

## Résumé

Notre étude examine l'utilisation du conte comme outil pédagogique pour enseigner le français et développer les compétences culturelles chez les élèves de deuxième année moyenne .Elle souligne que le conte stimule l'imagination ,enrichit le vocabulaire et facilite l'apprentissage de l'écrit .les hypothèses incluent que le conte améliore la compréhension écrite ,suscite le plaisir de lire et favorise l'intégration interculturelle .En intégrant des éléments culturels ,le conte permet aux élèves de comparer leurs cultures avec celles des autres, renforçant ainsi leur compétence interculturelle.

## الملخص

تتناول دراستنا استخدام الحكاية كأداة تربوية لتعليم اللغة الفرنسية وتنمية المهارات الثقافية لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم المتوسط. وتُبرز أن الحكاية تُحفّز الخيال، وتُثري الرصيد اللغوي، وتُسهّل تعلّم الكتابة. وتشمل الفرضيات أن الحكاية تُحسّن الفهم المكتوب، وتُثير متعة القراءة، وتُعزز الاندماج بين الثقافات. ومن خلال دمج العناصر الثقافية، تُمكن الحكاية التلاميذ من مقارنة ثقافتهم بثقافات الآخرين، مما يُعزّز كفاءتهم في التفاعل الثقافي.



Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

UNIVERSITÉ MOHAMED EL-BACHIR EL-IBRAHIMI BORDJ-BOU-ARRÉRIDJ



FACULTÉ DES LETTRES ET DES LANGUES

DÉPARTEMENT DE LANGUE FRANÇAISE

MÉMOIRE DE FIN D'ÉTUDES

Réalisé en vue de l'obtention du diplôme de MASTER

Option: didactique du FLE

Thème

*Le conte pour apprendre le français et pour développer la  
Compétence culturelle CAS DE 2<sup>ème</sup> année moyenne  
CEM Sahed Mohamed*

Présenté par:

Bouziane Nassima

Encadré par: Ben Boudjema Tanina

Le président: Benyoucef Sana

Examineur: Redjdal Nadia

Année universitaire : 2024-2025

## Résumé

Notre étude examine l'utilisation du conte comme outil pédagogique pour enseigner le français et développer les compétences culturelles chez les élèves de deuxième année moyenne. Elle souligne que le conte stimule l'imagination, enrichit le vocabulaire et facilite l'apprentissage de l'écrit. Les hypothèses incluent que le conte améliore la compréhension écrite, suscite le plaisir de lire et favorise l'intégration interculturelle. En intégrant des éléments culturels, le conte permet aux élèves de comparer leurs cultures avec celles des autres, renforçant ainsi leur compétence interculturelle.

## **REMERCIEMENTS**

En premier lieu, je remercie Allah d'avoir guidé l'accomplissement de ce travail. Je tiens à exprimer ma sincère reconnaissance à la professeure Ben Boudjema Tanina, ainsi qu'à la présidente et à l'examinatrice. Mes remerciements vont également à tous mes honorables professeurs pour leur inestimable appui.

# Sommaire

## Résumé

<b>REMERCIEMENTS</b> .....	<b>3</b>
<b>Introduction générale</b> .....	<b>7</b>
<b>Chapitre I Cadrage théorique et méthodologique</b> .....	<b>10</b>
1.1. Le cadrage théorique de notre étude.....	11
1.1.1. Définition de la culture .....	12
1.1.2. Définition de la civilisation.....	13
1.1.3. Définition de l'identité.....	15
1.1.4. Définition des compétences culturelles.....	17
1.1.4.1. La relation entre langue et culture .....	17
1.1.4.2. La compétence culturelle comme connaissance et ses limites	18
1.1.4.3. Les composantes de la compétence culturelle.....	18
1.1.5. Définition des compétences langagières .....	20
1.1.6. Le conte: essai de définitions.....	24
1.1.6.1. Évolution historique et typologie du conte .....	24
1.1.6.2. Le conte: un genre littéraire .....	25
1.1.6.3. Le conte: un genre social.....	27
1.1.6.4. Le conte comme vecteur d'inter/culturalité .....	27
1.1.6.5. Le conte: entre oralité et écriture .....	28
1.1.6.6. La structure narrative du conte .....	28
1.2. Notre démarche méthodologique .....	29
1.3 Description du corpus.....	30
<b>Chapitre II</b> .....	<b>32</b>
2.1. Le conte comme outil didactique en classe de FLE .....	33
2.1.1. Les avantages du conte en classe de FLE .....	34
2.1.1.1. Dimension narrative et structurelle .....	35
2.1.1.2. Adaptabilité et flexibilité .....	35
2.1.1.3. Aspect motivationnel et ludique du conte .....	36
2.1.2. Le conte comme vecteur d'enseignement de la culture .....	36
2.1.3. L'approche interculturelle à travers le conte.....	37

2.1.4. Le conte comme outil de médiation culturelle .....	38
<b>Chapitre III.....</b>	<b>43</b>
3.1. Analyse de séquences didactiques sur le conte.....	44
3.1.1. Analyse de la première séquence: « Entrer dans le monde du merveilleux » .....	44
3.1.2. Analyse de la deuxième séquence: « Tout à coup » .....	45
3.1.3. Analyse de la troisième séquence: « C'est ainsi que... » .....	46
3.1.4. Analyse des activités proposées .....	48
3.4.1.1. Origine des contes et représentativité .....	49
3.2 Propositions d'activités pédagogiques .....	50
3.3. Les recommandations didactiques .....	52
<b>Conclusion Générale .....</b>	<b>55</b>
<b>Références bibliographiques .....</b>	<b>58</b>

# **Introduction générale**



### Introduction générale

L'apprentissage des langues étrangères ne se limite plus au développement des compétences langagières. Aujourd'hui, il inclut aussi le développement de la compétence culturelle, qui joue un rôle clé pour mieux comprendre et utiliser une langue. Selon Huber et Reynolds, la compétence culturelle renvoie « aux croyances, aux normes, à la mémoire collective, aux attitudes, valeurs, discours et pratiques qui servent de cadre de référence aux membres du groupe pour concevoir le monde, lui donner du sens et entretenir des relations avec lui » (2014: 78).

Dans ce cas, il faut recourir à des genres de discours qui relèvent du patrimoine culturel des apprenants et de celui de la langue cible, pour ne citer que le conte. Le conte est une histoire universelle, adaptée à tous les âges, qui mélange l'apprentissage de la langue avec la découverte culturelle de manière ludique. Selon Christian Tardif, « le conte est une forme de récit oral qui évolue avec le temps et traverse les cultures, sans auteur précis » (2002:12). Il transmet des valeurs et des symboles qui reflètent les identités individuelles et collectives, tout en servant de pont entre différentes cultures.

Apprendre une langue étrangère, c'est plus qu'un exercice technique: c'est une expérience qui change la manière de penser et d'appréhender le monde. La langue est liée à la culture, elle aide à construire l'identité de l'apprenant et à mieux comprendre les autres. L'identité culturelle n'est pas fixée; elle se transforme au contact d'autres cultures, et chaque nouvelle langue enrichit la vision du monde de l'apprenant

En Algérie, le programme de français pour la deuxième année moyenne accorde une place importante au conte comme outil central d'apprentissage. Avec sa structure simple et ses symboles riches, le conte capte l'attention des apprenants et les pousse à apprendre une langue et culture étrangères.

Cette étude cherche à répondre à la question suivante: comment le conte, en tant qu'outil pédagogique, aide-t-il à développer les compétences langagières et culturelles des apprenants de deuxième année moyenne dans l'apprentissage du français langue étrangère ? De cette question découlent les sous-questions suivantes: dans quelle mesure le conte est-il un outil efficace pour enseigner la langue et la culture ? Les séquences

## Introduction générale

didactiques du manuel scolaire de la 2<sup>ème</sup> A.M sur le conte intègrent-elles des activités pour développer la compétence culturelle des apprenants ?

L'étude repose sur deux hypothèses. D'abord, la structure et les symboles des contes peuvent aider à comprendre des éléments culturels communs. Ensuite, utiliser régulièrement des contes qui relèvent de la culture et de la langue française pourrait développer les compétences langagières et culturelles des apprenants.

L'objectif de notre étude est d'améliorer l'utilisation du conte dans L'enseignement du français en Algérie, à travers une approche qualitative. Cela inclut l'analyse du programme officiel et du deuxième projet du manuel scolaire de la 2<sup>ème</sup> A.M. Cette analyse nous permettra à notre tour de proposer des activités pour développer la compétence culturelle des apprenants.

Afin de répondre à notre problématique, nous avons scindé notre mémoire en trois chapitres. Le premier chapitre est consacré l'exposé de nos choix théoriques et méthodologiques et à la description des principaux corpus que nous avons recueillis pour cette étude. Il est question dans un premier temps d'explorer les notions de culture, d'identité, de civilisation, les compétences langagières et culturelles, Il aborde également la définition du conte, comme genre littéraire et social ,comme genre discursif et ses caractéristiques génériques. Nous terminons par la description de notre corpus et de la méthodologie adoptée.

Le deuxième chapitre étudie l'utilisation du conte dans l'enseignement du français langue étrangère. Il s'est d'abord intéressé aux recherches en didactique portant sur l'intégration du conte en classe de français langue étrangère. Nous avons, ensuite, analysé le programme de la 2<sup>ème</sup> A. M afin de cerner la place accordée au conte et à la compétence culturelle.

Le troisième chapitre analyse les séquences didactiques du Projet du manuel scolaire de la 2<sup>ème</sup> A.M sur le conte. Cette analyse nous permettra de proposer des activités pour développer la compétence culturelle en classe de FLE, par la prise en compte des insuffisances constatées dans le manuel scolaire.

## Introduction générale

Cette étude pratique examine comment les aspects narratifs et symboliques des contes choisis, issus du patrimoine culturel des apprenants et de celui de langue cible, sont utilisés pour concevoir des activités pédagogiques. Ces activités ont objectif de dépasser une compréhension superficielle des textes, en favorisant une prise de conscience culturelle plus profonde chez les apprenants et en les encourageant à tisser des liens entre divers éléments culturels.

Le conte est un outil puissant pour sensibiliser les élèves à la diversité culturelle, surtout dans le contexte algérien. Il favorise le dialogue et la réflexion, tout en encourageant le respect des différences, sans se limiter à la culture française.

Cette étude montre que le conte est un excellent moyen d'enseigner la langue et la culture. En combinant théorie et pratique, elle propose aux enseignants des idées pour utiliser le conte efficacement, afin d'aider les élèves à mieux comprendre leur culture et la culture de l'autre.

En définitive, il s'agit de dégager les implications pédagogiques. Des pistes et recommandations à considérer pour une exploitation future du conte en classe de FLE seront proposées.

**Chapitre I**  
**Cadrage théorique et**  
**méthodologique**

### 1.1. Le cadrage théorique de notre étude

La culture, la civilisation et l'identité sont des notions fondamentales qui façonnent les modes de vie et les relations sociales. La culture rassemble traditions, langues, arts et valeurs partagés par une communauté et évolue à travers les interactions sociales, constituant un cadre d'appartenance collective et individuelle. La civilisation englobe les réalisations matérielles, intellectuelles et morales d'une société, forgées au fil de son histoire, qui contribuent à son identité durable.

L'identité, dynamique et plurielle, mêle caractéristiques personnelles et influences sociales, reposant sur une appartenance culturelle qui donne sens à l'expérience individuelle.

Ces notions sont indissociables des compétences culturelles et langagières, qui permettent de communiquer et d'interagir efficacement dans des contextes multiculturels. Les compétences culturelles incluent savoirs, attitudes et aptitudes favorisant le respect et la compréhension des différences, tandis que les compétences langagières mobilisent les ressources linguistiques et sociales adaptées à des situations variées.

Le conte, genre narratif ancien issu de la tradition orale, illustre ces liens en transmettant des valeurs culturelles et morales, favorisant le dialogue interculturel. Il constitue un outil pédagogique pour développer à la fois les compétences culturelles et langagières, en reliant histoire, identité et transmission orale.

Ainsi, culture, civilisation, identité et compétences associées forment un ensemble cohérent qui éclaire la complexité des interactions humaines et la construction du sens dans la société. Ce sont en effet ces concepts théoriques qui feront l'objet de la première partie de ce chapitre.

### 1.1.1. Définition de la culture

La culture désigne l'ensemble des éléments qui permettent à un groupe humain de se reconnaître, d'interagir et de transmettre ses savoirs et ses pratiques. Cela inclut les traditions, les langues, les arts, les normes sociales et les systèmes de croyances.

Cette diversité d'éléments montre que la culture ne se limite pas à un simple héritage, mais qu'elle est aussi le fruit d'un processus vivant et dynamique.

