

UNIVERSITE MOHAMED EL-BACHIR EL-IBRAHIMI

BORDJ BOU-ARRERIDJ

FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES

DEPARTEMENT DES LETTRES ET DES LANGUES ETRANGERES



MEMOIRE DE FIN D'ETUDES

Réalisé en vue de l'obtention du diplôme de MASTER

Option : didactique du FLE

Thème

La place accordée à la dimension interculturelle dans les textes de compréhension de l'écrit .Cas du manuel de français de 5^{ème} AP.

Présenté par :

- BELHADJ Khaoula
- BELAIFA Fairouz

Encadré par :

- BRAMKI Ourida

Soutenu publiquement le 27/06/2017 devant le jury composé de :

Présidente

Directrice de mémoire

Examinatrice

LOUMAZINE Khalissa

BRAMKI Ourida

CHAAOUI Lidia

Année universitaire : 2016-2017

Remerciements

En préambule à ce mémoire nous remercions Allah qui nous aide et nous donne la patience et le courage durant ces longues années d'étude.

Ce mémoire est le résultat d'un travail de recherche de près de cinq ans. En préambule, on veut adresser tous nos remerciements aux personnes avec lesquelles on a pu échanger et qui nous ont aidées pour la rédaction de ce travail.

En commençant par remercier tout d'abord notre cher encadreur Melle : Branki Souhila, directrice de recherche de ce mémoire, pour son aide précieuse et pour le temps qu'elle nous a consacré.

On n'oublie pas nos parents pour leur contribution leur soutien et leur patience.

Enfin, nous adressons nos plus sincères remerciements à tous nos proches et amis, qui nous ont toujours encouragées au cours de la réalisation de ce mémoire.

Merci à tous et à toutes.

Merci!

Dédicace

On dédie ce modeste travail de recherche :

À nos très chers parents.

À nos mères et nos pères pour leurs prières, leur patience et leur soutien aux cours de nos études.

Une dédicace très particulière à la famille

Belhadj, Belghendouz.

À mes chères sœurs : Wissem, Awatif, Mouna et mon frère : Abderrahmane, ma belle-sœur, ma chère nièce Rahma et mon neveu Amine.

Une autre dédicace à Hanane, Sarah, Lamia mon ange ROA, et tous les membres de la famille

Belaiifa et Belkhairi.

À nos très chers inoubliables amis.

À tous ce qui nous connaissent et nous aiment.

Table des matières

Introduction.....	07
-------------------	----

Première partie : Contexte théorique

Chapitre I : Concepts et définitions

I.1. La perspective culturelle et linguistique dans l'enseignement apprentissage du FLE.....	11
I.1.1. La perspective culturelle du FLE.....	11
I.1.2. Le concept de culture : qu'est-ce que la culture ?	13
I.1.2.1 Les composantes de la culture	15
I.1.3. Les représentations culturelles	16
I.1.3.1. Une conception anthropologique des représentations	18
I.1.4. La perspective linguistique.....	19
I.1.5. La langue : qu'est-ce qu'une langue ?	20
I.1.5.1. Langue et culture ; jamais l'une sans l'autre	21
I.1.5.2. Enseigner la langue et la culture.....	21
I.1.6. Langue et culture dans l'enseignement-apprentissage du FLE.....	21
I.1.6.1. L'interculturel.....	22
I.1.6.2. Interculturel et enseignement-apprentissage du FLE.....	22
I.1.6.3. Acquisition de la compétence interculturelle en classe de FLE.....	23
I.1.6.4. Composantes de la compétence interculturelle.....	24

Chapitre II : Description du manuel

II.1. Le manuel scolaire : un support en devenir.....	26
II.1.1. La réforme du système éducatif en Algérie.....	26
II.1.1.1. La réforme de système éducatif peut-elle réduire l'échec scolaire ?	27
II.1.2. La conception de nouveaux manuels	28
II.1.3. Un regard sur le manuel de 5 ^{ème} année primaire : structure et forme.....	32
II.1.3.1. Architecture du projet.....	34
II.1.3.2. Architecture de la séquence.....	38
II.1.3.3. Le guide de 5 ^{ème} AP de l'enseignant : Guide du maître.....	39
II.1.3.4. Un appui sur l'activité de compréhension de l'écrit.....	43
II.1.3.5. L'organisation : l'approche par compétences.....	43
II.1.3.6. Les principes méthodologiques.....	44

II.1.4. Quelles formes de travail en compréhension de l'écrit les programmes induisent – ils ? Un apprentissage continu	44
II.1.4.1. Des activités de compréhension de l'écrit structurées en phases spécifiques.....	45
II.1.4.2. Le mécanisme de lecture-compréhension.....	46
II.1.4.2.1. Quels indices paratextuels, textuels et linguistiques doivent être traités en lecture-compréhension ?	46
II.1.4.2.2. Capacités d'identification des écrits	46
II.1.4.2.3. L'interprétation du paratexte / L'identification de la superstructure des écrits.....	47
II.1.5. Le conte comme genre littéraire.....	47
II.1.5.1. Le schéma narratif du conte.....	47
II.1.5.2. Le rôle du conte dans la perspective culturelle.....	48
II.1.5.3. Le conte ; définitions et caractéristiques.....	48
II.1.5.4. Les caractéristiques culturelles du conte.....	48
II.1.5.5. La place du conte en milieu scolaire.....	48
II.1.6. L'enseignant ; passeur culturel et éveilleur d'esprit.....	50

Deuxième partie : Contexte pratique

Chapitre I : Contexte didactique

I.1. La fiche technique de l'établissement et la définition du corpus	56
I.1.1. La fiche technique et la description de l'école.....	56
I.1.2. La présentation du corpus.....	56
I.1.2.1. Les élaborateurs du livre scolaire	56
I.1.2.2. Les comptines	57
I.2. Les textes à analyser	58
I.2.1. Histoire de BABAR.....	58
I.2.1.1. Cécile De BRUNHOFF et l'origine de l'histoire de Babar.....	59
I.2.1.2. Le texte original de l'histoire de Babar	60
I.2.2. "Le chêne de l'ogre, partie 1 et 2 " et son ouvrage.....	60
I.2.2.1. Marie Louise-Taos AMROUCHE.....	61
I.2.2.2. Le texte original « le chêne de l'ogre ».....	62
I.3. Les principaux paramètres d'analyse.....	62

Chapitre II : Contexte analytique

II.1. Fiches pédagogiques.....	66
II.1.1. Fiche pédagogique n°01.....	66
II.1.2. Fiche pédagogique n° 02	71
II.1.3. Fiche pédagogique n° 03.....	75
II.2. L'analyse des textes.....	78
II.2.1. Histoire de BABAR	79
II.2.2. Le chêne de l'ogre.....	81
II.3. Le répertoire ‘des champs représentationnels’ de Henri BOYER	82
II.3.1. Les différentes catégories du répertoire.....	83
II.3.2. Analyse des données des textes.....	84
II.4. La place des deux cultures : algérienne et française.....	86
II.4.1. La culture algérienne.....	86
II.4.2. La culture française.....	86
II.5. L'enseignant face au deux compétences linguistique et interculturelle.....	88
Conclusion.....	91
Références bibliographiques.....	93
Annexe	97

Introduction

Introduction :

En Algérie, le français est considéré comme une langue de communication et d'accès à la technologie ce qui laisse penser que le bon usage de cette langue nécessite une maîtrise de celle-ci, autrement dit, la classe de langue représente un véritable espace de fusionnement où se rencontrent la culture de l'apprenant et la culture de la langue à enseigner.

Pour communiquer efficacement, les règles d'emploi de la langue et les formes linguistiques employées ne suffisent pas, il est préférable de mettre en action l'ensemble des éléments culturels liés à cette langue étrangère pour réussir une situation de communication puisque *«Il est impossible d'accéder à la matière linguistique sans dominer les éléments culturels présents constitutivement dans les usages que les communautés font des mots.»*¹

Dans cette optique, notre projet de recherche est inscrit dans un cadre précis, à savoir : la didactique du FLE et d'inter culturalité.

Il y'a lieu de s'interroger donc sur la dimension culturelle a fin de vérifier si celle-ci a été prise en charge dans les nouveaux manuels scolaires, plus particulièrement le manuel de 5^{ème} année primaire , autrement dit , quelle est la place accordée aux aspects culturels par rapport aux aspects communicationnels et langagiers? Et est-ce que les textes du français proposés facilitent aux apprenants l'accès à la culture étrangère ?

En effet, négliger la dimension culturelle dans l'enseignement/ apprentissage du FLE n'est que preuve d'une démarche défailante qui ne tient pas compte de l'importance des interactions, sachant que la langue ne peut se dissocier de la culture, car il est admis que langue et culture sont étroitement liées : l'apprentissage d'une langue comporte alors une dimension culturelle, acquise non seulement à travers les textes ou les productions verbales, mais aussi à travers l'ensemble des documents iconographiques cités dans le manuel. C'est ce qu'on va essayer de vérifier au cours de cette courte recherche en vu d'infirmer ou de confirmer son existence dans le livre scolaire de 5^{ème} AP.

Le manuel de la 5^{ème} AP a particulièrement attiré notre attention, pour la simple raison, de savoir si ce dernier introduit cette nouvelle approche interculturelle dans le nouveau système éducatif algérien, en outre nous avons remarqué en tant qu'enseignantes que le travail avec des élèves de 10 à 11 ans facilite l'accès à des nouveaux champs culturels. En d'autres termes nous orienterons notre réflexion sur le champ de l'interculturel, qui est l'un des axes primordiaux dans l'enseignement /apprentissage des langues.

Notre objectif c'est d'aller au-delà d'un enseignement purement linguistique et voire quelle place accordée à la dimension interculturelle dans les programmes de 5^{ème} AP établis

¹ P. Martinez, *La Didactique des langues étrangères*, Paris.1996. P. 18.

par l'institution, car apprendre une langue, c'est une autre manière d'apercevoir le monde, de faire la découverte d'un univers culturel et linguistique différent de la culture d'origine de l'apprenant.

On a suivi principalement deux méthodes pour répondre à nos questions, la 1^{ère} est qualitative et la 2^{ème} est quantitative, ces deux méthodes nous aident pour faire le constat sur la qualité et le nombre des textes choisis s'ils visent le fait interculturel ou non.

Donc, nous avons engagé une étude analytique approfondie sur le rôle des contenus à transmettre entre culturels et linguistiques dans le manuel de 5^{ème} AP, nous avons aussi opté pour le projet deux intitulé « le conte » puisque ce type d'histoire attire généralement les petits enfants et par conséquent influe sur leur processus d'acquisition des textes que nous avons choisi.

Notre travail d'analyse s'est appuyé sur les différents travaux d'un certain nombre de didacticiens tels que : Nathalie AUGER, Henri BOYER et Camille Lacoste-DUJARDIN.

Ce travail a été divisé en deux parties l'une théorique qui se structure en deux chapitres ; dans le premier chapitre, nous définissons les concepts méthodologiques en revenant sur les notions de : culture, langue, perspective linguistique, perspective culturelle, dans le deuxième, nous apporterons des éléments de définition de la compétence interculturelle en classe de FLE. — La partie pratique, à son tour, comporte deux chapitres. L'un vise le contexte didactique ou on opte pour l'observation comme outil d'investigation en décrivant l'atmosphère de l'établissement scolaire de notre stage pratique.

Le second chapitre est consacré à l'aspect analytique de notre recherche dans lequel on analyse les textes suivants :

« - Le crayon magique, page 44 ».

« - Histoire de BABAR, page 45 ».

« - Le petit coq noir, page 54 ».

« - Le chêne de l'ogre 1^{ère} partie, page 55 ».

« - Un loup si bête, page 64 ».

« - Le chêne de l'ogre 2^{ème} partie, page 65 ».

Cette analyse s'est principalement appuyée et fondée sur un répertoire « les champs représentationnels » de H.BOYER en l'occurrence afin de vérifier dans quelle mesure les représentations interculturelles existent dans le livre de 5AP.

A l'issue de notre analyse, nous tentons de lancer quelques propositions pour aboutir à une meilleure prise en charge de l'aspect interculturel dans l'enseignement/ apprentissage de FLE.

Partie

théorique

Chapitre I :
Concepts
et définitions

I.1. La perspective culturelle et linguistique dans l'enseignement apprentissage du FLE :

I.1.1. La perspective culturelle du FLE :

Nous présentons tout d'abord notre positionnement théorique avec des notions-clés, puis sur ces bases, nous analysons des situations, des activités, des pratiques dans la classe.

Cela nous amène à nous interroger sur la manière de (se) former en tant qu'enseignant, et également de former des apprenants à la compétence interculturelle sans perdre le fil des apprentissages de la langue.

La langue fait partie intégrale de la culture car apprendre une langue étrangère signifie entrer en contact avec la culture d'autrui, cela nécessite de faire apprendre à l'élève comment se comporter et communiquer avec les autres qui pensent, agissent, sentent d'une manière différente et ce sur la base d'un respect mutuel.

Dans les anciennes méthodes de la didactique générale, l'aspect culturel des langues étrangères était banni, mais par la suite il a été pris en considération grâce au fait de faire acquérir aux apprenants une compétence communicationnelle, cela était visé par l'approche communicative et interactionniste dès son apparition, c'est ce que nous montre Dell Hymes dans sa citation

« Quand nous établissons un rapport entre la notion de compétence de communication et celle de compétence d'interaction, nous devons préciser que les membres d'une communauté linguistique ont en partage une compétence des deux types, un savoir linguistique et un savoir sociolinguistique ou, en d'autres termes, une connaissance conjugée de normes de grammaire et de normes d'emploi. »¹

Concernant ce point, nous estimons que la dimension culturelle en didactique de FLE s'avère indiscutablement indispensable car nous admettons que langue et culture sont étroitement liées. En fait, il ne s'agit pas d'imiter des notions ou des données linguistiques fournies par l'environnement scolaire ou familial mais plutôt de mettre en évidence des activités novatrices, créatrices, variées et intelligentes qui font appel à toutes les composantes de la langue notamment la composante culturelle.

¹ -D, HYMES. *Vers la compétence de communication*, CREDIF-Hatier.1984.P.47.

En Algérie, l'enseignement scolaire des langues vivantes étrangères est caractérisé par son aspect culturel, ce qui permet à l'apprenant de découvrir la culture du pays étranger voire sa civilisation et ses arts. De plus, l'apprenant en contact avec la langue cible bénéficie d'un développement psychique et mental équilibrée grâce à la prise de conscience à la culture cible.

Sous cet ongle, Balkan écrit

« La langue et la culture perçue forment une part considérable de cet ensemble de stimulus auquel se trouve confronté tout individu. A ce processus progressif d'organisation mentale, de maturation croissante de l'individu, concourent simultanément le langage ce qui le rend « humain » et la langue, ce qui détermine son appartenance à une culture donnée. L'interaction de cette culture avec l'ensemble des caractères héréditaires et acquis de l'individu engendre progressivement ce comportement qui lui est propre, sa parole. Ainsi, la culture qu'il reçoit et la manifestation de celle-ci à travers la langue, jouent un rôle essentiel dans le développement psychique de tout individu. »²

Introduire des paramètres culturels est une base très importante sur laquelle s'appuie l'enseignement d'une langue vivante car sans ces paramètres culturels, cette langue n'est qu'un idiome. Donc le défi est d'enseigner la langue et sa culture comme le précise H. Besse :

« Certains didacticiens ont proposé d'utiliser surtout des documents dont les données référentielles, contextuelles et situationnelles soient familières aux étudiants, ce qui revient à gommer la dimension interculturelle de la classe en réduisant l'approche de la langue étrangère à l'acquisition de formes linguistiques nouvelles servant à coder autrement la vision du monde... »³

Introduire la dimension culturelle dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en Algérie, cela évoquerai l'acquisition d'une capacité de développer des relations de respect mutuel par l'apprenant avec les locuteurs d'autre langue tout en étant ouvert à l'égard d'autrui, l'accepter avec ses différences, comme l'indique C.PUREN dans sa citation

² -Balkan _L : *Les effets du bilinguisme français-anglais sur les aptitudes intellectuelles*, AIMAV, Bruxelles, 1970, P.24.

³ -H.Besse ; *« De la didactique d'un document »*, Actas de las VII Jornals pedagogias sobre la ensenanza del francès en Espana, Barcelona, ICE de la Universidad Autonoma, 1984, P.17-18.

« Apprendre une langue, c'est apprendre à se comporter de manière adéquate dans des situations de communication où l'apprenant aura quelque chance de se trouver en utilisant les codes et la langue cible. »⁴

La dimension culturelle permet à l'apprenant de développer sa capacité de décentration tout en ayant conscience de sa propre culture.

L'apprenant se base dans son apprentissage d'une nouvelle culture sur sa propre culture qui est davantage prise en compte et valorisée.

I.1.2. Le concept de culture : qu'est ce que la culture ?

Il est difficile de donner à la culture une définition précise vue la diversité d'aspects qu'elle englobe faisant d'elle une entité hétérogène.

Nous parcourons quelques acceptions en relation avec les domaines de la recherche interdisciplinaire car la notion de culture est centrale dans l'ensemble des sciences humaines et sociales.

Du point de vue anthropologique, Claude Lévi-Strauss pense qu' « une culture consiste en une multiplicité de traits, dont certains lui sont communs, d'ailleurs à des degrés divers avec des cultures voisines ou éloignées, tandis que d'autres les en séparent, de manière plus ou moins marquée. »⁵

Du point de vue ethnosociologique, Taylor définit la culture comme « un tout complexe qui inclut les connaissances, les croyances religieuses, l'art, la morale, le droit et toutes les autres capacités et habitudes que l'homme acquiert comme membre d'une société. »⁶

Du point de vue éducatif, Larousse la définit étant

« un ensemble de manière de voir ,de sentir ,de percevoir ,de penser ,de s'exprimer ,de réagir, des modes de vie ,des croyances ,des connaissances ,des réalisations des us et coutumes ,des traditions ,des institutions ,des normes ,des valeurs ,des mœurs ,des loisirs et des aspirations. »⁷

En outre, elle est comparable à un iceberg dont la majeure partie demeure immergée.

Le modèle de l'iceberg est l'un des modèles les plus connus de la notion de culture.

⁴ C.PUREN, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Nathan-clé International, DLE, 1988, P.16.

⁵ Claude Lévi-Strauss, *le regard éloigné*, Plon, Paris, 1983 in *cahiers de langue et de littérature*, univ n°5, univ de Mostaganem, 2008, P..151.

⁶ Louis Marie Morfaux, *Nouveau vocabulaire de la philosophie et des sciences humaines*, 1980,P. 19.

⁷ Dakhia Abdelouahab, *Dimension pragmatique et ressources didactiques d'une connivence culturelle en FLE.*, thèse de doctorat, université de Batna, 2004, P. 26.

Il est conçu afin d'illustrer ses deux composantes. Il met en évidence le fait qu'il n'y a qu'une infime partie qui est visible, la majeure partie demeure cachée et donc difficile à découvrir. Ce qui est perceptible est relatif à la culture avec un grand C et qui englobe : l'art, la littérature, le théâtre, les tenus vestimentaires, ...etc. Tandis que la culture avec un petit c est relative aux conceptions, aux caractères et à la vision du monde. **(Voir figure 01) :**

Ces définitions démontrent que la culture constitue un répertoire varié et hétérogène caractérisé par son dynamisme et sa mouvance au cours de son Histoire.

De notre point de vue, la définition qui nous semble la plus intéressante est celle qui stipule que

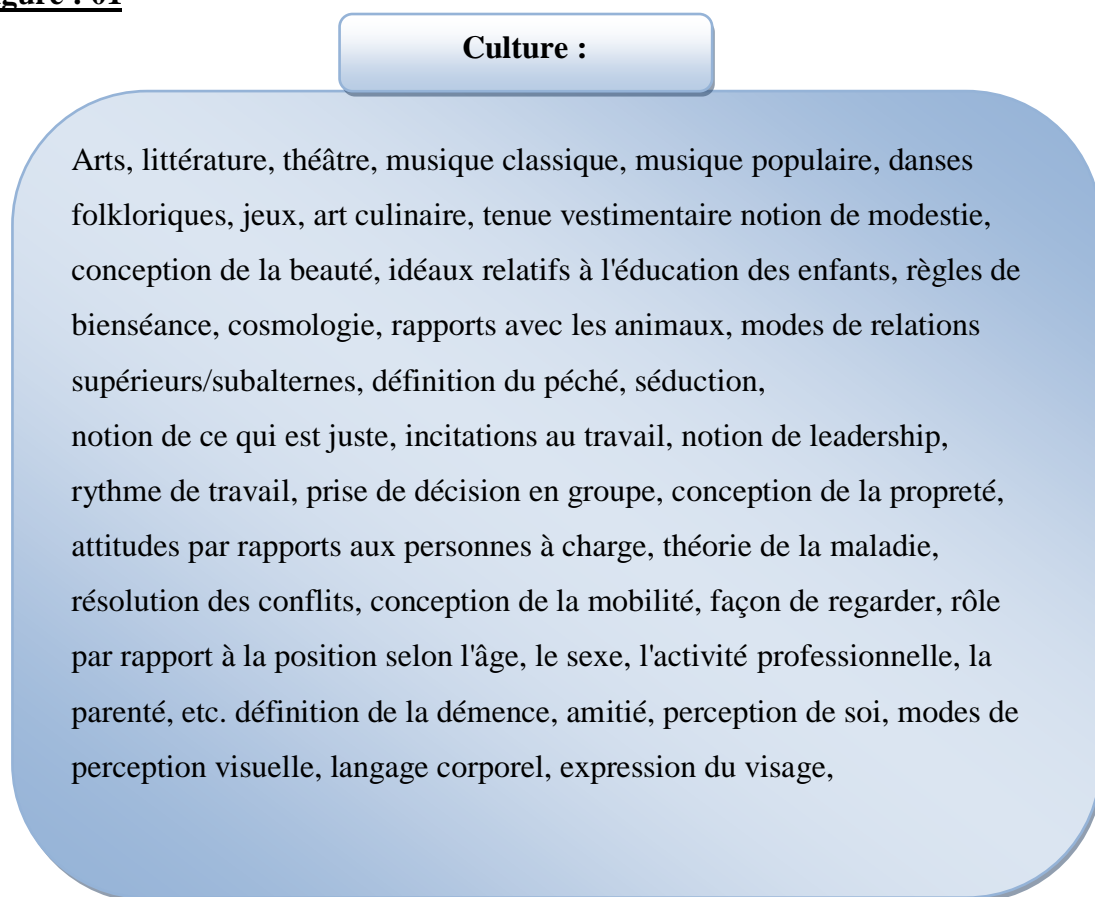
« La culture est alors un système où tous les éléments linguistique, historique, religieux, ...organisent la structure, sont, en dépit de leur hétérogénéité première, en parfaite symbiose. C'est ce qui explique l'harmonie et l'équilibre chez tout individu dont les valeurs et les principes embrassent l'originalité de la culture d'origine. »⁸

(Voir figure 01).

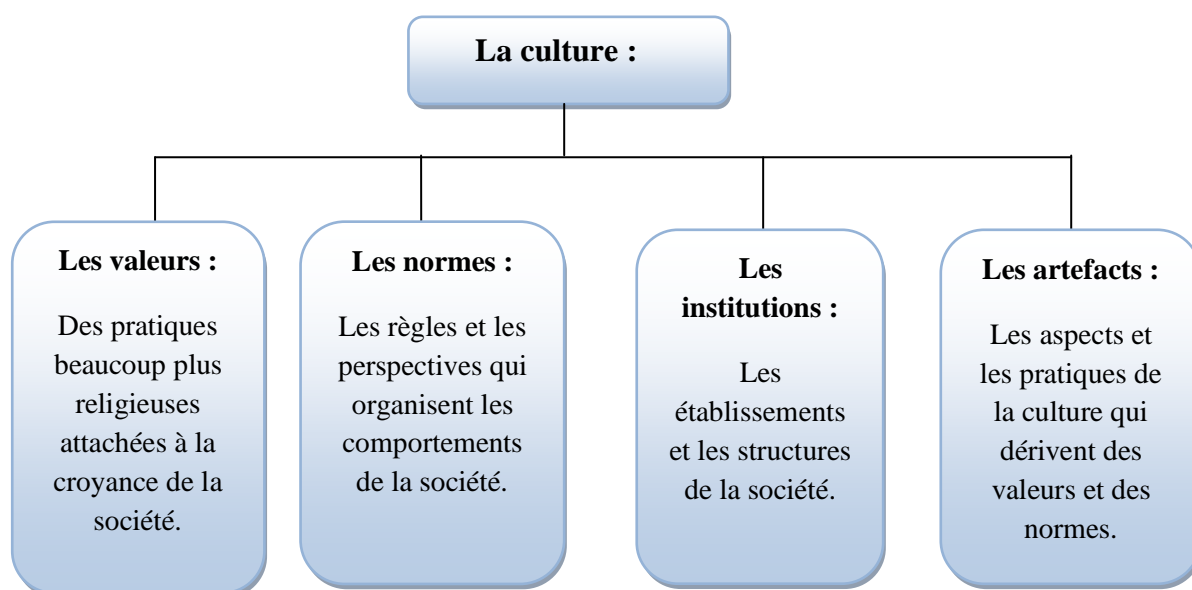
Elle présente, en outre un double caractère : elle est acquise, ce qui écarte toute hérédité biologique et elle est transmissible au sein de la communauté grâce à la famille et l'école. Les codes culturels se traduisent à travers une certaine vision du monde et des traits spécifiques. L'acceptation de normes sociales et de valeurs culturelles assurent l'identité, l'intégration de l'individu au sein du groupe et donc sa socialisation.

⁸ Larousse, dictionnaire de l'éducation, 1988.

Figure : 01



I.1.2.1. Les composantes de la culture :



I.1.3. Les représentations culturelles :

Une réflexion sur l'impact et l'influence de la manière dont est présenté l'étranger (l'autre) dans le manuel scolaire, sur les différentes représentations des apprenants s'impose à nous, et nous invite à saisir d'une manière judicieuse comment se fait la construction de la relation à l'étranger, est-ce une relation de solidarité, de distance, d'opposition, d'éloignement, de rapprochement ? Est-ce une relation positive ou négative ?

La culture se projette dans la perception du monde, la cuisine, l'habillement, les Comportements, les fêtes...

Les représentations culturelles : La notion de représentation est apparue pour la première fois avec Durkheim en 1898. Depuis cette notion a été partagée par un si grand nombre de disciplines des sciences humaines et sociales. La pluralité d'approches de la notion et la pluralité des significations qu'elle véhicule font un instrument de travail souvent difficile à situer et à manipuler : Une conception socio-psychologique des représentations:

Tout comme les représentations sociales, la première fonction des représentations culturelles est d'interpréter la réalité qui nous entoure, en la symbolisant, en lui donnant du sens, et en la remodelant mentalement.

Moscovici définit les représentations culturelles comme : « *Un sous ensemble de l'ensemble des représentations mentales et publiques qui cohabitent dans un groupe social.* »⁹

Les représentations mentales réfèrent aux croyances, aux intentions et aux préférences, spécifiques à l'individu. Les représentations publiques, également identifiées comme objectales par Bourdieu, se retrouvent dans des textes, des énoncés, des discours, des images ou des signes extérieurs quelconques. Ces représentations se construisent au fil des années et peuvent être influencées par des individus, des événements et des institutions ;

Elles portent à la fois sur sa propre culture et sur celle de l'Autre, et elles sont positives ou négatives. Les représentations (associées à des attitudes xénophiles) s'expriment par des comportements et des pratiques d'ouverture à l'Autre, alors que les représentations négatives (des attitudes xénophobes) s'extériorisent à travers des comportements de rejet et de refus de l'Autre.

Weaver et Legault **21** utilisent l'analogie de l'iceberg pour représenter l'influence de plusieurs facteurs, dont des représentations préconstruites, dans le développement de la communication interculturelle .D'une part, à la pointe de l'iceberg, nous retrouvons les éléments visibles de la culture, identifiés comme la culture externe .Celle-ci réfère aux

⁹ Moscovici, *l'histoire humaine de la nature*, 2002, P. 16

comportements, verbaux ou non verbaux, et aux coutumes qui portent la marque d'une culture donnée. Ceux-ci peuvent se développer par un apprentissage explicite.

