

Université Abderrahmane Mira de Bejaia

Faculté des Lettres et des Langues

Département de Français



MÉMOIRE DE FIN D'ÉTUDES

En vue de l'obtention du diplôme de Master en Langue Française.

Spécialité : Linguistique et langues appliquées

Thème:

**La place du conte kabyle dans le manuel scolaire
de 2^{ème} année moyenne: Analyse des supports
d'activités et propositions didactiques**

Réalisé et présenté par :

M^r. SOUILAH Abderrahim

M^{elle}. MESSACI Thileli

Membre de jury :

Président: Mr. KERBOUB Nassim

Encadreur: Mme. OULD BENALI Naïma

Examineur: Mr. BENBERKAN Younès

Promotion: 2019/2020

Remerciements

Nous remercions Dieu le tout puissant de nous avoir donné le courage et la patience pour mener à terme cette recherche.

Nous tenons à remercier chaleureusement notre encadreur madame Ouldbenali Naima pour avoir accepté de diriger ce travail, pour ses conseils et ses orientations.

Des remerciements particuliers s'adressent aux membres du jury pour avoir accepté d'évaluer notre travail.

Nous remercions pareillement nos amis et familles qui nous ont encouragés et soutenus tout au long de l'élaboration de ce travail.

SOUILAH et MESSACI

Dédicace

*À ma très chère mère qui a toujours été à mes cotés, son soutien et ses prières
étaient pour moi la clé de tous mes succès*

« Que Dieu te protège et te garde pour nous »,

À la mémoire de mon cher père, que Dieu l'accueille dans son vaste paradis,

*À ma chère sœur et ses petits enfants, à mes frères et leurs familles et tous
ceux qui ont été près de moi,*

À toute la promotion linguistique et langues appliquées,

À tous mes amis,

Je dédie ce modeste travail

Abderrahim

À ma très chère mère qui est pour moi la source de réussite et du savoir,

À mon très cher père,

À ma très chère copine Farida et à tous mes amis,

À mes frères

Je dédie ce modeste travail

Thileli

Résumé

Chaque enseignement/apprentissage vise à développer chez l'apprenant une compétence, cette dernière qui relie à la fois entre la compétence linguistique et culturelle. La didactique des langues et cultures est une discipline qui met en valeur l'aspect culturel de la langue et veille sur un bon déroulement du processus d'apprentissage. En revanche, le texte littéraire représente un outil extrêmement puissant pour l'apprentissage culturel dont le conte est l'un de ses constituants les plus pertinents.

D'autre part, le conte kabyle est l'un des genres littéraires qu'on peut trouver dans les manuels scolaires du cycle moyen, notamment celui de la 2^{ème} AM. Ce dernier est important car il contribue à l'instauration et la mise en place de la compétence culturelle au terme de l'identité et d'appartenance à une communauté culturelle déterminée.

Notre présent mémoire met l'accent sur l'importance de texte littéraire, en particulier le conte kabyle dans le processus d'apprentissage linguistique et culturel chez l'apprenant, or, apprendre une langue étrangère ne signifie pas changer sa visée culturelle, mais plutôt apprendre en veillant sur notre identité culturelle, celle qui se rapporte avec notre langue maternelle.

Mots clés : langue, culture, compétence culturelle, langue étrangère, texte littéraire, approche culturelle, conte kabyle.

Sommaire

| | |
|-----------------------------|---|
| Introduction générale | 6 |
|-----------------------------|---|

Chapitre I : Cadre théorique et aspects institutionnels du conte berbère

| | |
|---|----|
| Introduction | 9 |
| 1 Genèse de mot «culture»..... | 9 |
| 2 Culture..... | 9 |
| 3 Culture en didactique..... | 11 |
| 4 Approche culturelle..... | 18 |
| 5 Cadre méthodologique pour l'acquisition d'une compétence culturelle | 23 |
| 6 La culture en Algérie..... | 24 |
| 7 Le conte | 29 |
| Conclusion..... | 32 |

Chapitre II : Le conte Kabyle dans le manuel scolaire de la 2^{ème} année moyenne : Analyse des supports d'activités & propositions didactiques

| | |
|---|----|
| 1 Présentation du 1 ^{er} corpus..... | 34 |
| 2 Analyse des supports d'activités du conte..... | 36 |
| 3 Contes proposés dans le projet 1 du manuel scolaire (les contes kabyles)..... | 37 |
| 4 Conte kabyle | 40 |
| 5 Enquête d'expérimentation | 41 |
| 6 Vérification des hypothèses | 43 |
| 7 Propositions didactiques (contes précieux)..... | 43 |
| Conclusion..... | 48 |
| Conclusion générale | 50 |
| Bibliographie | 53 |
| Liste des tableaux | 56 |
| Table des matières..... | 57 |
| Annexe | |

Introduction générale

Introduction générale

Durant la scolarisation, les apprenants sont appelés à apprendre plusieurs disciplines qui vont leur faciliter l'accès au monde et comprendre notamment les différents enjeux et changements qui surgissent autour d'eux (mathématique, physique, histoire, géographie etc.). À ce titre, l'apprentissage d'une langue étrangère réalise à son tour cette ouverture au monde en offrant l'opportunité aux apprenants de communiquer avec d'autres ayant le même statut éducatif et social.

Le texte littéraire, et en particulier le conte, occupe une place prépondérante et centrale dans la classe de langue, et il joue un rôle important dans l'enseignement / apprentissage de FLE, ce dernier (le conte) est sollicité pour le travail des différentes compétences, son analyse permet de découvrir d'autres cultures d'un point de vue interne et complet, son enseignement vise notamment à renforcer la capacité d'observer, d'interpréter et de construire une cohérence entre les objectifs d'apprentissage et les compétences ciblées, et parmi ces dernières ; la compétence culturelle. « *En littérature, la dimension culturelle a également une importance majeure. En effet, la culture humaine ou universelle est omniprésente dans l'écriture littéraire. Cette culture populaire ou savante est une source d'inspiration inépuisable pour ces créateurs qui puisent sans cesse dans ce grand réservoir des ancêtres ...* »¹. En outre, l'Algérie principalement arabophone, la région de la Kabylie est connue par ses productions littéraires, les contes, semblent différer selon qu'ils ont été narrés par des hommes ou par des femmes (Taous Amrouche, Mouloud Mammeri...). Ces contes occupent une place très particulière, car ils touchent au niveau le plus profond, structurel des sociétés, puisque la plupart d'entre eux évoquent des problèmes communs à toute l'humanité : les rapports entre nature humaine et culture. Cependant, leur étude semble importante en classe de FLE puisque ils paraissent comme un support motivant dans l'enseignement / apprentissage de langue étrangère et mettent aussi en œuvre la faculté de sensation et de rapprochement en soi. Et aussi, ils consolident cette relation intime entre la langue qu'il est entrain d'apprendre et sa propre culture auquel il appartient, car chaque langue incarne les particularités de la culture nationale (mode de vie, les rites etc.). En effet, le conte kabyle appartient à la culture nationale, puisque il est considéré comme étant un héritage patrimonial de notre pays qui s'est transmis en plusieurs générations. Par ailleurs ; suite à la réforme du programme officiel de la 2^{ème} année moyenne de la langue française, il est clair que

¹ Marc Escola & Atoui- LABID Souad. (2017). « La dimension culturelle en didactique, en littérature et en science du langage », colloque de l'université Mohammed Boudiaf. M'sila. Algérie.

l'exploitation de différents contes s'est mise en vigueur, car l'apprenant est appelé à être conscient de ce qu'il apprend, non seulement apprendre la langue et la maîtriser convenablement, mais il devrait savoir que cette langue est habillée par un aspect culturelle qu'elle veut lui inculquer. Selon le nouveau programme, les contes ont les trouvent dans le premier projet intitulé « dire et jouer un conte » dans lequel on trouve trois séquences distinctes :

- Dans la première séquence, il y a trois contes (la vache et le chien, un Bûcheronhonnête, le petit garçon et sorcière).
- La deuxième séquence (la fille de pêcheur, un homme malhonnête, les deux sœurs et les fées).
- La troisième séquence (le pêcheur et sa femme, Loundja la fille du roi, le renard et le lion).