Selon camilleri (1989, camilleri et vinsonneau,2002) « La culture est une construction humaine dynamique, résultant des interactions entre acteurs sociaux » D'après cette citation, la culture peut être définie comme une production humaine, dépendante des interactions sociales. Elle est un phénomène dynamique, non statique, qui évolue constamment grâce aux échanges et aux transformations sociales. Elle ne peut être réduite à une entité transcendante et causale, mais doit être comprise dans son contexte interactif. Cette perspective met en avant le rôle des acteurs sociaux dans la création et la transformation de la culture.

Dans cette optique, Robert Galisson propose une vision sensible et profonde de la culture: « (...) la culture est donc le produit d'un processus, une espèce de dépôt, une précipitation, une alchimie de toutes les expériences esthétiques et éthiques vécue un catalyseur qui aide à sentir, à s'émouvoir, à s'émerveiller, bref à vivre pleinement. »<sup>1</sup> (1987, cité par Dakhia,2017: 102). A travers cette citation, il considère la culture comme un processus dynamique, constitué d'expériences esthétiques et éthiques, qui suscite des émotions et l'émerveillement. Il met en avant le rôle essentiel de la culture dans l'apprentissage des langues et dans sa transmission à travers le partage d'expériences.

Jean-Louis Cordonnier, quant à lui, définit la culture comme « (...) Les modes de vie et de pensée communs à une communauté donnée, qui conduisent les individus appartenant à cette communauté à agir dans certaines situations sociales d'une façon

---

<sup>1</sup>- Robert, Le. "Culture." Le Petit Robert de la langue française 2021, sous la direction d'Alain Rey et Josette Rey-Debove. Paris: Le Robert, 2020.

commune »<sup>2</sup> (Cordonnier, 2002: 40). Cette définition s'inspire de Michel Foucault, qui parle des « modes d'être » d'une culture (Foucault, 1966).

Jean-Louis Cordonnier voit la culture comme un ensemble évolutif de modes de vie et de pensée partagés, qui oriente les comportements d'une communauté. Il met en avant, dans la lignée de Foucault, que la culture se construit à travers l'histoire et les interactions, et s'exprime dans la diversité des pratiques sociales.

Enfin, Forquin distingue entre une conception différentialiste, qui considère la culture comme spécifique à une communauté, et une conception universaliste, qui la voit comme une mémoire commune à toute l'humanité.

Alain Finkielkraut souligne cette tension dans les discours identitaires: « Une place doit être faite [...] à la notion universaliste et unitaire de "culture humaine", c'est-à-dire à l'idée que l'essentiel [...] transcende nécessairement les frontières entre les groupes humains » (Finkielkraut, 1987, cité par Forquin, 1989). Finkielkraut met en avant la nécessité de concilier diversité culturelle et universalisme, en évitant à la fois le repli identitaire et le relativisme. Il propose de penser la culture comme un dialogue entre ce qui unit l'humanité et la richesse des différences, afin de préserver à la fois l'ouverture et les racines.

En somme, la culture est un processus collectif, dynamique et interactif, qui façonne l'identité, les comportements et les émotions des individus, tout en étant le lieu d'un dialogue permanent entre diversité et universalité.

### **1.1.2. Définition de la civilisation**

La civilisation est l'ensemble complexe des réalisations matérielles, intellectuelles, sociales et morales qui distinguent une société humaine organisée, et qui se manifeste par des institutions, des savoirs, des valeurs et des pratiques partagés.

Michel Van der Yeught propose une définition spécifique de la civilisation dans le cadre des études en langues appliquées (LEA): « La civilisation d'une nation est la partie

---

<sup>2</sup>- Cordonnier, J. L. (2002). Aspects culturels de la traduction: quelques notions clés. *Meta*, 47(1), 38-50.

de son expérience qui lui donne une identité durable et distincte de celles des autres. C'est plus particulièrement ce qui, dans son passé, contribue à éclairer son présent. En tant que discipline, la civilisation est l'étude de cet objet. » (2008:53)

Cette définition met l'accent sur la dimension identitaire et historique de la civilisation. Elle insiste sur le fait que la civilisation d'une nation se construit à partir de son expérience collective, forgeant une identité propre qui la distingue des autres sociétés. L'étude de la civilisation, selon Van der Yeught, consiste donc à analyser ce qui, dans le passé d'un peuple, permet de mieux comprendre son présent.

Le dictionnaire Larousse propose une vision englobante de la civilisation, en la définissant comme: « Ensemble des caractères propres à la vie intellectuelle, artistique, morale, sociale et matérielle d'un pays ou d'une société. » (Larousse 2021)

Cette définition met en lumière la variété des éléments qui constituent la civilisation, englobant à la fois des aspects matériels tels que les techniques et les institutions, ainsi que des aspects immatériels comme les valeurs et les arts. Elle souligne ainsi la richesse et la diversité des composantes qui influencent la vie d'une société.

Enfin, Le Robert apporte une perspective complémentaire en définissant la civilisation comme: « L'ensemble de phénomènes sociaux à caractères religieux, moraux, esthétiques, scientifiques, techniques, communs à une grande société ou à un groupe de sociétés. »<sup>3</sup> (Le Robert ,2021) Ici, l'accent est mis sur la dimension collective et partagée des phénomènes qui constituent la civilisation. Cette définition insiste sur le fait que la civilisation se manifeste à travers des traits communs à une société ou à un ensemble de sociétés, englobant des domaines variés tels que la religion, la morale, l'esthétique, la science et la technique.

Ces différentes définitions mettent en lumière la richesse et la complexité du concept de civilisation. Elles montrent que la civilisation ne se limite pas à des

---

<sup>3</sup>- Robert, Le. "Culture." Le Petit Robert de la langue française 2021, sous la direction d'Alain Rey et Josette Rey-Debove. Paris: Le Robert, 2020.



réalisations matérielles, mais englobe également des dimensions intellectuelles, sociales et morales, qui contribuent à forger l'identité et la spécificité d'une société.

### 1.1.3. Définition de l'identité

L'identité est constituée de caractéristiques, de traits, de croyances et de valeurs qui distinguent un individu ou un groupe, contribuant ainsi à forger leur singularité et leur sentiment d'appartenance. Elle peut être définie comme un ensemble de caractéristiques sociales et culturelles qui différencient les individus et les groupes. De plus, l'identité est influencée par des facteurs externes tels que la taille, l'origine ethnique, la classe sociale, les opinions politiques et les croyances religieuses.

Selon Marcia, l'identité est conceptualisée en quatre statuts distincts:

Dans cette veine, Marcia (1966) soutient que l'identité est une structure qui évolue à travers quatre statuts: l'identité diffuse, forclosée, moratoire et achevée. Ces différents modes de résolution sont définis en fonction de leur position sur deux dimensions complémentaires: l'exploration et l'engagement. L'identité achevée, parce qu'elle sous-tend un engagement effectué à l'issue d'une saine exploration (moratoire), est considérée comme la résolution la plus sophistiquée et mature tandis que le statut diffus serait le moins évolué des quatre<sup>4</sup>. (Cité dans Marcotte et Ringuette, 2011: 243)

Cette citation met en lumière la dynamique du développement identitaire selon Marcia, qui distingue quatre statuts en fonction du degré d'exploration et d'engagement de l'individu. L'identité achevée représente l'aboutissement d'un processus d'exploration active, tandis que l'identité diffuse traduit une absence d'engagement et d'exploration, considérée comme la forme la moins mature. Ce modèle permet de comprendre la diversité des parcours identitaires à l'adolescence et au-delà.

Une conception plus large de l'identité est proposée par Côté:

Côté (2002) a déjà proposé la notion d'individualisation pour englober de façon plus large la démarche de définition de soi et de formation identitaire. En effet, cette

---

<sup>4</sup> Marcotte, J., & Ringuette, D. (2011). Étude exploratoire des liens entre l'identité et l'implication scolaire des jeunes de 18 à 24 ans en formation générale des adultes. *Revue de psychoéducation*, 40(2), 241-260.

notion pourrait être appréhendée tel un continuum où, à l'un des pôles, on retrouverait l'individualisation par défaut marquée par un besoin d'approbation et une prise de décision effectuée en fonction des autres. À l'autre bout de ce continuum se trouverait l'individualisation développementale caractérisée par un degré élevé d'estime de soi, de sens à la vie et de lieu du contrôle interne. »<sup>5</sup> (Côté, 2002, cité dans Marcotte et Ringuédé, 2011: 244)

D'un point de vue plus élargie la perspective en introduisant la notion d'individualisation, qui dépasse la simple résolution de statuts identitaires. Il envisage l'identité comme un processus continu, allant d'une individualisation par défaut, dépendante du regard d'autrui, à une individualisation développementale, marquée par l'autonomie, l'estime de soi et la capacité à donner du sens à sa vie. Cette approche met l'accent sur la complexité et la progression du développement identitaire.

Erikson souligne l'importance du contexte dans le développement identitaire: «Le développement de l'identité, tel que précisé par Erikson (1968), est à la fois tributaire d'un processus interne propre à chaque individu, des attentes de la société à son égard et des opportunités offertes dans divers contextes au sein desquels il s'insère » (Marcotte et Ringuette, 2011:243-244).

Erikson rappelle que l'identité ne se construit pas uniquement à partir de facteurs internes, mais aussi en interaction avec l'environnement social. Cette vision met en avant l'importance des influences extérieures et des attentes sociales dans la formation de l'identité, soulignant ainsi la dimension relationnelle et contextuelle du processus identitaire.

Enfin, Guy Achard-Bayle propose une conception particulièrement approfondie de l'identité en l'ancrant dans la tradition philosophique et cognitive: « Guy Achard Bayle, « de la personne dont on parle au je qui parle » commence par explorer le principe d'identité: « l'individu-personne » se distingue entre autres par sa capacité de réflexion

---

<sup>5</sup>- Marcotte, J., & Ringuette, D. (2011). Étude exploratoire des liens entre l'identité et l'implication scolaire des jeunes de 18 à 24 ans en formation générale des adultes. *Revue de psychoéducation*, 40(2), 241-260.

sur soi-même et de réidentification de soi-même dans des situations discontinues (Locke) »<sup>6</sup> (Merle j,2003:5)

Achard-Bayle s'inscrit dans une tradition philosophique en insistant sur la capacité de l'individu à se penser lui-même et à se reconnaître comme le même à travers des expériences discontinues. Cette approche, inspirée de John Locke (philosophe anglais du 17e siècle), met l'accent sur la réflexivité et la continuité du soi, même dans la diversité des situations vécues, enrichissant ainsi la compréhension de l'identité par une dimension cognitive et philosophique.

En somme, ces différentes conceptions de l'identité, qu'elles soient psychologiques, sociologiques ou philosophiques, montrent la richesse et la complexité du processus de construction identitaire, qui oscille entre exploration personnelle, influences sociales et capacité réflexive.

### **1.1.4. Définition des compétences culturelles**

Les compétences culturelles représentent un ensemble complexe d'aptitudes, de connaissances et d'attitudes permettant d'interagir efficacement dans des contextes culturellement diversifiés. Elles englobent différentes dimensions complémentaires – interculturelles, transculturelles et co-culturelles – qui toutes participent à la capacité d'un individu ou d'une organisation à naviguer dans la diversité culturelle avec respect et efficacité.

#### **1.1.4.1. La relation entre langue et culture**

Pour comprendre la notion de compétences culturelles, il est essentiel de saisir la relation entre langue et culture. Porcher souligne cette interdépendance en affirmant que: « toute langue véhicule avec elle une culture dont elle est à la fois la productrice et le produit »<sup>7</sup> (Porcher,1995, cité par Cormanski et Robert, 2002:366). Cette définition met en avant le fait qu'apprendre une langue, c'est aussi s'ouvrir à un univers culturel spécifique. La langue n'est pas un simple outil de communication neutre : elle façonne

---

<sup>6</sup>- Merle, J. M. (2003). Le sujet, présentation générale. Le Sujet, Bibliothèque de Faits de Langues, 5-14

<sup>7</sup>- Cormanski, A. & Robert, J.-M. (2002). Humour et didactique des langues: pour le développement d'une compétence esthético-ludico-référentielle. p. 366

la culture et en est simultanément façonnée. Cela implique que l'enseignement d'une langue étrangère ne peut se limiter à la transmission de règles grammaticales et de vocabulaire, mais doit intégrer la dimension culturelle.