Le concept pilier est sans conteste le concept de représentation. La « représentation », « collective » ou « sociale » *est un mode de connaissance des objets sociaux qui relève du sens commun et qui a une visée pratique* ¹⁰. On sait que l'une des orientations de la psychologie sociale a développé la théorie dite du « noyau central » qui identifie deux ensembles de constituants de la représentation : le système central, fermé, qui garantit à la représentation sa stabilité et un système périphérique où les traits, de nature contextuelle et donc instables, permettent l'adaptabilité de la représentation.

En définitive, il s'agit d'une construction sociocognitive spécifique, établie sur la base d'un ensemble plus ou moins limité de représentations : une construction à visée dominante (qu'elle soit ostensible ou occultée) proposant une certaine vision du monde et susceptible de légitimer des discours performatifs et normatifs et donc des pratiques individuelles et des actions collectives dans la perspective de la conquête, de l'exercice, du maintien d'un pouvoir (politique, culturel, spirituel).

Et l'on ne peut que dénoncer la forte tentation de limiter l'usage du concept d'idéologie aux discours politiques, bien évidemment, les activités socioculturelles, les productions médiatiques... ou encore les sports ou l'action humanitaire sont, au même titre, susceptibles d'être interrogées systématiquement dans leur inconscient idéologique.

Elles sont facilement modifiables parce qu'elles sont observables. D'autre part, nous avons la partie cachée de l'iceberg, souvent plus importante que sa partie visible. Lorsque deux individus appartenant à des cultures différentes se rencontrent, chacun apporte ses modes de pensée, ses valeurs, ses croyances et ses présomptions. Ces modes ou systèmes constituent la culture interne et s'apparentent à la notion de savoir être. Ils sont plus difficiles à modifier, puisqu'ils impliquent un apprentissage implicite et qu'ils ne peuvent pas se définir à partir de connaissances objectives.

Ainsi, dès le jeune âge il se développe chez les apprenants des représentations collectives et individuelles. D'une part, ils s'approprient progressivement les croyances dominantes et les modes de pensée qui s'imposent dans leur groupe familial et social

¹⁰ Rouquette, Râteau, *Introduction à l'étude des représentations sociales*, 1998, p. 15

D'autre part, ils sont conscients des rapports de force dans leur environnement physique et social.

Ils deviennent sensibles aux changements .Dans cet esprit il faut agir le plutôt possible auprès des apprenants afin qu'ils développent une meilleure conscientisation de leur propre culture et de celle des autres. L'enseignement-apprentissage des langues nous apparaît comme la discipline par excellence pour intensifier l'ouverture aux autres cultures et le contact avec l'altérité dans le développement des représentations culturelles positives, associées à des attitudes xénophiles.

I .1.3.1. Une conception anthropologique des représentations:

L'étude des représentations sociales ou culturelles se trouve au cœur des problématiques de l'anthropologie, à la fois concept, objet et outil d'analyse. Pour l'anthropologie, les représentations constituent son objet, sinon unique, du moins principal

Tantôt les anthropologues étudient une religion, une mythologie, une idéologie, une classification, un savoir technique, c'est-à-dire directement des représentations culturelles, tantôt ils analysent des institutions sociales ou économiques et alors ils le font en fonction des représentations qui y sont impliquées. Seca propose une définition synthétique des représentations socioculturelles.

« La notion de Représentation socioculturelle trouve une partie de pertinence dans cette exigence d'approfondissement des liens existant entre les opinions. On peut la comprendre comme un système de savoirs pratiques (opinion, images, attitudes préjugés, stéréotypes, croyances), générés dans des contextes d'interaction interindividuelles ou intergroupes et intergroupaux. Elle peut être marquée dans sa forme comme dans son contenu, par la position idéologique de ceux qu'ils utilisent.les éléments qui la composent sont plus ou moins structurés, articulés et hiérarchisés entre eux .Elle est socialement déterminée »¹¹

Les représentations sont donc une notion carrefour qui recouvre un grand nombre de phénomènes et processus.

¹¹ SECA in G.zarate, *Médiation culturelle et didactique des langues*, centre européen pour les langues vivantes, Edition du conseil de l'Europe ,2000-2003, P.58.

I.1.4. La perspective linguistique :

Le français a toujours été présent dans le système éducatif algérien car il a préoccupé le statut de la première langue étrangère en Algérie. Selon le texte qui définit la place réservée à l'enseignement de la langue française dans le système éducatif algérien « *Le français est défini comme moyen d'ouverture sur le monde extérieur doit permettre à la fois l'accès à une documentation scientifique d'une part mais aussi le développement des échanges entre les civilisations et la compréhension mutuelle entre les peuples.* »¹²

Historiquement parlant, l'influence du français y était fortement prolongée car on ne peut pas négliger les traces laissées par le colonialisme qui est resté en Algérie cent trente deux (132) ans. A cette époque, l'Algérie fonctionne en français : enseignement, administration, environnement, économie. Du fait du développement et la propagation de l'enseignement, la langue française est devenue plus présente sur la scène linguistique algérienne.

Les algériens se sont familiarisés avec la langue de Molière, l'histoire a beaucoup contribué à comprendre le français. De plus, en Algérie, il existe un bain francophone et cela à travers les médias comme les journaux, la télévision, internet et les magazines : « *En fait, le français en Algérie a vécu plusieurs évolutions, d'une langue du colonisateur à une langue de littéraire et finalement un véhicule de la culture algérienne et idiome de la modernité, de la science, de la technologie et de l'ouverture de l'algérien sur le monde.* »¹³

Pendant longtemps, les contenus des programmes scolaires étaient découpés en de multiples micro-objectifs : objectif principal, objectifs secondaires, objectifs opérationnels et l'apprenant apprend des contenus sans en comprendre le sens et sans savoir quel lien a son apprentissage avec la vie de tous les jours.

Dans cette optique, à l'époque, l'enseignement/apprentissage du, FLE en Algérie se basait sur l'aspect linguistique de la langue comme dans les anciennes méthodes qui prennent comme objectif le fait linguistique et négligent le fait social de la langue.

Ainsi, avec l'avènement de l'approche par compétence, la visée est d'établir un savoir en action construit pour l'action des situations problèmes.

Il s'agit de passer d'une interaction sur les savoirs considérés comme préalables à l'activité à une prise en compte des activités dans lesquelles ces savoirs s'incarnent par le biais d'une situation de communication où l'apprenant est le pivot du processus de

¹² Ordonnance n°76/35 du 16 avril 1976 portant organisation de l'éducation et de la formation.

¹³ -KANOUA.S. *Culture et enseignement du français en Algérie*, édition. Synergies, Alger, 2008, P.88

l'enseignement/apprentissage du FLE comme le souligne P.DOEHLER : « *La conception de l'apprenant comme individu intériorisant un système linguistique est abandonnée en faveur de l'idée d'un acteur social qui développe des compétences langagières variables à travers son interaction avec d'autres acteurs sociaux.* »¹⁴

L'apprenant est impliqué dans ce processus, il est responsable de son apprentissage et il apprendra à construire ses connaissances et à développer ses compétences déjà acquises.

Apprendre dans une telle perspective, c'est être en mesure de puiser un stock de compétences établies à partir de conditionnements antérieurs.

Il est nécessaire de souligner l'importance de la langue maternelle de l'apprenant qui appartient à son vécu intime et ses compétences plurilingues acquises dans son environnement familial et social qui vont l'aider à élargir ses visions et enrichir son répertoire linguistique.

De ce fait, la motivation de l'apprenant dépendra de la pertinence et de la richesse de la démarche pédagogique proposée.

L'enseignement/apprentissage du français a pour but de développer chez l'apprenant des compétences de communication afin de consolider l'oral et de charpenter son écrit pour qu'il puisse réinvestir les règles grammaticales, morphologiques, syntaxiques et phonétiques dans le but de mieux s'exprimer et assurer la sécurité linguistique et culturelle.

L'enseignement/apprentissage du FLE repose sur des moyens pratiques et pédagogiques. Ce processus trouve ses fondements et ses théories dans les domaines de la psychologie cognitive du langage, de la mémoire, de la linguistique et de la méthodologie.

La dimension linguistique du FLE est de fait centrale pour les apprenants car elle leur permet d'accéder à la communication. Grâce à ses composantes sociolinguistiques, pragmatiques, discursives et psycholinguistiques des textes et des discours, l'apprenant peut transformer selon des règles morphologiques sur le plan verbal ou écrit de la langue enseignée des énoncés cohérents et adaptés au contexte communicationnel.

I.1.5. La langue : qu'est-ce qu'une langue ?

Une langue peut être définie comme un système abstrait de signes, elle est la somme des différents éléments dont la linguistique n'est que l'un d'entre eux.

Elle peut être un système grammatical astucieux avec des règles précises de syntaxe ou un moyen de communication entre les hommes et leurs cultures.

¹⁴ P.DOEHLER, s, *approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives. En acquisition et Interaction en Langue Etrangère n°12. Saint-Denis, Association ; 1993, P. 156.*

Donc la question qui se pose est de savoir de quel type de communication il s'agit.

Certainement pas d'une communication entière, pleine et qui permettrait non seulement d'accéder au sens des mots prononcés, mais également au sens de ce qu'est l'interlocuteur dans sa dimension sociale.

I.1.5.1 Langue et culture ; jamais l'une sans l'autre :

Pour chaque individu ainsi que pour la langue dans laquelle il s'exprime, la culture représente une composante inhérente, il n'y a pas de langue sans culture comme il n'y a pas de culture sans langue.

La question qui se pose est de savoir quelle place occupe la culture de la langue cible dans l'apprentissage d'une langue étrangère en Algérie.

L'enseignement d'une langue peut être effectué de multiples façons, tout en se basant à la fois sur l'interprétation de ce qu'est une langue et de l'idée du chemin à parcourir pour l'apprendre. Une langue permet la communication entre les hommes et leurs cultures.

I.1.5.2. Enseigner la langue et la culture :

Il est nécessaire de se concentrer sur les scénarios, les genres oraux et les stratégies du conte dès le début afin de pouvoir s'approcher d'une vision d'ensemble de la culture dans la langue.

Pour garantir la réussite d'une communication, il est essentiel de maîtriser certains éléments tels que la politesse linguistique, les formes d'adresse qui diffèrent d'une langue à une autre.

Il existe d'autres niveaux de la langue, plus directement liés à la culture, qu'il faut intégrer pour pouvoir enseigner la langue d'une manière plus communicative et plus efficace tel est le but principal.

Le but de l'enseignement du français en Algérie est de permettre aux élèves d'acquérir des connaissances et des compétences afin de pouvoir comprendre le français parlé et écrit et de pouvoir s'exprimer à l'oral comme à l'écrit.

I.1.6. Langue et culture dans l'enseignement-apprentissage du FLE :

Pendant le processus de l'enseignement/apprentissage du F.L.E, l'apprenant est exposé à des systèmes linguistiques différents : sa langue source, et la langue qui fait l'objet d'apprentissage dite langue cible, ce qui permet la mise en contact de deux langues et par conséquent de deux cultures.

La culture de l'apprenant est davantage prise en compte et valorisée, elle est la base sur laquelle se construit l'apprentissage d'une nouvelle culture.

Pour MYRIAM DENIS : « *Le cours de langue constitue un moment privilégié qui permet à l'apprenant de découvrir d'autres perceptions et classifications de réalité, d'autres valeurs, d'autres modes de vie. Bref apprendre une langue étrangère, cela signifie entrer en contact avec une nouvelle culture.* »¹⁵

Une définition de la culture qui est nécessaire dans ce processus, cette définition nous amène à réfléchir sur les représentations que l'apprenant se fait de la langue étrangère, les préjugés et les stéréotypes en tant qu'éléments importants dans l'acquisition de la compétence interculturelle.

I.1.6.1. L'interculturel :

Le monde est en perpétuelle évolution à l'image de la mondialisation des marchés économiques et la croissance des populations qui poussent les individus à rencontrer, à échanger, à vivre, à travailler et à entrer en contact avec des interlocuteurs appartenant aux contextes linguistiques et culturels différents. Mais au début des années 70, la problématique de l'interculturel s'est posée surtout dans le milieu scolaire et notamment les problèmes éducatifs que rencontrent les apprenants étrangers et les migrants issus des cultures différentes lors du contact. Après les années 80, l'interculturel est devenu un champ d'étude et préoccupe la didactique des langues. Il est important d'essayer de définir ce concept même s'il reste un concept en évolution. Le préfixe « inter » d'interculturel indique une mise en relation et une prise en considération des interactions entre les groupes, les individus, les cultures et les identités.

I.1.6.2. Interculturel et enseignement-apprentissage du FLE :

Ce concept renvoie à un consensus qui permet l'interaction, le contact, le dialogue et l'acceptation d'autrui. Mais il faut signaler que dans le milieu scolaire et notamment lors de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, plusieurs problèmes peuvent surgir durant le contact des cultures.

A cet effet « *l'interculturel peut rapprocher la culture cible et celle d'origine pour découvrir de nouveaux systèmes de valeurs.* »¹⁶

Le cadre européen souligne un des objectifs de la démarche interculturelle, à savoir que : « *Dans une approche interculturelle, un objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son*

¹⁵ Myriam Denis, *In dialogues et culture*, n°44, P.78.

¹⁶ TAJFEL (1959) IN AZZI Assaad Elia et Klein Olivier, « *La psychologie sociale et les relations intergroupes* » Dunod, 1998.P.91.

identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture. »¹⁷

Dans une situation interculturelle, nous pouvons mettre les apprenants dans un milieu culturel en introduisant différents supports qui sensibilisent les apprenants à de nouvelles visions du monde qui leur permettent de créer un champ harmonieux entre la culture source de l'apprenant et celle véhiculée par la langue étrangère.

Dans ce cas, l'enseignant intervient pour guider et accompagner l'apprenant car il ne s'agit pas seulement de l'acquisition des connaissances ou bien l'imitation des comportements mais plutôt de vivre l'interculturel par la succession d'expériences durant ce processus de formation pour s'ouvrir socialement et interculturellement.

I.1.6.3.Acquisition de la compétence interculturelle en classe de FLE :

Les chercheurs tendent aujourd'hui à être d'accord que l'envie et la motivation de l'apprenant sont indispensables pour l'apprentissage d'une langue qu'elle soit maternelle ou étrangère.

A l'origine de cette démarche active, et derrière cette envie d'apprendre une langue et cette motivation, il y a le désir d'exister et d'être reconnu par l'autre, le besoin de comprendre les messages qu'on nous adresse, le souhait de pouvoir s'exprimer soi-même.

Il est donc très important de s'assurer que les activités que l'on propose dans une classe correspondent à la motivation ainsi qu'à l'envie et aux besoins de l'élève.

C'est ainsi que tout ce que l'on fait en classe peut être utile et générateurs de plaisir.

L'apprenant s'approprié le système selon lequel la langue fonctionne, il tente de formuler les hypothèses personnelles concernant la structure de la langue en utilisant les apports extérieurs en plus de la mémorisation de ce qu'il entend.

Ensuite il produit lui-même des énoncés correspondant à la structure sous-jacente qu'il croit avoir découverte dont le but de vérifier ses hypothèses personnelles. Les réactions de l'entourage servent de test. Si le message est compris, cela veut dire que la structure est convenable.

Si le message est incompréhensible, il peut en conclure que le message a été mal structuré.

Cela provoquera une nouvelle tentative de la part de l'apprenant pour dégager la structure convenable afin de formuler de façon compréhensible ce qu'il souhaite communiquer.

¹⁷ Le C.E.R. pour les langues, Conseil de l'Europe, Didier, Strasbourg, 2000.P.9.

De cette façon, il se construit petit à petit une sorte de mode d'emploi personnel de la langue. Il s'agit d'un système linguistique sommaire qui évolue continuellement dans la mesure où l'apprenant perçoit des différences entre son système et la langue environnante.

Son propre système linguistique n'est qu'un moyen pour parvenir à pouvoir maîtriser cette langue voilà pourquoi il le réadapte.

Savoir être face aux gens qui parlent cette langue, disposer de moyens linguistiques, comprendre et accepter une culture différente, être ouvert à l'égard d'autrui, l'accepter avec ses différences et être prêt à entrer en interaction avec lui, tout cela est indice de la maîtrise d'une langue. La non ouverture est la non acceptation de la différence entravent la compréhension linguistique.

Comment comprendre le sens des paroles si je ne comprends pas le sens de ce que vit la personne qui les prononce ? Mais pour pouvoir le comprendre, il faut que je m'engage dans cette relation.

I.1.6.4. Composantes de la compétence interculturelle :

Beaucoup d'enseignants en langues craignent d'enseigner la compétence interculturelle car ils ne se sentent pas suffisamment compétents eux-mêmes.

D'autres pensent que pour l'apprendre il faut que les apprenants aient déjà acquis un niveau de langue assez élevé.

Eduquer à l'interculturalité ne veut pas dire doter les apprenants d'une multitude d'informations, de données sur la culture d'un pays étranger mais il s'agit d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère, de sensibiliser à la notion de culture et être capable de reconnaître et d'utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d'une autre culture ainsi que jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère en gérant efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels.

D.COSTE considère cette compétence comme

« Un ensemble complexe de savoirs, savoir-faire, savoir-être qui, par le contrôle et la mise en œuvre de moyens langagiers permet de s'informer, de créer, d'apprendre, de se distraire, de faire et de faire faire, en bref d'agir et d'interagir avec d'autres dans un environnement culturel déterminé. »¹⁸

¹⁸ D.COSTE, « *Compétence plurilingue et pluriculturelle* », in le français dans le monde, n° spécial, hachette/Edicef, Paris, juillet 1988, P.8.

Chapitre II :
Description
du manuel

II.1. Le manuel scolaire : un support en devenir

Lorsque on a pour but d'instaurer des compétences langagières, cela demande de prendre en considération et de s'appuyer le plus souvent sur le support linguistique de l'apprentissage d'une langue étrangère ce qui signifie parler du manuel scolaire en classe de langue. Cependant, pendant plusieurs décennies les marques culturelles de la langue étrangère étaient trop souvent masquées et par conséquent, la langue n'était qu'un simple outil de communication.

Pour intégrer une langue ou un système de valeurs de la culture de nos apprenants, « *En classe de langue, la culture de l'autre se manifeste à travers cet outil de classe qu'est le manuel scolaire* »¹ il est nécessaire d'enseigner une langue associée à son substrat culturel car la politique linguistique pédagogique antérieure a été remise en cause par la réforme dans le système éducatif enclenché en Algérie .Fruit de la réforme, le manuel scolaire de FLE de la cinquième année primaire est présenté en six projets, chaque projet est à son tour constitué de trois séquences dans lesquelles on trouve (l'oral, l'écrit, le vocabulaire, la grammaire et la conjugaison).

Le contenu de ce nouveau manuel est extrêmement volumineux avec un choix de textes et d'activités d'un niveau beaucoup plus élevé de celui des apprenants, le fait de le proposer le guide pédagogique a pour conséquence de livrer l'enseignant à lui-même .selon les auteurs de ces nouveaux manuels dont l'objectif attendu de l'enseignement/apprentissage clairement exposé dans l'avant- propos est de « *rappeler les notions acquises des années précédentes en grammaire , en orthographe et en conjugaison ,mais aussi de conduire l'élève à la réalisation de son projet d'écriture* »²

Aucune piste n'est suggérée quant à la prise en charge de la dimension culturelle malgré les potentialités culturelles offertes par le manuel, et la nécessité d'enseigner une langue étrangère et sa culture.

II.1.1. La réforme du système éducatif en Algérie :

La réforme du système éducatif en Algérie, mise en œuvre progressivement depuis 2003, est à l'origine d'une refonte pédagogique. S'il n y a eu qu'un petit changement concernant les contenus notionnelles, le grand changement s'est situé au niveau des démarches. Dans les autres pays du Maghreb ou tous les programmes scolaires sont

¹ ZAEATE.G, *Enseigner une culture étrangère*, 1993, P.9.

² Livre de français, Cinquième Année Primaire, ONPS, 2006-2007, P.2

influencées par le courant pédagogique et la doxa des compétences. Le même changement y est observé depuis quelques années.

Les tensions sous-jacentes à la définition des compétences terminales, en particulier en terminales de lycée, sont au centre des préoccupations actuelles des auteurs-concepteurs de programmes et de manuels scolaires.

Sur le terrain, c'est le même tumulte qui perdure depuis la mise en place de la réforme.

Nous voulons savoir le pourquoi de la chose. Ainsi, Le point de départ de notre recherche réside dans une interrogation toute simple : quelles représentations ont les chercheurs auteurs-concepteurs des programmes de la réforme et les enseignants de l'approche par compétences ?

Pensant que les discours pouvaient rendre compte, du moins en partie, de ces représentations, nous avons encouragé leur production au cours d'entretiens semi-directifs. Nous tenterons dans cette communication de mettre en évidence les principales représentations de cette « réforme des compétences » comme ont tendance à la désigner les différents acteurs du système et d'identifier les changements induits et/ou les résistances qui se manifestent dans les pratiques les productions et/ou pratiques afin de décrypter les principaux paradoxes sous-jacents.

II.1.1.1. La réforme de système éducatif peut-elle réduire l'échec scolaire ?

La question qui se pose c'est de savoir si l'allégement des programmes scolaires permettra à nos élèves d'améliorer leurs capacités scolaire ainsi que leur savoir-faire et leur savoir-être, augmenter les capacités d'analyses et de synthèse de nos élèves, savoir si les valeurs de citoyenneté et républicaines seront renforcées et encore plus valorisées.

? Pourra-t-il inciter les élèves à "user" d'esprit critique rationalisé par une pensée scientifique et universelle et non pour justifier une pensée dogmatique ?

L'élève avant tout est un enfant, qui est en contact avec son environnement socioculturel par lequel il peut être influencé, dont il n'évolue pas uniquement dans le système scolaire, en outre l'enfant s'inscrit dans un développement psychoaffectif, cognitif et psychomoteur, l'ensemble forge la construction de sa subjectivité, qui est l'émanation de l'ensemble de ces facteurs.

A vrai dire, le système scolaire et le système socioculturel sont liés l'un à l'autre, cela laisse penser qu'il est impossible qu'un enfant vive une coupure entre les deux systèmes.

Désormais, il existe d'autres facteurs socioculturels qui freinent l'évolution des réformes scolaires. L'échec, donc, s'explique par la rupture entre l'école et la société, et non

pas par la volonté d'apporter et d'introduire des nouveaux outils pédagogiques et d'évolution. Comment doit-on faire pour établir une passerelle entre l'école et la société ?

Comment libérera-t-on l'école du poids du dysfonctionnement socioculturel ? D'où l'urgence d'une vraie réforme au niveau social, qui ne doit pas être une affaire de solidarité, mais il devrait être par la création des institutions stables et avec un ministère des Affaires sociales et qui devrait être autonome et capable d'apporter des "remèdes" au dysfonctionnement social, et non pas des "aumônes" pour glorifier les réformes en pincette et saisonnières ! Introduire des centres éducatifs et de loisirs, qui peuvent prendre le relais entre la société et l'école et d'alléger la charge pour l'école et la famille, etc.

Les responsables politiques doivent arrêter de nous tanner par l'idée que tous nos malheurs sont d'abord les échecs du système scolaire.

L'échec est le non-aboutissement d'une idée, or si l'idée a été émise par urgence et si elle n'est pas construite par une logique irrationnelle et qui ne respecte pas son environnement et sans qu'elle se projette dans l'avenir, elle est forcément voué à l'échec.

Donc l'échec est dans l'élaboration d'une idée et non pas dans l'application d'une idée, autrement dit, l'échec est en amont et non en aval.

II.1.2. La conception de nouveaux manuels :

La conception des manuels est liée à une intention didactique précise, le but est donc leur efficacité à produire des actions

« Pour concevoir un manuel, nous travaillons sur trois postulats : bien connaître les textes officiels, les programmes, comprendre et analyser les demandes des enseignants et enfin, connaître le catalogue de nos concurrents. Nous essayons ainsi de voir quelle place prendre et quel catalogue proposer. Il est nécessaire de bien se positionner et de faire des propositions variées. »³

Les manuels scolaires actuels prennent en compte des perspectives pédagogiques, qui sont surtout caractérisées par l'approche par les compétences.

« La compétence se manifeste dans la mobilisation d'un ensemble intégré de ressources pour résoudre une situation-problème, appartenant à une famille de situations. En d'autres termes, quelqu'un est compétent lorsque, il est confronté à une situation-problème inédite mais comportant un certain nombre de caractéristiques communes à d'autres situations de la même

³ Actes de la journée du 8 juin 2006 organisée par l'Essen et Savoir Livre, Intervention de GAMBACHE Patrick, directeur adjoint des éd., Delagrave : *le métier d'éditeur scolaire*, ouverture de la journée par REMBAULT Danielle, responsable de la formation des inspecteurs du 1er degré à l'ESEN (École supérieure de l'Éducation nationale) (Syndicat national de l'édition), www.savoirlivre.fr

famille, il fait appel à certaines ressources qui, combinées entre elles, lui permettront de résoudre la situation.»⁴

Il a pour objectif d'aider le maître à comprendre les principes méthodologiques qui sont à l'origine de l'élaboration du livre de l'élève et d'en faire découvrir la structure de manière à rendre son utilisation plus efficace. Or, dans un autre volet, l'apprenant a d'autres tâches à accomplir hors le contexte de la classe, à la maison, l'apprenant se trouve seul face à son exercice, il n'est ni contrôlé, ni guidé par son enseignant, il va utiliser tous les moyens disponibles pour réussir sa tâche, le seul moyen qu'il a, c'est son manuel ou le cahier d'activités, se sont des liens qui aident l'apprenant et qui l'incitent à faire appel à sa cognition; c'est un type d'apprentissage qui offre à l'élève le sens de la responsabilité, se voir autonome, et se jeter dans le risque pour résoudre ses problèmes tout seul.

Le manuel scolaire doit prendre en charge de multiples fonctions, comme il doit véhiculer des savoirs assimilables tant par la répartition des projets et des séquences. Il est abondamment illustré car le rôle de l'image à ce stade d'initiation, est primordial. Les enseignants se familiariseront rapidement avec la démarche vu que les séquences des projets sont structurés de la même manière et comportant les même rubriques.

Exemple : Le projet 2 : « Lire et écrire un conte.»(1).

Séquence 1 : Identifier la structure narrative.

Séquence 2 : Identifier les particularités d'un conte.

Séquence 3 : Faire parler les personnages d'un conte.

Donc, il est clair que les trois séquences s'enchaînent et se structurent en un tout (les trois situations du texte narratif, les particularités du conte et les personnages, dont le héros...etc.), ou ce qu'on appelle le récit ; l'apprenant est sensé lire et écrire un conte. Cet auxiliaire pédagogique doit nécessairement équilibrer entre l'oral et l'écrit, le fait qui va susciter la production, rappelons l'OTI.⁵

« Au terme de la 5 AP, l'élève sera capable de produire, à partir d'un support oral ou visuel (texte, image), un énoncé oral ou écrit mettant en œuvre les actes de parole exigés par la situation de communication.»⁶ (Voir annexe 01), la motivation, le raisonnement et le questionnement des apprenants par sa présentation, le choix des textes et ses ressources documentaires, les activités ainsi que son contenu. «Tout ces manuels, au moins dans les intentions proclamées par leurs auteurs, se réclament actuellement de l'approche

⁴ GÉRARF.-M., *Quel avenir pour le manuel scolaire ?*, P. 9.

⁵ Mon livre de français, 5è AP, MEN, ONPS, éd, 2010 – 2011, P. 43.

