

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE
SCIENTIFIQUE
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
UNIVERSITE IBN KHALDOUN – TIARET –
FACULTE DES LETTRES ET LANGUES
DEPARTEMENT DES LETTRES ET LANGUES ETRANGERES



Thème :

**L'impact de la culture sur la réception des textes littéraires en classe de FLE
chez les Apprenants de la 1^{ère} année secondaire.**

Mémoire de Master en Didactique des langues étrangères

Présenté par :

SAYAH Taoues & SAÂD EDDINE Amel

Sous la direction de :

Dr. MOSTEFAOUI Ahmed

Membres du jury

Président : Mlle DEGUAGUERA Hayat M.A.A Université de Tiaret.

Rapporteur : M. MOSTEFAOUI Ahmed M.C.A Université de Tiaret.

Examineur : Mlle. MOKHTARI Fatima M.A.A Université de Tiaret.

Année universitaire 2018/2019

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE
SCIENTIFIQUE
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
UNIVERSITE IBN KHALDOUN – TIARET –
FACULTE DES LETTRES ET LANGUES
DEPARTEMENT DES LETTRES ET LANGUES ETRANGERES



Thème :

**L'impact de la culture sur la réception des textes littéraires en classe de FLE
chez les Apprenants de la 1^{ère} année secondaire.**

Mémoire de Master en Didactique des langues étrangères

Présenté par :

SAYAH Taoues & SAÂD EDDINE Amel

Sous la direction de :

Dr. MOSTEFAOUI Ahmed

Membres du jury

Président : Mlle. MOKHTARI Fatima M.A.A Université de Tiaret.

Rapporteur : M. MOSTEFAOUI Ahmed M.C.A Université de Tiaret.

Examineur : Mme. MRAYEM Malika M.A.A Université de Tiaret.

Année universitaire 2018/2019

Remerciements

Nous tenons à remercier dans un premier temps nos parents qui n'ont jamais cessé de nous soutenir et encourager.

Nous remercions profondément notre encadreur de recherche monsieur MOSTEFAOUI Ahmed qui nous a fait profiter de son expérience et de ses connaissances ainsi que pour ses remarques qui ont été indispensables pour la réalisation de ce travail.

Nous remercions également les membres du jury qui nous ont fait l'honneur d'accepter d'évaluer ce mémoire.

Nous exprimons enfin toute notre gratitude aux enseignants du département et à tous ceux qui nous ont aidées : M.HADEF, Mme KHARROUBI, Amine, Khaled.

Merci.

Dédicace

Au nom du savoir, nous dédions ce modeste travail :

- *À tous ceux qui ont cru en nous.*
- *Aux rois de ce monde, à nos pères.*
- *Aux reines de cette galaxie, à nos mères.*
- *À tous ceux qui portent le nom SAYAH et SAÂD EDDINE.*

Sommaire

Introduction.....07

Première partie : Cadre théorique

Premier chapitre : Didactique du français langue étrangère.

La didactique du FLE.....12

La situation d'enseignement/apprentissage.....15

Rappel historique des méthodologies d'enseignement16

La lecture.....24

La compréhension de l'écrit.....27

Deuxième chapitre : Le texte littéraire et l'interculturel

Qu'est-ce qu'un texte ?.....30

La réception d'un texte.....32

La compétence culturelle.....33

L'interculturalité33

Deuxième partie : De la théorie à la pratique

Troisième chapitre : Présentation et dispositifs expérimentaux

Présentation du premier dispositif expérimental38

Présentation du deuxième dispositif expérimental40

Quatrième chapitre : Analyse des résultats et discussion

Présentation et commentaire des données du questionnaire48

Bilan56

Contenus et analyse des résultats de l'expérimentation56

Conclusion générale

Références bibliographiques

Annexes

Introduction générale

Introduction

En Algérie le français est une langue vivante qui a un statut officiel. Elle est désignée par les instructions officielles comme étant une première langue étrangère, mais, la réalité sociale montre aussi qu'elle fait partie du répertoire verbal des locuteurs ; elle est présente dans tous les secteurs parallèlement à la langue maternelle.

Avec le temps cette langue est devenue une langue d'enseignement et d'apprentissage à laquelle on accorde beaucoup d'importance dans les écoles algériennes où elle a une grande valeur. Elle est enseignée depuis la troisième année primaire avec la possibilité d'en faire après des études universitaires. D'une année à une autre, les réformes se succèdent pour améliorer le niveau du français et l'intégrer dans tous les domaines.

L'enseignement de cette langue vise la compétence de communication, cette compétence se réalise par deux canaux différents, l'oral et l'écrit, et de deux manières différentes, la production et la compréhension. Ainsi, l'enseignement d'une langue étrangère se base-t-il sur les quatre compétences fondamentales, notamment la production orale, la compréhension orale, la production écrite et la compréhension de l'écrit. Cette dernière est l'une des compétences à acquérir dans le processus d'enseignement/Apprentissage d'une langue, et dont la visée est d'un ordre formatif, culturel et esthétique. La clef de la compréhension de l'écrit est celle de la lecture, cela se réalise à l'aide des supports choisis par l'institution ou par l'enseignant lui-même, et qui peuvent être : des manuels scolaires, des documents authentiques ou bien des extraits littéraires.

Apprendre une langue étrangère équivaut en premier lieu à être capable de la comprendre et de communiquer en cette langue. La compréhension est le fait d'avoir une représentation mentale de la situation évoquée par le texte. Comprendre un texte consiste à faire traduire les mots difficiles et laisser l'apprenant se débrouiller pour fouiller le texte.

Notre problématique est née à partir de différentes observations dans la classe de 1^{ère} année secondaire. Nous avons constaté que les apprenants trouvent des difficultés lors des séances de la compréhension écrite, plus précisément, au niveau de la réception des textes littéraires écrits par des écrivains étrangers et qui s'ouvrent vers une culture étrangère.

Introduction

Nous avons choisis ce sujet car nous avons vécues ces difficultés au secondaire et c'est pour nous un plaisir de le traiter et d'en faire une recherche qui pourrait contribuer à la découverte des difficultés trouvées par les apprenants et de participer à la résolution de ces problèmes.

L'objectif de notre travail est de voir si la culture a un effet sur la réception des textes littéraires, et de trouver où se situent les problèmes de compréhension chez les apprenants. Ainsi notre objectif consiste-t-il à faire une distinction entre la réception d'un texte littéraire appartenant à une culture étrangère et celui de notre culture algérienne.

Pour effectuer cette recherche, nous baserons notre travail sur des théoriciens tels que : Jean-Pierre Cuq, Gruca Isabelle, Christian Puren et d'autres en faisant appel à une démarche comparative.

La question que nous posons s'articule comme suit : Quelles sont les difficultés rencontrées par les apprenants de la 1^{ère} année secondaire lors de la réception des textes littéraires issus d'une culture étrangère dans les séances de la compréhension écrite en classe de FLE ? Est-ce que la compréhension sera plus facile en adoptant un texte littéraire d'une culture locale ?

Tout en essayant de répondre aux questions posées, nous partons des hypothèses suivantes :

- Les apprenants n'auraient pas une ouverture vers les autres cultures étrangères ce qui rend difficile la compréhension des textes.
- Le choix du support dépendrait de la méthode adoptée par l'enseignant et ses objectifs qui devraient être adaptés au niveau de la compréhension des apprenants.

Ces hypothèses seront confirmées ou infirmées à la fin de ce travail.

Afin de mieux répondre et de vérifier nos réponses provisoires, nous organiserons notre travail en deux parties : la première présentera le cadre théorique qui sera divisé en deux chapitres, un premier intitulé « Didactique du français langue étrangère en classe » qui sera sacrifié aux définitions des concepts qui sont en relation

Introduction

avec l'enseignement/Apprentissage en classe de français langue étrangère {désormais FLE}, dans un second chapitre nous aborderons le texte littéraire et l'interculturalité.

La deuxième partie présentera un cadre pratique où nous allons présenter dans un troisième chapitre, à travers une observation faite sur le terrain dans une classe de 1^{ère} année secondaire, le public visé et les deux dispositifs expérimentaux. Notre travail se base aussi sur un questionnaire destiné aux apprenants.

Enfin, nous allons aborder dans un dernier chapitre les contenus et l'analyse des résultats obtenus. À partir de ces résultats, nous proposerons quelques solutions pour dépasser ces handicaps.

Première partie :

Cadre théorique

Premier chapitre :
Didactique du français langue
étrangère

Introduction

De prime abord, nous nous attacherons dans ce premier chapitre à définir des notions clés utilisées dans le présent mémoire telles que : la didactique, le français langue étrangère, la situation d'enseignement/apprentissage, etc. Pour permettre au lecteur de se familiariser avec ces notions-là.

1. La didactique du FLE

1.1. La didactique

Selon Christian PUREN : « *le terme didactique se situera au niveau supérieur de l'ensemble des méthodologies* » (Puren. C, 1988).

En outre, la didactique c'est un art d'enseigner. Un ensemble des théories, méthodes et techniques de l'enseignement qui répond au fonctionnement dans un contexte précis ; elle fait partie des sciences de l'éducation, elle se complète avec la pédagogie, elle a été fondée par Jean Amos COMENIUS (Théologien, philosophe et pédagogue 1592-1670). « *La didactique c'est l'étude systématique des méthodes et des pratiques de l'enseignement en général ou de l'enseignement d'une discipline ou d'une matière particulière.* »¹

La didactique a pour objectif de résoudre les problèmes de l'enseignement. On a parlé pour la première fois de la didactique des langues en 1972 dans un colloque à Canada.

1.1.1. La didactique des langues

Ce qui distingue la didactique des langues des autres didactiques c'est son objet : c'est une didactique qui s'intéresse à la langue comme matière scolaire et à la communication de ce savoir en classe et non pas comme un instrument de communication.

Selon Henri Besse la didactique des langues c'est un :

¹www.appac.qc.ca/didactique.php. Consulté le 13/05/2018.

« Ensemble de discours plus ou moins raisonnés, pourtant sur ce qui se passe dans une classe quand on y enseigne/apprend une langue, quel que soit le statut qu'on reconnaît à celle-ci et sa nature pour les apprenants ». (Besse, H, 1989).

1.1.2. Le triangle didactique

La didactique est une science qui étudie les phénomènes d'enseignement, sa première théorie est celle du triangle didactique. Houssaye essaie de préciser l'objet de la didactique et sa singularité, il a mis en œuvre une relation triangulaire. Selon lui : « un triangle composé de trois éléments, le savoir, le professeur et l'élève, dont deux se constituent comme sujets tandis que le troisième doit accepter la place du mort ou, à défaut, se mettre à faire le fou. »(Houssaye, J, 1992).

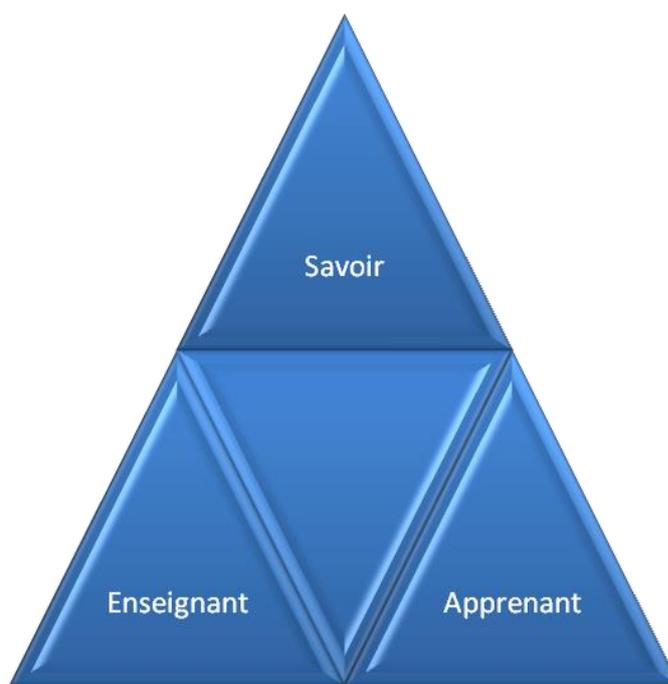


Schéma : le triangle pédagogique de Houssaye

Toujours selon Houssaye, (op.cité), « Le processus sont au nombre de trois : enseigner qui privilégie l'axe "professeur-savoir", former qui privilégie l'axe "professeur-élève", apprendre qui privilégie l'axe "élève-savoir".»

1.2. Le français langue étrangère en Algérie

Nombreux sont les moyens et programmes réalisés par la politique française en vue de la diffusion du français dans le monde et pour faciliter son appropriation,

notamment : la chaîne de télévision TV5, la méthodologie structuro-globale audiovisuelle (1960-1980), le CREDIF² et plusieurs d'autres.

En ce sens, et après la décolonisation, les politiciens algériens ont attribué au français le statut de langue étrangère ; du moins dans les domaines de l'administration et de la scolarisation. Malgré les contraintes rencontrées, plusieurs institutions administratives continuent à fonctionner en français. Par ailleurs, nombreuses sont les disciplines qui ne peuvent dispenser leur enseignement qu'en français à savoir :(Médecine, pharmacie, architecture, chirurgie dentaire, etc.)

1.2.1. Qu'est-ce que le français langue étrangère ?

Il s'agit d'une langue qui, généralement léguée en héritage par l'histoire, a conservé un statut plus ou moins officiel et se trouve assez fréquemment utilisée par l'administration du pays et l'enseignement. Les enfants de ce pays ont une langue maternelle qu'ils entendent parler dans beaucoup de situations de la vie quotidienne, mais ils sont toujours en contact avec le français qu'ils apprennent par un simple contact ou par la voie scolaire.

D'après Cuq, J.P et Gruca, I : « *Le concept de la langue étrangère se construit par opposition à celui de langue maternelle et on peut dire dans un premier temps que toute langue non maternelle est une langue étrangère.* » (Cuq, J.P, Gruca, I, 2009 : 93).

Cependant, Le français est une langue étrangère lorsqu'elle est enseignée à des apprenants non-francophones. « *La langue étrangère peut être donc définie par rapport à l'apprenant et s'oppose alors à "LM". Elle peut l'être par rapport à la communauté nationale et s'oppose dans ce cas, à langue nationale.* »³

Elle est désignée comme étrangère lorsqu'elle ne fait pas partie de la communication courante entre les individus d'une même communauté linguistique par conséquent son degré d'"étrangeté" varie selon les individus qui la considèrent en tant que telle et dépend des présentations qu'ils possèdent de la distance linguistique, géographique ou culturelle qui sépare la langue en question de la langue maternelle. (Benhouhou, N, 2012).

² Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français.

³<http://cefi.eu/entre-le-fle-et-le-fls/> consulté le 19/11/2018.

2. La situation d'enseignement/apprentissage

La situation d'enseignement/apprentissage est d'abord une situation particulière qui articule trois composantes : l'enseignant, l'apprenant et le contenu d'enseignement, dont le but est de faire acquérir de nouvelles capacités.