Parmi les raisons qui nous ont motivés à opter pour ce sujet, notre passion à la culture kabyle, et plus précisément les contes qui font partie de la richesse culturelle et identitaire de l'Algérie. En outre, ce conte représente une véritable morale que nos aïeux ont pu inculquer d'une génération à une autre et tout cela nous donne l'immense fierté de le revaloriser à nouveau dans ce manuel scolaire.

Dans ces trois séquences, on peut clairement constater que les contes kabyles sont peu exploités, et cela nous oblige à formuler la problématique suivante : le conte kabyle dans le manuel scolaire de deuxième année moyenne est-il suffisamment introduit dans le manuel scolaire de FLE ?

Pour tenter de répondre à cette question nous avons émis les hypothèses suivantes :

- les contes kabyles d'expression française sont moins valorisés dans le manuel scolaire.
- la façon dont les contes ont été introduits ne répond pas aux véritables exigences de l'appropriation de la culture kabyle.

Pour confirmer nos hypothèses, nous avons opté pour une méthode par laquelle nous proposons l'intégration d'autres contes kabyles EF dans ce premier projet du manuel de 2^{ème}M et suggérer des activités convenables pour les traiter en classe tout en basant sur l'aspect culturel qui sera au cœur de but souhaité.

Chapitre I :

***Cadre théorique et aspects institutionnels du
conte berbère***

Introduction

Dans le présent chapitre, nous allons essayer de définir et d'expliciter les notions clés et indispensables liées à notre problématique de départ, d'une manière qu'elles soient convenables avec le sujet de recherche, notamment les notions de « conte », « culture », « langue et culture » ainsi que la « compétence culturelle ».

1 Genèse de mot «culture»

Issu de gréco-latin, ce terme contient à la fois plusieurs significations, durant l'antiquité grecque, il y avait l'expression « tropos » qui désigne la méthode que l'on utilise pour transmettre les traditions anciennes et nouvelles. La formule « physis » correspond à la nature persistante alors que « éthos » pour Socrate indiquait l'esprit ou le souffle et met en évidence le concept de progression et des savoirs collectés. Or, le mot « padeira » d'où le terme pédagogie a vu le jour révèle l'éducation des enfants et visait le développement intellectuel de l'Homme et son incorporation dans le milieu social¹.

Ce mot « culture » rassemble ces différentes explications qui se rapportent aussitôt à la biologie, la vie sociale et l'éducation aux valeurs traditionnelles. Quant à Cicéron, le grand orateur romain, assimila la culture à celle qui correspond à « la culture de l'esprit » prit de latin (*animi cultura*) et puis l'extraction de « cultus » reflétant la divinité (l'adoration des dieux). Au sens strict de terme, il désigne le caractère typiquement humain, ce qui relève de ses multiples activités qu'il faisait au cours de son existence, ses réalisations et ses productions intellectuelles, ainsi qu'artistiques, religieuses et se distinguent explicitement des faits économiques, politiques et sociaux.

2 Culture

Selon certains chercheurs, l'expression « culture » est conçue comme un concept difficile à lui accorder une explication précise, car elle se situe au carrefour de plusieurs disciplines et c'est pour cette raison que chaque spécialité la définit à sa propre guise et selon le contexte dans lequel elle voudrait l'instaurer². En effet, à partir de 18^{ème} siècle, on a le mot « civilisation » qui a dominé. Quelques-uns définissent la culture comme synonyme de « civilisation » à ce

¹Florence, w. (2015). « Apprendre une langue c'est apprendre une culture ». Gissen Elektronische Bibliothek. En ligne [http : // www.dnb.de/](http://www.dnb.de/)

² Manna, M. (2018). *L'impact de la dimension culturelle sur le processus de la compréhension de l'écrit* : étude de cas. Mémoire de master didactique et langues appliquées publié, université 8 mai 1945 Guelma.

sujet, Claire Tardieu pense que la culture est « *l'ensemble des attitudes, de visions de monde et des traits spécifiques qui confèrent un peuple particulier sa place originale dans l'univers*³ » c'est-à-dire que chaque peuple se distingue de l'autre par ses façons d'être et d'agir dans son entourage. Par contre l'UNESCO précise que la « *la culture dans son sens plus large ; est considérée comme ensemble des traits distinctifs spirituels et matériels, intellectuels et affectifs qui caractérisent une société ou un groupe social et qui englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, la façon de vivre ensemble, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances*⁴ » donc, le mot culture dans sa globalité est lié aux faits sociaux qui sont représentés par un ensemble de distinctions entre les peuples et les individus.

Pour bien montrer la difficulté relative à la définition de mot « culture », notons-le fait que cette expression se positionne au carrefour de plusieurs champs d'études, et qu'il n'y pas une véritable science unifiée de la culture. À cet égard, Jean-Cuq & Gruca affirment « *que son étude est le bien commun de plusieurs disciplines : ethnologie, anthropologie, sociologie, littérature, histoire de l'art* »⁵.

Il s'agit donc d'une vision globalisante de la culture que l'anthropologue Tylor définissait en 1871 d'« *ensemble complexe qui inclut la connaissance, la croyance, l'art, la morale, le droit, la coutume et toutes autres capacités et habitudes acquises par l'homme autant que membre de la société*⁶ ». Puisque à l'intérieur même d'une communauté, on ne retrouve pas seulement une culture mais aussi des cultures parfois métissées. Et ce qui également lui attribue le caractère complexe renvoi à chaque éclaircissement de chaque-unes de ses disciplines.

2.1 Sens sociologique de culture

D'après le sociologue et professeur C. Clanet : « *la culture est un ensemble de systèmes de significations propres à un groupe ou un sous-groupe, ensemble de significations prépondérantes, qui apparaissent comme valeurs et donnent naissance à des règles et à des normes que le groupe conserve et s'efforce de transmettre, et par lesquelles il se particularise, se différencie des groupes voisins* »⁷ et à travers cette représentation on peut

³ Tardieu, (2008). *La Didactique des langues en 4Mots –Clés, Communication, Culture, Méthodologie, Évaluation*. Paris : Ellipses, P.85

⁴ Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.

⁵ Cuq, J-p, Gruca I, *cours de didactique du français langue étrangère et seconde horizon, groupe*, Paris, 2002.