⁶ Guides Pédagogiques des Manuels de Français, 3e - 4e -5e AP, MEN, Direction de l'enseignement fondamental, éd, juin 2012, P. 68.

communicative. »⁷. Il est de nature décodable par presque tous les utilisateurs grâce aux outils fonctionnels de référence avant propos, sommaire, table de matière, mode d'emploi...en outre, des contenus mémorisables ...etc. Les élaborateurs doivent s'occuper à fournir à l'apprenant tous les moyens facilitateurs de l'usage du manuel. « Le manuel doit être utilisable : -hors de la classe, pour préparer une lecture ou une activité ou même une séquence ou réviser à l'intention du maître et / ou l'élève ; -dans la classe, pour un usage individuel ou collectif au cours des différentes étapes de l'apprentissage. La présentation du manuel est l'occasion de communiquer avec les familles à propos du travail personnel de l'élève.

*« Il doit permettre de promouvoir l'autonomie des élèves en proposant des tâches réalisables individuellement ou en petits groupes de participer à la différenciation pédagogique par la variété de ses activités. »*⁸ *« En didactique du FLE, les manuels se répartissent en deux grandes familles. »*⁹.

La première est richement dotée par les éditeurs parce qu'elle s'adresse à de larges publics (...). La deuxième paraît plus pauvre que la première, parce qu'elle vise des publics restreints et permet de doter l'apprenant d'une langue de spécialité. *« A l'origine, le manuel avait essentiellement pour fonction d'aider le maître en lui fournissant "la matière à enseigner " sous la forme d'un recueil de textes et d'exercices. »*¹⁰. Donc, le manuel est appelé auxiliaire par sa double fonctions, c'est un élément parmi d'autres qui tente de répondre aux besoins et aux attentes des apprenants, ainsi, il est la piste de travail qui doit être présentée par le guide du maître.

Le manuel scolaire qui est le livre de l'élève , est censé être utilisé comme un moyen d'apprentissage par l'enseignant pour arriver à l'apprenant, il existe d'autres manuels qui peuvent aider l'enseignant à rendre sa mission plus facile ,ceux-ci prennent diverses appellations, exemple: Guide du maître, Programme de la langue française, Document d'accompagnement du programme du français, Réaménagements apportés aux programmes de français...etc. ; sa tâche principale est d'amener ses apprenants à assimiler et à retenir ce savoir : l'apprenant observe, lit, comprend, s'exprime, imagine, produit, trouve des solutions...etc., de son côté, l'enseignant doit suivre, guider, diriger..., en outre, faciliter la compréhension, développer les capacités de communication, favoriser les interactions,

⁷ Jean – Pierre ROBERT, Dictionnaire pratique de didactique du FLE, Ophrys, France, 2002, P.105.

⁸ Julia GEORGES, *Organiser et planifier sa classe*, Hatier, Paris, 1997, P.53-54.

⁹ Jean – Pierre ROBERT, Dictionnaire pratique de didactique du FLE, Ophrys, France, 2002, P. 105.

¹⁰ Jean – Pierre ROBERT, op, cit, P. 105.

adopter et doser les activités, conduire les apprentissages d'une manière agréable et efficace...etc....

D'autres interactions qui se manifestent en parlant de l'enseignement apprentissage des langues étrangères, premièrement, entre l'enseignant et le manuel. « *A l'origine, le manuel avait essentiellement pour fonction d'aider le maître en lui fournissant "la matière à enseigner" sous la forme d'un recueil de textes et d'exercices.* »¹¹. Tout apprentissage passe par un programme pour qu'il soit réalisé.

Par ailleurs, L'élève évolue aisément tout en s'appuie sur le manuel qui est un ensemble très structuré, dans la réalisation des activités et de ce que l'on attend de lui. Le manuel scolaire permet à l'enseignant de suivre la progression de son apprenant qui, à son tour, il utilise ce manuel pour pouvoir accomplir ses différentes tâches, soit en classe, soit à la maison. Nous signalons que le manuel scolaire de 5^{ème} AP, ne se diffère pas fondamentalement de ceux de la 3^{ème} ou la 4^{ème} AP, cependant, la 5^{ème} AP se particularise par l'impératif de conduire l'élève vers l'école moyenne, et de lui assurer la réussite à l'examen de la fin du cycle primaire. Ainsi, cette année (5^{ème} AP) est charnière, elle termine un cycle, en suivant un cursus qui va parallèlement

avec les deux autres années dont les objectifs intermédiaires sont :

Pour la 3^{ème} AP: « *Au terme de la 3^{ème} AP, mis dans une situation de communication significative, l'élève sera capable de produire un énoncé mettant en œuvre deux actes de parole à l'oral et à l'écrit.* »¹² (Voir annexe 02), pour la 4^{ème} AP « *Au terme de la 4^{ème} AP, « l'élève sera capable d'insérer, en respectant les paramètres de la situation de communication, sa production orale ou écrite dans un cadre textuel donné.* »¹³ (Voir annexe 03),

« Conçu et élaboré conformément au nouveau programme de 3AP, le manuel scolaire intitulé « *Mon livre de français* » se compose de quatre (4) projets. »¹⁴. Ce manuel est considéré comme le seuil du cycle primaire. La plateforme de départ, c'est pourquoi l'enseignant est censé prendre le manuel en considération, alors, il est guidé (il faut rappeler ici que l'enseignant n'est pas totalement libre dans les choix qu'il veut entreprendre personnellement pour atteindre les objectifs fixés au départ), à travers les Préparations pré- établies, d'appliquer scrupuleusement les programmes officiels, de se soumettre aux instructions

¹¹ Jean Pierre ROBERT, op, cit, P. 104

¹² Guides Pédagogiques des Manuels de Français, 3^oAP- 4^oAP- 5^oAP, MEN, Direction de l'enseignement fondamental, ONPS, éd, 2012, P, 6.

¹³ Ibid, P, 33.

¹⁴ Mon livre de français, 5^è AP, MEN, ONPS, éd 2013_2014, P, 1.

institutionnelles, mais avec les approches et les méthodes nouvelles, il est laissé à l'enseignant, de collecter les choix favorables et s'adapter selon les goûts, intérêts et attentes de ses apprenants.

En dehors de la classe, l'apprenant est livré à lui même en prenant seul la responsabilité de son apprentissage face aux activités à réaliser ou situations problèmes à résoudre. Cela aussi est une sorte d'interaction entre l'élève et le manuel, ce travail est censé l'inciter à l'autonomie dans la réalisation de ses différentes tâches tel que la préparation des textes, la compréhension et l'analyse, la réalisation des exercices, la révision..., afin d'acquérir des expériences quant à l'utilisation de la langue et pour vérifier si les objectifs linguistiques ont été atteints ; cela nécessite d'observer le degrés d'évolution de l'apprenant et se focaliser sur ce que les élèves savent pratiquer .En un seul mot, l'évaluation qui est primordiale et qui va se réaliser a partir d'activités diverses par la mise en œuvre des quatre compétences (à l'oral et à l'écrit) elle doit se faire par l'enseignant au premier lieu, les "pauses-évaluation " et les "évaluations-bilan" vont permettre aux élèves de répondre sans voir dans le livre afin de vérifier, de mesurer le degré d'apprentissage. Les activités sont en relation avec les différents apprentissages.

Nous visons l'évaluation formative, qui doit se faire pendant l'apprentissage, le temps est un critère d'évaluation ; c'est pour, centrer, corriger, reformuler, recentrer, rectifier, réguler, remédier, réorienter, équilibrer...etc. ; et par la suite, c'est l'auto- évaluation qui est laissé à l'apprenant.

Enfin, nous pouvons mentionner que le manuel scolaire est pris comme un moyen ou un support de départ et d'arrivée dans tout apprentissage.

II.1.3. Un regard sur le manuel de 5^{ème} année primaire : structure et forme :

Le manuel scolaire de français de la 5^{ème} AP est destiné à des élèves ayant onze ans.

Son élaboration suit les orientations du nouveau programme. Il est fondé sur le découpage sur les notions de projet pédagogique et de séquence didactique. En plus du manuel scolaire, l'élève aura à sa disposition un « cahier d'activités. », c'est un cahier d'entraînement qui renforce les notions et les connaissances apprises en classe, et comme tout entraînement, c'est en s'exerçant que l'élève va renforcer ses connaissances.

Ce « cahier d'activités » est un support nécessaire au travail personnel des élèves en classe et à la maison.

Le manuel tente de répondre aux besoins et aux attentes de l'élève. Chacun des projets adopte la même présentation dans le même ordre et pour rendre les pages du livre accessibles à l'élève et l'aider à la compréhension, il se sert des illustrations. Pour chaque

séquence de chaque projet, un texte à écouter et un texte à lire seront à la base de toutes les activités d'écoute, de compréhension, de lecture, d'analyse, de découverte, de production orale, d'écriture. Un bilan sera fait pour mesurer le degré d'acquisition des savoirs et savoirs-faire et procéder, si nécessaire, aux remédiations.

L'élève est initié à la lecture d'une longue histoire, en douze parties, qu'il retrouvera chaque deux semaines environ.

Comme n'importe quel manuel scolaire, celui de la 5^oAP commence par une page de garde sur laquelle figure le niveau et la matière à enseignée. La page qui suit est réservée à l'avant propos qui s'adresse directement à l'élève en lui donnant quelques explications à propos de son programme.

On lui explique comment doit-il utiliser les différentes activités et quels sont les objectifs visés, en attirant son attention que son manuel est accompagné d'un cahier d'activités dans lequel, il pourra s'exercer tout au long de l'année. A la fin de page un souhait présenté par les auteurs élaborateurs du manuel.

A la partie verso, cinq pages présentent le sommaire, et qui prend le format de table des matières, détaillant : les projets, les séquences et les différentes activités à réaliser. Les projets sont présentés avec les couleurs qui leur ont été choisies pour que l'élève puisse repérer le projet voulu sans chercher le numéro de la page de ce même projet.

Cette présentation facilite l'utilisation du manuel et permet de savoir les titres des différents projets et séquences. Le manuel scolaire de la 5^{ème} AP contient 146 pages, il se compose de quatre (04) projets, chacun se termine par deux poèmes.

Pour ce qui est des projets : ils se présentent comme suit :

Projet 1. « Faire connaître des métiers », contient 30 pages.

Projet 2. « Lire et écrire un conte », contient 30 pages.

Projet 3. « Lire et écrire un texte documentaire », contient 30 pages.

Projet 4. « Lire et écrire un texte prescriptif », contient 30 pages.

Nous avons remarqué que le projet est une pédagogie dans laquelle l'élève est associé de manière contractuelle à l'élaboration : de ses savoirs.

- Il se fonde sur les besoins et les intérêts des élèves et les ressources de l'environnement.
- Il organise les activités qu'il fait exercer à l'élève.
- Il doit déboucher sur une réalisation collective, concrète, orale ou écrite (un spectacle de comptine, une histoire à raconter à plusieurs, un abécédaire, une fiche documentaire...). - Il implique une évaluation continue reposant sur l'analyse des différences entre ce qui est attendu et ce qui est accompli en vue d'y remédier et de réguler.

II.1.3.1. Architecture du projet :

Le projet pédagogique réfère à la centration de l'acte pédagogique.

C'est le cadre fédérateur dans lequel les objectifs d'apprentissage destinés à travailler une ou plusieurs compétences prennent tout leur sens.

Il constitue l'organisateur didactique d'un ensemble d'activités. Il est conçu sous forme de séquences ayant une cohérence interne et des intentions pédagogiques. Le projet permet d'installer une ou plusieurs compétences définies dans le programme. A savoir que ce dernier n'est pas une fin en soi, c'est un moyen de confronter les apprenants à des obstacles et provoquer des situations d'apprentissage significatives. Il ne doit en aucun cas occulter les apprentissages au profit du produit à réaliser. C'est donc le cadre dans lequel se réalisent les apprentissages.

Il indique l'association de plusieurs et multiples activités pour aboutir aux objectifs visés.

Chaque projet est constitué d'un ensemble d'activités, qui se sont conduites en vue de développer l'une ou l'autre des compétences en :

- **Oral réception.**
- **Oral production.**
- **Écrit réception.**
- **Écrit production.**

Les quatre projets se succèdent en numérotation, la première page de chaque projet prend le numéro, ainsi son thème, les pages suivantes figurent les titres de chaque séquence, la numérotation est claire, en caractère gras, colorée et illustrée.

84 thèmes retenus pour les projets sont puisés dans le programme.

Ils sont relatifs à l'école, à la famille, à l'environnement immédiat de l'élève, dans la vie quotidienne rythmée essentiellement par les activités familiales ou scolaires.

L'implication de l'élève « éco-écologiste » dans des activités plus larges comme la journée mondiale de l'arbre ou la présentation de l'environnement permet le développement de compétences transversales.

En effet, l'élève qui aborde les mêmes thèmes dans les autres disciplines, parvient alors à intégrer et à mieux faire les liens entre les différents apprentissages. Les projets sont porteurs de valeurs comme : le civisme, la solidarité, l'entraide, le respect de l'autrui, la valeur du travail, la reconnaissance des métiers et le respect de son environnement.

Chaque projet est porteur d'un thème général décomposé en sous thèmes dans les séquences.

Au niveau de l'illustration, le manuel est abondamment illustré car il s'agit du début de l'apprentissage d'une nouvelle langue. Les élèves sont jeunes et l'image à cet âge, joue un rôle très important dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Les illustrations ont été sélectionnées en fonction des phonèmes étudiés, elles accompagnent un mot ou des mots simples relevant du vocabulaire concret pour identifier et mémoriser les phonèmes de la langue.

L'image, en plus de sa fonction esthétique, est importante. Elle permet également de fixer un moment fort dans un récit ou une description. Si l'image embellit le texte, attire et motive l'enfant, son exploitation aide à la compréhension, elle favorise l'expression orale individuelle ou collective. Des questions posées oralement à propos du contenu des illustrations, permettent aux élèves d'anticiper sur le sens du texte.

La lecture de l'image est aussi importante que la lecture du texte pour fixer les apprentissages. Ce qui est important à mentionner c'est que cette présentation permet d'attirer l'attention de l'élève (architecture enfantine attirante), elle lui facilite la suite, en réalisant les différentes activités, l'élève sait dans quelle étape il est. Nous avons remarqué que chaque projet se revête d'une couleur spécifique qui le distingue de l'autre :

Projet 1 en vert, projet 2 en rose, projet 3 en bleu, projet 4 en mauve.

La coloration et l'illustration nous paraît une manière d'adaptation qui facilitent l'apprentissage. Rajoutant, et c'est très important, qu'à la fin de chaque projet, nous envisageons deux poèmes, ce qui fait huit poèmes dans l'ensemble du manuel scolaire.

Donc, quatre projets, se situant dans la continuité de ce qui a été réalisé les deux dernières années.

Comme exemple, nous voyons que la présentation d'un projet est indispensable.

Projet 1 : Faire connaître un métier.

Séquence 1 : Présenter un métier, page 10.

- **Oral/Compréhension /Production** :

Texte support : Le fils de si Abderrahmane. (Assia Djabbar), page : 10.

Repérer des informations d'un texte écouté (personnages, métiers, lieu, actions).

Présenter un métier au choix (3 à 4 phrases).

- **Lecture/Compréhension** :

Un métier : Sauver des vies (Michel Manière), page : 11, (**Voir annexe 04**).

- **Vocabulaire** : Le champ lexical, page : 12.

- **Grammaire** : Les types de phrases, page : 13.

-**Conjugaison** : Le présent de l'indicatif (être et avoir), page : 14.

- **Orthographe** : La ponctuation, page : 15.
- **Apprendre à écrire, 1^{er} jet** : Métiers et outils.
- **Production écrite, 2^{ème} jet** : Présenter un métier de son choix.
- Je découvre une longue histoire : texte long (Lecture suivie et dirigée).

Thème : Le cross impossible. (D'après M. Robillard), page : 18.

- **Évaluation (Pause-évaluation)** : se fait à la fin de chaque séquence, page 19.

Séquence 2 : Décrire les différentes actions relatives à un métier, page 20.

- **Oral/Compréhension /Production** :

Texte support : L'apiculteur (Collection : en savoir plus), page : 20.

Repérer des informations d'un texte écouté (personnages, lieu, actions...).

Décrire un métier en exercice (actions).

- **Lecture/Compréhension** :

Le boulanger : (J. AIGARD), page : 21, (**Voir annexe 05**).

- **Vocabulaires** : Les synonymes, page : 22.
- **Grammaire** : Le phrase interrogative et les adverbess interrogatifs, page : 23.
- **Conjugaison** : Les verbes du 1^{er} et 2^{ème} gr + le verbe "aller" au présent de l'indicatif, p24.
- **Orthographe** : Les homophones grammaticaux, page : 25.
- **Apprendre à écrire, 1^{er} jet** : Métiers spécialisés et actions.
- **Production écrite, 2^{ème} jet** : Écrire 2/3 phrases pour présenter les actions d'un métier.
- Je découvre une longue histoire : texte long (Lecture suivie et dirigée).

Thème : Le cross impossible. (D'après M. Robillard), page : 28.

- **Évaluation (Pause-évaluation)** : se fait à la fin de chaque séquence, page 29.

Séquence 3 : Découvrir l'utilité des métiers, page 30.

- **Oral/Compréhension /Production** :

Texte support : L'ébéniste (Sorbet : métiers d'hier), page , 30

Repérer des informations d'un texte écouté (personnages, lieu, matière, actions...).

Parler d'un métier (ébéniste - menuisier).

- **Lecture/Compréhension** :

Le travail manuel : (D'après P. Bernard et A. Veller), page : 31, (**Voir annexe 06**).

- **Vocabulaire** : Les familles des mots, page : 32.
- **Grammaire** : La forme négative et la forma affirmative, page : 33.
- **Conjugaison** : Les verbes du 3^{ème} groupe au présent de l'indicatif, page : 34.
- **Orthographe** : Le féminin des noms, page : 25.

- **Apprendre à écrire, 1^{er} jet** : Produire des phrases avec les éléments donnés pour exprimer l'utilité des métiers.

- **Production écrite, 2^{ème} jet** : Écrire 2/3 phrases pour parler de l'utilité des métiers choisis.

- Je découvre une longue histoire : texte long (Lecture suivie et dirigée).

Thème : Le cross impossible. (D'après M. Robillard), page : 38.

- **Évaluation (Pause-évaluation)** : se fait à la fin de chaque séquence, page 39.

- Une étude de texte est proposée à la fin de chaque projet (à la fin de la séquence 3).

Les « évaluations-bilan » en fin de projet vont permettre aux élèves de répondre à des questions sans regarder dans le livre afin de vérifier, de mesurer le degré d'apprentissage. Les activités sont en relation avec les différents apprentissages.

« Par la pédagogie de l'intégration, l'élève est inscrit dans une démarche de résolution de problème. Il va ainsi mobiliser ses acquis dans des situations d'intégration présentes en fin de projet. L'élève apprend à intégrer, c'est-à-dire qu'il apprend à mettre ensemble des éléments acquis séparément pendant les différentes séances. Pendant cette séance d'intégration, l'élève va s'impliquer dans un travail individuel tout en sollicitant les autres camarades. Pendant la résolution de la situation problème, plusieurs compétences vont être sollicitées pour réaliser un produit écrit. »¹⁵ (Voir annexe 07).

Le plus remarquable, que les séquences se déroulent de la même manière, à part le thème, le cours, l'activité et l'objectif qui se changent automatiquement, mais ils pivotent autour de l'axe central du projet. L'ensemble des projets programmés aux élèves de la 5^{ème} AP, visent la mise de l'apprenant au centre de son apprentissage ; les savoirs et les savoir-faire se construisent ainsi. Nous avons constaté aussi, que l'enseignant est appelé à déclencher la situation problème, qui est une situation d'apprentissage ayant pour but de créer un espace de réflexion et d'analyse autour d'un problème à résoudre et de déboucher sur un savoir d'ordre général (notion, concept, loi, règle, compétence, savoir faire, savoir-être, savoir-devenir)

Dans la continuité des programmes de 3^{ème} et 4^{ème} AP, une liste de projets est proposée à titre indicatif. Le développement des compétences dans le cadre du projet permet la réalisation de macro actes de parole. Un même projet peut en mobiliser plusieurs. Cependant en fonction de l'intention de communication, du destinataire et de la progression dans les apprentissages, un acte de parole sera dominant.

¹⁵ Guides Pédagogiques des manuels de Français, 3e – 4e – 5e AP, MEN, Direction de l'enseignement fondamental, ONPS, éd, juin 2012, P. 53.

Par rapport aux centres d'intérêt des élèves, de leur motivation et de leur environnement, l'enseignant fera des choix adaptés.

Certains projets peuvent rester ouverts. Ils seront complétés au fur et à mesure des apprentissages.-

II.1.3.2. Architecture de la séquence :

La séquence est « *Une série d'activités regroupés dans la même unité de temps par les enseignants en fonction d'un ou de plusieurs critères de cohérence didactique.* »¹⁶.

Une séquence est l'unité d'enseignement/apprentissage qui planifie à travers des activités et des productions écrites ou orales, les savoirs à enseigner et les savoirs faire à maîtriser pour atteindre une compétence ciblée, elle peut durer plusieurs séances.

Ces activités alternent des activités complexes comme les activités d'expression, de lecture, de production qui mène l'élève à mobiliser l'ensemble des compétences relatives à la compréhension ou à la production d'un texte et des activités fragmentaires qui servent un objectif d'apprentissage précis comme produire des énoncés pour se présenter, demander, raconter, décrire...etc. Dans le manuel scolaire de la 5ème AP toutes les séquences sont construites sur le même schéma afin de faciliter l'utilisation du manuel et assurer sa cohérence. Dans tout le manuel, nous avons compté douze (12) séquences, cela veut dire : trois (03) séquences pour chaque projet, donc c'est la totalité de quatre (04) projets.

Nous avons remarqué que toutes les séquences sont composées des mêmes activités. Il va sans dire que l'enseignant pourra approfondir la compréhension du texte, il peut la faire immédiatement après la séance de lecture-compréhension et décaler la leçon de grammaire.

Autre remarque, c'est que le volume des pages de chaque trois séquences (un projet), sont les mêmes (30 pages), aucune différence entre les séquences à signaler, sauf, dans le contenu.

La séquence, d'une durée de 2 semaines, est organisée en onze (12) séances de quarante cinq (45) minutes chacune.

A la fin de chaque séquence, après l'activité de production écrite, une grille d'auto évaluation intitulée « je corrige mon paragraphe » est proposée. Cette grille comporte quelques indicateurs essentiels de la compétence d'écriture à installer.

¹⁶ CUQ Jean-Pierre, *Le français langue seconde*, ED CLE, Paris, 2003, P.220

II.1.3.3. Le guide de 5^{ème} AP de l'enseignant :**Guide du maître :**

L'absence d'une orientation précise peut entraîner une inquiétude des enseignants, c'est pour cette raison qu'on trouve un "Guide", le cas l'exige, celui-ci est un support didactique qui est mis entre les mains de l'enseignant, sa présence est indispensable, plus particulièrement, chez un enseignant débutant.

Son élaboration doit se faire en parallèle avec le manuel scolaire et, comme l'indique son nom, il est réservé spécialement au maître. « *Le manuel de la (3^{ème} AP, 4^{ème} et 5^{ème} AP) est en parfaite adéquation avec le programme, le document d'accompagnement et la répartition annuelle du programme de français (édition juin 2011) »¹⁷, (Voir annexe 08).*

Pourtant, le guide du maître est structuré de façon à constituer un véritable outil de référence et de consultation permanente, comme il peut être le point de départ pour l'enseignant, c'est-à-dire, avant d'enseigner ou de transmettre un savoir à l'apprenant, il doit se référer à son guide pour avoir des réponses au préalable à des questions multiples, exemple : Comment enseigner ? Quoi enseigner ? Que faire pour s'adapter ? Pourquoi enseigner (les objectifs)?...etc. parce qu'enfin c'est « *Donner à l'élève des connaissances et les moyens de les exploiter enfin de les réinvestir à bon escient.* »¹⁸. Or, concernant notre sujet, la remarque que nous signalons, c'est que les trois niveaux du cycle primaire sont introduits dans un seul guide bien organisé et détaillé, ce qui facilitera la tâche de l'enseignant, puisqu'il peut avoir les trois niveaux à enseigner à la fois.

L'aspect extérieur de ce guide démontre sa nature officielle, proposé par l'état algérien, il est de volume et de format un peu moins que le manuel scolaire de l'élève, il est de couleur blanche, et d'après la page de garde et le thème, " Guides Pédagogiques des Manuels de Français 3- 4 -5^{ème} AP il est claire qu'il est destiné aux enseignants.

En ce qui suit après, nous trouvons les auteurs de ce guide ; à savoir que cet ouvrage est réservé aux trois niveaux du cycle primaire, donc se répartit en trois parties, pour chaque partie, nous envisageons les points suivants :

- 1- Une introduction.
- 2- Un sommaire.
- 3- Présentation du manuel scolaire.
- 4- Activités à réaliser.

¹⁷ Guides Pédagogiques des Manuels de Français, 3^oAP- 4^oAP- 5^oAP, MEN, Direction de l'enseignement fondamental, ONPS, éd, 2012, P. 5.

¹⁸ Ibid.

5- Déroulement des projets.

6- Quelques outils.

Le manuel scolaire prend appui sur les principes méthodologiques retenus dans le nouveau programme (Cf. Programme nouvelle édition – Juin 2011). Il est abondamment illustré car le rôle de l'image à ce stade d'initiation, est primordial. « *Les enseignants se familiariseront rapidement avec la démarche vu que les séquences des projets sont structurées de la même manière et comportent les mêmes rubriques.* »¹⁹.

Quelques conseils sont très utiles tels que, les pistes de planification et le rappel du profil de sortie de la 3^{ème} AP, ainsi, la flexibilité remarquable dans l'analyse, et la marge de liberté laissée à l'enseignant pour accomplir sa mission. « *Le manuel scolaire n'est pas un consommable.* »²⁰. Dans un deuxième temps, nous détaillons les axes cités ou les grands titres, puisqu'ils regroupent chacun des sous titres :

1. Présentation du manuel.

2. Le programme de français en 5^{ème} AP.

3. Quelques principes méthodologiques.

a- Principes théoriques.

b- Résolution des situations problèmes.

c- Le projet.

d- Les apprentissages linguistiques.

4. Conduite des activités.

a- Activités de compréhension.

b- Activités d'expression.

5. Structuration du manuel.

Ce qui nous a attiré l'attention, c'est que l'ensemble des activités, servent l'une à l'autre ;

Les compétences suivantes :

-Oral/ compréhension (écouter).

-Oral/expression (parler).

-Écrit/compréhension (lire).

-Écrit/expression (écrire).

¹⁹ Guides Pédagogiques des Manuels de Français, 3°AP- 4°AP- 5°AP, MEN, Direction de l'enseignement fondamental, ONPS, éd, juin 2012, P. 5.

²⁰ Ibid.

Ces compétences couvrent les quatre champs déjà cités, et qui se traduisent en objectifs d'apprentissage, à savoir que pour la 5[°]AP que (l'OTI)^{*} est le suivant « *Au terme de la 5^{ème} AP, l'élève sera capable de produire, à partir d'un support oral ou visuel (texte, image), un énoncé oral ou écrit mettant en œuvre les actes de parole exigés par la situation de communication.* »²¹.

Les nouveaux programmes de français appliquent l'approche par les compétences préconisé par les orientations officielles. Il est important que l'apprenant se sert de ses connaissances et de ses notions acquises dans d'autres situations de communications. Pour arriver à cela, l'enseignant doit fixer des objectifs pédagogiques dès le départ. On constate que la notion de Dossier de Langue est délaissée et qu'il est face à un nouveau cadre d'enseignement et qui est : Le Projet Didactique dont les contenus s'appuient sur l'approche communicative et place l'apprenant au centre de son apprentissage. Les activités choisies favorisent l'autonomie de l'apprenant. Il doit 'apprendre à apprendre', c'est-à-dire qu'il va apprendre à communiquer en réalisant les actes de parole qui lui permettent d'agir dans la classe et hors de la classe.