Galissou précise cette idée en affirmant que « c'est en tant que pratique sociale et produit socio-historique que la langue est imprégnée de culture. Le jeu de symbiose dans lequel fonctionnent langue et culture fait qu'elles sont le reflet réciproque et obligent l'une de l'autre ». (Galissou,1991:119, Cité par Wang,Yan:24 )

Ce propos met l'accent sur la dimension sociale et historique de la langue, qui ne saurait être dissociée de la culture. La langue et la culture forment un tout indissociable, chacune reflétant et influençant l'autre. C'est ainsi qu'une perspective encourage une approche intégrée dans l'enseignement des langues: avec tant d'importance sur la compréhension tant des pratiques sociales que des contextes historiques, autant que sur les compétences linguistiques.

### **1.1.4.2. La compétence culturelle comme connaissance et ses limites**

Abdallah-Preteuille propose une définition centrée sur la connaissance de la compétence culturelle: « des connaissances factuelles (y compris les connaissances ethnographiques) qui constituent un discours SUR l'Autre alors que la communication exige une rencontre avec l'Autre ». (1996). Elle met ainsi en lumière une approche fondée sur l'accumulation de connaissances sur l'Autre, qui, selon elle, présente des limites. En effet, elle précise que L'Autre n'est alors appréhendé qu'à travers le discours et ne constitue pas l'interlocuteur. Il est objet et non sujet et sert souvent de faire-valoir. Cette citation souligne le risque de réduire la compétence culturelle à une simple accumulation de faits sur l'Autre, sans véritable interaction ni reconnaissance de l'Autre comme sujet à part entière. La compétence culturelle, pour être authentique et efficace, doit dépasser la simple connaissance pour inclure la rencontre, l'échange et la reconnaissance mutuelle.

### **1.1.4.3. Les composantes de la compétence culturelle**

Christian Puren (2013) propose une analyse plus complète de la compétence culturelle, en dépassant la seule dimension de la connaissance. Dans son article « La

compétence culturelle et ses composantes »<sup>8</sup> (Hors-série de la revue Savoirs et Formations, n°3, pp. 6-15), il distingue plusieurs composantes essentielles :

□ **Composante cognitive**

Elle correspond à la connaissance des faits culturels, des représentations, des valeurs, des pratiques et des références spécifiques à une culture. Puren souligne: « La compétence culturelle ne se limite pas à la connaissance de faits, mais implique la compréhension des systèmes de valeurs, des représentations et des logiques culturelles qui sous-tendent les pratiques. »<sup>9</sup> (Puren, 2013: 7)

□ **Composante praxéologique (ou procédurale)**

Elle renvoie à la capacité d’agir adéquatement dans des contextes interculturels, incluant l’adaptation des comportements, la gestion des malentendus et l’utilisation de stratégies de communication interculturelle. Puren écrit: « La compétence culturelle comporte une dimension procédurale, c’est-à-dire la capacité à mobiliser des savoir faire dans des situations concrètes d’interaction. »<sup>10</sup> (Puren, 2013:8)

□ **Composante affective et relationnelle**

Cette dimension regroupe l’ouverture d’esprit, la curiosité, l’empathie, la tolérance à l’ambiguïté et la remise en question de ses propres représentations. Puren insiste: « La compétence culturelle suppose également une disposition affective, une ouverture à l’altérité et une capacité à se décentrer. » (Puren, 2013: 9)

□ **Composante métacognitive**

Elle concerne la capacité à réfléchir sur ses propres processus d’apprentissage et d’interaction interculturelle, à analyser les expériences vécues et à ajuster ses attitudes et stratégies. Selon Puren: « La dimension métacognitive de la compétence culturelle

---

<sup>8</sup>- Christian, P. U. R. E. N. (2013). La compétence culturelle et ses composantes. Disponible sur: <http://www.christianpuren.com/2013/03/24/publication-d-un-nouvel-article-lacomp%C3%A9tence-culturelle-et-ses-composantes>.

<sup>9</sup>- Ibid.

<sup>10</sup>- Ibid.

permet à l'individu de prendre du recul sur ses propres pratiques et d'envisager des ajustements. »<sup>11</sup> (Puren, 2013: 10)

En somme, l'ensemble de ces définitions montre que la compétence culturelle ne se limite pas à une simple accumulation de connaissances sur l'Autre. Elle implique une compréhension profonde des liens entre langue et culture, une reconnaissance de l'Autre comme sujet, et une intégration des dimensions sociales, normatives et éthiques dans les pratiques de communication.

### **1.1.5. Définition des compétences langagières**

Les compétences langagières désignent l'ensemble des savoirs et savoir-faire permettant à un individu de communiquer efficacement dans une langue donnée. Ce concept, central en science du langage et en didactique des langues, a fait l'objet de multiples définitions selon les approches théoriques et les contextes d'application.

Noam Chomsky introduit la notion de compétence linguistique dans le cadre de la linguistique générative. Pour lui, la compétence linguistique est une faculté innée, une disposition mentale qui permet à chaque individu de produire et de comprendre un nombre infini de phrases dans une langue naturelle. Chomsky distingue la compétence (le savoir linguistique abstrait) de la performance (l'utilisation concrète de la langue dans des situations réelles). A ce sujet, Jean Vivier explique que « la compétence linguistique désigne cette disposition ; elle implique qu'existe, au sein des structures de l'esprit/cerveau humain, un "organe mental" qui dote chaque sujet d'une capacité idéale et intrinsèque à produire et comprendre toute langue naturelle. » (Vivier, 1992:10)

Cette définition met l'accent sur la dimension universelle et cognitive du langage, considérant la compétence comme commune à tous les locuteurs d'une même langue, indépendamment de leur expérience individuelle. En didactique, la compétence langagière est souvent vue comme un ensemble d'habiletés permettant de comprendre et de produire différents discours, englobant plusieurs types de compétences: linguistique (maîtrise du code), discursive, textuelle, socioculturelle (Conseil de

---

<sup>11</sup>- Ibid.

l'Europe, 2001), etc. Cette conception élargit la perspective chomskyenne en intégrant la diversité des situations de communication et des registres de langue.

La définition de Weinert, reprise par Klieme dans le cadre du projet suisse HarmoS, ajoute une dimension pragmatique et situationnelle:

En accord avec Weinert, nous entendons par compétences les capacités et aptitudes cognitives dont l'individu dispose ou qu'il peut acquérir pour résoudre des problèmes précis, ainsi que les dispositions motivationnelles, volitives et sociales qui s'y rattachent pour utiliser avec succès et responsabilité les résolutions de problèmes dans des situations variables. (Weinert 2001:27, Cité par Harks,2014: 4)

Ici, la compétence langagière est conçue comme une capacité à mobiliser des ressources cognitives et sociales pour résoudre des problèmes de communication dans des contextes variés.

Selon Linda Allal, la compétence langagière, ce n'est pas juste savoir des choses ou avoir des skills à part. C'est un mélange vivant de plein de ressources cognitives, émotionnelles, sociales, et même physiques qui se mettent en action selon ce que demande chaque situation de communication. Ça ne se fait pas tout seul comme un réflexe: ça demande de réfléchir, de planifier, d'ajuster et d'évaluer ce qu'on fait, tout en tenant compte des codes et des outils du contexte culturel et social. En gros, c'est comme un réseau qui s'active de façon souple pour s'adapter à toutes sortes de situation, et c'est ça qui fait la différence entre vraiment maîtriser une langue et juste performer sur le moment.

Linda Allal propose une vision systémique de la compétence, la décrivant comme: « un réseau intégré et fonctionnel formé de composantes cognitives, affectives, sociales, sensorimotrices, susceptible d'être mobilisé en actions finalisées face à une famille de situations et fondé sur l'appropriation de modes d'interaction et d'outils socioculturels »<sup>12</sup> (1999:77-94, cité par Moreau et Nidegger 2006:49).

---

<sup>12</sup>- Moreau, J., Nidegger, C., & Soussi, A. (2006). Définition des compétences, choix méthodologiques et retombées sur la politique scolaire en Suisse. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (157), 43-53.

Cette définition met en avant l'articulation entre différentes dimensions (cognitive, sociale, affective) et l'importance de l'action contextualisée, soulignant que la compétence langagière n'est jamais isolée mais toujours mobilisée dans des situations concrètes.

Face à la multiplicité des définitions, Bernard Rey propose une classification hiérarchisée des compétences:

Certaines sont dites de premier degré (procédures de base), d'autres de deuxième degré où il s'agit de posséder des procédures de base et de savoir sélectionner la bonne dans une situation donnée. Le troisième type, compétence de troisième degré, consiste à combiner plusieurs procédures de base face à une situation nouvelle et complexe. (2006:49)

Cette typologie permet de distinguer différents niveaux de complexité dans la mobilisation des compétences langagières, de la simple application de règles à la résolution créative de problèmes inédits.

Dans le monde professionnel, Guy Le Boterf met l'accent sur l'aspect dynamique et contextuel de la compétence: une compétence, c'est avant tout la capacité à agir efficacement. Ce n'est pas seulement avoir des connaissances ou des savoir-faire, mais surtout savoir les mobiliser et les combiner de manière adaptée à une situation professionnelle précise. En d'autres termes, c'est cette aptitude à utiliser intelligemment ses ressources -qu'il s'agisse de connaissances, d'aptitudes ou de capacités de réflexion qui permet de résoudre un problème ou de mener une tâche à bien avec pertinence et efficacité

Une compétence est "un savoir-agir, c'est-à-dire un savoir intégrer, mobiliser et transférer un ensemble de ressources (connaissances, savoirs, aptitudes, raisonnements, etc.) dans un contexte donné pour faire face aux différents problèmes rencontrés ou pour réaliser une tâche (1995:17)

Cette approche montre que la compétence ne se résume pas à accumuler des connaissances, mais qu'elle prend tout son sens dans la pratique professionnelle. Elle met en avant le fait que la compétence se construit et se reconnaît à travers l'action, en



combinant à la fois les ressources personnelles du professionnel et celles qu'il peut mobiliser dans son environnement. C'est donc un processus dynamique, qui évolue en fonction du contexte.

Cette définition insiste sur la capacité à utiliser de façon pertinente et efficace des ressources variées dans des situations professionnelles concrètes, soulignant la dimension opérationnelle de la compétence langagière.

Dans le cadre du projet HarmoS, un modèle spécifique a été élaboré pour définir les compétences langagières dans l'enseignement des langues (allemand, français, italien). Ce modèle distingue quatre sous-domaines, selon une terminologie internationale:

- Lire et écouter (réception).
- Écrire et parler (production).

Cette structuration permet de décrire précisément les différentes facettes des compétences langagières, en tenant compte de la diversité des situations d'utilisation et des exigences scolaires.

En résumé, les compétences langagières sont un concept complexe et évolutif, qui recouvre à la fois des savoirs théoriques (Chomsky), des habiletés pratiques et situationnelles (Weinert, Allal, Le Boterf), et une capacité à s'adapter à des contextes variés (Rey, HarmoS). Chaque définition met en lumière une facette particulière de ce que signifie « savoir communiquer » dans une langue, de la potentialité cognitive à la réalisation concrète dans l'action.

Dans ce cadre conceptuel définissant la culture, la civilisation et l'identité, ainsi que la compétence culturelle et linguistique en tant que savoir dynamique et multidimensionnel, l'importance d'étudier les genres littéraires et sociaux, tels que le conte, se manifeste. Le conte, avec sa structure narrative distinctive, sa dimension interculturelle et sa diversité symbolique, constitue un terrain idéal pour renforcer et développer les compétences langagières dans leurs différentes dimensions (réception, création, interaction), tout en permettant une compréhension plus profonde des symboles sociaux et culturels qu'il véhicule.

### **1.1.6. Le conte: essai de définitions**

Dans cette partie, nous tenterons de définir le conte comme un genre littéraire et social en mettant en évidence ses caractéristiques génériques. Pour commencer, nous allons retracer brièvement son évolution historique et typologique.

#### **1.1.6.1. Évolution historique et typologie du conte**

L'étymologie du mot « conte » révèle des racines très anciennes qui éclairent sa nature. Issu du verbe « conter », lui-même dérivé du latin *computare* « calculer », le terme suggère d'emblée une dimension structurée et organisée du récit, mettant en avant l'importance de l'agencement des éléments narratifs. Le conte, en tant que genre, se caractérise par une typologie variée qui illustre la diversité de ses formes et fonctions à travers les cultures et les époques. Il se divise en plusieurs types, tels que les contes merveilleux, étiologiques, facétieux ou d'animaux, chacun ayant des objectifs narratifs et sociaux distincts. Les contes merveilleux transportent dans un monde fantastique de fées, sorciers et héros, tandis que les contes étiologiques expliquent l'origine de phénomènes naturels ou culturels. Cette richesse typologique, mêlant structures narratives universelles et spécificités locales, montre l'adaptabilité du conte à différents contextes et publics, tout en préservant son essence intemporelle. Ainsi, le conte reflète les sociétés qui le créent, incarnant leurs valeurs, croyances et imaginaires.

