universelle »²⁸

A cet égard, l'école vise à assurer : *«Les fonctions d'instruction, de socialisation et de qualification [...] permettre la maîtrise d'au moins deux langues étrangères en tant qu'ouverture sur le monde et moyen d'accès à la documentation et aux échanges avec les cultures et les civilisations étrangères »²⁹*

L'enseignement du français doit contribuer avec les autres disciplines à :

- La formation intellectuelle des apprenants afin de leur permettre de devenir des citoyens responsables, dotés d'une réelle capacité de raisonnement et d'esprit critique ;
- Leur insertion dans la vie sociale et professionnelle ;
- L'acquisition d'un outil de communication qui leur permet d'accéder aux savoirs ;
- La sensibilisation aux technologies modernes de la communication ;
- La familiarisation avec d'autres cultures francophones pour comprendre les dimensions universelles que chaque culture porte en elle ;
- L'ouverture sur le monde pour prendre du recul par rapport à son propre environnement, pour réduire les cloisonnements et installer des attitudes de tolérance et de paix.

Ces derniers objectifs révèlent clairement l'importance accordée à la dimension culturelle et interculturelle.

La familiarisation avec les autres cultures francophones et universelles ne peut être réalisée que si l'apprenant est exposé à ces différentes cultures. Donc, l'enseignement du FLE vise à faire de l'apprenant un citoyen responsable et actif au sein de la société, par le biais de connaissances qu'il aura à acquérir sur le monde, sur sa diversité et son évolution.

A partir de ces objectifs signalés au programme, l'enseignement/apprentissage du FLE donne à l'apprenant la possibilité d'accéder à d'autres usages, à d'autres modes de vie, à d'autres valeurs et à d'autres cultures. Il installe chez l'apprenant la capacité de la tolérance et de la paix dans la mesure où il prépare l'apprenant à admettre et à respecter les différences.

²⁸ Loi d'Orientation sur l'Éducation Nationale, n°08-04 du 23 janvier 2008, chapitre I, article 2.

²⁹ Ibid, chapitre II, article 4

En effet, ce que nous avons cité résume les objectifs formulés théoriquement et apparus au programme. Le but de notre modeste recherche est donc de s'interroger sur la concrétisation de ces objectifs.

I .4.3.Les objectifs de l'enseignement du français au cycle primaire

L'enseignement du français à l'école primaire a pour but de développer chez le jeune apprenant des compétences de communication pour une interaction à l'oral (écouter/parler) et à l'écrit (lire/écrire) dans des situations scolaires adaptées à son développement cognitif.

Cet enseignement doit amener progressivement l'écolier à utiliser la langue orale et écrite pour s'exprimer. Ainsi l'apprentissage de cette langue étrangère participe à la formation de l'apprenant en lui permettant l'accès à l'information et l'ouverture sur le monde. Les programmes de français du cycle primaire se structurent pour chaque année en compétences à installer à l'oral et à l'écrit.

De ce fait, Le programme de français de 5^{ème} année primaire a pour objectifs :

- D'approfondir les apprentissages installés depuis la première année d'enseignement de français à l'oral et à l'écrit, en réception et en production :
- De développer les apprentissages linguistiques au service de la communication en s'appuyant sur la variété des situations orales et écrites, l'observation réfléchie des faits de langue fondamentaux , l'enrichissement et l'organisation du stock lexical ;
- D'amener l'apprenant à produire un énoncé intelligible par le perfectionnement de la prononciation ;
- D'amener l'apprenant à articuler différents acquis en vue de les mobiliser dans des situations de production orale ou écrite.

I .4.4.La réforme du système éducatif en Algérie

Le ministère de l'éducation nationale en Algérie, après une longue période de résistance au changement n'a pas pu s'échapper des mutations survenues au monde, elle a entamé une réforme à partir de l'année 2003, cette réforme répond aux enjeux et défis d'assurer une plus grande pertinence de l'éducation dans une société en pleine mutation.

La réforme du système éducatif algérien, amorcée en 2003, visant à renforcer les capacités des cadres algériens, à assurer l'amélioration de la qualité de l'éducation et de la formation des jeunes apprenants. Elle a touché plusieurs angles :

- Le réaménagement des contenus et les méthodes d'enseignement ;
- La formation des formateurs ;
- L'utilisation des TICE.

Suite à une importance stratégique des nouveaux modèles scolaires appelés à supplanter les schémas traditionnels de formation, la réforme du système éducatif algérien a donné lieu à « l'approche par compétences (APC) », qui vise à répondre aux exigences du monde moderne et de préparer le jeune apprenant à devenir un citoyen actif, doté de plusieurs compétences tel que la compétence d'agir dans des situations réelles de la vie quotidienne.

La réforme a introduit en parallèle l'élaboration de nouveaux programmes scolaires dans tous les cycles (primaire, moyen et secondaire), car l'approche par compétences à laquelle le système éducatif algérien a fait appel, vise initialement à libérer l'apprenant des contraintes de la passivité des anciens programmes qui demeure en retard par rapport au progrès que tout les pays du monde connaissent.

Les nouveaux programmes élaborés doivent être en mesure de répondre à toutes les attentes souhaitées pour atteindre les finalités de la réforme. L'élaboration des nouveaux programmes d'enseignement a nécessité la présence de moyens didactiques tels que les documents d'accompagnement des programmes qui visent à faciliter la lisibilité et la compréhension des nouveaux programmes, ces documents d'accompagnement sont spécifiques pour chaque matière et pour chaque année comme ils sont disponibles dans tous les établissements scolaires pour chaque enseignant.

En ce qui concerne la réforme des programmes de français, les changements concernent premièrement l'introduction de l'enseignement du français dès la 2^{ème} année primaire durant la rentrée scolaire 2004/2005 puis à partir de la troisième année primaire en 2006, cela est dû aux problèmes d'assimilation des apprenants qui n'ont pas acquis la maîtrise de la langue maternelle et se trouvant obligés d'entamer une langue étrangère. Cet enseignement des langues étrangères représente 10 à 15% des activités disciplinaires faites durant l'année scolaire.

En guise de conclusion, nous constatons que l'adoption de l'approche par compétences dans la conception des nouveaux programmes pédagogiques , a des influences sur le statut pédagogique du manuel scolaire , car nous reconnaissons facilement des fonctions plus vastes du manuel qui dépassent celles de fournir des informations et des savoirs , il s'agit encore d'un vrai support d'interaction entre les partenaires de l'opération d'enseignement / apprentissage (apprenant , enseignant , familles ...) ,il a pour but de permettre aux apprenants de s'épanouir et de s'ouvrir sur le monde.

Conclusion

La dimension interculturelle ajoute une valeur primordiale à l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, car elle constitue une formation à l'observation et à la compréhension de l'autre dans sa diversité culturelle, pour assurer les échanges entre les citoyens universels et faciliter le dialogue culturel.

A travers ce chapitre, nous avons montré que l'apprentissage des langues étrangères ne peut être dissocié de sa composante culturelle voire interculturelle.

Dans ce cadre, et afin d'insérer l'éducation algérienne dans la modernité, l'Algérie doit accorder aujourd'hui une importance majeure à la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues étrangères. Comme elle doit établir une nouvelle conception de l'éducation permettant d'établir des relations dynamiques et positives entre les individus d'appartenance ethnique et culturelle différente.

Cette dimension permet à l'apprenant de devenir un citoyen conscient de sa propre culture et ouvert aux cultures des autres, en dépit des représentations et des stéréotypes, pouvant comprendre les cultures des pays francophones et surtout la France et lui permettre d'entrer en contact avec l'autre et pouvoir faire son portrait culturel et savoir se positionner par rapport à lui.

Chapitre II :

Le conte et l'interculturel

« Le conte est le jardin de la mémoire collective »

LAFFORGUE .P

Introduction

Le but de ce mémoire est de démontrer en quoi le conte est un outil efficace pour enseigner l'interculturel en FLE, et plus précisément dans le manuel de 5^{ème} année primaire.

A cet égard, nous aborderons dans le premier chapitre la notion de l'interculturel. Puis dans ce deuxième chapitre nous essayerons de démontrer que le conte est véritablement porteur de valeurs culturelles et constitue un excellent support pour développer des compétences linguistiques, culturelles et interculturelles.

Comme l'indique son intitulé, ce chapitre se focalisera sur la notion du conte, nous allons commencer en premier par un point culminant dans notre travail, il s'agit de la relation entre le conte et l'interculturel, à savoir son utilité pour la prise de conscience de son identité (l'image de soi), et la découverte de l'autre (l'image de l'autre). En bref, son efficacité pour approcher la culture et l'interculturel.

Puis nous passons par la suite à la présentation de quelques notions théoriques à son propos, ses notions sont intimement liées à notre thème et facilite notre tâche par la suite, il s'agit des définitions du conte, ses types, ses fonctions, et enfin de sa structure, comme nous allons aborder la notion de l'adaptation des textes littéraires voire des contes.

II.1. Le conte et l'interculturel

II .1.1. Le conte et la compétence linguistique

Le texte littéraire, dans la méthodologie traditionnelle, était le prétexte de départ pour toute action pédagogique. Il était considéré comme la base de tout enseignement, mais son statut a changé à travers les différentes méthodologies de l'enseignement des langues qui se succédaient par la suite. Actuellement, l'intérêt pour un enseignement des langues centré sur l'exploitation des textes littéraires n'est plus à démontrer.

La construction et le développement de la compétence linguistique, et précisément la compétence grammaticale, en classe de FLE est souvent considérée comme primordial. C'est en effet un point de départ de tout processus d'apprentissage d'une langue étrangère. Il faut d'abord fonder de solides bases linguistiques pour pouvoir ensuite développer d'autres compétences chez les apprenants.

Le conte lors de son utilisation comme support didactique est considéré comme un outil motivant pour les apprenants offrant la possibilité d'étudier les points de langue, en particulier la grammaire ou le schéma est souvent le même : Explication de la règle grammaticale puis application dans des exercices de réemploi des règles.

Il nous a semblé important d'utiliser ce support à des fins linguistiques, et en particulier, dans le cadre de la grammaire .Le conte donne à l'enseignant la possibilité d'aborder la grammaire d'une manière ludique, il s'agit d'étudier un point grammatical par le biais de la littérature, tel que les temps verbaux du passé et l'usage de leur différentes valeurs dans la narration et la production d'un récit dont c'est le cas dans le manuel de 5 année primaire.

A cet effet est possible donc de travailler les compétences linguistiques, et en particulier grammaticales, via les contes .en d'autre mot, le conte sert comme support utilisable à des fins linguistiques.

II .1.2. La littérature et l'interculturel

L'approche interculturelle dans l'enseignement des langues étrangères donne un rôle crucial à la littérature, considérée comme un espace culturel capable de permettre à l'apprenant d'acquérir les langues étrangère et spécialement la langue française et de s'ouvrir à d'autres cultures en même temps.

Chapitre II : Le conte et l'interculturel

A cet égard, l'acquisition d'habiletés et de compétences communicatives dans la langue cible ne suffit plus à l'apprenant, il a besoin aussi d'être ouvert à l'Autre pour pouvoir faire sa connaissance.

L'approche interculturelle favorise la connaissance de soi même et des composantes de sa propre culture, comme elle insiste sur l'ouverture sur l'Autre pour le découvrir et l'accepter dans sa déférence comme l'affirment Jean Pierre Cuq et Isabelle Gruca : « *L'approche interculturelle en littérature, non encore opérationnelle d'un point de vue épistémologique et scientifique en didactique, pourrait dynamiser la rencontre et éclairer la découverte de soi par l'expérience de l'autre.* »¹

Pour cela, selon Cuq J.P et Gruca .I, le texte littéraire est un : « *Lieu de croisement des langues et des cultures.* »², donc, selon ces deux didacticiens, il est question d'un : « *Espace privilégié de l'interculturel.* »³

Le texte littéraire est le reflet de la vie réelle des humains, qui raconte et décrit toutes les manifestations culturelles dans une société donnée .Pour cela, il devient une voie d'accès privilégiée aux divers modèles culturels tel que le model culturel français dans le cas qui nous intéresse.

Le texte littéraire voire le conte aide l'apprenant à comprendre l'environnement qui l'entoure, car il : « *Ouvre des portes sur des modes de vie, des rapports au monde, des valeurs, des conflits, des mythes, des images de soi et de l'autre, mis en scène par des personnages fictifs dans une histoire s'inspirant d'un contexte social et culturel dans lequel est ancré l'auteur* »⁴

En effet, la littérature est vue comme un formidable outil au service de découverte du monde, c'est une vraie occasion de se rencontrer avec soi dans la langue de l'Autre.

II .1.3. Le conte vecteur culturel et interculturel en classe de FLE

II .1.3.1. Le conte et la prise de conscience de son identité (l'image de soi)

Le concept d'identité se trouve au centre de la réflexion sur la dimension interculturelle dans l'enseignement apprentissage des langues étrangères. Dans son sens

1 Cuq. J-P, Gruca, I, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Ed PUG : Grenoble, 2008, p 227.

2 Ibid , p 227.

3 Ibid , p 159.

4 Porcher. L, cité par Radenkovic. A-G: "*Altérité et identités dans les littératures de la langue Française*", in *Le Français dans le Monde*, Clé International 2004, Numéro spécial. p 8.

Chapitre II : Le conte et l'interculturel

large, posséder une identité c'est éprouver un sentiment d'appartenance et d'affiliation à un groupe mais aussi avoir un sentiment de référence et de reconnaissance au sein d'un groupe.

Selon J. Massonat, l'identité se fonde sur deux dimensions :

- La dimension de la relation avec soi – même.
- La dimension de la relation avec les autres.

J. Massonat avance que :

« La première comprend l'auto – attribution de qualités positives, la conscience de ses propres limites, la continuité(...), la dimension de la relation avec les autres se manifeste par la reconnaissance (...), l'unicité (la possibilité d'affirmer notre singularité) et la similarité (le besoin d'être reconnu comme appartenant à un groupe dont on partage certaines valeurs) »⁵

Le conte est un support didactique qui offre aux apprenants la possibilité de prendre conscience de leur identité, c'est : *« L'unique occasion d'accéder à un univers imaginaire qui servira de fondement à la constitution de leur identité propre en relation avec l'identité collective du groupe socio culturel auquel ils appartiennent »⁶*

Les manuels scolaires du français langue étrangère en Algérie se caractérisent par la présence de textes littéraires voire contes d'écrivains algériens d'expression française, ces textes font partie de la littérature algérienne décrite par Ghani Merrad comme étant :

« La littérature algérienne est un hymne profond à la gloire de l'Algérie martyre, de l'Algérie en lutte pour se retrouver et se reconstituer, pour former un tout uni et libre .c'est une vaste quête de la personnalité, la recherche d'un moi enraciné dans l'histoire, projeté vers un avenir meilleur, l'espoir d'un nous national, intégré dans le concert universel. »⁷

L'introduction de ces textes voire contes vise d'abord à permettre aux apprenants de prendre conscience de leur identité personnelle, de leur algérianité et de leur identité collective avec toutes ses composantes : la culture, la religion, la nation, le territoire, la notion de groupe ethnique ...etc., car la littérature en général développe chez les apprenants le sentiment d'avoir une identité culturelle provenant du code culturel et des repères symboliques spécifiques à une communauté donnée.

En effet, le fait de lire des contes dans la langue de l'Autre, permet à l'apprenant de se positionner culturellement, de marquer sa différence avec autrui, de catégoriser les différences entre « Nous » et « Les autres ».

5 Massonat.J, Cité par Abdellah – Pretceille .M, p 91.

6 Litz. M, cité par Séoud.A, *Pour une didactique de la littérature*, Les Editions Didier Paris, 1997, P 144.

7 Merrad.G, *La littérature algérienne d'expression française*, Ed PJO : Paris, 1976, p 105.

Chapitre II : Le conte et l'interculturel

Dans ce cadre , il est indépassable de citer les contes de M.T.Amrouche et son combat pour faire revivre le folklore et la culture algérienne et ressusciter le patrimoine culturel kabyle en traduisant contes ,poèmes et préverbes recueillis auprès de sa mère et rassemblés dans *Le grain magique*. Les contes de M.T .Amrouche sont fort présents dans les manuels scolaires algériens, dont nous citons à terme d'exemple : *le chêne de l'ogre* et *la vache des orphelins*.

En bref, la littérature est, en quelque sorte, une passerelle utile pour nous comprendre nous-mêmes, dans notre subjectivité. Il s'agit de prendre conscience de notre identité culturelle et nationale.

II .1.3.2. Le conte et la découverte de l'autre (l'image de l'autre / l'altérité)

Dans les sociétés contemporaines, le rapport à l'altérité devient une nécessité afin de comprendre ce monde caractérisé par une diversification des échanges sous différentes formes : biens, capitaux, individus, informations, idées, projets de vie, etc.

« L'altérité implique une relation, une conscience de la reconnaissance de l'autre dans sa différence. C'est une valeur qui privilégie le métissage des cultures, un jeu entre le « Moi » et le « non-moi » ou l'« autre ». Cependant, l'« autre » peut désigner trois catégories différentes (l'autre homme, autrui, l'Autre) donnant lieu à trois problématiques : la perception de l'altérité ontologique, la reconnaissance du semblable à travers l'expérience de l'altérité, la rencontre d'autrui comme réalité éthique »⁸

En effet, l'objectif de l'altérité relève de l'apprentissage de la rencontre et de la découverte de l'autre. Pour cela, la littérature demeure un support efficace qui permet à l'apprenant en classe de FLE de partir à la découverte de l'autre. En effet, c'est bien grâce à la médiation du texte littéraire voire du conte que les représentations de l'altérité, et des identités linguistiques et culturelles pourraient être examinées.

« La littérature, le contact avec les textes, grâce a leur polysémie, est le terrain le plus favorable, le plus propice a l'expression interculturelle »⁹

Le conte est centré sur l'histoire de l'être humain qui avoue son expérience, son potentiel, son mystère, et ses conflits avec sa société ainsi qu'avec autrui.il se trouve refuge

8 Ferréol. J, cité par Meunier, Olivier, *Approche interculturelle en éducation*, [en ligne]. Ed Institut national de recherche pédagogique, France ,2007.99p, (Collection : Les dossiers de la veille), PDF, Disponible sur : https://ife.ens-lyon.fr/vst/DS-Veille/dossier_interculturel.pdf ,(Consulté le:04/04/2018).

9 Seoud.A, Op-cit, p 145.

dans le conte. En plus, les thèmes des contes changent d'une civilisation à l'Autre, d'une culture à l'Autre et d'une génération à l'autre. En effet, proposer des contes aux apprenants suscite la curiosité des apprenants dans le but de voir le monde sous ses diverses couleurs. Il permet aux apprenants de chercher une compréhension plus approfondie des textes de l'Autre.

Le conte est une mémoire culturelle d'une société, d'un pays, d'une civilisation. Il est ancré dans une histoire d'un peuple, il transmet ses traditions et ses traits distinctifs, d'une culture où elle peut être identifiée parmi d'autres cultures, il facilite les échanges de motifs et d'histoires de toutes origines culturelles.

Ce support didactique utilisé en classe de langue et en particulier une classe de FLE, amène l'apprenant à comprendre l'autre dans toute sa complexité et sa diversité pour ensuite se comprendre soi-même, donc proposer le conte dans le but de comprendre l'autre est utile dans la mesure où il invite les apprenants à interroger et s'interroger sur l'altérité, et d'utiliser les vertus pédagogiques du conte pour apprendre à aller vers l'autre, se comparer à lui, le comprendre dans son altérité, l'aimer et non pas seulement connaître sa culture.

II.2. Le champ conceptuel du conte comme genre littéraire

II.2.1. Définition du conte

« *Qu'est-ce qu'un conte ?* », c'est la toute première question à laquelle il importe de répondre avant de commencer à travailler sur le conte. À cet effet, nous nous basons sur la définition étymologique du mot « conte » qui vient de « conter » (du latin *computare*) : « *conter et énumérer* ». ¹⁰

Au cours de temps, sa définition s'est étendue selon *le petit Robert* à celle de : « *court récit de faits, d'aventures imaginaires, destiné à distraire*. » ¹¹

Selon *le Petit Larousse*, le sens de conte est un : « *récit souvent assez court de faits d'aventures imaginaires* ». ¹²

Le conte désigne un récit de faits ou d'aventures imaginaires ainsi que le genre littéraire englobant ces récits. Le corps du conte peut être court ou long, conçu dans le but de distraire ou d'édifier, il porte en lui une force émotionnelle ou philosophique puissante.

¹⁰ *Encyclopédie Universalis*, Paris, 2002, tome 4, p 836-846.

¹¹ *Dictionnaire français le petit Robert*, Paris, 2005, p 45.

¹² *Le Petit Larousse*. Grand Format, 1995, p 264

Chapitre II : Le conte et l'interculturel

Depuis la Renaissance, les contes souvent transmis oralement de la bouche à l'oreille, font l'objet de réécritures, donnant naissance au fil des siècles à un genre écrit à part entière. Il existe deux pratiques du conte : orale et écrite. Ces deux pratiques se différencient par leur fonctionnement (modes de création, de diffusion...), comme par leur contenu, il convient de les distinguer.

Le terme de « conte » peut aussi désigner l'activité de conter, la pratique orale, quel que soit le type d'histoires (épopée, légende, conte, histoire de vie, nouvelle...), le conte est alors l'art du conteur cela nous conduit à distinguer l'objet du conte qui est le texte en lui-même, de la pratique qui est l'art de conter, d'interpréter oralement ou à l'écrit ce texte.

II .2.2. La typologie des contes

Le champ des contes est vaste et se caractérise par sa diversité et sa richesse, Il existe différents types de contes comme l'affirme Propp .V :

« Comme les contes sont extrêmement variés et que manifestement, on ne peut pas les étudier immédiatement dans toute leur diversité, il faut diviser le corpus en plusieurs parties, c'est-à-dire le classer (...) la division la plus habituelle est celle qui les partage en contes merveilleux, contes de mœurs, contes sur partage et contes sur les animaux »¹³

Il s'agit selon Vladimir Propp de la classification proposée par Miller.V et qui coïncide avec la classification de l'école mythologique (contes mythiques, sur les animaux, de mœurs).

La collecte systématique depuis l'antiquité jusqu'au XIXème siècle des contes présents a permis de réunir de nombreux contes populaires qui, malgré leur diversité, présentent de grandes ressemblances d'un pays à l'autre, voire d'un continent à l'autre, d'où la notion de : « *contes types* », définie, au début XXème siècle, par la finnoise Annti Aarne-Thompson qui a commencé à les classer.¹⁴

Selon la classification d'Aarne -Thompson, considérée comme une référence internationale, il distingue de manière relativement arbitraire, trois grandes catégories dans les 2340 contes types répertoriés :

- **Les contes d'animaux** : ce terme est réservé aux contes qui mis en scène uniquement les animaux, qui se comportent en humain mais gardent leurs traits de caractère, ce

13 Propp. V, *Morphologie du conte*, Ed Seuil : 1970 , p 11-12.

14 Rault. G, Lakhal. R, L'utilisation du conte en classe de FLE : Perspectives linguistiques, interculturelles et créatives, didactique du Français et des langues, Paris, Université Sorbonne nouvelle, 2011, p 44.

Chapitre II : Le conte et l'interculturel

genre de conte est proche de la fable, à terme d'exemple : *Les Trois petits Cochons, Le Loup et le Renard, Histoires de Géants...*etc

➤ **Contes proprement dits**, subdivisés en :

- **Contes merveilleux ou contes de fées** : Ils se déroulent dans les pays imaginaires peuplés d'objets et de personnages magiques et étranges, raconte l'histoire d'un héros qui a une quête à accomplir ils comportent des éléments surnaturels, tel que : *Le petit Poucet, Le petit Chaperon Rouge...*etc
- **Contes religieux** : ces contes reposent sur une base religieuse historique.. (Ex : *L'os qui chante*).
- **Contes réalistes** : de structure quelque peu semblable aux contes merveilleux, mais sans intervention obligatoire du surnaturel. Ex : *Les Contes du Lundi* d'Alphonse Daudet, *Les Contes de Picot* de Gilles Vigneault...
- **Contes d'ogres stupides** : Ex : *Un Contrat de travail, Un pari entre l'homme et le diable*.

➤ **Les contes facétieux** : souvent proches des contes réalistes, aux propos grivois ou satiriques constituent souvent des contes à rire. Ex : *La subtile Elsie, Le brave petit tailleur, Jean le sot...*

➤ **Les contes énumératifs ou en randonnées** dans lesquels une formule est répétée sans cesse, ces contes n'ont pas de fin, ils sont basés sur des ruses langagières sans avoir une intrigue. Ex : *La Bonne Femme vorace, L'Araignée qui avait des dettes...*

II .2.3. Les fonctions du conte

Plusieurs chercheurs se sont interrogés sur les intérêts de conter, certains ont soutenu que la fonction principale de celui-ci était la fonction ludique, d'autres défendent l'idée selon laquelle la fonction la plus importante est celle de la transmission de l'héritage culturel d'une communauté .De leur côté, les didacticiens défendent la fonction pédagogique du conte.

Nous allons voir cependant que le conte possède plusieurs autres fonctions :

➤ **La fonction ludique** : On a souvent dit que la fonction principale du conte est la fonction ludique. On écrit et on dit un conte pour finalité de divertir, et pour s'amuser, le conte vise à permettre au lecteur ou à l'auditeur de s'évader du

quotidien banal, C'est une source de divertissement. Dans ce sens Rault .G et Lakhhal .R affirment que :

« L'utilisation du conte en classe de langue peut être un support intéressant ne serait-ce que pour sortir de l'apprentissage traditionnel et introduire une atmosphère ludique au sein de la classe. Un enseignant de langue peut inviter un conteur dans sa classe par exemple, et demander aux apprenants de raconter ou d'inventer à leur tour un conte qu'ils connaissent. »¹⁵

- **La fonction morale ou initiatique :** Ces contes cherchent à expliquer les particularités de la vie, ils visent l'adoption de leçons de conduites et de comportement afin de permettre la résolution des problèmes de la vie courante, ils visent aussi la facilitation des rapports humains pour l'intérêt du groupe.
- **La fonction pédagogique :** C'est une fonction qui a une grande importance surtout en classe de langue. Le conte constitue une matière qui ne s'épuise jamais, d'une grande diversité et qui sert de point de départ à de nombreuses activités.

II .2.4. L'analyse structurale du conte

II .2.4.1. L'étude de PROPP

L'analyse structurale est née des travaux de Vladimir Propp, il est le premier structuraliste qui a étudié la morphologie de la structure du conte, ce précurseur à analyser le conte merveilleux d'un point de vue morphologique. il a étudié un corpus très spécifique qui contient cent contes merveilleux russes .Selon lui, les fonctions des personnages du conte, sont les éléments constituants Elles sont répétitives, leur succession est identique, elles sont au nombre de 31.

II .2.4.2. Le schéma actanciel de Greimas

A.J.Greimas a proposé un modèle intitulé « *Le schéma actanciel* » qui est l'un des plus connus .Son hypothèse de départ est similaire à celle qui a permis de proposer un schéma des actions : selon lui, il existe six classes d'actants qui participent à tous récits : le sujet cherche l'objet, l'axe du désir, du vouloir, réunit ces deux rôles. L'Adjuvant et l'Opposant sur l'axe du pouvoir, aident le Sujet ou s'opposent à la réalisation de son désir .Le Destinateur et le

¹⁵ Ibid , p 41.

Chapitre II : Le conte et l'interculturel

Destinataire, sur l'axe du savoir ou de la communication, font agir le sujet en le chargeant de la quête¹⁶

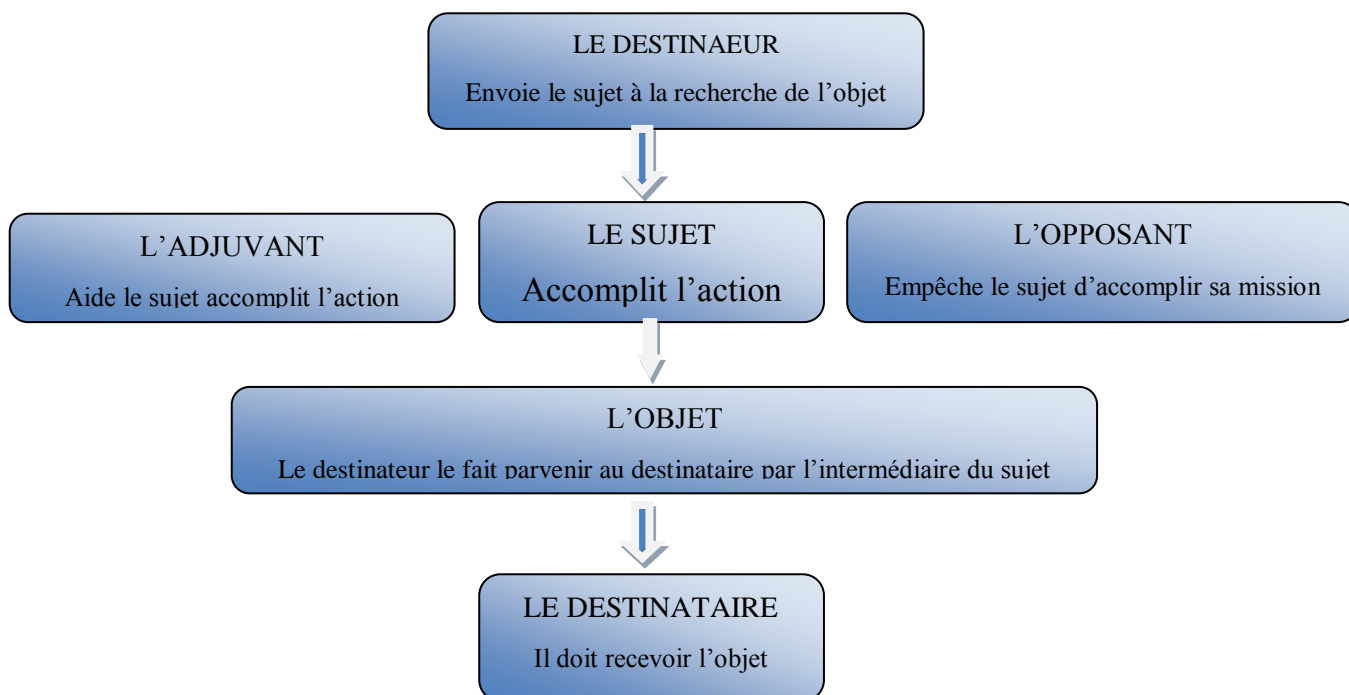


Figure 03 : Le schéma actanciel

II.2.4.3. Le schéma quinaire

Certains chercheurs comme Larivaille, ont tenté de rendre compte de toute intrigue en un modèle plus abstrait et plus simple.