⁶ Taylor, E. B. (1871). «Primitive Culture: Researches into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Language Art and Custom». London : J. Murray. Cité par Olivieri, C. (1996).

⁷ Claude Clanet. *L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*, Toulouse, PUM, 1990.

comprendre qu'il s'agissait d'un ensemble de structures sociales et des connaissances acquises qui par la suite sont transmises à travers des générations.

Il s'agit donc d'un ensemble de structures sociales et des connaissances acquises qui par la suite sont transmises à travers les générations en relation avec la nature et le monde environnant⁸.

3 Culture en didactique

De point de vue de la didactique des langues, la culture serait un concept qui se réfère à un ensemble de traits sociaux, c'est-à-dire, tous ce qui est en relation avec l'individu et ses contributions au sein de la société. À ce sujet, Jean P-Cuq affirme que « *le concept culture peut concerner un ensemble social (ou même une société) qu'une personne individuelle* »⁹ à travers cette élucidation, on peut clairement constater que la culture a un rapport direct avec les individus qui représentent sa mise en valeur dans la société.

D'autre part, la didactique de FLE met l'accent sur un point très important, en ce qui concerne le statut qu'on attribue à la culture autant qu'activité que l'homme exerce et façonne, mais cette fois-ci, la signification qu'on lui rapproche est d'ordre sociologique. À ce fait, Jean P.C explique qu'une culture « *écrit le sociologue : la capacité de faire des différences* », c'est-à-dire de construire et de légitimer des distinctions (*distinguer, être capable de ne pas confondre, être distingué par les autres*)¹⁰ donc, la culture c'est le fait d'être en mesure de légitimer ses propres représentations culturelles et sociales et de ne pas les mêler avec les autres ayant des aspects sociaux complètement différentes les rendre légales à une communauté précise.

Par ailleurs, il indique qu'au cœur même d'un seul regroupement social, coexistent plusieurs cultures. « *Au sein d'une vaste culture, coexistent des cultures plus petites... il faudrait toujours parler de culture au pluriel parce qu'elles interfèrent dans un même ensemble* »¹¹ l'idée qu'il voulait nous transmettre, c'est qu'à l'intérieur même d'une seule société, il y'a des cultures métissées et croisées. Il rajoute pareillement « *le mélange est la condition ordinaire d'une culture et celle-ci se définit toujours comme une entité plurielle* »¹² dès lors, on parle le

⁸ Rahmani, I. (2014). *La pratique de l'approche culturelle dans l'enseignement du FLE : à travers les textes*. Mémoire de magister en didactique publié, université Mohammed Khider- Biskra.

⁹ Cuq, j-p. (2003). *Dictionnaire de didactique du français*. Paris : CLE International. P 63.

¹⁰ Cuq j-p. (2003). *Dictionnaire de didactique du français*. Paris : CLE International. P 63.

¹¹ Cuq j-p. (2003). *Dictionnaire de didactique du français*. Paris : CLE International. P 63.

¹² Cuq j-p. (2003). *Dictionnaire de didactique du français*. Paris : CLE International. P 63.

plus souvent « des cultures », non pas d'une culture au singulier, car chaque pays du monde est exposé au phénomène de pluri-culturalité à l'exemple de l'Algérie.

3.1 Les finalités didactiques de l'enseignement/ apprentissage de la culture

Suite à la publication de conseil de l'Europe d'un ouvrage de référence « qui offre une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. »¹³ Ce guide attribue « une place prépondérante à l'enseignement culturel en le considérant comme une compétence nécessaire dans l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères »¹⁴ dans le cadre d'acquérir la compétence générale qui est l'appropriation des savoirs nécessaires relatifs à la langue.

3.1.1 Le savoir

Il renvoie à la connaissance de l'extérieur. Il s'agit d'un savoir socioculturel qui se réalise à travers l'adaptation d'une conscience interculturelle qui va contribuer à l'accroissement du capital culturel chez les apprenants¹⁵. Pour également réaliser cette interculturelité, il doit y avoir le partage d'une même langue, pour qu'en final, le processus d'évolution culturelle accroitra et deviendra rentable au terme d'apprentissage culturel.

Ce savoir socioculturel contient également des points essentiels basés sur :

- **la vie quotidienne** : nourriture, heure de repas, manière de table, horaire et habitudes de travail etc.
- **les relations interpersonnelles** : la structure sociale, les relations entre les individus, en particulier, les relations familiales etc.
- **les valeurs, croyances et les comportements** : ils sont liés principalement aux cultures et aux traditions qui caractérisent l'identité culturelle etc.
- **le savoir vivre** : l'aspect vestimentaire et les comportements, le rituel quotidien etc.

3.1.2 Le savoir-faire

C'est l'habileté d'utiliser des techniques adéquates, pour tisser des liens d'inter-tolérance avec des personnes appartenant à une culture différente. Donc, il s'agit d'une entente et d'un accord entre deux orientations culturelles différentes.

¹³ Conseil de l'Europe, *Le cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg, Didier, Paris, 2005, P11

¹⁴ Belmari, N, (2015). *Exploitation de l'aspect civilisationnel du conte dans l'école algérienne : étude de cas* : mémoire de master en civilisation et littérature francophone, université Abdelhamid ibn Badis- Mostaganem.

¹⁵ Belmari, N, (2015). *Exploitation de l'aspect civilisationnel du conte dans l'école algérienne : étude de cas* : mémoire de master en civilisation et littérature francophone, université Abdelhamid ibn Badis- Mostaganem.

3.1.3 Le savoir-être

Le savoir-être est cette capacité qu'un apprenant doit avoir, elle consiste à être compréhensive en dépit de toutes sortes de différences par rapport aux autres. Tel le respect des croyances religieuses.

3.2 Dichotomie langue – culture et enjeux didactiques

Sur le plan linguistique, la langue est un moyen de communication qu'un ensemble d'individus utilise pour transmettre des messages, principalement à l'oral ; à ce sujet, J-Dubois et M- Giacomo indiquent « *qu'au sens le plus courant, une langue est un instrument de communication, un système de signes vocaux spécifiques au membre d'une même communauté* »¹⁶ ils insistent ainsi sur l'idée que la langue est partagée entre différentes personnes qui appartiennent à un seul regroupement.

Autant que système de communication, F. de Saussure indique qu'une langue « *est une nomenclature, c'est-à-dire une liste de termes correspondant à autant de choses* »¹⁷ à travers cette explication, on peut parfaitement comprendre qu'en linguistique générale, la langue porte en elle-même une charge colossale de mots, et dont chaque-un porte une signification qui pourrait être diversifiée et renvoie à plusieurs choses. D'autre part, Saussure précise que la langue est un système de signes, car ces mots-là sont représentés par divers signes que l'on peut leur attribuer. « *Le signe linguistique unit non une chose et un nom, mais un concept et une image acoustique* »¹⁸ ce principe là que Saussure appelle l'arbitraire du signe linguistique, car « *il n'existe aucun lien intrinsèque entre le signe linguistique et le contenu qu'il évoque* »¹⁹. D'ailleurs, l'étude qui a été faite par ce linguistique, père fondateur de la discipline ; concerne uniquement l'angle scientifique de la langue, et n'y s'intéresse à aucune d'autres orientations. Cette dimension scientifique qui se rapporte directement avec le langage humain puisque « *la matière de la linguistique, c'est l'ensemble des manifestations du langage, hétérogènes, diverses, multiformes...* »²⁰ Et c'est dans ce point qu'on affirme le rapport du langage humain avec la langue. Également, on voit naître la dichotomie saussurienne langue/parole. Par la suite, d'autres disciplines ont pris la conception de langue avec d'autres orientations et études (anthropologie, didactique des langues etc.)