Historiquement, le conte s'inscrit dans une tradition millénaire remontant à l'Antiquité. Toutefois, à partir de la fin du XVII<sup>e</sup> siècle, il évolue pour devenir un genre littéraire à part entière, marquant le passage du conte populaire, anonyme et oral, à une création individuelle attribuée à des auteurs ou à des mouvements spécifiques. Taos Amrouche, dans son recueil *Le grain magique*, souligne cette dimension artistique en affirmant que les contes doivent être considérés « moins comme des documents que comme des œuvres d'art bien vivantes » (1996:10). Cette citation met en lumière l'importance de la créativité et de l'interprétation dans la transmission des contes, qui peuvent être enrichis ou modifiés selon le conteur, perpétuant ainsi une tradition orale dynamique.

**1.1.6.2. Le conte: un genre littéraire**

Le conte, un genre littéraire à la fois ancien et universel, occupe une place importante dans l'histoire des sociétés humaines. Sa richesse narrative, sa dimension interculturelle et sa capacité à transmettre des valeurs en font un objet d'étude privilégié, tant sur le plan littéraire que pédagogique. Notre étude propose d'explorer les différentes définitions du conte, son évolution historique, ses dimensions sociales et discursives, ainsi que son rôle dans le développement des compétences langagières et culturelles, en particulier dans le contexte éducatif algérien.

Le conte a été défini de multiples façons par divers auteurs. Pour Hubert et Gardes-Tamine (1993), il s'agit d'un genre littéraire narratif aux contours flous, susceptible d'adopter des formes très diverses, du conte de fées au conte philosophique. Sa seule caractéristique constante serait sa brièveté. Aubrit quant à lui, insiste sur « une intention défiante très nette, au point d'être parfois nommée conte pieux ». (1997: 13).

Ainsi, selon Hubert et Gardes-Tamine, le conte se distingue avant tout par sa concision, qui lui permet d'aller à l'essentiel et de marquer l'imagination en peu de mots. Aubrit met l'accent sur l'intention du conteur: le conte véhicule souvent un message, une morale ou une leçon, parfois en opposition avec la réalité ou les normes établies, d'où l'expression « intention défiante ». L'appellation « conte pieux » évoque la dimension édifiante ou morale que peuvent revêtir certains contes.

Dolz et Schneuwly proposent une autre définition, affirmant que ce genre « implique des capacités associées à la création d'un univers de fiction vraisemblable » (2002: 87). Dans cette citation, l'accent est mis sur la capacité du conteur à inventer un monde crédible, même s'il est imaginaire ou fantastique. Le conte doit établir ses propres règles et s'y conformer, afin que l'auditeur ou le lecteur puisse y croire le temps du récit. Cette cohérence interne est essentielle au bon fonctionnement du conte, même lorsqu'il met en scène des éléments merveilleux.

Gruca enrichit cette perspective en soulignant « que le conte, une fois inscrit dans le vaste réseau de l'interculturalité, est considéré comme le fondement d'un patrimoine commun à toutes les cultures. Il s'inscrit également dans le vaste réseau de

l'intertextualité » (2004:73). Gruca met ainsi en lumière le rôle du conte comme pont entre les cultures: loin d'être un récit isolé, il fait partie d'un patrimoine partagé par l'humanité, traversant frontières et époques. L'interculturalité évoque la capacité du conte à circuler, à s'adapter et à se transformer selon les contextes. L'intertextualité, quant à elle, met en avant les liens entre les contes, leurs motifs et leurs structures, qui se répondent et s'enrichissent mutuellement.

Sur le plan littéraire, le conte est souvent défini comme « un récit court (en prose ou en vers), relatant des faits qui posent un regard sur la réalité par le biais du merveilleux ou du fantastique »<sup>13</sup> (Benbassal,K.;2024:36). Cette définition insiste à la fois sur la brièveté du récit et sur sa capacité à offrir une lecture alternative du réel à travers l'imaginaire. Le merveilleux et le fantastique permettent au conte d'aborder des questions profondes ou de critiquer la réalité sous une forme détournée, rendant le message plus accessible ou universel.

L'encyclopédie Larousse complète ces définitions en désignant le conte d'une « narration, généralement courte, ayant pour sujet des aventures imaginaires ou fantastiques »<sup>14</sup>. Cette définition réaffirme la brièveté et la dimension imaginaire comme caractéristiques constitutives du genre. Elle synthétise les éléments précédents: le conte est avant tout un récit court, centré sur des aventures relevant de l'imaginaire ou du fantastique, ce qui explique sa popularité et sa capacité à traverser les siècles et les cultures.

En somme, l'ensemble de ces définitions met en évidence que, malgré la diversité de ses formes, le conte se caractérise par sa brièveté, sa structure réfléchie, sa capacité à créer des univers crédibles, sa fonction morale ou édifiante, et son rôle de vecteur interculturel et intertextuel. Le merveilleux et l'imaginaire y occupent une place centrale, permettant au conte d'offrir une vision singulière et souvent universelle du monde.

---

<sup>13</sup>- BENBASSAL, K. S. (2024). Etude de textes littéraires de la langue d'étude.

<sup>14</sup>- Petit Larousse Illustré 2021, publié par les éditions Larousse en juin 2020, avec l'ISBN 978-2-03593861.

### **1.1.6.3. Le conte: un genre social**

Le conte dépasse sa fonction narrative pour devenir un miroir social et culturel, reflétant les mentalités, croyances et normes des communautés qui le produisent. Comme le précise Ammouden et Hamadache, « l'un des principaux objectifs assignés aux contes populaires est justement la transmission de codes, normes ou valeurs propres à une ou plusieurs communautés bien précises »<sup>15</sup> (2018: 119). Cette transmission s'effectue à travers des récits qui, bien qu'ancrés dans un contexte local, transcendent souvent leurs origines pour voyager entre les cultures. Landry décrit les contes comme des productions qui « voyagent d'un peuple à un autre à travers l'histoire » (2005:71), traversant ainsi les aires culturelles. Cette mobilité narrative illustre leur rôle dans la préservation et la diffusion de valeurs socioculturelles à l'échelle transnationale.

### **1.1.6.4. Le conte comme vecteur d'inter/culturalité**

Par ailleurs, le conte, grâce à sa tradition orale et à sa transmission à travers les âges, sert de reflet des dynamiques interculturelles, captant les frictions et les apports réciproques entre cultures. Les récits se transforment en intégrant des influences extérieures tout en maintenant une identité fondamentale. Cette adaptabilité permet au conte de franchir les frontières, créant un cadre favorable à l'échange et à la compréhension mutuelle, tout en mettant en évidence les spécificités de chaque culture participant à ce dialogue narratif.

Le conte se révèle être un puissant vecteur de la culture d'origine et de la culture étrangère, il est de ce fait un pont d'interculturalité, s'adaptant aux contextes qu'il traverse tout en intégrant les marques des environnements géographiques, historiques et sociaux des groupes humains qui le reçoivent. Facilitant le dialogue entre traditions locales et occidentales. Subissent d'importantes modifications avant de revenir à leurs lieux d'origine sous des formes parfois pastichées ou parodiées. Cette capacité d'adaptation souligne leur rôle dans la médiation interculturelle, créant des liens entre des univers symboliques distincts.

---

<sup>15</sup>- Hamadache, T., & Ammouden, M. (2019). Les traces de la langue-culture d'origine dans les traductions du conte La Vache des orphelins.

**1.1.6.5. Le conte: entre oralité et écriture**

D'un point de vue discursif, le conte peut être analysé comme un « dispositif de communication socio-historiquement défini »<sup>16</sup> (Jacquin ,2011: 43), obéissant à des contraintes spécifiques telles que les finalités, le statut des énonciateurs ou les circonstances temporelles de l'énonciation. Cette hybridité, ni tout à fait orale ni tout à fait écrite, s'explique par ses origines dans la tradition orale et son évolution vers la littérature écrite, tout en conservant des marques d'oralité significatives. Les formules d'ouverture telles que *Kan ya makane* en arabe ou *Il était une fois* en français illustrent cette codification, agissant comme des signaux discursifs qui marquent l'entrée dans l'univers du conte.

**1.1.6.6. La structure narrative du conte**

Le conte respecte une structure canonique scindée en trois étapes: la situation initiale, l'élément perturbateur, les péripéties, le dénouement et la situation finale participe à sa cohérence discursive. Des études montrent que « le respect du schéma narratif des contes aide les apprenants à réussir leurs productions écrites sur le plan de la cohérence et de la cohésion »<sup>17</sup> (souade. B,2021:695). Cette structure, caractéristique du discours narratif, facilite la construction d'un récit à la fois merveilleux et didactique.

Cette articulation des éléments du récit n'est pas une simple convention formelle ; elle sert directement la portée symbolique et didactique du conte. Chaque étape narrative – de la rupture de l'équilibre initial à la restauration d'un ordre nouveau en situation finale – correspond souvent à une phase clé du parcours initiatique du héros. Les péripéties, par exemple, représentent les épreuves nécessaires à sa transformation, tandis que le dénouement apporte la résolution et la morale implicite ou explicite. Ainsi, la structure narrative elle-même devient un véhicule pour l'enseignement, guidant l'auditeur ou le lecteur à travers une expérience de pensée qui modèle la compréhension du bien, du mal, et des vertus récompensées.

---

<sup>16</sup>- Jacquin, J. (2011). *Le/La polémique: une catégorie opératoire pour une analyse discursive et interactionnelle des débats publics?*. Semen. Revue de sémio-linguistique des textes et discours, (31), 43-60.

<sup>17</sup>- Souad, B. O. U. M. E. D. I. E. N. E., & Aouicha, D. O. *Le conte en classe de FLE: Quelle didactique? The FLE class tale: what a didactic?.*

Le conte traditionnel se distingue par une temporalité et une spatialité atemporelle, utilisant des formules telles qu'Il était une fois pour ancrer le récit dans un ailleurs symbolique. Cette liberté narrative, affranchie des unités de temps, d'action ou de lieu, contraste avec les contraintes d'autres genres littéraires. Les personnages, souvent archétypaux (héros courageux, fées, ogres) et les éléments merveilleux (animaux parlants, objets magiques), renforcent sa dimension initiatique et symbolique.

Enfin, la finalité morale ou philosophique du conte s'exprime à travers un dénouement manichéen, où « les méchants sont punis et les gentils récompensés »<sup>18</sup> (Durand, 1976: 236). Cette simplification, loin d'être réductrice, en fait un outil éducatif intéressant en classe de FLE, reflétant les idéaux et les contradictions des sociétés qui le produisent. Comme le souligne Jean Amrouche, le conte est autant « une œuvre d'art qu'un miroir de l'homme, dévoilant ses défauts et ses aspirations » (Jean Amrouche, 1939, cité par Yacine, 1997: 106)

En conclusion, À la croisée du social, du littéraire et du discursif, le conte demeure un genre vivant et évolutif. Son hybridité entre oralité et écriture, sa capacité à transcender les cultures et sa structure narrative codifiée en font un objet d'étude essentiel pour comprendre les dynamiques socioculturelles. Les travaux d'Amrouche, Hamadache, entre autres, montrent que le conte n'est pas seulement un récit: il incarne un dialogue continu entre le passé et le présent, l'individu et le collectif, le local et l'universel.

### 1.2. Notre démarche méthodologique

La démarche méthodologique adoptée dans ce mémoire s'inscrit dans une approche à la fois descriptive, analytique et propositionnelle (qualitative et quantitative). Structurée en plusieurs étapes. Dans un premier temps, nous allons analyser les études portant sur les notions de culture, civilisation, identité, compétence culturelle et langagière ainsi que du conte, en tant que genre sociale et littéraire et ses caractéristiques. Nous allons, ensuite, analyser les programmes scolaires et manuels de

---

<sup>18</sup>- Durand, M. (1976). La relation adulte-enfant dans la littérature enfantine. *Revue des Sciences de l'éducation*, 2(3), 223-248.

2ème année au moyen algérien pour évaluer l'intégration du conte et des activités favorisant la compétence culturelle. Une grille d'analyse examinera les types de contes utilisés, leur origine culturelle, ainsi que les activités pédagogiques proposées. Nous tenterons de cerner la place de la culture des apprenants et de la culture étrangère. Pour ce faire, nous allons analyser les séquences didactiques sur les contes proposés par des enseignants en classe de FLE. Nous terminons par la conception d'une séquence didactique pour la 2ème année moyenne, utilisant le conte comme levier pour renforcer la compétence culturelle. La collecte de données repose sur des grilles d'analyse pour les programmes et manuels et pour l'analyse de séquences didactiques.