Selon l'état actuel de ces travaux, tout récit est fondé sur la super structure suivante, que l'on appelle aussi schéma canonique du récit ou schéma quinaire, en raison de ses cinq étapes :¹⁷

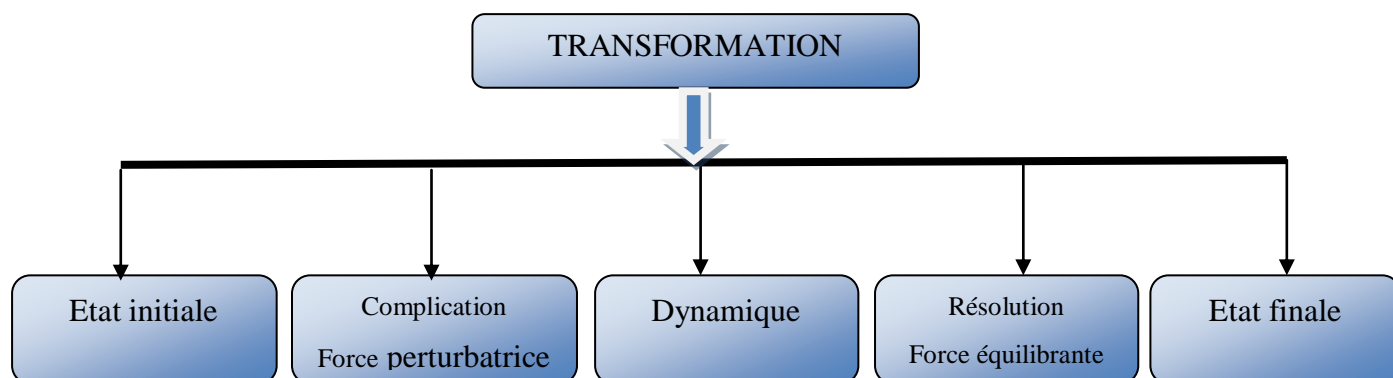


Figure 04 : Le schéma quinaire

¹⁶ Reuter .Y, Introduction à l'analyse du roman, Paris, Ed Bordas, 1991, p 45.

¹⁷ Ibid, p 46.

En utilisant le conte comme support didactique, les apprenants possèdent ici un schéma plus simple dans le sens où l'enseignant de langue étrangère peut faire l'analyse de ces cinq moments.

Ce schéma est intéressant aussi pour l'enseignant dans la mesure où il peut s'en servir et proposer des activités de construction ou de reconstruction de l'histoire.

II .2.5. L'adaptation des textes littéraires

Afin de concevoir un savoir enseignable à l'apprenant qui au centre du processus d'enseignement apprentissage dans l'approche par compétences, on prend en compte son niveau global ainsi que ses besoins réels, ces facteurs interviennent lors de la conception de du manuel scolaire au niveau du choix des supports qui doivent être proposés aux apprenants comme support d'apprentissage.

Parmi les fondements de l'approche par compétences c'est qu'elle préconise fortement l'exploitation de documents authentiques, entre autres, ceux relevant de la littérature, par opposition aux documents fabriqués. Cependant, au niveau des manuels scolaires on constate que ces textes dits authentiques ne sont pas à leur état brut, ils en diffèrent peu ou prou. En d'autres termes, il s'agit d'une intervention des concepteurs ou d'une *didactisation* de l'objet littéraire qui vise selon J. P. Cuq : « à transformer ou à exploiter un document langagier brut pour en faire un objet d'enseignement. »¹⁸.

Cette opération effectuée sur les textes littéraires est nommée : l'adaptation.

*« Les matériels d'enseignement et d'apprentissage sont dits adaptés lorsque, au moment de leur fabrication, donc préalablement à leur utilisation, sont prises en compte une ou plusieurs caractéristiques particulières de leurs futurs utilisateurs et de leur situation. »*¹⁹

Le texte adapté ou le produit de cette opération ne peut pas être qualifié de texte littéraire brut, ni de texte fabriqué, car il s'agit d'un document ou d'un texte didactisé d'origine littéraire, prenant en compte le niveau des apprenants pour lesquels ce texte sera destiné.

L'adaptation a donc pour but de rendre le texte support accessible à la compréhension, cela constitue le souci majeur des concepteurs et des didacticiens : « Les textes oraux ou écrits

18 Cuq, Op-cit, p 71.

19 Ibid, p 16.

(...), à partir de documents authentiques (...) doivent être en relation avec les thèmes retenus et adaptés au niveau des élèves. »²⁰

En passant par le processus d'adaptation, le concepteur rend le texte plus ou moins lisible par l'apprenant, cette lisibilité sera ressentie lors de l'évaluation de la compréhension, nous aurons donc une relation de cause à effet entre ces trois concepts.

II.3. L'enseignant : Passeur culturel

L'enseignant joue un rôle primordial visant la préparation de l'élève à l'ouverture sur les autres cultures, et à la construction et l'affirmation de son identité culturelle, il est un passeur culturel qui aide l'élève à tisser des rapports avec son environnement et à éveiller ses sentiments d'appartenance.

L'enseignant en se manifestant comme passeur culturel, encourage une démarche de réflexion sur le rapport à soi, le rapport à l'autre et le rapport à l'environnement, en se basant sur des interventions qui éveillent les sentiments d'appartenance, de compétence et d'autonomie.

Le travail sur le conte est important dans la mesure où le récepteur ou l'apprenant peut s'identifier avec les personnages, surmonter ses angoisses et ses peurs et trouver des solutions aux situations-problème grâce à la capacité d'imagination.

Atteindre la compétence interculturelle se réalise grâce à un enseignant-médiateur qui met en œuvre une stratégie interculturelle afin de gérer efficacement tout éventuel malentendu ou conflit culturels. Il s'agit, en effet, d'un enseignant qui joue le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère. Cette intermédiation entre deux systèmes culturels est primordiale ; c'est dans l'objectif d'éviter toute confusion résultant de tout contact avec une culture différente de la nôtre.

²⁰ *Le Programme de français 3^{ème} Année Moyenne*, 2011, p 16.

Conclusion

En somme, le conte est l'expression à la fois linguistique et culturelle d'une communauté donnée : Il comprend ses rites, ses valeurs et ses traditions. Les caractéristiques de ce genre littéraire lui procurent un statut particulier dans l'enseignement/apprentissage du FLE.

Dans le processus enseignement apprentissage du FLE, le conte constitue une matière qui ne s'épuise jamais, d'une grande diversité. Le registre des contes est très vaste, modulable, adaptable a tous les publics et sert de point de départ a de nombreuses activités.

Pour cette raison, les contes sont un vaste champ pour introduire, la linguistique, le culturel et surtout l'interculturel au sein de l'enseignement des langues étrangères et en particulier celui de FLE.

Son utilisation à des fins didactiques contribue certainement à la formation et à l'épanouissement intellectuels des apprenants, et à la motivation des apprenants pour découvrir l'univers de l'Autre, il vise à amener chaque apprenant, tout d'abord à réfléchir sur sa propre culture ou mieux encore sur sa propre identité culturelle, puis prendre conscience de l'existence d'autres cieux culturels ,il le rend prêt à comprendre et à accepter la différence .

Partie
Pratique :

Chapitre I :

Analyse et
interprétation des
données recueillies

Chapitre I :

Volet I :

*Description du
contexte du corpus*

Introduction

Personne ne peut nier la relation étroite entre la théorie et la pratique, c'est ce que l'affirme Régis Debray en disant : « *Entre une pratique sans tête et une théorie sans jambe, il n'y aura jamais à choisir* »¹, dans ce sens Kant de sa part assure cette relation en disant que : « *La pratique sans la théorie est aveugle, la théorie sans la pratique est impuissante* »².

La pratique est donc importante dans la mesure où elle constitue le fondement de la théorie selon la citation de Mao Tsé-toung qui dit que : « *Le fondement de la théorie c'est la pratique* »³. Pour cela, au cours de notre modeste travail, après avoir largement expliqué les concepts et les notions liées à notre thème de recherche, nous passons dans cette étape à l'analyse des données collectées dans le but de répondre à la question posée dans notre problématique, ce qui nous amène à la confirmation ou l'infirmité de la prise en charge de la dimension interculturelle dans les contes proposés par le manuel scolaire de cinquième année primaire.

Cette deuxième partie de notre travail de recherche se veut donc pratique. Nous proposons une approche descriptive et analytique du manuel scolaire de 5^{ème} année primaire, dans une perspective interdisciplinaire. Nous nous interrogeons sur la dimension interculturelle dans les contes du manuel, visant à installer chez l'apprenant une compétence culturelle et interculturelle, et lui incitant l'ouverture sur l'autre.

Concernant notre choix, il est motivé par les points suivants :

D'une part, nous avons choisi la 5^{ème} année primaire parce qu'elle présente une année particulière et intéressante à nos yeux, car à l'âge de 11 ans l'apprenant commence à construire sa propre personnalité, comme il commence à s'interroger sur son identité et sur l'autre.

De autre part, il s'avère ironique d'entamer une analyse quelconque sans connaître son corpus, puis sans faire une description détaillée à ce corpus. Chose qui nous pousse non seulement à décrire mais aussi à chercher des informations concernant leurs auteurs, le contexte historique qu'est révélateur de plusieurs critères et indices utiles pour notre

1 Le Parisien .Citation célèbre, [en ligne].Disponible sur : Citation-célèbre.leparisien.fr (consulté le : 01/05/2018).

2 Kant.E, *La théorie et la pratique*, Hatier.1990.

3 *Le Parisien* .Citation célèbre, [en ligne].Disponible sur : Citation-célèbre.leparisien.fr (consulté le : 01/05/2018).

Chapitre I :

Volet I : description du Contexte du corpus

méditation, ainsi que les textes originaux qui eux aussi nous laissent voir une autre dimension pour ces textes proposés dans le manuel scolaire de la 5^{ème} A/P.

Donc, au cours du premier volet qui se veut descriptif, notre travail reste purement basé et focalisé sur notre corpus qui est la présentation des textes (contes) proposés aux apprenants par les élaborateurs du manuel, à chaque fois nous présentons le texte figurant dans le manuel, le texte original, l'auteur du texte et le contexte socio-historique. Mais d'abord, nous présentons le manuel, en visant son aspect matériel (analyse technique) puis la présentation du contenu du manuel et son architecture,

I.1. La définition du corpus

Nous avons choisi comme corpus, les supports pédagogiques (textes littéraires) de la 5^{ème} année primaire, qui figurent dans le manuel scolaire parce que la 5^{ème} année primaire est le seuil de l'enseignement/apprentissage de FLE, considérée comme la première langue étrangère enseignée en Algérie, le manuel scolaire réserve une part importante au conte comme support didactique du FLE.

Le manuel scolaire est jugé comme un outil privilégié. Afin d'interpréter le phénomène interculturel dans le domaine de la didactique des langues étrangères, la bonne exploitation des manuels permet l'acquisition de la compétence linguistique et le plus important l'acquisition de la compétence interculturelle. Cela est avancé par Xavier. R et Gérard. F-M en disant que :

*« Traditionnellement, le manuel servait principalement à transmettre des connaissances et à constituer un réservoir d'exercices .Il avait aussi une fonction implicite de véhiculer des valeurs sociales et culturelles. Aujourd'hui, ces fonctions sont encore d'actualité .Mais les manuels scolaires doivent également répondre à de nouveaux besoins : développer auprès des élèves des habitudes de travail, proposer des méthodes d'apprentissage, intégrer les connaissances acquises à la vie de tous les jours, pour n'en citer que quelques-uns ».*⁴

A travers notre travail de recherche nous nous efforcerons à vérifier la prise en considération de la dimension interculturelle dans le manuel scolaire de la 5^{ème} AP, en particulier, dans les contes du 2^{ème} projet et dans le conte proposé comme activité de lecture suivi ; en proposant une approche descriptive dans une perspective interculturelle. Commençant d'abord par la description du manuel dans sa globalité (Contenant et contenu). Puis, nous passons à la description des textes littéraires (contes) proposés aux apprenants qui se résument dans les titres suivants :

- « *Le crayon magique* » : page 44.
- « *Histoire de BABAR* » : page 45.
- « *Le petit coq noir* » : page 54.
- « *Le chêne de l'ogre, 1^{ère} partie* » : page 55.
- « *Le chêne de l'ogre ; 2^{ème} partie* » : page 65.

4 Xavier .R, Gérard .F.M. *Des manuels scolaires pour apprendre : concevoir, évaluer, utiliser [en ligne]*. , Ed de-book, 2009, p 332 . Disponible sur : < <https://books.google.dz> .>, (Consulté le : 15/04/2018)

Chapitre I :

Volet I : description du Contexte du corpus

- « *Hansel et Gretel* » : page 74 .
- « *Le cross impossible* » : pages 18,28,38,52,62,72,86,96,106,120,130,140.

Notre choix de ce genre de textes littéraires qui est le conte est dû à son influence sur les jeunes apprenants, ce qui les implique dans la lecture de ce genre de texte, notre choix est lié aussi à la valeur du conte comme entité riche permettant à la fois l'étude linguistique et inter/culturelle, car à côté de sa charge linguistique, elle implique une réflexion sur les biens culturels ainsi qu'une interrogation sur les références culturelles, et historiques jugés nécessaires pour la construction du sens.

I.1. Description du manuel scolaire algérien de la 5^{ème} AP

Avec le nouveau programme, les élaborateurs de manuels scolaires n'ont pas arrêté de modifier, changer, revoir et corriger dans le manuel scolaire, pour arriver à la fin à cet ouvrage qui a été accepté et diffusé aux partenaires de l'opération didactique.

Le manuel scolaire de FLE de la 5^{ème} AP est destiné aux apprenants ayant 11 ans comme l'avance le programme officiel : « *La 5e AP, année terminale du cycle primaire, cible un public d'apprenants dont l'âge se situe entre 10 et 11 ans.* »⁵

Son élaboration s'inscrit dans le cadre de la refonte du système éducatif algérien. Avant d'évoquer le contenu du manuel, il importe de décrire son aspect matériel car le premier contact avec le manuel est physique.

Ce manuel ayant comme titre : « *Mon livre de Français* », édité par l'O.N.P.S (Office National des Publications Scolaires), sous couvert du Ministère de l'Éducation Nationale.

Le manuel se compose essentiellement d'une couverture dont **la page 01** possède une grande importance, elle contient le titre de livre « *mon livre de français* », il est écrit en gras, d'une façon attirante, lisible et teinté de colleur noir, juste à côté du mot « *français* » une fille qui s'assoit et porte entre ses mains un livre, elle nous apparaît qu'elle est entraînée de le lire. Juste au-dessous le numéro cinq (5) qu'est écrit en caractère gras coloré en bleu. Sur ce chiffre un apprenant qui jouisse de sa lecture pour ce livre. Au-dessous du chiffre il existe un apprenant qui court pour arriver au chiffre, juste à côté de chiffre L'alphabet AP est écrit en gras et porte la couleur blanche, cette page est fabriquée d'un papier solide et lourd. Et la page 04 contient l'année de publication, l'éditeur « *ONSP* » et le prix « *240.00DA* »

5 Programme de la 5^{ème} année primaire (langue française), Ministère de l'éducation nationale, 2006, p 4.

I .1.1. Les élaborateurs du manuel scolaire

Ce manuel est élaboré par un certain nombre d'inspecteurs d'éducation nationale, et de maîtres d'éducation fondamentale. Ils forment une commission de recherche et de rédaction. Les membres de ce groupe sont de vrais professionnels en le domaine. Ils sont tous passés par la classe où ils étaient des enseignants. C'est-à-dire ce sont des hommes de terrain. Or, leurs objectifs est d'élaborer un livre scolaire qui répond aux exigences ministérielles ; d'où : respecter, et la politique linguistique et les besoins éducatifs de l'élève ; progresser et développer la compétence communicative chez l'apprenant, sont des tâches à accomplir.

De telles intentions et de telle commission n'apportent pas un travail médiocre. Leur produit doit être complet et remplir sa fonction comme une banque de supports didactiques exploitables sur le plan linguistique et culturel. Leur fruit (manuel scolaire) est publié en le 05 août 2010 par : le ministère algérien de l'éducation, conformément à l'arrêté ministériel n° 38 du 26/11/2009.

I .1.2. Les facilitateurs

Concernant les facilitateurs, généralement dans les manuels, nous remarquons deux types de facilitateurs :

- Facilitateurs techniques qui aident à la bonne utilisation du manuel.
- Facilitateurs pédagogiques qui aident à l'apprentissage.

Le manuel en question ne possède ni préface, ni avant – propos, ses élaborateurs ont introduit seulement une présentation sur la page 03, signée par les auteurs.

Sur la page 04 figure une table de matières bien détaillée et soignée, avec les titres des projets et des séquences. Elle résume le contenu du manuel pour cela, elle constitue un outil facilitant à l'apprenant et à l'enseignant l'accès au contenu du manuel d'un seul coup d'œil.

Quant aux illustrations, nous pouvons dire que leur choix dans le manuel scolaire n'est pas un travail facile, mais cela demande un effort remarquable de la part des illustrateurs, car : « *L'illustration représente un aspect, une situation particulière, on spécifie un concept. Elle a donc un caractère concret qui permet de motiver l'élève en lui donnant une représentation familière en amusant de l'information à acquérir.* »⁶ Au sein de ce manuel, les illustrations sont adaptées au niveau des apprenants, il comporte des photographies et des dessins. Nous remarquons l'absence totale des schémas, des cartes et des graphiques. Elles

6 Veizin. L., « *Les illustrations, leur rôle dans l'apprentissage des textes* » .In *L'enfance*. Volume 39. N°01, [en ligne]. 1986. p 111. Disponible sur : https://www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_1986_num_39_1_2911 , (consulté le:10/04/2018).

Chapitre I :

Volet I : description du Contexte du corpus

jouent un rôle pertinent par rapport aux objectifs d'apprentissages surtout dans l'activité de lecture où l'illustration est indicative (pour émettre des hypothèses de sens), explicative et esthétique. Concernant les textes littéraires dans ce manuel, ils sont accompagnés partiellement par des illustrations, cela affirme que : « *Les illustrations sont particulièrement utilisées dans la littérature enfantine [...] L'illustration à un statut privilégié dans la communication des connaissances.* »⁷

Commentaire

Après avoir décrit l'aspect matériel du manuel de 5^{ème} AP , nous avons constaté qu'il est très bien travaillé en matière de couleurs et d'illustrations, Nous avons constaté qu'il utilise des couleurs facilitant la compréhension du plan de livre, notre remarque principale est que chaque projet est d'une couleur différente des autres, comme le cas du projet 01 qui est coloré par le vert, le projet 02 avec la couleur rose, le projet 03 en couleur bleu, le projet 04 est caractérisé par la couleur mauve.

En général, Il y a une dominance de la couleur bleu qui occupe tout l'espace de la couverture, cela n'est pas gratuit, car le bleu est la couleur du silence, de la tranquillité et de la douceur.

Le foliotage est lisible, la pagination se situe en bas de page à gauche pour les pages gauches et à droite pour les pages droites. Il est à signaler que le manuel ne contient pas une bibliographie.

I.2. Présentation du contenu/structuration du manuel

Après une lecture approfondie, nous constatons que le manuel de 5^{ème} année primaire contient 142 pages, il est organisé en projets ; fragmentées à leurs tours en séquences pédagogiques. C'est ce qu'est indiqué dans sa table des matières dont il est évident de la sillonner avant l'utilisation du manuel en vue de prendre une idée sur son contenu. Le manuel de 5^{ème} année primaire est divisé en 4 projets, chaque projet comprend trois séquences.

- Projet 1 : Faire connaître des métiers.
- Projet 2 : Lire et écrire un conte.
- Projet 3 : Lire et écrire un texte documentaire.
- Projet 4 : Lire et écrire un texte prescriptif.

Le manuel, en répondant aux instructions du programme, vise à installer chez l'apprenant des compétences à l'oral et à l'écrit. Dans ce sens, il propose aussi plusieurs activités dont l'objectif consiste à améliorer l'expression orale et écrite des apprenants en FLE.

⁷ Ibid, p 110.

Chapitre I :

Volet I : description du Contexte du corpus

Ainsi il est question de:

- Lecture (compréhension de l'écrit) ;
- Oral (compréhension et production orale) ;
- Production écrite ;
- Exercices de fonctionnement de la langue (Vocabulaire, grammaire, conjugaison...) ;
- Evaluation des acquis.

Commentaire

Nous constatons que ce manuel est conçu avec une grande intention. L'approche par projet est l'une des méthodologies employées en Algérie. Elle permet à l'apprenant une meilleure implication dans l'opération enseignement/apprentissage. Il participera à son apprentissage.

I.2. Les textes à analyser

I.2.1. Présentation des auteurs des textes

Le manuel dans sa globalité comporte trente et un (31) textes entre contes, textes documentaires, prescriptifs et poèmes. Tous mettent en scène vingt et un (21) auteurs francophones dont 14 français, un belge, un allemand et deux algériennes appartenant majoritairement au 20^{ème} siècle.

Quant au deuxième projet, il comporte des contes écrit par des écrivains français, des écrivains algériens d'expression française et un écrivain allemand.

Texte	Intitulé	Auteur	Source /date de publication originale	Nationalité
01	Le crayon magique	Philippe Jean	Tu me racontes ce soir / 1985	Française
02	Histoire de BABAR	Jean De Brunhoff	Histoire de Babar le petit éléphant / 1931	Française
03	Le petit coq noir	Nata Caputo	Conte des quatre vents / 1954	Française
04	Le chêne de l'ogre	Marguerite Taos Amrouche	Le grain magique Conte de Kabylie / 1966	Algérienne
05	Hansel et Gretel	Les frères Grimm	Contes de l'enfance et du foyer / 1812	Allemande
06	Le cross impossible	M. Rebillard	Edition : Milan presse en 1999.	Française

Tableau 03 : Tableau récapitulatif des textes /auteurs du 2^{ème} projet

I.2.2. Les textes

I.2.2.1. Histoire de BABAR

Ce texte intitulé : « *Histoire d Babar* » figure sur la page 45 du manuel de 5^{ème} AP, inséré dans le projet n° 02 dont son titre est : « LIRE ET ECRIRE UN CONTE », la séquence n° 01 intitulée : « Identifier la structure narrative », activité de lecture ou de la compréhension de l'écrit.

Ce texte raconte l'histoire de BABAR qui est un personnage de fiction. Il est composé de trois parties, l'introduction ou la situation initiale, les événements ou le déroulement des actions et finalement, la conclusion ou la situation finale.

a. Le texte du manuel (voir l'annexe 02)

Histoire de BABAR

Il y avait une fois, un petit éléphant qui s'appelait BABAR. Il vivait dans la grande forêt Avec sa mère.

Pour l'endormir, elle le berçait avec sa trompe en chantant doucement. Sa maman l'aimait Beaucoup. Mais était imprudente. Elle se promenait, souvent, avec BABAR, loin des autres Animaux. Seuls les oiseaux pouvaient les accompagner dans leurs longues promenades.

Un jour, un méchant chasseur, caché derrière les arbres, a tiré sur eux. Il a tué la maman. BABAR s'enfuit en pleurant. Le chasseur court pour attraper BABAR ; mais, impossible ! BABAR est déjà loin ... Fatigué, il arrive près d'une ville. Il rencontre une vieille dame très riche qui aime beaucoup les petits éléphants.

Depuis ce jour, BABAR vit très heureux avec elle.

D'après J. De BRUNHOFF, BABAR librairie Hachette.

b. Le texte original (voir l'annexe 04)

c. Présentation de l'auteur du texte

Jean De BRUNHOFF

Conteur et illustrateur, Jean de Brunhoff occupe une place centrale dans l'histoire de littérature de jeunesse, en France bien sûr, mais également au-delà de ses frontières. Il appartient à une famille d'origine balte et suédoise d'éditeurs et de rédacteurs de revues d'art,

Chapitre I :

Volet I : description du Contexte du corpus

né en 1899. Il est mondialement connu pour sa création du personnage de Babar dont dessine le premier album pour ses deux enfants en 1930. Son, frère Michel de Brunhoff et son beau-frère Lucien Vogel, enthousiasmés, le publient aux Editions du Jardin des Modes : c'est "L'Histoire de Babar le petit éléphant" (1931). Le succès est rapide et Jean de Brunhoff continue les aventures de son personnage. Il meurt le 16 octobre 1937. Les deux derniers albums sont publiés après sa mort. Ces principaux ouvrages sont :

- *Histoire de Babar, le petit éléphant*, Editions du Jardin des modes, décembre 1931.
- *Le Voyage de Babar*, Editions du Jardin des modes, octobre 1932.
- *Le Roi Babar*, Editions du Jardin des modes, décembre 1933.
- *A.B.C. de Babar*, Editions du Jardin des modes, décembre 1934.
- *Les Vacances de Zéphir*, Hachette décembre 1936.
- *Babar en famille*, Hachette, avril 1938.
- *Babar et le Père Noël*, Hachette décembre 1941.

Commentaire

D'après notre lecture du texte figurant dans le manuel scolaire qui contient environ 100 mots et le texte dans sa version originale, nous avons constaté qu'il s'agit d'un texte adapté au niveau des apprenants et aux objectifs du programme. L'adaptation d'un texte en vue de le rendre plus accessible aux apprenants est une pratique reconnue et déclarée par les concepteurs des manuels. Nous avons préféré de présenter l'auteur du texte et ses productions pour essayer de trouver l'effet des caractéristiques du style de l'auteur et des éléments sociaux, intellectuels, affectifs qui l'entourent par rapport à l'objectif de notre recherche qui est l'exploration des indices culturelles visant le développement des compétences culturelles et interculturelles chez les apprenants de 5^{ème} AP.

I.2.2.2. Le chêne de l'ogre

Le texte intitulé « *le chêne de l'ogre* » figure dans le manuel de 5^{ème} AP en deux parties, la première partie est sur la page 55, inséré dans le projet n° 02 dont son titre est : « LIRE ET ECRIRE UN CONTE », la séquence n° 02 intitulée : « Identifier les caractéristiques d'un conte », activité de lecture (compréhension de l'écrit) Quant à la deuxième partie, elle est introduite sur la page 65, Projet projet n° 02, séquence n° 03 intitulée : « Faire parler les personnages d'un conte ».

Chapitre I :

Volet I : description du Contexte du corpus

a. Le texte du manuel (voir l'annexe 05)

▪ 1^{ère} partie

Il était une fois, un pauvre vieux qui vivait seul dans sa cabane. Il habitait en dehors du village. Son lit était près de la porte, ainsi, il pouvait l'ouvrir en tirant sur un fil qui était accroché à la targette. Ce vieux avait une petite fille, Aïcha, qui lui apportait à manger. Dès qu'elle arrivait près de la cabane, Aïcha chantonait :

- Ouvre-moi la porte, ô mon père Inoubba, ô mon père Inoubba.

Et le grand-père répondait :

- Fais sonner tes petits bracelets, ô Aïcha ma fille !

La fillette hurlait l'un contre l'autre ses bracelets, ô Aïcha ma fille !

Aïcha entra, nettoyait la cabane. Puis elle servait à son grand-père le repas. Elle restait avec lui un moment puis repartait chez elle.

Un jour, l'ogre aperçoit l'enfant. Il la suit en cachette jusqu'à la cabane et l'entend chantonner :

- Ouvre-moi la porte, ô mon père Inoubba, ô mon père Inoubba.

Il entend le vieillard répondre :

- Fais sonner tes petits bracelets, ô Aïcha ma fille !

Le lendemain, avant l'arrivée de la fillette, l'ogre se présente devant la cabane et dit de sa grosse voix :

- Ouvre-moi la porte, ô mon père Inoubba.

-Sauve-toi maudit ! lui répond le vieux. Tu crois que je ne t'ai pas reconnu ?

L'ogre est revenu à plusieurs reprises mais, chaque fois, le vieillard devinait qui il était.

• Suite et fin (Voir l'annexe 05)

Le texte proposé aux apprenants de 5^{ème} année primaire est un texte adapté, qui a subi des changements et des modifications, les deux parties de ce conte ont été accompagnés par une illustration qui a pour but d'aider les apprenants à saisir le sens et à comprendre le conte.

b. Le texte original (voir l'annexe 06)

c. La présentation de l'auteur du texte

Marguerite Taos Amrouche, dite Marie Louise: une grande figure de la littérature et de la culture algérienne, née le 4 mars 1913 à Tunis et morte le 2 avril 1976 à Saint-Michel. Ecrivaine d'expression française et interprète de chants traditionnels kabyles, Taos Amrouche est issue d'une famille kabyle chrétienne originaire de la vallée de la Soummam (Ighil-Ali en Petite-Kabylie) Marie-Louise est son prénom chrétien.

L'amie d'André Gide et de Jean Giono a écrit quatre romans : *Jacinthe noire* (1947), *Rue des tambourins* (1969), *L'amant imaginaire* (1975) roman

Chapitre I :

Volet I : description du Contexte du corpus

autobiographique, *Solitude ma mère* (1995) roman posthume, et un recueil de contes et de poèmes *Le Grain magique* (1966) .

Parallèlement à sa carrière littéraire, elle interprète les chants berbères, qu'elle tient de sa mère, l'auteure a fait le choix de transmettre ces éléments de la culture traditionnelle kabyle à un large public. Ainsi, elle a pour but de rendre hommage à sa mère et à la culture kabyle, en donnant ses lettres de noblesse à une littérature orale.

Le texte que nous allons analyser est extrait de son ouvrage : *Les grains magiques*, cet ouvrage présente une anthologie de chants, de proverbes et de contes que l'auteure a reçus en langue kabyle de la bouche de sa mère, Marguerite-Fadhma Aït Mansour. Il peut être lu comme une introduction à la culture populaire d'Algérie et d'Afrique du nord en général.

Commentaire

Ce texte littéraire est un conte adapté au niveau des apprenants, il comporte environ 300 mots devisés en deux parties. L'adoption de ce conte par les élaborateurs du manuel est la seule occasion dans ce projet qui permet à nos apprenants de découvrir la littérature populaire de nos ancêtres et qui fait partie de nos biens culturels.

I .2.2.3.Hansel et Gretel

Ce texte figure dans le manuel de 5^{ème} AP sur la page 74, le projet n° 02, la troisième séquence, il a subi de sa part des transformations et des changements, afin de l'adapter au niveau des apprenants.

a. Le texte du manuel :(Voir l'annexe 07)

b. Le texte original (voir l'annexe 08)

c. Présentation des auteurs du texte

Les frères Grimm : Jacob et Wilhelm Grimm sont deux écrivains et érudits, nés à Hanau, Jacob le 4 janvier 1785 pour Jacob et le 24 février 1786 pour Wilhelm. Ils font leurs études à l'université de Marbourg. Jacob comme philologue, s'intéresse à la littérature médiévale et à la linguistique et Wilhelm comme critique littéraire. Devenus professeurs dans son université, ils demeurent à Berlin jusqu'à la fin de leur vie. Wilhelm meurt le 16 décembre 1859 et Jacob le 20 septembre 1863.