¹⁶ Dubois, J. (2012). *Le dictionnaire de la linguistique et des sciences du langage* (2è éd). Paris : LAROUSSE.

¹⁷ Saussure, F. (2005). *Cours de la linguistique générale*. Paris : Talankit.

¹⁸ Saussure, F. (2005). *Cours de la linguistique générale*. Paris : Talankit.

¹⁹ Bracobs, M. (2006). *Introduction à la pragmatique*. Bruxelles : De Boeck.

²⁰ Auchlin, A. & Moeshler, J. (2000). *Introduction à la linguistique contemporaine*. Paris : Armand Colin.

En anthropologie, et d'après les spécialistes du champ d'étude, ils ne considèrent plus la langue, sans ses aspects socioculturels dont ils sont les produits, comme on ne peut comprendre une culture sans ses données linguistiques dont elles sont les aspects ; et on ne peut accéder à la culture sans la langue qui conditionne sa diffusion. À ce fait, Lévi-Strauss explique « *c'est surtout au moyen du langage que l'individu acquiert la culture de son groupe et que cette dernière, devenue ainsi transmissible* »²¹ il ajoute également : « *une langue peut être considérée, soit comme un produit de la culture, soit comme un produit de la culture ordinaire dans laquelle elle est en usage, soit comme une partie de cette culture, soit comme condition de celle-ci* »²² à travers ses explication, L-Strauss défend l'idée qu'une langue est en elle-même un produit culturel, et la culture se transmet par l'intermédiaire de la langue.

En didactique des langues, « *la culture* » constitue un élément incontournable au milieu de son organisme social, car on assimile toujours la culture à la société, en particulier dans le cadre d'enseignement/apprentissage de FLE. En effet, « *la langue et la culture ont toujours joué un rôle éducatif dans l'enseignement des langue* »²³. La langue et la culture, tout comme langue /parole de F. de Saussure, elles forment une paire indissociable et complémentaire, parce que chaque langue véhicule et envisage une culture dont une communauté culturelle l'ont sert pour s'identifier. Pour mieux comprendre cette complémentarité, Galisson précise que « *les mots détiennent une charge culturelle partagée* »²⁴ ce qui veut dire, qu'il ne peut y avoir une langue sans la présence de la culture, et qu'une langue, à l'intérieur de son système on trouve cet ensemble de mots qui correspond ou bien montre une certaine culture auquel les apprenants s'identifieront par la suite.

Dans le cas d'apprentissage de FLE²⁵, le retour à la langue maternelle et en emprunter ses valeurs et ses principes culturelles est de grande importance, surtout quant on voit les pays européens mettent en évidence ce principe éducationnel qui est le retour à la langue source. D'ailleurs, « *dans certains systèmes éducatifs nationaux, on a pu reconnaître aux populations immigrées, le droit à l'enseignement dans la variété linguistique du pays d'accueil (pour éviter toute discrimination) tout en soulignant la nécessité de prendre en compte la langue et*

²¹ Strauss. L, Cité par Thévinin, Op.cit, P40.

²² Lévi-Strauss, C. 1958. *Anthropologie structurale*. Paris : Plon.

²³ Windmuller, F. (2015). « Apprendre une langue, c'est apprendre une culture ? » Online 4 : Gissener Elektronische Bibliothek.

²⁴ Galisson, R. (1988). « Culture et Lexiculture partagées : les mots comme lieux d'observation des faits culturels ». Dans : ELA n° 69, 74-90.

²⁵ Français Langue Etrangère.

la culture d'origine »²⁶ on peut comprendre à travers cette déclaration du conseil de l'Europe, qu'il soulignent clairement la nécessité de prendre les valeurs culturelles des apprenants issus d'une langue différente, notamment pour les apprenants qui souhaitent apprendre une langue étrangère (le cas des algériens qui apprennent le français).

Bourdieu souligne « *qu'il ne s'agit pas pour celui-ci d'intégrer totalement un groupe porteur de telles ou telles valeurs définitives. Il s'agit pour lui de maîtriser le réseau symbolique qui le constitue en tant que langue étrangère pour être capable de produire et de recevoir du sens en cette langue* »²⁷ à ce sujet, Bourdieu veut nous expliquer qu'une langue, pour la maîtriser suffisamment, et avant même d'arriver à ce stade il fallait bien adopter son réseau symbolique qui se rapporte avec l'ensemble de valeurs qu'elle révèle. À priori, la langue incarne et dévoile des valeurs, et des significations d'une culture qu'elle désigne et elle ne peut s'employer vide de sens. Elle constitue le moyen d'accès à la culture. Corollairement, elle est elle-même un phénomène culturel à travers lequel toute une culture propre à une communauté distincte se manifeste.

À notre ère « les cultures sont vivantes, comme les humains. Et comme pour eux, leur continuité n'est pas statique mais dynamique. Bien que nous soyons toujours loyaux envers notre identité culturelle, personne d'entre nous ne vit encore sa culture comme nos grands-parents »²⁸ en effet, l'Algérie comme tout autre pays du monde, certaines communautés culturelles « la communauté kabyle », ont délaissés leur culture, et cela revient à l'impact de la langue étrangère, surtout en ce qui concerne les contenus éducatifs dédiés à l'enseignement des langues.

3.3 Relation didactique et méthodologique entre langue/culture

D'après Byram « *apprendre une langue, c'est apprendre une culture, par conséquent, enseigner une langue, c'est enseigner une culture* »²⁹. Donc, la langue révèle toujours un contenu culturel bien déterminé. Il ajoute également « *L'apprentissage des langues, dit-on souvent, élargit les horizons et, si tel est le cas, il possède une vertu éducative. La véritable signification de cette expression est que l'apprentissage de la culture qui résulte de l'apprentissage de la langue élargit les horizons* ». La langue est alors un outil fondamental pour acquérir une culture et de s'ouvrir également aux autres cultures. Selon une optique

²⁶ Beacco, J-C., & Byram, M. (2007). « De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe ». Conseil de L'Europe, p24.

²⁷ Bourdieu, P, Cité par Cuq. J-P & Gruca -I, Op. Cite, P 84.

²⁸ Albo, x. (2003). *Culture, interculturalité, enculturation*. Fondation sainte marie, 29-30.