*« Par l'approche communicative, on s'intéresse à l'acquisition des compétences qui vont se développer au fur et à mesure que les savoirs et les savoir-faire sont mis en place. Ainsi, les compétences de lecture et d'écriture vont enrichir l'apprentissage de la langue à partir d'activités qui répondent aux besoins des apprenants, dans une situation de communication donnée. »*²² (**Voir annexe 09**).

L'enseignant doit prendre en considération l'importance de se servir d'un apprentissage d'une langue dans la pratique langagières qu'elle ne sera pas étudiée seulement comme un simple système. Le projet à intégrer des activités proposées dans le but de faire disparaître tout tronçonnage, l'étiquetage linguistique et la mémorisation linguistique.

L'enseignant doit obligatoirement mettre son élève au centre de son apprentissage et d'y être un acteur concerné directement tout en s'appuyant sur l'observation, l'expérience, l'interaction et l'évaluation afin d'inciter l'élève à la mobilisation de ses acquis et à solliciter ses compétences en utilisant sa propre recherche, tout cela a pour but de lui permettre de construire progressivement les savoirs et savoir faire.

Le manuel scolaire de la 5[°]AP est abondamment illustré car, à cet âge l'image joue un rôle prépondérant dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Chaque projet déroulé est constitué de trois séquences.

²¹ Ibid. P. 68.

²² Ibid. P. 39.

Les rubriques contenues à l'intérieur de chaque séquence sont récurrentes.

Elles ont trois fonctions principales :

- travailler l'oral.
- travailler en lecture.
- travailler à l'écrit

• **Livre de l'élève :**

Le manuel scolaire de la 5e AP est de format et de volume acceptable, la page de garde démontre la destination du recueil "Mon Livre de Français " 5^{ème} Année Primaire- de

Couleur bleue claire, il est illustré par une image qui porte sur des écoliers qui vont accompagner l'apprenant durant toute l'année, leurs positions lui incitent à apprendre, il contient 146 pages réparties en quatre parties (projets), chaque partie désigne un projet, ainsi, les pages de chaque projet prennent une couleur qui se diffère des autres.

L'image à ce stade, en plus de sa fonction esthétique, est très importante. Elle embellit, attire et motive l'enfant. La lecture de l'image est aussi efficace que la lecture du texte pour fixer les apprentissages. Nous avons constaté que le manuel scolaire de la 5^{ème} AP est conforme aux programmes et aux instructions, ainsi, il peut aider les élèves à atteindre les trois objectifs généraux assignés au collège, développer la pensée logique, apprendre à maîtriser la trilogie : écrit, oral, image, donner l'habitude du travail personnel.

Par son contenu et sa conception, il tend à faciliter l'étude des thèmes transversaux.

Donc, le manuel scolaire est un élément essentiel à la construction de l'apprentissage de l'élève qui s'en sert comme un outil de référence et guide dont il a besoin dans son apprentissage. Sur ce manuel scolaire qui est un outil structuré et structurant peut en cambrant s'attachent divers éléments cohérents qu'on peut faire évoluer (travaux, exercices, méthodes qui s'échangent et se complètent par les apprenants).

L'ensemble de ces activités se déroulent harmonieusement, chacune d'elles est une activité qui est au service de l'autre, l'aspect de décloisonnement, de cohésion et de cohérence est présent, elles ont comme plateforme trois axes de travail :

- 1- Travailler l'oral.
- 2- Travailler l'écrit
- 3- Travailler en lecture.

A la fin de chaque séquence (qui est la finalisation d'une étape du projet), dans le cadre de l'évaluation formative, une évaluation permet de faire le point sur les acquis des apprenants, lexicaux, grammaticaux ou autres, ainsi, sur les plans cognitifs, affectifs et psychomoteur dans une situation de communication donnée, à travers des situations

d'intégrations. Cette évaluation peut être réalisée sur les cahiers, sur une feuille double, en classe ou sur le cahier de maison.

A la fin de chaque projet, l'évaluation prend la forme d'un réinvestissement, bilan permettant de faire le point sur tous les acquis réalisés dans le projet.

Signalons que le projet doit se faire en classe, par les élèves. L'objectif est que l'apprenant apprenne en agissant tout en réinvestissant ses acquis. La notion d'action dans des situations problèmes est essentielle.

II.1.3.4. Un appui sur l'activité de compréhension de l'écrit :

La compétence de fin d'année consiste à « *Produire un texte d'une trentaine de mots environ, en mettant en œuvre les actes de parole exigés par la situation de communication.* »²³, qui peut être évaluée à partir d'une situation d'intégration où l'élève sera invité à produire un court texte.

Plusieurs activités sont provoqués chez l'apprenant ou le lecteur plus précisément lors de la compréhension de l'écrit en situation d'enseignement, différentes formes d'écrit : textes, documents, tableaux, schémas, graphies sont proposés à l'élève afin de mobiliser par sa lecture l'ensemble de ses compétences relatives à la compréhension de l'écrit. Les interprétations et les hypothèses de l'élève signifient qu'il s'implique dans un travail individuel tout en sollicitant les autres camarades ce qui va permettre à l'enseignant d'interroger collectivement la réception du message et de mesurer les degrés de la compréhension. Tout ce travail va aider les élèves à construire un pouvoir sur les textes.

Il est nécessaire de tenir compte de l'évolution des conceptions de l'acte de lecture en relation avec la compréhension. Lire ce n'est pas retrouver dans le texte ce que l'auteur a voulu signifier, ni considérer que le texte contient tous les éléments de compréhension. Il s'agit de construire par sa lecture les significations possibles du texte. D'où une autre approche de la réception du contenu d'un texte non plus « passive » mais « active ».

Ce modèle de compréhension, de type cognitiviste, repose sur 3 variables :

II.1.3.5. L'organisation : l'approche par compétences :

Les démarches pédagogiques induites renvoient aux principes théoriques suivants : l'apprentissage s'organise autour de la réalisation d'actes de parole sélectionnés dans le programme à l'écrit comme à l'oral. Les apprentissages linguistiques sont envisagés dans le cadre d'une approche globale communicative.

²³ Programme de français, 5ème ANNÉE Fondamentale, MEN, Institut Pédagogique National, (1984-1985), P. 3

Les compétences, pour la compréhension comme pour l'expression, se démultiplient en composantes qui se traduisent en objectifs d'apprentissage et induisent des activités.

II.1.3.6. Les principes méthodologiques :

En lecture, l'apprentissage se fait au double plan de l'appropriation du code et du sens. Il implique deux niveaux de mise en œuvre pédagogique :

- **La pédagogie du projet** : c'est le cadre intégrateur de toutes les activités.

Il donne du sens aux apprentissages et vise la motivation des apprenants.

- **La pédagogie de l'intégration** : les situations dites « **situations d'intégration** » (SI) donnent aux apprenants l'occasion de s'entraîner à intégrer leurs acquis (évaluation et renforcement de l'appropriation). Ce sont des situations de réinvestissement.

- **Les implications didactiques** :

Les actes de paroles sont étudiés et travaillés à l'oral comme à l'écrit. Ils permettent, en 3^{ème} et 4^{ème} AP, une acquisition et une utilisation progressive d'énoncés standardisés dans le cadre d'une situation de communication minimale. En 5^e année, l'élève arrive à identifier la situation de communication. Les apprentissages linguistiques sont mis en place de manière implicite en 3^e année et de manière explicite à partir de la 4^e année primaire.

II.1.4. Quelles formes de travail en compréhension de l'écrit les programmes induisent – ils ? Un apprentissage continu :

En 3^{ème} AP, l'apprentissage en lecture s'appuie sur la capacité de discrimination auditive et visuelle des phonèmes et sur leur mise en relation. La connaissance du code n'est jamais dissociée de la prise de sens et des stratégies convergentes pour développer la compétence de lecture, de manière expressive à partir de textes courts et variés (récits, textes documentaires, poésies...), toujours dans le cadre du projet.

En 4^{ème} AP, l'apprentissage implique le réinvestissement des acquis de la 3^{ème} AP (en écriture et en expression écrite), leur renforcement et leur consolidation ;

- Par la maîtrise de la lecture et du questionnement de textes ;
- Par la maîtrise de l'organisation des éléments linguistiques, phrastiques et textuels.

En 5^e AP, les activités de lecture s'appuient davantage sur :

- L'exploitation des indices paratextuels (images du texte...) pour aider à la formulation des hypothèses qui seront confirmées ou infirmées ;
- La lecture comme recherche d'informations dans le texte.
- La lecture expressive.

II.1.4.1. Des activités de compréhension de l'écrit structurées en phases spécifiques**• Moment de découverte :**

Les élèves découvrent pour la première fois sur le plan visuel un document : une comptine, une affiche, un dessin, un texte, un conte, etc.

La prise de contact avec le texte écrit se fait d'abord par la recherche des éléments périphériques (le paratexte) à l'aide de questions.

• Moment d'observation méthodique (analyse du texte écrit) :

Une première lecture à voix haute est faite par l'enseignant.

L'élève fait donc une double découverte du texte : sur le plan visuel et sur le plan auditif.

Cette lecture est suivie d'une lecture silencieuse des élèves.

Viennent ensuite les questions de compréhension permettant de trouver dans le texte des mots, des phrases conduisant l'élève à construire progressivement le sens.

• Moment de lecture expressive et évaluation :

La lecture du texte par les élèves clôture la séance. La qualité de cette lecture indique à l'enseignant si les élèves sont en mesure de restituer à l'oral (intonation appropriée) ce qu'ils savent du code, ce qu'ils ont compris du texte et des effets qu'il convient de produire en le lisant.

Elle revêt donc une dimension d'évaluation à trois niveaux :

- Elle valide la prononciation des sons, l'articulation des mots, la segmentation dans la chaîne orale par rapport à la chaîne écrite, les liaisons, le débit et la vitesse de lecture.

- Elle porte sur la compréhension du texte : par l'intonation choisie l'élève sait mettre en valeur un mot ou un passage important du texte

- Elle concerne aussi la dimension interprétative impliquant la relation lecteur-auditeur.

Conclusion :

Une véritable dynamique dans la classe doit être placée afin d'atteindre l'approche par compétence préconisée par les programmes, ce qui veut dire qu'à chaque moment de l'activité, l'enseignant doit mettre en avant les qualités indispensables et nécessaires au développement de ces compétences mais aussi de la socialisation et de la construction partagée des savoirs.

II.1.4.2. Le mécanisme de lecture-compréhension :

Il est donc indispensable de s'interroger sur les composantes de la lecture compréhension avant de proposer quelques pistes de travail en classe d'où la nécessité d'un apprentissage complémentaire qui n'était pas toujours pris en charge par l'école.

En effet, quand les enfants sont autonomes en lecture, l'erreur la plus courante a longtemps consisté à penser qu'il suffisait de lire un peu tous les jours pour parfaire l'apprentissage de la compréhension. En réalité, cet apprentissage nécessite une aptitude à gérer certaines marques linguistiques et certains éléments textuels précis (donc, qui doivent être parfaitement connus des enseignants), tout en prenant conscience, pour pouvoir intervenir sur sa propre capacité à comprendre, des processus cognitifs que l'on met en jeu pour cela.

Apprendre à comprendre dans le domaine de la lecture passe, en conséquence, par la maîtrise de compétences plurielles que nous présentons ci-après selon un ordre de présentation qui va des aspects les plus externes du texte à la construction fine du sens, mais qui ne doit, en aucun cas, être assimilé à une quelconque progression d'apprentissage.

II.1.4.2.1. Quels indices para textuels, textuels et linguistiques doivent être traités en lecture-compréhension ?

Les niveaux d'indices de signification paratextuels, textuels et linguistiques exploitables avec des élèves des trois cycles dans l'élaboration de la compréhension d'un texte sont les suivants :

II.1.4.2.2. Capacités d'identification des écrits :

Du côté des compétences linguistiques et textuelles, il est, en premier lieu, indispensable que les élèves sachent rapidement identifier les écrits qu'ils ont à lire à partir d'indices matériels et linguistiques sans qu'il leur soit nécessaire d'en faire une lecture intégrale. Ils sont ici à construire un certain nombre de savoirs concernant la connaissance des supports d'écrits, l'aptitude à comprendre les informations apportées par le titre, par les illustrations, la capacité à reconnaître la structure des ouvrages et à donner du sens aux repères typographiques. Être capable de repérer la disposition typographique et la « silhouette » d'un écrit qui apporte un premier ensemble d'informations sur la nature de ce texte et sur les modalités de sa progression.

Ces compétences leur permettent d'économiser le temps consacré à la lecture et de se focaliser sur des mots clés qui permettront d'avoir une idée générale du contenu possible d'un texte et leur faciliteront le déchiffrement correct des indices qu'ils vont y prélever. Si l'on propose deux albums fictionnels à des enfants, ainsi qu'un ou plusieurs documentaires sur les loups, s'ils ont une culture suffisante des supports d'écrits, ils seront capables de distinguer

les albums fictionnels des albums documentaires en s'appuyant sur la nature de l'illustration, la longueur du titre, voire la connaissance de certains personnages de fiction.

De même, le titre et l'illustration permettront à ces enfants, qui ont déjà des références culturelles, d'imaginer un possible récit avant même de lire le texte.

II.1.4.2.3. L'interprétation du paratexte / L'identification de la superstructure des écrits :

Il est indispensable que les élèves sachent identifier les écrits à partir d'indices matériels et linguistiques externes sans qu'il leur soit nécessaire d'en faire une lecture intégrale.

- Leur présentation (format et mise en page),
- Le type d'illustrations et le rapport de ces dernières avec le texte,
- Les repères typographiques et le titre,
- La structure même des ouvrages (existence ou non de chapitre, du sommaire, d'index, de la tables des matières, etc.),

Enfin le vocabulaire repérable par une lecture survol doit permettre de juger rapidement de la nature possible d'un écrit et d'identifier s'il s'agit d'un ouvrage fictionnel ou d'un écrit documentaire (éventuellement, d'un périodique, d'un hebdomadaire, etc.).

Pour un écrit long et illustré déjà partiellement identifié, le paratexte (graphique et linguistique) considéré au niveau global de l'écrit apporte des informations sémantiques complémentaires ; Par les utilitaires du livre s'il en possède (tables des matières, glossaire, index, lexique, etc.) et surtout par les, illustrations, si importantes pour la prédiction du sens ou pour aider à sa compréhension fine ? Pour les ouvrages fictionnels, la relation texte/image est capitale non seulement dans la prédiction du sens, mais également dans la compréhension fine, voire l'élaboration possible des sens multiples qui sont l'apanage du texte littéraire.

II .1.5 Le conte comme genre littéraire :

Qu'est-ce qu'un conte ?

Un conte est une histoire qui se transmet de bouche à oreille. Dans tous les pays du monde, cette tradition orale fait partie de la mémoire collective. Au fil du temps, ces contes traditionnels sont devenus des textes littéraires, rédigés par des écrivains.

II.1.5.1. Le schéma narratif du conte :

- La situation initiale.
- L'élément perturbateur qui modifie la situation initiale.
- Des péripéties qui font progresser l'action.

- L'élément de résolution.
- La situation finale.

II.1.5.2. Le rôle du conte dans la perspective culturelle :

Tardif confirme dans ce contexte que :

« Le conte est un art de transmission orale, de la relation, je considère d'abord le conte du point de vue de l'acte de dire...de la même façon, on étudie le théâtre du point de vue de la représentation, de la scène.les conte se distinguent radicalement d'un texte littéraire fixé, clos sur lui-même. Ce sont ces histoires sans auteur connu, qui se forment et se transforment en passant les frontières, les langues et les générations, de bouche à oreille. »²⁴

II.1.5.3. Le conte ; définitions et caractéristiques :

Le conte est bien souvent pour l'enseignant de français langue étrangère (FLE), un support didactique d'une grande richesse .Il offre la possibilité de développer les compétences orales et écrites et même le coté culturel chez les apprenants.

Nous aborderons la définition du conte, ces caractéristiques là on est en plein pied dans le climat culturel.

« Et oui, si les enfants restaient enfants, là on pourrait toujours raconter des histoires mais puisqu' ils grandissent on ne le peut pas ! »²⁵

II.1.5.4. Les caractéristiques culturelles du conte :

La lecture et l'écoute d'un conte permettent de comprendre sa structure, comprendre une culture différente et d'être ouvert à l'égard d'autrui. L'apprenant enrichit son propre système linguistique avec de nouveaux éléments - grâce à la langue du conte-dont il se servira plu tard pour atteindre ses objectifs, Cet outil porte toujours un message concernant une société, il peut être éducatif ou moral, le conte véhicule des valeurs et identifie les cultures, comme il favorise l'intégration culturelle.

Le conte est bien souvent pour un enseignant de la culture d'autre, un support essentiellement transmissif qui offre la possibilité de développer la compétence culturelle aussi bien l'écrit chez les apprenants.

« L'oral c'est en effet l'écoute tout autant que l'expression, le silence tout autant que la parole, le jeu des regards autant par celui des mots, c'est aussi la gestion des échanges et de la prise de parole »²⁶

²⁴ CHRISTIEAN Tardif, *le conte, un art de la transmission orale*, Paris, 2002, P, 12

²⁵ BRECHT, *Enfance de a à z, revue de l'institut des langues étrangères*, juin 1989, P, 146.

²⁶ A. Boissinot, *La Place de l'orale dans les enseignements: de l'école primaire au lycée n°99- 023,1999*, P, 5.

II.1.5.5. La place du conte en milieu scolaire :

La place du conte se généralise, tant à l'école maternelle qu'à l'école primaire, et inspire un travail avec des activités pédagogiques diverses, en profitant de l'enchantement que celles-ci produisent chez les enfants.

Depuis longtemps, le fait de lire ou de raconter des contes est réalisé d'une façon plutôt intuitive, mais pendant les dernières décennies, l'importance de cette pratique a remporté une victoire théorique avec une grande quantité d'études sur l'impact positif qu'a le conte enfantin sur le déploiement de différentes aires de développement. Par sa capacité de suggérer et de stimuler l'imagination, par la motivation qu'il peut éveiller et surtout, parce qu'il fournit un contexte riche et significatif. En effet, les matériels et les activités développés à partir de ce texte littéraire constituent un superbe vecteur d'apprentissage.

Ce travail moyennant le conte peut se réaliser non seulement dans la langue maternelle, mais dans la langue étrangère aussi. L'emploi de la littérature dans ce domaine est utilisé depuis certaines années comme une ressource effective pour l'enseignement de la langue étrangère, car on peut travailler les quatre compétences à la fois ou acquérir de nouveaux vocabulaires.

Par ailleurs, le conte est un récit de faits, qui pose un regard sur la réalité, destiné à instruire en amusant, dont la lecture permet de stimuler à la fois l'écriture, les capacités réflexives, l'imaginaire et la créativité de l'enfant. Sa fonction éducative peut prendre diverses formes : délivrer une leçon de vie fondée sur des valeurs morales, alimenter l'imagination, expliquer une particularité du monde.

Le conte est également convoqué pour servir de support à l'apprentissage de la grammaire ou comme point de départ d'une expression écrite. Le conte, nous permet, même dans la langue maternelle ou étrangère de développer l'imaginaire car nous pouvons créer de nouveaux mondes, de nouveaux personnages ou faire des interprétations différentes ; de faire travailler en même temps les deux sphères du cerveau, il permet aussi de développer la créativité, l'esprit critique, les capacités d'activation de la mémoire visuelle, auditive, sensorielle, construire et structurer un récit oral, développer le langage et enrichir le vocabulaire, développer l'écoute et le respect de la parole de l'autre.

Comme enseignants, la pratique de raconter ou des contes nous permet de travailler sur des valeurs sociales ou morales, pour initier nos élèves à la littérature, pour promouvoir chez les élèves un travail autonome, reconnaître des séquences d'un texte, enrichir le vocabulaire, travailler l'écriture, des représentants linguistiques, lexicaux, grammaticaux et socioculturels, aussi de travailler la rédaction de textes écrits, en ayant pour base la libre

interprétation du texte et en suscitant des discussions où chacun peut faire valoir ses propres perspectives. Au niveau socio-affectif, le travail sur le conte est important aussi, car le lecteur ou le récepteur s'identifie avec les personnages, réalise ses fantaisies, surmonte ses angoisses et ses peurs et trouve une solution aux situations-problème grâce à sa capacité d'imagination.

Cette pratique doit, en plus d'être constante, être dirigée par l'enseignant. Celui-ci doit tenir compte des caractéristiques, besoins et capacités du groupe, en organisant tout pour remporter un travail stimulant et effectif. Bien que le travail soit dirigé, il faut que les enfants soient libres de s'exprimer, de penser, de créer. L'enseignant devra être à l'écoute de ses élèves et intégrera le maximum d'informations qu'ils auront apportées.

Le conte, autant un outil didactique que ludique, pourrait largement contribuer à cette démarche. A travers un conte, on permet un dialogue de cultures et une diffusion de valeurs universelles, telles que l'égalité, la réciprocité, le respect de soi et de l'autre et on s'ouvre ainsi vers un humanisme global.

• **Objectifs :**

- Créer un bain culturel-linguistique pour éduquer l'écoute :
- Entraîner les élèves à une écoute longue et attentive.
- Introduire des structures et un vocabulaire usuels.
- Développer l'imagination.

L'élève est invité à faire, uniquement, un effort de compréhension, pour arriver en fin de la séance à répondre aux objectifs attendus.

• **Démarche:**

1- Lire l'histoire une première fois, sur un ton naturel, avec un débit normal.

(ou faire écouter un enregistrement lorsque c'est possible). (Lire un conte reste rigide mais dire un conte est une pratique interactive et flexible).

2- Redire l'histoire, plus lentement : l'apprenant comprend les détails.

3- Lire l'histoire une troisième fois, sur un rythme normal, la répétition est très importante pour la compréhension et la mémorisation.

Enfin, les contes sont comme des portes d'entrée sur de multiples activités à perspective interculturelle et transdisciplinaire.

II.1.6. L'enseignant ; passeur culturel et éveilleur d'esprit :

Le passeur culturel accompagne l'élève dans la construction de son identité culturelle en créant des situations et des occasions signifiantes de découverte et d'expression de la culture francophone tout en préparant l'élève à être ouvert sur les autres cultures.

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

Il amène donc l'élève à faire des choix éclairés qui contribueront au développement et à l'affirmation de son identité dont le but est de le préparer à vivre par le biais de ses comportements dans un métissage de cultures.

Des approches seront proposées à l'enseignant afin de l'aider à intégrer les arts et la culture d'autrui dans des interventions en construction identitaire ; apprécier et promouvoir.

Ces approches sont essentiellement complémentaires et contribuent sans équivoque au développement harmonieux de l'identité de l'élève.

Ceci est confirmé par les propos de Mathieu : « *la construction identitaire, c'est un voyage interpersonnel et intrapersonnel. C'est découvrir ses valeurs, ses croyances et ses opinions. En fait, c'est apprendre à connaître.* »²⁷

²⁷ Mathieu, *l'enseignant un passeur culturel*, Manitoba, 1999, P1.

Partie

Pratique

Chapitre I :
Contexte didactique

« *La pratique sans la théorie est aveugle, la théorie sans la pratique est impuissante* ». ¹

C'est à l'instar de la citation de KANT et après avoir suffisamment expliqué les concepts inhérents à notre travail de recherche, on commence à analyser les données collectées afin de répondre à toutes questions citées dans la problématique et déterminer la dimension interculturelle véhiculée par le manuel scolaire de la cinquième année primaire.

D'abord, le manuel est un « *outil incontournable, parfois encensé, souvent critiqué. Le manuel n'en joue pas moins un rôle dans le processus d'acquisition de langue car il véhicule aussi la culture des communautés* ». ²

L'utilisation généralisée des manuels a été longtemps imposée comme une nécessité pour assurer l'efficacité de l'enseignement et la réussite scolaire. Pour réaliser cet objectif, beaucoup de conditions doivent être respectées parmi lesquelles « le contenu à enseigner ».

Parmi les objectifs de la 5AP est de permettre aux élèves d'approfondir "leurs savoirs et savoir-faire" Ainsi, l'objectif terminal d'intégration (OTI) de la 5ème AP c'est que l'élève sera capable de produire, à partir d'un support oral ou visuel (texte, image), un énoncé oral ou écrit mettant en œuvre les actes de parole exigés par la situation de communication.

Ainsi—à travers l'ensemble des contenus à enseigner correspondant aux indications données dans les programmes, l'enseignant fait du cadre didactique son objet principal à savoir : l'organisation de la classe et la structuration de ces contenus à enseigner.

En effet, dans cette deuxième partie, en s'appuyant sur l'analyse des textes du projet deux : (**Voir annexe 10**).

« - Le crayon magique, page 44 ».

« - Histoire de BABAR, page 45 ».

« - Le petit coq noir, page 54 ».

« - Le chêne de l'ogre 1^{ère} partie, page 55 ».

« - Un loup si bête, page 64 ».

« - Le chêne de l'ogre 2^{ème} partie, page 65 ».

Ces textes de type narratif renvoient au conte. On a choisi ce genre littéraire "le conte" puisque il représente le champ favorable pour notre analyse grâce à l'ensemble des textes littéraires, la dimension culturelle et interculturelle et même les pratiques sociales existées. Dans ce contexte, ROUXEL affirme dans son œuvre que :

« *Le texte littéraire n'est plus considéré comme une entité à célébrer ; son étude ouvre la réflexion sur le champ social dans lequel il a été produit et prend sens. Il implique une réflexion sur l'institution littéraire et les biens culturels, une analyse des concepts et notions utilisés (auteur,*

¹ . Emmanuel KANT, *la théorie et la pratique*, Hatier.1990.

² . Nathalie AUGER, *les représentations interculturelles en didactique des langues-cultures. Enquête et analyse*. L'Harmattan, p.37.

genre, gout...), une recherche sur les références historiques, culturelles intertextuelles, nécessaires à la construction du sens.»³

Nous avons aussi opté pour le conte puisque ce type d’histoire exerce généralement une influence—sur les jeunes apprenants et par conséquent sur leur implication dans la lecture des textes que nous avons choisis. Les textes des contes constituent, selon nous, des histoires qui sont particulièrement liées à cette tranche d’âge, ce sont des histoires familières aux apprenants par lesquelles ils peuvent transmettre et partager des cultures.

Dans cette partie, et comme premier élément, on décrira l’atmosphère de l’établissement scolaire par une fiche technique sans oublier la classe de FLE où on a assisté à plusieurs séances en tant qu’enseignant mais surtout en tant qu’apprenant chercheur.

Deuxièmement, on définira le corpus et on analysera sa forme et son contenu qui jouent le rôle moteur dans toute notre recherche. Cette analyse s’est principalement appuyée et fondée sur un répertoire des « champs représentationnels » élaboré par Henri BOYER, les critères élaborés dans ces champs mettent l’accent sur les aspects sociolinguistiques et socioculturels qui peuvent être présents dans un tel ou tel manuel scolaire et qui ont pour but de vérifier dans quelle mesure les représentations interculturelles existent dans un manuel du français langue étrangère. En profitant de ces critères cités dans ce répertoire et on analysera dans un contexte algérien le contenu des trois textes cités au-dessus.

On termine par un bilan tout en donnant des suggestions pour remédier les lacunes existantes.

La 5^{ème} AP est donc considérée comme année-charnière puisque elle termine un cycle (le primaire) et prépare à l’accession au collège après trois ans d’apprentissage de français.

³ .Annie. ROUXEL. *Enseigner la lecture littéraire*.1996. P ,17.

I.1. La fiche technique de l'établissement et la définition du corpus :**I.1.1. La fiche technique et la description de l'école : (Voir annexe 11).****I.1.2. La présentation du corpus:**

Les manuels représentent un élément très important dans l'enseignement / apprentissage des matières pour tous les niveaux, en particulier pour le niveau primaire. Il convient donc que leur élaboration réponde de manière optimale aux besoins de l'enseignement.