Les frères Grimm s'intéressent également aux contes populaires allemands. Après les avoir réunis à partir de différentes sources, ils les publient en deux volumes sous le titre de *Kinder- und Hausmärchen*, (*Contes pour les enfants et les parents*, 1812-1829). Une

Chapitre I :

Volet I : description du Contexte du corpus

nouvelle édition paraît en 1857; elle contient des histoires supplémentaires et devint le fameux livre intitulé *Contes de Grimm*.

Commentaire

Le conte portant le titre de : *Hansel et Gretel* est un grand classique de la littérature pour enfants. Choisis par les élaborateurs du manuel de 5^{ème} AP, ce texte constitue un bon choix, car il permet aux élèves d'accéder à la littérature des autres nations de s'ouvrir sur l'autre dans sa diversité. Mais il est important de dire que ce texte proposé aux apprenants de 5^{ème} AP est un texte qui fait l'objet d'un ensemble de modifications et de changements sur son contenu pour l'adapter au niveau des apprenants et aux objectifs du programme, pour cela et dans le but d'explorer le fait culturel nous avons proposé par la suite le texte original pour montrer l'influence de cette adaptation sur la charge culturelle et interculturelle de chaque conte.

I. 2. 2. 4. Le cross impossible : est conte qui s'étale sur tous le manuel scolaire, il se compose de douze (12) parties. Chaque 10 – 15 page on trouve un texte. Ce conte s'inscrit dans l'activité *lecture suivie* dont il constitue un projet pour la découverte d'une histoire un peu longue. C'est un texte adapté aussi. Les concepteurs l'ont extrait d'une histoire appartenant à la collection « *Moi, je lis* ». De son auteur M. Rebillard, ce conte était édité chez Milan presse, en mai 2000.

a. Le texte du manuel :(Voir l'annexe 09)

b. Auteur du conte

Vue le peu d'information sur l'auteur, nous nous sommes contentés de ce que nous avons trouvé sur le site internet : www.babelio.com. Maryvonne Rebillard est un auteur de contes pour enfants, elle est française. Elle a commencé à écrire dès son jeune âge avec des poèmes. Elle aime inventer des histoires drôles, poétiques, policières et même fantastiques, tout en privilégiant des valeurs essentielles comme l'honnêteté, la générosité et le respect des autres. Elle écrit principalement pour les magazines de presse, chez Milan Presse, pour *Moi, je lis* et *Toutàlire* et Fleurus Presse pour *Les P'tites sorcières*. Elle vit à Étrigny, en Bourgogne.

I.3. Le contexte socio-historique des contes

I.3.1. Le contexte socio-historique du conte « *Babar* »

Commençant d'abord par poser la question suivante : d'où vient le nom de « *Babar* » ?
Quelle est l'étymologie de ce nom ?

Chapitre I :

Volet I : description du Contexte du corpus

Selon les œuvres complètes de Voltaire : « *Babar, sultan du Mogol, arrière petit fils de Tamerlan, achève la conquête des Mogols et forme véritablement cet empire.* »⁸ Babar est un personnage de fiction, qui a la forme d'un éléphant, héros de la littérature d'enfance et de jeunesse, inventé par Cécile de Brunhoff la femme de Jean de Brunhoff, pour la raconter à leurs trois petits garçons et illustré par Jean de Brunhoff, devant l'enthousiasme de ses fils, il a eu l'idée de rédiger et d'illustrer les aventures du roi des éléphants et de sa famille.

Cet album est publié en 1931, le jour de l'exposition coloniale internationale de 1931 s'est tenue à Paris du 6 mai au 15 novembre 1931, pour présenter les produits et réalisations de l'ensemble des colonies et des dépendances d'outre-mer de la France, ainsi que celles des principales puissances coloniales, Elle reçut huit millions de visiteurs. Cela à notre avis n'est pas neutre, il affirme l'idée que nous allons expliquer ultérieurement.

Ce personnage nommé « Babar » introduit chez les éléphants une forme très française de civilisation occidentale, ce que l'assure Adam Gobnik en disant que :

*« Jean de Brunhoff savait parfaitement ce qu'il faisait. En invoquant le monde colonial des années 1930 et la mission civilisatrice de la France qui subjuguait les gens, il en proposait aussi une satire, louant certains points tout en étant prudent sur d'autres, reconnaissant le besoin de civilisation tout en soulignant le prix. Y voir une allégorie pure et simple, ou un message politique sans ambiguïté, n'est pas possible. »*⁹

Babar est en réalité considéré comme un subtil instrument au service de la propagande coloniale. De sa part, Herbert Kohl assure : « *qu'une lecture non critique de ce livre est potentiellement si dangereuse qu'il faut le dissimuler à la vue des enfants* »¹⁰

Le conte destiné aux jeunes enfants se résume dans l'histoire suivante : Après que sa mère a été tuée par un chasseur, Babar l'éléphanteau quitte sa jungle et arrive épuisé dans une grande ville, où il se lie d'amitié avec la Vieille Dame qui pourvoit à son éducation, à l'aide de cette vieille femme Babar devient civilisé : il apprend à lire et à écrire, à jouer au piano et à porter le costume européen. Après peu de temps, il retourne finalement dans le clan des éléphants fuyant le chasseur. À la suite de la mort du roi ayant mangé des champignons vénéneux, et pour avoir déjoué les plans du chasseur et libéré les siens, Babar est couronné

8 Voltaire, *Œuvres complètes de Voltaire*, volume 47. [En ligne], Disponible sur : <https://books.google.dz> (consulté le : 14/04/2018).p 183.

9 Adam Gobnik, cité par Wilson, B. Books, *L'acquittement de Babar*, [en ligne].2016 .Disponible sur : <https://www.books.fr/lacquittement-de-babar/> (Consulté le : 10/04/2018).

10 Ibid.

Chapitre I :

Volet I : description du Contexte du corpus

roi, se marie avec sa cousine Céleste, restaure la paix et fonde la ville de Céleste ville' dans laquelle chaque peuple animal construit sa maison avec son architecture particulière et vit selon ses propres coutumes.

Selon une lecture critique, nous rejoignons Herbert Kohl dans sa conviction, selon laquelle Babar l'éléphant est le symbole du colonisé sauvage et primitif, en un seul mot : il est symbole de barbarie. Il s'agit d'un animal non civilisé et incapable de se développer par lui-même ce qui donne allusion à l'image de l'indigène dans les écrits des français à l'époque coloniale. Les indigènes étaient représentés de manière paternaliste comme des « *grands enfants* » aux comportements puérils, à qui il fallait apporter les lumières de la civilisation.

I .3.2. Le contexte socio-historique du conte « *Hansel et Gretel* »

Hansel et Gretel ou Jeannot et Margot' est un conte populaire figurant parmi ceux recueillis par les frères Grimm dans le premier volume des Contes de l'enfance et du foyer.

En somme de résumé, Un bûcheron très pauvre vit avec sa femme et ses deux enfants, Hansel et Gretel, en lisière de la forêt. Une famine sévit dans toute la contrée. L'homme, poussé par son épouse, se résout à perdre ses enfants dans la sombre forêt. Comme le Petit Poucet, les enfants retrouvent une première fois le chemin de leur maison. Mais, à la seconde tentative du bûcheron, ils sont définitivement perdus. Ils seront attirés dans un piège par une horrible sorcière qui veut les manger. Ils parviendront à s'en débarrasser, et retrouveront le chemin de leur maison, les poches pleines du trésor de la sorcière.

L'histoire de *Hansel et Gretel* est l'une des plus anciennes et plus célèbres du répertoire européen, elle met en scène les deux frères qui sont pauvres qu'ils ne peuvent plus vivre avec leur famille et se voient donc condamnés à mourir affamés et abandonnés de leurs père et mère dans la forêt sombre.

En réalité, le conte des Frères Grimm était destiné aux lecteurs de la classe moyenne du XIXe siècle, il s'agit d'une description de la dureté de la vie au Moyen Âge, ce qui fait de l'infanticide, selon les idées historiographiques de l'époque, une pratique courante et dans cette période de famine, il était habituel d'abandonner des enfants dans les bois et de les laisser mourir.

Il est question donc d'un récit basé sur une réalité historique, dont le thème est bien réel des enfants abandonnés dans la forêt pendant les famines des siècles passés.

Chapitre I :

Volet I : description du Contexte du corpus

I.3.3. Le contexte socio-historique du conte « *Le chêne de l'ogre* »

Avant d'étudier ou d'analyser un texte littéraire, il est important de le contextualiser, et comme « *Le chêne de l'ogre* » fait partie d'un tout intitulé : *Le grain magique*, nous allons d'abord aborder le contexte socio-historique de ce recueil, publié par Marguerite –Taos Amrouche afin de rendre hommage en premier lieu à sa mère qui lui a tout légué et à la culture kabyle traditionnelle dans toutes ses richesses et dimensions. Il s'agit d'une conscience de l'identité berbère qui a été transmise par la mère Fadhma à sa fille et qui mieux qu'elle pour la porter et la protéger ?

Il est question d'un fort engagement afin de décroiser l'identité et la culture Algérienne / kabyle et leur donner une place dans l'échiquier universel. Taos Amrouche aurait pu se contenter de faire une carrière d'écrivaine ou de critique littéraire dans la France des années quarante mais elle a voulu porter haut et fort ses origines et sa culture à travers les chants et les contes kabyles qui restent, grâce à elle, gravés à jamais dans nos mémoires.

Concernant « *Le chêne de l'ogre* » Il s'agit d'un conte transcrit du Kabyle, destiné à des lecteurs cultivés mais non spécialisé. Ce conte ainsi que les autres conte que contient « *Le grain magique* » plonge ses racines dans des parties fort reculés du temps aussi bien que de l'espace, ce type de conte enchante l'imagination des lecteurs.

A ce propos, A. Adam avance que :

« elle a su rendre ces belles histoires dans notre langue, elle réussit à nous faire partager quelque chose de l'enchantement dont elles bercèrent son enfance...ce qu'elle atteste aussi, en même temps, c'est le talent de Fadhma Ait Mansour, qui mérite de figurer dans le palmarès des grands aèdes berbères ». ¹¹

Commentaire

Avant de passer à l'analyse des textes (contes) du deuxième projet proposés aux apprenants de 5^{ème} AP dans le manuel scolaire dans le but de s'interroger à propos du fait culturel, nous avons d'abord présenté d'une façon détaillée chaque texte, son auteur et le contexte socio-historique dans lequel le texte est apparu, car nous avons jugé que l'explication des circonstances qui ont accompagnés l'apparition de chaque conte peut nous faciliter la tâche de repérer les indices culturels et de décoder la charge culturelle de chaque conte.

11 Adam, A. Marguerite-Taos Amrouche, *Le grain magique. Contes, poèmes et proverbes de Kabylie*, [En ligne]1967, Disponible sur : https://www.persee.fr/doc/remmm_0035-1474_1967_num_3_1_959(consulté le :24/03/2018).p 214.

Conclusion

Pour conclure, il est à souligner l'importance et l'utilité de ce volet qui vise la description détaillée des contes qui à leur tour constituent l'ensemble du corpus étudié. Une description fonctionnelle, qui a commencé par présenter pour chaque conte : le texte proposé dans le manuel, aussi la version intégrale de ce texte, la présentation de son auteur avait aussi un sens ensuite son contexte socio historique. Chacun de ces éléments nous a fourni une vue exhaustive pour notre corpus permettant une analyse beaucoup plus approfondie et surtout pointue. Or, quelques éléments méritent à eux seuls une partie dans cette méditation à titre d'exemple nous citons les auteurs qui peuvent être étudiés indépendamment de par leurs tendances philosophiques, leurs formations littéraires, leurs visions du monde, leurs orientations politiques... Car tous ces facteurs influencent leurs écrits. De même cette partie nous a dévoilé plusieurs secrets et plusieurs points sur lesquels nous nous basons pour notre recherche.

Chapitre I :

*Volet II : À la quête de la
trace d'une dimension
interculturelle dans le conte
via une analyse qualitative et
quantitative*

Introduction

Après avoir décrit le manuel de manière générale et les contes qui constituent notre corpus durant le premier volet. Nous passons au deuxième volet, où, au cours duquel nous réaliserons une étude analytique, à travers laquelle nous analyserons les titres et les contenus des textes, cette analyse est fondée sur plusieurs piliers de recherches : le premier consiste à analyser la composante linguistique en tant que vecteur de l'interculturalité, dans le deuxième on cherche l'aspect culturel et interculturel via la titrologie des contes, le troisième pilier représente le répertoire des « Champs représentationnels » de Henry Boyer comportant des critères facilitant le repérage des aspects socioculturels et sociolinguistiques présents dans tout textes littéraire et dans notre cas le conte dans le manuel scolaire , à travers lesquels nous vérifions l'existence des représentations interculturelles dans ces textes, le quatrième pilier d'étude c'est la démarche préconisée par Maddalena De Carlo , qui a proposé des suggestions pour travailler l'interculturel en classe de FLE , quant au cinquième pilier c'est l'analyse sémiotique des indices iconiques et linguistiques à charge culturelle, après nous concluons par démontrer la place accordée à la compétence culturelle et interculturelle dans le conte en tant que corpus à étudier par un histogramme récapitulatif.

Volet II : À la quête de la trace d'une dimension interculturelle dans le conte via une analyse qualitative et quantitative.

II .L'analyse des textes (contes)

Langue et culture sont intimement liées, pour cela nous avons jugés intéressant d'entamer notre étude par l'analyse de l'exploitation des contes dans une visée linguistique avant de passer à l'exploration de la dimension interculturelle de ses derniers.

II .1. L'exploitation linguistique des contes dans une dimension interculturelle

Après une lecture approfondie des contes du 2^{ème} projet, nous avons constaté que ces textes (contes) sont exploités dans les deux voies l'oral et l'écrit.

En consultant les fiches pédagogiques des contes insérés dans les rubriques (oral / lecture), nous avons trouvé que chaque fiche comprend les trois moments selon le document d'accompagnement (Un moment de découverte, un moment d'observation méthodique et un moment d'évaluation) qui tourne autour des objectifs d'apprentissage suivants :

- L'apprenant sera capable de formuler des hypothèses de lecture à partir d'éléments textuels visibles : titre, amorces de paragraphes, ponctuation et marques typographiques.
- L'apprenant sera capable de repérer les indices textuels visibles comme les mots en gras, formules récurrentes, les dates, les noms de lieu et les chiffres,...) afin de comprendre le contenu de l'ensemble du texte.
- L'apprenant sera capable de distinguer le conte des autres types de textes.
- L'apprenant sera capable de résumer un conte sur les deux plans : l'oral et l'écrit.

Ces objectifs entre autres, sont liés à la compréhension du sens global du conte comme support didactique.

En feuilletant les questions qui accompagnent les textes sur le manuel, page, 44-45-54-55-64-65,nous avons constaté que chaque conte contient des questions relatifs à :

L'image du texte	La mise en narration	La structuration du conte
- L'auteur du texte. - Le nombre des paragraphes. - Le genre du texte.	- Le cadre spatio-temporel. - Les personnages (principaux et secondaires.) - Le déroulement des évènements.	- La situation initiale : La formule de début du conte. - Le développement des évènements : Le milieu du conte. -La situation finale : La formule de fin du conte.

Tableau 03 : récapitulation des questions accompagnant les textes dans le manuel de 5^{ème} AP

Volet II : À la quête de la trace d'une dimension interculturelle dans le conte via une analyse qualitative et quantitative.

L'enseignant en respectant l'ordre des questions cités dans le manuel scolaire et accompagnant chaque conte ,amène l'apprenant à lire aisément un conte , et à articuler correctement les groupes de mots , afin d'arriver à comprendre l'histoire du conte en FLE, à partir des éléments spécifiques du conte tels que les dates , les chiffres , les expressions récurrentes « Il était une fois , il y a bien longtemps ...)...etc. Il s'agit du développement de la compétence de communication : La compréhension de l'oral et la compréhension de l'écrit.

D'autre part, après l'analyse des activités qui accompagnent chaque conte, nous avons constaté qu'explicitement la visée principale de ces activités est beaucoup plus langagière et textuelle.

Cet objectif est déclaré clairement dans le programme de la 5^{ème} AP, selon lequel : « En 5^e AP, en langue, les activités abordées de manière explicite donneront aux apprenants des outils qu'ils pourront réinvestir dans des situations d'énonciation [...]. Ces activités ont pour but de conduire les apprenants vers une analyse plus systématique de la langue. »¹

Les contes étudiés au cours du deuxième projet sont donc des modèles à suivre lors du passage à la production écrite, ils aident l'apprenant à saisir le schéma d'un conte ,sa structuration et son organisation , l'apprenant doit donc s'en servir de ces modèles pour réécrire un conte similaire en respectant les modèles déjà étudiés tout en employant les expressions clichés vues au cours du projet tel que les expressions : « Il y a bien longtemps , il était une fois , soudain , un jour , à dater de ce jour , depuis ce jours ...etc. » propres à ce genre de textes.

L'ensemble de ces activités constitue une piste facilitant le passage à l'écriture, il s'agit d'un entraînement qui permet à l'apprenant d'avoir les outils nécessaires pour bien écrire un conte. Le document d'accompagnement de français au cycle primaire présente les principes didactiques suivants :

- Développer chez l'élève des compétences qui relèvent des « *savoirs* » et des « *savoirs pour faire* » ;

-Confronter les élèves pendant la séance de production écrite à des tâches d'écriture régulières et variées parce que c'est en s'exerçant qu'ils apprendront à écrire.

Dans ce document, il paraît que l'objectif principal est de doter l'apprenant d'un ensemble d'outils linguistiques qui seront exploités dans des situations de production écrite.

¹ *Programme de la 5^{ème} année primaire (langue française)*, Ministère de l'éducation nationale, 2006, p 19.

Volet II : À la quête de la trace d'une dimension interculturelle dans le conte via une analyse qualitative et quantitative.

La mise en place des apprentissages linguistiques représente un volet important dans le programme de 5^{ème} AP. A cet effet, des activités de vocabulaire, de conjugaison, de grammaire et d'orthographe accompagnent les textes (contes) proposés à la compréhension de l'oral et de l'écrit.

Le tableau suivant résume les activités linguistiques de chaque séquence,

Séquence	Texte	Compétence	Activité	Etape
01	Le crayon magique	Oral (compréhension / production)	-Vocabulaire : Les articulateurs logiques : les mots qui organisent un récit / (46). -Grammaire : Les constituants de la phrase (GNS+GV) / (47). -Conjugaison : « Etre » et « Avoir » à l'imparfait / (48). -Orthographe : Le pluriel des noms (s-x-al-ail) / (p 49) -Production écrite -Evaluation	J'observe Je retiens Je m'exerce
	Histoire de Babar	Lecture (compréhension de l'écrit)		
02	Le petit coq noir	Oral (compréhension / production)	-Vocabulaire : La préfixation / (p 56). -Grammaire : Le groupe nominal sujet / (p 57) -Conjugaison : Les verbes du 1 ^{er} , 2 ^{ème} , 3 ^{ème} groupe de l'indicatif / (p 58). -Orthographe : Accord sujet / verbe / (p 59). -production écrite -Evaluation	J'observe Je retiens Je m'exerce
	Le chêne de l'ogre	Lecture (compréhension de l'écrit)		
03	C'était un loup si bête	Oral (compréhension / production)	-Vocabulaire : La suffixation / (p66). -Grammaire : Les adjectifs qualificatifs : Adjectifs épithète – adjectifs attribut / (p 67). -Conjugaison : Le passé composé / (p 68). -Orthographe : L'accord du participe passé / (p 69). -Production écrite Evaluation	J'observe Je retiens Je m'exerce
	Le chêne de l'ogre	Lecture (compréhension de l'écrit)		
	Hansel et Gretel	Etude de texte	Vocabulaire /Grammaire /Conjugaison /orthographe / (p 74).	/

Tableau 04 : récapitulation des activités accompagnant les contes dans le manuel/corpus

Volet II : À la quête de la trace d'une dimension interculturelle dans le conte via une analyse qualitative et quantitative.

L'enseignant après les deux rubriques de l'oral (la compréhension de l'oral) et de la lecture (la compréhension de l'écrit), propose des activités variées centrées sur la langue, et divisés en quatre volets : vocabulaire, grammaire, conjugaison et orthographe : «*L'enseignant proposera de multiples activités aux apprenants pour les amener (par le biais d'opérations de commutation, substitution et transformation) à : reconnaître des faits de langue, nommer des classes grammaticales, structurer un stock lexical, distinguer des fonctions grammaticales, repérer des phénomènes lexicaux, retrouver des champs lexicaux, établir des accords grammaticaux, transposer d'une personne à l'autre et d'un temps à l'autre.* »²

Dans ce sens, l'enseignement du vocabulaire vise à «*renforcer le stock lexical pour réaliser les actes de parole. Il s'agit de développer une compétence lexicale chez l'apprenant : utiliser les mots qui conviennent pour construire le sens d'un texte qu'il entend, qu'il dit, qu'il lit ou écrit.* »³, L'enseignement de l'orthographe de sa part vise à construire graduellement une compétence orthographique qui a débuté en 3^{ème} AP, ainsi pour la conjugaison et la grammaire qui ne peut être enseigné pour elle-même, car elle est au service d'autres activités.

Commentaire

L'élaboration de ce travail est motivée par une interrogation sur le rôle de la composante linguistique et ces divers activités en liaison avec notre (corpus) pour chercher si c'est activités de grammaire, d'orthographe, de conjugaison, de vocabulaire et de production écrite et même celle de l'évaluation ont une fonction culturelle ou interculturelle car l'objectif de notre étude ne se focalise pas uniquement sur l'exploration des apprentissages linguistiques mais il se focalise sur l'exploration de la dimension culturelle et interculturelle dans le manuel scolaire à partir des apprentissages linguistiques dans les textes proposés aux apprenants dans le deuxième projet.

Après l'analyse de toutes les activités proposées, nous avons constaté qu'ils ont pour objectif primordial d'aider l'apprenant à se familiariser avec ce genre de texte, comme ils répondent à une fonction textuelle et langagière, en d'autre mot, ils visent à renforcer la compétence linguistique de l'apprenant. Parce que la bonne maîtrise des outils linguistiques assure une communication réussite. Et c'est à travers la communication que les individus s'échangent les idées, se partagent les informations et se reconnaissent les uns les autres.

2 *Programme de la 5^{ème} année primaire (langue française)*, Ministère de l'éducation nationale, 2006, p 19.

3 *Le document d'accompagnement du français du cycle primaire*, Ministère de l'éducation nationale, p 72.

Volet II : À la quête de la trace d'une dimension interculturelle dans le conte via une analyse qualitative et quantitative.

C'est à travers la communication, les apprenants arrivent à comprendre l'autre qui est un étranger. Une langue non comprise pour un élève, représente une chaîne de sons. Mais quand une langue est comprise par l'élève, elle ne véhicule pas uniquement une culture mais elle véhicule toute une vision du monde. Florence Windmüller a rédigé un ouvrage phare intitulé « *Apprendre un langage, c'est apprendre une culture* ».

II .2. L'exploration de la démarche interculturelle

II .2.1. L'aspect culturel et interculturel via l'analyse titrologique des contes

Tout texte étant susceptible de porter un titre , relativement autonome par rapport au co-texte, ainsi dans le domaine de la littérature en général et les contes en particulier, les titres sont d'une importance capitale, ils constituent une porte qui s'ouvre aux lecteurs : « *Le titre ouvre le texte ; le titre se rapporte à chaque phrase du texte ; le titre s'affiche et offre le texte à la lecture ; le titre, l'élément le plus diffusé du texte, et parfois le seul à participer du discours social ; le titre est l'état civil du texte.* »⁴

Dans ce sens nous croyons qu'on a intérêt à consacrer cette petite partie d'étude des contes du manuel de 5^{ème} AP à l'analyse des titres qui priment tous les autres éléments du texte car : « *Il est même inévitable de commencer par où l'œuvre commence : par le point de départ qu'elle se donne , son projet ou encore ses intentions , lisibles sur tout son long comme un programme .C'est se qu'on appelle son titre.* »⁵ Nous allons donc essayer d'explorer et d'analyser les titres en s'interrogeant sur la charge culturelle et interculturelle de ces derniers tout en se focalisant sur :

- L'interprétation du titre : étudier les significations du titre et ses capacités connotatives dans une perspective culturelle et interculturelle
- Les effets sur le lecteur (la fonction séductive) : désir d'information, curiosité, rêve...
- Le rapport du titre au texte : il s'agit de se demander si le texte correspond aux indications du titres (le titre exprime-il exactement le thème principal, le personnage principal, du texte (conte)).

4 Hoek.L.H, *La marque du titre: Dispositifs sémiotiques d'une pratique textuelle* [En ligne], Ed Mouton Editeur, 1981, Disponible sur : <https://books.google.dz/books?>(Consulté le : 10/06/2018).

5 Macherey, P, cité par : Hoek.L.H, *ibid* , p 2.

Volet II : À la quête de la trace d'une dimension interculturelle dans le conte via une analyse qualitative et quantitative.

L'étude des titres s'effectue dans une perspective culturelle et interculturelle, nous s'interrogeant donc sur les connotations et les significations véhiculées par le titre explicitement ou implicitement et nous visant de démontrer si le titre en question reflète une culture donnée, ou s'il participe à un processus culturel particulier.

» Commenant d'abord par le texte (conte) intitulé *Histoire de Babar*, le texte cité dans le manuel de 5^{ème} AP dans la page 44 n'a pas été changé, la formulation du titre reflète fidèlement le titre du texte d'origine de Jean De Brunhoff, cela est un élément très important car il peut conduire l'apprenant de 5^{ème} AP à la découverte du texte originale, et de dépasser le texte adapté réduit et restreint, avec les changements qui a subi vers le texte originale avec toute sa charge culturelle et interculturelle enrichissante pour les apprenants, et comme le titre est un acte de parole qui peut réussir ou échouer, ainsi que le titre a une valeur illocutionnaire qui consiste dans l'intention de proposer au lecteur l'établissement d'un contrat, nous trouvons que l'*Histoire de Babar* est un titre motivant et attirant qui invite l'apprenant à la lecture du texte, ce titre à une charge culturelle considérable. Cette charge implicite réside dans le mot Babar, qui renvoi au personnage principal du conte, comme nous avons expliqué précédemment, ce nom indique symboliquement la barbarie et la sauvagerie qui se transforme grâce aux français en civilisation.

Ce titre à un rapport très fort avec le contenu du texte, il exprime le personnage principal du conte qui est un éléphantéau, le choix de ce titre est réussi dans la mesure où il connote l'indigène ou le colonisé, il est le symbole de ce colonisé sauvage et primitif, cet animal non civilisé et incapable de se développer par lui-même donne allusion à l'image de l'indigène décrit par les français à l'époque coloniale comme un « *Grand enfant* » qui à besoin d'être sauver et à qui il fallait apporter les lumières de la civilisation française.

Commentaire

Cette histoire est véritablement une occasion favorable pour initier aux apprenants l'image de l'autre et de sa culture, alors c'est une perte pour l'apprenant de ne pas lire le texte complet qui lui permet fortement d'acquérir une compétence culturelle ou interculturelle à coté de la compétence linguistique car la finalité d'une classe de langue étrangère, précisant le FLE, est de transmettre aux apprenants, à la fois, une compétence linguistique et une autre interculturelle, mais nous pouvons dire que ce titre qui a subjugué les lecteurs français lors de ca publications en 1931, est surement porteur d'indices culturels qui renvoient à la culture française, surtout à notre époque où les medias ont fait de notre monde un petit village,

Volet II : À la quête de la trace d'une dimension interculturelle dans le conte via une analyse qualitative et quantitative.

l'apprenant grâce à ce titre peut rencontrer la même histoire « *Histoire de Babar* » dans sa forme complète soit comme conte ou comme dessin animé dans le monde web.

» Le deuxième texte dont nous allons étudier le titre est intitulé *Le coq noir*, ce texte porte le même titre du texte publié par son auteur Nata Caputo en 1954, Il est inévitable de dire que ce titre constitue un des plus anciens symboles de la France contemporaine et moderne, puisqu'il existait avant même la formation de celle-ci en tant qu'État, le coq noir est aussi considéré comme un symbole religieux qui symbolise le retour de la lumière du jour après les ténèbres de la nuit, le coq est une représentation du Christ qui annonce le jour nouveau, incarne la vigilance et l'activité, par opposition au sommeil et à la paresse.

Ce titre porte, exprime le personnage principal du conte. Il masque un caractère culturel et fonctionne à cet égard comme un outil travaillant à la confirmation de la culture de l'autre, il dissimule et véhicule une entité culturelle différente que celle de l'apprenant, cela reste implicite car l'apprenant de 5^{ème} AP n'est pas encore en mesure de comprendre cette charge culturelle véhiculée par ce titre, il se contente de bénéficier du texte comme support didactique à visée linguistique, mais cela est à court terme seulement car à long terme, l'apprenant découvrira toutes ses connotations et significations du titre, nous disons à ce propos qu'il s'agit d'une initiation à l'interculturel qui donne ses fruits ultérieurement.

Commentaire

A travers ce que nous avons vu dans l'analyse de ses deux titres précédents, et les informations qu'ils contiennent, nous ne pouvons que dire que le titre est véritablement porteur de valeurs culturelles liées à une autre société.

» *Le chêne de l'ogre* est le titre que porte le texte qui se trouve sur la page 55 du manuel scolaire de 5^{ème} AP, ce texte a gardé le même titre de la version originale mais il n'a pas gardé le même contenu qui a subi des changements pour l'adapter au niveau des apprenants.

Comme il est important de commencer l'étude d'un texte par celle de son titre, qui a la primauté sur les autres éléments du texte, nous commençons d'abord par analyser ce titre qui paraît de la première vue familier aux apprenants qui ont l'habitude d'entendre le mot « Ogre ».

Volet II : À la quête de la trace d'une dimension interculturelle dans le conte via une analyse qualitative et quantitative.

L'ogre et sa femme l'ogresse sont présents, ensemble ou pas, dans beaucoup de contes algériens, selon les contes populaires et les transmissions orales ce monstre indescrivable à la force dévoratrice et aveugle se nourrit de petits enfants qui n'écoutent pas les ordres et les conseils de leurs parents. Chez les kabyles, l'ogre est appelé *awagheniw* ou *waghen*, son féminin, l'ogresse est appelée *Teryel*. On lui connaît également le nom d'*aghuliu*, ainsi que la forme empruntée à l'arabe : *Lghoul / Lghoula*.