²⁹Byram, M. (1992). *Culture et éducation en langue étrangère*. Paris : Crédif, Hatier/Didier.

similaire, Galisson souligne que « si l'on veut bien admettre qu'apprendre une culture pour en démonter les mécanismes et manipuler des nouveaux mots, mais pour fonctionner dans la culture... »³⁰ en s'inspirant de Galisson, on peut constater que les mots possèdent une énorme charge culturelle. Car en didactique des langues, la langue sert à transmettre des composantes culturelles aux apprenants. Quand il s'agit de définir les objectifs d'enseignement, apprentissage linguistique, certainement, ce sont ces objectifs qui impliqueront, l'étude de la culture autant qu'entité souhaitable son acquisition. Pour expliquer cette vision, il est convenable de résumer le rapport didactique et méthodologique qu'entretiennent langue avec la culture dans l'apprentissage des langues³¹:

- La culture est instruite après l'apprentissage de la langue, ou en seule période que celle-ci.
- Les contenus culturels destinés à être enseignés s'inspirent de la culture savante, l'anthropologie culturelle, de la sociologie ou bien de l'ethnographie³².
- Depuis peu de temps, des nouveaux contenus culturels ont été introduits dans les méthodologies résultant de l'introduction des nouveaux concepts didactiques tels que la compétence de communication et notamment la compétence socioculturelle. Ce qui est fondamental, c'est que l'apparition des nouveaux concepts didactiques a mis en évidence le fait que la culture doit être appréhendée à la fois en tant que *composante socioculturelle*.
- L'enseignement de la culture implique aussi pour l'apprenant l'acquisition d'un savoir factuel, le plus souvent organisé sous forme de thèmes : traditions, mœurs, religion, travail, etc. Ces savoirs ne mettent aucunement l'accent sur la réalisation d'objectifs communicatifs mais sont des éléments culturels constitutifs d'une société, c'est-à-dire que les apprenants seront capables de s'intégrer facilement dans leur entourage social³³.

3.3.1 Langue et culture savante

La langue ne cesse d'être parmi les moyens pour affirmer et légitimer n'importe quelle culture appartenant à un groupe social strictement définis par un ensemble de valeurs et de principes avec lesquels il affirme son identité, à ce fait, si nous retournons aux siècles passés, au moyen âge, l'enseignement du grec dans la Rome républicaine était principalement pour avoir l'accès

³⁰ Galisson, R & Puren, C. (1999). « La formation en question ». Paris: Clé international. Garfinkel

³¹ Windmuller, F. (2015). « Apprendre une langue, c'est apprendre une culture ? » online 4 : Gissener Elektronische Bibliothek. P 44.

³² Windmuller, F. (2015). « Apprendre une langue, c'est apprendre une culture ? » online 4 : Gissener Elektronische Bibliothek. P 45.

³³ Windmuller, F. (2015). « Apprendre une langue, c'est apprendre une culture ? » online 4 : Gissener Elektronische Bibliothek. P 46.

à une culture estimée exemplaire en comparaison aux cultures barbares. L'enseignement du latin en Europe, à son tour, s'est perduré durant des années dans l'attente de certifier le passage à la culture romaine.

Dans le cas présent, l'apprenant d'une langue étrangère est appelé à un voyage où il va effectuer des échanges interculturels à travers ce qu'il a entre ses mains comme outils d'apprentissage ainsi que les pratiques modernes qui accompagnent cet apprentissage. La culture Selon l'enseignement des langues mortes porte en elle un héritage patrimonial de l'ensemble des sociétés, puisque les motivations pour transmettre ce savoir culturel ne viennent pas d'une volonté proportionnelle à son usage concret, mais elles sont intimement corrélées à l'expression culturelle en tant que développement des facultés et des attitudes intellectuelles (reconnaissance ethnique et religieuse, adaptation de mœurs, être fier de son identité etc.) et de même pour l'apprentissage d'une langue en classe, à titre d'exemple : les supports littéraires comme les contes et les documents adéquats à ses supports (des illustrations montrant une tradition...). Ici, la centration sur l'apprenant est inévitable, car l'objectif de cet apprentissage culturel c'est de créer en lui l'affection et la fierté envers son identité, et en parallèle il va apprendre la langue malgré qu'elle ne fasse pas partie de son héritage culturel. Or, il aura ce plaisir éblouissant de reconnaître soi-même, et apprendre l'idiome.

La culture savante au sens propre de terme, correspond à un signe de distinction entre différents groupes d'une société, que ce soit selon leurs rôles (élève, inspecteur, enseignant) ou selon leur classe sociale (moyenne, riche, pauvre). En plus de l'ostentation culturelle, l'appropriation des cultures a comme motivation les fondements de la construction identitaire³⁴.

L'acquisition d'une culture est assimilée en particulier, à l'hérédité qu'un groupe recueille à un certain moment, d'une génération à une autre. À ce propos, Christian Puren affirme : « *la culture laisse entrevoir son côté universaliste car elle insiste à faire prélever les fonds communs, accorde les liens de parenté avec des cultures exemplaires et réaffirme l'appartenance culturelle* »³⁵ (kabyles de Bejaïa et Tizi-Ouzou & les kabyles des autres

³⁴ Bomilcar, DA., (2016). « Les approches culturelles dans les manuels de français et de portugais du Brésil langues étrangères » : l'exemple des enseignements sur l'alimentation. Département de didactique de FLE. P18

³⁵PUREN Christian, « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective Co-actionnelle Co-culturelle », dans Langues modernes (n° 3), Paris, APLV (Association Française des Professeurs de Langues Vivantes), 2002, En ligne : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article844>.

appartenances culturelles : les Chawis, Tergis, béni M'Zab, Touareg de désert) proportionnellement à la culture kabyle dite « berbère » l'enseignement de ses différentes valeurs culturelles sont devenues cruciales, puisque en vue de cette diversité culturelle et sociolinguistique en Algérie, le temps est venu pour remettre en cause la question de l'identité, qui était d'ailleurs, une source de polémique entre la communauté arabophone et berbérophone. De nos jours, les jeunes apprenants doivent s'identifier à nouveau à leur identité culturelle. En revanche, pour qu'il y ait une reconnaissance à travers la mise en valeur de différents traits culturels relatifs à la culture kabyle dans sa totalité.

4 Approche culturelle

L'approche culturelle caractérise la compétence culturelle. Contrairement à l'enseignement/apprentissage de la langue dans sa dimension fonctionnelle et communicative et En opposition à l'approche communicative, elle ne constitue pas d'ensemble de principes méthodologiques exploités en classe de langue, qui veut dire qu'elle s'intéresse spécifiquement au côté socioculturel et individuel des apprenants d'une langue.

Ces deux approches distinctes n'ont en usuel que la notion de « *compétence* » qui montre l'importance que plusieurs théoriciens accordent à son sujet. Il y a fort longtemps, la dimension culturelle en classe de langue était bannie de secteur, même inexistante, et cela est dû à la primauté accordée à la communication au détriment un besoin d'une valeur inestimable au terme de la construction éducative et identitaire des apprenants³⁶. C'est la raison pour laquelle les partisans du culturel, et tous ce qui entoure, manifestent leur intérêt en demandant de classer cette compétence et de lui donner une place dans le même rang que la communication. Il est donc inéluctable de déterminer ce qui caractérise la compétence culturelle, ce qu'elle relève, ou ce qu'elle ne relève pas, de la « *compétence de communication* ».

4.1 Vers un savoir culturel

Lors de la publication de Benadava³⁷ d'un article intitulé : 'la civilisation dans la communication' il s'interroge sur la dimension culturelle dans les situations de communication, par ailleurs, il montre que la langue et la culture, l'une possède et conduit l'autre et elles forment une relation solide. La compétence de communication peut différer

³⁶ Windmuller, F. (2015). « Apprendre une langue, c'est apprendre une culture ? ». P 107.