Les auteurs-élaborateurs des manuels ont un rôle déterminant pour la réussite des opérations qui suivent la remise du manuscrit, notamment celle de l'édition, et pour la qualité de l'ouvrage final. Les auteurs doivent posséder un certain nombre de compétences et présenter quelques capacités spécifiques comme la bonne compétence pour la rédaction, la connaissance de la discipline et de la pédagogie et d'avoir l'expérience dans le domaine d'enseignement. Les élaborateurs de livres scolaires se rencontrent le plus souvent parmi les enseignants expérimentés ayant reçu une bonne formation initiale et spécialiste d'une discipline, parmi les inspecteurs d'enseignement, les professeurs de l'enseignement secondaire ou technique, des enseignants travaillant dans des instituts de recherche pédagogique, des professeurs d'université...etc.

I.1.2.1. Les élaborateurs du livre scolaire :

Lamine SRITI	Inspecteur de l'éducation nationale.
Sacia FERRAH	M.E.F
Nafissa ADJROUD	M.E.F
Fouzia NOUI	M.E.F
Mohamed NADJI	M.E.F
Hamida BELHADJ MILOUDI	-Inspectrice de l'enseignement primaire. Examineur et correcteur.
Aoumria BOUHI	-Inspectrice de l'enseignement primaire. Examineur et correcteur.

La conception et la mise en page ont été faites par BOUBAKRI Nawel, et la conception de la couverture par MOHAMMEDI Amel.

Le manuel englobe quatre projets et chaque projet regroupe trois séquences. Chaque séquence vise une intention de communication et des objectifs qui seront exécutés par une série

de textes tout au long de l'année scolaire, un texte pour la compréhension de l'oral, l'autre pour la lecture ou compréhension de l'écrit et un dernier pour la lecture dirigée. (Parfois on trouve plus trois textes qui ont pour but de renforcer les acquis de l'élève ou les amener à rédiger un écrit, tout dépend de l'objectif de la séquence).

Pour la lecture dirigée, les auteurs ont choisi une longue histoire à lire à la fin de chaque séquence, c'est « Le crosse impossible » qui est en douze parties et qui a pour but d'initier l'élève à la lecture d'une histoire longue. Cette dernière raconte les aventures d'un élève qui déteste courir et elle montre au fur et à mesure comment ce sentiment se change tout en se basant sur des illustrations qui sont autant de moyens d'aider à la compréhension. Les comptines sont aussi présentes à la fin de chaque projet, elles jouent un rôle essentiel et aident les apprenants dans leur processus de transmission d'apprentissage. Elles ont une forme particulière basée sur un rythme et une rime qui se répètent tout en chantant. En effet, le petit LAROUSSE voit que « *la pratique de la comptine, liée au contexte vivant du jeu, favorise chez l'enfant la prévision, l'anticipation, l'intériorisation et le traitement des données.*»⁴

I.1.2.2. Les comptines :

Les comptines proposées dans le manuel sont diverses et chacune fournit à l'élève un thème particulier :

Les comptines	Les auteurs	Les projets
La cigale et la fourmi. Les beaux métiers.	LA FONTAINE Jacques CHARPENTREAU	Projet 01
Ménagerie.	Georges DUHAMEL	Projet 02
Pour ma mère. J'aime l'âne, La chenille	Maurice CAREME Francis JAMMES G. APOLINAIRE	projet 03
Les hiboux Faire le portrait d'oiseau.	DESNOS Jacques PREVERT	Projet 04

⁴ .Larousse.1993. Dictionnaire de l'éducation ,1988.

I.2.Les textes à analyser :**I.2.1.Histoire de BABAR**

Ce conte est parmi les textes choisis dans le projet numéro deux, ‘‘LIRE ET ECRIRE UN CONTE ‘’, la séquence une ‘‘IDENTIFIER LA STRUCTURE NARRATIVE ‘’, activité de lecture ou de la compréhension de l’écrit, page 45 édité de la librairie HACHETTE, il raconte les aventures de BABAR qui est un personnage de fiction et qui a la forme d’un éléphant héros de la littérature d’enfance et de jeunesse créé par Cécile De BRUNHOFF et illustré par Jean de BRUNHOFF. Le texte est composé de trois parties, l’introduction ou la situation initiale, les évènements ou le déroulement des actions et finalement, la conclusion ou la situation finale (voire annexe 10).

Commentaire :

Dans l’introduction de la partie théorique, on a signalé qu’on allait analyser les textes de la compréhension de l’écrit des trois séquences de 2^{ème} projet « lire et écrire un conte » qui sont cités au-dessus pour étudier le fait interculturel.

I.2.1.1. Cécile De BRUNHOFF et l'origine de l'histoire de Babar :

Ce conte a été créé par Cécile De BRUNHOFF, cette dernière a coutume de raconter des histoires à ses deux fils, Laurent et Mathieu. Parmi celles-ci, celle qui décrit les aventures d'un petit éléphant qui s'enfuit à pied de la forêt pour échapper au chasseur et arrive dans une ville et rencontre une vieille dame où il a mené une très belle vie.

Ce récit a été illustré par Jean De BRUNHOFF qui est un artiste peintre. L'idée lui vient alors d'en faire un livre illustré pour un usage familial. Son frère Michel De BRUNHOFF et son beau-frère, le publient en grand format aux Éditions du Jardin des Modes sous le titre "L'Histoire de Babar le petit éléphant" (1931) à l'époque de l'Exposition coloniale. Ce récit a connu un succès inouï à la France comme aux États-Unis et en Grande-Bretagne. Il a pris une place à la télévision française en 1969 et en 2011, 13 millions d'exemplaires des 75 albums sortis ont été vendus dans le monde et traduits en 27 langues.

Revenant, maintenant, sur l'adoption de cette histoire par nos auteurs dans le programme des élèves de la 5^{ème} AP.

Commentaire :

Le texte proposé aux élèves de la cinquième a été tiré de la 1^{ère} partie avec des modifications faites sur le contenu selon l'objectif visé par le projet et la séquence. Et pour bien illustrer toutes ces modifications, en proposant le texte original par la suite.

D'abord, c'est une histoire relevée de l'ancien manuel des français s'appelait "L'OISEAU-LYRE"⁵, c'est le 08^{ème} texte dans ce livre, il est divisé en six parties dont chacune segmentée en quelques passages, il est accompagné de nombreuses illustrations bien colorées. Le mini-conte proposé dans le manuel scolaire a été tiré d'une partie qui s'appelait « BABAR à la ville » (Décembre 1931) ce dernier est en six passages bien numérotés. Les autres parties qui restent, se nommaient « BABAR n'est pas heureux ou le voyage de BABAR » (Octobre 1932). « *Le Roi BABAR* ou vive le roi BABAR » (en décembre 1933) et « *ABC de BABAR* » (en juillet 1934). Les droits sont cédés à la maison HACHETTE en juin 1936, qui publiera « *Les Vacances de Zéphé* » en décembre suivant. Au même temps, Jean de BRUNHOFF répond à une commande du périodique anglais, le *Daily Sketch*, qui publie en noir et blanc *BABAR en famille*, puis *BABAR et le Père Noël* entre septembre 1936 et janvier 1937, au rythme d'une illustration par jour. Jean de BRUNHOFF meurt le 16 octobre 1937.

⁵. Giraudin, VIGO. *Manuels anciens. Histoire de Babar. L'oiseau lyre, lecture CP-CE1.*

I.2.1.2. Le texte original de l'histoire de Babar, (Voir annexe 12).**I.2.2. ‘Le chêne de l’ogre, partie 1 et 2 ‘ et son ouvrage:**

C'est une histoire tirée de l'œuvre littéraire ‘Le Grain magique’ publié en 1966 de Marie-Louise (alias Marguerite) Taos Amrouche, est un ouvrage majeur de la littérature francophone mais constitue aussi, sans qu'il y ait contradiction, une sorte d'abrégé portatif de la culture kabyle.

L'ouvrage présente une anthologie de chants, de proverbes et de contes que l'auteure a reçus en langue kabyle de la bouche de sa mère, Marguerite-Fathma Aït Mansour. Il représente une introduction à la culture populaire de l'Algérie, le conte ‘le chêne de l’ogre ‘ est le conte n° 12 dans l'ouvrage. Il s'agit d'un conte auquel fait allusion la fameuse chanson A Vava Inouva « Mon papa Innouba » de grands chanteurs algériens en langue kabyle ‘Ben Mohamed et Idir’.

L'ouvrage regroupe une série de contes parmi lesquels, le conte n° 15 ‘Ô Vouïëdhmim, mon fils !’ , le conte n° 6 ‘La vache des orphelins’, le conte n° 23 ‘ L’oiseau de l’orage’⁶...etc. Ces contes sont considérés aujourd'hui comme des emblèmes de la culture kabyle, à une culture commune amazighe, diffusée dans toute l'Algérie et ils sont encore contés aujourd'hui, soit dans un dialecte amazigh (berbère) soit en arabe dialectal.

Dans son étude classique sur le conte kabyle, l'ethnologue Camille Lacoste-Dujardin a déclaré en ces termes

« Le style, plus encore lorsque les contes sont présentés dans la seule traduction française, a perdu toutes ses propriétés orales ; c'est un style de français écrit, comme celui du Grain magique de Marguerite Taos-Amrouche, qui emploie de nombreuses expressions typiquement françaises, use de propositions subordonnées, de termes abstraits. Il en résulte une forme littéraire forte agréable à la lecture, mais qui prive le conte d'une partie de son authenticité. C'est fort regrettable, car ces contes, récités par une femme de grande culture kabyle, Madame Fathma Aït Mansour Amrouche, présentent une structure pourtant cohérente. »⁷

Ce conte kabyle a touché des millions de personnes à travers l'Algérie ou même le monde francophone, il représente l'une des composantes culturelles d'une région algérienne assez connue par son histoire et son patrimoine culturel à travers plusieurs écrivains en expression française comme Mouloud FERAOUN, Mouloud MAMMERRI, Si Ammar Ben Saïd BOULIFA, et d'autres. Par conséquent, les auteurs-élaborateurs du manuel scolaire ont choisis cette fameuse histoire avec deux parties citées dans le manuel de la 5^{ème} AP, pages 55 et 65 et qui sont tirés du

⁶ Taos AMROUCHE. *Le grain magique*. 1966.

⁷ Camille Lacoste-Dujardin, *Le conte kabyle. Étude ethnologique*, Paris, Maspero, 1970, p.490.

même ouvrage, du même, les auteurs ont choisis aussi de supprimer quelques passages vu la longueur de l'histoire, suivant le niveau cognitif des élèves de 5^{ème} année. La 1^{ère} partie a été réservée pour la séquence n°02 « Identifier les particularités d'un conte » et la 02^{ème} partie était comme une suite et fin, réservée pour la séquence n°03 « Faire parler des personnages ».

L'illustration a joué le rôle d'un important facilitateur dans la compréhension des textes. « *L'illustration représente un aspect, une situation particulière on spécifie un concept. Elle a donc un caractère concret qui permet de motiver l'élève en lui donnant une représentation familière en amusant de l'information à acquérir.*»⁸

Les deux textes proposés ont été accompagnés par une illustration dont les élèves ont pu facilement décortiquer le contenu du texte à partir de cette simple illustration et grâce aussi à leurs représentations culturelles préalables face à cette histoire.

I.2.2.1. Marie Louise-Taos AMROUCHE :

Est une femme de lettres algérienne francophone et une chanteuse berbérophone, d'origine kabyle et issue d'une famille kabyle christianisée et francisée de Kabylie. Elle est née le 4 mars 1913 à Tunis, et morte le 2 avril 1976 à Saint-Michel-L'observatoire en France. Taos, fille de Fathma Aït Mansour Amrouche et sœur de Jean-El Mouhoub Amrouche, est la première femme algérienne romancière, avec *Jacinthe noire*, publié en 1947. Son œuvre littéraire, écrite dans un style très vif, est largement inspirée de la culture orale dont elle est imprégnée, et de son expérience de femme. En signe de reconnaissance envers sa mère, Marguerite-Fathma Aït Mansour qui lui a légué tant de chansons, contes et éléments du patrimoine oral, elle signe *Marguerite-Taos* le recueil « *Le Grain magique* », en joignant à son prénom celui de la mère.

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

Ces textes sont par ailleurs traduits par son frère Jean Amrouche. Douée d'une voix exceptionnelle, elle se produit dans de nombreuses scènes, comme au Festival des Arts Nègres de

⁸ . Liliane VEZIN. « *Les illustrations, leur rôle dans l'apprentissage des textes* ». L'enfance. Volume 39. N°01. 1986. P.111.

Dakar en 1966 . Taos Amrouche a œuvré pour la culture berbère, elle participe à la fondation de l'Académie berbère à Paris en 1966.⁹

I.2.2. Le texte original «le chêne de l'ogre » : (Voir annexe 13)**Commentaire :**

Après avoir lu les deux produits, , on a remarqué qu'il y'a quelques critères qu'il faut les évoquer avant d'entamer l'analyse des données qui concernent les principaux paramètres à prendre en compte dans l'analyse pédagogique et technique d'un manuel scolaire¹⁰.

Dans un petit tableau explicatif en abordant ces principaux paramètres :

I.3. Les principaux paramètres d'analyse :

- Analyse pédagogique : elle se divise en huit critères.
- Analyse technique : elle se divise en deux critères.

⁹https://fr.wikipedia.org/wiki/Taos_Amrouche. consulté le lundi 8-05-2017 à 14 :00.

¹⁰ . Collectif. *Grille d'évaluation d'un manuel scolaire*. p.33.34.

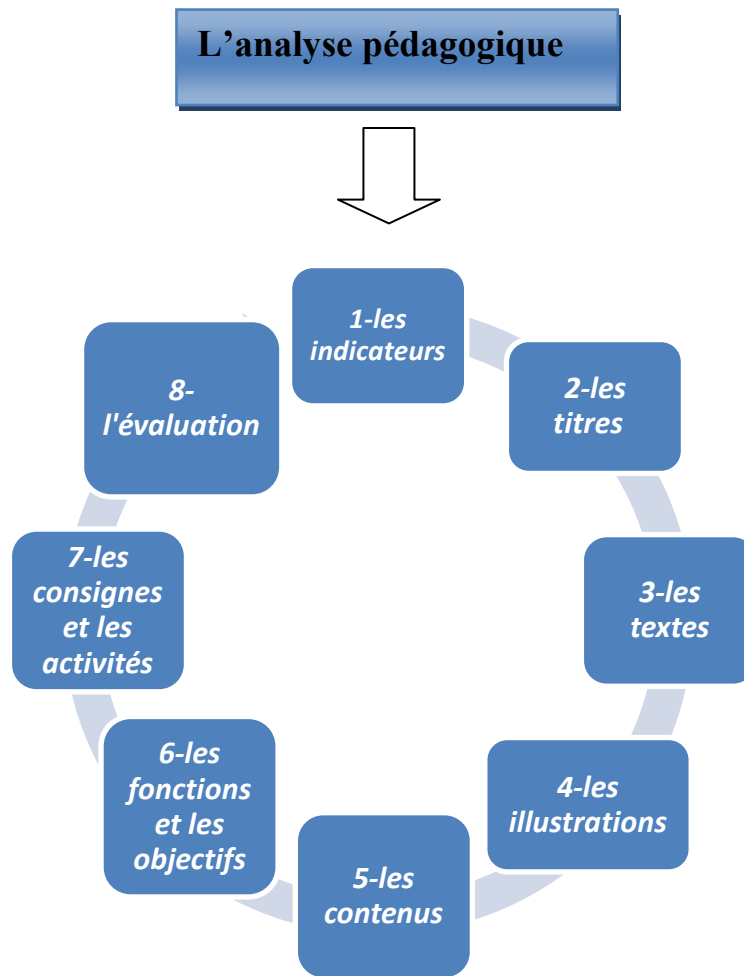


Figure 01

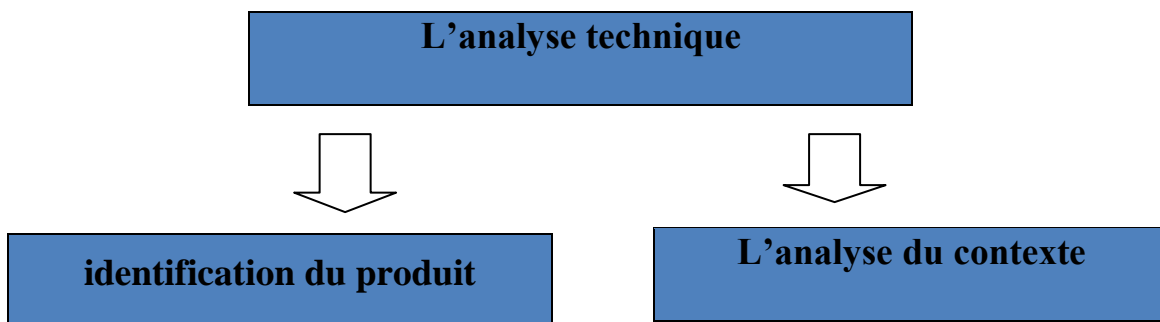


Figure 02

Commentaire :

Pour l'analyse technique, le livre de 5AP est intitulé 'mon livre de Français ' destiné, à l'élève de 5AP, à l'enseignant, et même aux parents. Les neuf premières pages sont réservées à la page de garde, une page pour la présentation de livre, deux tables des matières définissent les projets et leurs séquences avec des points de langue réservés à chaque séquence.

Le bleu clair a été choisi comme couleur pour la couverture et même pour les illustrations. Beaucoup d'écrivains en psychologie d'enfant confirment que cette couleur a un effet très positif sur la personnalité de l'enfant et il lui rassure un certain calme intérieur. Le vert, le rose, le violet, toutes ces couleurs ont été aussi, fortement utilisées et chaque une répond à des objectifs pédagogiques différents. Ce critère principal contient deux paramètres secondaires qui sont :

- **l'identification du produit :**

Les auteurs du livre scolaire ont réduit la longueur et la largeur du texte proposé par apport à l'ouvrage original. 03 textes d'origine 36 sont accompagnés d'une (des) illustration(s) moyennement colorées. L'écriture est bien lisible et compréhensive, ce qui facilite à l'élève de mieux comprendre et de bien exercer sa tâche en tant qu'apprenant. A la fin du manuel, plusieurs mots nouveaux, signalés en couleurs dans les textes, ont été rassemblés selon l'ordre alphabétique, en quelques pages et qui sont appelées PETIT DICTIONNAIRE UTILE : l'élève y apprendra à chercher, à lire les définitions, à découvrir des synonymes et des exemples, en un mot à se prendre en charge. De même, dans le livre figurent des tableaux de conjugaison, aux temps et modes prévus par le programme, et les- verbes les plus utilisés.

- **l'analyse du contexte :**

Le prix de ce livre de français a été étudié sur le plan économique et qui peut être majoritairement à la portée de tous les élèves.

Sur le plan social, et d'après les textes cités dans la table des matières et le contenu de chaque texte « SI ABDERRAHMANE, AICHA, INOUBBA, AMIRA, RIBOUH, LOUNIS, RAMZI, FARID, YASMINA ... »¹¹ l'aspect socioculturel dans sa pluralité est présent.

¹¹.Ibid. P. 10, 28, 31, 55, 62, 72, 93.

Chapitre II :
Contexte analytique

Dans cet aspect analytique, nous avons analysé le manuel scolaire de la 5^{ème} AP à partir d'une série de fiches pédagogiques et d'une grille d'analyse qui étudie le lexique employé dans les textes qui véhiculent le projet deux et le reste des projets.

II.1. Les fiches pédagogiques :

II.1.1. Fiche pédagogique n°01 :

- « L'histoire de Babar » (Voir annexe 10)

Déroulement de la séance.

<u>Niveau :</u>	5 ^{ème} AP
<u>Projet 02 :</u>	LIRE ET ECRIRE UN CONTE.
<u>Séquence 01 :</u>	Identifier la structure narrative.
<u>Activité de compréhension de l'écrit ' la lecture'.</u>	<p><u>-Support :</u> Histoire de BABAR.</p> <p><u>-Matériel didactique:</u> le tableau et le manuel du 5^{ème} AP page 45.</p> <p><u>-Durée:</u> 45 M.</p>
<u>Objectifs d'apprentissage.</u>	<p>* Bâtir des hypothèses de lecture à partir d'éléments visibles du texte : titre, amorces de paragraphes, ponctuation et marques typographiques.</p> <p>* Identifier des éléments en repérant les indices textuels visibles (mots en gras, formules récurrentes : « il était une fois », date, nom de lieu, chiffre...).</p> <p>* Respecter la ponctuation, les liaisons et les groupes de souffle.</p> <p>* Adopter une bonne vitesse de lecture.</p> <p>* lire assez fort pour être entendu selon les divers auditoires.</p>

01-Moment de découverte :

Objectif : La mise en contact avec un texte écrit en bâtissant des hypothèses de lecture à partir d'éléments visibles du texte : titre, amorces de paragraphes, ponctuation et marques typographiques.

Questions	Réponses attendues
-Quel est le titre du texte ?	-HISTOIRE DE BABAR.
-Quel est son auteur ?	-J. De BRUNHOFF.
-Combien y a-t-il de paragraphes ?	-Il y'a trois paragraphes.
-Que remarquez-vous au début de chaque paragraphe?	-La présence de ces formules "Il y avait longtemps, Un jour, Depuis ce jour".
-Qu'annoncent ces signes sur la forme du texte?	-Le texte est sous forme d'une histoire.
-Formuler une ou deux hypothèses en s'appuyant sur le titre pour anticiper sur le sens du texte.	- Réponses diverses...

Commentaire :

Après avoir fixé les hypothèses de sens au tableau, l'enseignant demande à ses élèves de lire le texte silencieusement pour confirmer ou infirmer leurs hypothèses.

Dans ce moment appelé "moment de découverte", on a observé que l'enseignant a fait référence à la formulation de ses questions pour que l'élève puisse comprendre et participer. Ce genre de reformulation s'appelle "reformulation miroir", elle sert à reformuler les propos pour qu'ils soient plus aisés et claires, elle motive l'interlocuteur et aide à avoir un feedback réussi entre les partenaires.

02-Moment d'observation méthodique :

Objectif : -Analyser le texte écrit afin d'identifier ses actes de parole.

- Repérer les indices textuels visibles pour comprendre le contenu de l'histoire et construire un sens puis identifier la structure d'un conte.

	Questions	Réponses attendues
Etape Une	*Quels sont les personnages cités dans le 1 ^{er} paragraphe ?	*Les personnages cités dans le 1 ^{er} paragraphe sont : BABAR et sa maman.
	* Où vivaient-ils ? ‘‘BABAR et sa mère’’.	*Ils vivaient dans la grande forêt.
	*Quand se passe cette histoire ? Relève dans le texte la formule qui le montre.	*Cette histoire se passe dans un temps passé. -La formule qui le montre est ‘ ‘Il y avait une fois‘’.
	*Comment appelle-t-on cette formule	*On l’appelle : « la formule de début de conte ».
	*Par quelle formule commence ce 2 ^{ème} paragraphe ?	*Ce 2 ^{ème} paragraphe commence par cette formule : Un jour.
Etape deux.	*Par quelle formule commence ce 2 ^{ème} paragraphe ?	*Ce 2 ^{ème} paragraphe commence par cette formule : Un jour.
	*Dans le 2 ^{ème} paragraphe, il existe de nouveaux personnages, lesquels ?	*Les nouveaux personnages sont : le méchant chasseur et la vieille dame.
	*Qu’est ce qui s’est passé ?	*Un méchant chasseur a tué la maman et BABAR s’est enfui.
	*Où arrive-t-il BABAR ?	*Il arrive près d’une ville.
	*Quelle est la formule qui indique la fin de l’histoire.	*La formule qui l’indique est « Depuis ce jour ».

Commentaire :

Ce moment d'observation méthodique se caractérise par une multitudes d'activités et de stratégies qui tournent autour de texte, d'abord, la gestuelle a été très bien marquée par l'enseignant, il a utilisé le geste pédagogique du type "mime" pour que l'élève mémorise le lexique et le système de prononciation, c'est pour cette raison la lecture magistrale de la part de l'enseignant a été caractérisée par une articulation soignée, une prononciation juste, une prosodie marquée, un débit mesuré et une intensité de voix suffisante. L'enseignant a pris de l'illustration une stratégie pertinente pour concrétiser l'histoire de BABAR sur un simple tableau et un simple dessin vu le manque des illustrations sur le manuel scolaire.

03- Moment d'évaluation :

Objectif : - Respecter la ponctuation et adopter une bonne vitesse de lecture.

-Comprendre un texte narratif et identifier sa structure.

La consigne :

Relis le texte et relève tous les éléments qui appartiennent au conte puis complète le tableau suivant par les expressions qui commencent chaque paragraphe :

Questions	Réponses attendues
-Quelle est l'expression liée à la situation initiale ? « le début de l'histoire ».	-Il y avait une fois, un petit éléphant qui s'appelait Babar. Il vivait dans la grande forêt avec sa mère. "L'une des formules de début de conte + les personnages + le lieu".
Quelles sont les expressions liées au déroulement des évènements ? « le milieu de l'histoire ».	Un jour, un méchant chasseur [...] ¹ les petits éléphants. Eléments perturbateurs+ les actions +la résolution.
-Quelle formule liée à la situation finale ? « la fin de l'histoire ».	-Depuis ce jour, Babar vit très heureux avec elle. "L'une des formules de fin de conte +une expression qui montre la solution finale.

¹.Mon livre de français 5^{ème} AP. p.45.

Commentaire :

A partir de l'ensemble des questions posées dans le manuel "page 45", l'aspect linguistique et textuel règne la totalité des questions par rapport à l'aspect culturel puisque il n'y a aucune question parle de l'origine du prénom Babar, d'où vient ce dernier par exemple ou quelle est son origine culturelle... etc.

Dans ce projet, on a constaté que l'objectif de la pratique de lecture est bien de suivre les événements, les personnages et faire ressortir les structures et les représentations propres au conte. Donc, la place accordée à l'aspect textuel et linguistique est la plus accaparante dès le début du projet que d'autres aspects.

En effet, on a constaté aussi durant toutes les séances consacrées à l'observation que l'enseignant appliquant mène tous ses efforts pour que son élève développe une compétence de compréhension et de production qu'il doit ce dernier s'entraîner à saisir les schémas d'organisation du texte, en spécifiant le texte narratif et ses spécificités, par exemple la structure d'un conte : la situation initiale, les événements et l'élément perturbateur et la situation finale.

Ces opérations sont indispensables pour construire le sens global du texte et nécessaires pour que l'apprenant arrive à construire et réécrire un texte en respectant le modèle donné.

L'enseignant appliquant a amené ses élèves à observer les expressions clichées comme: « il était une fois, il y avait une fois, il y a bien longtemps... », plongent le lecteur dans la logique du conte et l'incitent à convoquer l'ensemble des règles et des structures sémantiques de ce genre.

II.1.2.Fiche pédagogique n°02 :

- « Le chêne de l’ogre 01 » (Voir annexe 13).

Déroulement de la séance :

<u>Niveau :</u>	5 ^{ème} AP.
<u>Projet 02 :</u>	LIRE ET ECRIRE UN CONTE.
<u>Séquence 02 :</u>	Identifier les particularités d’un conte.
<u>Activité de compréhension de l’écrit ‘ la lecture’.</u>	<p><u>-Support :</u> Le chêne de l’ogre.</p> <p><u>-Matériel didactique:</u> le tableau et le manuel du 5^{ème} AP page 55.</p> <p><u>-Durée:</u> 90 M.</p> <p><u>-parties :</u> une</p>
<u>Objectifs d'apprentissage.</u>	<ul style="list-style-type: none"> * Bâtir des hypothèses de lecture à partir d’éléments visibles du texte : titre, amorces de paragraphes, ponctuation et marques typographiques. * Identifier des éléments en repérant les indices textuels visibles (mots en gras, formules récurrentes : « il était une fois », date, nom de lieu, chiffre,...). * Identifier les actes de parole dans des textes qui racontent, qui décrit, qui informe. * Donner à la lecture une intonation naturelle d'après: <ul style="list-style-type: none"> • la ponctuation • les liaisons • le sens contextuel • les personnages • le genre littéraire. * Distinguer le conte de l’histoire.

01-Moment de découverte :

Objectif : La mise en contact avec un texte écrit en bâtissant des hypothèses de lecture à partir d'éléments visibles du texte : titre, amorces de paragraphes, ponctuation et marques typographiques.