Commentaire

Nous jugeons qu'il est important de s'intéresser aux représentations culturelles qui accompagnent ce texte, il s'agit de l'ensemble de connaissances culturelles que les apprenants possèdent comme pré-requis car la majorité d'entre eux ont grandi en écoutant des contes populaires racontés par leur grand-mères dans les soirées de l'hiver, ces contes s'inscrivent dans l'une des dimensions sociales et culturelles de l'apprenants algérien, ce conte à travers son titre comme à travers son contenu contribue au développement d'un sentiment d'appartenance et d'affiliation à la communauté algérienne et plus précisément à la société kabyle, l'apprenant en lisant ce conte sent sa différence des autres contes de ce projet tel que *l'histoire de Babar*, *Le petit coq noir* ou *Un loup si bête*, ce type de contes constitue un symbole identitaire de l'une des grandes régions de l'Algérie « La Kabylie », il traduit la reconnaissance de L'amazighité comme composante identitaire de la personnalité algérienne.

Ce titre est en rapport paradigmatique avec le texte dont il constitue un résumé, c'est dans ce titre que se manifeste le sens du texte, il véhicule un contenu culturel et identitaire propre à la culture source de l'apprenant.

» Passant au texte portant le titre de : *Hansel et Gretel* qui figure sur la page 74 dans le manuel de 5^{ème} AP, ce texte comme les autres textes précédents à gardé le titre publié par ses auteurs les frères Grimm, dans le cadre de notre étude qui se centre sur l'usage du conte comme support didactique dans une perspective culturelle et interculturelle, nous nous interrogeons sur le contenu culturel du titre de ce conte et les valeurs culturelles qu'il véhicule, il annonce les noms des deux personnages principaux du conte élaboré d'une façon bref et claire, il a beaucoup de connotations culturelles et interculturelles particulières, il ressemble à « Roméo et Juliette, *عنتر و عيلة* » qui tout deux aussi ont une charge culturelle.

L'important à propos de ce titre c'est qu'il désigne un contenu d'une histoire de deux enfants abandonnés dans la forêt par leur parents, Or, concernant le rapport du titre avec le contenu du texte nous constatons qu'on lisons le conte de *Hansel et Gretel*, l'apprenant qui a l'habitude de lire et même de regarder les dessins animés va constater rapidement qu'il existe

Volet II : À la quête de la trace d'une dimension interculturelle dans le conte via une analyse qualitative et quantitative.

d'autres contes qui le ressemblent , seulement le titre qui change ainsi que quelques détails dans le texte comme les noms de personnages ou des protagonistes , cela est en réalité dû à la réécriture ou à la réappropriation d'un même conte pour l'adapter à une culture donnée avec ses caractéristiques et ses particularités.

Pour mieux éclaircir cette idée, nous avançons l'exemple du conte des frères Grimm intitulé *Hansel et Gretel*, ce conte possède plus de six versions (il s'agit des versions les plus connues), nous citons à titre d'exemple : *Petit Poucet* qui est écrit par Charles Perrault , il s'apparente fortement au conte de *Hansel et Gretel* .La deuxième version est intitulée *La maisonnette d'ogres au toit de saucisson* , d'origine suédoise, la troisième version s'intitule *Les enfants chassés*, d'origine polonaise, D'autres versions existent, relatives au conte de *Hansel et Gretel* tel que, *Jack et le Cannibale* (Conte d'Amérique de nord), *Le Magu* (conte Corsien), *La rose-des-Bois* (conte canadien)...etc

Commentaire

Le texte qui porte le titre de *Hansel et Gretel* est un conte qui aborde des thèmes que l'on retrouve dans beaucoup d'autres contes ayant d'autres titres : l'abandon des enfants, la famine ou le manque de nourriture, l'ogre et le labyrinthe. La trame de toutes les histoires est la même, mais les titres et les noms de personnages varient en fonction des différentes cultures.

Les versions varient aussi en fonction de la morale de chacune de ces populations, qui renvoie aux mœurs et aux religions. Ces réécritures de la version originale ont reflété l'aspect culturel propre à chaque population, ce qui permet à l'apprenant de s'approprier d'un bagage culturel varié ou en d'autre terme d'acquérir une compétence culturelle voire interculturelle.

En conclusion, cela permet d'introduire un enseignement basé sur le comparatisme culturel, et d'étudier les spécificités culturelles propres à chaque culture à partir de l'étude des versions différentes du même conte

Interprétation globale

Les titres de contes proposés aux apprenants de 5^{ème} AP comme des supports didactiques sont des éléments qu'on perçoit le premier dans le texte, ils sont des éléments autoritaires programmant la lecture, leur suprématie influence toute interprétation possible du texte, ils partagent les caractéristiques suivantes :

- Les titres sont conformes aux textes qu'ils désignent ;
- Les titres sont brefs, frappant, original et intéressant.
- Les titres sont clairs.

Volet II : À la quête de la trace d'une dimension interculturelle dans le conte via une analyse qualitative et quantitative.

- Les titres sont attirants pour les lecteurs.

D'un point de vue culturel et interculturel, nous pouvons dire que ces titres sont chargés de dimensions symboliques et de connotations qui renvoient à la culture occidentale et plus précisément à la culture française ,ils peuvent être exploiter dans le but d'instaurer des compétences culturelles et interculturelles chez les apprenants, ainsi pour fixer des valeurs propres à la culture algérienne qui permettrait aux apprenants d'approfondir leur connaissances culturelles et de renforcer le sentiment d'appartenance et d'affiliation à la société algérienne . En d'autre mot : « *Le titre appelle et identifie un co-texte, il en annonce le contenu, renvoie indirectement à un monde possible et racole le lecteur .Par là ; il permet la circulation et l'échange de biens culturels dans une société .Le texte participe ainsi à un processus culturel, où il fonctionne comme signal, comportant un signifiant, un signifié et un référent, il peut donc faire l'objet d'une sémiotique.* »⁶

II. 3. L'espace accordé à la culture algérienne

Dans la perspective interculturelle chaque langue véhicule sa culture et dans notre situation, il s'agit de la langue française qui véhicule sa culture. En acceptant ce postulat nous jugeons que tous les contes proposés dans le deuxième projet du livre scolaire de l'apprenant de la 5^{ème} AP sont des messages culturels français. Mais nous savons au préalable que le conte intitulé *Hansel et Gretel* appartient à la culture Allemande. Quant au conte *Le chêne de l'ogre*, il puise ses origines dans la culture algérienne. Donc une exception s'impose dans ce cas : Il est vrai que chaque langue véhicule sa culture mais pas dans l'absolu. Si nous admettons que *Hansel et Gretel* fait partie de la culture occidentale et que c'est un conte très ancien où il n'y avait pas de frontières entre ces deux pays. *Le chêne de l'ogre* est un conte assez éloigné de la culture occidentale. Alors quel est l'objectif du choix de ce dernier conte et de son emplacement parmi les contes étrangers ?

Pour y répondre, nous supposons que les concepteurs du manuel scolaire viseraient à construire une référence culturelle pour les apprenants.

II.3.1.La culture algérienne, culture de référence

En littérature, l'écrivain, dans le processus d'écriture de ses textes (contes) rend bien compte consciemment ou inconsciemment de toutes les conditions culturelles et sociales dans

6 Hoek.L.H, *La marque du titre: Dispositifs sémiotiques d'une pratique textuelle* [En ligne], Ed Mouton Editeur, 1981, Disponible sur : <https://books.google.dz/books?>(Consulté le : 10/06/2018).p 292.

Volet II : À la quête de la trace d'une dimension interculturelle dans le conte via une analyse qualitative et quantitative.

les quelles il a vécu, en effet, il véhicule parfois sans faire attention les valeurs et les représentations propres à sa communauté. Pour cela, on recherche parfois, dans des œuvres littéraires, à s'informer sur des événements historiques, plus qu'on ne recherche à le faire dans des ouvrages spécialisés.

Dans cet esprit, le texte *Le chêne de l'ogre* en deux parties (1) et (2) regorge de traits et d'indices culturels appartenant à la culture algérienne, c'est un support didactique par excellence qui répond aux exigences pour la sensibilisation et la découverte d'une culture maternelle/algérienne de référence. Les concepteurs du manuel l'ont planté fort bien, dans le manuel scolaire de la 5^{ème} AP, en raison d'installer une compétence interculturelle chez nos apprenants, ce qui manifeste une conscience figée des concepteurs, car ils savent que :

« L'approche interculturelle repose sur les phénomènes de contact qui opèrent dans l'interrelation entre les membres de deux cultures différentes, ou davantage, et dont le contact contraint à la prise de conscience de la culture de référence. La compréhension et la connaissance d'une culture étrangère s'appuie par conséquent sur la sensibilisation et la découverte du système de référence de la culture maternelle »⁷

Par conséquent, cette approche existante dans le manuel scolaire relève de l'interculturel, même si nous savons au préalable que la démarche adoptée par les enseignants pour étudier ce conte est purement linguistique et ne diffère pas des autres démarches employées pour approcher les autres contes aussi contenues dans ce même manuel. C'est-à-dire, l'aspect interculturel n'est pas pris en considération de manière explicite lors des pratiques pédagogiques au cours des séances de compréhension de l'écrit ou de l'oral.

La présence du conte algérien *Le Chêne de l'Ogre* n'est pas fortuite, mais c'est une démarche interculturelle appliquée en classes du FLE pour planter un repère référentiel de la culture maternelle chez nos apprenants, elle répond à une confirmation préconisée par les didacticiens et les pédagogues, celle de ne jamais enseigner la culture étrangère aux jeunes élèves avant d'installer et de fixer la culture maternelle chez lui. Une telle action peut exposer les apprenants au phénomène d'*acculturation*. Les enseignants sont appelés à enseigner plusieurs contes, provenant d'une autre culture et portant quelques éléments, si ce n'est pas l'ensemble des éléments, véhiculant cette culture à leurs apprenants. Et ces derniers sont

⁷ Windmuller, F, «*Apprendre une langue, c'est apprendre une culture. Leurre ou réalité ?* », Ed Giessener Elektronische Bibliothek : Allemagne, 2015, p 178.

Volet II : À la quête de la trace d'une dimension interculturelle dans le conte via une analyse qualitative et quantitative.

appelés à acquérir une compétence communicative spécifique qu'offre ce genre (conte) en cette langue. Mais aussi d'être initié aux traits distinctifs de chaque culture, connaître des divergences et des convergences spécifiques à chacune d'elles pour qu'il y ait *interculturel*.

Cette assistance du conte algérien parmi ces contes est un constat, L'apprenant est mis face aux données informatives palpables de sa culture et celle de l'autre culture. Il sera capable de distinguer entre ces deux cultures (algérienne / française). Qu'on le veuille ou non, qu'ils le déclarent ou non ; les apprenants comparent ce qu'ils sont en train de recevoir comme informations. Un ensemble d'informations variées abordant leur propre culture et l'autre culture. Ainsi Windmüller. F affirme : « *Quant à l'apport culturel, il s'agit surtout d'approches comparatives et de données informatives.* »⁸. En bref, Dans de telles situations, l'apprenant effectue un retour obligatoire sur soi avant d'être capable d'appréhender la culture de l'Autre. Cette comparaison entre la culture cible (française) et leur culture maternelle (algérienne) permet aux apprenants de renforcer leur appartenance identitaire. L'installation d'une compétence interculturelle chez l'apprenant leur permet aussi l'ouverture sur l'autre.

Nous adoptons pour l'analyse de ce conte « *Le Chêne de l'Ogre* » une démarche interculturelle qui se base sur les six caractéristiques répertoriées de la culture maternelle (algérienne) dans le conte selon les champs représentationnels d'Henri BOYER. Notre démarche interculturelle ici vise à démontrer selon ces grilles les indices culturels de la culture algérienne qui serviront plus tard comme référence pour l'élève.

II .3.2. Le répertoire des « Champs représentationnels » de Henry Boyer

Après avoir analysé les titres, nous allons passer dans la prochaine étape à l'analyse des contenus de notre corpus que nous avons sélectionné dans le manuel, afin de vérifier la prise en considération de la dimension interculturelle dans ses contes, et de mettre le point sur les représentations existantes dans ces textes, nous avons opté pour une grille d'analyse élaborée par Henry Boyer, comportant six critères englobant les traits culturels essentiels qui se résument dans les points suivants :

II .3.2.1. Les champs représentationnels

Nous adaptons la démarche préconisée par le champ représentationnel d'Henri BOYER à notre situation en Algérie.

⁸ Ibid, p 179.

Volet II : À la quête de la trace d'une dimension interculturelle dans le conte via une analyse qualitative et quantitative.

- a. La perception globalisantes du peuple (les traits physiques, les comportements socio-économiques, la religion...) et du pays comme (le climat, le cadre naturel, la situation économique...) cette première catégorie de critères est basée sur la perception globalisante du peuple et du pays, ce qui nous permet de vérifier sa présence ou non dans les contenus des contes à travers l'étude de la langue
- b. L'identification institutionnelle, ethnographique, folklorique, gastronomique, touristique... etc., cette catégorie regroupe les représentations particulièrement significatives qui renvoient à l'Algérie, en d'autre terme, à la culture cible. Son objectif principal est de vérifier si le français, langue employée les textes vise au moins l'un des éléments cités (la gastronomie, le folklore, le tourisme...). Qui renvoient à l'Algérie.
- c. Le patrimoine culturel : cette rubrique regroupe les œuvres littéraires et scientifiques, les événements, les patronymes, les dates et les objets, la musique, les loisirs ...) : la vérification de ce critère nous permet de voir si les événements et l'historique accompagnent le conte « Le chêne de l'ogre » dans le manuel de la 5^{ème} AP.
- d. La localisation géographique et/ou géopolitique ainsi que la mention de toponymes que se soit des noms de villes et noms de régions. Le but est de voir l'existence de ce critère dans le manuel scolaire de la 5^{ème} AP ou non.
- e. La caractérisation par a langue du pays, mots ou expressions empruntés à cette langue (expressions idiomatiques) : afin de confirmer l'existence ou non de cette conception dans le fond des textes en étudiant les qualifications concernant la langue.
- f. L'allusion à la situation, aux relations, aux faits intercommunautaires : cette dernière catégorie montre principalement les termes qui réunissent les communautés.

II .3.2.2. Les critères représentationnels dans le conte « *Le Chêne de l'Ogre* »

Dans cette partie, nous analyserons en particulier le conte « le chêne de l'ogre » selon la démarche phénoménale, c'est-à-dire, nous présentons le caractère répertoriel du champ représentationnel. Puis nous relevons le ou les indices culturels existant dans le texte tels qu'ils figurent. Ensuite nous enchainons par un commentaire synthétique sans interprétation des signes ; nous nous contenterons d'apporter leurs significations les plus connues toute en restant fidele à la phénoménologie.

Nous élaborerons pour chaque caractère une grille contenant le caractère représentationnel, et l'élément qui l'incarne dans le conte. Les autres contes seront pris plus tard par d'autres analyses. Nous reconnaissons l'obligation de le rappeler à ce niveau, car nous avons avancé de faire une étude comparative dans ce chapitre pratique.

Volet II : À la quête de la trace d'une dimension interculturelle dans le conte via une analyse qualitative et quantitative.

NB : quelques indices ont plusieurs valeurs sémantiques par rapport aux caractéristiques. C'est-à-dire nous pouvons trouver un mot (indice culturel) qui apparaît plus d'une fois dans les différentes grilles.

- a. Perception globalisantes :** cette première caractéristique comporte deux aspects par lesquels nous pouvons affirmer ou infirmer l'interculturalité du texte.

N°	caractéristiques répertorielles de la culture		Types	Indices culturels
01	Perception globalisantes	Du peuple	Traits physiques	//// ///
			Comportement socio-économique	Pauvre vieux Vivait seul dans sa cabane Habitait en d'hors du village Apportait à manger
		Du Pays	Climat,	Par terre au soleil, mais ce n'est pas en un jour
			cadre naturel, situation économique	Chêne, le village, la place publique Les hommes arrivent de tous côtés avec du bois Pauvre vieux

Tableau 05 : Résumé des indices culturels via la perception globalisante

Commentaire

Pour cette première catégorie qui contient deux critères, celui du peuple et celui du pays, le conte répond pratiquement à l'ensemble de ces caractéristiques. Nous remarquons ici que les indices qui renvoient aux traits physiques du peuple ne figurent pas dans ce conte du fait que ce conte fait partie de la littérature orale locale ; sauf les noms comme « *Aïcha, Inoubba* » qui renvoient à une région dont nous connaissons leurs traits physiques, habillement ... Or plusieurs indices Marquent la vie socio-économique de ce peuple. Nous relevons la pauvreté « *Pauvre vieux* », le mode de vie dans des cabanes « *Vivait seul dans sa cabane* », en d'hors du village et parfois seul « *Habitait en d'hors du village* ». Nous repérons aussi les relations et comportements nutritifs qui renvoient à la situation du père Inoubba qui ne travaille pas mais il est nourrit de la part de son fils et c'est sa petite fille qui le lui apporte « *Apportait à*

Volet II : À la quête de la trace d'une dimension interculturelle dans le conte via une analyse qualitative et quantitative.

manger... » Un autre aspect culture reflété par ces expressions « Ô mon père Inoubba, Aïcha, père... » Dessinant la structure de cette population régie par un système familiale qui se compose de vieux, de petite fille, de père qui partagent tous des relations fortes.

Quant à la présence du cadre naturel du pays, de son climat, de sa situation économique, le texte aussi offre quelques indices reflétant ces caractéristiques. Pour le climat nous retenons le mot « *soleil* » désignant le beau temps ensoleillé et pour sa dureté nous retenons l'expression « *Mais ce n'est pas en un jour...* ». Le cadre naturel, lui, est clairement exprimé : Le terme « *chêne* » figurant dans le titre interpelle la réflexion des apprenants sur un type d'arbre le plus connu et le plus planté dans cette région de Kabylie. Ses fruits représentant un aliment essentiel aussi. Le mode d'habitat « *village, place publique* » aussi reflète l'architecture du pays. « *Les hommes arrivent de tous côtés avec du bois* » illustre le système de réchauffement chez cette population, qui relève la situation économique du pays de cette époque. L'ensemble de ces caractéristiques répertorielles du champ représentationnel incarnent l'encrage culturel et l'origine algérienne du conte.

b. Identification institutionnelle : ethnographique et aussi folklorique, gastronomique, touristique

N°	caractéristiques répertorielles de la culture	Types	Indices culturels
02 / B	Identification institutionnelle,	Ethnographique	////////
		Folklorique	Sonner tes bracelets Le père crée la nouvelle à la place publique
		Gastronomique	Lui apporte à manger
		Touristique	//////

Tableau 06 : Résumé des indices culturels via l'identification institutionnelle

Commentaire

La deuxième composante de la grille « identification institutionnelle » ne manifeste pas beaucoup dans ce conte. Nous ne percevons pas d'indice descriptif des groupes humains dans ce texte ni le lexique relatif au tourisme. Quant au caractère folklorique, nous relevons le mot « *bracelet* » qui représente un bijou précieux que portent les femmes traditionnellement à leurs pieds. Quand elles marchent ces bracelets dégagent une musique. « *Le père fait crier la nouvelle à la place publique* » un autre aspect traditionnel spécifique à cette communauté

Volet II : À la quête de la trace d'une dimension interculturelle dans le conte via une analyse qualitative et quantitative.

berbère. De même, le caractère gastronomique ne figure pas sauf l'expression « *lui apporte à manger* ». Certes elle reflète la nourriture mais quoi comme nourriture nous ne pouvons le confirmer. Bref, même s'il y'a que peu d'indices relevant ce deuxième caractère répertoriel (gastronomique), nous nous permettons de dire que cet élément culturel s'ajoute aux autres éléments déjà avancés.

- c. Patrimoine culturel :** un troisième caractère répertoriel qui vise à justifier l'interculturalité à travers quelques composantes comme : œuvre, évènements, patronymes, dates, objets...

N°	caractéristiques répertorielles de la culture	Types	Indices culturels
03 / C	Patrimoine culturel :	Œuvres	Le chêne de l'ogre Le grain magique, contes de Kabylie
		Evènements	////
		Patronymes	Inoubba
		Dates	////
		Objets	Bracelet, targette, cabane

Tableau 07 : Résumé des indices culturels via le patrimoine culturel

Commentaire

Ainsi ce troisième caractère englobe plusieurs composantes qui ne manifestent pas toutes dans le texte. Mais le fait d'en trouver deux ou trois indices appartenant à la culture algérienne suffit. Nous commençons par l'œuvre d'où les concepteurs ont extrait ce conte (Le chêne de l'ogre). Il s'agit de l'œuvre « le grain magique » un recueil de contes de Kabylie de son auteur Taos AMROUCHE qui représente un indice répertoriel reflétant le patrimoine culturel algérien par excellence. De même, nous repérons le nom « *Inoubba* » qui relève de la patronymie d'origine Kabyle. Et quelques objets comme le bijou *d'esthétique* traditionnel « *Bracelet* » spécifique à notre culture algérienne. « *Cabane, targette* » aussi ce sont des objets reflétant une tradition architecturale spécifique à la région Kabyle. A travers ce troisième caractère nous verrons un autre aspect culturel, qui trouve sa voie vers la reconnaissance de l'*amazighité* chez nos apprenants, comme composante fondamentale de l'identité algérienne. Aussi de connaître l'un des modes de vie d'un algérien en milieu montagnard.

Volet II : À la quête de la trace d'une dimension interculturelle dans le conte via une analyse qualitative et quantitative.

d. Localisation géographique et/ou géopolitique. Mention de toponyme

Les mentions de toponymes se répartissent entre noms de villes et noms de régions ou nom de lieux. Le but est de vérifier l'existence de ce critère à travers la description des lieux dans le conte.

N°	caractéristiques répertorielles de la culture	Types	Indices culturels
04 / D	Localisation géographique et/ou géopolitique.	Mention de toponyme	Chêne Village Cabane en d'hors du village

Tableau 08 : Résumé des indices culturels via la localisation géographique et/ou géopolitique.

Commentaire

C'est vrai, le conte ne contient ni noms de villages ni noms de régions ni encore des noms de lieux. Si nous avons cité ces repères (termes et expressions) « *Chêne, Village, Cabane en d'hors du village* » c'est parce qu'ils renvoient directement à une région bien déterminée. *Le chêne* est un arbre qui pousse dans la chaîne montagneuse du nord algérien. *Village, Cabane en d'hors du village* aussi expriment qu'il s'agit d'une région rurale montagneuse, où exactement ? On ne le sait pas. Cela est dû à l'oralité du conte et de son caractère fictif, les repères spatio-temporels ne sont pas bien déterminés ; exemple (il était une fois, un village). Nous retenons ici que le nombre de ces indices est limité par respect au jeune âge des élèves et leurs niveaux intellectuels. Mais, l'ensemble de ces termes, nous permet de confirmer la présence de cet aspect répertoriel (Localisation géographique et/ou géopolitique) dans le conte de l'ogre.

Volet II : À la quête de la trace d'une dimension interculturelle dans le conte via une analyse qualitative et quantitative.

e. Caractérisation par langue du pays (mots ou expressions empruntés à cette langue) :

N°	caractéristiques répertorielles de la culture	Types	Indices culturels
05 / E	Caractérisation par langue du pays,	mots ou expressions empruntés à cette langue	Ô mon père Inoubba Ô Aïcha, ma fille j'ai fermé la porte <u>sur</u> lui

Tableau09 : Résumé des indices culturels via la caractérisation par a langue du pays.

Commentaire

Il s'agit donc d'un texte adapté à des apprenants algériens faces à l'apprentissage d'une langue étrangère. L'introduction de mots ou expressions empruntés à la langue maternelle s'avère un objectif secondaire, ainsi est la justification d'un peu de mots et expressions appartenant à la langue maternelle dans ce conte. Nous insistons ici beaucoup plus sur les noms « *Inoubba, Aïcha* » figurant dans ce conte et qui manifestent leurs appartenance à la culture Kabyle-algérienne. De plus la forme d'appellation « Ô » qui incarne cette tradition phonétique appartenant aussi aux gens de la Kabylie. Nous nous appuyons sur la forme syntaxique d'une expression assez utilisée en langue maternelle, où nous soulignons que cette expression « j'ai fermé la porte sur lui » est traduite latéralement de l'arabe « اغلقت عليه الباب ». Or les français disent « je l'ai enfermé derrière la porte ». Donc c'est une expression empruntée à l'arabe. C'est un texte qui appartient à la littérature maghrébine d'expression française. Ce qui confirme l'existence de cette caractérisation par a langue du pays dans le fond du texte.

f. Allusion à la situation/rerelations/faits intercommunautaire

Cette dernière catégorie montre principalement les termes et/ou expressions qui réunissent les communautés ou qui représentent des comportements reflétant un aspect culturel spécifique à un peuple défini

Volet II : À la quête de la trace d'une dimension interculturelle dans le conte via une analyse qualitative et quantitative.

N°	caractéristiques répertorielles de la culture	Indices culturels
06 / F	Allusion à la situation / relations / faits intercommunautaires :	<ul style="list-style-type: none"> - Ce vieux avait une petite fille, Aïcha qui lui apportait à manger. - Dès qu'elle arrivait devant la porte, Aïcha chantonnait : Ouvre moi la porte, Ô mon père Inoubba, Ô mon père Inoubba. - Le grand-père répondait : Fait sonner tes bracelets, Ô Aïcha ma fille. - Le père fait crier la nouvelle sur la place publique. Alors, les hommes arrivent de tous les côtés avec du bois...

Tableau 10 : Résumé des indices culturels via la Allusion à la situation / relations / faits intercommunautaires.

Commentaire

La dernière caractéristique se focalise sur les indices langagiers qui manifestent des faits et des relations intercommunautaires. Ce premier indice « *Ce vieux avait une petite fille, Aïcha qui lui apportait à manger.* » relève le système familial régissant ces relations au sein de la communauté Kabyle ; où règne le respect mutuel, l'amour partagé et le service rendu. Un autre fait intercommunautaire, celui du code propre à la culture algérienne partagé entre le grand-père et sa petite fille, un code confondu de chant et de sécurité « *... arrivait devant la porte, Aïcha chantonnait : Ouvre moi la porte, Ô mon père Inoubba, Ô mon père Inoubba. (...) Fait sonner tes bracelets, Ô Aïcha ma fille.* » Quant au troisième exemple « *Le père fait crier la nouvelle sur la place publique* ». Nous l'expliquons ainsi : La communauté Berbère a l'habitude de crier les nouvelles qu'elles soient bonnes ou mauvaises sur la place publique. C'est le moyen de diffusion d'information le plus utilisé à l'époque. Même parfois on désigne un homme (براح) qui sera chargé de crier les nouvelles en recevant une récompense (argent). Aussi, le comportement de solidarité entre les hommes de cette communauté Berbère, exprimé dans cette phrase « *Alors, les hommes arrivent de tous les côtés avec du bois...* » est un indice culturel très connu en cette région. Nous pouvons aller jusqu'à dire que ce fait acquiert une grande valeur traditionnelle dans cette société Kabyle.

En fin de cette petite partie, nous confirmons que le conte « *Le Chêne de l'Ogre* » a été totalement intégré parmi les autres contes pour permettre une meilleure comparaison entre la culture maternelle et la culture de l'autre ou la culture française. C'est un moyen didactique mis à la disposition des enseignants afin de leur offrir l'outil didactique par excellence,

Volet II : À la quête de la trace d'une dimension interculturelle dans le conte via une analyse qualitative et quantitative.

employé pour installer une compétence interculturelle chez nos apprenants. Ce texte « *Le Chêne de l'Ogre* » (01 et 02) leurs permettra d'inculquer chez les apprenants une composante essentielle de notre identité culturelle, et de les protéger de l'acculturation. Notre apprenant sera capable de se référer à sa culture maternelle pour connaître l'autre culture qu'est la culture française. Il sera capable par la suite de communiquer avec un français et à ne pas avoir peur de lui, de s'ouvrir vers un monde assez vaste mais sans perdre son identité. Ce qui reste toujours un point positif pour l'élève, c'est l'acquisition des **représentations culturelles** en comparant ce qu'est véhiculé dans ce texte par rapport aux autres textes. Ces représentations sont des connaissances culturelles que la majorité des élèves possèdent déjà, en vu de l'origine de ce conte qui s'inscrit dans l'une des dimensions socioculturelles de l'apprenant algérien, ce qu'Henri Boyer appela « Auto-représentation ». Ainsi, un jour ou l'autre, l'élève approfondira ses connaissances culturelles en s'appuyant seulement sur des compétences linguistiques

II. 4. Exploration de la démarche interculturelle selon De Carlo. M

L'éducation interculturelle, les didacticiens ont fait couler beaucoup d'encre pour : définir, expliquer, exposer, analyser, étudier, élaborer des démarches. De ce fait, Maddalena De Carlo dans son ouvrage, propose quelques activités didactiques à visée interculturelle. Pour elle, ces activités permettent l'installation de cette compétence interculturelle chez les apprenants.

Les « *Quelques suggestions de travail en classe* » qu'elle propose s'articulent en : la narration, l'analyse des proverbes, l'étude du lexique, les termes de l'altérité et les représentations. Dans cette partie de notre recherche nous nous intéressons à quelques unes d'elles. Car pour l'analyse des proverbes, le manuel ne contient pas ce genre de support. De même pour les représentations, c'est une activité qui se base beaucoup plus sur les pré-requis des apprenants et ne figure pas dans le manuel scolaire. Nous entamons en premier la démarche interculturelle qu'offre la narration.

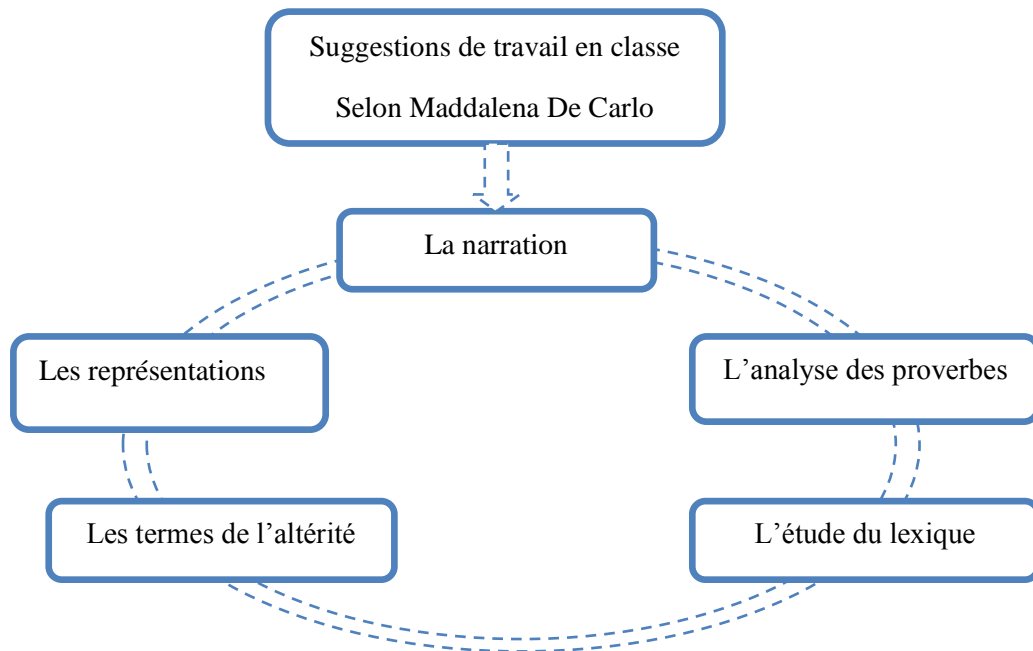


Figure 05 : Suggestions de travail en classe selon De Carlo.