### 1.3 Description du corpus

Le corpus de notre étude se compose de trois éléments principaux:

Les documents officiels, à savoir les programmes et les documents d'accompagnement pour la 2ème année moyenne, définissant les objectifs pédagogiques, les compétences visées et les contenus d'enseignement.

Les manuels scolaires: Étude des manuels de la 2ème année moyenne pour identifier les contes intégrés, leur traitement didactique, les compétences visées et les activités associées.

Les séquences didactiques : Analyse des séquences proposées dans le manuel scolaire de 2<sup>ème</sup> A.M et d'autres conçues par des enseignants de FLE de 2ème année moyenne, permettant d'aborder l'utilisation réelle du conte en classe.

Ce corpus offre une analyse approfondie de notre étude en croisant les prescriptions institutionnelles (programmes), les ressources pédagogiques (manuels) et les pratiques réelles (séquences), afin d'évaluer la place du conte dans l'enseignement du FLE et son rôle dans le développement de la compétence culturelle.

En somme, l'analyse des notions de culture, de civilisation et d'identité met en lumière leur rôle déterminant dans la structuration des sociétés et la formation des individus. Le conte, en tant que genre littéraire et social, se révèle être un outil efficace pour la transmission des valeurs, des savoirs et des imaginaires collectifs. Sa richesse



narrative, sa dimension interculturelle et sa portée éthique en font un vecteur privilégié du dialogue entre les cultures.

Dans ce contexte, le conte contribue non seulement à la préservation de l'héritage culturel et à la construction identitaire, mais il favorise également le développement des compétences culturelles et langagières des apprenants. En mobilisant à la fois la compréhension des codes culturels, l'ouverture à l'altérité et la maîtrise de la langue, il permet aux apprenants de mieux s'insérer dans la diversité des environnements sociaux. Ainsi, l'étude et l'exploitation pédagogique du conte ouvrent des perspectives prometteuses pour former des individus capables d'évoluer avec sensibilité, respect et efficacité dans un monde pluriculturel.

# **Chapitre II**

## **Le conte en classe FL**

### **2.1. Le conte comme outil didactique en classe de FLE**

L'enseignement du français langue étrangère (FLE) requiert des approches didactiques innovantes capables de susciter l'intérêt des apprenants tout en facilitant l'acquisition des compétences linguistiques et culturelles. Dans ce contexte, le conte se distingue comme un support pédagogique particulièrement pertinent, offrant un cadre narratif riche et accessible qui transcende les frontières culturelles. Cette analyse se propose d'examiner en profondeur les multiples facettes du conte comme outil didactique dans l'enseignement du FLE, en mettant en lumière tant ses atouts linguistiques que son potentiel pour le développement de la compétence interculturelle. À travers l'exploration de ses caractéristiques structurelles, de sa richesse linguistique et de sa dimension culturelle, nous verrons comment le conte peut constituer un vecteur privilégié d'apprentissage, capable de transformer l'expérience pédagogique en une aventure linguistique et culturelle stimulante.

Le conte s'impose comme un support pédagogique aux multiples facettes dans l'enseignement des langues étrangères. Sa polyvalence permet de transcender le cadre de l'écrit pour intégrer pleinement la dimension orale, aspect fondamental dans l'apprentissage d'une langue étrangère. En effet, « le conte est un outil didactique très important, il active l'écoute, la concentration et la mémorisation. Il facilite l'expression orale et écrite grâce à l'acquisition d'un vocabulaire riche et d'expressions variées » (Popet et Roques ,2000, cité par Zemoura:339).

Dans une perspective didactique, le conte offre un cadre narratif structuré qui permet aux apprenants de s'approprier progressivement la langue cible. Sa richesse narrative en fait « un outil didactique capable de développer les compétences narratives" permettant à l'apprenant "de savoir analyser, étudier, comprendre et mémoriser ce qui « contribue ainsi à la maîtrise de l'oral non seulement en situation narrative, mais aussi en situation discursive » (Popet et Roques, 2000:23 cité Zemoura:341). Cette caractéristique fait du conte un support privilégié pour l'acquisition de compétences langagières diversifiées.

Par ailleurs, l'exploitation pédagogique du conte nécessite « l'intégration de la dimension orale pour reconnaître l'importance de l'oralité dans le conte et permettre à l'apprenant de raconter et de se mettre devant le public » (Popet et Roques,2000: 20, cité Zemoura,2008:342). Cette situation de conte place l'apprenant dans une position où il doit mobiliser ses ressources linguistiques dans un temps restreint, favorisant ainsi une appropriation active de la langue. L'acte de raconter devient alors un exercice complet qui stimule simultanément plusieurs compétences langagières.

### **2.1.1. Les avantages du conte en classe de FLE**

L'un des principaux atouts du conte en classe de FLE réside dans sa richesse linguistique et discursive. Le conte présente diverses caractéristiques linguistiques qui en font un support pédagogique privilégié. Hamadache (2014-2015:58) souligne notamment la présence de « formulettes" qui constituent "une sorte de figements particulière dans le conte, très distincts des formules rituelles d'introduction et de clôture des contes »<sup>1</sup>. Ces éléments permettent aux apprenants de s'approprier des expressions figées et des tournures idiomatiques de la langue française, enrichissant ainsi leur répertoire linguistique.

De plus, le conte offre une diversité syntaxique remarquable: « La grammaire du conte recouvre plusieurs niveaux: phrastique, textuel ; et plusieurs dimensions: générique, narrative et discursive »<sup>2</sup> (Hamadache,2015:62). Cette variété syntaxique expose les apprenants à différentes structures grammaticales, favorisant ainsi une meilleure maîtrise de la langue dans ses multiples dimensions. La richesse lexicale des contes, souvent caractérisée par un vocabulaire imagé et des expressions idiomatiques, constitue également un terrain fertile pour l'expansion du lexique des apprenants.

---

<sup>1</sup>- HAMADACHE, Tahar (s.d.)(2014-2015). Le conte dans le contexte plurilingue algérien: de l'analyse formelle aux propositions didactiques. Mémoire de Master 2, Spécialité Français, Option Linguistique et didactique du FLE. Université Abderrahmane MIRA, Faculté des Lettres et des Langues, Département de français. Sous la direction de Dr AMMOUDEN M'hand et Mlle KACI Faiza. 140 pages

<sup>2</sup>-Ibid.

### **2.1.1.1. Dimension narrative et structurelle**

Le schéma narratif du conte, avec sa structure reconnaissable et universelle, constitue un atout majeur pour l'apprentissage de la langue. Comme l'affirme Hamadache (2014-2015:58), « le schéma actantiel et le schéma narratif (situation initiale, perturbation et péripéties, rééquilibrage, situation finale) semblent être les concepts les plus largement admis comme adaptables à tous les contes »<sup>1</sup>. Cette organisation narrative clairement identifiable facilite considérablement la compréhension et la production de textes narratifs par les apprenants.

La structure prévisible du conte permet aux apprenants de se concentrer sur l'acquisition linguistique plutôt que sur la compréhension narrative. En effet, une fois familiarisés avec ce schéma narratif, ils peuvent anticiper le déroulement de l'histoire et mieux se concentrer sur les aspects linguistiques. Cette caractéristique est particulièrement précieuse dans les premiers stades de l'apprentissage d'une langue étrangère, où la charge cognitive doit être soigneusement gérée.

### **2.1.1.2. Adaptabilité et flexibilité**

Un autre avantage considérable du conte réside dans sa capacité à être adapté et réutilisé dans différents contextes d'apprentissage. Hamadache (2014-2015:68) observe que « le conte s'insère d'une manière ou d'une autre dans tous les genres de textes et de discours, y compris journalistiques »<sup>2</sup>. Cette adaptabilité permet aux enseignants de FLE de concevoir des activités variées autour d'un même conte, favorisant ainsi le développement de différentes compétences langagières.

De plus, les différents usages sociaux du conte démontrent « toute l'importance de sauvegarder et de transmettre le conte d'origine orale en tant que repère culturel et matriciel du genre 'conte' »<sup>3</sup> (Hamadache, 2015:69). Cette malléabilité du conte en fait

---

<sup>1</sup>- HAMADACHE, Tahar (s.d.)(2014-2015). Le conte dans le contexte plurilingue algérien: de l'analyse formelle aux propositions didactiques. Mémoire de Master 2, Spécialité Français, Option Linguistique et didactique du FLE. Université Abderrahmane MIRA, Faculté des Lettres et des Langues, Département de français. Sous la direction de Dr AMMOUDEN M'hand et Mlle KACI Faiza. 140 pages.

<sup>2</sup>- Ibid.

<sup>3</sup>- Ibid.

un support pédagogique particulièrement polyvalent, pouvant être exploité à différents niveaux d'apprentissage et pour diverses finalités didactiques. Les enseignants peuvent ainsi adapter le même conte pour travailler différentes compétences linguistiques ou pour aborder divers aspects culturels selon les besoins spécifiques de leurs apprenants.

### **2.1.1.3. Aspect motivationnel et ludique du conte**

Le conte possède une dimension ludique intrinsèque qui en fait un puissant levier de motivation dans l'apprentissage du FLE. Comme le souligne Marie-Christine (2006:28), « le conte est un outil exceptionnel pour l'enseignement des langues" car il permet aux apprenants d'aborder la langue sous une forme plaisante et stimulante. Cette approche pédagogique "fait sortir l'apprenant d'un climat entièrement pédagogique à un autre plein d'envie, de motivation et de culture en gardant toujours le même objectif d'apprentissage ». En créant une atmosphère propice à l'apprentissage, le conte contribue significativement à l'engagement des élèves dans le processus d'acquisition linguistique. La dimension affective qu'il mobilise, à travers l'identification aux personnages et l'immersion dans des univers imaginaires, constitue un moteur puissant d'apprentissage qui transcende les approches pédagogiques conventionnelles.

### **2.1.2. Le conte comme vecteur d'enseignement de la culture**

Le conte s'avère être un vecteur privilégié pour la transmission culturelle et le développement de la compétence interculturelle. Comme l'affirme Ziouani, « le conte est le carrefour des cultures, en l'occurrence locale et occidentale » (2019: 209). Cette dimension interculturelle du conte permet "d'aider les apprenants à discerner leur propre patrimoine culturel tout en favorisant leur ouverture sur d'autres cultures »<sup>1</sup> (2019: 209). Le conte, par sa nature universelle et ses variations culturelles, constitue ainsi un terrain fertile pour l'exploration des similitudes et des différences entre les cultures.

---

<sup>1</sup>- Ziouani, F. (2019). Le conte pour une perspective interculturelle en classe de FLE. حوليات الآداب واللغات، 7(1)، 902-220

La relation étroite entre langue et culture est fondamentale dans l'enseignement du FLE. Comme le souligne M. Abdallah-Preteuille: « L'inter-relation de la langue et de la culture est depuis longtemps reconnue par les ethnologues comme un point d'ancrage de l'enseignement de toute langue vivante »<sup>1</sup> (1996, p. 170, citée par Ziouani, 2019: 209). Cette perspective implique que « le culturel sous-entend la linguistique et réciproquement" et que "l'apprentissage d'une langue vise à découvrir une nouvelle culture qu'elle aurait portée ; ce qui permettrait à l'apprenant de s'intéresser aux composantes de son patrimoine culturel afin de s'adapter aux confusions du monde »<sup>2</sup> (Ziouani, 2019:209).

### **2.1.3. L'approche interculturelle à travers le conte**

L'approche interculturelle à travers le conte, telle que définie par Philippe Blanchet, constitue « un mode d'approche des rencontres entre cultures ou si l'on veut entre « civilisations », par l'intermédiaire des individus, qui supposent certains principes » (1998: 175, cité par Ziouani, 2019: 210). Cette approche se concrétise par « l'adoption d'une « posture intellectuelle » et par la mise en œuvre de principes méthodologiques dans l'intervention didactique et pédagogiques »<sup>3</sup> (Ziouani, 2019: 210). Le conte, par sa dimension à la fois culturellement spécifique et universelle, offre un terrain idéal pour développer cette posture interculturelle.

Dans certains contextes éducatifs, comme en Algérie, l'importance de l'approche interculturelle à travers le conte est explicitement reconnue. Ainsi, le livre du professeur de la 2ème A.M. souligne que « Le conte, la fable et certaines légendes qui ne sont autres que 'la sagesse du terroir offre des histoires aux ressemblances frappantes pourtant émanant de pays se situant aux antipodes les uns des autres. On ne peut donc faire l'économie de 'l'interculturel', élément essentiel par le biais duquel nous percevons autrement le monde qui nous entoure » (2011: 4).

---

1- Ziouani, F. (2019). Le conte pour une perspective interculturelle en classe de FLE. حوليات الآداب . 220-902)، 1(واللغات7)،

2- Ibid.