Questions	Réponses attendues
-Quel est le titre du texte ?	-Le chêne de l'ogre.
-Le texte est écrit d'après qui ?	-Le texte est écrit d'après Taos AMROUCHE.
-En t'aidant par ces signes de ponctuation, ‘’, : - ! ? . ‘’ dis à quel genre appartient ce texte ?	-A partir de ces signes de ponctuation’’ , - ? ! : . ‘’ le texte représente un dialogue.
-Qu'est ce qu'elle montre l'illustration à côté du texte ?	-Elle montre des feux et des fumés devant un chêne.
-Que remarquez-vous au début de chaque paragraphe?	-La présence de ces expressions ‘’Il était une fois, Un jour’’.
-Qu'annoncent ces expressions sur la forme du texte?	-Elles annoncent qu'il s'agit d'un conte.
-Formuler quelques hypothèses en s'appuyant sur l'image du texte pour anticiper le sens.	- Réponses diverses...

Commentaire :

la lecture et l'écriture étant liées, l'enseignant continuera à développer chez le lecteur/scripteur des compétences de communication: l'élève aborde l'écrit dans une variété de textes (narratifs, descriptifs, documentaires) et à travers des supports multiples, le conte comme support lui offre une opportunité pour intégrer ces compétences de communication.

Dans le but de répondre aux objectifs du projet et de la séquence spécifiquement, la lecture en mode repérage qui sert à retrouver des mots connus, des mots appris, aide l'élève à identifier le message du texte. Autrement dit, il sait ce qu'il cherche et donc il va vers les éléments spécifiques du conte.

En ce qui concerne la lecture, la démarche s'appuie sur des stratégies d'appréhension simultanée du code et du sens mais aussi sur la recherche d'indices permettant l'élaboration d'hypothèses de lecture. A ce stade des apprentissages, les apprenants ayant la maîtrise du système phonologique, on axera la démarche sur l'aspect compréhension/analyse dans une approche par anticipation.

2-Moment d'observation méthodique

Objectif : -Analyser le texte écrit afin d'identifier ses actes de parole.

- Repérer les indices textuels visibles pour comprendre le contenu de l'histoire et construire un sens puis identifier les particularités d'un conte.

	Questions	Réponses attendues
Etape une.	*Quels sont les personnages cités dans le texte ?	* Les personnages sont : le grand-père Inoubba, la petite fille Aïcha et l'ogre.
	* Où vivait le pauvre vieux Inoubba ?	* Il vivait seul dans sa cabane.
	* Où se passe cette histoire ?	* Cette histoire se passe en dehors du village.
	*Quand se passe cette histoire? Relève dans le texte la formule qui le montre.	* Cette histoire se passe dans un temps passé. La formule qui le montre est ' il était une fois'.
	*Comment appelle-t-on cette formule ? -Et par quelle autre formule on peut la remplacer ?	* On l'appelle : « la formule de début de conte ». -On la remplace par « Il y avait une fois ».
Etape deux	*Que fait Aïcha chaque jour pour son grand-père ?	* Elle lui apportait à manger et elle lui nettoyait la cabane puis elle repartait.
	*Comment le père Innobba reconnaît-il la fillette ? Relève l'expression qui le montre	* Il la reconnaît par le son de ses petits bracelets. « Fais sonner tes petits bracelets, ô Aïcha ma fille ! » La fille heurtait [...] ² il ouvrait la porte.
Etape deux	*Que représente cette formule : 'un jour' ?	*Elle représente le milieu du conte.
	*Qu'est ce qui se passe ? L'ogre a réussi ou non?	*Un ogre aperçoit l'enfant [...] ô Aïcha ma fille. Juste le lendemain il s'est présenté devant la cabane [...] mais il n'a pas réussi.

². Mon livre de français 5^{ème} AP, page 55.

03- moment d'évaluation :

Objectif : -Respecter la ponctuation, les liaisons et les groupes de souffle.

-Identifier les spécificités du conte.

-Initier les élèves à jouer les différents rôles.

La consigne :

Relis le texte et identifier tous les éléments qui appartiennent au conte puis joue les différents rôles en respectant tous les actes de paroles marqués dans le texte.

Commentaire :

Le déroulement de la séance a été fait en 90 minutes à cause de la longueur du texte qui exige une compréhension approfondie afin que les élèves puissent répondre facilement aux questions, cela d'une part, d'autre part, la lecture magistrale effectuée par l'enseignant a été accompagnée par une série d'illustrations vu le manque de ces dernières dans le manuel, cette technique a aidé énormément l'élève pour comprendre l'histoire qui l'a déjà connu et qu'elle a été également abordée dans sa langue maternelle.

Quelques élèves, malheureusement, ont des difficultés aux niveaux de la lecture pourtant que l'acquisition de cette dernière se fait progressivement à partir du développement des compétences langagières de base jusqu'au stade de la lecture autonome. Chose que le manuel scolaire de la 5^{ème} AP conçoit comme un objectif primordiale qu'il doit être atteint au cours de l'année scolaire, autrement dit que les enfants qui apprennent à lire au cours de la 3^{ème} et la 4^{ème} année du primaire sont dès lors fin prêts à lire pour apprendre et pour se distraire. Par contre, les autres élèves qui éprouvent des difficultés en lecture resteront jusqu'au CEM sérieusement défavorisés. Ces enfants ont du mal à se maintenir au même niveau que leurs camarades en lecture et ils prennent également du retard pour développer leurs compétences en FLE³.

³.Collectifs. *Les stratégies de la lecture au primaire*, 2003, page09.

II.1.3.Fiche pédagogique n°02 :

- « Le chêne de l’ogre 02 » (Voir annexe 13).

Déroulement de la séance

<u>Niveau :</u>	5 ^{ème} AP
<u>Projet 02 :</u>	LIRE ET ECRIRE UN CONTE.
<u>Séquence 02 :</u>	Faire parler les personnages d’un conte.
<u>Compréhension de l’écrit “ la lecture”.</u>	<u>-Support :</u> Le chêne de l’ogre. (suite et fin) <u>-Matériel didactique:</u> le tableau et le manuel du 5 ^{ème} AP page 65. <u>-Durée:</u> 90 M.
<u>Objectifs d'apprentissage.</u>	* Bâtir des hypothèses de lecture à partir d’éléments visibles du texte. * Renforce ses notions acquises en lecture. * Identifier les actes de parole des personnages. * Respecter la ponctuation, les liaisons et les groupes de souffle.

01-Moment de découverte :

Objectif : La mise en contact avec un texte écrit en bâtissant des hypothèses de lecture à partir d’éléments visibles du texte : titre, amorces de paragraphes, ponctuation et marques typographiques.

Questions	Réponses attendues
-Quel est le titre du texte ?	-Le chêne de l’ogre. (suite et fin)
-Est ce qu’il est écrit par le même auteur ?	-Oui, il est écrit par le même auteur, d’après Taos AMROUCHE.
-Quel est le type des phrases terminées par ces signes de ponctuation ‘!’’ ‘?’’ .	-Elles sont des phrases exclamatives et les autres sont interrogatives
- Qu’annoncent alors ces signes de ponctuation ?	- Elles annoncent qu’il s’agit d’un dialogue
-D’après la 1 ^{ère} partie du texte et d’après cette 1 ^{ère} phrase’’ Alors l’ogre va trouver le sorcier’’, cette histoire est réelle ou imaginaire ?	-C’est une histoire imaginaire qui appartient au patrimoine culturel de Kabylie.
- Proposez une fin à cette histoire.	-Réponses diverses.

2-Moment d'observation méthodique

Objectif :-Analyser le texte écrit afin d'identifier ses actes de parole.

- Repérer les indices textuels visibles pour comprendre le contenu de l'histoire.

-Inviter l'élève à revivre l'histoire et faire parler les personnages afin de rendre les actions passés plus vivants.

	Questions	Réponses attendues
Une étape	*Qu'est qu'il va trouver l'ogre ?	* L'ogre va trouver le sourcier.
	*Qu'est qu'il lui a dis ?	*Il lui a dis : -comment avoir une [...] d'une petite fille ? ⁴
	*Qu'est ce qu'il lui a répondu le sourcier ?	* Il lui a répondu : -va remplir ta gorge [...] que ta voix changera. ⁵
	*L'ogre a-t-il réussi à entrer chez le grand-père ? justifiez par une phrase du texte.	*Oui l'ogre a réussi de rentrer chez le grand-père. -justification : l'ogre entre et dévore le vieux.
	* Comment Aïcha a-t-elle reconnu l'ogre ?	* La voix de l'ogre est fine et claire, elle n'est pas comme la voix de son grand-père alors elle court au village avertir ses parents.
	*Qu'est ce qu'ils font les hommes ?	*Ils arrivent de tous les [...] qu'il brûla. ⁶
	*Quels sont les personnages cités dans cette 2 ^{ème} partie ?	*Les personnages cités sont : le sorcier, l'ogre, les fourmis, le grand-père Inoubba, la petite fille Aïcha, le père et les hommes du village.
	*Que pouvez-vous dire de cette histoire 'le chêne de l'ogre'	*réponses diverses ...

⁴ .Mon livre de français. P. 65.

⁵ .Ibid.

⁶ Ibid.

03- moment d'évaluation :

Objectif : -Respecter la ponctuation, les liaisons et les groupes de souffle.

-Reconstruire le sens du texte en jouant les différents rôles.

-S'entraîner à résumer une histoire sur les deux plans, oral et écrit.

La consigne :

-Mettez devant chaque réplique l'initiale du personnage qui parle puis rejouez les divers rôles :

-L'OGRE : Dis-moi comment avoir une voix [...] de la petite ?

-LE SOURCIER : Va remplir ta gorge [...] ta voix changera.

-L'OGRE : Ouvre-moi la porte Ô mon père Inoubba.

-LE- Grand-père Inoubba : Fais sonner tes petits bracelets Ô Aïcha ma fille.

-Aïcha : Ouvre-moi la porte Ô mon père Inoubba.

-L'OGRE : Fais sonner tes petits bracelets Ô Aïcha ma fille.

Commentaire :

Toutes ces questions ont été posées par l'enseignant appliquant tout en suivant la structure des questions citées sur le manuel scolaire. L'objectif central de la leçon c'est d'apprendre et de comprendre en FLE une histoire qui fait partie d'une culture d'origine de l'élève, une histoire (kabyle), racontée par une variante linguistique kabyle.

Avant que l'enseignant commence la leçon il a rappelé ses élèves la 1^{ère} partie de l'histoire " le chêne de l'ogre" afin d'enchaîner le fil de compréhension. La totalité des élèves connaissent l'origine de l'histoire puisque la majorité d'entre eux sont des kabyles, ce point est un avantage pour un accès plus facile au texte.

A chaque suite d'action, l'enseignant pose des questions de contrôle pour vérifier le processus cognitif des apprenants tout en expliquant par la gestuelle et les illustrations.

L'enseignant a fait référence aux questions de fonctionnement de la langue comme le pluriel des noms, et la forme négative.

II.2. L'analyse des textes:

Dans ce projet deux, nous avons constaté que l'objectif principale des trois séquences est d'amener l'élève à lire librement et articuler correctement les groupes des mots par la pratique de la lecture puis arriver à rédiger un conte en suivant la structure et les représentations du conte.

Donc, dans le but de familiariser les apprenants à ce genre de texte, l'enseignant a tenu compte d'enseigner le conte sous diverses activités, activité de compréhension orale et de production (les pages 44-54-64), activité de compréhension de l'écrit (pages 45-55-65 les pages 44-54-64), , activité de vocabulaire pour renforcer les acquis liés au conte (page 46), activité de production écrite pour concrétiser les notion théorique apprises dans un petit écrit (pages 50-51-60-61-70-71) et une activité d'étude de texte page 74.

Toutes ces activités proposées aident l'élève à se familiariser avec ce genre du texte donc l'objectif tracé dès le début du projet deux est un objectif qui répond principalement à une fonction textuelle et langagière et non, absolument, culturel ou interculturel, c'est d'une part, d'autre, les objectifs de toutes les fiches pédagogiques citées au-dessus sont autour de la langue et son aspect linguistique et textuel.

On a constaté, à l'aide des fiches pédagogiques et les questions qui accompagnent les textes sur le manuel, page, 44-45-54-55-64-65, (**Voir annexe 10**). Que chaque conte contient :

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

Ces questions vont aider l'élève à construire un modèle cognitif face aux contes et du même, elles lui fournissent, par la suite, des pistes pour le travail d'écriture. En effet, pour développer cette compétence de compréhension et de production écrite, l'élève doit s'entraîner à saisir les schémas d'organisation et de construction du texte et repérer ses spécificités, afin qu'il produise un texte du genre narratif suivant le modèle convenable qui l'a déjà étudié dans les textes au cours de ce projet.

Ces opérations sont indispensables pour construire le sens global du texte, et nécessaires pour que l'apprenant arrive à construire et réécrire un texte en respectant le même modèle. Il convient aussi que l'enseignant amène ses élèves à observer le langage utilisé dans ce genre de textes. Des expressions clichées comme : « il était une fois, il y avait une fois, il y a bien longtemps... », Plongent le lecteur dans la logique du conte et l'incitent à convoquer l'ensemble des règles et des structures sémantiques de ce genre.

II.2.1. Histoire de BABAR :

La dimension culturelle est fondamentale en didactique des langues étrangères, car langue et culture sont étroitement liées, ce qui a été bien confirmé dans la partie théorique. La langue "reflète" la culture d'une société donnée, et la culture compte parmi les composantes de la langue et l'apprentissage d'une langue comprend nécessairement une dimension culturelle, mais est-ce-que cette idée a été vraiment prise en considération dans ce projet ?

On a présenté dans cette partie, page **63**, une grille qui sert à décrire l'ensemble des critères d'évaluation d'un manuel scolaire. D'abord **le titre** : le titre d'origine de l'histoire de BABAR n'a été pas changé dans le texte de 5^{ème} AP, il a gardé le même contenu, alors la formulation du titre reflète fidèlement le titre du texte d'origine de l'histoire de Babar. Ensuite, **le texte** : le texte cité dans le manuel page 44 n'a pas gardé ni la même longueur ni la même largeur ni les même termes, il a été changé par les élaborateurs du manuel sur le plan lexical et grammatical tout en gardant l'objet de l'histoire d'origine. Ces modifications répondent aux objectifs du projet deux (l'étude technique du conte et sa structuration).

L'illustration : l'illustration et l'image de BABAR n'ont pas été insérées dans le manuel de 5^{ème} AP, elles ont été négligées et totalement supprimées malgré leur importance et leur efficacité dans la compréhension des textes. Le texte de "l'histoire de BABAR" renvoie à un contexte français, et les auteurs-élaborateurs du texte auraient pu profiter de cette contextualisation et enseigner l'un des faits culturels de la société française, en outre, la rencontre

entre le texte et les images rendent le contenu du texte plus vif. Isabelle Nières-Chevrel, professeur de littérature générale et comparée à l'université de Rennes, met en évidence l'importance du créateur de Babar sous forme d'un album en plein d'images. Elle souligne aussi l'utilité des illustrations dans l'apprentissage des textes exposés au monde enfantin.⁷

Le contenu : Les auteurs-élaborateurs du projet deux ont vu, d'après leur programmation de ce texte dans le manuel, que le contenu de cette histoire « partie une » marche en parallèle avec la séquence une de projet deux « identifier la structure narrative » il s'agit d'un bon support d'apprentissage du conte et de sa structure narrative. **La fonction :** on a constaté après l'analyse que la fonction de ce texte est, par excellence, une fonction de transmission des savoirs linguistiques-textuels et une autre fonction qui est le développement de ces compétences acquises, cependant, la fonction d'éducation sociale et culturelle est négligée tant par les élaborateurs que par les enseignants ce qui confirme que l'objectif de l'ouverture sur le monde n'est que de l'ancre sur papier.

• **Constat :**

Cette histoire représente l'une des dimensions symboliques de la société française, le prénom 'BABAR' est l'équivalent d'un nom propre renvoie à l'un des éléments culturels de la France. BABAR introduit chez les éléphants une forme très française de civilisation occidentale (entre autres, il le fait s'habiller en costume occidental dans la copie originale), certains y ayant pu voir une apologie de la colonisation par Jean de Brunhoff. La Vieille Dame est le symbole du peuple français et les animaux peuvent symboliser des Républiques alors que Babar représente une monarchie pacifiée. En passant du statut de l'enfant à celui d'adulte et du statut d'animal à celui d'homme (anthropomorphisation qui permet à l'enfant de s'identifier).⁸

Cette histoire représente un champ favorable pour exposer aux élèves l'image de l'autre et sa culture, alors c'est une perte pour l'élève de ne pas acquérir une compétence culturelle ou interculturelle comme celle de la linguistique même par un simple personnage fictif, car la finalité d'une classe de langue étrangère, précisant le FLE, est de transmettre aux apprenants, à la fois, une compétence linguistique et une autre interculturelle.

⁷. Isabelle Nières-Chevrel. L'album pour enfants. L'université de Stockholm. 16 octobre 1999.

⁸. Nicholas Weber, *L'Art de Babar - L'œuvre de Jean et Laurent de Brunhoff*, Nathan, 1991.

II.2.2. Le chêne de l'ogre :

Ce texte qui est écrit de conte Kabyle extrait du livre « Le grain magique », page 55 a gardé le même **titre** que celui de la version originale, du même pour **le contenu**, les élaborateurs de manuel ont supprimé que quelques courtes expressions par apport au conte original (**Voir annexe 13**) restant fidèles au fond. **L'illustration** qui accompagne le texte montre l'un des arbres les plus connus et les plus plantés en Kabylie avec des feux qui envahissent le lieu. L'élève ne pourra pas cerner le sens du texte s'il n'a pas fait une lecture globale puisque cette illustration est insuffisante pour comprendre un conte de deux parties avec un tel lexique qui est un peu plus élevé par apport au niveau des élèves. Mais cela ne pose pas un vrai obstacle puisque l'élève possède déjà une représentation sur ce conte.

Après avoir présenté ce conte sur son plan technique, il est maintenant important de s'intéresser aux **représentations culturelles** qui véhiculent ce texte. Ces représentations sont des connaissances culturelles que la majorité des élèves possèdent vu les origines de ce conte qui s'inscrit dans l'une des dimensions sociales et culturelles de l'élève algérien, ce que Henri BOYER l'appelait " Auto-représentation"⁹ ce qu'on a remarqué que ce conte a fait naître le sentiment d'appartenance chez l'élève puisque il sent que ce conte est différent de l'histoire de Babar ou le petit coq noir ou un loup si bête, il constitue un symbole identitaire de l'une des grandes régions de l'Algérie « La Kabylie ».

L'amazighité reconnue comme composante de la personnalité algérienne a trouvé sa place dans ce projet (la séquence deux et la séquence trois) à travers le choix du texte de Taos AMROUCHE qui renvoie aux contes de Kabylie et à travers le contexte socioculturel qui permet de connaître l'un des modes de vie d'un algérien en milieu rural et à travers les prénoms qui sont d'origine kabyle comme " Inoubba'.

Aïcha et le Bracelet : Ce conte possède des versions différentes selon chaque région (aussi selon chaque village) puisque il s'agit principalement d'une littérature orale transcrite à l'écrit et qui raconte une culture ancestrale au sein du foyer montagnard de Kabylie. Aïcha joue un rôle principal dans le conte, son prénom diffère d'une version à une autre mais la version la plus connue est celle qui donne le prénom GHRIBA, ou GHRIVA et ce qui confirme cette appellation les paroles de la chanson de Idir « A Vava Inouva » qui reflète « Inoubba » dans ce

⁹ .Henri Boyer par N.AUGER. *Les représentations interculturelles en didactique des langues-cultures, enquête et analyse*. Hachette.

texte. Le bracelet de ‘‘Aïcha’’ représente un vrai symbole culturel qui définit la femme de la Kabylie et l’une de ses spécificités esthétiques et culturelles de la région.

Ce conte de Kabylie a pris sa place dans la littérature européenne et par conséquent une dimension interculturelle dont François MASPERO a dit sur ce livre en mémoire du 20ème anniversaire de la mort de Taos AMROUCHE, le 19 janvier 1996 : « *Son livre de poèmes et de contes berbères Le Grain magique 1, un porte-parole du peuple auquel la rattachaient ses racines. Elle reste dans le souvenir de beaucoup comme une des rares et des plus pures interprètes de la mémoire vivante kabyle* ». ¹⁰

• **Constat :**

Malheureusement, ce texte a été totalement intégré aux leçons visant des apprentissages grammaticaux et lexicaux, c’est exactement comme le texte de ‘‘l’histoire de Babar’’ ce qui reste toujours un point négatif pour l’élève de ne pas approfondir ses connaissances culturelles en s’appuyant seulement sur des compétences linguistiques.

II.3. Le répertoire ‘‘des champs représentationnels’’ de Henri

BOYER :

L’analyse du contenu des textes se fonde sur une grille qui contient six critères d’analyse.

Cette grille nous a permis de définir les représentations qui peuvent exister dans les textes afin de confirmer ou infirmer la présence de la dimension interculturelle dans le manuel scolaire de 5^{ème} AP précisément dans les textes ci-dessous.

- Le crayon magique.
- L’histoire de Babar.
- Le chêne de l’ogre 1 et 2.
- Le petit coq noir.
- C’est un loup si bête.

¹⁰ . François MASPERO. Le monde des livres. Sur, <https://devoirdememoire.wordpress.com/2011/12/04/le-merle-blanc-de-kabylie-par-francois-maspero/> Consulté le 17-05-2017 à 18 h 44.

II.3.1. Les différentes catégories du répertoire :

- A.** Perception globalisantes du peuple [traits physiques, comportements socio-économiques, religion...] et du pays [climat, cadre naturel, situation économique...]
- B.** Identification institutionnelle, ethnographique et aussi folklorique, gastronomique, touristique...
- C.** Patrimoine culturel : œuvre, évènements, patronymes, dates, objets...
- D.** Localisation géographique et/ou géopolitique. mention de toponyme.
- E.** Caractérisation par a langue du pays, mots ou expressions empruntés à cette langue.
- F.** Allusion à la situation/rerelations/faits intercommunautaire

Le répertoire de Henri BOYER se base sur ces critères :

- A.** Perception globalisantes du peuple [traits physiques, comportements socio-économiques, religion...] et du pays [climat, cadre naturel, situation économique...] : cette première catégorie basée sur la perception globalisante du peuple et du pays, donc à travers de l’outil « langue », on va voir si cette catégorie a été présente dans les contenus ou non.
- B.** Identification institutionnelle, ethnographique et aussi folklorique, gastronomique, touristique... : cette 2^{ème} catégorie regroupe les représentations particulièrement significatives qui renvoie à la France, l’objectif de cette catégorie est de voir si le français présenté dans les textes vise au moins l’un des éléments cités.
- C.** Patrimoine culturel : œuvre, évènements, patronymes, dates, objets... : à travers ce critère on verra si les évènements et l’historique accompagnent la langue française dans les textes du projet deux et si le monde artistique comme la musique ou sportif ont été aussi mentionnés ou non.
- D.** Localisation géographique et/ou géopolitique. mention de toponyme : les mentions de toponymes se repartissent entre noms de villes et noms de régions. Le but de voir vérifier l’existence de ce critère dans le manuel de 5^{ème} AP ou non.
- E.** Caractérisation par a langue du pays, mots ou expressions empruntés à cette langue : pour confirmer l’existence ou non de cette conception dans le fond des textes en étudiant les qualifications concernant la langue.
- F.** Allusion à la situation/rerelations/faits intercommunautaire : cette dernière catégorie montre principalement les termes qui réunissent les communautés comme le terme nazisme.

II.3.2. Analyse des données des textes :

A travers un tableau illustratif, on montre les constats :

Y → Critère existant.

X → Critère inexistant.

Critère en alphabet	A	B	C	D	E	F
Les textes						
Le crayon magique. P44	X	X	X	X	Y	X
L’histoire de Babar. P45	X	X	X	X	Y	X
Le chêne de l’ogre. P55, 65	Y	Y	Y	Y	Y	X
Le petit coq noir. P54	X	X	X	X	Y	X
C’est un loup si bête. P64	X	X	X	X	X	X

• **Commentaire :**

Le tableau représente les six textes analysés (le chêne de l’ogre en deux parties) appartenant au projet deux « lire et écrire un conte ».

On a constaté que tous les textes analysés ne contiennent aucune perception globalisante ni du peuple ni du pays, aucune identification institutionnelle, ethnographique ou gastronomique. Aucun signe de patrimoine culturel, aucune localisation géographique ou mention de toponyme et finalement aucune allusion aux faits intercommunautaires.

En précisant un seul critère, celui qui est lié aux caractéristiques de la langue et au lexique du pays dont on trouve dans chaque texte une représentation liée à la langue (sauf le dernier texte) :

Dans le crayon magique on trouve le prénom Julien qui renvoie au dictionnaire des prénoms des français, la locution familiale ‘ et vlan’, le prénom Babar dans l’histoire de Babar représente aussi l’une des caractérisations de la langue française, la signification de petit coq noir est une figure qui renvoie d’origine à la culture française et qui signifie le coq gaulois, le symbole national de la France.

‘ Le chêne de l’ogre’ a répondu aux toutes représentations citées ci-dessus, il contient la perception globalisante, comme ‘Aïcha heurtait l’un contre l’autre ses bracelet’ cette image représente l’une des sortes d’habillement de la femme de Kabylie. ‘Les hommes arrivent de tous

les cotés avec du bois, ils allument le feu’’ qui montre l’aspect de la solidarité chez les gens kabyle, c’est l’un des comportements sociaux chez les algériens.

Le chêne c’est le nom d’espèce d’arbres les plus plantés au nord d’Algérie, il représente un aliment de la région Kabyle (élément gastronomique) surtout dans les régions rurales ce qui nous confirme le 2^{ème} critère « B ». Ce conte répond à un patrimoine culturel par excellence, par conséquent, il répond le 3^{ème} critère « C ». Le critère de localisation se trouve dans les passages descriptifs et on le confirme par l’ensemble des informations citées dans la référence (Contes de Kabylie).

« Ouvre moi la porte, ô mon père Inoubba », « ô Aïcha ma fille », ces expressions répondent le critère « E » mais cette fois-ci dans un contexte algérien, donc les caractéristiques de langue sont liées au pays d’origine algérienne.

• **Constat :**

La présence de l’aspect « E » dans l’ensemble des textes ne représente pas forcément la présence de la dimension culturelle française puisque les termes utilisés sont exprimés par des connotations (ils vivaient dans très vieille maison, p54), (le garçon va jouer dans les champs, p44), (il vivait dans la grande forêt, il arrive près d’une ville, p45). De ce fait, aucune localisation géographique n’a été évoquée « l’aspect D », il va de même pour les critères « A, B, C, F » :

- a. Aucun trait physique de l’image du français (par exemple, blond, aux yeux bleus...)
- b. Aucun terme ne renvoie au climat, à la mentalité, à la bonne situation économique de la France (malgré sa forte monnaie et sa performance économique).
- c. Aucun mot ne reflète la gastronomie de la France (ou même d’autre pays pour marquer la dimension interculturelle)
- d. Aucun signe de patrimoine culturel, traditions, fête religieuse, évènements historique, son mode de vie
- e. Aucun terme idéologique ou marque intercommunautaire n’a été évoqués.

N.B. Le coq noir, Babar, Julien, une vieille dame très riche, et vlan... malgré que toutes ces expressions représentent une image culturelle des français mais les capacités intellectuelles, le niveau cognitif et le processus de compréhension chez un élève de 10 à 11 ans ne lui permette pas d’accéder au sens implicite du texte et lire entre les lignes en saisissant un mode de vie ou une idéologie ou un facteur socioculturel vu ses insuffisances linguistiques et culturelles face à cette langue.