2.1. L'enseignement

Selon le dictionnaire Larousse l'enseignement est une : « *action, art d'enseigner.* » (Larousse 2008).

L'enseignement vient du verbe "enseigner" qui veut dire exposer clairement un savoir, il est défini aussi par les didacticiens comme l'ensemble des activités déployées par les enseignants.

D'après le dictionnaire de didactique du français : « *le terme enseignement signifie initialement précepte ou leçon et, à partir du XVIII siècle, action de transmettre des connaissances.* » (Cuq, J.P, 2003 : 191).

2.2. L'apprentissage

C'est un processus dynamique de construction des savoirs qui exige l'organisation incessante des connaissances.

L'apprentissage d'une langue se fait lorsqu'un individu étudie volontairement une langue afin de la maîtriser. Selon Lussier :

Apprendre, c'est abandonner une représentation pour en adopter une autre. L'enseignant doit provoquer des interactions et susciter chez l'élève la volonté de mettre ses propres connaissances en interaction avec le savoir à apprendre. L'apprentissage doit permettre à l'élève d'utiliser ses nouvelles connaissances dans des situations non didactiques. (Lussier, D, 1992 : 17).

Selon le dictionnaire le Robert Micro l'apprentissage est : « *le fait d'apprendre un métier manuel ou technique dans une école ou chez un particulier.* » (Le Robert Micro, 2006 : 61).

De plus, l'apprentissage est défini d'après le dictionnaire de Jean Pierre Cuq, comme :

La démarche consciente, volontaire et observable dans laquelle un apprenant s'engage, et qui a pour but l'appropriation. L'apprentissage peut être défini comme un ensemble de décisions relatives aux actions à entreprendre dans le but d'acquérir des savoirs ou des savoir-faire en langue étrangère. (Cuq, J.P, Gruca, I, 2009 : 96).

À ce propos FAERBER affirme : « *une situation d'apprentissage est un ensemble de conditions et de circonstances susceptibles d'amener une personne à construire des connaissances.* »⁴

L'apprentissage d'une langue repose sur des stratégies d'apprentissage : le béhaviorisme, le cognitivisme, le constructivisme et le socioconstructivisme.

En bref, nous pouvons dire que la situation d'enseignement/apprentissage est la manière qu'emploie un enseignant pour transmettre des connaissances qui doivent être au préalable structurées et organisées en suivant une démarche scientifique. Pour ce faire, il est nécessaire d'avoir des connaissances en didactique et en pédagogie, afin de doter l'apprenant d'une capacité à agir dans et avec la langue.

3. Rappel historique des méthodologies d'enseignement

3.1. Qu'est-ce qu'une méthode ?

Au premier abord, les méthodes sont les moyens dont dispose tout enseignant pour faire acquérir ou transmettre le savoir. « *Les méthodes constituent des données relativement permanentes, parce qu'elles se situent au niveau des objectifs techniques inhérents à tout enseignement des langues vivantes étrangères.* » (Puren, C, 1988 : 254).

Cela signifie que l'enseignant suit un cheminement en vue de transmettre les connaissances à travers l'exploitation des techniques et procédés divers.

Selon Cuq et Gruca :

⁴ Richard Faerber, *Caractérisation des situations d'apprentissage en groupe*, (2004), http://sticf.univ-lemans.fr/num/vol2004/faerber-07/sticf_2004_faerber_07.htm. Consulté le 21/03/2018.

« Généralement, le terme de méthode est utilisé dans deux acceptions différentes, mais essentielles, pour désigner :

- Soit le matériel d'enseignement qui peut se limiter à un seul outil (manuel ou livre+cassette audio ou vidéo) ou faire référence à une suite qui prend en charge l'ensemble des niveaux.
- Soit une manière de s'y prendre pour enseigner et pour apprendre. » (Cuq, J.P, Gruca, I, 2009 : 253).

Dans l'ensemble, nous pouvons dire que la méthode est la voie à suivre, la manière de s'y prendre pour instruire les enfants. On peut distinguer trois types de méthodes :

- La méthode frontale : où l'accent est mis sur l'activité du professeur.
- La méthode active : où l'accent est mis sur l'activité des apprenants.
- L'enseignement programmé : où l'accent est mis sur les contenus à enseigner. (HOUSSAYE, J, 1992).

3.2. Qu'est-ce qu'une méthodologie ?

À cet égard, Christian Puren affirme que : « *Les méthodologies en revanche sont des informations historiques relativement différentes les unes des autres, parce qu'elles se situent à un niveau supérieur où sont pris en compte des éléments sujets à des variations historiques déterminantes* » (Puren, C, 1988 : 11).

D'après Cuq : « *Le terme méthodologie, il renvoie généralement :*

- *Soit à l'étude des méthodes et de leurs applications.*
- *Soit à un ensemble construit de procédés, de techniques, de méthodes. »*
(Cuq, J.P, 2003 : 254).

3.2.1. La méthodologie traditionnelle (XXème siècle)

La méthodologie traditionnelle existe depuis l'antiquité, elle s'est calquée sur la méthodologie d'enseignement des langues anciennes qui sont basées sur la méthode « grammaire-traduction », elle englobe d'autres méthodes comme la méthode directe, elle a duré plus de trois siècles.

Cette méthodologie est marquée selon Jean Pierre Cuq par :

- L'importance donnée à la grammaire (grammaire déductive explicite).
- L'enseignement d'une langue normative centrée sur l'écrit. (Mémorisation du vocabulaire).
- Le recours à la traduction.
- L'importance de la littérature comme couronnement de l'apprentissage d'une langue (on cherchait à former des littéraires).

3.2.2. La méthodologie naturelle

Cette méthodologie est née en Allemagne, proposée par Gouin. F vers la fin du XIX^{ème} siècle, elle s'oppose carrément à la méthodologie traditionnelle, elle se base sur les principes suivants :

- Le rejet de la technique de la traduction et du recours à la langue maternelle.
- On focalise sur la langue orale, l'écrit vient en second plan.
- La grammaire est acquise ; elle n'est pas apprise.

Cette méthodologie a introduit la méthodologie directe.

3.2.3. La méthodologie directe 1901-1914

La méthodologie directe a été imposée dans l'enseignement secondaire français ; elle évoluera très rapidement vers une méthodologie mixte : mi-directe, mi-traditionnelle. Elle marquera une évolution importante pour les débuts de l'apprentissage, mais aura du mal à détourner les lignes de force instituées par les méthodologies traditionnelles pour les niveaux intermédiaire et avancé. Les caractéristiques essentielles de la méthodologie directe sont :

- L'interdiction du recours à la langue maternelle.
- L'apprentissage du vocabulaire courant.
- La grammaire est présente sous forme inductive et implicite.
- L'accent est mis sur l'acquisition de l'oral et l'étude de la prononciation, qui repose sur une démarche analytique.
- La progression prend en compte les capacités et les besoins des étudiants.
- L'approche globale du sens.

Comme reproche, Denis(1988) signale avec regret que : « *La méthodologie directe souffre du même manque de rigueur que la méthode précédente car rien ne nous est dit sur le contenu du cours et sur sa progression.* » (Denis, G, 1988).

3.2.4. La méthodologie audio orale (MAO): 1940-1970

La méthodologie audio-orale s'est développée aux Etats Unis au cours de la deuxième guerre mondiale afin de former des militaires à comprendre et à parler les langues. Elle a bénéficié du structuralisme et du béhaviorisme, elle a intégré de nouvelles techniques comme le magnétophone, elle donne la priorité à la langue orale et la prononciation.

Les principes de cette méthodologie :

- On ne donnait pas l'importance à la culture ni à l'écrit.
- Le vocabulaire occupe une place secondaire (vocabulaire simple).
- L'acquisition d'une grammaire inductive-implicite.
- L'importance est donnée à l'aspect formel plus que la sémantique.

En ce sens Cuq et Gruca, (2009), signale que :

La méthodologie audio-orale a été très rapidement contestée dans ses fondements théoriques : sur le plan linguistique, par la grammaire générative transformationnelle et, sur le plan psychologique, par les violentes critiques de Chomsky pour qui l'acquisition d'une langue relève principalement de processus innés.

3.2.5. La méthodologie structuro-globale audiovisuelle (SGAV) 1960-1980

La méthodologie (SGAV) s'est constituée en France à la fin des années 50 autour de l'intégration de l'image et du son dans le processus d'enseignement, elle s'imposa après la deuxième guerre mondiale grâce au contexte politique afin de lutter contre l'essor de l'anglais.

La méthode audiovisuelle (MAV) constitue une synthèse entre l'héritage la méthodologie directe, la méthodologie audio-orale, la psychologie de l'apprentissage spécifique et le structuro globalisme.

Selon Denis Girard :

Il n'y a pas une méthode audio-visuelle mais des méthodes audio-visuelles, c'est à dire des ensembles pédagogiques comportant des auxiliaires audio-visuels et s'appuyant sur une certaine conception méthodologique [...]. On peut cependant, malgré les divergences, essayer de dégager des principes communs et définir une méthodologie audio-visuelle qui dépassera de loin le simple aspect technique.
(Denis, G, 1988).

D'après Puren (1988), toutes les méthodes présentes dans la méthodologie directe se retrouvent organisées dans la méthodologie audiovisuelle.

Selon Besse (1995), la méthodologie structuro globale audiovisuelle serait plus proche de la méthodologie directe européenne que de l'audio orale américaine [...]. Elle a le mérite, en tenant compte du contexte social, de permettre l'apprentissage assez rapide et de communiquer oralement avec des natifs de langues étrangères.

- La méthodologie accorde de l'importance au sens même si la forme linguistique est privilégiée.
- L'enseignement de la grammaire se fait d'une manière implicite et inductive.

- L'écrit n'est considéré que comme un dérivé de l'orale bien que la priorité soit donnée à l'oral comme objectif d'apprentissage.
- La compétence communicative est visée ainsi que les quatre habiletés.
- Le support privilégié serait le document authentique ce qui permet un contexte direct avec la langue réelle.

3.2.6. L'approche communicative : de 1970 jusqu'à aujourd'hui

Christian Puren la considère comme la troisième génération de la méthodologie audiovisuelle, c'est la convergence de quelques courants de recherche ainsi que l'avènement de différents besoins linguistiques qui ont donné naissance à l'approche communicative.

Elle a pour objectif essentiel : D'apprendre à communiquer en langue étrangère, elle s'appuie sur les théories cognitivistes et constructivistes de l'enseignement/apprentissage des langues. Dans cette approche l'apprenant est actif alors que l'enseignant est un conseiller.

L'approche communicative a pour but : d'impliquer l'apprenant dans une situation de communication. C'est pour cette raison qu'elle est considérée comme une ouverture envers l'interculturalité.

Les lignes de force de l'approche communicative :

- La centration sur l'apprenant : afin de le rendre plus autonome et responsable de son apprentissage.
- La notion d'interaction : l'interaction est l'une des lignes de force de l'approche communicative, il ne suffit pas de connaître le système linguistique, il faut aussi savoir l'utiliser dans un contexte social.
- Le document authentique : l'enseignant fait recours à des documents authentiques ; ce qui rend l'apprentissage actif.
- La compétence de communication : il faut savoir utiliser le système linguistique d'une langue et le manipuler à sa manière.

La compétence de communication est une notion générique qui englobe quatre composantes selon Jean Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2009 : 265)

- une composante linguistique : la connaissance des règles et des structures grammaticales, phonologiques, du vocabulaire, etc.
- une composante sociolinguistique : elle renvoie à la connaissance des règles socioculturelles d'emploi de la langue.
- une composante discursive : c'est la capacité d'utiliser les différents types du discours.
- une composante stratégique : c'est la capacité d'utiliser les stratégies verbales et non verbales pour compenser les défaillances de la communication.

Dans l'ensemble, l'approche communicative n'a pas été beaucoup critiquée, mais, il est à noter qu'elle a brisé certains tabous et marqué un changement notable tels que le recours à la langue maternelle, la liberté de progression lexicale et grammaticale, l'utilisation des documents authentiques et la centration sur l'apprenant.

3.2.7. L'approche par compétences (A.P.C)

L'approche par compétences s'est imposée dans le monde de l'éducation dès la fin des années 60 où les décideurs ont voulu se démarquer d'une conception centrée sur les objectifs (PPO) pour passer à celle des compétences.

Les compétences sont définies comme des séries d'habiletés acquises en situation d'apprentissage et qui rendent apte à remplir des rôles et des tâches. Dans l'enseignement, la compétence désigne la mobilisation d'un ensemble de ressources en vue de résoudre une situation problème.

De même, l'approche par compétences est une manière de concevoir, de penser et de mettre en œuvre l'enseignement/apprentissage qui vient combler les insuffisances d'une approche par objectifs davantage centrée sur l'acquisition des savoirs et savoir-faire négligeant l'acquisition des processus intellectuels.

L'approche par compétences se propose de concilier ces deux façons de penser l'enseignement/apprentissage. En faisant participer activement l'élève à sa formation par l'action.

À ce propos (Guidoume, M, 2009-2010) affirme que :

L'approche par compétences propose, donc, une formation qui s'appuie sur le contexte et où l'apprenant et le premier responsable de son apprentissage, quant à l'enseignant, il lui est demandé de préciser clairement ses actions et les résultats attendus et ce en termes de compétences.

Cette approche développe l'idée que l'apprenant apprend mieux dans l'action, elle s'appuie sur les théories constructivistes et comportementalistes, ses principes de base sont :

- La centration sur l'apprenant et l'apprentissage.
- L'entrée se fait par situation.
- La pluralité de ressources.

Un apprenant compétent est celui qui sait agir dans des contextes particuliers et semblables car il maîtrise les savoirs nécessaires pour résoudre le problème posé et il a une méthode appropriée qu'il doit appliquer pour contourner la difficulté et réussir l'épreuve. (Guidoume, M, 2009-2010 : 60).

C'est-à-dire ; l'approche par compétences vise à mettre l'apprenant dans une situation de communication définie.

D'après Nabila BENHOUHOU (2012 :73), l'approche par compétences a pour but de présenter de manière opérationnelle des démarches méthodologiques pour organiser les enseignements des langues par compétences spécifiques.

Parler une langue étrangère, c'est aussi lire dans cette langue. L'apprenant, à travers la lecture d'un texte, apprend à s'investir pour trouver les bonnes interprétations du texte d'une part et de ce qui se passe autour de lui. Une autre finalité, pour laquelle l'apprenant lit, réside dans le plaisir.

4. La lecture

Parler une langue étrangère, c'est aussi lire dans cette langue où le lecteur est censé découvrir le sens et le reconstruire.

La lecture selon Larousse est d'abord une : « *analyse, interprétation d'un texte, d'une partition. Restitution par un lecteur, de signaux enregistrés.* » (Larousse, 2008 : 241).