II. 4. 1. La narration, démarche interculturelle

Selon De Carlo.M, la narration possède deux caractéristiques fondamentales. La prise de conscience du sujet qu'elle explique par : « *La narration – d'histoires réelles et d'histoires inventées - possède donc la vertu de garantir une unité dans le changement : les personnages gardent leur physionomie malgré les vicissitudes qu'ils traversent ; pour cette raison, elle nous aide à la fois à nous percevoir en tant que sujet cohérent et à accepter les modifications.* »⁹.

Comme première étape, celle de la confirmation de soi, l'auteur recommande les textes autobiographiques comme support didactique. Parce qu'en générale la narration, dans ce type de littérature, se fait à la première personne. Les apprenants, par leur compréhension au texte, connaîtront la vie privée du(es) personnage(s). Et par la suite ils identifieront à leurs tour eux aussi, leurs traits distinctifs par rapport aux autres. En passant à la production, ils mettront l'accent sur les sentiments de rapprochement ou d'éloignements qu'ils ressentent vis-à-vis de leur environnements familial et social plus que sur l'enchaînement des évènements. Ce type d'activités permettrait aux élèves de comparer les données afin de reconstruire leurs propres identités. « *Cette première phase de réflexion sur soi-même devrait avoir préparé le terrain pour une ouverture vers les autres.* »¹⁰

9 - De Carlo. M, *l'interculturel*, Clé internationale, Paris, p 94.

10 - Ibid, p 97.

Volet II : À la quête de la trace d'une dimension interculturelle dans le conte via une analyse qualitative et quantitative.

Dans un deuxième moment on exploite le critère dialogique. On demande aux élèves de changer de rôle et, cette fois, de ne pas être les narrateurs mais de se mettre à l'écoute. Par le biais de cette activité les élèves se rendront compte qu'ils sont différents les uns aux autres. Ils découvriront que ces élèves ont des histoires à raconter, ont des choses à dire, ont des sentiments et des opinions à exprimer, qui souvent ne correspondent pas à l'image qu'on se fait d'eux.

Maddalena De Carlo par sa proposition, elle préconise l'importance du rôle du manuel scolaire de langue étrangère et celui du conte en situation de rencontre de différentes cultures. Ainsi, cette rencontre permet une connaissance de l'autre, ce qui offre un climat favorable à l'installation de la compétence interculturelle chez les apprenants.

La description de la démarche interculturelle avancée par De Carlo.M, s'avère logique et elle est déjà validée par Galisson.R. Ainsi, notre tâche est de comparer le contenu des textes proposés dans le manuel de la 5^{ème} AP au deux caractéristiques revendiquées par De Carlo.

II. 4. 2. L'interculturel dans le manuel scolaire

L'Algérie est un pays qui avait hérité une situation bilingue assez délicate après l'indépendance. Une langue française présente presque dans tous les domaines, ce qui justifie les grandes orientations de la politique linguistique adoptée en Algérie.

Notre objectif durant cette réflexion est de montrer que la tutelle n'a pas manqué d'imposer un objectif de taille celui de « l'ouverture à l'autre »¹¹. Nous considérons la démarche descriptive comme moyen d'analyse pour expliciter les éléments essentiels contenant l'aspect interculturel dans le programme en premier temps, puis dans le manuel scolaire vue les relations étroites entre ces derniers. Nous proposons de prendre les résultats obtenus comme base pour confirmer l'existence d'une démarche semblable à celle de Maddalena De Carlo dans le manuel scolaire.

Des experts et des spécialistes du domaine éducatif se collaborent, sans sortir du cadre préconisé de cette politique linguistique, afin d'élaborer le **curriculum/programme de la 5^{ème} année primaire « Français »**. Ce dernier « désigne à la conception, l'organisation et la programmation des activités d'enseignement/apprentissage selon un parcours éducatif. Il

11 - Programme de 5^{ème} AP de français, p 6.

Volet II : À la quête de la trace d'une dimension interculturelle dans le conte via une analyse qualitative et quantitative.

regroupe l'énoncé des finalités, les contenus, les activités et les démarches d'apprentissage, ainsi que les modalités et moyens d'évaluation des acquis des élèves ». ¹²

Le but principale de l'E/A du FLE à l'école primaire est de développer chez nos jeunes apprenants des compétences de communication avec autrui en mobilisant les quatre compétences à l'oral (écouter/parler) et à l'écrit (lire/écrire) dans des situations scolaires adaptées à son développement cognitif. Donc l'objectif terminal est d'amener progressivement l'apprenant à entrer en interaction soit par l'oral et/ou par l'écrit pour s'exprimer en le dotant d'une compétence communicative. Il doit utiliser la langue orale et écrite de façon appropriée. Ainsi, communiquer n'est pas une fin en soi, mais c'est une phase primordiale de l'enseignement/ apprentissage de cette langue étrangère. D'une part, communiquer en cette langue participe à la formation scientifique de l'apprenant en lui permettant l'accès à l'information. Et d'autre part, communiquer avec autrui permet d'échanger des idées, de connaître cet autre, d'être tolérant envers lui et de l'accepter tel qu'il est. Donc s'ouvrir sur le monde. Cette expression « S'ouvrir sur le monde » incarne l'aspect interculturel dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en Algérie.

Pour ce faire, les concepteurs du programme l'ont conçu en fonction de maîtriser les quatre compétences (oral/écrit, réception/production) de communication. Ainsi, le programme de français de la 5^{ème} année primaire se caractérise par l'inscription de toutes les activités dans le cadre du projet, la primauté de l'écrit sur l'oral afin d'assurer la réussite à l'épreuve de français à l'examen de fin de cycle. Et une prise de conscience de la diversité des types de textes. Les faits de langue sont approchés de plus en plus explicitement. Et la nécessité de combiner les actes de parole (car souvent, dans la pratique, avant de demander quelque chose, on salut, on fait sa demande, on explique puis on remercie).

Si nous avons abordé le programme scolaire dans cette partie, c'est parce qu'il jalonne les pratiques scolaires, et représente aussi une directive pour l'enseignement/apprentissage de l'interculturel en classe du FLE. Ainsi il joue un rôle important par sa fonction complémentaire pour le manuel scolaire « Mon livre de français ». Ce dernier représente le guide pédagogique mis entre les mains des enseignants pour réaliser les grandes orientations décrites par le programme. Nous procédons par une analyse descriptive des supports didactiques (textes littéraires) proposés dans le deuxième projet, et ceux proposés comme activité de **lecture suivie** « *Le cross impossible* » dans le manuel scolaire ; afin de démontrer que ces textes narratifs (contes) contiennent ou ne contiennent pas des marques respectent les

12 - Dictionnaire en ligne.[En ligne]. Disponible sur :Curriculum — Edu Tech Wiki edutechwiki.unige.ch/fr/Curriculum (consulté le 26/05/18).

Volet II : À la quête de la trace d'une dimension interculturelle dans le conte via une analyse qualitative et quantitative.

normes typologiques du texte autobiographique. Et s'adaptent aussi aux normes caractéristiques dialogiques. En conséquence cette analyse nous permettrait de confirmer ou d'infirmar l'existence de la dimension interculturelle dans ces textes.

II. 4. 2. 1. Le caractère autobiographique dans le conte

Tout au long du manuel scolaire de la 5^{ème} AP de français, s'étale un long conte réparti en douze (12) parties portant comme titre « *Le cross impossible* ». Nous cherchons la qualité autobiographique de ce texte, mais aussi la présence du caractère appelé par De Carlo.M : *la confirmation de soi (s'auto identification au protagoniste)*.

Pour juger qu'il s'agit d'un texte autobiographique, comme l'a défini Philippe le jeune « *récit rétrospectif en prose qu'une personne réelle fait de sa propre existence, lorsqu'elle met l'accent sur sa vie individuelle, en particulier sur l'histoire de sa personnalité* »¹³. Nous repérons, selon lui aussi, les principaux critères de l'écriture autobiographique :

- Nous vérifions que le récit est à la première personne « Je », l'auteur et protagoniste sont une seule personne.
- Le récit est rétrospectif, Nous vérifierons que le texte raconte la vie ou une partie de la vie personnelle de l'héros, que les verbes sont au passé et au présent.
- Nous dégagons la présence d'une réflexion approfondie sur le **moi**.
- Nous essayons d'expliquer l'action de s'auto identification chez l'apprenant.

Le cross impossible s'inscrit dans le manuel scolaire comme une activité de lecture suivie et dirigée sous le titre « Je découvre une longue histoire ». C'est un texte adapté qui narre une partie de la vie du personnage principal « Ramzi » ; qu'est un élève dans une école où chaque année, cette dernière organise un cross pour ces écoliers. Ramzi est hanté par ce cross impossible, comme il l'appelait, car il arrive toujours en dernier. Alors, il cherche en vain à éviter ce cross. Le jour « j », Ramzi participe à ce cross. Sur le parcours, il trouve un lièvre blessé, que tous les coureurs ont évité. Ramzi n'a pas hésité une seconde et prend l'animal entre ses mains pour le secourir. Arrivé le dernier comme d'habitude, Ramzi devient un héros par son action, il reçoit la médaille du champion secouriste.

13 - Philippe Le jeune, *Le pacte autobiographique*, « point Essais », Ed le Seuil, 1996.

Volet II : À la quête de la trace d'une dimension interculturelle dans le conte via une analyse qualitative et quantitative.

a). Le récit à la première personne

Nous focalisons notre recherche sur le pronom personnel « je ». Pour se faciliter la tâche nous élaborons cette grille.

page	Partie	Phrase
18	01	Je déteste courir, je n'aime pas courir / ma classe /ma faute / mes jambes / me faire / me jettent / m'appelle / ma hantise / je me demande /c'est moi
28	02	Je suis très bon / je lui confie /me dit / moi / ma grande sœur / mon père
38	03	Moi, je sais qu'après / je serai / j'accepte et je resterai / de moi / ma mère /il me restait
52	04	Ma sœur / me disant / j'ai une mine / je suis en bonne forme / me reste / me dit / ma mère / j'échangerais
62	05	Je ne capte / je ne comprends / je suis incapable / je sais que / me dit / je ne m'amuserai / mon meilleurs / contre moi /
72	06	Je vais m'asseoir / mon amie / me regarde comme si j'étais
86	07	Ma parole, je me sens / je vois les enseignants / je ne pourrais / je me trouve
96	08	Il ne m'a pas / m'a abandonné / je démarre / je le peux / de moi / je m'essouffle / mes pattes / me porter / je ne tiendrai / je m'arrête
106	09	Je m'agenouille / je ne veux pas / je suis seul / j'essaie / si je l'abandonne /je n'ai le choix / ma casquette
120	10	Je prends / me jette / fait-moi / me voilà / ma tête / j'entends / je franchis / mes parents courent vers moi / je leur montre /
130	11	Mon retard / me dit /je dois / moi, un héros /
140	12	S'approcha de moi / ma sœur vers moi / je ne sais pas

Tableau 11 : Récapitulation des indices à la première personne.

Commentaire

Après avoir recensé tous les pronoms personnels « je » et tous les pronoms possessifs « me, ma, mes, mon » contenus dans l'intégralité du texte. Nous constatons la forte manifestation de ce premier critère autobiographique dans le conte.

Volet II : À la quête de la trace d'une dimension interculturelle dans le conte via une analyse qualitative et quantitative.

b). Le récit est rétrospectif

Ici nous confirmons que l'auteur raconte des événements de son enfance, il fait un retour à l'âge où il était un élève. De même l'auteur fait un regard rétrospectif sur une période où il n'aimait pas courir. Il était obligé d'y participer à un cross que son école organise chaque année dans la forêt. Ensuite il convient de recenser aussi les verbes conjugués au passé et au présent pour montrer le va et vient entre l'enfance de l'auteur et son actuel. Afin de justifier ce regard rétrospectif. Nous traçons aussi une grille récapitulative pour recensement.

page	Partie	Verbe au passé	Verbe au présent
18	01	Est entouré ;	Redoute ; déteste ; aime ; agitent ; est ; croisent ; s'emmêlent ; font ;
28	02	Sourit ;	Suis ; existe ; confie ;
38	03	Restait ; interdit ;	Sias ; accepte ;
52	04	A acheté ;	Ai ; suis ; reste ; promettent ; sont
62	05	/	Capte ; comprends ; sais ; met ;
72	06	étais	Concentres ; regarde ; va ; Vais ;
86	07	Conduit ; sont devenus ;	Trouve ; a ; sens
96	08	A adressé ; a abandonné ;	Est ; démarre ; peux ; crient ; essouffle ; arrête ;
106	09	Sont passés ; a appris	Bouge ; tremblent ; agenouille ; veux ;
120	10	Franchis ; sont alignés ;	Prends ; jette ; entends ; regarde ; raconte ;
130	11	As agi ; as abandonné ; as droit ;	Rend ; s'agite ; repose ; rejoint ;
140	12	A eu ; est sauvé ; ai eu ;	Approche ; partage ;

Tableau12 : Récapitulation des verbes au passé et des verbes au présent.

Commentaire

Nous constatons ici qu'il y'a les deux temps verbaux (passé, présent) dans ce conte. L'auteur nous raconte une partie de son enfance en utilisant le passé et utilise le présent pour impliquer le lecteur dans son histoire. Ce qui nous laisse annoncer la présence du deuxième critère autobiographique.

Volet II : À la quête de la trace d'une dimension interculturelle dans le conte via une analyse qualitative et quantitative.

c). Réflexion approfondie sur le moi

Ce troisième critère sera illustré à travers l'emploi des phrases relevant la pensée interne et profonde de l'auteur sur sa propre réflexion, ses sentiments. Encore une autre fois nous utilisons la grille qui nous paraît le meilleur moyen pour cela.

page	Partie	Phrases
18	01	- Le jour de toutes les angoisses - Je redoute depuis... - Je déteste courir, je n'aime pas courir - Ce cross est ma hantise et les entraînements une torture.
28	02	- Quand je lui confie ma peur, elle sourit et en me grondant un peu
38	03	- Moi, je sais qu'après, je serai crevé, honteux d'être le dernier et en colère parce que tous le monde se moquera de moi. - Il me restait encore quelques espoirs.
52	04	- Le soleil est là, tout beau ; c'est injuste. - Il me reste qu'à affronter l'épreuve avec courage
62	05	- Je ne capte que du bruit - Je ne comprends rien - Jamais je ne m'amuserai à un cross
72	06	- De plus en plus mal, je vais m'asseoir seul dans un coin. - Me regarde comme si j'étais un animal étrange
86	07	- Ils sont tous devenus fous. - Ma parole, je me sens débarqué par erreur
96	08	- Tout le monde m'a abandonné - Jamais je ne tiendrai jusqu'au bout.
106	09	- Le pauvre animal tremble. - Il a besoin d'être soigné.
120	10	- Certains disent : « voici le champion de la dernière place »
130	11	- Moi, un héros ! il ne faut pas exagérer
140	12	- Je ne sais pas s'il aura encore un autre lièvre à sauver

Tableau 13 : récapitulation des indices relevant des phrases exprimant la pensée profonde.

Commentaire

Durant cette partie d'analyse, nous avons repéré les indices qui reflètent sa pensée, ses idées, ses peurs, ses espérances, ses maux... L'auteur dans son texte met son costume d'enfance et nous expose des sentiments et des réflexions que lui seul peut les connaître. Ce sont des actions internes qui se déroulent dans son âme, dans sa mémoire, dans son moi profond. Il les décrit avec précision en utilisant les termes et expressions les plus adéquats. Un autre critère (réflexion profonde sur le moi) se dévoile parmi l'ensemble du texte. Une

Volet II : À la quête de la trace d'une dimension interculturelle dans le conte via une analyse qualitative et quantitative.

preuve tangible s'ajoute à notre recherche pour affirmer la typologie autobiographique du texte.

d). L'auto identification

Un quatrième critère naitrait chez les apprenants, celui d'identifier à leur tour leurs traits distinctifs. Ils s'apercevront qu'ils sont différents par rapport au personnage principal. Ils sont différents du narrateur par leurs propres vie, par leurs états d'âme, par leurs émotions, leurs évolutions... Par conséquent, ces élèves mettront l'accent sur leurs sentiments et construisent eux aussi leurs propres identités. Mais avant que cette identification soit perceptible chez les élèves, elle doit être repérée dans ces textes qui composent un seul conte.

Pour que cette action de s'auto identification se réalise, les concepteurs du manuel ont pris tous les éléments essentiels en considération pour une adaptation réussite du conte :

- 1- Ce conte est un extrait adapté de l'histoire « *Le cross impossible* » de son auteur Maryvonne Rebillard ;
- 2- Ramzi le héros s'appelle « *Eliott* » dans la version originale.

Par cette adaptation l'apprenant sera capable de comparer sa vie personnelle à celle du protagoniste « Ramzi ». Ramzi est plus proche de nos apprenants qu'« Eliott ». Il peut imaginer que ce personnage habite une autre ville et se rend à l'une de ses écoles. Il peut facilement imaginer qu'il peut vivre la même expérience, et par la suite il s'identifiera à lui.

Dans l'ensemble, nous constatons la manifestation de tout les caractéristiques principales du texte autobiographique dans ce conte « *Le cross impossible* ». De ce fait la première phase (identification de soi) dans l'éducation interculturelle selon De Carlo.M est réalisée par le biais de ce conte.

II. 4. 2. 2. Le caractère dialogique dans le conte

Après la phase d'identification de soi, De Carlo. M, propose d'écouter les autres pour comprendre que chaque autre, comme nous, possède une vie propre à lui, des sentiments, une autre évolution. Elle suggère que l'élève cesse de s'exprimer, cesse de raconter son histoire et laisser les autres raconter leurs propres histoires. Elle appelle cette action ou activité : Le caractère dialogique du texte littéraire. Ce dernier est déjà manifesté dans le manuel scolaire à travers la présence des différents contes durant le deuxième projet ; où chaque conte nous parle de l'histoire d'un personnage différent : Notre tâche nous est de présenter l'histoire de

Volet II : À la quête de la trace d'une dimension interculturelle dans le conte via une analyse qualitative et quantitative.

chaque conte afin de montrer la diversité des contes et par la suite celle des supports didactiques proposés aux élèves.

- *Le crayon magique* : est l'histoire d'un enfant qui joue tous le temps, mais il reçoit de l'aide de son crayon magique qui écrit tout seul et qui fait tous les devoirs de l'enfant à la maison. Un jour la maman de l'enfant sans le savoir le trouve sur le tapis si vieux et si laid. Alors elle le jette à la poubelle. Depuis, on n'a plus de crayon qui écrit tout seul.
- *Histoire de Babar* : est l'histoire d'un éléphant gâté par sa mère qui, faute d'imprudence, s'est fait tuer par un chasseur. L'enfant Babar sauve de la forêt pour en arriver à une ville où il rencontre une vieille femme qui l'adopte et vivaient heureux ensemble le reste de sa vie.
- *Le petit coq noir* : est l'histoire d'un coq fidèle à sa maîtresse pauvre. Ce coq trouve une pièce d'or que le sultan lui la demande mais il refuse et la garde pour la femme qui le récompense de ne le plus manger.
- *Le chêne de l'ogre* : en deux parties, est l'histoire d'une fille qui s'occupe de son grand-père « inoubba ». Ce vieux vivait seul dans la forêt, ce qui laisse l'ogre penser que c'est une proie facile à dévorer, mais Aïcha se rend compte du crime de l'ogre et alerte les villageois qui précipitèrent à bruler l'ogre dans la cabane du vieux.

Commentaire

La diversité de ces contes nous permet de dire que le manuel scolaire respecte en quelque sorte la démarche préconisée par l'auteur de l'ouvrage « l'interculturel ». Chaque conte présente un personnage, un début « situation initiale », une partie de sa vie, un événement qui chamboule le déroulement de sa vie, une fin « situation finale » heureuse ou malheureuse. Cette phase (écouter plusieurs histoires) permet aux apprenants de se rendre compte qu'ils sont différents les uns aux autres. De faire des identifications, des comparaisons, des interprétations ... Ils découvriront que ces personnages ont des histoires à raconter, ont des choses à dire, ont des sentiments et des opinions à exprimer, qui souvent ne correspondent pas à l'image qu'on se fait d'eux.

A ce stade nous reprenons l'affirmation de l'auteur, que les manuels scolaires de langue étrangère peuvent se présenter en tant que support didactique riche en la matière de l'interculturel. Sans oublier que toutes les œuvres de fiction (contes) mettent en scène et font rencontrer des mondes culturels différents ». Or ces manuels offrent aux enseignants une matière grasse pour installer l'interculturel chez les élèves. Ils ne doivent pas tracer des buts

Volet II : À la quête de la trace d'une dimension interculturelle dans le conte via une analyse qualitative et quantitative.

uniquement pour apprendre des contenus nouveaux et de fixer des formes linguistique mais aussi, ils doivent mettre en évidence le développement d'un regard critique chez nos apprenants.

II .4 . 3. L'étude du lexique

Notre recherche arrive à un point essentiel, par lequel nous nous focalisons sur le rôle du lexique pour installer une compétence interculturelle chez les apprenants.

De Carlo.M propose ainsi une démarche pour enseigner, en classe de FLE, la compétence interculturelle aux apprenants par le biais du lexique. Notre objectif est de chercher les correspondances entre ce qu'est préconisé par cette auteur et ce qu'est présent dans le manuel scolaire, afin de démontrer l'existence ou l'inexistence du culturel et de l'interculturel.

II. 4. 3. 1. Le lexique selon De Carlo. M

De Carlo .M tient à donner une grande importance au lexique. Car, selon elle, c'est le moyen privilégié qui véhicule la vision du monde d'un peuple. Elle affirme « *Le lexique pour sa part, représente un lieu privilégié de culture dans la langue : L'environnement, les pratiques sociales, les techniques, les institutions, les croyances d'une population ou d'une nation sont exprimés par des mots. La présence ou l'absence, la richesse ou la pauvreté de certains types de vocables reflètent les mœurs et la vision du monde d'un peuple.* »¹⁴. De ce fait, les mots transmettent des messages pour communiquer et échanger des idées, des sentiments.

L'auteur affirme que durant le cours, l'attention des élèves se montrent ranimée dès qu'ils parviennent à comprendre le sens des mots .Leur but n'est pas d'apprendre une langue en tant que système linguistique, mais il est de comprendre les gens et se faire comprendre par ces gens là. Le but est d'entrer en contact avec eux, de trouver des éléments reconnaissables dans leur comportements et leur mentalités. « *Bref, insensiblement l'observation de la culture de ces gens, par le biais de leur langue, va mobiliser leur intérêt.* »¹⁵ Que, selon R. Galisson, juste l'exposition à la culture de l'autre serait en mesure de leur tirer profit.

Finalement, l'auteur nous interpelle à une expérience que pratiquement tout le monde à vécu. C'est cette sensation de satisfaction chez les apprenants lorsqu'ils découvrent que le

14 - De Carlo. M. *l'interculturel*, Clé internationale, Paris. p 101.

15 - Ibid . p 104.

Volet II : À la quête de la trace d'une dimension interculturelle dans le conte via une analyse qualitative et quantitative.

son, qu'ils viennent d'entendre, représente un mot. Qu'un sens est attaché à ce son. C'est le premier pas vers l'autre langue, on y éprouve un bonheur intime. A ce niveau, nous pouvons sentir que nous sommes en mesure de comprendre les sens que l'histoire et la culture ont chargés à ce mot. Nous pouvons sentir aussi que nous appartenons à ce monde qui contient au minimum deux langues cultures.

II. 4. 3. 2. Lexique du manuel /corpus

Après cette exposition de l'idée de De Carlo.M, nous pouvons affirmer que chaque son dans sa forme la plus simple à commencer par le son [a] de la lettre « a, à » possède un sens. [a] comme son représente un mot exprimant la possession, c'est le verbe avoir conjugué à l'indicatif présent avec la 3^{ème} personne du singulier. Parce que c'est un son, [a], dans une chaîne de paroles, il peut exprimer une préposition « à » de temps ou de lieu. Ainsi tous les mots qui sont formés d'un ou de plusieurs sons, manifestent un ou plusieurs sens appartenant à cette langue étrangère, que nos apprenants sont en train d'acquérir dans les classes du FLE, ont un ou plusieurs sens conventionnels et situationnels. Or, nous considérons le lexique contenu dans le deuxième projet du son début sur la page (43) jusqu'à sa fin sur la page (74) dans le manuel dans sa globalité ; pas uniquement dans les textes « contes » pris comme corpus. C'est-à-dire, toutes les activités seront prises en considération que ce soit des activités d'oral ou de lecture ou autre.

Le manuel nous fournit tout un matériel didactique. Plein d'activités pédagogiques variés afin d'inculquer une compétence communicative en cette langue véhiculant la culture de l'autre chez nos apprenants. Tout mot appartenant au lexique de cette langue et figurant sur l'étendu du deuxième projet représente un but en soi. Apprendre ces mots, c'est apprendre la culture portée par ces mots. Nous considérons le lexique contenu dans le présent manuel à l'absolu comme un support pour la culture française.

Dans notre école nous reconnaitrons deux cultures, la culture algérienne incarnée par la langue maternelle et la culture Française incarnée aussi par le français langue étrangère. La démarche proposée par De Carlo est facilement repérable dans notre corpus « le deuxième projet du manuel scolaire ». Mais elle a subi quelques modifications, reformulations et adaptations selon notre situation (deux cultures), les caractéristiques du public visé et ses besoins.

Nous pouvons voir dans le corpus que les objectifs de savoir et ceux de savoir-faire ont été délimités en fonction du niveau des apprenants après avoir les-dégager à partir des

Volet II : À la quête de la trace d'une dimension interculturelle dans le conte via une analyse qualitative et quantitative.

consignes proposées par les concepteurs pendant chaque activité de compréhension de lecture. Nous dégageons ainsi les objectifs suivant :

- **Les objectifs de savoir** après les adaptations opérées à ce niveau :
 1. Variété des noms des personnages principaux dans ces contes et leurs appellations ;
 2. Réflexion sur l'attitude des personnages ;
 3. Prise de conscience des potentialités de la langue ;
 4. Connaissance des attitudes culturelles véhiculées par le lexique.
- **Les objectifs de savoir-faire** après les adaptations opérées à ce niveau:
 1. Consulter le manuel scolaire ;
 2. Comparer quelques données linguistiques en L1 et en L2 ;
 3. Se rapprocher d'une culture *autre*.
- Quant **au public visé** ici, les élèves sont âgés entre 10 et 11 ans.
- **Support** : Le conte dans le manuel scolaire de la 5^{ème} AP.
- **Consignes**

Avant d'entamer l'analyse comparative des consignes suggérées par De Carlo.M, nous pensons qu'il faut rappeler quelques détails et souligner d'autres. En premier nous mettons l'accent sur le caractère implicite de l'enseignement/apprentissage de la compétence interculturelle pour et chez nos apprenants. De par sa place occupée dans le programme scolaire, d'où elle est citée une seule et unique fois par l'expression « *ouverture à l'autre* »¹⁶. Ce qui nous permet l'interprétation incluse dans ce message par l'adoption d'une approche implicite lors des différentes activités d'apprentissages par respect aux théories pédagogiques qui prônent l'acquisition de la culture maternelle avant de d'être exposé aux autres cultures.

Un autre caractère, celui de l'apprentissage en spirale. La démarche de répétition ; une démarche qui permet de revenir sur un même élément maintes fois durant plusieurs et différentes activités d'apprentissages.

En se référant aux consignes proposées par l'auteur, nous constatons que le niveau des consignes destinées à ses apprenants est plus élevées par rapport à celui des nôtres. C'est-à-dire, ces consignes nécessitent des (modifications, reformulations et des adaptations) respectant le niveau de nos apprenants. Tant dis que d'autres sont à éviter pour nos élèves.

16 - Programme scolaire de 5^{ème} AP de français, p 6.

Volet II : À la quête de la trace d'une dimension interculturelle dans le conte via une analyse qualitative et quantitative.

1. Pour cette première consigne, dans le manuel, nous repérons les consignes suivantes qui demandent aux élèves de trouver le nom du personnage principal. Nous organisons dans la grille ci-après les consignes, leur réponses, et ce quelles relèvent :

Page	Titre du conte	Consignes	Noms	Cultures
45	Histoire de Babar	<i>Lis le premier paragraphe : De qui parle-il ?</i>	Babar	française
54	Le petit coq noir	<i>Qui est le héros de cette histoire ?</i>	Le coq	française
55	Le chêne de l'ogre	<i>Qui est Aïcha ? Que fait-elle chaque jour ? Quel autre personnage utilise cette formule ?</i>	Aïcha,	Algérienn e
			L'ogre	française
64	C'était un loup si bête	<i>Quels sont les personnages du texte ?</i>	Loup, mouton, cheval	français
74	Hansel et Gretel	<i>Pourquoi les enfants sont-ils prisonniers ?</i>	Hansel, Gretel	français

Tableau 14 : Récapitulation des consignes à vise culturelles.

Commentaire

L'ensemble des consignes visent la découverte des noms des personnages cités dans ces contes. La distinction entre les noms relevant la culture française étrangère et ceux appartenant à la culture algérienne se réaliserait de manière implicite, parce que nous n'avons pas des statistiques réelles sur les pratiques des enseignants dans leurs classes. Est-ce qu'ils font allusion à l'étrangéité des noms ou non. Mais ce qui est sûr, c'est que les apprenants peuvent faire la différence des origines entre Aïcha et Gretel ou Hansel.

Comme c'est le cas pour les consignes (02 et 04 en se réfèrent à De Carlo.M) qui seront comprises de façon automatique. Les apprenants seront capables de rassembler les noms trouvés en groupes. Ils auront par cette activité deux groupes de mots (noms) : un pour regrouper les noms d'animaux « *coq, loup, mouton, cheval* » et un autre qui regroupe les noms humains « *Aïcha, Hansel, Gretel* » le nom « *Babar* » reflète un nom humain. C'est pour cela qu'il fait partie du deuxième groupe. Ainsi que la comparaison entre ce qu'est relatif à la culture maternelle et ce qu'est relatif à la culture cible.