3- Ibid.

#### **2.1.4. Le conte comme outil de médiation culturelle**

Le conte, par sa nature universelle et ses variations culturelles, constitue un excellent outil de médiation entre les cultures. Selon Asma Khelef, « Les contes populaires, de la même façon, sont le symbole du particularisme et de l'universel. Ces récits permettent d'aborder une pédagogie d'ouverture aux autres cultures, et par là même, de combattre les préjugés, les stéréotypes et la xénophobie »<sup>1</sup> (2019:3). Cette dimension universelle du conte en fait un outil particulièrement efficace pour le développement de la compétence interculturelle.

Robert Massart renforce cette perspective en affirmant que « Les contes populaires permettent également d'aborder une pédagogie d'ouverture aux autres cultures, au multiculturalisme, et par là même, de combattre la xénophobie » (1990, p. 82, cité par Lameche Kaothar, 2019: 17). En effet, les contes, par leur structure narrative similaire mais leur contenu culturellement marqué, permettent aux apprenants d'identifier des points communs entre les cultures tout en appréciant leurs spécificités. Cette double dimension facilite le développement d'une compétence interculturelle fondée sur le respect et la curiosité plutôt que sur des stéréotypes.

Le conte, par sa nature polyvalente et sa richesse intrinsèque, s'affirme comme un outil didactique d'une remarquable efficacité dans l'enseignement du FLE. Sa structure narrative familière mais flexible, sa richesse linguistique adaptable et sa profondeur culturelle en font un support pédagogique capable de répondre à de multiples objectifs d'apprentissage. Au-delà de ses qualités linguistiques indéniables, le conte offre une fenêtre privilégiée sur la diversité culturelle et favorise le développement d'une compétence interculturelle essentielle dans notre monde globalisé. Son exploitation en classe de FLE permet ainsi non seulement d'enrichir les compétences linguistiques des apprenants, mais aussi d'éveiller leur sensibilité aux différences culturelles et de stimuler leur curiosité intellectuelle. Dans un contexte éducatif où l'apprentissage des langues doit constamment se renouveler pour rester pertinent et engageant, le conte

---

<sup>1</sup> - KHELEF, A. Le conte populaire, facteur d'enrichissement interculturel dans l'enseignement apprentissage du FLE.



demeure un allié précieux pour les enseignants, conjuguant avec bonheur efficacité pédagogique et plaisir d'apprendre.

## **2.2. Le conte dans le programme de 2ème année moyenne: un levier pour les compétences langagières et culturelles**

Le programme de français de la 2ème année moyenne (2ème A.M.) en Algérie joue un rôle clé dans le développement des compétences langagières et culturelles en français langue étrangère (FLE). Centré sur le conte comme premier projet pédagogique, il adopte une approche par compétences intégrant les dimensions linguistiques, socioculturelle et pragmatique. Cette section analyse la place du conte dans le programme, ses fondements, sa mise en œuvre, ses forces, ses limites, et propose des ajustements pour maximiser son potentiel interculturel.

Le programme de 2ème A.M., situé au deuxième palier du cycle moyen, consolide les acquis antérieurs tout en préparant les élèves à des apprentissages plus complexes. Le conte, genre narratif fictionnel, est au cœur de la progression curriculaire. La compétence globale visée est la suivante : *Au terme de la 2ème A.M., l'élève est capable de comprendre et de produire, oralement et par écrit, des textes narratifs fictionnels adaptés à la situation de communication, dans une démarche de résolution de problèmes, en respectant les valeurs et en mobilisant des compétences transversales.* Cette approche, alignée sur le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), favorise des savoir-faire communicatifs et interculturels en contexte authentique, en s'appuyant sur la résolution de problèmes et l'intégration de valeurs éducatives.

Le projet « *Nous rédigeons un recueil de contes à partager avec les camarades d'un autre collège* » (ou « *Dire et jouer un conte* »), s'étend de la semaine 3 à la semaine 16, permettant une progression graduelle. Il se distingue par une tâche finale concrète (création d'un recueil), une dimension sociale (partage avec d'autres élèves), et une double modalité (orale et écrite). Le projet s'articule en trois séquences alignées sur le schéma narratif du conte:

- **Semaines 3-5:** Étude de la situation initiale, avec un focus sur le cadre spatio-temporel et les personnages (*Entrer dans le monde du merveilleux*).
- **Semaines 6-11:** Analyse des éléments déclencheurs, péripéties et obstacles (*La suite des événements*).
- **Semaines 12-16:** Exploration de la résolution et du dénouement (*C'est ainsi que finit le conte*).

Chaque séquence intègre la compréhension écrite (analyse des mécanismes narratifs), la lecture expressive (intonation, expressivité), les activités linguistiques (lexique du merveilleux, passé simple/imparfait, orthographe), l'atelier d'écriture (productions guidées), et la lecture récréative (immersion dans les contes). Le manuel propose des contes variés: *Loundja, fille du roi* (patrimoine algérien), *Les deux sœurs et les fées* de Charles Perrault (européen), ou *Le renard et le lion* (universel). Ces textes, enrichis d'illustrations et d'exercices progressifs, valorisent l'identité algérienne tout en ouvrant à l'altérité.

Le projet s'inscrit dans une approche socioconstructiviste et actionnelle, avec une progression spiralaire: de la réception (compréhension orale/écrite) à la production (narration, rédaction). Par exemple, dans la première séquence, les élèves écoutent un conte, analysent les formules d'ouverture et l'imparfait, puis produisent une situation initiale. Les quatre compétences langagières sont mobilisées: compréhension orale (écoute de contes), production orale (jeux de rôle, narration), compréhension écrite (analyse textuelle), et production écrite (rédaction d'un conte). Les activités linguistiques, contextualisées, incluent le lexique du merveilleux (« *Il était une fois* »), la grammaire fonctionnelle (alternance des temps narratifs), et l'orthographe.

Le conte, genre universel, est un vecteur d'ouverture culturelle. Le programme exploite cette richesse à travers des contes algériens, arabes, amazighs, européens, et universels, sensibilisant aux valeurs et symboles partagés (ex.: hospitalité, morale). Cependant, la compétence culturelle est sous-exploitée. Les activités se concentrent sur les aspects linguistiques et narratifs, sans inviter systématiquement à comparer les

cultures (ex: le panier du *Petit Chaperon Rouge* vs un couffin algérien) ou à réfléchir à l'identité des apprenants.

L'évaluation combine des approches formatives (ateliers d'écriture, autoévaluation) et sommatives (recueil de contes), avec des activités de remédiation pour consolider les acquis. Toutefois, l'évaluation de la compétence culturelle manque d'outils spécifiques, comme des grilles pour analyser les comparaisons interculturelles.

Le projet se distingue par sa cohérence didactique, la richesse culturelle des supports, et l'approche actionnelle motivante. Cependant, il présente des limites:

- **Compétence culturelle limitée:** Les activités interculturelles sont implicites, sans comparaison explicite des valeurs ou objets culturels.
- **Manque de différenciation:** Absence de stratégies pour adapter les tâches aux profils variés des élèves.
- **Faible intégration du numérique:** Les supports pourraient inclure des contes audio ou des productions multimédias.
- **Complexité linguistique:** Les temps narratifs (passé simple/imparfait) nécessitent un étayage plus progressif.

Pour optimiser le projet, il est recommandé de:

- Intégrer des activités comparatives explicites (ex.: comparer les rôles des personnages dans *Loundja* et *Le Petit Chaperon Rouge*).
- Proposer des tâches différenciées (ex.: réécriture simplifiée ou transposition créative).
- Utiliser des outils numériques (ex.: enregistrements de contes, création de récits interactifs).
- Développer des grilles d'évaluation pour la compétence culturelle.

En conclusion, le projet « *Dire et jouer un conte* » est un dispositif cohérent exploitant le conte pour développer les compétences langagières et narratives. Cependant, pour répondre pleinement à l'objectif du mémoire, il doit renforcer la

compétence culturelle par des activités comparatives et réflexives, tout en diversifiant les approches pédagogiques. Ces ajustements feraient du conte un véritable pont entre les cultures algérienne et francophone, renforçant l'identité des apprenants tout en les ouvrant à la diversité.

## **Chapitre III**

# **De l'analyse de séquences didactiques sur le conte aux recommandations didactiques**

### 3.1. Analyse de séquences didactiques sur le conte

Le conte est l'un des outils pédagogiques les plus efficaces, comme le montre clairement le premier projet de la classe de deuxième année moyenne. En s'appuyant sur ce projet, nous examinerons les trois séquences didactiques proposées dans le manuel scolaire pour déterminer l'approche adoptée et les compétences visées par le système éducatif au niveau moyen. Cette étude est complétée par l'analyse des fiches de l'enseignant Z, Merakchi qui exerce au CEM Sahed Mohamed.

#### 3.1.1. Analyse de la première séquence: « Entrer dans le monde du merveilleux »

La première séquence (manuel scolaire pages 11-24) se concentre sur l'introduction au conte merveilleux, en s'articulant autour de la situation initiale. Cette séquence adopte une approche pédagogique méthodique, fondée sur des principes éducatifs fondamentaux.

L'enseignant débute la leçon par une activité d'écoute basée sur le conte en audiovisuel « *Le Petit Chaperon rouge* »<sup>1</sup> (fiche pédagogique: Z, Merakchi), permettant aux apprenants de se familiariser avec l'univers des contes avant de passer à la lecture. Cette approche s'aligne sur la progression naturelle de l'apprentissage, passant de l'oral à l'écrit, ce qui renforce la compréhension du genre textuel et facilite son assimilation. Ajoutons à cela le fait que le conte est à l'origine un genre oral.

L'approche pédagogique propose une entrée progressive dans l'univers des contes merveilleux à travers des supports variés et interconnectés. Les activités se divisent en trois axes principaux: l'exploration des personnages stéréotypés (le Petit Chaperon rouge, la grand-mère, le loup, le chasseur), l'identification du cadre temporel et spatial (« il était une fois », « dans une forêt »), et l'apprentissage du vocabulaire spécifique au conte. Cette structure contribue à construire progressivement les représentations des apprenants sur le genre discursif, tout en renforçant leurs compétences langagières et

---

<sup>1</sup>- fiche pédagogie au moyen [https://drive.google.com/drive/mobile/folders/1HUuXxiYmDZvxM-TfJbdOdqa-iR8lQj7?usp=sharing&fbclid=IwY2xjawIQsddleHRuA2FlbQIxMQABHdZzYah58ebo-lsTIGZlyD2UA7dgbSHgsMaM6oSdhf5-n28PwrqRzR4XYA\\_aem\\_LpXn\\_s-HSoXXa9rHCdi0kA](https://drive.google.com/drive/mobile/folders/1HUuXxiYmDZvxM-TfJbdOdqa-iR8lQj7?usp=sharing&fbclid=IwY2xjawIQsddleHRuA2FlbQIxMQABHdZzYah58ebo-lsTIGZlyD2UA7dgbSHgsMaM6oSdhf5-n28PwrqRzR4XYA_aem_LpXn_s-HSoXXa9rHCdi0kA)

culturelles. La séquence inclut également des activités de production orale qui stimulent l'expression personnelle et la créativité des apprenants.

Les choix pédagogiques témoignent d'un intérêt clair pour la motivation des apprenants grâce à l'utilisation de supports auditifs, visuels et symboliques. L'alternance entre l'écoute, l'observation et l'expression orale maintient l'engagement des apprenants tout au long de la séance. Cependant, il est à noter que les questions fermées dominent parfois par exemple « Quels sont les personnages de ce conte ? » (manuel scolaire Page 11) « Par quelle expression commence cette histoire ? »<sup>1</sup> (Manuel scolaire Page 13), ce qui peut limiter les opportunités d'expression libre et le développement de la pensée critique. De plus, la dimension culturelle reste insuffisamment explicitée par exemples: le manuel scolaire présente des conte de différentes cultures comme: « Loudja ,la fille du roi» (manuel scolaire conte Algerie page 47), «La fille du pêcheur» (manuel scolaire conte populaire romain page 28 support texte page 144 ) , nécessitant une mise en valeur plus claire pour permettre aux apprenants de comprendre les aspects culturels et symboliques portés par les contes, pour ne citer que la place des personnages «la grand-mère» , «le loup» dans la culture française en comparaison avec leur portée symbolique dans la culture de l'apprenant .Il est de même pour les éléments culturels, tels que la galette ou la baguette, le beurre, le chaperon rouge, etc. Des activités permettant d'identifier les éléments culturels véhiculés par le conte permettent de développer la compétence culturelle des apprenants. Mieux encore, l'étude comparative par la mise en évidence des ressemblances à mettre en valeur, et des différences à respecter permet de développer leur compétence interculturelle (Ben Boudjema, 2023).