Dans ce sens "Lire" ce n'est pas seulement le traitement et le déchiffrement des mots, mais aussi l'interprétation et la compréhension du sens produit par l'écrivain

À ce propos, Vincent Jouve définit la lecture comme: « *une activité complexe, plurielle, qui se développe dans plusieurs directions [...]. Lire c'est préalablement à toute analyse du contenu, une opération de perception, d'identification et de mémorisation des signes.* » (Jouve, V, 1993).

La lecture d'un texte littéraire se présente comme : « *une activité formatrice de l'intelligence et de la sensibilité qui permette une véritable expérience du monde intérieur, du monde social et du monde physique.* »⁵

Cela signifie que la lecture est une compétence qui s'acquiert à travers les interactions avec la culture.

« *Toute lecture interagit avec la culture et les schémas dominants d'un milieu et d'une époque.* » (Jouve, V, 1993 : 13).

« *Savoir comment on lit, c'est déterminer la part respective du texte et du lecteur dans la concrétisation du sens. La lecture, en effet, loin d'être une réception passive, se présente comme une interaction productive entre le texte et le lecteur.* » (Ibid, p, 14)

D'après Pierre Martinez :

La lecture est un processus qui ne se résume pas au décodage de signes graphiques, mais manifeste une construction de sens à partir d'opérations physiques et cognitives complexes [...]. Lire n'est pas un acte mécanique, mais implique outre une

⁵ Ministère de l'éducation nationale, (2002), *Programme de 3^{ème} année secondaire*, Alger : ONPS, p, 5.

connaissance du code, une expérience antérieure, des institutions et des attentes. (Martinez, P, 2014 : 99).

4.1. Quelles difficultés de lecture ?

La lecture est un exercice complexe qui demande un grand effort. Lire en langue étrangère peut apporter des difficultés à cette activité, la lecture en langue étrangère est caractérisée par sa lenteur et son caractère fragmentaire, il s'agit d'une lecture lettre à lettre et de mot à mot.

Du reste, ces difficultés peuvent être du genre linguistique ou à cause d'un manque de connaissances de la grammaire ou un vocabulaire restreint.

Apprendre de bonnes stratégies de lecture aiderait le lecteur en langue étrangère à mieux comprendre les textes.

4.2. La méthode par étape

Afin de faciliter la lecture de l'apprenant, les didacticiens proposent une lecture en plusieurs étapes ; chaque étape peut contribuer à la découverte du sens. Résumons ces étapes par l'ordre suivant :

- La pré-lecture : elle permet de rassembler les connaissances de l'apprenant autour du sujet en question.
- L'observation du texte : elle permet à l'apprenant d'anticiper sur le sens et à formuler des hypothèses, et de retenir le titre, le sous-titre, la photo, etc.
- La lecture silencieuse : elle a pour objectif essentiel la compréhension approfondie du texte, elle oriente l'apprenant à construire le sens afin de déchiffrer le texte. Cette étape demande plusieurs lectures.
- Une lecture d'un deuxième niveau : où la connaissance de la linguistique et de la grammaire aide le lecteur dans la construction du sens.

- Après la lecture : Réactions ou commentaires de la part des apprenants autour du texte sous forme d'une discussion.

4.3. Les stratégies de lecture selon Jean-Pierre Cuq et Gruca Isabelle

Ces deux auteurs regroupent les différentes stratégies de lecture sous quatre catégories :

• **La lecture écrémage** : elle vise à retrouver rapidement l'idée globale du texte, elle se prête pour la lecture des textes courts comme les articles de presses.

D'après J. P, Cuq et I, Gruca :

La lecture écrémage qui consiste à parcourir rapidement un texte et de manière non linéaire : ce survol du texte donne une idée globale de son contenu et c'est cette technique que nous pratiquons tous lorsque nous feuilletons un journal pour repérer quels sont les articles qui nous intéressent et que nous lisons par la suite. (Cuq, J.P, Gruca, I, 2009 : 169).

• **La lecture balayage** : cette stratégie se prête à chercher l'essentiel d'un texte et de repérer des informations précises.

La lecture balayage qui permet de capter l'essentiel ou une information précise distribuée dans le texte par l'élimination rapide du reste ; il s'agit d'une lecture sélective que l'on pratique au quotidien : parcourir un dépliant pour relever le lieu d'une activité, son horaire, par exemple. (Ibid, p, 169).

• **La lecture critique** : cette stratégie vise à lire attentivement et d'une façon détaillée un texte.

« La lecture critique qui demande une lecture intégrale d'un document et qui s'attache au détail et à la précision : elle peut entraîner le commentaire. » (Cuq, J.P, Gruca, I, 2009 : 169).

• **La lecture intensive ou studieuse** : elle est définie par Cuq et Gruca, comme suit :

« *La lecture intensive ou studieuse qui vise à retenir le maximum d'informations et qui, par l'attention qu'elle réclame, peut se transformer en une quasi mémorisation du texte.* » (Ibid, p, 169).

Bref, dans une classe de langue étrangère, le lecteur doit passer par ces types de lecture selon ses besoins et ses intérêts afin de mieux comprendre un texte.

5. La compréhension de l'écrit

C'est l'une des compétences fondamentales à acquérir dans le processus de l'enseignement /apprentissage d'une langue. Elle peut se définir comme la capacité à construire, à partir du texte et des connaissances antérieures, une représentation mentale cohérente de la situation évoquée par le texte.

5.1. Qu'est-ce que comprendre ?

D'après Larousse, c'est : « concevoir, saisir le sens, être formé, avoir en soi. » (Larousse, 2008 : 83).

À cet égard, Cuq et Gruca citent dans leur ouvrage que :

La compréhension suppose la connaissance du système phonologique ou graphique et textuel, la valeur fonctionnelle et sémantique des structures linguistiques véhiculées, mais aussi la connaissance des règles socioculturelles de la communauté dans laquelle s'effectue la communication, sans oublier les facteurs extralinguistiques qui interviennent notamment à l'oral comme les gestes, les mimiques ou tout autre indice qu'un locuteur natif utilise inconsciemment. (Cuq, J.P, Gruca, I, 2009 : 157).

Effectivement, la compréhension plus fine se fondera sur la connaissance d'éléments linguistiques identifiés que chaque apprenant doit posséder pour avoir un accès au sens.

Ils ajoutent même que : « *toute situation de compréhension est spécifique étant donné le nombre de variables qui la constituent.* » (Ibid, p, 157).

Cuq et Gruca (2009 : 158) résument le processus de compréhension en quatre phases :

- Une phase de discrimination qui porte sur l'identification des sons ou la reconnaissance des signes graphiques.

- Une phase d'interprétation qui autorise l'attribution d'un sens à ces mots ou groupes de mots ou de phrases.

- Une phase de segmentation qui concerne la délimitation de mots, de groupes de mots ou de phrases.

- Et enfin, une phase de synthèse qui consiste à une construction du sens global du message par addition des sens des mots ou groupes de mots ou de phrases.

La compréhension de l'écrit est liée à la lecture, elle a pour objectif d'amener l'apprenant à lire les différents types de texte et à accéder au sens.

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons vu des concepts qui sont en relation avec l'enseignement/apprentissage en classe de FLE. Nous avons retenu que dans le milieu de l'enseignement des langues, les apprenants n'ont pas seulement besoin de connaissances à propos de la langue étudiée, mais ils doivent aussi ajouter à ses compétences une certaine compétence interculturelle, ce que nous allons entamer dans le chapitre suivant.

Deuxième chapitre :

Le texte littéraire et l'interculturel

Introduction

« *La littérature reste considérée souvent comme la seule et toujours ethnographie de la culture d'un pays donné* »

George Mounin.

Dans ce deuxième chapitre intitulé "Le texte littéraire et l'interculturel", il nous paraît que le texte littéraire a été toujours associé au patrimoine culturel des pays, ainsi qu'il permet à l'apprenant de se confronter à d'autres modèles culturels. De ce fait, nous parlerons dans ce chapitre des éléments qui sont en relation avec le texte littéraire, la culture et l'interculturalité basant notre travail sur des théoriciens tels que : Bentaïfour Belkacem, Abdallah-Preitcelle, Maddalena De Carlo, Daniel Coste, etc.

1. Qu'est-ce qu'un texte ?

Le texte littéraire tient toujours une place importante dans le processus d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. Il participe au développement des capacités langagières des apprenants. C'est le support le plus appréhendé par les enseignants où généralement l'enseignant fait son choix du texte par rapport à la situation d'apprentissage prenant en considération le niveau des apprenants, il faut opter aussi pour un texte pour pouvoir l'exploiter de manière à ce que l'enseignement corresponde aux objectifs définis.

D'après Larousse c'est un : « *Ensemble des termes d'un récit, d'une œuvre. Œuvre ou document authentique qui constitue la source d'une culture, d'une discipline.* » (Larousse2008 : 421).

Sofie MOIRAND confirme qu'un texte est un tissu de formes signifiantes, et la lecture est une activité d'interprétation motivée.

D'après Jouve, (1993 :21), « *Le texte, en tant que résultat d'une volonté créatrice, ensemble organisé d'éléments. Il est toujours analysable.* »

Pour une séance de compréhension de l'écrit, on peut utiliser d'après BEELKACEM BENTAIFOUR (2009 :23), trois sortes de supports : un texte didactique, un document authentique ou bien un texte littéraire.

1.1. Un texte didactique

Le texte didactique est donc un texte qui a été fait pour servir comme objet d'enseignement. Ce type de texte a une orientation éducative ; il cherche à exprimer des théories pédagogiques.

Toujours selon BENTAIFOUR : « *c'est un texte qui a été "fabriqué" par un enseignant ou auteur d'un manuel pour répondre à un besoin précis dans la mesure où l'on ne trouve pas toujours un texte bien adapté pour travailler sur une notion donnée.* » (Bentaifour, B, 2009 : 23).

Ce type de texte ne se retrouve que dans les manuels destinés aux débutants.

1.2. Un document authentique

C'est un document récurrent en classe de FLE. D'après Bentaifour :

C'est un texte que l'on peut trouver dans l'environnement de l'élève, qui n'a pas été conçu pour être exploité en classe et dont l'utilisation à des fins didactique est assez récente. Entrent dans cette catégorie : les articles de journaux, les lettres, les textes publicitaires, les affiches, les tracts, les recettes de cuisine, les règlements de toute sorte, les prospectus divers, les modes d'emplois, etc. (Ibid, p, 22).

On peut distinguer : les documents authentiques écrits, oraux, visuels, télévisuels et électroniques.

1.3. Un texte littéraire

Il faut d'abord savoir qu'est-ce que la littérature : c'est l'art d'écrire, mais tout écrit n'est pas de la littérature ; elle se définit comme des connaissances des belles lettres.

D'après Larousse : « *Ensemble des œuvres écrites ou orales auxquelles on reconnaît une valeur esthétique. Les productions littéraires d'un pays, d'une époque, d'un genre.* » (Larousse, 2008 : 247).

Le petit Robert distingue les significations suivantes à propos du mot "littérature" : « *Ensemble des connaissances : culture générale. Tout usage esthétique du langage, même non écrit.* » (Le Petit Robert, 2002).

D'après (SÉOUD, A, 1997 : 47) : « *la littérature est un domaine particulièrement sensible aux fluctuations de la pensée [...] elle est un objet de passion.* »

De plus, « *La littérature est un univers de rencontre de l'imaginaire avec la réalité, du rêve avec le vécu, de l'identité avec l'altérité, du Moi avec l'Autre. C'est un lieu spécifique où l'homme, par le biais de la langue, exprime sa vision du monde.* »⁶

Un texte littéraire est donc un texte qui fait partie de la littérature et qui porte une marque esthétique, il peut être : un poème, un roman, une histoire courte. Il se caractérise par la fonction poétique du texte, par le sens implicite, par son caractère polysémique et par sa dimension culturelle.

De même, le texte littéraire est un ensemble cohérent qui forme une unité de sens et qui a une intention communicative. C'est celui qui emploie le langage littéraire qui obéit à des préoccupations esthétiques afin de capter l'intérêt du lecteur.

Selon Albert et Souchon, le texte est un : « *ensemble de relations qui s'établissent entre trois pôles de communication littéraire; à savoir, l'émetteur, le texte et le récepteur.* » (Albert, M.C, Souchon, M, 2000 : 147).

D'après BENTAIFOUR, le texte littéraire : « *Il peut être d'un auteur français (comme Voltaire, Malraux ou Flaubert) ou francophone (comme Mammeri, GHRAÏBI ou Césaire) et consister en un extrait de roman, un conte, un poème ou un extrait d'une pièce de théâtre.* » (Bentaifour, B, 2009 : 22).

2. La réception d'un texte

La réception des textes est centrée sur la lecture. Après une lecture attentive, le lecteur se trouve en une relation avec l'auteur où il est censé construire et percevoir le

⁶ OULD.BESSI, Z, SIKOUK, A, (2015-2016), *L'enseignement du texte littéraire en classe de FLE et la Compétence interculturelle chez les apprenants de la 1^{ère} année secondaire*, (Mémoire de master, université Ibn Khaldoun-Tiaret).

sens inventé par l'auteur. « *L'auteur crée un personnage et une œuvre dans un second temps, le lecteur les reçoit.* »⁷

D'après Larousse, la réception : « *c'est l'action de recevoir* » (Larousse, 2008 : 355).

3. La compétence culturelle

Apprendre une langue étrangère signifie : entrer dans un monde inconnu, s'ouvrir à d'autres mentalités où la culture et la langue sont indissociables.

La compétence culturelle est un ensemble de compétences que l'apprenant d'une langue étrangère doit maîtriser.

3.1. La culture

Le mot apparaît au XIX^{ème} siècle pour opposer les sociétés modernes aux sociétés primitives.

Le mot culture recouvre plusieurs sens, il renvoie à la fois aux valeurs et croyances propres à une communauté ainsi qu'au mode de vie. « *Un ensemble complexe qui comprend les connaissances, les croyances, l'art, la morale, le droit, les mœurs et toute capacité et habitude acquises par L'homme comme un membre d'une société.* » (Tylor, E.B, 1871).

M.BYREM définit la culture comme :

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, des coutumes, des traditions, des institutions, des normes, des valeurs, des mœurs, des loisirs et des aspirations. (Byrem, M, 1992 : 88).

4. L'interculturalité

L'enseignement/apprentissage des langues étrangères repose sur cinq composantes de la compétence culturelle. On peut distinguer la compétence interculturelle qu'un apprenant doit maîtriser au cours de son apprentissage d'une langue parallèlement à la compétence linguistique ; ce qui lui permet de communiquer dans les différentes situations d'échange, donc il est essentiel de lier ces deux compétences.

⁷ MAQUILLON, E, (2002-2003), *De la construction à la réception des programmes et des œuvres de Koltès et de Bonn*, (Mémoire principal de D.E.A, p, 02).

4.1. La compétence interculturelle

L'interculturalité, c'est un thème apparu dans la didactique du FLE vers les années 70 /80 introduit par l'approche interculturelle dans les travaux des écrivains tels que : Geneviève ZARATE, Louis PORCHER, Robert GALISSON, etc.