II. 5. Signes à charges culturelles

Tout signe linguistique ou iconique possède au minimum deux sens. Un premier conventionnel (le sens qu'on trouve dans le dictionnaire), un second situationnel (pragmatique). Comme nous l'avons avancé, chez De Carlo. M qui se réfère à Robert GALLISON l'appelle de ce phénomène par : mot à *charge culturelle* (103). La sémiotique comme discipline s'occupe d'étudier ce genre de situation. Dans la partie qui suit, nous analyserons la signification des couleurs de la couverture et quelques mots et/ou expressions selon cette approche.

II. 5. 1. L'interculturel via la couverture du manuel scolaire

Le manuel scolaire doit « *rappeler les notions acquises des années précédentes en grammaire, en orthographe et en conjugaison, mais aussi de conduire l'élève à la réalisation de son projet d'écriture* »¹⁷ Ainsi il doit remplir plusieurs fonctions, une première est celle d'assurer la transmission des connaissances et des savoirs, une deuxième fonction sert au développement de capacités et de compétences communicatives. Sans oublier la fonction de consolidation des acquis antérieurs. La quatrième fonction permet l'évaluation des acquis et la régulation des apprentissages. Et en cinquième position celle de référence.

Ce qui nous intéresse ici précisément c'est le lexique des textes littéraires contenus dans le deuxième projet. Mais d'abord nous soulignons quelques interprétations sémiotiques sur la première page de la couverture de ce manuel de français langue étrangère de la 5^{ème} AP dont nous pouvons dire qu'il s'agit d'un livre d'apprentissage, qu'a pu garder sa place comme outil indispensable à la diffusion des connaissances, et jouer un rôle important dans l'opération enseignement/apprentissage du français langue étrangère dans notre système éducatif. Nous mettons l'accent sur les indices qui peuvent avoir des connotations culturels et interculturels.

Ce manuel scolaire de français porte le titre « Mon livre de français ». Les activités d'apprentissage et les supports proposés dans ce manuel, ne sont pas dissociés de la culture française. Or « *en classe de langue, la culture de l'autre se manifeste à travers cet outil de classe qu'est le manuel scolaire* »¹⁸. Ce manuel scolaire n'échappe pas à la règle. Il présente plusieurs aspects culturels explicites aperçus clairement et sans fournir le moindre effort. De

¹⁷ *Livre de français*, Cinquième Année Primaire, ONPS, 2006-2007, p 2.

¹⁸ ZAEATE.G, *Enseigner une culture étrangère*, Ed Hachette, 1993, p 9.

Volet II : À la quête de la trace d'une dimension interculturelle dans le conte via une analyse qualitative et quantitative.

même que d'autres indices culturels implicites qui demandent l'adoption d'une approche sémiotique.

Ce recours à la démarche sémiotique naît de la nécessité de jalonner les différentes significations et charges culturelles des indices forts présents dans le code iconique et dans le code linguistique, tout deux contenus dans la couverture du manuel.

L'apprenant porte son livre de français avec lui, c'est une présence permanente dans le cartable, à la maison et à l'école. Ce manuel scolaire de la 5^{ème} AP accompagne l'apprenant durant toute l'année scolaire, donc son omni présence influe l'apprenant tout au long de cette période. Alors il est exposé à ce manuel et ce qu'il contient.

Notre objectif de recherche est de démontrer les indices culturels existant implicitement et/ou explicitement dans le manuel scolaire afin de fournir une vision culturelle à un matériel didactique et pédagogique déjà fourni au préalable.

- a) **Couleur de la couverture** : Le manuel mesure 27,5 cm de longueur et 22,5 cm de largeur. Il est assez volumineux, il contient 165 pages. Sa première page de couverture est trempée dans un bleu ciel flétri en haut. Deux bandes, l'une blanche et l'autre rouge sous forme de feuille de blé traversent cette page. Le choix de ces couleurs symbolisant le drapeau français n'est pas fortuit, de manière à dire « c'est la langue d'un autre pays – qu'est la France – ». C'est le premier aspect culturel qui, en assurant un contact avec le symbole identitaire de l'autre ; assure une connaissance du principal symbole identitaire français.
- b) **Emblèmes nationales** : En haut du manuel, deux phrases en arabe, la première « الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية » traduite latéralement : « La république démocratique populaire algérienne » et une deuxième « وزارة التربية الوطنية » traduite aussi latéralement : « Le ministère de l'éducation nationale ». Deux emblèmes de notre souveraineté nationale rappelant notre appartenance identitaire. Un élément important pour se référer.
- c) « **Mon livre de français** » : Et la troisième phrase qui représente le titre. En utilisant le pronom possessif « Mon » qui, comme son nom l'indique, révèle une idée d'appartenance, c'est le livre scolaire qui appartient à l'apprenant. L'apprenant le possède, cela révèle aussi l'idée de possession. Ce qui nous permet cette interprétation : qu'il ne faut pas se détacher de ce livre et de son contenu. Ainsi une idée est véhiculée par ce terme, c'est d'accepter cet ouvrage, d'accepter ce qu'il

Volet II : À la quête de la trace d'une dimension interculturelle dans le conte via une analyse qualitative et quantitative.

contient comme langue, soi disant, à pour statut « étrangère ». Ce pronom possessif invite l'apprenant à un comportement d'assimilation, et l'incite à un sentiment de non refus pour ce manuel scolaire ; et au non refus de ce qu'il porte entre ces volets. Par cette expression « Mon livre de français » les concepteurs visent la familiarisation de l'apprenant avec ce livre. Ils visent l'union entre ces deux éléments (apprenant et langue française). Du même que l'E/A du FLE vise, selon le programme, à installer une compétence interculturelle par le biais de l'installation d'une compétence communicative chez l'apprenant. Ce qui explique les grandes orientations de la politique linguistique en Algérie. Ainsi, cette expression « Mon livre de français » représente un outil employé pour inculquer l'interculturel chez nos apprenants par l'assimilation.

- d) **Le mot « français »** : Mais ce n'est pas encore fini avec le titre, un deuxième terme, aussi révélateur que le premier, dans cette expression. C'est le terme « français », qu'est un terme générique. Il est chargé de plusieurs significations : Qui dit français dit langue officielle de ce pays, dit autre langue, dit autre culture, dit autre traditions, dit autre mode de vie, dit autre mode d'habitats, d'habillements, dit autre régime de nourriture,... On s'est jamais posé la question sur l'origine des mathématiques, des sciences naturelles, ou encore celui de la philosophie. Les enseignants comme les apprenants, n'ont jamais réfléchis à de telles interrogations. Tout simplement ils enseignent et ils apprennent à maîtriser les savoirs et les savoirs faire. Mais le terme « français » associé à la langue revêt cette expression « la langue française » une autre dimension, dès le premier cours, la question se pose. Quel est l'origine de cette langue ? Ce questionnement ouvre libre champ aux maintes réponses possibles, aux multiples imaginations et interprétations. Parmi lesquelles, les réponses à charge culturelle française. Nous pouvons tout imaginer, comme aspect culturel étranger, ... D'ailleurs c'est la première définition que donne l'enseignant à ces apprenants que c'est la langue étrangère appartenant à l'autre.

Commentaire

Nous constatons ici que même s'il n'y a pas une démarche interculturelle proprement dite appliquée dans cette situation. La forte présence de l'aspect culturel et ce simple contact avec des indices de la culture de l'autre offrent aux apprenants une dose assez forte d'interculturel.

Volet II : À la quête de la trace d'une dimension interculturelle dans le conte via une analyse qualitative et quantitative.

Ce phénomène d'exposition à cette langue étrangère s'impose lui aussi sur ce champ de recherche, d'où le simple fait d'être exposé à cette langue met l'élève face à face à de nouveaux concepts appartenant à l'autre langue, à de nouvelles formes d'écritures appartenant à un autre système, à de nouvelles appellations des objets, des éléments et des concepts en cette langue.

Peut être que nous n'avons pas apporté tous les sens connotatifs de ces mots ni ceux de l'image collée sur la couverture. Mais du moins nous espérons avoir montré l'aspect interculturel dans ces éléments. Nous constatons que MOHAMMEDI Amel, conceptrice de la couverture, a réussi à injecter des petites doses d'interculturel à l'élève pour le familiariser avec cette langue. Pour ne pas avoir peur de l'autre. Pour semer une certaine tolérance envers cet autre qui incarne cette nouvelle culture.

II. 5. 2. Mots et expressions à charge culturelle

Durant notre analyse des textes littéraires pris pour corpus, nous avons remarqué que certains mots et expressions renvoient à d'autres significations attachées à leurs origines culturelles. Ce sont des éléments linguistiques que la sémiotique prend pour objet d'étude afin d'explicitier leurs charges culturelles. Nous repérons les mots et expressions dans quelques textes (contes), puis nous essayons de donner quelques interprétations à ces mots et expressions.

Dans le premier texte intitulé *Le chêne de l'ogre* nous avons pu toucher la présence de plusieurs outils linguistiques qui reflètent des aspects sociaux, économiques, traditionnels... Nous prenons comme exemple :

- a) « *La place public* » est un indice social qui renvoie au lieu spécifique aux réunions des hommes du village. L'équivalent de La place public en Kabylie est le lieu de rencontre de تاجماآت « La tajmaât », c'est la place de la prise de décisions et la résolution de problèmes de la société, cela traduit l'atmosphère démocratique et l'aspect de partage entre les membres de cette société.
- b) Un autre terme que nous avons repéré c'est le mot « chêne », il s'agit d'un arbre très connu dans les montagnes de la Grande Kabylie, le feu des bûches de chêne rassemble les membres de la famille kabyle pendant les soirées froides de l'hiver pour écouter un conte, le fruit de cet arbre est parmi les fruits que les kabyles consomment en hiver, tel que l'olive et les figues secs, les femmes de la région broient les fruits de chêne pour faire du pain, il s'agit donc d'un indice à la fois naturel et économique.

Volet II : À la quête de la trace d'une dimension interculturelle dans le conte via une analyse qualitative et quantitative.

- c) Les noms « *Inoubba, Aïcha* » ne sont pas de simple noms ordinaires. Ce sont très connus et même très diffusés dans la région Kabyle pour « *Inoubba* », et dans toute l'Algérie pour « *Aïcha* ». Ce dernier nous renvoie vers une culture arabo-musulmane. C'est le nom de notre mère des croyants « *Oum elmouminin* » et femme de notre prophète (QSSSL).
- d) L'emploi du son « *Ô* » dans les expressions : « *Ouvre moi la porte, ô mon père Inoubba* », « *ô Aïcha ma fille* », représente une forme d'appellation spécifique à cette région Kabyle. Il est chargé de sentiments d'amour, de respect, d'approchement entre ces deux personnages. Il représente le patrimoine culturel algérien par excellence.
- e) Dans le conte intitulé *Hansel et Gretel*, nous avons pu repérer le mot « *Pain d'épice* », d'ordre gastronomique, ce produit est d'origine égyptien, le pain d'épice tel que nous le connaissons aujourd'hui aurait pour origine le Mi-Kong, littéralement pain de miel en chinois, Des textes du XIII^{ème} siècle citent le Mi-Kong comme faisant partie des rations de guerre des cavaliers de Gengis Khan qui le répandirent chez les arabes. C'est au moyen-âge, lors des croisades, que les occidentaux en firent connaissance en terre sainte et en rapportèrent la recette ainsi que les épices. Cela nous renvoie au contexte socio-historique de l'apparition du conte en Allemagne, dans l'histoire se déroule au moyen âge. Les apprenants du 5^{ème} AP peuvent s'interroger sur ce type de pain non connu pour eux, car dans notre société on consomme généralement le pain de blé formé en baguette ou en rondelle (le pain traditionnel), mais le pain d'épice reste ignoré par la majorité des gents.
- f) Dans ce même conte *Hansel est Gretel*, nous avons mis le point aussi sur l'expression « *les poches pleines de pièces d'or* », cela peut être considéré comme un indice économique, car les historiens les plus prestigieux affirment qu'à la fin du moyen-âge coexistaient deux économies, celle du commerce international et des marchands, fonctionnant avec des pièces d'or, et celle des salariés, de la vie quotidienne, fonctionnant avec des piécettes d'argent. Les apprenants peuvent donc s'interroger sur ce type de monnaie inexistant à nos jours, il appartient à une autre société ou à une autre culture.
- g) Le conte intitulé *Le crayon magique* contient aussi quelques mots dont nous citons à terme d'exemple la présence du prénom *Julien* qui renvoie au dictionnaire des prénoms

Volet II : À la quête de la trace d'une dimension interculturelle dans le conte via une analyse qualitative et quantitative.

des français, ainsi que la locution familiale : « *et vlan* » définie par le dictionnaire *L'internaute* comme une interjection qui : « *Exprime un bruit fort et soudain* »¹⁹.

- h) Quant au conte « *Histoire de Babar* », le nom *Babar* renvoie à une autre culture loin de la culture française. Selon les œuvres complètes de Voltaire : « *Babar, sultan du mogol, arrière petit fils de Tamerlan, achève la conquête des mogol et forme véritablement cet empire.* »²⁰, mais grâce aux albums de Brunhoff, ce nom est actuellement très connu en France, et même il est porté par les français, car cet album est largement diffusé. Il est publié le jour de l'exposition coloniale internationale de 1931 qui s'est tenu à Paris du 6 mai au 15 novembre, pour présenter les produits et réalisations de l'ensemble des colonies et des dépendances d'outre-mer de la France, ainsi que celles des principales puissances coloniales.

Commentaire

A travers l'étude sémiotique menée dans cette petite partie, nous parvenons à déduire que la réussite de l'enseignement d'une dimension interculturelle en classe de langue peut s'effectuer par le biais des signes iconiques et à travers les mots et/ou expressions proposés dans le manuel de la 5^{ème} AP. Ce type de supports peut véhiculer à la fois la culture maternelle de l'apprenant, la culture française et la pensée occidentale en générale.

II. 6. A quel point l'interculturel manifeste-t-il dans notre corpus ?

Au terme de ce volet, nous constatons que nous avons exploité plusieurs approches pour parvenir à rendre compte de la présence du culturel et de l'interculturel dans le conte ainsi que l'application d'une démarche interculturelle dans l'enseignement-apprentissage du FLE. Nous jugeons nécessaire d'élaborer un histogramme illustrant le degré de réalisation et de présence des caractéristiques spécifiques à chaque démarche que nous avons employé pour analyser le corpus afin de répondre aux questionnements soulevés au début.

Par cet histogramme, nous réaliserons une synthèse des pourcentages de réalisation des caractéristiques répertoriées des indices culturels et interculturels pour chaque type d'analyse. Notre Histogramme contiendra sur l'axe des indices six catégories, représentant respectivement : l'analyse linguistique, l'analyse via la titrologie, l'analyse suivant le champ

¹⁹ *L'internaute*, [En ligne], Disponible sur : <http://www.linternaute.fr/dictionnaire/fr/definition/vlan/>(consulté le : 07/05/2018).

²⁰ Voltaire, *Œuvres complètes de Voltaire*, volume 47. [En ligne], Disponible sur : <https://books.google.dz> (consulté le : 14/04/2018).p 183.

Volet II : À la quête de la trace d'une dimension interculturelle dans le conte via une analyse qualitative et quantitative.

représentationnel d'Henri Boyer, l'analyse selon les suggestions de Maddalena De Carlo en deux axes et en dernier l'analyse sémiotique.

Sur l'axe des pourcentages, nous représenterons le degré de réalisation ou de manifestation de l'indice culturel par des numéros dont chacun degré (1) représente un pourcentage (20%).

1 —————> 20 %

Donc les caractéristiques de ces axes d'analyses sont :

- 1) L'exploitation des contes dans une visée linguistique
 - a) L'apprenant sera capable de repérer les indices textuels visibles comme les mots en gras, formules récurrentes, les dates, les noms de lieu et les chiffres,... afin de comprendre le contenu de l'ensemble du texte.
 - b) L'apprenant sera capable de distinguer le conte des autres types de textes.
 - c) L'apprenant sera capable de résumer un conte sur les deux plans : l'oral et l'écrit.
 - d) L'apprenant sera capable de formuler des hypothèses de lecture à partir d'éléments textuels visibles : titre, amorces de paragraphes, ponctuation et marques typographiques.
- 2) L'aspect culturel et interculturel via la titrologie des contes
 - a) L'interprétation du titre.
 - b) Les effets sur le lecteur (la fonction séductive).
 - c) Le rapport du titre au texte.
- 3) Les caractéristiques répertorielles du champ représentationnel d'Henri Boyer:
 - a) Perception globalisante.
 - b) Identification institutionnelle.
 - c) Patrimoine culturel.
 - d) Localisation géographique / géopolitique.
 - e) Caractérisation par la langue du pays.
 - f) Allusion à la situation / relation / fait inter communautaire.
- 4) la caractéristique narrative et la caractéristique dialogique.
 - a) Récit à la première personne.
 - b) Récit rétrospectif.
 - c) Réflexion profonde sur le moi.
 - d) L'auto identification.

Volet II : À la quête de la trace d'une dimension interculturelle dans le conte via une analyse qualitative et quantitative.

- e) Caractère dialogique
- 5) Etude du lexique
 - a) Repérage de mots
 - b) Reconnaissance et regroupement
- 6) Signes à charges culturelles
 - a) L'interculturel via la couverture du manuel scolaire
 - b) Mots et expressions à charge culturelle

Lecture de l'histogramme : Avant de réaliser cet histogramme, nous avons rassemblé tous les critères qui ont permis l'étude et le repérage des indices culturels et interculturels dans notre corpus, dans une seule liste comme nous l'avons avancé. Puis nous avons réparti le degré de présence (100 %) des indices à cinq (5 nombres), chacun représente 20 %.C'est-à-dire :

1 —————> 20 % ; 2 —————> 40 % ; 3 —————> 60 % ; 4 —————> 80 % ; 5 —————>100 %

Par cette échèle nous avons constaté qu'il y a des différences de présences dans ces critères. Quelques uns ont atteint le 100 % d'autre non. Les tableaux de synthèse que nous avons élaborés durant notre analyse l'illustrent. Quant le tableau est archi plein, nous lisons 100 % manifesté. Quand il est lacunaire, notre estimation a diminué selon le vide toute en restant le plus objectif. D'autres indices leur juste présence était considérée comme présente à 100 %. Quant à quelques uns, ils étaient non vérifiables. Mais nous pouvons les estimer, et pour que notre estimation soit objective. Nous avons mis une estimation équilibrée, c'est-à-dire 50 % pour et 50 % contre.

Volet II : À la quête de la trace d'une dimension interculturelle dans le conte via une analyse qualitative et quantitative.

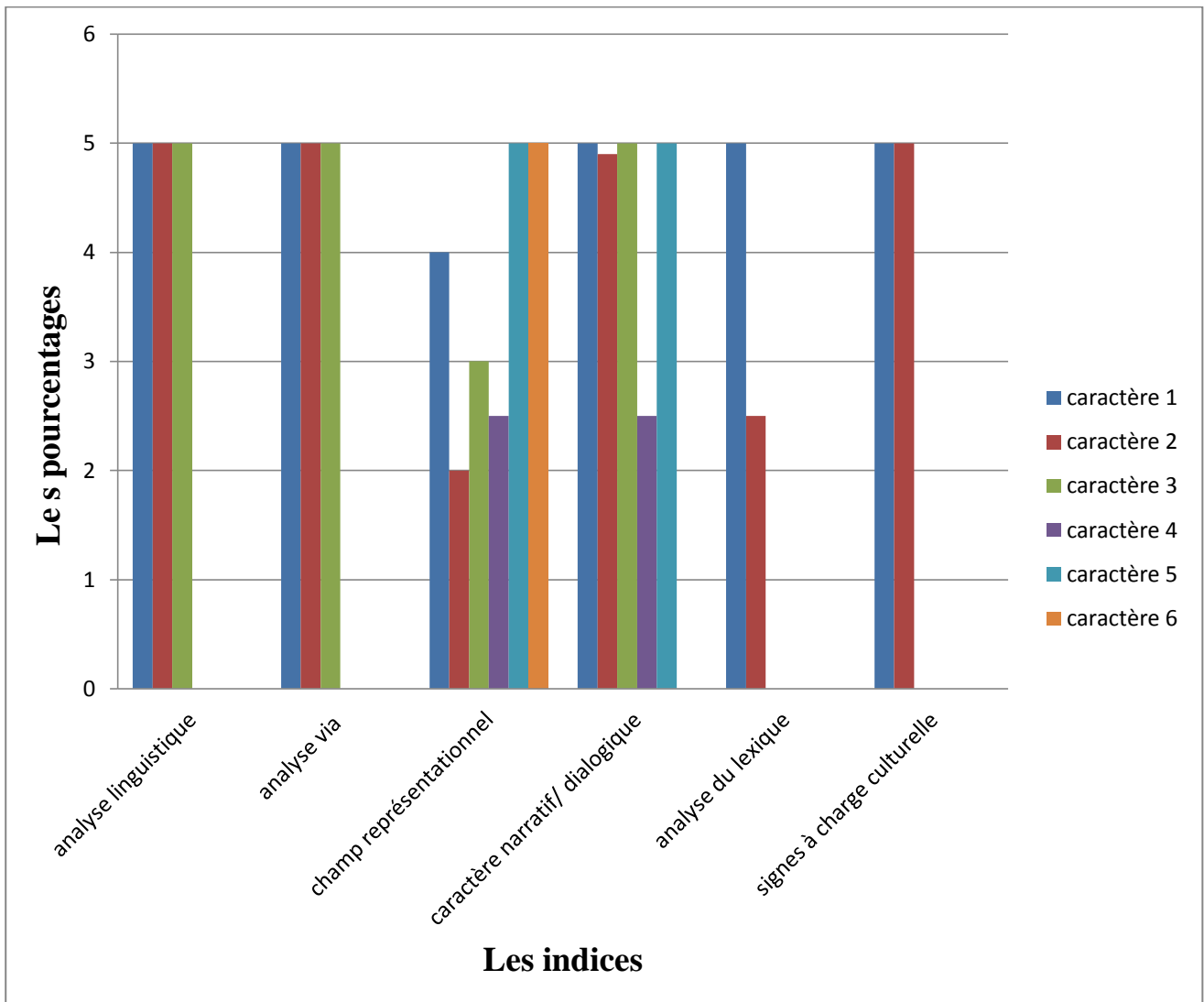


Figure n° 15 : Histogramme synthétique des indices culturels et interculturels

Commentaire :

L'histogramme montre clairement les résultats obtenus durant notre analyse. De ce fait il montre aussi l'efficacité des démarches adoptées. Pour la première analyse dit linguistique, nous remarquons que la barre est atteinte. Ce qui explique le caractère culturel et interculturel du fait uniquement d'acquérir une compétence linguistique communicative. Même remarque pour l'analyse via la titrologie, les trois critères de cette approche se manifestent à 100 %. C'est un autre indice de présence du culturel et de l'interculturel. Henri Boyer propose ce qu'il appelle les caractéristiques répertorielles du champ représentationnel. Les grilles élaborées pour illustrer et synthétiser montrent quelques différences au niveau des repérages. Certains critères sont peu manifestés, quant aux autres ils ont inondé les textes étudiés. Mais en somme ces derniers se

Volet II : À la quête de la trace d'une dimension interculturelle dans le conte via une analyse qualitative et quantitative.

montrent majoritaires. Ce qui exprime une autre fois de plus la manifestation des indices culturels et interculturels dans notre corpus. La démarche interculturelle proposée par De Carlo.M s'ébranle par le biais des repères dégagés des contes contenus dans le manuel scolaire de la 5^{ème} AP. tous les critères d'analyses, soit le caractère narratif ou l'étude lexicale ; sont très présents dans le corpus. Sauf un seul qui était difficile à vérifier. C'était le critère d'auto identification qui a une possibilité de se réaliser ou non. Si non l'ensemble des résultats dévoile fort et claire la réalité, que la perspective culturelle et interculturelle dans les contes est belle et bien réalisée. En dernier, c'est l'analyse sémiotique qui par laquelle nous arrivâmes à clôturer notre recherche, des indices perceptibles d'autre non qu'il fallait dénicher dans les profondeurs des textes afin de les expliciter au claire pour confirmer l'existence du culturel et l'interculturel dans le conte.

Volet II : À la quête de la trace d'une dimension interculturelle dans le conte via une analyse qualitative et quantitative.

Conclusion :

Afin de conclure ce volet, nous faisons un rappel de notre objectif de recherche. Celui de vérifier la présence de la dimension culturelle et interculturelle dans le conte comme support didactique dans le manuel scolaire de la 5^{ème} AP. Nous avons suivi une démarche qualitative quantitative, assez variée en utilisant plusieurs types d'analyses. Nous avons envisagé que ces méthodes nous amèneront à des résultats prouvés scientifiquement selon ces démarches. Chaque démarche avait ses principes, sa méthodologie de recherche, ses repères, ...etc. Nous avons opté pour cinq grands axes d'analyses : une analyse linguistique, une analyse via la titrologie, une analyse selon la grille d'Henri Boyer. Une analyse interculturelle selon De Carlo .M où nous avons fixé deux critères ; le premier narratif et le second dialogique.une analyse du lexique et une analyse sémiotique. Ainsi nous avons élaboré un histogramme synthétique pour récapituler ce que nous avons eu comme résultats. Durant cette étude nous étions mis face à de critère non vérifiable du moins pour le moment. Ce genre de problème arrive lors de l'étude mais pas avant. D'où l'impossibilité d'analyser, mais c'est récupérable dans d'autres recherches. Effectivement nous avons obtenus ces des résultats que nous jugeons utiles pour l'apprentissage/enseignement de la compétence interculturelle en classe du FLE au primaire.

Conclusion générale

« À force d'en parler, la chose prend corps même si on ne sait pas du tout où on va. J'ai deviné mon sujet d'étude à force d'essayer de l'expliquer, et peu à peu je me suis senti tenu d'aller jusqu'au bout à cause de ce j'avais dit. »

MICHELE ECKENSCHWILLER.

Conclusion générale

Le système éducatif en Algérie se fixe comme finalités au terme de l'article quatre de la loi d'orientation dont il s'agit de : « *Permettre d'au moins deux langues étrangères en tant que moyen d'ouverture sur le monde et moyen d'accès à la documentation et aux échanges avec les cultures et les civilisations étrangères* »¹

Ces deux expressions celle, de l'« *Ouverture sur le monde* » et celle de l'« *Accès à la documentation* » se veulent finalités d'enseignement/apprentissage du FLE depuis le cycle primaire. La mise en pratique de ces deux finalités et leur concrétisation palpable dans la sphère de l'E/A du FLE notamment celle de l'ouverture sur le monde implique forcément la prise en compte d'une dimension culturelle et interculturelle dans le processus didactique de E/A du FLE ; raison pour laquelle nous nous sommes interrogés, dans cette modeste méditation, si la dimension culturelle et interculturelle est prise en considération, et mise en valeur dans le manuel de la 5^{ème} AP de FLE, de par son ampleur et son efficacité dans le cadre du E/A du FLE et son rôle majeur dans la formation d'un apprenant disposé pour s'ouvrir sur le monde. Et ce, pour s'adapter à ce que revendiquent les instructions officielles. Nous avons essayé tout au long de notre mémoire de répondre à ce questionnement. Notre objectif était de connaître les possibilités didactiques qu'offre le conte en classe de FLE afin de permettre l'acquisition et le développement de certains nombres de compétences culturelles et interculturelles. Dans cette optique nous avons centré notre analyse sur les contes du deuxième projet et celui de l'activité de « lecture suivie et dirigée ».

Notre recherche a commencé par la délimitation des textes à étudier dans le manuel. Pour entamer la phase ultérieure, qu'est celle de la documentation, cette dernière nous a coûté énormément d'efforts tant matériels que physiques de par l'indisponibilité d'une bibliographie assez riche en la matière. Durant cette phase, qu'a pris plus de temps, nous nous sommes consacrés à la lecture et la recherche des démarches d'analyses de notre corpus d'étude en fonction des paramètres que fixent les spécialistes au sujet de l'interculturalité, citant à titre d'exemples : La titrologie qui nous a permis de faire une analyse des connotations des titres. Henri Boyer nous a offert une grille d'analyse pour vérifier l'appartenance culturelle du conte au patrimoine. Maddalena De Carlo nous a proposé des activités pour enseigner l'interculturel en classe de FLE. Et l'analyse sémiotique qui a clôturé ces démarches par son caractère interprétatif.

1 *Loi d'Orientation sur l'Education Nationale*, n°08-04 du 23 janvier 2008.

Conclusion générale

Notons que notre recherche qui s'inscrit dans le cadre inter disciplinaire de par l'interdisciplinarité de la notion de l'interculturalité trouve sa place dans le cadre à la fois linguistique, sémiotique, sociolinguistique et particulièrement didactique. Tous ceci nous a imposé de faire appel à plein de méthodes : quantitative, qualitative, et de procéder à une analyse descriptive, comparative et même interprétative pour mettre au claire la place de la dimension interculturelle dans les contes, sujets de notre étude.

On a déduit à partir de la présente recherche d'emblé, après l'analyse de façon détaillée du contenu de chaque texte proposé aux apprenants par les élaborateurs du manuel, que les contes sont des : « *merveilleux instruments didactiques* »² à exploiter hiérarchiquement en classe de FLE pour progresser et développer les compétences linguistiques et les compétences culturelles et interculturelles. Ce qui fait de l'apprentissage de FLE non seulement un défi linguistique mais aussi un défi interculturel voire même socioprofessionnel.

En outre notre première analyse descriptive nous a permis de comprendre le rôle de l'exploitation linguistique des contes dans une dimension culturelle. De plus notre analyse via la titrologie nous a révélé plusieurs autres sens culturels. Quant à l'analyse sémiotique des contenus des contes du manuel scolaire de 5^{ème} AP ; elle nous a permis de détecter les éléments à valeurs interculturelles qui étaient introduit de façon beaucoup plus implicite. Nous avons pu aussi relever des indices à charges culturels explicites à travers la confrontation du texte « le chêne de l'ogre » à la grille d'Henry Boyer. Ainsi que la démarche élaborée par De Carlo qui se focalise sur : Le genre littéraire, le caractère narratif, celui dialogique et les formes dont les questions de compréhension de l'écrit étaient formulées ; tous cela était concrétisée de manière authentique dans le manuel. De même l'analyse sémiotique qui nous a donné les clefs de sens des mots et expressions. En d'autres termes, nous avons constaté la présence d'un contenu connotatif qui véhicule directement ou indirectement un grand nombre d'informations d'ordre culturel qui seront à la base d'installation de la compétence interculturelle chez nos apprenants soit à l'immédiat ou plus tard. Et même chez la neuroscience cognitive et les spécialistes des processus d'apprentissage, ces connotations constituent un projet interculturel qui donne ses fruits à long terme. Et prépare l'apprenant à s'ancrer depuis son jeune âge dans la culture de l'autre ce qui le prépare d'hors et déjà à s'ouvrir sur le monde. Etant donné que le contenu culturel qui se

2 - Poirie Nicole, sur *Franc-parler*, <http://www.francparler.org/dossiers/contes.htm>.