#### **3.1.2. Analyse de la deuxième séquence: « Tout à coup »**

La deuxième séquence didactique (manuel scolaire pages: 27-42) se concentre sur l'élément perturbateur et la chronologie des événements dans la structure narrative du conte, constituant une étape avancée dans la complexité des apprentissages grâce à l'exploration des mécanismes de progression narrative. L'enseignant utilise le conte en

---

<sup>1</sup>- Manuel de français, 2ème Année Moyenne. Édition révisée. Alger: Office National des Publications Scolaires (ONPS), 2018-2019. ISBN: 978-9947-20-562-4

vidéo « *Cendrillon* » (fiche pédagogique, Z, Merakchi<sup>1</sup>) comme support pédagogique, permettant aux élèves d'identifier les moments de transition dans le récit et de repérer les connecteurs temporels tels que « soudain », « tout à coup » et « un jour ». Cette approche structurée renforce la compréhension des mécanismes narratifs et prépare les élèves à créer leurs propres contes.

L'organisation des activités suit une progression méthodique, commençant par une compréhension globale pour évoluer vers une analyse fine des structures langagières.

Les séances alternent entre compréhension orale, production orale, compréhension écrite et étude de la langue, assurant un équilibre entre les compétences ciblées.

L'introduction du vocabulaire lié au merveilleux, comme « sorcière », « fée » et « baguette magique », s'accompagne d'une réflexion sur les valeurs morales incarnées par les personnages, reliant ainsi l'apprentissage langagier à l'éducation aux valeurs et renforçant de manière significative la compétence culturelle des apprenants.

Les activités grammaticales, telles que l'étude du passé simple, des adjectifs descriptifs et des compléments nominaux, sont intégrées aux textes supports, évitant un enseignement de la grammaire hors contexte. Cette approche intégrée facilite l'assimilation des structures langagières dans leur sens au sein d'un contexte narratif familier. Cependant, l'analyse révèle une tendance à fragmenter l'étude du conte en éléments distincts, ce qui pourrait entraver une compréhension globale du genre littéraire et de sa cohérence interne. Or, il est recommandé d'enseigner le genre de discours dans sa globalité, comme un genre à part entière.

### 3.1.3. Analyse de la troisième séquence: « C'est ainsi que... »

La troisième séquence didactique (manuel scolaire pages 45-60), intitulée « C'est ainsi que... »<sup>2</sup> (manuel scolaire page 45), se concentre sur l'exploration des dénouements dans les contes et l'exploitation pédagogique des formules de clôture. Elle vise à approfondir la compréhension des mécanismes de conclusion dans les contes, en

---

<sup>1</sup>- Enseignant Z, Merakchi au CEM Sahed Mohamed.

<sup>2</sup>- Manuel de français, 2ème Année Moyenne. Édition révisée. Alger: Office National des Publications Scolaires (ONPS), 2018-2019. ISBN: 978-9947-20-562-4.



mettant l'accent sur les résolutions narratives et les leçons morales, tout en soulignant les valeurs transmises telles que la justice, le travail et l'honnêteté.

L'enseignant utilise la vidéo « *Le Chaudron magique* »<sup>1</sup> (fiche pédagogique de l'enseignant Z, Merakchi) comme support pour aborder les éléments de résolution et les valeurs morales implicites. Les activités pédagogiques s'articulent autour de trois axes principaux: Identification des formules de clôture (comme « Depuis ce jour », ou « C'est ainsi que... ») à travers des exercices d'écoute et de lecture active. Étude des dénouements (heureux ou malheureux) et analyse de leur lien avec les valeurs morales transmises. Production de fins alternatives pour stimuler la créativité tout en préservant la cohérence de la structure narrative.

Par exemple, dans l'activité « Compléter le tableau des formules de clôture » (manuel scolaire page 49), les élèves sont invités à associer des expressions telles que « Finalement », ou « Ainsi », à des contes comme « *Le pêcheur et sa femme* »<sup>2</sup> (manuel scolaire page 144). Cette approche structurée renforce la compréhension du rôle des conclusions dans la transmission des messages moraux et l'ancrage des valeurs positives.

L'analyse indique que les séquences pédagogiques adoptent une approche harmonieuse, combinant les compétences orales et écrites, avec un focus sur la compréhension et l'expression, pour renforcer les aptitudes langagières des apprenants. Cette méthode se distingue par une progression structurée, facilitant l'acquisition des compétences dans des contextes variés, ce qui stimule la motivation et l'engagement actif des élèves. Néanmoins, la dimension culturelle reste sous-exploitée en raison d'un manque d'activités mettant en avant la diversité culturelle des contes, limitant ainsi les opportunités de promouvoir le pluralisme culturel.

Pour améliorer les résultats, il est recommandé de concevoir des activités axées sur des comparaisons culturelles afin d'identifier les similitudes et différences entre les

---

<sup>1</sup>- fiche pédagogie au moyen [https://drive.google.com/drive/mobile/folders/1HUuXxiYmDZvxM-TfJbdOdqa-iR8lQj7?usp=sharing&fbclid=IwY2xjawIQsddleHRuA2FlbQIxMQABHdZzYah58ebo-lsTIGZlyD2UA7dgbSHgsMaM6oSdhf5-n28PwrqRzR4XYA\\_aem\\_LpXn\\_s-HSoXXa9rHCdi0kA](https://drive.google.com/drive/mobile/folders/1HUuXxiYmDZvxM-TfJbdOdqa-iR8lQj7?usp=sharing&fbclid=IwY2xjawIQsddleHRuA2FlbQIxMQABHdZzYah58ebo-lsTIGZlyD2UA7dgbSHgsMaM6oSdhf5-n28PwrqRzR4XYA_aem_LpXn_s-HSoXXa9rHCdi0kA)

<sup>2</sup>- Manuel de français, 2ème Année Moyenne. Édition révisée. Alger: Office National des Publications Scolaires (ONPS), 2018-2019. ISBN: 978-9947-20-562-4.

contes français et ceux issus de la culture d'origine des apprenants. Cette approche enrichira l'enseignement du français langue étrangère et offrira une expérience d'apprentissage plus inclusive et inspirante.

### 3.1.4. Analyse des activités proposées

L'analyse précédente des trois séquences didactiques a mis en lumière une démarche pédagogique structurée, visant le développement des compétences langagières à travers le genre du conte. Cependant, pour véritablement atteindre l'objectif d'un apprentissage culturellement pertinent et enrichissant, plusieurs aspects méritent une exploration plus approfondie.

– La portée culturelle des activités:

Les activités pédagogiques, bien que variées (écoute de contes audiovisuels comme « Le Petit Chaperon rouge », « Cendrillon », « Le Chaudron magique », identification de structures narratives, exercices de vocabulaire et de grammaire), tendent à focaliser l'attention sur les aspects formels et linguistiques du conte. Si l'identification d'éléments comme « la galette », « le chaperon rouge » ou les personnages stéréotypés initie une prise de conscience culturelle, celle-ci reste souvent ancrée dans l'univers des contes européens présentés. Les questions, comme souligné précédemment, étant souvent fermées (« Quels sont les personnages de ce conte ? », « Par quelle expression commence cette histoire ? »), elles guident l'apprenant vers une restitution d'informations plus qu'une exploration personnelle ou une mise en relation avec son propre vécu culturel.

L'exploitation culturelle semble donc s'arrêter à la reconnaissance d'artefacts ou de symboles issus de la culture source du conte, sans systématiquement inviter à une démarche comparative ou à une réflexion sur la polysémie de ces symboles dans d'autres contextes, notamment celui de l'apprenant. Par exemple, si « le loup » ou « la grand-mère » sont des figures clés, leur portée symbolique dans la culture française pourrait être explicitement mise en regard de leur équivalent ou de leur perception dans la culture algérienne, ouvrant ainsi la voie à une véritable compétence interculturelle. Les activités grammaticales, bien qu'intégrées, pourraient également servir de levier pour explorer

comment différentes cultures expriment la temporalité ou la description dans leurs récits traditionnels.

### 3.4.1.1. Origine des contes et représentativité

Comme mentionné précédemment, le manuel scolaire intègre des contes d'origines diverses, tels que « Loundja, fille du roi » (manuel scolaire conte algérien, p. 47) ou « La fille du pêcheur »<sup>1</sup> (manuel scolaire conte populaire roumain, p. 28). Cette ouverture est considérée comme louable. Cependant, les contes ajoutés par le professeur, des classiques européens comme « Le Petit Chaperon rouge » ou « Cendrillon », constituent des supports introductifs et principaux pour l'étude des structures narratives, mais peuvent – involontairement – donner l'impression que ces contes représentent la norme ou le modèle de référence pour le genre du « conte ».

### 3.4.1.2. D'introduire des contes relevant de la culture de l'apprenant:

L'intégration plus systématique et approfondie de contes issus de la culture des apprenants n'est pas un simple ajout folklorique, mais une nécessité pédagogique et didactique fondamentale. Plusieurs arguments militent en faveur de cette démarche: les contes familiers stimulent l'engagement et facilitent la compréhension. Valoriser les contes locaux renforce l'estime de soi et légitime le patrimoine culturel. Comparer contes locaux et étrangers favorise la compréhension des différences et similitudes. Et enfin, les récits connus aident à acquérir des structures et du vocabulaire en français.

Pour pallier le manque constaté, il s'agirait de concevoir des activités qui dépassent la simple lecture de contes diversifiés. On pourrait envisager:

- Des ateliers de collecte de contes auprès des familles, transcrits et partagés en classe.
- Des analyses comparatives explicites portant sur les personnages-types (le héros, l'adjuvant, l'opposant), les éléments merveilleux, les valeurs morales, et les structures narratives entre les contes du manuel et les contes locaux.

---

<sup>1</sup>- Manuel de français, 2ème Année Moyenne. Édition révisée. Alger: Office National des Publications Scolaires (ONPS), 2018-2019. ISBN: 978-9947-20-562-4

- Des activités de production écrite et orale invitant les élèves à raconter un conte de leur culture en français.
- Transposer un conte français célèbre dans un contexte culturel local.
- Créer des fins alternatives à des contes connus en y intégrant des éléments de leur culture.
- Imaginer des dialogues interculturels entre personnages de contes d'origines différentes.
- L'étude de variantes d'un même motif narratif (par exemple, la figure de la "femme rusée" ou du "pauvre devenu riche") à travers différents corpus de contes.

Si les séquences didactiques du manuel scolaire posent des jalons importants pour l'enseignement/apprentissage du conte, leur efficacité et leur pertinence seraient considérablement accrues par une ouverture plus marquée et mieux exploitée à la dimension culturelle des apprenants. Il ne s'agit pas seulement d'ajouter des contes exotiques, mais d'instaurer un dialogue fécond entre les cultures, où le conte sert de médiateur privilégié pour la construction des compétences langagières et culturelles. Les propositions didactiques qui suivront s'efforceront de concrétiser cette ambition.

### 3.2 Propositions d'activités pédagogiques

Pour pallier ces limites, nous proposons une activité intitulée « **D'une culture à l'autre: Paniers, personnages et politesse** », conçue pour renforcer la compétence culturelle tout en consolidant les apprentissages linguistiques.

#### Objectifs:

- Identifier les éléments culturels dans les contes algériens et francophones.
- Comparer les valeurs, objets et personnages pour développer une conscience interculturelle.
- Encourager l'expression orale et écrite à travers des activités créatives.

**Déroulement de l'activité:**

**1. Introduction (15 min):**

- Présentation de deux contes: un conte français (ex.: *Le Petit Chaperon Rouge*) et un conte algérien (ex.: *Loundja, la fille de l'ogresse*).
- Discussion guidée: Quels sont les éléments familiers ou surprenants dans chaque conte ?

**2. Analyse comparative (30 min):**

- Par groupes, les élèves remplissent une grille comparative:
  - **Objets:** Comparer le panier du Chaperon Rouge avec un objet traditionnel algérien (ex.: couffin).
  - **Personnages:** Analyser le rôle de la grand-mère ou du loup dans chaque conte.
  - **Valeurs et politesse:** Identifier les codes de respect ou d'hospitalité (ex.: salutations, formules de politesse).
- Mise en commun des résultats pour souligner les similitudes et différences culturelles.

**3. Production créative (30 min):**

- Tâche 1: Réécrire la fin d'un conte en l'adaptant au contexte culturel algérien (ex.: remplacer le loup par un personnage local comme un chacal).
- Tâche 2: Jouer une scène du conte en intégrant des expressions idiomatiques françaises et leurs équivalents en arabe algérien (ex.: « avoir une peur de loup » vs « خاف من الذيب »).