Parler une langue étrangère c'est le fait de s'intégrer dans un autre univers culturel, par une approche permettant aux apprenants d'élargir leur horizon culturel et de mieux comprendre le monde.

À ce propos, nous pouvons définir la compétence interculturelle comme la capacité de comprendre et de savoir gérer les différentes situations de contacts entre personnes porteuses de cultures différentes.

Daniel COSTE la définit 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. (Coste, D, 1988 : 08).

Selon Abdallah-Preitcelle: « *l'interculturel est une construction susceptible de favoriser la compréhension des problèmes sociaux et éducatifs, en liaison avec la diversité culturelle.* » (Abdallah-Preitcelle, M, 1992 : 36).

4.2. L'interculturalité comme étant une matière scolaire

D'après le conseil de l'Europ :

*L'emploi du mot "interculturel" implique nécessairement, si on attribue au préfixe "inter" sa pleine signification, interaction, échange, élimination des barrières, réciprocité et véritable solidarité. Si au terme "Culture" on reconnaît toute sa valeur, cela implique reconnaissance des valeurs, des modes de vie et des représentations symboliques auxquels les êtres humains, tant les individus que les sociétés se réfèrent dans les relations avec les autres et dans la conception du monde.*⁸

Au cours des années quatre-vingt, le concept de l'interculturalité entre graduellement en didactique des langues étrangères à travers une approche communicative.

A cette époque se développe dans plusieurs pays tels que : la France, l'Italie, la Grande Bretagne, un projet d'éducation interculturelle dirigé par le CEDE (Centro europeo dell'educazione) auquel participe des enseignants et des chercheurs pour que l'interculturel devienne une discipline et une matière scolaire. Ainsi que dans presque toutes les universités américaines, il existe actuellement des départements de

⁸ Conseil de l'Europe, (1986), L'interculturalisme, « *De l'idée à la pratique didactique et de la pratique à la théorie* », Strasbourg.

communication interculturelle à titre d'exemple : "Society for Intercultural Education, Training and Research."

À ce propos Maddalena De Carlo affirme que :

Une éducation interculturelle viserait donc, d'une part, à faire supporter aux élèves l'insécurité causée par l'inconnu ; d'autre part, elle devrait les conduire à généraliser les expériences de contact avec la culture étrangère, sans tomber pour autant dans le piège du stéréotype. C'est une tâche spécifique de la didactique/Didactologie des langues et des cultures, puisque la prise de conscience de la société étrangère, dans sa réalité actuelle et dans son arrière-plan historique, se trouve étroitement liée à l'apprentissage et à l'utilisation de la langue dans la communication réelle, en dehors de la salle de classe. (De Carlo, M, 1998 : 45).

Mais, le point de départ doit être l'identité de l'apprenant, il doit découvrir sa culture maternelle afin de renforcer l'image positive de leur identité culturelle pour offrir aux apprenants les moyens pour organiser leur discours de façon cohérente et interagir avec des étrangers.

Pour conclure, une question se pose: comment peut-on enseigner une culture étrangère ?

La réponse trouvée depuis quelques années semble être une approche interculturelle.

Conclusion

Le texte littéraire apparaît à présent être un support pédagogique adéquat en classe de FLE. Sa présence au sein de l'enseignement du FLE permet aux apprenants de s'ouvrir au monde culturel et d'améliorer leur compétence communicative parce qu'il implique une interaction directe avec la langue et sa culture.

Deuxième partie :

De la théorie à la pratique

Troisième chapitre :
Présentation et dispositifs
expérimentaux

Introduction

Après avoir abordé dans les deux premiers chapitres de la partie théorique les concepts de base qui sont en relation avec notre travail de recherche, à savoir : "La didactique du français langue étrangère en classe" et "Le texte littéraire et l'interculturel", nous présenterons dans les deux autres chapitres l'aspect pratique de cette recherche. En effet, nous allons voir comment les apprenants perçoivent les deux textes littéraires proposés ; un premier qui appartient à une culture étrangère et celui issu de notre culture algérienne. Il sera question, par ailleurs, de voir l'impact de la culture sur la réception de ces deux textes dans une classe de FLE.

Pour commencer, nous procéderons à l'étude et l'analyse des résultats obtenus à travers les réponses au questionnaire. Ces réponses feront l'objet de commentaires quantitatifs et qualitatifs.

Dans un autre temps, nous ferons le compte rendu d'une expérimentation ; une première faite dans une zone favorisée et une deuxième dans une zone défavorisée, effectuées au niveau de l'enseignement secondaire.

Cette expérimentation portera essentiellement sur le texte littéraire comme support didactique et de l'impact que pourrait avoir la culture sur la réception de ce texte. Les réponses écrites des apprenants font l'objet de notre analyse dans cette expérimentation.

1. Présentation du premier dispositif expérimental

1.1. Le questionnaire (CF. annexe N°01)

Dans le cadre de notre travail de recherche, nous avons élaboré un questionnaire destiné aux apprenants de la première année secondaire en classe de FLE ; ce questionnaire comporte douze questions de natures variées : questions à choix multiples, questions fermées, questions ouvertes.

1.1.1. Intentions pédagogiques du questionnaire

Le questionnaire se veut être un moyen permettant de recueillir des informations précises à propos de la profession des parents d'une part, et de

l'éventuelle aide apportée à leurs enfants. Il est aussi question de voir si les apprenants parlent le français en dehors de l'école et le genre de difficultés rencontrées (lors de la réception ou bien lors de la production).

D'une autre part, pour voir si l'aspect culturel de la langue les intéresse et s'ils comprennent mieux avec des textes écrits par des écrivains algériens plutôt qu'avec des étrangers. Leurs avis concernant les textes proposés peuvent nous être utiles.

Dans un dernier temps, on leur a posé une question à propos de leur intérêt en une matière pédagogique qui les aide à découvrir et s'ouvrir au monde culturel français.

1.2. Public visé

1.2.1. État des lieux

Le questionnaire a été remis à :

- 52 apprenants du lycée "Le colonel Amirouche" à Ain- Kermes wilaya de Tiaret.
- 30 apprenants du lycée "Raïd Si Zoubir" à Tiaret.
- 26 apprenants du lycée "Aflah Abd el wahab" à Tiaret.

1.2.2. Echantillonnage

Afin d'atteindre nos objectifs, nous n'avons pas effectué une sélection, nous avons choisi l'ensemble des apprenants de la classe de 1^{ère} année secondaire-scientifique, pour donner un caractère objectif à notre travail de recherche.

1.3. Constat

Lycée	Nombre des apprenants	Filles	Garçons	Parents qui travaillent
Colonel Amirouche- Ain Kermes	52	32	20	57%
Raïd Si Zoubir Tiaret	30	19	11	87%

Aflah Abd El wahab-Tiaret	26	19	7	84%
---------------------------	----	----	---	-----

À travers ce tableau, nous pouvons faire les constatations suivantes :

- Le nombre de filles [64,81%] est supérieur à celui des garçons [35,18%].
 - Le nombre de parents qui travaillent dans la zone défavorisée est de [57%].
 - Le nombre de parents qui travaillent dans la zone favorisée est de [85,5%].
- Nous avons demandé la profession des parents, parce que, nous avons vu qu'elle joue un rôle dans la formation intellectuelle de leurs enfants.

2. Présentation du deuxième dispositif expérimental

2.1. L'expérimentation

Cette expérimentation se veut une occasion pour intégrer le texte littéraire dans une classe de langue, en tant que support véhiculant une certaine culture ; l'apprenant aura un texte d'un écrivain algérien afin de saisir la véritable notion de culture, ainsi qu'il aura à découvrir l'Autre par le biais d'un texte d'un écrivain étranger, et donc, de vivre une expérience interculturelle.

2.1.1. Lieux de l'expérimentation

Pour la réalisation de notre travail de recherche, notre expérimentation aura lieu dans deux zones différentes : nous avons choisi comme étant une zone rurale le "Lycée du Colonel Amirouche à Ain Kermes" et une autre zone considérée comme favorisée (la ville), nous avons choisi deux autres lycées : un premier "Raïd Si Zoubir" et "Aflah Abd El Wahab" à Tiaret. Nous avons choisi ces deux zones afin de comparer les niveaux des apprenants.

2.1.2. Nature de l'expérimentation

L'expérimentation que nous menons consiste à montrer l'impact de la culture sur la réception du texte littéraire dans le processus d'enseignement/apprentissage du FLE.

- ✓ Durée de l'expérimentation : cette dernière s'est étalée sur six séances divisées en deux séances pour chaque lycée.
- ✓ Choix de la classe : Nous avons opté pour trois classes de 1^{ère} année secondaire scientifique puisque ses apprenants nous ont semblé plus motivés et plus attentifs.

2.2. Présentation de la classe

Pour les fins de la présente expérimentation, nous avons rassemblé un maximum d'informations susceptibles de nous aider dans notre travail de recherche auprès de l'administration et les apprenants eux-mêmes. Les classes échantillons se composent de :

- Classe de 1^{ère} année secondaire du lycée Colonel Amirouche comporte 52 apprenants : 32 filles et 20 garçons, leur moyenne d'âge est de 15ans à 17 ans, ils n'ont pas tous le même statut socio-culturel car ils ne sont pas tous du même village. Dans ce lycée il y'a 6 classes de 1^{ère} année et 6 enseignants de français.
- Celle du lycée Raïd Si Zoubir à Tiaret comporte 30 apprenants : 19 filles et 11 garçons. Leur moyenne d'âge est de 15 à 17 ans. Dans ce lycée il y'a 5 classes de 1^{ère} année et 5 enseignants de français.
- La classe du lycée Aflah Abd El Wahab à Tiaret, elle contient 26 apprenants : 19 filles et 7 garçons, leur âge s'étale entre 15 et 18 ans. Dans ce dernier il y'a 2 classes de 1^{ère} année et 2 enseignantes de français.

2.3. Le choix des textes supports

Rappelons ici, que le choix des textes supports a été fait prenant en considération le niveau des apprenants et leurs capacités, les textes proposés sont à la portée des apprenants, accessibles par leur longueur et par leur contenu.

Puisque le texte narratif est inclus dans le manuel scolaire de la 1^{ère} année secondaire dont le but d'installer chez les apprenants de différentes compétences telles que : l'extraction du schéma narratif et la distinction des éléments constitutifs de la situation de communication, nous avons opté pour deux textes narratifs qui traitent le même thème, celui de "La peur" ; l'un est écrit par un écrivain algérien "Abdelhamid

BAITAR" intitulé "Ma grande peur", l'autre texte "Une grande peur" est écrit par "Paul-Luis COURIER" c'est un écrivain français né le 4 janvier 1772.

2.4. Déroulement de l'expérimentation

Pour tester nos hypothèses et répondre à notre problématique de départ, notre expérimentation se déroule en trois étapes :

Une première séance de compréhension de l'écrit a été consacrée au texte littéraire de l'écrivain algérien afin d'évaluer les connaissances culturelles des apprenants. Une première étape consiste à dégager la situation de communication et le schéma narratif du texte pour voir s'ils ont reçu le texte, puis une deuxième étape pour la vérification de la compréhension à travers des questions à propos du texte.

2.5. Premier support didactique

Avant de présenter le déroulement de la séance, il nous apparaît logique de présenter d'abord le support choisi. C'est un extrait de "Je suis algérien" de l'écrivain Abdelhamid BAITAR. (*CF. annexe N°02*)

2.5.1. Questions de vérification

Nous avons demandé aux apprenants de répondre aux questions posées par des phrases écrites. Les questions se présentent comme suit :

Consigne : Répondez aux questions suivantes.

Questions :

- 1) Comment sont habillés les habitants du Sahara ?
- 2) Où habitent les nomades ?
- 3) Quels sont les animaux que possède l'oncle ?
- 4) À quoi servent les chameaux ?
- 5) Qu'est-ce qu'un sloughi ?
- 6) Où habite le chien ? (à l'intérieur de la maison ou à l'extérieur ?)
- 7) Quel est le rôle du chien ?
- 8) Chez nous les musulmans comment on considère le chien ?

2.5.2. Déroulement de la séance

1. Mise en éveil :

Réaction des apprenants : diverses réponses

2. Lecture silencieuse :

L'enseignant demande aux apprenants de lire silencieusement le texte afin de pouvoir répondre aux questions.

3. Vérification de la lecture :

Situation de communication :

Qui parle ?	À qui parle-t-il ?	De quoi parle-t-il ?	Comment ?	Où et quand ?

4. Lecture du texte par quelques apprenants :

5. Dégagez le schéma narratif :

1) Identification de la situation initiale:

- Quels sont les personnages de ce récit ?
- Quels sont les animaux présents dans ce récit ?
- Où passe l'auteur ses vacances ?

2) Repérage de l'élément modificateur :

- Qui poursuit l'enfant ?
- Comment réagit le gamin ?
- Pourquoi ?

3) La suite d'actions :

- Soudain, qui intervient ?
- Comment ?
- Alors, quelle fut la réaction de ce dernier ?

4) Identification de la situation finale :

- L'enfant est-il soulagé ?

- Quel est son état ?
- Comment s'achève le récit ?

2.6. Deuxième support didactique

Une deuxième séance de compréhension de l'écrit a été consacrée au texte littéraire d'un écrivain étranger, qui relève de la culture française pour voir la réaction des apprenants devant un tel texte. Ceci nous permettra d'évaluer leurs compétences interculturelles et de faire la comparaison entre la réception de ces deux textes (Les apprenants reçoivent-ils mieux en adoptant lequel des deux textes ?).

Dans cette étape les apprenants devaient dégager la situation de communication et le schéma narratif du texte, et dans la deuxième étape nous avons vérifié la compréhension par des questions. Le texte s'intitule "Une grande peur" de l'écrivain français " Paul Luis Courier"(*CF. annexe N°03*).

2.6.1. Questions de vérification

Consigne : Répondez aux questions suivantes

Questions :

- 1) Est-ce que cette histoire est un récit ?
- 2) De qui parle-t-on dans ce texte ?
- 3) Qui vont avoir peur ?
- 4) Qui va faire peur aux voyageurs ?
- 5) Comment ?
- 6) Quelle est leur réaction ?
- 7) Est-ce qu'ils étaient vraiment en danger ?
- 8) Comment s'achève le récit ?
- 9) Qu'est-ce que c'est « les chapons » ?

2.6.2. Déroulement de la séance

1. Mise en éveil :

Réaction des apprenants : diverses réponses

2. Lecture silencieuse :

L'enseignant demande aux apprenants de lire silencieusement le texte afin de pouvoir répondre aux questions.

3. Vérification de la lecture :

Situation de communication :

Qui parle ?	À qui parle-t-il ?	De quoi parle-t-il ?	Comment ?	Où et quand ?

4. Lecture du texte par quelques apprenants :

5. Dégagez le schéma narratif :

1) Identification de la situation initiale :

- Quels sont les personnages de ce récit ?
- Qui est le héros ?
- Où se passe la scène ?
- Quand ?