Conclusion générale

manifeste à travers l'ensemble des mots et d'expressions représente une image culturelle des français. C'est pour quoi la didactisation de la part interculturelle en parallèle avec la part linguistique nous paraît-il à travers cette étude une nécessité à ne pas négliger.

Au fil de notre analyse du corpus on a pu, en définitive, répondre à notre question problématique et même de valider les deux hypothèses émises qui se voient en pleine corrélation par rapport aux objectifs fixés par notre recherche. La principale hypothèse a trouvé ces racines dès le début et s'avère pointue du fait que toutes les analyses menées ont convergé pour confirmer que non seulement le manuel scolaire contribue à promouvoir l'interculturel chez les apprenants mais il offre également des potentiels considérables pour installer la compétence interculturelle chez les apprenants de la 5^{ème} AP. Nous nous permettons de dire après cette étude que la caractéristique narrative du conte est le facteur le plus important pour installer une compétence interculturelle chez l'élève de par son caractère de compréhension globale du texte, chose qui trouve son appui dans l'approche adoptée dans le manuel scolaire « compréhension globale de l'oral/l'écrit ». En d'autre terme, il est plus facile pour un élève de saisir le sens globale d'un conte que de chercher son sens culturel à savoir l'exemple de : « le coq noir ». Nous parvenons à prouver le rôle crucial du conte étant un support didactique dans la construction d'une conscience à la fois culturelle et interculturelle chez nos apprenants, il contribue à la compréhension de soi et à la sensibilisation aux différences entre la culture de l'autre (culture cible) et la culture de référence (culture maternelle). Notre deuxième hypothèse secondaire vise à déterminer le rôle que joue la compétence interculturelle contenue dans le conte proposé dans le manuel scolaire dans l'appropriation de la compétence communicative chez les élèves au cycle primaire. Nous déduisons à partir de l'analyse menée que la compétence interculturelle joue un rôle important de repérage et de référence pour fixer les savoirs, savoirs faire et savoir être chez les apprenants de la 5^{ème} AP, Ainsi que nous nous sommes parvenus au caractère réciproque de la relation entre la compétence communicative et la compétence interculturelle.

Il est à souligner que sur le plan de notre choix du corpus celui du conte en tant que genre littéraire a un poids significatif dans l'installation d'une compétence interculturelle, Parce que d'une part, la littérature est considérée comme étant un vecteur primordial dans la propagation de la culture de l'Autre. Ainsi nous jugeons que le conte est, en quelque sorte, une passerelle utile pour nous comprendre nous-mêmes, et permettrait de partir à la découverte de l'Autre à partir des éléments culturels qu'il diffuse. Et d'autre part, le conte qui se raconte généralement à l'enfant pendant son jeune âge peut marquer son développement psychique et il ne l'oublie guère, même une fois devenus adultes. Citons à

Conclusion générale

terme d'exemple un de ces titres si marquant, celui de : « *Histoire de Babar* » restant gravés durablement dans l'inconscient des apprenants durant leur existence. Cette idée se justifie par certains critiques littéraires et psychologues qui parlent du travail psychique du conte. C'est pour quoi il est important de procéder à une sélection réfléchie de la série des textes supports proposés dans le manuel scolaire du palier primaire qui représente notre sujet de réflexion. De façon à opter pour des contes qui nourrissent pleinement la culture de l'apprenant et la culture de l'autre via ce genre de texte pour cultiver chez nos futur générations cette dimension interculturelle depuis leur jeune âge chose qui trouve le milieu propice et le champ le plus fécond dans la littérature maghrébine d'expression française en vue de concevoir un manuel scolaire avec des textes supports de genre conte bien sélectionnés de façon à pouvoir représenter parallèlement la culture maternelle de l'apprenant et la culture universelle de l'humanité ; en élaborant un manuel qui valorise une conception objective de connaissances de l'autre et permettant le respect de diversité, l'acceptation de l'autre, l'ouverture sur le monde, et par là on aboutit à former un futur citoyen du monde.

En bref, cette méditation nous a permis en plus de déceler d'autres pistes de recherches qui peuvent éclaircir la notion d'interculturalité et d'identifier son apport à l'E/A du FLE et même de repérer sa vocation dans l'installation d'une compétence interculturelle qui est derrière la formation psychologique, sociologique et socioprofessionnelle de l'apprenant.

Bibliographie

Bibliographie

I. Ouvrages :

Ouvrages imprimés :

- ABDELALLAH – PRETCEILLE. Martine. PORCHET. *L'éducation et communication interculturelle*, PUF, Paris, 1996.
- ABDALLAH-PRECTEILLE. Martine, *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF, collection « Que sais-je ? », 2004.
- ABDELLAH-PRETCEILLE .Martine, *L'éducation interculturelle : vers une pédagogie interculturelle*, Presse universitaire de France : 1999.
- ADAM .Jean –Michel, *Le texte narratif*, Ed Nathan, Paris, 1994.
- AMROUCHE. Taos. *Les grains magiques*, Ed La découverte, 2000.
- BERTRAND. Olivier, *Diversités culturelles et apprentissage du français*, Les éditions de l'école polytechnique, 2005.
- BLONDEL .Alin , BRIET ,Geneviève et al, *Que voulez- vous dire ?compétences culturelles et stratégies didactiques* ,Ed Duclot ,Bruxelles ,1998.
- BOYER. Henri, GARDIES. Patricia. *Les représentations interculturelles en Didactique des langues-cultures*, enquête et analyse, ...
- BYRAM. Michael , GRIBKOVA. Bella et al, *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues*, Ed Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2002.
- CHIKHI, Beida, *Jean Taos et Fathma Amrouche : Relais de la voix, chaîne de l'écriture*, Ed l'Harmattan, 1998.
- DE CARLO, Maddalena, *l'interculturel*, Clé internationale, Paris, 1998.

- Grimm, *Aux pays des contes classiques*, Ed Hemma, Italie, 2010.
- LECLERCQ .Jean-Michel, *Figures de l'interculturel dans l'éducation*, Editions du Conseil de l'Europe : Strasbourg, 2002.
- *Livre de français*, Cinquième Année Primaire, ONPS, 2006-2007.
- MERRAD, Ghani, *La littérature algérienne d'expression française*, Ed PJO : Paris, 1976.
- PORCHER. Louis, *français langue étrangère : émergence et enseignement d'une discipline*, Paris : Hachette, 1995.
- POPET. Anne, ROQUES .Evelyne, *Le conte au service de l'apprentissage de la langue*, Paris, Ed Retz, 2007.
- PROPP. Vladimir, *Morphologie du conte*, Ed Seuil : 1970.
- REUTER, Yves, *Introduction à l'analyse du roman*, Paris, Ed Bordas, 1991.
- SEOUD. Amor, *Pour une didactique de la littérature*, Les Editions Didier Paris ,1997.
- WINDMULLER. Florence, «*Apprendre une langue, c'est apprendre une culture.*» *Leurre ou réalité ?*, Ed Giessener Elektronische Bibliothek : Allemagne, 2015.
- WINDMULLER. Florence, *Français langue étrangère(FLE) :l'approche culturelle et interculturelle*, Ed Bellin, Allemagne ,2011.
- ZAEATE.G, *Enseigner une culture étrangère*, Ed Hachette, 1993.

2/Ouvrages numériques:

- ALBERT. Audil, FLECHEUX .Laurence, *Se former à l'interculturel* [en ligne], Ed Charles Léopold Mayer, 1999, URL : <https://books.google.dz/books> (Consulté le : 04/04/2018).
-

- HOEK.L.H, *La marque du titre: Dispositifs sémiotiques d'une pratique textuelle* [En ligne], Ed Mouton Editeur, 1981, Disponible sur : <https://books.google.dz/books?>(Consulté le : 10/06/2018).
- XAVIER .Rogiers, GERARD .François-Marie. *Des manuels scolaires pour apprendre : concevoir, évaluer, utiliser [en ligne]*. , Ed de-book, 2009,332 p .Disponible sur : < <https://books.google.dz>. >, (Consulté le : 15/04/2018)
- Blanchet, Ph, *L'approche interculturelle en didactique du FLE*. [en ligne].Publication de l'université de Rennes, disponible sur www.aidenligne-français-universite.auf.org/IMG/pdf Blanchet inter PDF (consulté le 10/03/2018)

II. Articles de périodiques :

- KHEIR, Abdelkader, TIFOUR, Thameur et al, L'interculturel et l'enseignement/apprentissage du texte littéraire : le cas du conte, in *Synergies Chine* [en ligne]. 2013, n°08 p. 53-64, Disponible sur : https://gerflint.fr/Base/Chine8/Article5Kheir_Tifour_Meziane.Consulté le: (08/04/2018.).
- ABDELLAH-PRETCEILLE. Martine, La perception de l'autre : point d'appui de l'approche interculturelle, in *Le français dans le monde*, 1983, n° 181, Paris : Larousse.
- COSTE .D, *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, in *Le français dans le Monde*, n° spécial, Hachette/Edicef, Paris, Juillet 1998.
- MIALY- Rakotomena, Henriette, Les ressources individuelles pour la compétence interculturelle individuelle. In *Revue internationale sur le travail de la société*, 2005.
- VEZIN. Liliane, « *Les illustrations, leur rôle dans l'apprentissage des textes* ».In L''enfance. Volume 39. N°01, [en ligne]. 1986. P 111.Disponible sur : https://www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_1986_num_39_1_2911 ,(consulté le:10/04/2018).
- Windmüller. F, « Pour une légitimation méthodologique de la compétence culturelle et interculturelle dans l'enseignement/apprentissage des langues »,In *Synergie Chine*, N°5, 2010

III. Thèses de doctorat consultées:

- RAULT. Gwladys, LAKHAL. Riad, *L'utilisation du conte en classe de FLE : Perspectives linguistiques, interculturelles et créatives, didactique du Français et des langues*, thèse de doctorat, Paris, Université Sorbonne nouvelle, 2011.

- MOUSA .Ahmed, *Acquérir une compétence interculturelle en classe de langue, entre objectifs visés, méthodes adoptées et difficultés rencontrés*. [en ligne], science du langage et didactique des langues, université de Laurine, 2012,265p. Disponible sur : www.theses.fr/2012LORR0180?,(Consulté le : 15/03/2018).

IV. Dictionnaires :

- CUQ. Jean-Pierre, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Ed CLE : Paris, 2003.
- Forest. Philippe, CONIO. Gérard, *Dictionnaire fondamental du français littéraire*, Ed Pierre Bordas, Paris, 1993.
- GALISSON. Robert, COSTE .Daniel, *Dictionnaire de didactique des langues*, Hachette, Paris, 1976.
- *Larousse*, dictionnaire de l'éducation ,1988.
- *Encyclopédie Universalis*, Paris, 2002, tome 4.
- Dictionnaire français *Le Petit Rober* .Ed Le Robert .Paris, 2005.
- *Le Petit Larousse*. Grand Format, 1995.

V. Documents officiels :


- *Cadre européen de référence pour les langues*, Conseil de l'Europe , 2001.
- *Document d'accompagnement du programme de français (Cycle primaire)*, ministère de l'éducation nationale, 2016.
- *Guide du maitre français 5ème année primaire*, Ministère de l'éducation nationale, 2017.
- *Programme de la 5^{ème} année primaire (langue française)*, Ministère de l'éducation nationale ,2006.
- *Loi d'Orientation sur l'Education Nationale*, n°08-04 du 23 janvier 2008.
- *Rapport de la commission de la réforme du système éducatif*, 2001.

Sites Internet :-

- Wilson, Bee. Books, L'acquittement de Babar, [en ligne].2016 .Disponible sur : <https://www.books.fr/lacquittement-de-babar/> (Consulté le : 10/04/2018).
- Le Parisien .Citation célèbre, [en ligne].Disponible sur : Citation-célèbre.leparisien.fr (consulté le : 01/05/2018).

Annexes

Annexe 01 :



LIRE ET ÉCRIRE UN CONTE

SEQUENCE 1 – IDENTIFIER LA STRUCTURE NARRATIVE

SÉQUENCE 2 – IDENTIFIER LES PARTICULARITES D'UN CONTE

SEQUENCE 3 – FAIRE PARLER LES PERSONNAGES D'UN CONTE

Annexe 02 :

Séquence 1 - identifier la structure narrative



LECTURE :

HISTOIRE DE BABAR

**P
R
O
J
E
T**



Il y avait une fois, un petit éléphant qui s'appelait Babar. Il vivait dans la grande forêt avec sa mère.

Pour l'endormir, elle le berçait avec sa trompe en chantant doucement. Sa maman l'aimait beaucoup. Mais elle était imprudente. Elle se promenait, souvent, avec Babar, loin des autres animaux. Seuls les oiseaux pouvaient les accompagner dans leurs longues promenades.

Un jour, un méchant chasseur, caché derrière les arbres, a tiré sur eux. Il a tué la maman. Babar s'enfuit en pleurant. Le chasseur court pour attraper Babar ; mais, impossible ! Babar est déjà loin... Fatigué, il arrive près d'une ville. Il rencontre une vieille dame très riche qui aime beaucoup les petits éléphants.

Depuis ce jour, Babar vit très heureux avec elle.

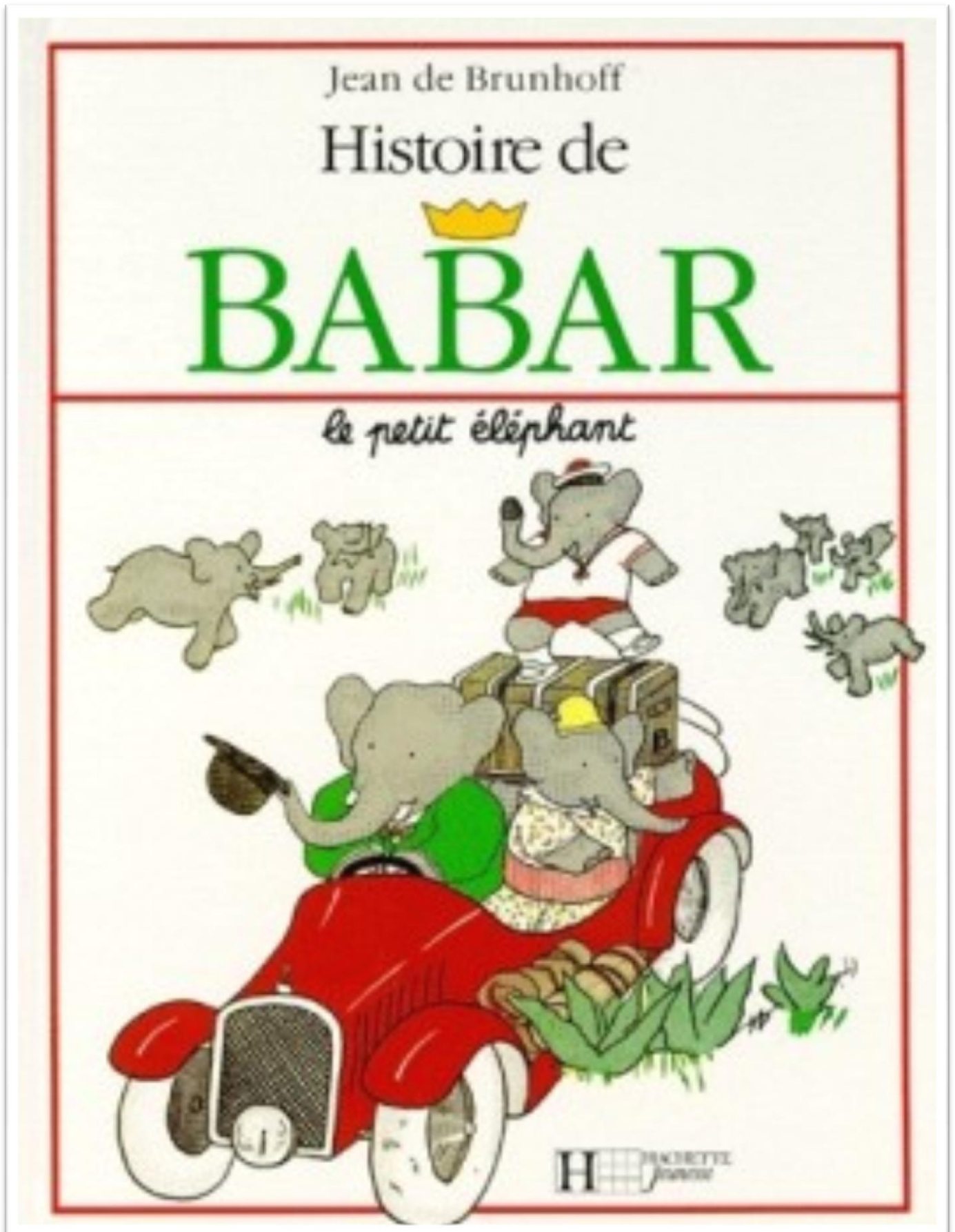
D'après J. de Brunhoff, Babar, Librairie Hachette

QUESTIONS :

- 1) Que fait l'auteur dans ce texte ?
- 2) Combien de paragraphes y-a-t-il dans ce texte ?
- 3) Par quoi commence chaque paragraphe ?
- 4) Lis le premier paragraphe : De qui parle-t-il ? Où vivent ces personnages ?
- 5) Quand se passe cette histoire ?
- 6) Lis le troisième paragraphe. Est-ce qu'on retrouve les mêmes personnages ? le même lieu ?
Pourquoi ? qu'est ce qui s'est passé ?
Lis le deuxième paragraphe pour trouver la réponse.
- 7) Relis tout le texte, puis complète le tableau suivant par les expressions qui commencent chaque paragraphe.

situation initiale (le début de l'histoire)	déroulement des événements (le milieu de l'histoire)	situation finale (la fin de l'histoire)

Annexe 03 :



Annexe 04 :

Le texte original :

Histoire de Babar le petit éléphant

1. Babar à la ville

1. Dans la grande forêt, un petit éléphant est né. Il s'appelle Babar. Sa maman l'aime beaucoup. Pour l'endormir, elle le berce avec sa trompe en chantant tout doucement.

2. Babar a grandi. Il joue maintenant avec les autres enfants éléphants. C'est un des plus gentils.

Mais un jour, un vilain chasseur caché derrière un buisson tire sur Babar qui se promenait avec sa maman. Le chasseur a tué la maman.

Babar a si peur qu'il se sauve et court et court sans s'arrêter...

3. Babar est sorti de la grande forêt et arrive près d'une ville.

Il est très étonné parce que c'est la première fois qu'il voit tant de maisons.

Dans la rue, Babar rencontre deux messieurs.

« Vraiment, ils sont très bien habillés ; moi aussi j'aimerais avoir un beau costume. »

4. Heureusement, une vieille dame qui aimait beaucoup les petits éléphants comprend qu'il a envie d'un bel habit. Comme elle aime faire plaisir, elle lui donne son porte-monnaie.

Babar lui dit : « Merci, madame. » .Et, sans perdre une minute, il va dans un grand magasin , il trouve très amusant de monter et de descendre dans l'ascenseur.

5. Alors il s'achète : une chemise avec col et cravate, un costume d'une agréable couleur verte, puis un beau chapeau melon, enfin des souliers avec des guêtres.

6. Babar va dîner chez son amie la vieille dame. Elle le trouve très chic dans son costume neuf. Après le dîner, fatigué, il s'endort vite.

2. Babar n'est pas heureux

1. Maintenant, Babar habite chez la vieille dame.

Le matin, avec elle, il fait de la gymnastique puis il prend son bain.

Tous les jours, il se promène en auto. C'est la vieille dame qui la lui a achetée. Elle lui donne tout ce qu'il veut.

2. Un savant professeur lui donne des leçons. Babar fait attention et répond comme il faut. C'est un élève qui fait des progrès.

Le soir, après dîner, il raconte aux amis de la vieille dame sa vie dans la grande forêt.

Annexes

3. Pourtant Babar n'est pas tout à fait heureux : il ne peut plus jouer avec ses petits cousins et ses amis les singes. Souvent, à la fenêtre, il rêve en pensant à son enfance et pleure en se rappelant sa maman.

4. Deux années ont passé. Un jour, pendant sa promenade, il voit venir à sa rencontre deux petits éléphants tout nus.

« Mais c'est Arthur et Céleste, mon petit cousin et ma cousine ! » dit-il stupéfait à la vieille dame. Babar embrasse Arthur et Céleste. Puis il va leur acheter de beaux costumes et les emmène chez le pâtissier manger de bons gâteaux.

5. Un oiseau, qui volait sur la ville, a reconnu Arthur et Céleste. Leurs mamans, inquiètes, sont venues les chercher.

Babar se décide à retourner lui aussi dans la grande forêt.

Il embrasse son amie la vieille dame et lui promet de revenir. Jamais il ne l'oubliera.

6. Ils sont partis... Les mamans n'ont pas de place dans l'auto. Elles courent derrière et lèvent leurs trompes pour ne pas respirer la poussière.

La vieille dame reste seule; triste, elle pense : « Quand reverrai-je mon petit Babar? »

3. « Vive le roi Babar »

1. Babar est arrivé dans la grande forêt. Tous les éléphants courent en criant :

« Les voilà ! Les voilà ! Ils sont revenus ! Bonjour Babar ! Bonjour Arthur ! Bonjour Céleste ! Quels beaux costumes ! Quelle belle auto ! »

2. Alors le vieux Cornélius s'avance vers Babar et lui dit de sa voix tremblante :

« Hélas ! Babar, juste avant ton retour, notre roi a été empoisonné par un mauvais champignon. Il a été si malade qu'il en est mort. C'est un grand malheur. »

3. Et Cornélius se tourne vers les éléphants :

« Mes bons amis, nous cherchons un nouveau roi, pourquoi ne pas choisir Babar ? Il revient de la ville. Il a beaucoup appris chez les hommes. Donnons-lui la couronne. »

4. Tous les éléphants trouvent que Cornélius a très bien parlé. Babar très ému les remercie et leur apprend que, pendant le voyage, Céleste et lui se sont fiancés. « Vive la reine Céleste ! Vive le roi Babar ! » crient tous les éléphants sans hésiter.

5. Babar a nommé Cornélius général. Il demande aux oiseaux d'inviter tous les animaux pour son mariage et charge le dromadaire de lui acheter à la ville de beaux habits de noce. Pendant les fêtes du couronnement tout le monde danse de bon cœur.

6. La fête est finie. Maintenant tout dort. Les invités sont rentrés chez eux, très contents mais fatigués d'avoir trop dansé. Le roi Babar et la reine Céleste heureux rêvent à leur bonheur.

JEAN DE BRUNHOF, *Histoire de Babar, le petit éléphant* (Hachette)

Annexe 05:

Séquence 2 - identifier les particularités d'un conte

LECTURE :

Le chêne de l'ogre.

Il était une fois un pauvre vieux qui vivait seul dans sa cabane. Il habitait en dehors du village. Son lit était près de la porte, ainsi, il pouvait l'ouvrir en tirant sur un fil qui était accroché à la targette.

Ce vieux avait une petite fille, Aïcha, qui lui apportait à manger. Dès qu'elle arrivait près de la cabane, Aïcha chantonnait :

- Ouvre-moi la porte, Ô mon père Inoubba, Ô mon père Inoubba.

Et le grand-père répondait :

- Fais sonner tes petits bracelets, Ô Aïcha ma fille !

La fillette heurtait l'un contre l'autre ses bracelets et il ouvrait la porte.

Aïcha entrait, nettoyait la cabane. Puis elle servait à son grand-père le repas. Elle restait avec lui un moment puis repartait chez elle.

Un jour, l'ogre aperçoit l'enfant. Il la suit en cachette jusqu'à la cabane et l'entend chanter.

- Ouvre moi la porte, Ô mon père Inoubba, Ô mon père Inoubba.

Il entend le vieillard répondre :

- Fais sonner tes petits bracelets, Ô Aïcha ma fille.

Le lendemain, avant l'arrivée de la fillette, l'ogre se présente devant la cabane et dit de sa grosse voix :

- Ouvre-moi la porte, Ô mon père Inoubba.

- Sauve-toi maudit ! lui répond le vieux. Tu crois que je ne t'ai pas reconnu ?

L'ogre est revenu à plusieurs reprises mais, chaque fois, le vieillard devinait qui il était.

D'après Taos Amrouche - Le grain magique - Contes de Kabylie. (à suivre)

QUESTIONS :

- 1) En t'aidant des éléments qui entourent le texte, dis à quel genre il appartient. Justifie ta réponse.
- 2) Qui est Aïcha ? Que fait-elle chaque jour ? Pourquoi ?
- 3) Comment le grand-père reconnaît-il sa petite fille ?
- 4) Quel autre personnage utilise cette formule ? pourquoi ?
- 5) Relis le texte et relève tous les éléments qui appartiennent au conte.



P
R
O
J
E
T
2

Séquence 3 - faire parler les personnages d'un conte



LECTURE :

LE CHÊNE DE L'OGRE. (Suite et fin)

Alors l'ogre va trouver le sorcier :

- Dis-moi comment avoir une voix aussi fine, aussi claire que celle d'une petite fille ?

Le sorcier lui répond :

- Va remplir ta gorge de miel et allonge-toi par terre au soleil, la bouche grande ouverte. Des fourmis entreront. Elles te feront un bon nettoyage dans la gorge. Mais ce n'est pas en un jour que ta voix changera.

L'ogre fait ce que lui dit le sorcier. Au bout du quatrième jour, sa voix est aussi fine et aussi claire que celle de la petite fille.

Il va alors chez le vieillard et chantonne devant sa cabane.

- + Ouvre-moi la porte, Ô mon père Inoubba !
- + Fais sonner tes petits bracelets, Ô Aïcha, ma fille.

L'ogre fait tinter la chaîne qu'il avait apportée avec lui. La porte s'ouvre. L'ogre entre et dévore le vieux.

Quand la fillette arrive devant la cabane, elle remarque du sang qui coulait sous la porte. Elle verrouille la porte de l'extérieur et chantonne :

- Ouvre-moi la porte, Ô mon père Inoubba !

L'ogre répond de sa voix fine et claire.

- Fais sonner tes bracelets, Ô Aïcha, ma fille !

La fillette qui ne reconnaît pas la voix de son grand-père, court au village avertir ses parents.

Le père fait crier la nouvelle sur la place publique. Alors, les hommes arrivent de tous les côtés avec du bois qu'ils déposent devant la cabane. Ils allument le feu. L'ogre essaie de fuir mais il ne peut pas. C'est ainsi qu'il brûla.

L'année suivante, à l'endroit où la cabane a brûlé, un chêne a poussé.

On l'appelle le chêne de l'ogre.

D'après Taos Amrouche - Le grain magique - Contes de Kabylie.



P
R
O
J
E
T



QUESTIONS :

- 1) Quels sont les personnages du texte.
- 2) L'ogre a-t-il réussi à entrer chez le grand-père ?
- 3) Comment Aïcha a-t-elle reconnu l'ogre ?
- 4) Que peux-tu dire de l'ogre ?
- 5) Mets devant chaque réplique l'initiale du personnage qui parle.
- 6) Avec tes camarades, lis le texte en jouant les différents rôles.

Annexe 06:

LE CHÊNE DE L'OGRE

Que mon conte soit beau et se déroule comme un long fil.

L'on raconte qu'aux temps anciens, il était un pauvre vieux qui s'entêtait à vivre et à attendre la mort tout seul dans sa mesure. Il habitait en dehors du village. Et jamais il n'entrait ni ne sortait, car il était paralysé. On lui avait traîné son lit près de la porte, et cette porte, il en tirait la targette à l'aide d'un fil. Or ce vieux avait une petite fille, à peine au sortir de l'enfance, qui lui apportait tous les jours son déjeuner et son dîner. Aïcha venait de l'autre bout du village, envoyée par ses Parents qui ne pouvaient eux-mêmes prendre soin du vieillard.

La fillette, portant une galette et un plat de couscous, chantonnait à peine arrivée:

- Ouvre-moi la porte, ô mon père Inoubba, ô mon père Inoubba

Et le grand-père répondait :

- Fais sonner tes petits bracelets, ô Aïcha ma fille

La fillette heurtait l'un contre l'autre ses bracelets et il tirait la targette. Aïcha entrait, balayait la mesure, aéra le lit. Puis elle servait au vieillard son repas, lui versait à boire.

Après s'être longuement attardée près de lui, elle s'en retournait, le laissant calme et sur le point de s'endormir. La petite fille racontait chaque jour à ses parents comment elle avait veillé sur son grand-père et ce qu'elle lui avait dit pour le distraire. L'aïeul aimait beaucoup à la voir venir.

Mais un jour, l'ogre aperçut l'enfant. Il la suivit en cachette jusqu'à la mesure et

L'entendit chanter :

- Ouvre-moi la porte, ô mon père Inoubba, ô mon père Inoubba !

Il entendit le vieillard répondre :

- Fais sonner tes petits bracelets, ô Aïcha ma fille

L'Ogre se dit : J'ai compris. Demain je reviendrai, je répéterai les mots de la petite fille, il m'ouvrira et je le mangerai !

Le lendemain, peu avant que n'arrive la fillette, l'Ogre se présenta devant la mesure et dit de sa grosse voix :

- Ouvre-moi la porte, ô mon père Inoubba, ô mon Inoubba !

- Sauve-toi, maudit ! lui répondit le vieux. Crois-tu que je ne te reconnaisse pas?

L'Ogre revint à plusieurs reprises mais le vieillard, chaque fois, devinait qui il était.

L'ogre s'en alla finalement trouver le sorcier.

- Voici, lui dit-il, il y a un vieil impotent qui habite hors du village. Il ne veut pas m'ouvrir parce que ma grosse voix me trahit. Indique-moi le moyen d'avoir une voix aussi fine, aussi claire que celle de sa petite fille.

Le sorcier répondit :

Annexes

-Va, enduis-toi la gorge de miel et allonge-toi par terre au soleil, la bouche grande ouverte.

Des fourmis y entreront et racleront ta gorge. Mais ce n'est pas en un jour que ta voix s'éclaircira et s'affinera !

L'ogre fit ce que lui recommandait le sorcier : il acheta du miel, s'en remplit la gorge et alla s'étendre au soleil, la bouche ouverte. Une armée de fourmis entra dans sa gorge.

Au bout de deux jours, l'ogre se rendit à la mesure et chanta :

- Ouvre-moi la porte, ô mon père Inoubba, ô mon Inoubba !

Mais le vieillard le reconnut encore.

- Éloigne-toi, maudit ! lui cria-t-il. Je sais qui tu es.

L'ogre s'en retourna chez lui.