**4. Débat et réflexion (15 min):**

- Discussion: Pourquoi les contes de cultures différentes partagent-ils des thèmes communs ? Comment ces histoires reflètent-elles l'identité culturelle ?
- Synthèse écrite individuelle: « Ce que j'ai appris sur la culture française et algérienne grâce aux contes.

### **3.3. Les recommandations didactiques**

L'analyse du manuel de deuxième année moyenne confirme que le conte est un outil pédagogique pertinent pour apprendre le français langue étrangère. Cependant, pour améliorer l'efficacité de l'enseignement de ce genre de discours, il est recommandé d'adopter une approche plus actionnelle et culturelle, de mieux exploiter la dimension culturelle du conte et de varier les activités afin de stimuler la réflexion, la comparaison entre les cultures et la créativité des élèves.

#### **– Valoriser la dimension culturelle**

Intégrer davantage de contes issus du patrimoine algérien et maghrébin, pour renforcer l'identité culturelle des élèves et faciliter leur compréhension. Mettre en place des activités comparatives entre contes français et algériens pour développer la compétence culturelle (comparer personnages, valeurs, objets, décors...).

#### **– Diversifier les activités pédagogiques**

Aller au-delà des questions fermées et de la simple compréhension littérale en proposant des activités de création (écrire ou jouer une fin alternative, transposer un conte dans un autre contexte culturel) et en favorisant l'expression orale à travers la narration, le jeu de rôles ou la mise en scène des contes.

#### **– Contextualiser l'apprentissage langagières**

Relier l'étude de la langue (temps verbaux, vocabulaire) à la fonction narrative du conte pour donner du sens aux apprentissages grammaticaux.

#### **– Évaluer autrement**

Encourager l'auto-évaluation et l'évaluation par les pairs, notamment sur la compétence culturelle et la créativité. Utiliser des projets collaboratifs pour suivre les progrès.

Pour rendre l'enseignement du conte plus riche et inclusif, il faut renforcer la dimension culturelle, favoriser la comparaison culturelle, diversifier les activités créatives et contextualiser l'étude de la langue. Cela permettra de développer chez les

apprenants des compétences langagières et culturelles, tout en rendant l'apprentissage plus motivant et ouvert sur le monde.

Les trois séquences didactiques analysées utilisent le conte merveilleux pour développer les compétences langagières et narratives des élèves, avec une progression méthodique et des supports variés favorisant l'engagement. Cependant, la dimension culturelle reste sous-exploitée, limitant la compréhension des valeurs et des contextes de production des contes. Les activités proposées, comme la comparaison de contes algériens et français, offrent une solution pertinente pour enrichir l'aspect culturel, promouvoir le pluralisme et rendre l'apprentissage plus inclusif.

# **Conclusion générale**



### Conclusion Générale

Ce mémoire, intitulé « Le conte pour apprendre le français et pour développer les compétences culturelles chez les élèves de 2<sup>ème</sup> année moyenne », a eu pour objectif d'explorer la richesse du conte comme un outil pédagogique. À travers cette étude, nous avons pu confirmer que le conte n'est pas qu'un simple récit ; il est un véritable carrefour où se rencontrent l'apprentissage langagière et l'ouverture culturel. Nous avons d'abord posé les bases théoriques en définissant les concepts clés de notre étude, à savoir la culture, la civilisation, l'identité ; les compétences langagières et culturelles. Il est apparu clairement que ces notions sont intrinsèquement liées et que l'apprentissage d'une langue étrangère, comme le français, ne peut se faire sans une immersion dans sa dimension culturelle. Le conte, par sa nature universelle et sa capacité à véhiculer des valeurs et des imaginaires, s'est révélé être un support idéal pour cette double acquisition.

L'analyse du programme de français de 2<sup>ème</sup> année moyenne a mis en lumière une structure pédagogique cohérente, centrée sur le conte. Le projet « Dire et jouer un conte » est une excellente initiative, offrant une progression méthodique pour le développement des compétences narratives et langagières. Cependant, notre analyse des séquences didactiques a révélé un potentiel inexploité en ce qui concerne la dimension culturelle et interculturelle. Bien que des contes de diverses origines soient présents, leur exploitation ne favorise pas toujours une comparaison approfondie entre les cultures, limitant ainsi les opportunités d'éveiller la curiosité et le respect de la pluralité.

Face à ce constat, nous avons formulé des propositions didactiques concrètes quant au développement de la compétence culturelle, voire même interculturelle. L'intégration de contes issus du patrimoine algérien et maghrébin, couplée à des activités de comparaison culturelle (objets du quotidien, valeurs, cadres spatiotemporels), permettrait de renforcer l'identité des apprenants tout en les ouvrant au monde, dans toute sa diversité et sa complexité. Diversifier les activités créatives, favoriser l'expression orale, contextualiser l'apprentissage grammatical tout intégrant

## Conclusion Générale

l'aspect culturel de la langue, sont autant de pistes pour rendre l'enseignement du conte plus dynamique et significatif.

En somme, le conte est un outil pédagogie pour former des apprenants non seulement compétents en français, mais aussi ouverts, curieux et respectueux de la diversité culturelle. Il est essentiel que les pratiques pédagogiques continuent d'évoluer pour pleinement exploiter ce potentiel, en faisant du conte un véritable pont entre les langues, les cultures et les individus. C'est en cultivant cette approche inclusive que nous pourrons préparer au mieux les élèves à évoluer dans un monde de plus en plus interconnecté.

# **Références bibliographiques**

### Références bibliographiques

- Allaoui, H. (2019). Le conte dans une perspective didactique pour un enseignement-apprentissage du FLE à l'école élémentaire marocaine. *المجلة الجزائرية للعلوم*, 3(5), 23-34.
- BENBASSAL, K. S. (2024). Etude de textes littéraires de la langue d'étude.
- Christian, P. U. R. E. N. (2013). La compétence culturelle et ses composantes. Disponible sur: <http://www.christianpuren.com/2013/03/24/publication-d-un-nouvel-article-lacomp%C3%A9tence-culturelle-et-ses-composantes>.
- Cordonnier, J. L. (2002). Aspects culturels de la traduction: quelques notions clés. *Meta*, 47(1), 38-50.
- Cormanski, A. & Robert, J.-M. (2002). Humour et didactique des langues: pour le développement d'une compétence esthético-ludico-référentielle. p. 366.
- Dakhia, M. (2017). La dimension culturelle en classe de français langue étrangère: quelles conceptions de la culture enseigner?. Doctorant université de Biskra , Algérie.
- Dalila, A. La langue étrangère: de la création permanente de la culture anthropologique à la culture cultivée.
- Dyoniziak, J. (2001). Connotations culturelles dans la perspective humboldtienne. Étude comparative des unités phraséologiques du français et du polonais. *Studia Romanica Posnaniensia*, 28, 23,33.
- Durand, M. (1976). La relation adulte-enfant dans la littérature enfantine. *Revue des Sciences de l'éducation*, 2(3), 223-248.
- Espinar, G. S., & Jottard, K. (2006). De l'enseignement de la Civilisation à la Traduction de textes en Sciences humaines. In *Linguistique plurielle: Valencia*. 25, 26 et 27 Octobre 2006 (pp. 487-498). Departamento de Lingüística Aplicada.
- Forquin, J. C. (1989). École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques. Bruxelles: De Boeck
- Genç, H. N., & Ahenk Erkan, S. Ş. (2011). L'EXPLOITATION DU CONTE EN FLE A L'EXEMPLE DE LA PETITE FILLE AUX ALLUMETTES. *Journal of International Social Research*,4(17).
- Hamadache, T., & Ammouden, M. (2019). Les traces de la langue-culture d'origine dans les traductions du conte La Vache des orphelins.
- HAMADACHE, Tahar (s.d.)(2014-2015). Le conte dans le contexte plurilingue algérien: de l'analyse formelle aux propositions didactiques. Mémoire de Master 2, Spécialité Français, Option Linguistique et didactique du FLE. Université Abderrahmane MIRA, Faculté des Lettres et des Langues, Département de français. Sous la direction de Dr AMMOUDEN M'hand et Mlle KACI Faiza. 140 pages

- Happersberger, J., Monnier, M., & Vuithier, C. (2017). Quel est l'impact du renforcement des compétences culturelles sur la relation soignant-soigné, auprès d'adultes migrants?.
- Harks, B., Klieme, E., Hartig, J., & Leiss, D. (2014). Separating cognitive and content domains in mathematical competence. *Educational Assessment*, 19(4), 243-266.
- Jacques, J. (2016). Définition des compétences propres à l'organisation des collections d'informations personnelles numériques. Universidade Católica de Louvain: Informação e comunicação.
- Jacquin, J. (2011). Le/La polémique: une catégorie opératoire pour une analyse discursive et interactionnelle des débats publics?. *Semen. Revue de sémio-linguistique des textes et discours*, (31), 43-60.
- Huber, J. & Reynolds, C. (éds.) (2014). Développer la compétence interculturelle par l'éducation. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Série Pestalozzi n°3, 128 p.
- KHELEF, A. Le conte populaire, facteur d'enrichissement interculturel dans l'enseignement/apprentissage du FLE.
- Livre du professeur. Ministère de l'Éducation Nationale.
- Huber, J. & Reynolds, C. (éds.) (2014). Développer la compétence interculturelle par l'éducation. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Série Pestalozzi n°3, 128 p. ISBN 978-92871-7745-234.
- Manuel de français, 2ème Année Moyenne. Édition révisée. Alger: Office National des Publications Scolaires (ONPS), 2018-2019. ISBN: 978-9947-20-562-4
- Marcotte, J., & Ringuette, D. (2011). Étude exploratoire des liens entre l'identité et l'implication scolaire des jeunes de 18 à 24 ans en formation générale des adultes. *Revue de psychoéducation*, 40(2), 241-260.
- Merle, J. M. (2003). Le sujet, présentation générale. *Le Sujet, Bibliothèque de Faits de Langues*, 5-14
- Moreau, J., Nidegger, C., & Soussi, A. (2006). Définition des compétences, choix méthodologiques et retombées sur la politique scolaire en Suisse. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (157), 43-53.
- Petit Larousse Illustré 2021, publié par les éditions Larousse en juin 2020, avec l'ISBN 978-2-03593861-
- Puren, C. (2004). L'évolution historique des approches en didactique des langues-cultures, ou comment faire l'unité des "unités didactiques.". Christian Puren via site webpersonnel.
- Robert, Le. "Culture." *Le Petit Robert de la langue française 2021*, sous la direction d'Alain Rey et Josette Rey-Debove. Paris: Le Robert, 2020.

- Souad, B. O. U. M. E. D. I. E. N. E., & Aouicha, D. O. Le conte en classe de FLE: Quelle didactique? The FLE class tale: what a didactic?.
- Tardif, Christian (2002). Le conte, un art de la transmission orale. [En ligne] Disponible sur le site de la Fédération Internationale des Professeurs de Français (FIPF)
- Van der Yeught, M. (2008). La langue de spécialité au service de la civilisation en LEA:«Wall Street and the Making of America: 1792-2000». Les cahiers de l'APLIUT. Pédagogie et Recherche, 27(1), 51-59.
- 1-Vinsonneau, G. (2002). Le développement des notions de culture et d'identité: un itinéraire ambigu. Carrefours de l'éducation,14 (2), 2-20.
- Vivier, J. (1992). De la compétence linguistique aux compétences langagières. Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle, 5(1), 9-25.
- AP-Wang, Y. (2017). Les compétences culturelles et interculturelles dans l'enseignement du chinois en contexte secondaire français (Doctoral dissertation, Université Sorbonne Paris Cité).
- Ziouani, F. (2019). Le conte pour une perspective interculturelle en classe de FLE. 7 حوليات الآداب واللغات 220-.902)«
- Zemoura, Siham 2008, Des pistes pour l'exploitation du conte en classe de FLE (fiche de lecture)
- fiche pédagogie au moyen  
[https://drive.google.com/drive/mobile/folders/1HUuXxiYmDZvxM-TfJbdOdqa-UiR8lQj7?usp=sharing&fbclid=IwY2xjawIQsddleHRuA2FlbQIxMQABHdZzYah58ebo-lsTlGZlyD2UA7dgbSHgsMaM6oSdhf5-n28PwrqRzR4XYA\\_aem\\_LpXn\\_s-HSoXXa9rHCdi0kA](https://drive.google.com/drive/mobile/folders/1HUuXxiYmDZvxM-TfJbdOdqa-UiR8lQj7?usp=sharing&fbclid=IwY2xjawIQsddleHRuA2FlbQIxMQABHdZzYah58ebo-lsTlGZlyD2UA7dgbSHgsMaM6oSdhf5-n28PwrqRzR4XYA_aem_LpXn_s-HSoXXa9rHCdi0kA)