2) Repérage de l'élément modificateur :

- Quels sont les mots du mari entendus par l'auteur ?
- Quelle était la réponse de la femme ?
- Qu'a compris l'auteur ?

3) La suite d'actions :

- Que ressent l'auteur ?
- Que tient l'hôte ?

- Que monte-t-il ?
- De qui est-il suivi ?
- Qu'ouvrit-t-il ?
- Comment avance-t-il ?
- Qu'exprime l'auteur ?

4) Identification de la situation finale :

Comment s'achève le récit ?

2.7. Une dernière étape :

Dans cette étape de notre protocole expérimental, un questionnaire a été destiné à l'ensemble des apprenants constituant le groupe classe, les réponses à ces questions feront l'objet d'une analyse dans le dernier chapitre de notre travail. Le questionnaire comporte trois questions ouvertes afin de donner à l'apprenant la possibilité de s'exprimer, les autres questions sont posées en fonction des objectifs déclarés.

2.8. L'objectif de l'expérimentation

La connaissance des mots et de leurs significations exige une connaissance culturelle. Cela se réalise si on met à la disposition de l'apprenant un support adéquat tel que le texte littéraire, parce que grâce à ce genre de texte l'apprenant sera capable de découvrir sa culture ainsi que de nouvelles cultures et de s'ouvrir vers un autre monde culturel.

Notre objectif consiste donc à faire une comparaison entre les deux zones choisies à propos de la connaissance de leur identité et de l'altérité, ainsi que pour voir l'impact de la culture sur la réception de ces deux textes.

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons présenté les deux dispositifs expérimentaux ; à savoir : le questionnaire et l'expérimentation ; ainsi que les deux supports choisis. Les réponses écrites des apprenants feront l'objet de notre analyse dans le chapitre suivant.

Quatrième chapitre :

Analyse des résultats et discussion

1. Présentation et commentaire des données du questionnaire

Sur 108 apprenants, nous avons obtenu les réponses de 98 apprenants.

Question N°1 :

Parlez-vous le français en dehors de l'école ?

-Oui -Non -Parfois

Réponse	Nombre de réponse	Pourcentage
Oui	46	47%
Non	48	49%
Parfois	4	4%

Commentaire :

Un regard sur le tableau des résultats indique qu'un bon nombre d'apprenants parle le français en dehors de l'école ce qui est normalement rassurant, mais la majorité de ces apprenants habite dans la zone favorisée où plusieurs facteurs les poussent à parler le français en dehors de l'école tels que : l'entourage, la situation familiale, l'amour de la langue, etc. Alors que les apprenants habitants dans la zone défavorisée trouvent que prendre la parole en français est un fait inconvenable, ils sont timides.

Question N°2 :

Etudier la langue française :

-Me plaît -Un peu -Beaucoup

Réponse	Nombre de réponse	Pourcentage
Me plaît	63	64%
Un peu	5	5%
Beaucoup	30	31%

Commentaire :

À partir des réponses obtenues, nous avons constaté que la majorité des apprenants 95% sont contents parce qu'ils étudient la langue française. Un nombre très limité 5% ne sont pas très contents parce qu'ils la trouvent difficile et lui préfèrent la langue anglaise.

Question N°3 :

Est-ce que vous regardez les programmes TV en français ?

-Oui -Non -Parfois

Réponse	Nombre de réponse	Pourcentage
Oui	10	10%
Non	58	59%
Parfois	30	31%

Commentaire :

Le constat que nous pouvons faire, en analysant le tableau est le suivant : la plupart des apprenants 59% ne regardent pas les programmes TV en français ce qui explique le manque d'ouverture au monde culturel, or, 31% des apprenants ont accès au programmes d'actualité algérienne en langue française.

Question N°4 :

À la maison, qui vous aide à faire vos devoirs de français ?

Réponse	Nombre de réponse	Pourcentage
Tout seul	79	81%
Mes parents	10	10%
grands-parents	09	09%

Commentaire :

D'après le tableau, 81% des apprenants ont répondu qu'ils ne reçoivent aucun soutien familial ; ils comptent souvent sur internet surtout Google traduction, or, 19% des apprenants reçoivent l'aide de leurs parents et grands-parents.

Le commentaire que nous pouvons faire c'est que l'école n'est pas l'unique responsable de la réussite ou l'échec scolaire des apprenants. En effet, l'attitude de la famille est un facteur clé du bon déroulement de la scolarité de leurs enfants.

Question N°5 :

Avez-vous des difficultés en français :

-Lors de la réception -Lors de la production -Je n'ai pas de difficultés

Réponse	Nombre de réponse	Pourcentage
Lors de la réception	9	9%
Lors de la production	41	42%
Les deux suggestions	34	35%
Je n'ai pas de difficultés	14	14%

Commentaire :

D'après une analyse minutieuse des réponses des apprenants, nous avons constaté que peu d'entre eux 14% n'ont aucune difficulté en français. Cela serait peut-être dû à la profession de leurs parents qui sont des enseignants, 9% d'entre eux ont des difficultés lors de la réception, plusieurs facteurs rentrent en jeu tels que la méthode adoptée par l'enseignant ou le niveau de la langue utilisée par lui. 41% ont des difficultés de production parce que l'apprenant n'a pas une information à propos du thème ou bien il a une compétence linguistique assez faible.

Question N°6 :

Comprenez-vous les textes écrits par :

-Des écrivains algériens -Des écrivains étrangers

Réponse	Nombre de réponse	Pourcentage
Des écrivains algériens	79	81%
Des écrivains étrangers	/	/
Les deux suggestions	19	19%

Commentaire :

Selon le tableau, 81% des apprenants affirment qu'ils comprennent les textes écrits par des écrivains algériens parce qu'ils partagent avec eux la même culture. Le style de ces écrivains paraît à leurs yeux moins compliqué que celui des écrivains étrangers. 19%, par contre, affirment qu'ils peuvent comprendre les deux textes sauf si l'écrivain appartient aux siècles anciens 18^{ème} ou 19^{ème} siècle par rapport à leur langue jugée soutenue.

Pour renforcer notre commentaire, nous poserons une question : En quoi un auteur algérien tel que Mohamed DIB serait-il d'un abord plus facile qu'Albert Camus par exemple ? Bentaïfour, B., nous donne une réponse :

Il faut tenir compte d'un facteur psychologique important : Si l'écrivain français écrit dans sa langue maternelle et donc d'une manière plus spontanée, l'écrivain algérien d'expression française, écrit, lui, dans une langue d'emprunt et voilà ce qui se produit :

- *Ou bien il se croit obligé de montrer qu'il possède le français et il sera amené à se guinder un peu, ce qui aura pour conséquence de rendre son discours un peu artificiel parce que ce sera un exercice de style qu'un travail de création littéraire.*

- *Ou bien il introduira dans son discours des "calques"[...] pour donner un certain cachet à son style, mais l'élève ne saura pas et il risquera de reprendre à son compte ces expressions ce qui se traduira par des "interférences" (Benataïfour, B, 2009).*

Question N°7 :

Avez-vous des difficultés lors de la lecture ?

-Oui -Non -Rarement

Réponse	Nombre de réponse	Pourcentage
Oui	21	21%
Non	38	39%
Rarement	39	40%

Commentaire :

À la lecture du tableau, nous remarquons que 39% des apprenants ont répondu par la négative, le reste des apprenants 61% éprouvent des difficultés lors de la lecture d'un texte littéraire.

D'après l'analyse obtenue, nous pouvons dire que les apprenants ont des difficultés qui peuvent être dues au manque de pratique de la lecture où l'apprenant ne parvient pas à déchiffrer, à décoder et à identifier les mots. Soit, il y'a un manque de référence culturelle de ces mots parce que les connaissances des mots et de leurs significations exigent une connaissance culturelle. Quelques solutions doivent être prises en considération pour que l'apprenant arrive à surmonter les difficultés du genre culturel :

- La motivation est un moteur indispensable ; l'enseignant peut motiver ses apprenants par l'utilisation des divers supports didactiques et aussi par le thème abordé.
- En variant les méthodes de lecture.
- Consacrer plus de temps à la lecture.
- L'enseignant doit choisir des textes adaptés au niveau de ses apprenants.

Question N°8 :

Pensez-vous que le texte littéraire est le support le plus approprié pour la prise en compte de la dimension culturelle de la langue en classe ? Justifiez

Réponse	Nombre de réponse	Pourcentage
Oui	80	82%
Non	18	18%

Commentaire :

Nous remarquons que la majorité des apprenants partage la vision que le texte littéraire est vecteur culturel parce qu'il permet d'enrichir leurs connaissances sur la culture cible. 18% ne sont pas d'accord avec notre suggestion parce qu'ils trouvent que le support audiovisuel et la bande dessinée sont plus motivants.

Question N°9 :

Avoir une certaine culture est-il nécessaire pour votre formation intellectuelle et personnelle ?

-Oui -Non

Réponse	Nombre de réponse	Pourcentage
Oui	81	83%
Non	17	17%

Commentaire :

83% des apprenants pensent que la culture est nécessaire pour leur formation intellectuelle et personnelle. Certainement, maîtriser une langue ne signifie pas seulement savoir les règles d'orthographe, de grammaire et de conjugaison, l'apprentissage de la culture se situe au cœur de la problématique actuelle de l'enseignement du FLE. Dans les dernières décennies, les réflexions liées à l'enseignement et l'apprentissage de la culture sont en plein essor. A ce

propos, des théoriciens tels que Besse, Castellotti et De Carlo se réfèrent à la pensée de Claude Lévi Strauss et analysent les relations entre langue et culture.⁹

Question N°10 :

Aimeriez-vous apprendre la langue française par le biais de la littérature ?

-Oui -Non

Réponse	Nombre de réponse	Pourcentage
Oui	65	66%
Non	35	34%

Commentaire :

Pour cette question, comme on peut le constater, la majorité des apprenants 66% ont répondu par l'affirmative. Pour apprendre une langue, on peut recourir à toutes sortes de textes, texte administratif, publicité, article de presse, etc. On étudie le texte littéraire soit pour acquérir des connaissances linguistiques, améliorer l'orthographe, perfectionner le style, soit pour acquérir des connaissances culturelles, partager des savoirs et toute une vision du monde.

Question N°11 :

L'étude des textes proposés vous a-t-elle permis ?

- D'acquérir de nouveaux mots.
- De déclencher une discussion en classe.
- D'enrichir votre culture personnelle.

⁹<http://arlap.hypotheses.org/9059> Consulté le 01/06/2019.

Réponse	Nombre de réponse	Pourcentage
D'acquérir de nouveaux mots.	25	26%
De déclencher une discussion en classe.	11	11%
D'enrichir votre culture personnelle.	38	39%
Les trois suggestions.	24	24%

Commentaire :

Ce qu'il convient de retenir de ces résultats, c'est que les apprenants sont partagés, pour certains, 26%, le texte est un moyen d'acquisition de données linguistiques, pour d'autres, 39%, lire un texte leur a permis d'enrichir leurs connaissances culturelles alors que 11% pensent que les textes leur ont permis de déclencher une communication en classe. Pour ceux qui ont choisi les trois suggestions à la fois, ce type de texte est beaucoup plus bénéfique, ils ont de multiples occasions d'enrichir leur répertoire culturel, linguistique et de s'entraîner à l'expression orale.

Question N°12 :

Que pensez-vous d'avoir une matière pédagogique pour enseigner la culture française ?

Réponse	Nombre de réponse	Pourcentage
Pour	87	89%
Contre	11	11%

Commentaire :

D'après le tableau, 89% des apprenants sont d'accord avec notre suggestion, car nous avons reçu des réponses telles que : je suis d'accord, avec plaisir, ça m'intéresse, c'est bien d'avoir une telle matière. Or, 11% ne sont pas vraiment d'accord avec notre idée car certains trouvent que le programme est trop chargé, d'autres préfèrent la culture anglaise et d'autres pensent que ça va influencer

négativement sur eux à cause du manque de connaissances de leurs culture propre et identité.

Louis PORCHER trouve que l'enseignement de la civilisation est une partie très compliquée dans l'enseignement des langues, selon lui : « *Pour didactiser la culture il faut enseigner les quatre grands chapitres dont : l'histoire et la géographie du pays considéré, la culture cultivée, les habitudes et modes de vie, les emblèmes et stéréotypes* ». (Porcher, L, 1982 :156).

Nous pouvons dire que la nécessité d'appropriation des notions culturelles est indispensable lors de l'apprentissage d'une langue, la facilité et la rapidité de la communication, de se déplacer et de contact des langues et des cultures sont des preuves évidentes. Or, cette communication ne passe pas uniquement par la langue, la culture est considérée comme un problème majeur dans l'enseignement/apprentissage des langues, donc il faut réfléchir à des moyens pédagogiques pour enseigner la culture.

2. Bilan

À travers ce questionnaire et les résultats obtenus, nous avons retenu que la langue et la culture sont indissociables. L'objectif essentiel de l'enseignement du français langue étrangère est d'enseigner la linguistique et la culture de cette langue car la compétence linguistique seule ne suffit pas, il faut lui ajouter un certain éclairage culturel.

Le texte littéraire peut être considéré comme un support facilitateur de l'apprentissage d'une langue parce qu'il peut enrichir les connaissances linguistiques et culturelles des apprenants.

3. Contenu et analyse des résultats de l'expérimentation

À travers une sorte de comparaison entre les deux zones, (Ain Kermes et Tiaret), et les deux textes choisis ; celui de l'écrivain algérien et de l'écrivain étranger, nous avons voulu connaître si la culture a un effet sur la réception des

textes. Il était aussi question de savoir si les apprenants pouvaient dégager les différents éléments constitutifs de la situation de communication et le schéma narratif du texte et de répondre aux questions de compréhension.

3.1. Quelques observations à propos de l'expérimentation

De prime abord, nous avons élaboré une grille d'observation qui nous a permis de prendre notes à propos du déroulement de l'expérimentation (le niveau des apprenants, le climat de la classe, la maîtrise de la lecture, la motivation lors de l'apprentissage, etc.). À partir de cette grille nous avons retenu qu'il y avait une différence remarquable entre le niveau des deux zones, sachant que le niveau culturel des apprenants habitants dans la zone défavorisée est inférieur à celui des apprenants habitants à Tiaret.

Nous avons demandé si les apprenants font de la lecture, ce qui nous a fait retenir que les apprenants habitants à Tiaret lisaient des romans, à titre d'exemple : Les jardins de lumière de Amin Maalouf, Veronica décide de mourir, La cinquième montagne, L'Alchimiste de Paulo Coelho, de Guillaume MUSSO : Sauve-moi, Je viens te chercher, et Après, et plusieurs d'autres.