³⁷ Benadava, S. (1984). « La civilisation dans la communication ». Dans : Le Français dans le monde n° 184, 79-86

d'une situation à une autre, selon la communauté qu'elle représente, et sans que celle-ci ait le mérite d'un partage culturel (comme la culture berbérophone et celle des arabes d'Algérie) ce qui le conduit à considérer la compétence de communication en termes culturels, et non linguistiques, c'est la présence d'une diversification culturelle à l'intérieur d'une unique communauté. Donc cette relation culture/communication est capitale dans toutes les orientations culturelles qu'un groupe ou une société a l'envie d'y faire part et de s'identifier à ses principes et valeurs. C'est pour cette raison, que parfois, cela engendre des manqués linguistiques issus d'une mauvaise interprétation d'énoncés tirant leurs origines de l'étranger.

L'Algérie est un exemple, en raison de sa diversité culturelle et plurilingue, l'impact de la culture étrangère est remarquable. Surtout quand il s'agit d'apprentissage de FLE. Ici nous nous focaliserons sur la Kabylie. Particulièrement, le manuel scolaire de 2 AM langue française. Cette langue qui représente une culture étrange par rapport à la nôtre, a complètement détérioré les valeurs culturelles des apprenants natifs de la région. C'est-à-dire qu'ils se sentent plus l'appartenance à la culture d'origine, mais à celle parvenue d'étranger. Ce qui veut dire qu'en communiquant en langue étrangère, certains apprenants délaissent leurs cultures au profit des autres en raison de la négligence. Pour acquérir justement la compétence de communication, il doit y avoir les composantes socioculturelles et comportementales dedans (à l'intérieur du processus enseignement/apprentissage) par conséquent, Benadava³⁸ nous propose quelques notions fondamentales à en tenir compte :

- Avoir la moindre intuition aux faits historiques et populaires exprimés durant le discours enseignant/apprenant, des événements qui parent un héritage culturel riche.
- La fortification des interactions verbales entre les interlocuteurs à travers l'application des règles selon les normes requises (sociolinguistiques et socioculturelles) et en basant sur certaines conditions préliminaires : forme de politesse, norme de conduite, le lexique approprié, les proverbes, les mythes littéraires...
- Maîtriser l'interprétation sémiologique des signes culturels (les couleurs de drapeau berbère, l'emblème de la Kabylie, les outils de tissage traditionnels etc.)³⁹

4.2 La compétence culturelle

la compétence culturelle désigne l'ensemble de connaissances qui nous permettent de développer nos manières de vivre au quotidien, et la façon dont on accueille les différentes

³⁸ Bendava, S. (1984) « La civilisation dans la communication ». Dans : le français dans le monde n°184, 80-83

³⁹ Windmuller, F. (2015). « Apprendre une langue, c'est apprendre une culture ? » P 108

représentations sociales dans le but d'améliorer d'avantage l'intercompréhension entre les membres d'une communauté culturelle qu'elle soit singulière ou identique durant une telle ou telle situation de communication⁴⁰. Le savoir culturel est essentiellement un savoir faire langagier qui ne peut se réaliser qu'à partir de l'acquisition des connaissances en relation avec le développement d'une compétence communicative.

La littérature symbolise l'un des champs d'études les plus marquants en ce qui concerne le déploiement du savoir culturel. La compétence culturelle est instantanément attachée à la langue, elle est une condition de son existence. Or, certaines doctrines montrent que la compétence culturelle est une compétence culturelle de communication, par contre celle de porcher⁴¹ est entièrement sociologique, alors que Benadava et d'autres s'orientent vers les études sociolinguistiques. Benadava s'oriente vers l'idée que la composante culturelle est courante aux pratiques langagières que chaque locuteur met dans un contexte socio-communicatif et qui doit être nécessairement appliqué.

En effet, la compétence de communication sera considérablement un passage qui amène les apprenants à l'endroit idéal pour qu'ils puissent accumuler leurs savoirs socioculturels et langagiers. Ensuite ils vont admettre facilement l'ouverture au monde extérieur tout comme en soi-même, en adoptant une nouvelle orientation qui est « l'interculturelle »⁴².

4.3 Objectifs d'apprentissage en didactique des langues-cultures

En didactique, il est ordinaire d'admettre l'indissociabilité entre la langue et la culture. Car on doit généraliser cette évidence en ajoutant que chaque individu appartient à une culture doit automatiquement avoir la langue avec laquelle il va la transmettre.

L'histoire de la langue et la culture exerce également une influence sur l'homme : celui-ci est élevé au milieu d'une société parmi celles qui vont lui transmettre implicitement et explicitement des modèles collectifs typiquement culturels (les valeurs, les traditions, la façon de penser, de s'exprimer les règles qui régissent un décret quiconque, les normes et les attitudes etc.) et soigneusement déterminées par le règlement social et le contexte dans lequel ils sont classés, et selon le positionnement de la personne dans sa société. Il est primordial de noter que les éléments culturels et sociaux sont issus d'une longue évolution grâce à la contribution perpétuelle de l'être humain.

⁴⁰ Windmuller, F. (2015). « Apprendre une langue, c'est apprendre une culture ? » P 109

⁴¹ Porcher, L. (1988). « Programme, progrès, progression, projets dans l'enseignement/ apprentissage d'une langue étrangère ». Dans : ELA n° 69, 91100

⁴² Windmuller, F. (2015). « Apprendre une langue, c'est apprendre une culture ? ». P 110.

Cette contribution qui va lui permettre de construire son identité, ainsi qu'au contact avec des personnes qui vivent dans la même sphère culturelle ou originaires des autres environnements culturels. Il existe ainsi un ensemble vaste de composantes qui jouent un rôle spécifique dans une culture et qui, par leur connexion les unes aux autres, forment un ensemble cohérent. C'est à partir de cette perspective multidimensionnelle que nous devons considérer l'approche interculturelle comme étant une attitude à prendre en compte dans ses deux dimensions (culture source / culture d'apprentissage). Il est également contradictoire de ne tenir compte que de la culture dans son aspect objectivable, car les données culturelles, quel que soient leurs origines, ne peuvent être détachées des fonctions ou du statut que les personnes leur attribuent. Au demeurant, la langue est prise selon une pratique sociale qui encercle une fonction explicative, descriptive des traits culturels.

La didactique se penche sur la traduction de ces données en objectifs d'apprentissage en se centrant sur une sélection préalable d'un choix en corrélation immédiate avec les finalités d'enseignement/apprentissage. À cet égard, le repérage des objectifs se feront grâce à l'orientation aux différentes approches méthodiques dans le but de construire un idéalisme entre langue et culture. Finalement, faire acquérir aux apprenants une compétence culturelle dont les objectifs seront déterminés au fur et à mesure du processus d'apprentissage.

4.4 Approche linguistico-culturelle, socioculturelle, et interculturelle

4.4.1 Approche linguistico-culturelle

Elle s'appuie sur une visée ethnolinguistique de la langue que l'on peut définir à travers l'étude des relations entre langue/culture, culture et société, et qui prend en considération « *la manière dont un individu donné l'utilise et l'actualise selon les différentes circonstances de la vie sociale* »⁴³. Il s'agit de considérer la communication en tant que moyen d'expression d'une culture par l'homme. On peut désigner cette approche également par « approche ethnographique », mais la première notion nous paraît la plus pertinente, la sémiologie ou l'analyse des interactions verbales (entre autres). Ces disciplines connexes de la linguistique étant bien évidemment considérées sous un angle culturel⁴⁴.