Il mangea encore et encore du miel. Il s'étendit de longues heures au soleil. Il laissa des légions de fourmis aller et venir dans sa gorge. Le quatrième jour, sa voix fut aussi fine claire que celle de la fillette. L'ogre se rendit alors chez le vieillard et chantonna devant sa mesure :

- Ouvre-moi la porte, ô mon père Inoubba, ô mon Inoubba !

- Fais sonner tes petits bracelets, ô Aïcha ma fille ! répondit l'aïeul.

L'Ogre s'était muni d'une chaîne : il la fit tinter. La porte s'ouvrit. L'Ogre entra et dévora le pauvre vieux. Et puis il revêtit ses habits, prit sa place et attendit la petite fille pour la dévorer aussi.

Elle vint. Mais elle remarqua, dès qu'elle fut devant la mesure, que du sang coulait sous la porte. Elle se dit : « Qu'est-il arrivé à mon grand-père ? » Elle verrouilla la porte de l'extérieur et chantonna :

- Ouvre-moi la porte, ô mon père Inoubba, ô mon père Inoubba !

L'Ogre répondit de sa voix fine et claire :

- Fais sonner tes petits bracelets, ô Aïcha ma fille !

La fillette qui ne reconnut pas dans cette voix celle de son grand-père, posa sur le chemin la galette et le plat de couscous qu'elle tenait, et courut au village alerter ses parents.

- L'ogre a mangé mon grand-père, leur annonça-t-elle en pleurant. J'ai fermé sur lui la porte.

Et maintenant qu'allons-nous faire ?

Le père fit crier la nouvelle sur la place publique. Alors chaque famille offrit un fagotet des hommes accoururent de tous côtés pour porter ces fagots jusqu'à la mesure et y mettre le feu. L'ogre essaya vainement de fuir. Il pesa de toute sa force sur la porte qui résista. C'est ainsi qu'il brûla.

L'année suivante, à l'endroit même où l'Ogre fut brûlé, un chêne s'élança. On l'appela le « Chêne de l'ogre ». Depuis, on le montre aux passants.

Mon conte est comme un ruisseau, je l'ai conté à des Seigneurs.

Marguerite Taos AMROUCHE. Le grain magique.

Éditions MASPERO. 1969. Pages 111-113

Annexe 07:



Séquence 3 - faire parler les personnages d'un conte

P
R
O
J
E
T

2

Étude de texte :

Hansel et Gretel

Il y a bien longtemps, tout près d'une grande forêt, vivait un pauvre bûcheron, sa femme et leurs deux enfants Hansel et Gretel.

Un jour, alors qu'ils n'avaient plus rien à manger, les parents abandonnent leurs enfants dans la forêt. Après avoir marché longtemps, Hansel et Gretel aperçoivent une petite maison en pain d'épices.

Une vieille femme ouvre la porte et les invite à entrer. C'est une sorcière.

Elle enferme Hansel et ordonne à Gretel de préparer les repas.

Quand Hansel deviendra gros, elle le mangera.

Un jour, la sorcière décide de le manger. Gretel, la sœur de Hansel attire la sorcière près du four. D'un coup de pied, elle la pousse dans la marmite.

Avant de se sauver, les enfants prennent tout l'argent et tous les bijoux de la sorcière.

Ils retournent chez leurs parents les poches pleines de pièces d'or.

Depuis ce jour, ils sont devenus très riches et vivent dans une belle maison.

D'après les frères Grimm.

COMPREHENSION:

- 1) Ce texte est un conte. Relève dans le premier paragraphe l'expression qui le montre.
- 2) Pourquoi les deux enfants sont-ils prisonniers ?
- 3) « Elle enferme Hansel et ordonne à Gretel de préparer les repas » - Donne le nom de la même famille que le verbe "préparer".
- 4) Relève du texte un adjectif attribut et un adjectif épithète.
- 5) Complète la phrase suivante : ils sont devenus très riches
- Elle très....
- 6) Mets au passé composé :
Hansel et Gretel (marcher) longtemps dans la forêt.

PRODUCTION ECRITE:

Pour élaborer un album de contes, rédige en 6 phrases une histoire que tu as lue.

Annexe 08:

Hansel et Gretel

Un bûcheron, sa femme et ses deux enfants vivaient à l'orée d'une forêt. Le garçon s'appelait Hansel et la fille Grethel. La famille était très pauvre. Une année, la famine régna dans le pays et le bûcheron, durant une de ses nuits sans sommeil où il ruminait des idées noires et remâchait ses soucis, dit sa femme : »Qu'allons-nous devenir ? Comment nourrir nos pauvres enfants ? Nous n'avons plus rien à manger.

-Eh bien, dit la femme, sais-tu ce que nous allons faire ? Dès l'aube, nous conduirons les enfants au plus profond de la forêt, nous leur allumerons un feu et leur donnerons à chacun un petit morceau de pain. Puis nous irons à notre travail et les laisserons seuls. Ils ne retrouveront plus leur chemin, et nous serons débarrassés.

-Non, femme, dit le bûcheron, je ne ferai pas cela ! Comment pourrais-je me résoudre à laisser nos enfants tout seuls dans la forêt ! Les bêtes sauvages ne tarderaient pas à les dévorer.

-Oh, fou ! rétorqua-t-elle, tu préfères donc que nous mourrions de faim tous les quatre ? »

Elle n'eut de cesse qu'il acceptât ce qu'elle proposait. Les deux petits, n'ayant pas pu s'endormir à cause de la faim qui les tenaillait, entendirent les paroles de leur mère. Grethel pleura beaucoup et dit à son frère : »C'en est fait de nous !

-Ne t'en fais pas, dit Hansel. Je trouverai un moyen de nous en tirer. »

Quand les parents furent endormis, il se leva, enfila ses habits, et sortit de la maison. Hansel ramassa autant de cailloux qu'il put et les mit dans ses poches. Quand vint le jour, la femme réveilla les deux enfants : « Debout, paresseux ! Nous allons dans la forêt pour y chercher du bois. » Elle leur donna un morceau de pain à chacun et dit : « Voici pour le repas de midi ; ne mangez pas tout avant, car vous n'aurez rien d'autre. »

Comme les poches de Hansel étaient pleines de cailloux, Grethel mit le pain dans son tablier. Puis, ils se mirent tous en route pour la forêt. Tout le long du chemin, Hansel, qui fermait la marche, jetait des cailloux blancs sur le chemin. Quand ils furent arrivés au milieu de la forêt, le père dit : « Maintenant, les enfants, ramassez du bois ! Je vais allumer un feu pour que vous n'ayez pas froid. » Hansel et Grethel amassèrent des brindilles au sommet d'une petite colline. Quand on y eut mis le feu et qu'il eut bien pris, la femme dit : « Couchez-vous

Annexes

auprès de lui, les enfants, et reposez-vous. Nous allons abattre du bois. Quand nous aurons fini, nous reviendrons vous chercher. »

Les deux enfants s'endormirent. Quand ils se réveillent, il faisait nuit noire. Grethel se mit à pleurer et dit : « Comment ferons-nous pour sortir de la forêt ? » Hansel la consola. « Attends encore un peu, dit-il, jusqu'à ce que la lune soit levée. Alors, nous retrouverons notre chemin ».

Quand la pleine lune brilla dans le ciel, il prit sa sœur par la main et suivit les petits cailloux blancs. Alors que le jour se levait, ils atteignirent la maison. Ils frappèrent à la porte. La femme ouvrit et les vit. Elle dit : « Méchants enfants ! Pourquoi avez-vous dormi si longtemps dans la forêt ? Nous pensions que vous ne reviendriez jamais. » Leur père, lui, se réjouit, car il avait le cœur lourd de les avoir laissés seuls dans les bois.

Peu de temps après, la misère régna de plus belle et, une fois de plus, pendant la nuit, les enfants entendirent ce que la mère disait : « Il ne nous reste plus rien à manger, une demi-miche seulement. Il faut nous débarrasser des enfants ; nous les conduirons encore plus profondément dans la forêt pour qu'ils ne puissent plus retrouver leur chemin ; il n'y a rien d'autre à faire. » Quand les parents furent endormis, Hansel se leva avec l'intention d'aller ramasser de nouveau des cailloux. Mais la femme avait verrouillé la porte et le garçon ne put sortir. Il consola cependant sa petite sœur : « Ne pleure pas, Grethel, dors tranquille ; le bon Dieu nous aidera. »

Tôt le matin, la mère fit lever les enfants. Elle leur donna un morceau de pain, plus petit encore que l'autre fois. Parvenus dans la forêt, les parents laissèrent les enfants pour aller couper du bois. Le soir, Hansel et Grethel firent du feu, puis ils dormirent, et la soirée passa sans que personne ne revînt auprès d'eux. Ils s'éveillèrent au milieu de la nuit, et Hansel consola sa petite sœur, disant : « Attends que la lune se lève, Grethel, nous retrouverons le chemin de la maison. »

Quand la lune se leva, ils se mirent en route. Mais les deux enfants marchèrent toute la nuit et le jour suivant, sans trouver à sortir de la forêt. Ils mouraient de faim, n'ayant à se mettre sous la dent que quelques baies. Ils étaient si fatigués que leurs jambes ne voulaient plus les porter. Ils se couchèrent au pied d'un arbre et s'endormirent.

Ils reprirent leur marche, s'enfonçant toujours plus avant dans la forêt. À midi, ils virent un joli oiseau sur une branche, blanc comme neige. Il chantait si bien que les enfants

Annexes

s'arrêtèrent pour l'écouter. Quand il eut fini, il déploya ses ailes et vola devant eux. Ils le suivirent jusqu'à une petite maison sur le toit de laquelle le bel oiseau blanc se percha. Quand ils s'en approchèrent, ils virent qu'elle était faite de pain et recouverte de gâteaux. Les fenêtres étaient en sucre. « Nous allons nous régaler, dit Hansel, et faire un repas béni de Dieu. Je vais manger un morceau du toit ; il a l'air d'être bon ! »

Hansel grimpa sur le toit et en arracha une petite portion, pour goûter. Grethel se mit à lécher les carreaux. Tout à coup, la porte s'ouvrit et une femme, vieille comme les pierres, s'appuyant sur une canne, sortit de la maison. Hansel et Grethel eurent si peur qu'ils laissèrent tomber tout ce qu'ils tenaient dans leurs mains. La vieille secoua la tête et dit : « Hé, chers enfants ! qui vous a conduits ici ? Entrez, venez chez moi ! Il ne vous sera fait aucun mal. »

Elle les prit tous deux par la main et les fit entrer dans la maisonnette. Elle leur servit un bon repas, du lait et des beignets avec du sucre, des pommes et des noix. Elle prépara ensuite deux petits lits. Hansel et Grethel s'y couchèrent. Ils se croyaient au paradis. Mais la gentillesse de la vieille femme n'était qu'apparente. En réalité, c'était une méchante sorcière qui n'avait construit la maison de pain que pour attirer les enfants. Quand elle en prenait un, elle le tuait, le faisait cuire et le mangeait. Pour elle, c'était alors jour de fête.

À l'aube, avant que les enfants ne se fussent éveillés, elle se leva. Elle attrapa Hansel, le conduisit dans une petite étable et l'y enferma. Il eut beau crier, cela ne lui servit à rien. La sorcière s'approcha ensuite de Grethel, la secoua pour la réveiller et lui dit : « Debout, paresseuse ! Va chercher de l'eau et prépare quelque chose de bon à manger pour ton frère. Il est enfermé à l'étable et il faut qu'il engraisse. Quand il sera à point, je le mangerai. »

Grethel se mit à pleurer, mais cela ne lui servit à rien. Elle fut obligée de faire ce que lui demandait la sorcière. Tous les matins, la vieille se glissait jusqu'à l'étable et disait : « Hansel, tends tes doigts que je voie si tu es déjà assez gras ».

Mais Hansel tendait un petit os et la sorcière, qui avait de mauvais yeux, ne s'en rendait pas compte. Elle croyait que c'était vraiment le doigt de Hansel et s'étonnait qu'il n'engraissât point. Quand quatre semaines furent passées, et que l'enfant était toujours aussi maigre, elle perdit patience et décida de ne pas attendre plus longtemps. « Holà, Grethel, cria-t-elle, dépêche-toi d'apporter de l'eau ! Que Hansel soit gras ou maigre, c'est demain que je le tuerai et le mangerai. »

Annexes

De bon matin, Gretel fut chargée de remplir la grande marmite d'eau et d'allumer le feu. « Nous allons d'abord faire la pâte, dit la sorcière. J'ai déjà fait chauffer le four et préparer ce qu'il faut. » Elle poussa la pauvre Gretel vers le four, d'où sortiraient de grandes flammes. « Faufile-toi dedans ! ordonna –t- elle, et vois s'il est assez chaud pour la cuisson. »

Elle avait l'intention de fermer le four quand la petite y serait, pour la faire rôtir. Elle voulait la manger, elle aussi. Mais Gretel devina son intention et dit : « Je ne sais comment faire .Comment entre-t-on dans ce four ?

-Petite oie, dit la sorcière, l'ouverture est assez grande, vois, je pourrais y entrer moi-même. » Et elle y passa la tête. Alors Gretel la poussa vivement dans le four, claqua la porte et mit le verrou.

Pendant que la sorcière brûlait, elle courut vers la petite étable et dit : « Hansel, nous sommes libres ! La vieille sorcière est morte ! » N'ayant plus rien à craindre, ils pénétrèrent dans la maison de la vieille femme. Dans tous les coins, il y avait des caisses pleines de perles et de diamants,

« C'est encore mieux que mes petits cailloux ! » dit Hansel, en se remplissant les poches. Et Gretel fit de même. « Maintenant, il nous faut partir, dit Hansel, si nous voulons fuir cette Forêt ensorcelée. »

Au bout de plusieurs heures de marche, ils virent au loin leur maison. Ils se mirent à courir, se ruèrent dans la chambre de leurs parents et sautèrent au cou de leur père. Sa femme était morte entre-temps. Gretel secoua son tablier, et les perles et les diamants roulèrent à travers la chambre. Hansel en sortit d'autres de ses poches, par poignées. C'en était fini des soucis. Ils vécurent heureux tous ensemble. ¹

¹ Grimm, *Aux pays des contes classiques*, Ed Hemma, Italie, 2010, p73-88.

Annexe 09 :

PROJET 1

Séquence 1 – présenter un métier
Je découvre une longue histoire.

LE CROSS IMPOSSIBLE (D'après M. Rebillard)

J-1. Demain on sera le 23. Le jour de toutes les angoisses. Celui que je redoute depuis des semaines et des semaines. Il est entouré de noir sur mon calendrier.

23, jour du cross annuel inter-écoles. Bien sûr, ma classe y participe.

Je déteste courir, je n'aime pas courir. Ce n'est pas de ma faute, mes jambes s'agitent pourtant autant que celles des autres. Mais elles se croisent, s'emmêlent, font des spaghettis comme disent les autres. Elles s'entêtent à me faire avancer au ralenti... quand elles ne me jettent pas à terre. D'ailleurs, on m'appelle pattes de spaghettis.

Chaque année, ce cross est ma hantise et les entraînements une torture. Je me demande comment les autres peuvent courir aussi vite, aussi longtemps et aimer cela. Le champion de la dernière place, c'est moi.

là suivre.

QUESTIONS :

- 1- Pattes de spaghettis: est-ce le vrai nom de celui qui dit "Je" dans le texte?
- 2- Qui l'appelle ainsi?
- 3- Aime-t-il courir? Relis la phrase où il le dit.
- 4- Est-ce que la dernière phrase te fait rire? Pourquoi?

18

PROJET 1

Séquence 2 - décrire les différentes actions relatives à un métier
Je découvre une longue histoire.

LE CROSS IMPOSSIBLE (SUITE)

"On ne peut pas être excellent en tout, tu sais", me dit madame Alima, notre enseignante.

Pour les uns, le sport, pour les autres, la musique, l'histoire, la géographie...

Moi, je suis très bon en calcul et en dessin. Cela tombe très mal: il n'existe pas de championnat inter-écoles pour ces matières. Personne ne me comprend, même pas ma grande sœur Salima. Quand je lui confie ma peur, elle sourit en me grondant un peu:

-Allons... ce n'est qu'une fois par an. Ce sera vite passé. Et la forêt où vous allez courir est MA-GNI-FIQUE !


Et même mon père: "Ramzi (c'est mon vrai nom), du courage! Je suis sûr que si tu veux, tu pourras arriver parmi les dix premiers. Après, tu verras, tu seras fier de toi".

là suivre

QUESTIONS :

On commence à connaître « Pattes de Spaghettis ».

- 1- Donne son vrai prénom.
- 2- A-t-il une sœur?
- 3- Est-elle plus jeune ou moins jeune que lui?
- 4- Et son papa, apparaît-il dans l'histoire?



28

PROJET 1

Séquence 3 - découvrir l'utilité des métiers
Je découvre une longue histoire.

Le cross impossible (suite)

BALIVERNES ! Moi, je sais qu'après, je serai crevé, honteux d'être le dernier et en colère parce que tout le monde se moquera de moi.

Quant à ma mère, elle fait tout un discours: "c'est une belle expérience, tu apprendras à faire des efforts.


Moi non plus, quelquelois, je n'ai pas envie de travailler. Mais je le fais", ajoute-t-elle.

Hier, il me restait encore quelques espoirs: la neige, la pluie et le vent. Un mauvais temps et personne ne pourra se présenter. Et le cross sera annulé.

Une maladie, pas trop grave. Juste un peu de fièvre, ou quelques boutons même une rage de dents. J'accepte et je resterai à la maison.

Ou, le maire du village qui interdit de courir dans la forêt pour ne pas la détruire.

là suivre



QUESTIONS :

- 1- Si le 23, il fait mauvais temps (de la pluie, de la neige, du vent), Ramzi d'après toi, sera content ou triste? Pourquoi?
- 2- Ramzi dit: "J'accepte. Mais il n'y a pas de complément à ce verbe. Qu'est-ce qu'il accepte?"

38

PROJET 2

Séquence 1 - identifier la structure narrative
Je découvre une longue histoire.

Le cross impossible (suite)

Mais ce 23, en ouvrant les yeux, le soleil est là, tout beau; c'est injouable.

Et ma sœur, en me disant bonjour, trouve que j'ai une mine superbe et que je suis en pleine forme. Pas de chance.

Et en plus, le maire aime les enfants et encourage les écoles à organiser des activités.


Il ne me reste qu'à affronter l'épreuve avec courage, comme me le dit ma mère. J'échangerais volontiers cette épreuve contre plusieurs autres: sans télé, vingt pages d'exercices de grammaire, ramasser tous les déchets jetés dans la cour de l'école...

Oh là là... !

Mes parents promettent de venir m'encourager. Mon père m'a même offert des baskets, des baskets de « champion » qui font courir à toute vitesse. Tu parles! Et les pieds qui sont dedans, comment font-ils?

QUESTIONS :

- 1- Ramzi accepte de rester un mois sans télé. Pourquoi?
- 2- Est-ce que les baskets font plaisir à Ramzi? Pourquoi?



52

Sequence 2 - identifier les particularités d'un conte
Je découvre une longue histoire.

P R O J E T 2

LE CROSS IMPOSSIBLE (SUITE)

En classe, je ne capte que des bruits de la leçon de conjugaison. Et je ne comprends rien au texte de lecture. Je suis incapable de penser à autre chose qu'à la course.

- Je sais ce qui te tracasse, me dit la maîtresse. Tu as tort de penser tout le temps à ce cross. Ce qui compte, c'est de participer et de s'y amuser. Les places n'ont aucune importance.

C'est faux! Jamais je ne m'amuserai à un cross. Et si ce n'est pas important pourquoi alors l'organiser chaque année et faire un classement?

A la récréation, même Farid, mon meilleur copain, se met contre moi:


- Allez! Enlève ce masque de tristesse! C'est un grand jour, aujourd'hui! Viens jouer avec nous.

C'est facile pour lui de parler: il est toujours parmi les trois premiers.

(à suivre)

QUESTIONS :

- 1- Ramzi dit : Même Farid se met contre moi.
- 2- Est-ce que Farid a été méchant avec Ramzi ?



62

Sequence 3 - faire parler les personnages d'un conte
Je découvre une longue histoire.

P R O J E T 2

LE CROSS IMPOSSIBLE (SUITE)

De plus en plus mal, je vais m'asseoir seul, dans un coin de la cour.

Alors, Pattes de Spaghettis, tu te concentres? Tu vises la médaille d'argent, cette année?

Ça c'est Ribouh.

- GRRR!

- Fiche lui la paix! lui lance Amira.

- Regarde-moi ce trouillard, poursuit-il, et il s'en va vers sa partie de l'école.

Il rira moins mardi à la composition de calcul. Oui, mais avant mardi c'est le cross. Même Amira, mon amie, me regarde comme si j'étais un étrange.


Etre nul en course n'est tout de même pas un crime!

QUESTIONS :

Tu commences à mieux connaître Ramzi et ses camarades.

- 1- Quel est le nom de son meilleur ami?
- 2- Et Amira, qui est-elle?
- 3- Et Ribouh, est-il gentil avec Ramzi ?

1- Que comprends-tu par l'onomatopée GRRRRR ? Elle exprime quel sentiment chez Ramzi ?



72

Sequence 1 - identifier le thème d'un texte documentaire
Je découvre une longue histoire.

P R O J E T 2

LE CROSS IMPOSSIBLE (SUITE)

Un bus nous conduit à la forêt de Belezma, à une dizaine de kilomètres de la ville. Salima a raison: c'est magnifique. Pas pour le cross, mais pour promener, ou rêver, allongé sous les arbres, ou regarder les oiseaux.

Cette année, il y a plein de monde : des parents, des enseignants et même des marchands de glaces et de boissons. Comme pour une fête. Ils sont devenus fous, ma parole ! Je me sens débarqué par erreur sur une planète inconnue et inamicale.


Je vois les enseignants et presque tous les parents de mes camarades, pas les miens. S'ils ne viennent pas, je ne pourrai pas courir.

Je me retrouve pourtant sur la ligne de départ, au milieu des cris et des encouragements.

(à suivre)

QUESTIONS :

- 1- De quoi parle exactement Ramzi?
- 2- Pourquoi Ramzi pense qu'il est sur une planète inconnue ?
- 3- Ramzi est-il heureux de se retrouver ici ?



86

Sequence 2 - repérer les informations essentielles dans un texte documentaire
Je découvre une longue histoire.

P R O J E T 2

Le cross impossible (suite)

Farid est à côté de moi. Il ne m'a pas adressé la parole depuis ce matin, pas un coup d'œil, pas un sourire.

Tout le monde m'a abandonné.

3... 2... 1.

Prêts? Parlez !

Je démarre, aussi vite que je le peux. Autour de moi, les autres semblent voler. Sur les bords de la piste, des spectateurs crient, tapent des mains, font des drôles de grimaces.

Quelle torture!

Rapidement, je m'essouffle. Mes « pattes de spaghettis » refusent de me porter. Jamais je ne tiendrai jusqu'au bout.


Soudain, le grand Ribouh qui court devant moi saute en l'air : une boue brune passe entre ses jambes et il la touche violemment.

Je m'arrête pile pour ne pas l'écraser. Qu'est-ce que c'est?

(à suivre)

QUESTIONS :

- 1- Pour tout le monde, c'est la fête. Et pour Ramzi ? Un mot dans ce texte explique ce qu'il ressent. Retrouve-le.
- 2- Pourquoi Ribouh a-t-il sauté et pourquoi Ramzi s'est-il arrêté?
- 3- Imagine ce qui peut se passer par la suite.



96

Projet 4

Séquence 3 - retrouver un processus de fabrication
Je découvre une longue histoire.

Le Cross impossible (suite)

La «baule» ne bouge pas, seules ses pattes tremblent! Elle pousse de peur et cris.
C'est un petit lièvre.

Je m'agenouille près de lui. Je ne veux pas lui faire peur. Il semble comme mort. Il saigne aussi beaucoup de la tête.

Tous les participants au cross sont passés. Je suis seul avec lui. J'essaie d'arrêter le sang avec mon mouchoir. Le pauvre animal tremble comme une feuille.

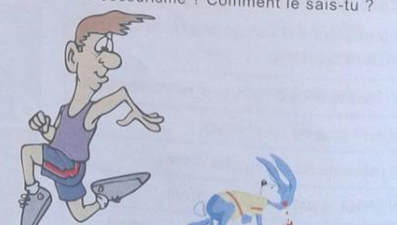
Bon, ça y est. Mais il a besoin d'être réellement soigné. En plus, si l'abandonne, il risque d'être dévoré par un chien ou un gros chat.

On nous a appris à l'école qu'il ne faut jamais bouger un blessé mais je n'ai pas eu le choix: l'ambulance ne viendra pas le chercher ici. Comment le transporter? Ma casquette! Elle lui fera une civière et le protégera.

(à suivre)

QUESTIONS :

- 1- Qu'a vu Ramzi d'abord ?
- 2- Et en s'approchant, que voit-il ?
- 3- Pourquoi s'arrête-t-il ?
- 4- A-t-il suivi des cours de secourisme ? Comment le sais-tu ?



Projet 4

Séquence 1 - identifier un texte qui présente des conseils
Je découvre une longue histoire.

Le cross impossible (suite)

- Je prends le blessé avec précaution et l'installe dans « son lit ». Il me jette des regards affolés.

- C'est pour le soigner. Fais-moi confiance, s'il te plaît... Allez, on y va !

Me voilà transformé en ambulance. Dans ma tête, j'entends presque Pin ! Pin ! Pin ! Pin ! Même mes « pattes de spaghettis » avancent sans faire d'histoire.

Le mouchoir enroulé autour de la tête du lièvre est rouge de sang.

Vite! Vite! Mes jambes obéissent courageusement.

Lorsque je franchis la ligne d'arrivée, les vainqueurs sont alignés, chacun avec sa médaille.

Tout le monde me regarde. Certains se disent : « Voici le champion de la dernière place. »

Mes parents courent vers moi.

- Tu n'as rien ? Où est ta casquette? Qu'est-ce que tu as dans les mains?

Je leur montre le petit lièvre et leur raconte l'histoire. Tout de suite, des adultes et des copains nous entourent.

(À Suivre)

QUESTIONS :

- 1- Dans cette partie de l'histoire, Ramzi semble avoir changé. Relève une phrase qui montre ce changement.
- 2- La 1ère question des parents exprime-t-elle la colère ou l'inquiétude?

120

Projet 4

Séquence 2 - identifier un mode de fabrication
Je découvre une longue histoire.

Le cross impossible (suite)

Beaucoup de curiosité dans leurs yeux, mais pas de moquerie sur mon retard.

Le brouhaha rend nerveux mon petit animal qui s'agite.

- Il perd beaucoup de sang. Il y a un médecin ici. Allez le chercher.

- Si tu veux bien me confier ton petit ami, me dit le médecin en arrivant, je m'en charge. Sois tranquille, repose-toi.

On m'apporte un jus d'orange.

Un journaliste rejoint notre groupe. Je dois à nouveau tout lui raconter. Il prend beaucoup de photos de moi et de mes parents.

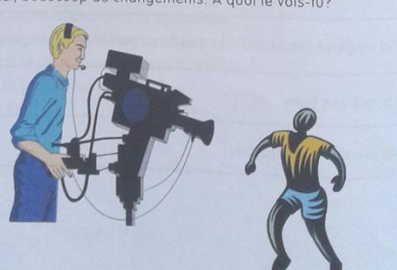
- Demain, tu seras en première page. Tu es notre héros du jour. Bravo! Moi, un héros! Il ne faut pas exagérer.

- Bravo, Ramzi, ajoute notre directeur. Tu as agi avec rapidité et générosité. Tu as abandonné la course pour secourir ce petit lièvre. Tu as droit à une médaille, toi aussi. Nous te donnons la MEDAILLE DU SECOURISTE.

(à suivre)

QUESTION :

Autour de Ramzi, beaucoup de changements. A quoi le vois-tu?



130

Projet 4

Séquence 3 - identifier une recette
Je découvre une longue histoire.

Le cross impossible (Suite et fin)

Farid, qui a eu la médaille d'or, s'approche de moi :

- Je partage ma médaille avec toi, me dit-il. Ce que tu as fait est encore plus beau que de terminer premier au cross. On est toujours amis, d'accord ?

Mon père revient et m'annonce :

- Ton lièvre est sauvé. Il n'a rien de grave et maintenant, il file droit dans la forêt pour retrouver sa famille. Bravo, mon fils, je suis fier de toi.

Ma sœur Salima vient vers moi :


- Tu vois, j'ai eu raison de te dire de participer. N'est-ce-pas une journée MA GNI-FIQUE pour toi ?

Oh ! Oui! Mais l'année prochaine, je ne sais pas s'il y aura encore un lièvre à sauver.

Adapté de l'histoire -LE CROSS IMPOSSIBLE de M. Rebillard

QUESTIONS :

- 1- Quelle preuve d'amitié Farid donne-t-il à Ramzi ?
- 2- Pourquoi Salima parle-t-elle d'une journée magnifique ?
- 3- Ramzi est content. Que dit-il à Salima ?
- 4- Pense-t-il à l'année prochaine ?



140

Annexes

Annexe 10 :

Liste des figures :

Figure n°	Titre	Page
Figure n° 01	Les composantes de la culture.	08
Figure n° 02	Les composantes de la compétence interculturelle.	18
Figure n° 03	Le schéma actanciel.	34
Figure n° 04	Le schéma quinaire.	35
Figure n° 05	Suggestions de travail en classe selon De Carlo.	73

Liste des tableaux :

Tableau n°	Titre	Page
Tableau n° 01	Tableau récapitulatif de la 2 ^{ème} séquence (projet 02).	43
Tableau n° 02	Tableau récapitulatif des textes /auteurs du 2 ^{ème} projet.	44
Tableau n° 03	Récapitulation des questions accompagnant les textes dans le manuel de 5 ^{ème} AP.	55
Tableau n° 04	Récapitulation des activités accompagnant les contes dans le manuel/corpus.	57
Tableau n° 05	Résumé des indices culturels via la perception globalisante.	66
Tableau n° 06	Résumé des indices culturels via l'identification institutionnelle.	67
Tableau n° 07	Résumé des indices culturels via la localisation géographique et/ou géopolitique.	69
Tableau n° 08	Résumé des indices culturels via la caractérisation par a langue du pays.	70
Tableau n° 09	Résumé des indices culturels via la caractérisation par a langue du pays.	70
Tableau n° 10	Résumé des indices culturels via la Allusion à la situation / relations / faits intercommunautaires	71
Tableau n° 11	Récapitulation des indices à la première personne.	76
Tableau n° 12	Récapitulation des verbes au passé et des verbes au présent.	77
Tableau n° 13	Récapitulation des indices relevant des phrases exprimant la pensée profonde.	78
Tableau n° 14	Récapitulation des consignes à vise culturelles.	84

Liste des abréviations :

AP année primaire

E/A enseignement apprentissage

FLE français langue étrangère

LE langue étrangère

GNS groupe nominale sujet

GV groupe verbale