Contrairement aux apprenants de l'autre zone qui ne font aucune lecture. Nous avons remarqué aussi que :

- ✓ Le niveau des apprenants était homogène avec seulement 4 ou 5 apprenants qui sont forts ;
- ✓ Les apprenants avaient une bonne lecture sauf quelques-uns qui avaient des difficultés de prononciation des voyelles, cas du mot "Troupeau". Aussi ils ne pouvaient pas identifier les mots : "Jambon et chapons" parce qu'ils appartiennent à une culture étrangère.
- ✓ Les apprenants étaient motivés beaucoup plus avec le texte de l'écrivain algérien, ils faisaient des réactions, ils participaient, ils avaient une bonne connaissance de leur culture. OR, ils étaient moins motivés en traitant le deuxième texte, moins de participation, méconnaissance de la culture étrangère.

- ✓ Il n'y avait pas de recours à la langue maternelle sauf pour les apprenants qui habitent à Ain Kermes; ils utilisaient des mots arabes, aussi l'enseignante était obligée d'utiliser quelques mots arabes lors de l'explication.
- ✓ Le climat de la classe était plutôt calme à Tiaret grâce au petit nombre des apprenants 26 contrairement aux autres apprenants qui sont de nombre de 52.
- ✓ Les apprenants de Tiaret pouvaient prendre la parole aisément contrairement aux apprenants d'Ain Kermes qui utilisaient seulement des mots ou phrases.

3.2. Contenu et analyse des réponses des apprenants

3.2.1. Le premier texte "Ma grande peur" de Abdelhamid BAITAR

a) Mise en éveil :

L'enseignant pose des questions à propos de l'image du texte afin d'attirer l'attention des apprenants, il y'avait des réactions de leur part.

b) Lecture silencieuse :

L'enseignant demande aux apprenants de lire silencieusement le texte afin de pouvoir répondre aux questions.

c) Vérification de la lecture :

L'enseignant demande aux apprenants d'identifier la situation de communication en remplissant le tableau suivant :

Qui parle ?	À qui parle-t-il ?	De quoi parle-t-il ?	Comment ?	Où et quand ?
Abdelhamid BAITAR	Aux lecteurs.	De son aventure.	En narrant l'histoire.	Au sud algérien pendant les vacances.

d) Lecture du texte par quelques apprenants :

L'enseignant demande une lecture à haute voix, nous avons remarqué qu'ils ont compris mieux après la lecture à voix haute.

e) Le schéma narratif du texte :

Structure générale

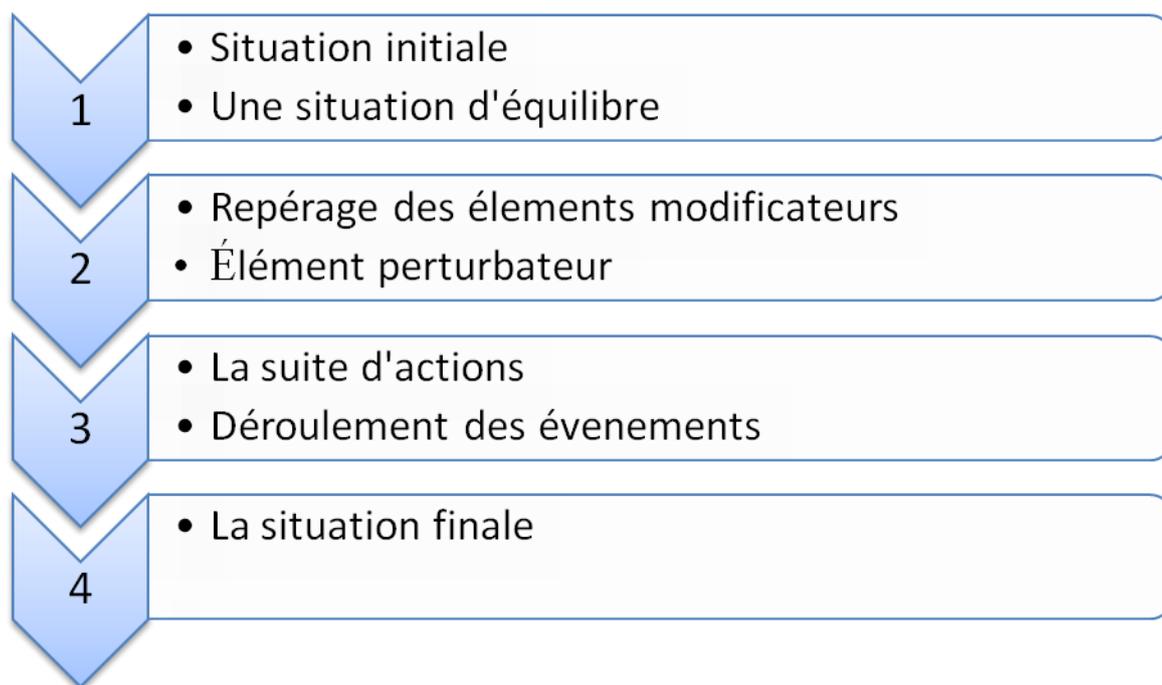


Figure : Le schéma narratif d'un texte.

Les apprenants ont donné presque les mêmes réponses qui se présentent comme suit :

a) Identification de la situation initiale :

- Les personnages de ce récit sont : l'oncle, l'enfant.
- Les animaux présents dans ce récit sont : le chameau, le chien.
- L'auteur passe ses vacances chez son oncle au sud d'Algérie.

b) Repérage de l'élément modificateur :

- un chameau poursuivait l'enfant.
- L'enfant faisait de brusques écarts pour lui échapper.

c) La suite d'actions :

- Soudain, un sloughi intervient en mordant les pattes du chameau.
- Donc, le chameau détourna vers le chien, abandonnant l'enfant.

d) Identification de la situation finale :

- L'enfant est soulagé, il avait le souffle coupé.
- L'enfant remercie le chien en lui caressant les cheveux

Synthèse : À la fin de la séance, l'enseignant demande aux apprenants de synthétiser toutes ces réponses dans un tableau.

Situations du récit	Contenus	Idées
Situation initiale	« Lorsque j'étais enfant.....des bergers »	L'auteur passe ses vacances chez son oncle au Sud algérien.
Suite des actions	« ma grande première.....poursuivit le lévrier »	Il avait peur parce qu'un chameau lui poursuivait puis il a été sauvé par un sloughi.
Situation finale	« affalé à terre.....avec douceur »	À la fin il a remercié le chien en lui caressant avec douceur.

3.2.2. Vérification de la réception du premier texte

Afin de vérifier la compréhension des apprenants, nous avons posé 8 questions, quelques réponses des apprenants sont organisées dans le tableau suivant :

Comment sont habillés les habitants du Sahara ?	Jabador, djellaba, amama, le burnous, le chèche
Où habitent les nomades ?	Les tentes, ils n'ont pas une demeure, ils changent de place, au sud algérien, Sahara.
Quels animaux que possède l'oncle ?	Les chameaux, moutons, bergers, sloughi.
À quoi servent les chameaux ?	Pour se déplacer, pour faire des habillements, pour la viande et le lait.
Qu'est-ce qu'un sloughi ?	C'est un chien, chien de chasse, un chien de chasse originaire du nord d'Afrique.
Où habite le chien ? à l'intérieur/extérieur	Il habite à l'extérieur de la maison.
Quel est le rôle du chien ?	Garder et guider le troupeau, pour la compagnie, la surveillance.
Chez nous les musulmans, comment on considère le chien ?	Il est pêché de l'adopter, il a une place privilégiée parce que c'est aussi une créature de dieu.

Commentaire :

À partir de ces réponses, nous remarquons que les apprenants ont bien reçu le texte de l'écrivain algérien parce qu'ils ont une connaissance de leur identité et culture. Presque toute l'assistance a participé ; ils ont pu dégager le paratexte, le schéma narratif, ils ont répondu majoritairement aux questions posées, ils ont même déclenché une discussion en classe ce qui nous montre qu'ils ont assimilé le texte.

3.2.3. Le deuxième texte "Une grande peur" de Paul-Louis COURIER

1) Mise en éveil :

Réaction des apprenants : diverses réponses.

2) Lecture silencieuse :

L'enseignant demande aux apprenants de lire silencieusement le texte afin de pouvoir répondre aux questions.

3) Vérification de la lecture :

Situation de communication :

Qui parle ?	À qui parle-t-il ?	De quoi parle-t-il ?	Comment ?	Où et quand ?
-------------	--------------------	----------------------	-----------	---------------

4) Lecture du texte par quelques apprenants :

L'enseignant demande une lecture à haute voix.

5) Le schéma narratif du texte :

a) Identification de la situation initiale :

- Les personnages de ce récit sont : les deux voyageurs, les charbonniers.
- Le héros dans ce récit est l'auteur.
- La scène s'est passée en Calabre Italie du Sud.
- C'était pendant la nuit.

b) Repérage de l'élément modificateur :

- L'auteur a entendu l'hôte dire : « Eh bien ! enfin, faut-il les tuer tous les deux ? »
- La femme a répondu par l'affirmative.
- L'auteur a compris qu'on allait les tuer lui et son copain.

c) La suite d'action :

- L'auteur commence à avoir peur.
- L'hôte tient une lampe dans une main et un couteau dans l'autre main, en montant l'échelle, suivit de sa femme.
- Il ouvrit la porte en avançant doucement avec pieds nus.
- L'auteur exprime un soupir de soulagement à la fin.

d) Identification de la situation finale :

- À la fin du récit, l'hôte et sa femme offrent un déjeuner pour les voyageurs et deux chapons furent servis.

Synthèse : À la fin de la séance, l'enseignant demande aux apprenants de synthétiser toutes ces réponses dans un tableau.

Situations du récit	Contenus	Idées
Situation initiale	« Paul-louis.....lettre à sa cousine »	Paul-louis raconte son aventure quand il a voyagé avec son ami en Italie de Sud, ils sont hébergés par des charbonniers.
Suite des actions	« Je commençais à me rassurer.....se retire comme il était venu »	Par un mal entendu, il a pensé que les hôtes vont les tuer lui et son ami or, ils voulaient tuer des coqs.
Situation finale	« Dès que le jour parut.....en faisant partie »	À la fin les charbonniers servent un déjeuner fort propre, deux chapons en faisant partie.

3.2.4. Vérification de la réception du deuxième texte

Afin de vérifier la compréhension des apprenants, nous avons posé 8 questions, quelques réponses sont organisées dans le tableau suivant :

Est-ce que cette histoire est i un récit ?	Oui cette histoire est un récit, c'est un texte narratif.
De qui parle-t-on dans ce texte ?	De Paul-Louis COURIER et son ami.
Qui vont avoir peur ?	Les deux voyageurs.
Qui va faire peur aux voyageurs ?	Les hôtes, les charbonniers, l'homme et sa femme.
Comment ?	Par la discussion qu'a eu l'hôte avec sa femme, l'auteur a cru qu'ils vont les tuer lui et son ami.
Quelle était leur réaction ?	Ils avaient peur.
Comment s'achève le	Avec un petit déjeuner bien garnit, le petit déjeuner

récit ?	est servi.
Qu'est-ce que "les chapons" ?	Coq, poulet.

3.3 Commentaire et analyse

En comparant les résultats obtenus entre les deux zones choisies, contrairement au premier texte, nous avons remarqué une différence notable entre les deux séances. Il règne une certaine monotonie en classe, parce que le texte n'était pas peut être motivant, il n'y avait pas de réactions ou participation de la part des apprenants comme dans le cas du premier texte. Les apprenants n'arrivent pas à assimiler le texte à 100%, ils ont des difficultés linguistiques dues aux méconnaissances culturelles, ils n'arrivent pas à le comprendre qu'après la lecture à haute voix suivie de l'explication de l'enseignant. Ce dernier était obligé d'expliquer plusieurs fois, il donne beaucoup de synonymes des mots pour qu'il ne fasse pas recours à la langue maternelle.

Les apprenants ont réussi à identifier les éléments périphériques avec succès. Mais certains ont trouvé des difficultés lorsque nous leurs avons demandé de dégager le schéma narratif du texte. Ainsi, ils ne pouvaient pas identifier certains mots, à titre d'illustration : le mot "chapons" qui signifie des coqs engraisés, coq châtré et le mot "Jambon" donc, ils ne pouvaient pas répondre à la dernière question. Sachant que le cas de la zone rurale était pire que l'autre zone, ils n'ont pas réussi à répondre, où presque toute les réponses étaient mal exprimées ou il n'y avait même pas une réponse.

À la fin de la séance, nous avons posé la question : lequel des deux textes avez-vous mieux compris? Tous les apprenants ont dit que le premier texte était abordable et plus facile par rapport au deuxième texte qui apparaît un peu difficile à comprendre ; parce qu'il contient des mots qu'ils ne pouvaient pas les déchiffrer. Ce qui confirme notre hypothèse de départ et que certes la culture a un effet sur la réception des textes littéraires.

Pour la vérification de la deuxième hypothèse, nous avons posé aux enseignants la question suivante: Sur quels critères vous vous basez pour choisir votre support ?

Leurs réponses se présentent comme suit :

- **Enseignant 1** : Je choisis mon support prenant en considération le niveau de mes apprenants.
- **Enseignant 2** : Le choix du support est fait selon les objectifs à atteindre ; sans n'oublier le niveau des apprenants. Je ne peux pas choisir un texte de Victor Hugo par exemple pour faire un cours du schéma actantiel, car ils ne vont assimiler ni le cours ni le texte.

À partir de ces réponses, nous avons confirmé notre deuxième hypothèse ; « Le choix de supports dépendrait de la méthode adoptée par l'enseignant et ses objectifs qui devraient être adaptés au niveau des apprenants ».

D'après les résultats nous pouvons dire que ces deux textes littéraires qui ont été proposés aux apprenants ont été bénéfiques parce qu'ils ont, d'après les réponses, permis d'acquérir de nouveaux mots, et d'enrichir la culture personnelle des apprenants.

Conclusion générale

Le point de départ de notre travail de recherche a commencé à partir du constat que les apprenants, surtout ceux qui habitent dans les zones défavorisées, trouvent des difficultés lors des séances de la compréhension écrite, plus précisément, au niveau de la réception des textes littéraires écrits par des écrivains étrangers, donc, issus d'une culture étrangère. Notre objectif à travers l'exploitation du texte littéraire en classe de FLE est de voir si la culture a un effet sur la réception des textes littéraires, et détecter où se situent les problèmes de compréhension chez ces apprenants. Ainsi notre objectif consistait-il à faire une distinction entre la réception d'un texte littéraire appartenant à une culture étrangère et celui de notre culture algérienne.

Notre travail de recherche comporte deux parties, une première théorique et une deuxième pratique. Chaque partie comporte deux chapitres. Pour le premier chapitre, nous avons évoqué les grandes lignes de la didactique du FLE en classe à savoir, le triangle didactique, la situation d'enseignement/apprentissage et les méthodologies d'enseignement. En plus, nous avons parlé de la culture et de la compréhension.

Dans le deuxième chapitre intitulé, "Le texte littéraire et l'interculturel", nous avons traité les genres de textes et la réception d'un texte littéraire. Nous avons mis l'accent aussi sur la culture, la compétence culturelle, l'interculturel et la compétence interculturelle en abordant l'interculturel comme étant une matière scolaire.