4.4.2 Approche socioculturelle

Cette approche met l'individu au cœur de l'organisme social et du système culturel dans lesquels il progresse. Le rapport de la personne avec sa culture. Elle repose sur l'intégration

⁴³ Calame-Griaule, G. (1984). « Quand une ethnolinguiste observe... » Dans : *Le Français dans le monde* n° 188, 37-42.

⁴⁴ Windmuller, F. (2015) : « Apprendre une langue, c'est apprendre une culture ? ». P 219.

des comportements, des mécanismes et de valeurs, de principes présents dans la culture maternelle et qui caractérisent l'identité. Elle repose également sur les rapports que chaque individu entretient avec les différentes structures, manifestations et produits sociaux. Cette approche est par conséquent sociologique et anthropologique. L'apprenant se trouve dans ce cas confronté à des pratiques et des faits culturels de la culture, mais pas nécessairement en milieu authentique. La dimension anthropologique joue un rôle essentiel dans l'acquisition d'une culture étrangère, car elle reflète les caractéristiques d'une culture et dévoile un large spectre de manifestations et de représentations ainsi que des valeurs partagés par les membres d'une même communauté culturelle⁴⁵.

Cette approche est fondamentale pour la connaissance et la compréhension de la culture étrangère, ainsi que pour l'acquisition d'une compétence de communication au milieu exolingue.

4.4.3 Interculturelle

C'est une vue humaniste, une orientation vers la socio-diversité, elle est basée sur une pédagogie de relation entre les individus d'une culture issue de plusieurs appartenances. Son principal objectif est la création d'une compréhension mutuelle et amicale vis-à-vis de cette différenciation sur le plan culturel. Elle préconise essentiellement l'acceptation d'autrui avec ses similitudes et non-similitudes. Cette approbation encourage l'ouverture à l'altérité et l'inter-tolérance de toute culture ayant un système de référence distinct.

La reconnaissance de soi et de l'inter-tolérance vis-à-vis de l'altérité pourraient être vérifiées en situation de communication que l'on désigne par l'expression de communication interculturelle. C'est cette réalité interactive que d'innombrables chercheurs en didactique la caractérisent en lui attribuant l'appellation de compétence de communication interculturelle pour désigner la compétence de communication à atteindre par les apprenants en situation d'apprentissage d'une langue étrangère. On doit préciser que la compétence interculturelle à pour objectif d'installer et de perfectionner un apprentissage culturel et interculturel étant donné que les autres approches culturelles sont particulièrement sollicitées dans cette compétence. Du surcroît, le contexte d'enseignement monolingue à l'intérieur duquel les apprenants partagent la même langue et la même culture, fait que le contact culturel repose sur une situation bilatérale, c'est-à-dire qu'ils appartiennent à une unique classification en ce

⁴⁵ Windmuller, F. (2015) : « Apprendre une langue, c'est apprendre une culture ? ». P 219.

qui concerne les traits représentatifs. C'est la raison pour laquelle vaut mieux placer cette vision (interculturelle) dans son ordre évident⁴⁶.

5 Cadre méthodologique pour l'acquisition d'une compétence culturelle

Voici quelques principes prépondérants, qu'on doit mettre en œuvre dont le but d'installer la compétence culturelle chez l'apprenant. Cette vision s'appuie sur⁴⁷ :

- Une démarche concrète d'apprentissage à base de connaissance et de reconnaissance culturelle.
- Centration sur les différents points culturels à faire découvrir.
- Le choix parfait de documents à traiter lors de processus d'apprentissage (enseignant/apprenants)⁴⁸.

Cette démarche s'applique au fond d'un mécanisme intelligent qui va analyser et repérer les erreurs de fonctionnement de différents systèmes culturels, en se basant sur l'envie et la découverte de malentendus. L'analyse permettra à l'apprenant de concrétiser son passage et de lui faciliter la vagabondage entre les cultures et lui présentait des indices, des symboles, et des repaires en relation avec des documents à titre des supports qui indiquaient le caractère complexe et multiculturels des phénomènes identitaire tout en effectuant un rapatriement à sa culture usuelle.

Identifier les représentations et les comparer, penser à son identité, forment les objectifs qui doivent être atteints par l'apprentissage, si l'on souhaite mettre en relation la culture de l'apprenant avec d'autres toute en ayant la lucidité extrême des différences qu'il y a entre les deux parties (la culture maternelle/les cultures étrangères). Cette démarche est pertinente, puisque elle ouvre l'accès à la langue maternelle en classe de langue étrangère. Elle valide ainsi les principes de distinguer la compétence linguistique de la compétence culturelle⁴⁹.

5.1 Comparatisme culturel

Nous entendons par « comparatisme culturel » : un ensemble de données sociétales, d'habitudes sociales, de valeurs, et de représentations culturelles intériorisées dans la culture auquel nous intéressions tout au long de notre apprentissage. Ces représentations font l'objet

⁴⁶ Windmuller, F. (2015) : « Apprendre une langue, c'est apprendre une culture ? ». P220.

⁴⁷ Windmuller, F. (2015) : « Apprendre une langue, c'est apprendre une culture ? ». P 115.

⁴⁸ Windmuller, F. (2015) : « Apprendre une langue, c'est apprendre une culture ? ». P 115.

⁴⁹ Windmuller, F. (2015) : « Apprendre une langue, c'est apprendre une culture ? ». P115, 116.

d'une comparaison avec la culture maternelle en se référant à une autre culture même si elle faisait partie de la même région ou pays⁵⁰.

Nous détectons deux échelons selon lesquels nous effectuerons une comparaison d'activités entre deux pôles culturels :

- le premier point à évoquer, c'est la présence des données culturelles communes dont la structure sémantique est différente, quand on parle de couscous en Algérie, qui est devenu un plat national que chaque région de pays le prépare à sa propre façon, mais ça reste toujours une tradition typiquement kabyle, donc c'est juste une question, comment manier telle culture à sa propre guise, ou bien quelle est son apport lié à sa pratique⁵¹

- le deuxième point, ou bien le second niveau de comparaison concerne des faits et des événements culturels présents dans la culture maternelle et qui n'appartient guère à aucune d'autres (la culture arabe). Ici nous donnons l'exemple de la célébration de nouvel an berbère qui correspond au douze janvier que les kabyles commémorent chaque année et qui représente un rituel spécifique de la culture berbère.

6 La culture en Algérie

6.1 Héritage mythique berbérophone

La diversité des cultures et des civilisations qui ont coïncidé sur le territoire nord africain au fil du temps a fait de l'espace méditerranéenne l'un des plus conflictuels, mais aussi l'un des plus réactifs et des plus complexe qui soient, un espace qui, cependant, a su conserver un air de famille. L'une des cultures importantes ayant perduré dans la zone méditerranéenne est la culture amazighe, dite « *berbère* »⁵².