II.4. La place des deux cultures : algérienne et française

II.4.1. La culture algérienne :

Après l'analyse, on a constaté que la culture algérienne règne la majorité des textes. En prenant comme terme d'exemple le projet un, texte page 10, il présente l'image de l'algérien instruit et conservateur en exerçant à la fois un travail intellectuel et un autre manuel « Son père a décidé d'en faire un médecin [...] de la ville ». « Je veux devenir un grand médecin et continuer à m'occuper de notre terre ». Texte p.31. Il présente aussi l'image de la femme algérienne exerçant les métiers des hommes (pompier, p.11) (boulangère, p.98 (projet quatre).

Il présente l'algérien travailleur au monde des métiers « pompier (p.11), apiculteur (p.20), boulanger, pp.10-21-), ébéniste (p.30), le travail manuel (p.31)

Il présente un Algérien grandissant dans un entourage où on respecte les grands hommes et les prestigieux au moyen de la marque sociale « ah, le fils de Si Abderrahmane », p.10

Alors la culture algérienne prédomine dans le manuel de 5^{ème} AP.

II.4.2. La culture française :

L'apprentissage d'une langue étrangère comporte une dimension culturelle dans la mesure où elle devrait être transmise par des textes permettant le contact avec une nouvelle culture. C'est également : « entrer dans un monde inconnu, s'ouvrir à d'autres mentalités, mettre en question la naturalité et l'universalité de nos propres systèmes d'interprétation de la réalité »¹¹, après avoir feuilleté le manuel, les supports textuels s'y caractérisent par la quasi-évacuation des marques de francité excepté la dénomination anthroponymique des quatre personnages français (Julien, p.44, Hansel et Gretel (p.74), Gribouille (p.113), et quelques d'autres marques trouvées dans les comptines.

Alors Même si la présence des noms des auteurs français est tolérée, la présence de la culture française est écartée, les textes proposés ne visent pas, en réalité, que l'aspect linguistique de la langue au lieu d'être : « *Un moyen d'appréhender à la culture de l'autre, la voir et la sentir*

¹¹ . M. De Carlo. Cité par Malika BENSEKAT. *Le manuel de français de 5AP : Quels traits identitaires et quelles représentations culturelles y véhiculés ?* UNIVERSITE KASDI MERBAH-OUARGLA Séminaire national : « Enseignement / apprentissage du français en Algérie: Enjeux culturels et représentations identitaires » Les 23 et 24 Novembre 2011.

afin de comprendre et l'apprécier. »¹² Elle est aussi un moyen qui reflète les différentes représentations d'un peuple comme :

*« Si l'on reprend les trois termes de la représentation sociolinguistique, l'auto-français peut être appréhendé par les désignants ethnonymiques (le peuple), toponymique (le pays) et lectal (la langue) puisque un sujet est nommé par rapport à une/ des langues et une aire géographique de référence. Mais représenter l'autre, c'est aussi donner une représentation de soi. »*¹³

➤ **Culture universelle :** elle a pour centre d'intérêt l'homme dans la mesure où tout homme doit s'accommoder du spirituel, moral et humanitaire, à savoir :

- Etre doté d'un corps sain « pour garder une bonne santé » p.112. « Gribouille ne prend pas soin de lui » p.113
- Etre reconnaissant envers son tuteur « Le petit coq noir » p.54.
- Etre doué, fait la distinction et la performance de la personne « pour les uns, le sport, pour les autres, la musique, l'histoire, la géographie » et être animé d'une volonté, permet la réussite dans la vie « si tu veux, tu pourras arriver parmi les dix premiers » p.28
- Etre dans la mesure de secourir ceux qui sont dans le besoin « tu as abandonné la course pour secourir ce lièvre » p.130.

➤ **Culture scientifique et technique :** on a remarqué que les textes à dominance scientifique ou technique optent pour une idéologie moraliste, il s'agit de sensibiliser les apprenants à la protection de l'environnement. De ce faire, l'enseignement de FLE est orienté vers une culture technique fonctionnelle se souciant de l'acquisition d'un savoir et un savoir-faire répondant aux buts instrumentaux et utilitaires « l'éléphant » p.78, la pollution des océans p.79 « le sucre » p.89, « les abeilles » p.99 sans oublier les modes de fabrication d'un objet « pour fabriquer un masque » p.122 , « pour fabriquer une tortue » p.123 ou « des recettes faciles à préparer », « la citronnade » p.132, « l'orangeade » p.133.

Alors ces textes enrichissent la typologie textuelle ce qui répond aux objectifs tracés dans le guide de l'enseignant et qui confirment que le texte littéraire constitue toujours une meilleure ethnographie pour étudier la culture d'un pays. Il s'agit donc d'une culture savante visant à cultiver l'esprit civique.

¹² .Nathalie AUGER. Les représentations interculturelles en didactique des langues-cultures, enquête et analyse .Harmattan. p.102.

¹³ .Ibid. p.37.

II.5. L'enseignant face au deux compétences linguistique et interculturelle :

L'école a une très grande part dans la formation des jeunes générations à la diversité culturelle puisqu'elle est le lieu privilégié où le brassage des cultures est très significatif. L'école doit apprendre à l'élève à accepter l'autre et à vivre avec lui sans qu'il y ait conflit ou rejet. Ecouter l'autre, comprendre et apprendre à connaître sa culture devraient être les premiers objectifs que doit s'assigner l'école algérienne afin d'instaurer un climat de confiance favorable à l'apprentissage.

L'enseignant a pour mission de permettre le développement sur les plans cognitif, affectif et culturel de ses élèves pour les préparer à confronter les diverses situations de communication en s'inscrivant dans une perspective interculturelle dont l'enseignant considéré comme manipulateur de la langue et de la culture étrangères. Pour ce faire l'enseignant doit développer chez ses apprenants le désir de connaître l'autre, la volonté de s'émanciper en se référant aux principes et aux valeurs provenant de la langue cible. Cependant, ce qui importe c'est la manière dont l'enseignant doit adopter afin d'aider l'apprenant à entretenir des relations positives avec l'Autre. En Algérie les enseignants des langues, en précisant les enseignants de primaire ont un manque de formation face à cette nouvelle approche d'interculturalité.

Les programmes de la formation d'interculturalité doivent s'inscrire dans :

- Le travail de l'enseignant est essentiellement axé sur la prise en charge de manières dont en l'encourageant à être plus observateur vis-à-vis des différences culturelles afin qu'il soit mieux préparé à l'altérité.
- Ce même enseignant est appelé à clarifier l'opacité des prises de positions de l'apprenant, il s'efforcera d'éliminer les stéréotypes et préjugés.
- A réfléchir aux méthodes avec lesquelles il peut amener ses apprenants à être plus tolérants pour pouvoir s'approprier cette conscience interculturelle.
- Considérer le texte non seulement comme outil linguistique et un mécanisme de fonctionnement du FLE mais aussi un moyen fort pratique pour explorer la dimension interculturelle.

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) élaboré dans le cadre des travaux du Conseil de l'Europe, constitue, depuis 2001, l'étalon de mesure des diverses compétences dans une ou plusieurs langues. En séparant les diverses compétences (compréhension, production..) et en valorisant les acquis et les compétences, même partiels, il invite à renouveler l'enseignement ainsi que le positionnement de l'apprenant face à son apprentissage

« Le but de l'enseignement des langues se trouve profondément modifié. Il ne s'agit plus simplement d'acquérir la « maîtrise » d'une, deux, voire même trois langues, chacune de son côté, avec le « locuteur natif idéal » comme ultime modèle. Le but est de développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place ». ¹⁴

C'est pourquoi l'enseignant doit être attentif au texte qu'il va choisir ; il doit en même temps prendre en compte le niveau des apprenants.

L'enseignant fera examiner le texte, et par le biais des questions qu'il pourra introduire, il amènera l'apprenant à travers cette approche culturelle que constitue ce document, à une plongée dans son imagination puis à un retour vers sa propre culture. Ainsi, le texte pourrait être conçu comme une activité très attirante pour l'apprenant du FLE.

A l'intérieur de la triade enseignant-apprenant-texte, une perspective intéressante est de considérer le texte comme l'élément catalyseur d'un processus de construction des conceptions communes entre l'enseignant et ses apprenants, de voir comment les uns et les autres jouent sur les outils didactiques dans leurs relations réciproques

Enfin, l'enseignant communique non seulement avec l'apprenant, mais aussi et surtout avec le texte - objet de l'enseignement - et les données culturelles qui en constituent le tissu. Il doit jouer et remplir son rôle de vecteur interculturel qui doit concevoir que l'apprenant vient à l'école pour forger son identité qui lui permettra de devenir un citoyen envisageant un meilleur avenir.

L'approche interculturelle transforme l'enseignant en médiateur interculturel, ce qui implique certaines aptitudes et une formation adéquate. Ce dernier doit acquérir suffisamment de compétences dans le domaine ; ce que rappelle Louise Dabène : *« Les enseignants de langue devraient être dotés d'outils leur permettant d'accéder à une connaissance approfondie de leur*

¹⁴ .Cadre européen de référence pour les langues, p.11

public, dans ses composantes culturelles autant que linguistiques. »¹⁵. En outre l'enseignant doit être bien formé à l'interculturel puisque

*« Il ne suffit pas de disposer d'une description fiable ou scientifiquement fondée de langue cible pour élaborer une méthodologie d'enseignement adéquate et performante. De même, il ne suffit sans doute pas de prendre appui sur une description scientifique des cultures, des sociétés ou des relations interculturelles pour établir par simple extrapolation, des pratiques d'enseignement appropriées »*¹⁶

¹⁵. Dabène.L, 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette supérieur, P. 171.

¹⁶. Beacco. J.C. 2000. *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Paris, Hachette.

Conclusion

Conclusion:

A travers une expérience, marquée par sa rigueur, qui a duré environ six mois et suite à la réalisation d'un stage pratique d'observation au primaire « Younes ELAZZOUG » sous la direction d'un professeur formateur Ms : BEN CHERIF. R ayant pour but de répondre à la problématique de notre thème intitulé « **La place accordée à la dimension interculturelle dans les textes de compréhension de l'écrit. Cas du manuel de français de 5^{ème} AP** », et après avoir fait plusieurs séances d'observation en appliquant la grille d'analyse (de H. BOYER) sur notre corpus, on a abouti à des constats qui infirment nos hypothèses citées préalablement dans la partie théorique.

En effet, l'existence de la dimension interculturelle dans le manuel de 5^{ème} AP reste très restreinte voire insatisfaisante, bien que les concepteurs aient une tendance à faire appel à des auteurs de plus en plus français ; les textes choisis ne véhiculent quasiment pas des éléments de la culture française.

Les fiches pédagogiques que nous avons conçues nous confirment, à travers l'analyse, que le lexique utilisés appartenant aux domaines scientifiques et technologiques mais la culture française proprement dite n'est pas présente.

Alors grâce aux deux méthodes qualitative et quantitative, on a pu constater que les contenus proposés dans le projet deux et même le reste des projets sont des contenus transférables que dans des situations de la vie quotidienne de l'apprenant algérien et la langue française n'est qu'un moyen de transposition des acquisitions de la langue arabe loin d'être une langue d'ouverture sur d'autres cultures.

De ce fait, les aspects de la culture française (système scolaire, fêtes, marché, métiers, lieux touristiques) sont majoritairement absents, seule la compétence linguistique et la mise de l'enseignement de cette langue au service des réalités algériennes et des valeurs arabo-musulmanes sont mises en avant.

Nous devons en tant qu'enseignantes mettre en relief le caractère profitable du texte comme outillage didactique en classe de FLE et comme moyen qui rend propice l'approche interculturelle d'une langue étrangère. Les auteurs-élaborateurs du manuel scolaire tout comme l'enseignant devraient offrir à l'apprenant l'outillage dont il pourra avoir besoin pour que ce dernier arrive à profiter du texte en fonction de son bagage intellectuel.

Ainsi en même temps qu'il apprend la langue française, il pourra se rendre compte que l'apprentissage d'une langue n'est pas seulement un défi linguistique mais il s'agit aussi d'un défi interculturel.

Une sensibilisation aux différences entre les systèmes éducatifs est importante, puisque les apprenants sont pétris par le système éducatif qui conditionne leurs habitudes. L'enseignant doit donc être bien formé à l'interculturel.

Étant présente dans les textes de l'apprenant, la culture de l'autre contribue d'une part à la familiarisation avec d'autres cultures francophones pour comprendre les dimensions universelles que chaque culture porte en elle. Et d'autre part, elle contribue à l'ouverture sur le monde qui aide l'apprenant à prendre le recul par rapport à son propre environnement pour réduire ainsi le cloisonnement et installer des attitudes de tolérance et de paix.

Références
bibliographiques

La bibliographie

Ouvrage:

- AMROUCHE. Taos. Les grains magiques 1966. Page 111-113.
- AUGER, Nathalie les représentations interculturelles en didactique des langues-cultures. Enquête et analyse L'Harmattan, p.38-39 et 74-75.
- BALKAN: Les effets du bilinguisme français-anglais sur les aptitudes intellectuelles, AIMAV, Bruxelles.
- BEACCO. J.C. 2000. Les dimensions culturelles des enseignements de langue, Paris, Hachette.
- Besse. Henri ; « De la didactique d'un document », Actas de las VII Jornals pedagogias sobre la ensenanza del francès en Espana, Barcelona, ICE de la Universidad Autonoma, 1984, p.17-18.
- Boissinot, A. La Place de l'orale dans les enseignements: de l'école primaire au lycée N°99- 023,1999, p.5.
- Boyer. Henri par GARDIES. Patricia. Les représentations interculturelles en didactique des langues-cultures, enquête et analyse, p.74.
- BRECHT, Enfance de a à z, revue de l'institut des langues étrangères, juin 1989, p.146.
- Cadre européen de référence pour les langues, p.11.
- Camille Lacoste-Dujardin, Le conte kabyle. Étude ethnologique, Paris, Maspero, 1970. p.490.
- Collectif. Grille d'évaluation d'un manuel scolaire. P.33.34.
- Collectifs. Les stratégies de la lecture au primaire, 2003, p.09.
- COSTE. D « Compétence plurilingue et pluriculturelle », in le français dans le monde, n° spécial, hachette/Edicef, Paris, juillet1988, p.8.
- CUQ. Jean-Pierre, Le français langue seconde, ED CLE, Paris, 2003, p.220.
- Dabène. L. Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues, Paris, Hachette supérieur, 1994. p.171.
- DOEHLER, P. Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, Recherches, Perspectives. En acquisition et Interaction en Langue Etrangère N°12. Saint-Denis, Association.
- GAMBACHE. Patrick. Le métier d'éditeur scolaire. Edition Delagrave.

- GEORGES, Julia Organiser et planifier sa classe. Hatier, Paris, 1997, p.53-54.
- GÉRARF.-M., Quel avenir pour le manuel scolaire ?
- Guides Pédagogiques des Manuels de Français, 3e - 4e -5e AP, MEN, Direction de l'enseignement fondamental, éd, juin 2012, p. 68.
- HYMES. D Vers la compétence de communication. CREDIF-Hatier.1984
- KANOUA.S. Culture et enseignement du français en Algérie. édition. Synergies, Alger, 2008, p.88.
- KANT. Emmanuel, la théorie et la pratique. Hatier. 1990.
- Larousse.1993. Dictionnaire de l'éducation ,1988.
- Lévi-Strauss, Claude le regard éloigné. Plon, Paris, 1983 in cahiers de langue et de littérature, univ N°5, univde Mostaganem, 2008, p.151.
- Livre de français, Cinquième Année Primaire, ONPS, 2006-2007.
- MATHIEU, 20 ans. L'enseignant un passeur culturel, Manitoba, 1999, p.1.
- Mon livre de français 5^{ème} AP. MEN, ONPS, éd, 2010 – 2011, p. 43.
- Morfaux, Louis Marie. Nouveau vocabulaire de la philosophie et des sciences humaines.
- Moscovici, l'histoire humaine de la nature, 2002, p.16.
- Nières-Chevrel. Isabelle. L'album pour enfants. L'université de Stockholm. 16 octobre 1999.
- Ordonnance n°76/35 portant organisation de l'éducation et de la formation. du 16 avril 1976.
- Programme de français, 5ème ANNÉE FONDAMENTALE, MEN, Institut Pédagogique National, (1984-1985), p.3
- PUREN. C. Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues. Nathan-clé International, DLE.
- ROBERT, Jean – Pierre. Dictionnaire pratique de didactique du FLE, Ophrys, France, 2002, p. 105.
- Rouquette, Râteau. Introduction à l'étude des représentations sociales.1998. p.15.
- ROUXEL.A. Enseigner la lecture littéraire.1996. P. 17.

- TAJFEL IN AZZI. Assaad Elia et Klein Olivier, « La psychologie sociale et les relations intergroupes » Dunod, 1998. p.91.
- VEZIN. Liliane « Les illustrations, leur rôle dans l'apprentissage des textes ». L'enfance. Volume 39. N°01. 1986. P. 111.
- VIGO. Giraudin. Manuels anciens. Histoire de Babar. L'oiseau lyre, lecture CP-CE1. p.25-30.
- Weber, Nicholas L'Art de Babar - L'œuvre de Jean et Laurent de Brunhoff. Nathan, 1991.
- ZARATE, G. : Représentation de l'étranger et didactique des langues. DIDIER, COLL CREDIF ESSAI, Paris.1993.
- ZARATE.G. Enseigner une culture étrangère, 1993, P.9.
- ZARATE. G, Médiation culturelle et didactique des langues, centre européen pour les langues vivantes. Edition du conseil de l'Europe. 2000-2003, p.58.

Sitographie :

- https://fr.wikipedia.org/wiki/Taos_Amrouche. consulté le lundi 8-05-2017 à 14 :00
- Actes de la journée du 8 juin 2006 organisée par l'Essen et Savoir Livre, par Intervention de GAMBACHE. P. sur www.savoirlivre.fr consulté le 28-03-2017 à 15 h 50
- MASPERO. François. Le monde des livres. Sur, <https://devoirdememoire.wordpress.com/2011/12/04/le-merle-blanc-de-kabylie-par-francois-maspero/> Consulté le 17-05-2017 à 18 h 44.

Thèse de mémoire :

- DAKHIA Abdelouahab, Dimension pragmatique et ressources didactiques d'une connivence culturelle en FLE. Thèse de doctorat, université de Batna ,2004.
- DAKHIA Abdelouahab. Présenté par, Mme. LAADJEL et KHARKHACHE Souhila. La place du culturel dans le manuel scolaire, en Algérie: Le cas du manuel de français 2ème année secondaire.2009-2010.
- M. De Carlo. Cité par Malika BENSEKAT. Le manuel de français de 5AP : Quels traits identitaires et quelles représentations culturelles y véhiculés ? Université de KASDI MERBAH-OUARGLA. Séminaire national : « Enseignement / apprentissage du français en Algérie: Enjeux culturels et représentations identitaires »Les 23 et 24 Novembre 2011.

Annexes

Annexe 01 :

Pour la 4^{ème} AP, l'OTI est :

« Au terme de la 4^{ème} AP , l'élève sera capable d'insérer, en respectant les paramètres de la situation de communication, sa production orale ou écrite dans un cadre textuel donné . »

b. La 5^{ème} AP, se caractérise par :

- L'inscription de toutes les activités dans le cadre du projet .
- Une plus grande part donnée à l'écrit .
- Une approche de plus en plus explicite des faits de langue .
- Une prise de conscience de la diversité des types de textes .
- La nécessité de combiner les actes de parole (car souvent, dans la pratique, avant de demander quelque chose, on salue, on fait sa demande, on explique puis on remercie) .
- L'obligation d'assurer la réussite à l'épreuve de français à l'examen de fin de cycle .

Ainsi, l'OTI de la 5^{ème} AP est le suivant :

« Au terme de la 5^{ème} AP , l'élève sera capable de produire, à partir d'un support oral ou visuel (texte, image), un énoncé oral ou écrit mettant en oeuvre les actes de parole exigés par la situation de communication . »

Quelles sont les compétences à installer en 5^{ème} AP ?

Il s'agira, à l'oral, d'amener l'élève à :

- Construire le sens d'un message oral en l'écoutant, c'est à dire à en saisir la portée, à identifier la situation de communication (qui parle, à qui, de quoi, dans quelles conditions) .
- Prendre la parole dans une situation d'échange, pour donner un avis, raconter, demander une information, répondre à une question...

A l'écrit, à ne pas dissocier de l'oral, l'élève devra être capable de :

- Lire et comprendre un texte d'une centaine de mots, de manière de plus en plus autonome, à partir des indices textuels et du contexte .
- Produire un texte d'une trentaine de mots pour raconter, dialoguer, informer, décrire, donner des conseils et en assurer une relecture/ réécriture en vue de l'améliorer, si besoin est .

Annexe 02 :

1 – Le Programme de français de 3^e AP

1.1-Compétences et objectifs d'apprentissage

Les **Compétences de fin d'année** énoncées dans le programme de français de la 3^e AP sont les suivantes :

Oral /compréhension (écouter)	Oral /expression (parler)	Ecrit /compréhension (lire)	Ecrit /expression (écrire)
Construire le sens d'un message oral en réception.	Réaliser des actes de parole pertinents dans une situation d'échange.	Lire et comprendre un texte d'une trentaine de mots.	En réponse à une consigne, produire un énoncé mettant en œuvre deux actes de parole.

Ces compétences couvrent les quatre champs: oral/réception, oral/production, écrit/réception et écrit/production. Elles se démultiplient en composantes qui se traduisent en objectifs d'apprentissage.

Rappelons aussi que pour cette première année d'apprentissage l' **Objectif Terminal d'Intégration** ou **OTI** est le suivant :

« Au terme de la 3^e AP, mis dans une situation de communication significative, l'élève sera capable de produire un énoncé mettant en œuvre deux actes de parole à l'oral et à l'écrit. »

	Compétence de fin d'année	Composantes de la compétence	Objectifs d'apprentissage
ORAL / compréhension (écouter)	Construire le sens d'un message oral en réception.	Maîtriser le système phonologique. C1-1	-Discriminer les phonèmes de la langue. OBJ-1 -Discriminer des unités de sens. OBJ-2
		S'approprier le système prosodique. C1 -2	-Distinguer les différentes intonations. OBJ-1 -Repérer les rythmes de la chaîne parlée. OBJ-2
	C1	Connaître les actes de parole. C1 -3	-Identifier les actes de parole. OBJ-1 -Mémoriser le lexique relatif aux actes de parole. OBJ-2

Annexe 03 :

1. Les orientations officielles

1.1 Profil de sortie

Dans la suite du programme, nous rappelons : **l'objectif intermédiaire d'intégration** de la 4^e AP, (**OII**) ainsi que les compétences, les objectifs et les activités.

L'OII de la 4^e AP est le suivant :

OII : *Au terme de la 4^e AP, l'élève sera capable d'insérer, en respectant les paramètres de la situation de communication, sa production orale ou écrite dans un cadre textuel donné.*

«Pour atteindre cet OII, le programme de 4^e Année Primaire a pour objectifs de :

- renforcer les apprentissages premiers sur le plan communicatif et sur le plan cognitif,
- développer les apprentissages linguistiques pour mieux installer les compétences visées à l'oral et à l'écrit,
- faire réaliser des actes de parole avec des matériaux linguistiques plus riches, plus variés. »

Les compétences développées en 4^e AP contribueront à l'atteinte de **l'Objectif Terminal d'Intégration (OTI) du cycle primaire** qui s'énonce ainsi :

OTI : *Au terme de la 5^e AP, l'élève sera capable de produire, à partir d'un support oral ou visuel (texte, image), un énoncé oral ou écrit en mettant en œuvre les actes de parole exigés par la situation de communication.*

1.2 Compétences, objectifs et activités

De cet objectif intermédiaire d'intégration, les compétences de fin d'année se déclinent comme suit :

A l'oral /compréhension (écouter)

Compétence de fin d'année	Composantes de la compétence
Construire le sens d'un message oral dans une situation d'échange.	Adopter une attitude d'écoute sélective.
	Connaître le système phonologique et prosodique.
	Identifier la situation de communication (qui ? à qui ? quoi ? où ? quand ? pourquoi ?).
	Identifier des actes de parole et leurs variantes.

Annexe 04 :

Séquence 3 Réception	C1-1/Obj1 C1-2/Obj1-2 C1-3-/Obj1-2 C1-4-/Obj-2	C3-1/Obj1-2- 3- C3-3/Obj1 C3-4/Obj1-2- 3	C1-3-/Obj1-2 C2-1-/ Obj1-2- 3-4	C3-1/Obj1-2- 3- C3-3/Obj1-2- 3 C3-4/Obj1-2- 3
Production	C2-1-/Obj1-2-3 C2-2-/ Obj3 C2-3-/ Obj1	C4-1/Obj1-2 C4-2/Obj1-2 C4-3/Obj1-2	C2-3-/ Obj2	C4-1/Obj1 C4-2/Obj2 C4-3/Obj1-2- 3

2 – Présentation du manuel scolaire

2.1 – Structure du manuel

Conçu et élaboré conformément au nouveau programme de 3^oA.P, le manuel scolaire intitulé "Mon premier livre de français" se compose de quatre (4) projets :

Projet 1 : Réaliser un imagier thématique sur l'école pour le présenter au concours inter – écoles.

Projet 2 : Confectionner une affiche illustrant des consignes de sécurité routière pour la présenter à une autre classe.

Projet 3 : Réaliser la fiche technique d'un arbre fruitier pour la présenter à l'exposition de la journée mondiale de l'arbre, le 21 mars.

Projet 4 : Confectionner un dépliant illustré sur la préservation de l'environnement pour l'afficher dans la classe.

Le manuel est un ensemble très structuré de sorte que l'élève y évolue aisément sachant ce qu'il va réaliser comme activités et ce que l'on attend de lui. Didactique, ce manuel vise à la maîtrise de compétences, à l'oral et à l'écrit, nécessaires à une communication réussie et dans des situations variées.

Les projets sont suivis de quatre « histoires à écouter ».

A la fin du manuel, des pages outils sont mises à la disposition de l'élève et de l'enseignant(e).

Annexe 05 :

4.1 – Les activités dans la séquence 1 du projet 1

Intitulé du projet 1: Réaliser un imagier thématique sur l'école pour le présenter au concours inter – écoles.

Intitulé des séquences:

S1: Ma nouvelle école

S2: Mes camarades de classe

S3: Mon métier d'élève

Ce premier projet, relatif à l'école (thème majeur), met en place les premiers actes de parole indispensables à l'enfant: **Saluer / Se présenter**. Le titre de la séquence est en réalité la marque du sous- thème développé dans la séquence. Coïncidant avec la rentrée des classes, il sera un acte de motivation pour l'élève. Le thème développé lui est familier puisqu'il l'a déjà rencontré en 1^e AP et 2^e AP. Il le découvrira, à ce niveau, dans une autre langue.

– Oral

L'oral s'organise dès le départ "autour d'actes de parole" sélectionnés dans le programme. Les diverses manipulations, surtout à l'oral, procèdent par mémorisation, répétitions, commutation, substitution, systématisation et réemploi. Les activités de construction de la langue permettront la réalisation des actes de parole retenus pour la 3^e A.P à l'oral et à l'écrit." Cf. Programme.

J'écoute et je dialogue

Déroulement

Le support est une B.D.

1 – L'enseignant(e), après avoir donné aux élèves une consigne d'écoute présente les deux personnages puis lit le contenu des bulles en respectant l'intonation et en joignant le geste et la mimique à la parole pour faciliter la compréhension.

2 - Jouer et répéter plusieurs fois puis faire jouer le contenu des bulles par les élèves en veillant à la bonne prononciation.

3 – Actualiser le dialogue en utilisant les prénoms des élèves de la classe. Donner le nom de l'école, ainsi les élèves pourront acquérir rapidement le langage.

4 – Faire participer le plus grand nombre d'élèves possible.

Les dialogues de la BD peuvent servir de prétexte à un échange verbal avec les élèves et être le point de départ d'une nouvelle situation de communication.

Annexe 06 :

aux élèves de quatrième année primaire (4^e AP). Il donne du sens au manuel.