Ce chapitre nous a permis de mettre en exergue l'indissociabilité du rapport langue-culture ; ce qui nous a permis de montrer l'incontestabilité du texte littéraire dans le processus d'enseignement/apprentissage.

Dans la partie pratique, il a été question de la description de notre cadre expérimental dans le troisième chapitre, alors que le quatrième chapitre, lui, est consacré à l'exploration et l'analyse des résultats obtenus par un questionnaire destiné aux apprenants de première année secondaire dans deux zones différentes.

Durant l'expérimentation, nous avons proposé deux textes traitants des thématiques culturelles, ensuite nous avons vérifié s'ils ont reçu les textes par des questions de compréhension après leur avoir demandé de dégager la situation de communication et le schéma narratif des deux textes. Ces activités ont fait l'objet de notre analyse par la suite.

Conclusion générale

Après l'analyse des résultats obtenus dans notre expérimentation, nous pensons avoir, même partiellement, répondu à notre problématique qui s'articulait autour de l'effet de la culture sur la réception des textes littéraires. On se posait une question relative à la facilité de cette réception dans deux cas distincts, celui d'un texte de culture étrangère et un autre appartenant à la culture de nos apprenants.

Les résultats obtenus confirment nos hypothèses de départ : les apprenants n'ont pas une ouverture vers les autres cultures étrangères ce qui rend difficile la compréhension de ces textes. Il a été prouvé que le choix du support dépend de la méthode adoptée par l'enseignant et ses objectifs qui doivent être adaptés au niveau de la compréhension des apprenants.

Nous souhaitons insister sur le fait qu'aujourd'hui l'appropriation d'une langue étrangère est indispensable pour comprendre et communiquer, mais il faut garder à l'esprit que cette communication nécessite la compréhension et l'expression dans les contextes culturels de ces mêmes textes, car la découverte d'une langue est indissociable de la découverte de la culture. Pour cela la réception des textes littéraires nécessite une certaine compétence interculturelle.

Le texte littéraire est, certes, un support adéquat pour l'apprentissage de la compétence interculturelle, ainsi, faut-il le signaler, l'aspect positif dans l'utilisation d'un texte de la culture locale, c'est qu'il pose moins de problèmes au niveau culturel. Ce même constat peut être aussi considéré comme un aspect négatif puisque cela ne permet pas d'élargir l'horizon culturel des apprenants. C'est pour cela que nous proposons une matière de culture étrangère en général et française, en particulier, pour installer chez nos apprenants une compétence interculturelle.

Références bibliographiques

Ouvrages :

ABDALLAH-PREITCELLE, M, (1992), *Quelle école pour quelle intégration ?* Paris : Hachette.

ALBER, M.C, SOUCHON, M, (2000), *Les textes littéraires en classe de langue*, Paris : Hachette.

BENHOUHOU, N, (2012), *Introduction à la didactique des langues*, Alger : Kounouz El Hikma.

BENTAIFOUR, B, (2009), *Didactique du texte littéraire*, Alger : Thala

BESSE, H, (1989), *De la relative rationalité des discours sur l'enseignement apprentissage des langues*, Paris : Hachette.

BYREM, M, (1992), *Culture et éducation en langue étrangère*, Paris : Crédif-Hatier, Lal.

CUQ, J.P, Gruca, I, (2009), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, France : PUG.

DE CARLO, M, (1998), *L'interculturel*, Paris : CLE international.

DENIS, G, (1988), *Linguistique appliquée et didactique des langues*, Paris V^e : ARMAND COLIN-LOGMAN103.

JOUVE, V, (1993), *La lecture*, Paris : 75905cedex 15.

HOUSSAYE, J, (1992), *Le triangle pédagogique*, Peter langue, Berne.

LUSSIER, D, (1992), *Evaluer les apprentissages dans une approche communicative, collection auto-formation*, Paris : Hachette.

MARTINEZ, P, (2014), *La didactique des langues étrangères*, Paris : PUF point Delta.

PORCHER, L, (1982), *L'enseignement de la civilisation en question, études de linguistique appliquée*, Paris : Hachette.

PUREN, C, (1988), *Histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes*, Paris : Nathan-CLE international.

SÉOUD, A, (1997), *Pour une didactique de la littérature*, Paris : Hatier Didier.

TYLOR, E.B, (1871), *La civilisation primitive*, Paris : Reinwald.

Dictionnaires :

CUQ, J.P, (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, France : CLE.

Larousse, (2008), *Dictionnaire de français*, France : ISBN.

Le Petit Robert, (2002), *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, Paris : VUEF.

Le Robert Micro, (2006), *Dictionnaire de français*, Paris : ISBN.

Mémoires :

GUIDIOUME, M, (2009-2010), *Représentations et pratiques enseignantes dans une approche par compétences du FLE au secondaire algérien*, (Thèse de doctorat de français, université d'Oran).

MAQUILLON, M, (2002-2003), *De la construction à la réception des programmes et des œuvres de Koltès et de Bonn*, (Mémoire principal de D.E.A, p, 02).

OULD.BESSI, SIKOUK, A, (2015-2016), *L'enseignement du texte littéraire en classe de FLE et la Compétence interculturelle chez les apprenants de la 1ère année secondaire*, (Mémoire de master, université Ibn Khaldoun-Tiaret).

Revue :

COSTE, D, (1988), « compétence plurilingue et pluriculturelle », *Le français dans le monde*, N° spécial, Hachette/edicef.

Sites web :

www.appac.qc.ca/didactique.php. Consulté le 13/05/2018.

<http://oefli.eu/entre-le-fle-et-le-fls/> Consulté le 19/11/2018.

Richard Faerber, *Caractérisation des situations d'apprentissage en groupe*, (2004), http://sticf.univ-lemans.fr/num/vol2004/faerber-07/sticf_2004_07.htm. Consulté le 31/03/2018.

Table des matières

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

Première partie : Cadre théorique.

Premier chapitre : Didactique du français langue étrangère.

Introduction.....	12
1. La didactique du FLE.....	12
1.1. La didactique	12
1.1.1. La didactique des langues	12
1.1.2. Le triangle didactique.....	13
1.2. Français langue étrangère en Algérie	13
1.2.1. Qu'est-ce que le français langue étrangère ?.....	14
2. La situation d'enseignement/apprentissage.....	15
2.1. L'enseignement.....	15
2.2. L'apprentissage.....	15
3. Rappel historique de l'enseignement des langues étrangères.....	16
3.1. Qu'est-ce qu'une méthode ?	16
3.2. Qu'est-ce qu'une méthodologie ?	17
3.2.1. La méthodologie traditionnelle (XXème siècle)	18
3.2.2. La méthodologie naturelle.....	18
3.2.3. La méthodologie directe 1904-1914	18
3.2.4. La méthodologie audio-orale (MAO) 1940-1970	19

3.2.5. La méthodologie structuro globale audio-visuelle (SGAV) 1960-1980	20
3.2.6. L'approche communicative de 1970 jusqu'à aujourd'hui	21
3.2.7. L'approche par compétences (A.P.C)	22
4. La lecture.....	24
4.1. Quelles difficultés de lecture.....	25
4.2. La méthode par étape.....	25
4.3. Les stratégies de lecture selon Jean-Pierre Cuq et Gruca Isabelle.....	26
5. La compréhension de l'écrit.....	27
5.1. Qu'est-ce que comprendre ?.....	27
Conclusion	28

Deuxième chapitre : Le texte littéraire et l'interculturel.

Introduction.....	30
1. Qu'est-ce qu'un texte	30
1.1. Un texte didactique.....	31
1.2. Un document authentique	31
1.3. Un texte littéraire	31
2. La réception d'un texte.....	32
3. La compétence culturelle	33
3.1. La culture.....	33

4. L’interculturalité	33
4.1. La compétence interculturelle.....	34
4.2. L’interculturalité comme étant une matière scolaire.....	34
Conclusion	35

Deuxième partie : De la théorie à la pratique.

Troisième chapitre : Présentation et dispositifs expérimentaux.

Introduction.....	38
1. Présentation du premier dispositif expérimental	38
1.1. Le questionnaire.....	38
1.1.1. Intentions pédagogiques du questionnaire.....	38
1.2. Public visé	39
1.2.1. Etat des lieux	39
1.2.2. Echantillonnage	39
1.3. Constat.....	39
2. Présentation du deuxième dispositif expérimental.....	40
2.1. L’expérimentation.....	40
2.1.1. Lieux de l’expérimentation.....	40
2.1.2. Nature de l’expérimentation	40
2.2. Présentation de la classe	41
2.3. Le choix des textes supports.....	41
2.4. Déroulement de l’expérimentation.....	42

2.5. Premier support didactique.....	42
2.5.1. Questions de vérification.....	42
2.5.2. Déroulement de la séance.....	43
2.6. Deuxième support didactique.....	44
2.6.1. Questions de vérification.....	44
2.6.2. Déroulement de la séance.....	45
2.7. Une dernière étape.....	46
2.8. L'objectif de l'expérimentation.....	46
Conclusion.....	46

Quatrième chapitre : Analyse des résultats et discussion.

1. Présentation et commentaire des données du questionnaire.....	48
2. Bilan	56
3. Contenu et analyse des résultats de l'expérimentation.....	56
3.1. Quelques observations à propos de l'expérimentation.....	57
3.2. Contenu et analyse des réponses des apprenants	58
3.2.1. Le premier texte "Ma grande peur" de Abdelhamid BAITAR.....	58
3.2.2. Vérification de la réception du 1 ^{er} texte	60
3.2.3. Le deuxième texte "Une grande peur" de Paul-Louis COURIER	61
3.2.4. Vérification de la réception du 2 ^{ème} texte	63
3.3. Commentaire et analyse.....	65

Conclusion générale

Références bibliographiques

Annexes

Annexes

Annexe N°1 :

Questionnaire

Classe:

Sexe:

Age:

Profession de la mère:

Profession du père:

Veillez s'il vous plaît répondre à chaque question honnêtement, il n'y'a pas de bonnes ou mauvaises réponses.

1. Parlez-vous le français en dehors de l'école?

Une seule réponse possible.

Oui

Non

Parfois

2. Etudier la langue française:

Une seule réponse possible.

Me plaît

Un peu

Beaucoup

3. Est-ce que vous regardez les programmes TV en français?

Une seule réponse possible.

Oui

Non

Parfois

4. À la maison, qui vous aide à faire vos devoirs de français?

5. Avez-vous des difficultés en français:

Plusieurs réponses possibles.

Lors de la réception

Lors de la production

Je n'ai pas de difficultés

6. Comprenez-vous les textes écrits par:

Plusieurs réponses possibles.

Des écrivains algériens

Des écrivains étrangers

7. Avez-vous des difficultés lors de la lecture?

Une seule réponse possible.

Oui

Non

Rarement

8. Pensez-vous que le texte littéraire est le support le plus approprié pour la prise en compte de la dimension culturelle de la langue en classe? Justifiez

9. Avoir une certaine culture est-elle nécessaire pour votre formation intellectuelle et personnelle?

Une seule réponse possible.

Oui

Non

10. Aimeriez-vous apprendre la langue française par le biais de la littérature?

Une seule réponse possible.

Oui

Non

11. L'étude des textes proposés vous a-t-elle permis:

Plusieurs réponses possibles.

D'acquérir de nouveaux mots

De déclencher des discussions en classe

D'enrichir votre culture personnelle

12. **Que pensez-vous d'avoir une matière pédagogique pour enseigner la culture française?**

Annexe N°02 :

Ma grande peur.

Lorsque j'étais enfant, on m'envoyait chaque année passer les grandes vacances chez mon oncle. C'était un nomade qui vivait dans les hauts plateaux du sud algérien. Il possédait un immense troupeau de chameaux et de moutons. Rien ne me paraissait aussi beau que le retour des troupeaux au crépuscule. Un grand bonheur me réchauffait lorsque je voyais aussi mon oncle assis devant sa tente, les jambes croisées et souriant dans sa barbe blanche à l'apparition des bergers.

Ma première grande peur arriva vers ma onzième année : un des chameaux qui d'habitude était très calme et se laissait tranquillement guider « par le bout du nez » par un enfant, devint subitement enragé, fou furieux. Et je ne sais pourquoi il s'en prit à moi. Il me poursuivit en poussant de sourds grognements, une affreuse bave rouge s'échappant de ses lèvres. Je me sauvais, mais il me suivait partout. Je faisais de brusques écarts pour lui échapper, mais il courrait très vite. Soudain, un vieux sloughi, un pur lévrier couleur chamois, s'élança derrière le chameau. Il lui mordit les pattes et le força à détourner contre lui sa colère. Alors, le chameau m'abandonna et poursuivit le lévrier.

Affalé à terre, exténué, le souffle coupé, je regardais les deux animaux disparaître au loin : je l'avais échappé belle. Une heure après, je vis le chien revenir tranquillement s'étendre à l'ombre. Je me levais et j'allais m'étendre près de lui. Pour le remercier de m'avoir sauvé la vie, je le caressai avec douceur.

Abdelhamid BAITAR « je suis algérien » (éd. S.N.E.D)

Annexe N°03 :

Une grande peur

Paul-Luis Courier, alors jeune officier de l'armée de Napoléon, voyage avec un ami en Italie du sud, dans une région sauvage et infestée de brigands, la Calabre. Ils sont hébergés un soir par des charbonniers, d'allure peu rassurante. L'auteur raconte cette nuit dans une lettre à sa cousine.

Je commençais à me rassurer, quand, sur l'heure où il me semblait que le jour ne pouvait être loin, j'entendis au-dessous de moi notre hôte et sa femme parler et se disputer, et prêtant l'oreille par la cheminée qui communiquait avec celle d'en bas, je distinguai parfaitement ces propres mots du mari :

« Eh bien ! Enfin, voyons, faut-il les tuer tous les deux ? » À quoi la femme répondit : « oui ». Et je n'entendis plus rien.

Au bout d'un quart d'heure qui fut long, j'entends sur l'escalier quelqu'un et par les fentes de la porte, je vis le père, sa lampe dans une main, dans l'autre un de ses grands couteaux. Il montait, sa femme auprès de lui, moi derrière la porte, il ouvrit, mais avant d'entrer, il posa la lampe dans une main, dans l'autre un de ses grands couteaux. Il montait, sa femme auprès de lui ; moi derrière la porte, il ouvrit, mais avant d'entrer, il posa la lampe, que sa femme vint prendre, masquant avec ses doigts le trop de lumière : « Doucement, va doucement ». Quand il fut, il monte, son couteau dans les dents, et venu à la hauteur du lit, ce pauvre jeune homme étendu offrant sa gorge découverte, d'une main il prend son couteau et, de l'autre...Ah ! Cousine...il saisit un jambon qui pendait au plancher, en coupe en tranche, et se retire comme il était venu. Dès que le jour parut, on sert un déjeuner fort propre, fort bon, je vous assure deux chapons en faisait partie.

D'après Paul Louis Courier.