Ce **guide du maître** joue le rôle du « conseiller pédagogique », il indique les choix méthodologiques et pédagogiques retenus par les auteurs du manuel à partir du programme et du document d'accompagnement de langue française pour la 4^e AP. Il est un outil complémentaire du manuel qui lui-même est un support parmi tant d'autres auxquels les enseignant(es) s'y réfèrent.

Le guide du maître a pour objectif d'aider l'enseignant à comprendre les principes méthodologiques qui sont à l'origine de l'élaboration du livre de l'élève et d'en faire découvrir la structure de manière à rendre son utilisation plus efficace.

Tout d'abord, nous rappellerons les orientations officielles du programme de français pour que l'enseignant puisse cerner correctement le profil de sortie de l'élève de 4^e AP.

Puis nous mettrons en évidence les **principes méthodologiques** sur lesquels nous sommes appuyés afin que l'enseignant comprenne mieux le contenu du manuel et les activités proposées aux élèves.

Ensuite, la structure du manuel permettra de découvrir les principes didactiques et méthodologiques qui doivent favoriser la mise en place chez l'apprenant de compétences de compréhension et d'expression.

C'est pourquoi, nous présenterons le contenu des projets pédagogiques et les objectifs des différentes rubriques d'une séquence, qui permettront à l'enseignant d'observer le fonctionnement de l'enseignement/apprentissage de la langue. Ce guide propose : une description du manuel, une répartition annuelle des séquences de trois projets retenus par les auteurs, des modalités de travail, quelques pistes et quelques outils complémentaires pour utiliser le manuel, ainsi que des éléments bibliographiques.

Les objectifs linguistiques (les points de langue) sont regroupés en fin dans la deuxième partie du manuel. Abordé de manière explicite, le fonctionnement de la langue (points de langue) doit être travaillé en relation étroite avec la découverte du texte de lecture.

Les points de langue proposés dans la deuxième partie du manuel permettent une systématisation pour un meilleur emploi en lecture et en production écrite. C'est à partir des activités contenues dans la séquence que l'apprenant va **observer, analyser, comprendre pour produire**. De cette manière des objectifs à la fois linguistiques et communicatifs seront atteints. Les activités proposées dans le livre de l'élève, sont bien sûr données pour que ce dernier puisse s'entraîner à pratiquer la langue qu'il apprend mais les enseignants (es), dans les classes, sont libres de les adopter toutes ou de procéder à des choix selon le niveau réel des élèves qu'ils ont en face d'eux ; d'autres enseignants font des leçons d'après les directives officielles mais présentent d'autres activités car ils ont les compétences professionnelles pour

Annexe 07:

4.5 L'évaluation dans le manuel

L'évaluation dans le manuel est orientée sur ce que les élèves savent pratiquer. Elle va se réaliser à partir d'activités diverses pour vérifier si les objectifs linguistiques ont été atteints par la mise en oeuvre des quatre compétences (à l'oral et à l'écrit). La pratique de l'évaluation en fin de séquence et en fin de projet permet à l'élève d'avancer dans son apprentissage.

Les « pauses-évaluation » en fin de séquence et les « évaluation-bilan » en fin de projet vont permettre aux élèves de répondre à des questions sans regarder dans le livre afin de vérifier, de mesurer le degré d'apprentissage. Les activités sont en relation avec les différents apprentissages.

Par la pédagogie de l'intégration, l'élève est inscrit dans une démarche de résolution de problème. Il va ainsi mobiliser ses acquis dans des situations d'intégration présentes en fin de projet. L'élève apprend à intégrer c'est-à-dire qu'il apprend à mettre ensemble des éléments acquis séparément pendant les différentes séances. Pendant cette séance d'intégration, l'élève va s'impliquer dans un travail individuel tout en sollicitant les autres camarades. Pendant la résolution de la situation problème, plusieurs compétences vont être sollicitées pour réaliser un produit écrit.

5. Fiches méthodologiques

Les fiches méthodologiques que nous proposons sont des outils qui aideront l'enseignant(e) à réaliser ses préparations pré-pédagogiques.

5.1 Lecture

En classe, la lecture associe deux démarches : une générale et l'autre est liée à la recherche des indices spécifiques au texte que l'élève va lire.

Ainsi, nous proposons trois fiches pour la lecture :

- Fiche A : fiche-guide pour la séance de l'oral
- Fiche B : c'est la fiche « aide-mémoire pour la préparation d'une séance de questionnement d'un texte. »
- Fiche C : c'est la fiche qui permet « la découverte d'un texte. »
- Fiche D : c'est la fiche pour « apprendre à lire et questionner un texte. »

Annexe 08 :

INTRODUCTION

L'appareil pédagogique de 3^e Année Primaire, première année d'enseignement du français, est constitué d'un manuel scolaire destiné à l'élève « Mon premier livre de français » et d'un guide pédagogique destiné aux enseignant(e)s. Ce guide a pour objectifs de présenter le manuel, et de proposer une démarche d'exploitation détaillée pour chaque champ d'intervention didactique, à savoir : l'oral/réception, l'oral/production, l'écrit/réception et l'écrit/production. Les enseignant(e)s trouveront dans ce guide :

- des tableaux de correspondance des compétences et des objectifs par projet et par séquence,
- des recommandations pédagogiques pour le déroulement des projets,
- des développements portant sur les activités à l'oral et à l'écrit,
- des suggestions pour l'exploitation optimale du manuel dans une perspective de développement des compétences.

La séquence 1 du premier projet : « Réaliser un imagier thématique sur l'école pour le présenter au concours inter-écoles. » est présentée en détails, à titre d'illustration. Le manuel scolaire prend appui sur les principes méthodologiques retenus dans le nouveau programme (Cf. **Programme nouvelle édition – Juin 2011**). Il est abondamment illustré car le rôle de l'image à ce stade d'initiation, est primordial. Les enseignants se familiariseront rapidement avec la démarche vu que les séquences des projets sont structurées de la même manière et comportent les mêmes rubriques.

Le manuel scolaire n'est pas un consommable. Les tableaux qui y sont présentés sont donnés à titre indicatif au même que les projets proposés dans le programme de français de la 3^e année (Cf. **Rubrique 8 – Propositions de projets, pages 36 à 39, nouvelle édition – Juin 2011**). C'est aux enseignants que revient la tâche de faire reproduire ces tableaux sur les cahiers, sur les ardoises ou au tableau. Des indications précises sont données dans ce sens à travers les consignes de travail. Des pistes de planification, des conseils ainsi que des orientations multiples feront de ce guide un outil de référence afin de répondre aux intentions du programme et du manuel scolaire, à savoir : **donner à l'élève des connaissances et les moyens de les exploiter afin de les réinvestir à bon escient.**

Le manuel de la 3^e AP est en parfaite adéquation avec le programme, le document d'accompagnement et la répartition annuelle du programme de français (édition Juin 2011). Il est laissé, par ailleurs, à l'enseignant(e) d'opérer des choix judicieux quant aux méthodes, aux démarches à mettre en œuvre et aux contenus pédagogiques à exploiter en fonction des objectifs d'apprentissage retenus (et de les adapter au niveau réel de sa réalité pédagogique) pour la mise en place des compétences énoncées dans le programme.

Annexe 09 :

2. Les principes méthodologiques

2.1. Approche communicative.

La conception du manuel s'est effectuée à partir de la traduction du nouveau programme de français pour la quatrième année primaire fondée sur une théorie de l'apprentissage qu'est le **constructivisme**.

Les contenus du manuel s'appuient sur l'**approche communicative** et place ainsi l'apprenant au centre de son apprentissage. Les activités choisies favorisent l'**autonomie** de l'apprenant. Il doit « *apprendre à apprendre* », c'est-à-dire qu'il va apprendre à communiquer en réalisant des actes de parole qui lui permettront d'agir dans la classe et hors de la classe.

Par l'approche communicative, on s'intéresse à l'acquisition des compétences qui vont se développer au fur et à mesure que les savoirs et les savoir-faire sont mis en place. Ainsi, des compétences de lecture et d'écriture vont enrichir l'apprentissage de la langue à partir d'activités qui répondent aux **besoins** des apprenants, dans une situation de communication donnée.

C'est pourquoi notre préoccupation première s'est fixée sur l'apprenant qui doit **(re)construire** les connaissances qu'il a intégrées progressivement par une démarche personnelle et active. Les savoirs de l'apprenant sont associés à des savoir-faire repris par les rubriques du manuel : « Je lis » ; « j'écris » ; « j'apprends » ; « je retiens »... pour qu'il s'approprie la langue.

C'est en fonction d'un profil d'entrée (qui recense les acquis des élèves) et en tenant compte d'un profil de sortie que sera précisé de quoi l'apprenant **sera capable de dire**, de lire et d'écrire en français.

2.2. Approche par les compétences.

L'approche par les compétences préconisée par les orientations officielles, est appliquée aux nouveaux programmes de français. Il est donc attendu de l'enseignant qu'il fixe des objectifs pédagogiques afin que les notions acquises par les apprenants soient réinvesties dans d'autres situations de communication ; exemple, l'apprenant apprend ce qu'est un vers, une rime, une strophe... pour écrire de manière autonome un petit poème.

En fonction d'objectifs précis, des situations d'intégration permettront à l'apprenant de mobiliser ses savoirs et de les rendre plus opérationnels. Ainsi, les articulateurs logiques dans un récit ne seront pas présentés de manière isolée mais leur utilisation par l'apprenant facilitera la mise en place de la cohérence chronologique dans un texte, exemple le texte « la voiture du fantôme » (projet 2, séquence 2)

Ces choix méthodologiques permettent à l'apprenant de mieux prendre en charge ses compétences qu'il pourra mettre au service de la réalisation d'un projet.

2.3 Notion de projet

Trois projets sont proposés aux apprenants qui vont effectuer un travail personnel mais vont également solliciter leurs camarades pour réaliser un projet : ils agissent et interagissent.


L'apprenant confronte ses savoirs et ses savoir-faire avec les autres ; par exemple il vérifie ses réponses avec ses camarades, il les sollicite pour construire un projet commun : « fabriquer une affiche » (projet 1 en production écrite). La communication est installée avec l'enseignant et les élèves entre eux.

En réalisant un projet, l'apprenant s'implique davantage dans une approche communicative et met à profit ses compétences qui rendront son apprentissage de la langue plus fructueux.

Les membres du groupe-classe réfléchissent, prennent la parole, proposent leur production qu'ils concrétisent dans un projet pédagogique où ils réinvestissent leurs savoirs et savoir-faire acquis au cours du déroulement des différentes séquences. Cette démarche leur permet de travailler le fond et la forme ; ainsi, l'apprenant est appelé à « veiller à l'orthographe », à « bien écrire », à « présenter sa copie ». Suit une « évaluation-bilan » qui va lui permettre d'évaluer ses acquis, au fur et à mesure du déroulement du projet.

Donc la pédagogie du projet va favoriser le réinvestissement des acquis à partir de la réalisation de tâches.

Annexe 10 :



Séquence 1 - identifier la structure narrative

**P
R
O
J
E
T**

ORAL :

Le crayon magique

Il était une fois un vieux crayon qui savait écrire tout seul. Julien, qui a 7 ans, est bien heureux de posséder ce crayon. A la sortie de l'école, le garçon va jouer dans les champs. Ses parents sont inquiets de ne jamais le voir travailler. Pourtant, le matin, tous les devoirs sont faits.

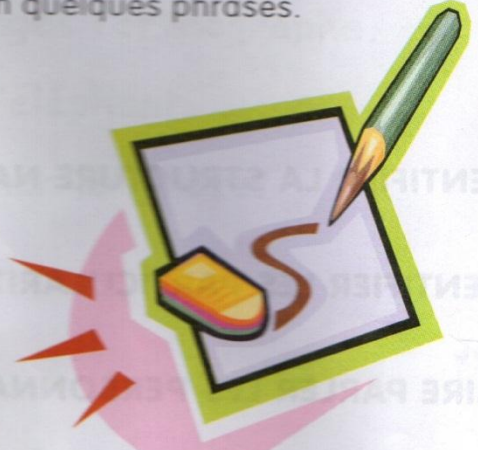
Un jour, Julien a oublié son crayon à la maison. Sa maman le trouve cassé, tout vieux sur le tapis. « qu'il est laid » se dit-elle. Et vlan ! Elle jette le crayon à la poubelle.

Depuis ce jour, on n'a plus de crayon qui écrit tout seul.

D'après Ph.Jean, Tu me racontes ce soir ... Hachette

QUESTIONS :

- 1- Que fait l'auteur dans ce texte ?
- 2- De quelle histoire s'agit-il ?
- 3- Que fait ce crayon ?
- 4- Penses-tu qu'il existe des crayons qui écrivent seuls ?
- 5- Comment appelle-t-on ce genre de texte ?
- 6- Raconte l'histoire en quelques phrases.



44

Séquence 1 - identifier la structure narrative



HISTOIRE DE BABAR

P
R
O
J
E
T



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

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

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

Depuis ce jour, Babar vit très heureux avec elle.

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

QUESTIONS :

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

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



Séquence 2 - identifier les particularités d'un conte

P
R
O
J
E
T

ORAL :

Le petit coq noir

Il était une fois ; un petit coq noir à la crête rouge.

Il appartenait à une très pauvre femme. Ils vivaient tous les deux dans une très vieille maison. Souvent, le petit coq grattait la terre et piquait du bec des vers, des grains et des miettes. La pauvre femme le regardait tendrement



Un matin, ce brave petit coq trouve une pièce d'or.
Un sultan qui passait par là, lui dit :

«Petit coq noir, donne-moi cette pièce d'or. »

- Elle est à moi, répond le petit coq noir.

Je la donnerai à ma maîtresse qui en a plus besoin que toi.

Le petit coq court trouver la pauvre femme et lui donne la pièce. Très heureuse, elle lui promet de ne jamais le manger.

Depuis ce jour, ils vivent heureux dans une belle maison.

Nata Caputo, Contes des quatre vents

QUESTIONS :

- 1) Par quoi commence cette histoire ?
- 2) Comment appelle-t-on les histoires qui commencent ainsi ?
- 3) Qui est le héros de cette histoire ?
- 4) Que lui est-il arrivé ?
- 5) Est-ce que cette histoire est vraie ? pourquoi ?
- 6) Raconte en quelques phrases l'histoire à tes camarades.

Séquence 2 - identifier les particularités d'un conte



LECTURE :

Le chêne de l'ogre.

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

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

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

Et le grand-père répondait :

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

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

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

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

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

Il entend le vieillard répondre :

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

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

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

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

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

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

QUESTIONS :

1) En t'aidant des éléments qui entourent le texte, dis à quel genre il appartient. Justifie ta réponse.

2) Qui est Aïcha ? Que fait-elle chaque jour ? Pourquoi ?

3) Comment le grand-père reconnaît-il sa petite fille ?

4) Quel autre personnage utilise cette formule ? pourquoi ?

5) Relis le texte et relève tous les éléments qui appartiennent au conte.



P
R
O
J
E
T





Séquence 3 - faire parler les personnages d'un conte

P
R
O
J
E
T

ORAL :

C'était un loup si bête

Il était une fois, un loup qui avait très faim. Sur son chemin, il rencontre un mouton. Il était très content.

- Où cours-tu donc, mouton ? crie le loup. Arrête-toi je vais te manger.

- Tu ne peux pas choisir un autre animal pour tes repas ? dit le mouton.

Tu ne sais pas que je suis le meilleur danseur du pays ? ce serait dommage que tu me manges.

- Ah ! tu sais vraiment danser ? demande le loup.

- Je vais te montrer, répond le mouton.

Et le mouton se met à tourner, tourner. Puis il disparaît.

Le loup est très fâché. Mais il continue son chemin.

Il rencontre alors un cheval et lui dit : « cheval, je te mange tout de suite ».

- D'accord, répond le cheval. Mais tu dois d'abord lire ce qui est écrit sur mon dos.

Quand le loup passe derrière le cheval pour lire, celui-ci lui donne un grand coup de pied à la tête.

Natha Caputo, Contes des quatre vents

QUESTIONS :

- 1) Quels sont les personnages du texte ?
- 2) Que cherche le loup ?
- 3) Combien de rencontres fait-il ?
- 4) Que dit-il à chaque fois ?
- 5) Comment se termine chaque rencontre ?
- 6) Que penses-tu du loup ?
- 7) Avec deux de tes camarades, jouez le rôle des différents personnages de l'histoire.

Séquence 3 - faire parler les personnages d'un conte



LECTURE :

LE CHÊNE DE L'OGRE. (Suite et fin)

P
R
O
J
E
T



Alors l'ogre va trouver le sorcier :

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

Le sorcier lui répond :

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

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

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

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

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

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

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

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

L'ogre répond de sa voix fine et claire.

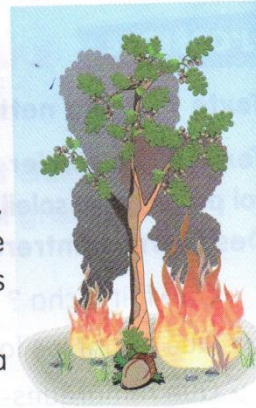
- Fais sonner tes bracelets, Ô Aïcha, ma fille !

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

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

L'année suivante, à l'endroit où la cabane a brûlé, un chêne a poussé. On l'appelle le chêne de l'ogre.

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



QUESTIONS :

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

Annexe 11 :

République algérienne démocratique populaire

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE

DIRECTION DE L'EDUCATION : BBA

ECOLE PRIMAIRE : YOUNES BELAZZOUG

INSPECTION D'EDUCATION : ZEMMOURA (03)

Fiche technique de l'école

Nom de l'école primaire : YOUNES BELAZZOUG COMMUNE : tassameurt beni laalem
N°/ national d'immatriculation : 1915604D CODE COMMUNE :12
N°/ ONEC: 340325 N° tél :035898193 é_mail :ecolebelazzoug@hotmail.com
ADRESSE DE L'ECOLE : poste beni Laalem 34026 MILEU : rural
Type : 12 salles CAPACITE : 480 élèves

Date d'immatriculation de l'école : 03/05/ 1978

date d'ouverture : 1958

Surface globale : 2500 m2

surface occupé : 1200 m2

Surface de la cour : 750m2

logements : 03

Cantine scolaire : 182 bénéficiers

professeurs langue arabe : 06

Professeurs formateurs : français 01

Professeur langue française : 01

Arabe 01

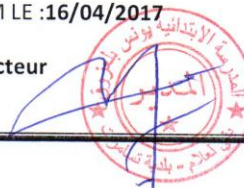
professeurs langue tamazight : 01

RECENSEMENT DES ELEVES

TOTAL	COURS	C.P	1 AP	2AP	3AP	4AP	5AP
06	N° de classes	01	01	01	01	01	01
106	Garçons	13	09	17	20	20	17
75	filles	16	12	14	12	12	09
181	total	29	21	31	32	32	26

BENI LAALEM LE :16/04/2017

Le directeur



Annexe 12 :



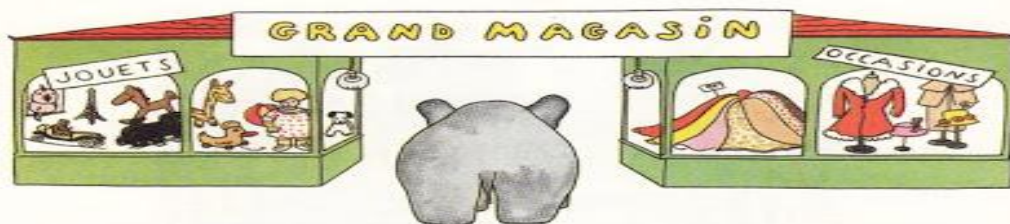
Histoire de Babar le petit éléphant

I Babar à la ville

- 1 Dans la grande forêt, un petit éléphant est né.
Il s'appelle Babar.
Sa maman l'aime beaucoup.
Pour l'endormir, elle le berce avec sa trompe en chantant tout doucement.
- 2 Babar a grandi. Il joue maintenant avec les autres enfants éléphants.
C'est un des plus gentils.
Mais un jour, un vilain chasseur caché derrière un buisson tire sur Babar qui se promenait avec sa maman.
Le chasseur a tué la maman.
Babar a si peur qu'il se sauve et court et court sans s'arrêter...

25

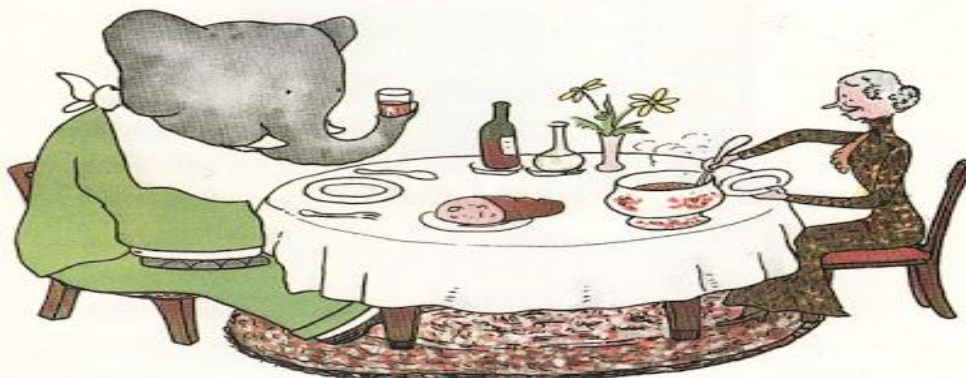
Histoire de Babar



- 3 Babar est sorti de la grande forêt et arrive près d'une ville.
Il est très étonné parce que c'est la première fois qu'il voit tant de maisons.
Dans la rue, Babar rencontre deux messieurs.
« Vraiment, ils sont très bien habillés; moi aussi j'aimerais avoir un beau costume. »
- 4 Heureusement, une vieille dame qui aimait beaucoup les petits éléphants comprend qu'il a envie d'un bel habit.
Comme elle aime faire plaisir, elle lui donne son porte-monnaie.
Babar lui dit :
« Merci, madame. »
Et, sans perdre une minute, il va dans un grand magasin.
Il trouve très amusant de monter et de descendre dans l'ascenseur.
- 5 Alors il s'achète
une chemise avec col et cravate,
un costume d'une agréable couleur verte,
puis un beau chapeau melon,
enfin des souliers avec des guêtres.

26

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



II Babar n'est pas heureux

- 1 Maintenant, Babar habite chez la vieille dame. Le matin, avec elle, il fait de la gymnastique puis il prend son bain. Tous les jours, il se promène en auto. C'est la vieille dame qui la lui a achetée. Elle lui donne tout ce qu'il veut.
- 2 Un savant professeur lui donne des leçons. Babar fait attention et répond comme il faut. C'est un élève qui fait des progrès.

27



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

3 Pourtant Babar n'est pas tout à fait heureux : il ne peut plus jouer avec ses petits cousins et ses amis les singes.

Souvent, à la fenêtre, il rêve en pensant à son enfance et pleure en se rappelant sa maman.

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

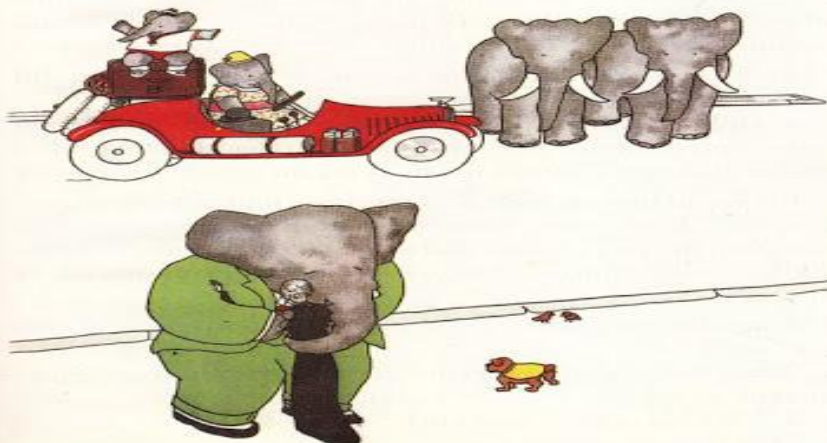
« Mais c'est Arthur et Céleste, mon petit cousin et ma cousine ! » dit-il stupéfait à la vieille dame.

Babar embrasse Arthur et Céleste. Puis il va leur acheter de beaux costumes et les emmène chez le pâtissier manger de bons gâteaux.

28

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

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



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

6 Ils sont partis...

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

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

29

III « Vive le roi Babar »

1 Babar est arrivé dans la grande forêt.

Tous les éléphants courent en criant :

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

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

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

3 Et Cornélius se tourne vers les éléphants :

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

4 Tous les éléphants trouvent que Cornélius a très bien parlé.

Babar très ému les remercie et leur apprend que, pendant le voyage, Céleste et lui se sont fiancés.

« Vive la reine Céleste!

Vive le roi Babar! »

crient tous les éléphants sans hésiter.

5 Babar a nommé Cornélius général.

Il demande aux oiseaux d'inviter tous les animaux pour son mariage et charge le dromadaire de lui acheter à la ville de beaux habits de noce.

Pendant les fêtes du couronnement tout le monde danse de bon cœur.

6 La fête est finie.

Maintenant tout dort.

Annexe 13 :

LE CHÊNE DE L'OGRE

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

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



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

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

Et le grand-père répondait :

- Fais sonner tes petits bracelets, ô Aïcha ma fille

La fillette heurtait l'un contre l'autre ses bracelets et il tirait la targette. Aïcha entrait, balayait la mesure, aéra le lit. Puis elle servait au vieillard son repas, lui versait à boire. Après s'être longuement attardée près de lui, elle s'en retournait, le laissant calme et sur le point de s'endormir. La petite fille racontait chaque jour à ses parents comment elle avait veillé sur son grand-père et ce qu'elle lui avait dit pour le distraire. L'aïeul aimait beaucoup à la voir venir.

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

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

Il entendit le vieillard répondre :

- Fais sonner tes petits bracelets, ô Aïcha ma fille

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

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

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

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

L'Ogre revint à plusieurs reprises mais le vieillard, chaque fois, devinait qui il était. L'ogre s'en alla finalement trouver le sorcier.

Annexes

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

Le sorcier répondit :

-Va, enduis-toi la gorge de miel et allonge-toi par terre au soleil, la bouche grande ouverte. Des fourmis y entreront et racleront ta gorge. Mais ce n'est pas en un jour que ta voix s'éclaircira et s'affinera !

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

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

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

Mais le vieillard le reconnut encore.

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

L'ogre s'en retourna chez lui.

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

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

- Fais sonner tes petits bracelets, ô Aïcha ma fille ! répondit l'aïeul.

L'Ogre s'était muni d'une chaîne : il la fit tinter. La porte s'ouvrit. L'Ogre entra et dévora le pauvre vieux. Et puis il revêtit ses habits, prit sa place et attendit la petite fille pour la dévorer aussi.

Elle vint. Mais elle remarqua, dès qu'elle fut devant la mesure, que du sang coulait sous la porte. Elle se dit : « Qu'est-il arrivé à mon grand-père ? » Elle verrouilla la porte de l'extérieur et chantonna :

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

L'Ogre répondit de sa voix fine et claire :

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

La fillette qui ne reconnut pas dans cette voix celle de son grand-père, posa sur le chemin la galette et le plat de couscous qu'elle tenait, et courut au village alerter ses parents.

- L'ogre a mangé mon grand-père, leur annonça-t-elle en pleurant. J'ai fermé sur lui la porte. Et maintenant qu'allons-nous faire ?

Annexes

Le père fit crier la nouvelle sur la place publique. Alors chaque famille offrit un fagot et des hommes accoururent de tous côtés pour porter ces fagots jusqu'à la mesure et y mettre le feu. L'ogre essaya vainement de fuir. Il pesa de toute sa force sur la porte qui résista. C'est ainsi qu'il brûla.

L'année suivante, à l'endroit même où l'Ogre fut brûlé, un chêne s'élança. On l'appela le « Chêne de l'ogre ». Depuis, on le montre aux passants.

Mon conte est comme un ruisseau, je l'ai conté à des Seigneurs.

Marguerite Taos AMROUCHE. Le grain magique.

Éditions MASPERO. 1969. Pages 111-113.