Annexe n°04 :

Déroulement de la séance :

1. Mise en éveil :

Réaction des apprenants : diverses réponses

2. Lecture silencieuse :

L'enseignant demande aux apprenants de lire silencieusement le texte afin de pouvoir répondre aux questions.

3. Vérification de la lecture :

Situation de communication :

Qui parle ? Abdelhamid BAITAR

À qui parle-t-il ? Aux lecteurs

De quoi parle-t-il ? Pourquoi ? Vivre les péripéties encourues par l'auteur

Comment ? En narrant l'histoire

Où et quand ? Au Sud algérien pendant les grandes vacances

4. Lecture du texte par quelques apprenants :

5. Dégagez le schéma narratif :

a) Identification de la situation initiale ;

- Quels sont les personnages de ce récit ? l'enfant et son oncle.
- Quels sont les animaux présents dans ce récit ? Le chameau, le chien.
- Où passe l'auteur ses vacances ? Chez son oncle au Sud d'Algérie.

b) Repérage de l'élément modificateur :

- Qui poursuit l'enfant ? Le chameau
- Comment réagit le gamin ? Il faisait de brusques écarts
- Pourquoi ? pour lui échapper.

c) La suite d'actions :

- Soudain, qui intervient ? Un sloughi

- Comment ? Il mordit le chameau
- Alors, quelle fut la réaction de ce dernier ? Il détourna vers le chien, abandonnant l'enfant.

d) Identification de la situation finale :

- L'enfant est soulagé ? Oui
- Quel est son état ? Affalé, exténué, le souffle coupé
- Comment s'achève le récit ? L'enfant remercie le chien d'avoir sauvé sa vie en lui caressant avec douceur.

Annexe N°05 :

Déroulement de la séance :

1. Mise en éveil :

Réaction des apprenants : diverses réponses

2. Lecture silencieuse :

L'enseignant demande aux apprenants de lire silencieusement le texte afin de pouvoir répondre aux questions.

3. Vérification de la lecture :

Situation de communication :

Qui parle ? Paul Louis Courier

À qui parle-t-il ? Aux lecteurs

De quoi parle-t-il ? Pourquoi ? De son aventure, pour raconter.

Comment ? En narrant l'histoire

Où et quand ? La Calabre en Italie du Sud. Une nuit

4. Lecture du texte par quelques apprenants :

5. Dégagez le schéma narratif :

a) Identification de la situation initiale :

- Quels sont les personnages de ce récit ? Les deux voyageurs, les charbonniers, l'hôte.
- Qui est le héros ? L'auteur.
- Où se passe la scène ? En Calabre Italie du Sud (la maison des charbonniers).
- Quand ? La nuit.

b) Repérage de l'élément modificateur :

- Quels sont les mots du mari entendus par l'auteur ? Eh bien ! enfin, voyons faut-il les tuer tous les deux ?
- Quelle était la réponse de la femme ? Oui
- Qu'a compris l'auteur ? Il a compris qu'on allait les tuer lui et son copain.

c) La suite d'actions :

- Que ressent l'auteur ? Il commence à avoir peur.
- Que tient-il ? Dans une main une lampe, dans une autre un couteau
- Que monte-t-il ? Une échelle
- De qui est-il suivi ? De sa femme
- Qu'ouvre-t-il ? La porte
- Comment avance-t-il ? Doucement/ pieds nus
- Qu'exprime l'auteur ? un soupir de soulagement.

d) Identification de la situation finale :

Comment s'achève le récit ? L'homme et la femme offrent un déjeuner pour les voyageurs et deux chapons (jeunes coqs engraisés) furent servis.

Annexe N°06 :

30/04/2019

Questionnaire

Questionnaire

Classe: 1^{ère} A.S

Sexe: femelle

Age: 15 ans

Profession de la mère: Directeur de la section de Mohamed Al Barhri Al I Barahimi et
Profession du père: Commerçant membre du Comité d'inspection

Veillez s'il vous plaît répondre à chaque question honnêtement, il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses.

1. Parlez-vous le français en dehors de l'école?

Une seule réponse possible.

- Oui
 Non
 Parfois

2. Etudier la langue française:

Une seule réponse possible.

- Me plaît
 Un peu
 Beaucoup

3. Est-ce que vous regardez les programmes TV en français?

Une seule réponse possible.

- Oui
 Non
 Parfois

4. À la maison, qui vous aide à faire vos devoirs de français?

Je fais mes devoirs seul et parfois je vais chez ma mère au lieu d'utiliser le dictionnaire ou l'internet.

5. Avez-vous des difficultés en français:

Plusieurs réponses possibles.

- Lors de la réception
 Lors de la production
 Je n'ai pas de difficultés

6. Comprenez-vous les textes écrits par:

Plusieurs réponses possibles.

- Des écrivains algériens
 Des écrivains étrangers

7. Avez-vous des difficultés lors de la lecture?

Une seule réponse possible.

- Oui
 Non
 Rarement

8. Pensez-vous que le texte littéraire est le support le plus approprié pour la prise en compte de la dimension culturelle de la langue en classe? Justifiez

- Oui, parce que à travers le text littéraire on découvre la culture

9. Avoir une certaine culture est-elle nécessaire pour votre formation intellectuelle et personnelle?

Une seule réponse possible.

- Oui
 Non

10. Aimerez-vous apprendre la langue française par le biais de la littérature?

Une seule réponse possible.

- Oui
 Non

11. L'étude des textes proposés vous a-t-elle permis:

Plusieurs réponses possibles.

- D'acquérir de nouveaux mots
 De déclencher des discussions en classe
 D'enrichir votre culture personnelle

12. Que pensez-vous d'avoir une matière pédagogique pour enseigner la culture française?

*Oui pourquoi pas, mais
mais personnellement je
préfère la culture anglaise
et je trouve qu'elle mérite
l'attention*

Annexe N°07 :

30/04/2019

Questionnaire

Questionnaire

Classe: 1^{ère} A.S. scientifique.
Sexe: Femme.
Age: 15 ans.
Profession de la mère: Agent de sécurité
Profession du père: Agent de sécurité

Veillez s'il vous plaît répondre à chaque question honnêtement, il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses.

1. Parlez-vous le français en dehors de l'école?

Une seule réponse possible.

- Oui
 Non
 Parfois

2. Etudier la langue française:

Une seule réponse possible.

- Me plaît
 Un peu
 Beaucoup

3. Est-ce que vous regardez les programmes TV en français?

Une seule réponse possible.

- Oui
 Non
 Parfois

4. À la maison, qui vous aide à faire vos devoirs de français?

Mon grand père a eu la pitié de Dieu qui m'aide à faire mes devoirs

5. Avez-vous des difficultés en français:

Plusieurs réponses possibles.

- Lors de la réception
 Lors de la production
 Je n'ai pas de difficultés

6. Comprenez-vous les textes écrits par:

Plusieurs réponses possibles.

- Des écrivains algériens
 Des écrivains étrangers

7. Avez-vous des difficultés lors de la lecture?

Une seule réponse possible.

- Oui
 Non
 Rarement

8. Pensez-vous que le texte littéraire est le support le plus approprié pour la prise en compte de la dimension culturelle de la langue en classe? Justifiez

Oui

9. Avoir une certaine culture est-elle nécessaire pour votre formation intellectuelle et personnelle?

Une seule réponse possible.

- Oui
 Non

10. Aimerez-vous apprendre la langue française par le biais de la littérature?

Une seule réponse possible.

- Oui
 Non

11. L'étude des textes proposés vous a-t-elle permis:

Plusieurs réponses possibles.

- D'acquérir de nouveaux mots
 De déclencher des discussions en classe
 D'enrichir votre culture personnelle

12. Que pensez-vous d'avoir une matière pédagogique pour enseigner la culture française?

C'est bien d'avoir une matière pédagogique pour enseigner la culture française. Car il sera plus facile de connaître la langue d'un pays français car ça forme l'être personnel et nous apprend à être plus ouvert et plus tolérant aussi.

Annexe N°08

Consigne : Répondez aux questions suivantes.

Questions :

1) Comment sont habillés les habitants du Sahara ?

- ils sont habillés les femmes Tesghmisite, les hommes des jabadour

2) Où habitent les nomades ?

- ils ont pas une demeure chaque jours ils changent de place au Sahara dans des tentes.

3) Quels sont les animaux que possède l'oncle ?

les chameaux, moutons.

4) À quoi servent les chameaux ?

pour voyager, pour faire l'habillement avec leur peaux, boire leur lait, manger leur viandes.

5) Qu'est-ce qu'un sloughi ?

Une espèce de chien

6) Où habite le chien ? (à l'intérieur de la maison ou à l'extérieur ?)

à l'extérieur

7) Quel est le rôle du chien ?

La surveillance de son maître et de garder et guider le troupeau

8) Chez nous les musulmans comment on considère le chien ?

pour surveiller ^{de} son maître, sinon il est péché d'adopter les chiens.

Annexe N°09

30/04/2019

Questionnaire

Questionnaire

30/04/2019

Questionnaire

Classe: 1^{ère} A.S.

Sexe: M

Age: 16 ans

Profession de la mère:

Profession du père:

chef de bureau "informatique" "Directeur des impôts"
Commerçant

Veillez s'il vous plaît répondre à chaque question honnêtement, il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses.

1. Parlez-vous le français en dehors de l'école?

Une seule réponse possible.

- Oui
 Non
 Parfois

2. Etudier la langue française:

Une seule réponse possible.

- Me plaît
 Un peu
 Beaucoup

3. Est-ce que vous regardez les programmes TV en français?

Une seule réponse possible.

- Oui
 Non
 Parfois

4. À la maison, qui vous aide à faire vos devoirs de français?

personne ne m'aide, j'utilise internet (surtout google traduction)

5. Avez-vous des difficultés en français:

Plusieurs réponses possibles.

- Lors de la réception
 Lors de la production
 Je n'ai pas de difficultés

6. Comprenez-vous les textes écrits par:

Plusieurs réponses possibles.

- Des écrivains algériens
 Des écrivains étrangers

7. Avez-vous des difficultés lors de la lecture?

Une seule réponse possible.

- Oui
 Non
 Rarement

8. Pensez-vous que le texte littéraire est le support le plus approprié pour la prise en compte de la dimension culturelle de la langue en classe? Justifiez

Non, je préfère le support audio visuel car il est motivant

9. Avoir une certaine culture est-elle nécessaire pour votre formation intellectuelle et personnelle?

Une seule réponse possible.

- Oui
 Non

10. Aimerez-vous apprendre la langue française par le biais de la littérature?

Une seule réponse possible.

- Oui
 Non

11. L'étude des textes proposés vous a-t-elle permis:

Plusieurs réponses possibles.

- D'acquérir de nouveaux mots
 De déclencher des discussions en classe
 D'enrichir votre culture personnelle

12. Que pensez-vous d'avoir une matière pédagogique pour enseigner la culture française?

Je ne suis pas vraiment d'accord.
car je pense que ça va influencer les élèves négativement
due au manque de connaissances et compréhension
de leur culture et identité.

Annexe N°10

Consigne : Répondez aux questions suivantes

Questions :

1) Est-ce que cette histoire est un récit ?

Oui

2) De qui parle-t-on dans ce texte ?

L'auteur Paul Luis

3) Qui vont avoir peur ?

L'auteur et son ami

4) Qui va faire peur aux voyageurs ?

L'hôte et sa femme

5) Comment ?

Par un mal-entendu

6) Quelle est leur réaction ?

Ils avaient vraiment peur

7) Comment s'achève le récit ?

C'était bien après le déjeuner que l'auteur a compris ce qui c'est passé

8) Qu'est-ce que c'est « les chapons » ?

/

Annexe N°11

Consigne : Répondez aux questions suivantes

Questions :

- 1) Est-ce que cette histoire est un récit ?
- Oui
- 2) De qui parle-t-on dans ce texte ?
- d'une frayeur qui a eu l'auteur.
- 3) Qui vont avoir peur ?
- les (hôtes) voyageurs.
- 4) Qui va faire peur aux voyageurs ?
- les hôtes.
- 5) Comment ?
- Par une discussion qui a eu l'hôte avec sa femme qui parlait de tuer quelque chose ou quelqu'un.
- 6) Quelle est leur réaction ?
- ils ont peur.
- 7) Comment s'achève le récit ?
- avec un petit déjeuner bien garni.
- 8) Qu'est-ce que c'est « les chapons » ?
- C'est un repas

Annexe N°12

Consigne : Répondez aux questions suivantes.

Questions :

1) Comment sont habillés les habitants du Sahara ?

- Les habitants du Sahara sont habillés par: Les peaux des animaux.

2) Où habitent les nomades ?

- Ils habitent dans les hauts plateaux au Sahara, Ils n'ont pas de maisons fixes.

3) Quels sont les animaux que possède l'oncle ?

- Les moutons, les chameaux.

4) À quoi servent les chameaux ?

- Ils nous donnent le lait, les peaux, la viande et ils sont utilisés pour déplacer.

5) Qu'est-ce qu'un sloughi ?

- C'est un chien.

6) Où habite le chien ? (à l'intérieur de la maison ou à l'extérieur ?)

- à l'extérieur de la maison

7) Quel est le rôle du chien ?

- Il surveille l'homme et sa vie

8) Chez nous les musulmans comment on considère le chien ?

- C'est un animal domestique.

Résumé : Le texte littéraire est le support adéquat permettant aux apprenants de s'ouvrir au monde culturel, pour cela la réception des textes littéraires nécessite une certaine compétence interculturelle. Nous avons mené notre étude sur un échantillon d'apprenants de la première année secondaire dans deux zones différentes ce qui nous a fait retenir que les apprenants trouvent des difficultés de réception des textes littéraires issus d'une culture étrangère parce qu'ils n'ont pas une ouverture vers les cultures étrangères ce qui rend difficile leur compréhension.

Mots clés : compréhension de l'écrit, culture, interculturel, réception, texte littéraire.

Abstract: The literary text is the appropriate support for learners to open up to the cultural world, for this the reception of literary texts requires a certain intercultural competency. We conducted our study on a sample of first-year high school students in two different areas, which led us to conclude that learners find it difficult to receive literary texts from a foreign culture because they do not have an opening to foreign cultures which makes their understanding difficult.

Key words: reading comprehension, culture, intercultural, reception, literary text.

ملخص: يعتبر النص الأدبي الرخصة الأمثل السامحة للمتعلمين بالإنفتاح أمام العالم الثقافي لهذا فإن إستيعاب النصوص الأدبية يتطلب بعض الكفاءة الثقافية. أجريت دراستنا على عينة من طلاب السنة الأولى من الطور الثانوي في منطقتين مختلفتين مما جعلنا نلاحظ بأن التلاميذ يجدون صعوبة في إستيعاب النصوص الأدبية المنحدرة من الثقافة الأجنبية وذلك بسبب عدم إنفتاحهم على الثقافات الخارجية مما يعرقل فهمهم للنصوص.

الكلمات المفتاحية: فهم المكتوب، الثقافة، الثقافة الأجنبية، الإكتساب، النص الأدبي.