Plusieurs branches d'études se sont intéressés à la culture berbère y-compris l'anthropologie, l'archéologie et l'étymologie. Elles ont pour objectif de déterminer leurs origines et leurs manières de vivre. L'histoire berbère comporte également sa part de la légende (les contes berbères). Une mythologie construite depuis des siècles qui s'inspire de la vie sociale des amazighes (la morale, les rites et comportements, les traditions culinaires etc.) l'histoire des berbères est émaillée de conquêtes et d'innovations sociales, de bouleversements culturels et religieux qui participaient à la construction de l'identité actuelle où nous en sommes arrivés.

⁵⁰ Windmuller, F. (2015) : « Apprendre une culture, c'est apprendre une culture ? ». P 166.

⁵¹ Windmuller, F. (2015) : « Apprendre une langue, c'est apprendre une culture ? » P 166.

⁵² Dalil, B., (2008). « Les Amazighs à travers l'histoire » : l'institut musulman de la mosquée de Paris. 65(1), 7-8

Le mot « *berbère* » vient du latin « *barbarus* » et du grec « *barbaros* » signifiant : étrangers. En berbère, le terme « *imazighen* », « *amazigh* » au singulier qui désigne les tribus appartenant à ce peuple et signifie : les hommes libres. Le peuple kabyle ou bien amazigh aurait pour ancêtre commun mazigh qui dans la bible est le fils de Canaan, lui-même fils de cham, deuxième fils de prophète Noé. Durant l'antiquité, les romains appelèrent la barbare ou bien barbarie tous ceux qui ne parle ni grec ni latin et ils les considérèrent comme étant des étrangers et même dans certains cas, une menace pour leurs autorités⁵³.

« *Tamazight* » désignait à l'origine le seul parlé touareg. Il est aujourd'hui le nom courant de la langue berbère dans tout le Maghreb. Le tamazight dans son intégralité originelle s'est écrite en caractère « *tifinagh* » qui est une sorte de graphie symbolique et unique dans son genre. Elle s'est maintenue essentiellement chez les Touareg et les kabyles de l'atlas marocain qui ont jusqu'à présent conserver le caractère typique de la langue berbère⁵⁴.

6.2 Production littéraire, une rencontre avec la culture

Accorder du sens à l'enseignement d'une langue étrangère (FLE : français langue étrangère) dans le programme actuel de l'enseignement du français au secondaire (2AM). C'est mettre l'accent sur l'ensemble complexe qu'elle recouvre (valeurs sociales, croyances, rites, comportements etc.) et attribuer à nouveau un sens complet aux exigences d'apprentissage qu'un apprenant doit acquérir et aussi pour la langue qui est un système formel de signes servant comme moyen de communication et d'intercompréhension⁵⁵.

Parmi les principaux buts de l'enseignement d'une langue étrangère, la formation des apprenants, représentants de leur patrie et patrimoine culturel à base des productions littéraires et esthétiques qui leur seront utiles pour l'apprentissage culturel au fin fond de leurs significations et qui vont leur permettre de s'auto-reconnaître à nouveau. En classe de langue, chaque apprenant possède une vision de la lecture, et chaque pratique de lecture, permet à l'apprenant d'avoir une réflexion pure sur le contenu du texte (il peut être une fable, un fait divers, conte etc.) et aussi elle lui donne la possibilité d'observer et d'analyser les fondements essentiels de chaque création littéraire repartie selon le genre étudié. En s'orientant à une approche didactique, le texte littéraire ouvre la porte vers l'analyse et l'observation de différentes expériences qu'il y a entre cette production littéraire et le lecteur que lui-même l'interprète selon sa propre guise. Dans ce cas, le lecteur sera présenté par l'apprenant, ce

⁵³ Dalil, B., (2008). « Les Amazighs à travers l'histoire » : l'institut musulman de la mosquée de Paris. 65 (1), 8

⁵⁴ Dalil, B., (2008). « Les Amazighs à travers l'histoire » : l'institut musulman de la mosquée de Paris. 65 (1), 8

⁵⁵ Tifour, T., (2012). « Le texte littéraire : un medium culturel » 48 (1), 35

dernier va tenter de Co-créer une relation référentielle avec les divers éléments textuels utilisés dans le texte⁵⁶.

A priori, il semble que la compréhension d'un texte littéraire découle des propos personnels du lecteur, qu'ils soient formels (forme de texte), culturels (la visée de création) ou affective (les émotions incluses)⁵⁷. L'un des investissements de la didactique des textes littéraires est la participation du lecteur dans ce rapport communicationnel. Ensuite, à partir d'une expérience créative d'interprétation du texte, le lecteur-acteur (l'apprenant) devient lecteur-créateur d'un monde contenant un ensemble complexe (tradition, croyance, langue...)

On peut admettre que la création littéraire représente une faculté matrice qui offre l'opportunité d'avoir la liberté d'interprétation par laquelle l'apprenant comprendra aisément les informations situationnelles et contextuelles relatives à une époque, un pays ou une culture spécifique.

Par ailleurs, le véritable enjeu didactique se manifeste à travers cette liberté de posséder une interprétation particulière de la part de lecteur-apprenant, celle-ci sera certainement une étendue reproductrice-interprétative des textes littéraires et selon la vision de l'apprenant. Rappelant que l'enseignement d'une langue étrangère est le fait de s'intéresser à l'ensemble qu'elle touche (valeurs sociales, croyances,..) et remettre en cause la domination de système formel significatif qui est la langue. En effet, la langue étrangère (FLE) vise à faire équiper l'apprenant de connaissances littéraires dont la culture du pays est essentielle⁵⁸.

La langue est considérée comme moyen de communication que différents apprenants utilisent entre eux pour but de transmettre des connaissances (exemple des connaissances culturelles). Cette orientation vise l'extraction des particularités de la communication littéraire et pour effectivement réaliser ceci il fallait s'interroger sur les constituants des supports pédagogiques choisis (le conte), c'est ici que le rôle de l'enseignant est important car il est un médiateur de dialogisme culturel du texte auquel l'apprenant fera référence pour réaliser ses interprétations personnelles⁵⁹.

L'enseignement de la littérature affirme continuellement la présence d'un sujet qui s'inspire de la vie sociale et entretient une relation remarquable avec les recherches didactiques et aussi

⁵⁶ Tifour, T., (2012). « Le texte littéraire : un medium culturel » 48 (1), 35, 36

⁵⁷ Tifour, T., (2012). « Le texte littéraire : un medium culturel » 48 (1), 35

⁵⁸ Tifour, T., (2012). « Le texte littéraire, un medium culturel » 48 (1), 35

⁵⁹ Tifour, T., (2012). « Le texte littéraire, un medium culturel » 48 (1), 35

elle participe à la multiplication des projets de recherches « jalons littéraires pour une reconnaissance culturelle ». Elle présente également un environnement archétype pour l'apprenant de vivre l'instant langagière, de critiquer et d'avoir des capacités analytiques⁶⁰.

6.3 Caractéristiques du texte littéraire

Le texte littéraire possède des caractéristiques qui lui différencient des autres textes (scientifique, politique...). À ce propos, dans la revue synergies Algérie Ghellal Abdelkader⁶¹ énumère les caractéristiques du texte littéraire :

- *l'écriture littéraire favorise la réflexion sur le langage.*

- *la pratique artistique améliore la communication.*

- *le texte littéraire est un laboratoire expérimental⁶².*

Le texte littéraire accepte des interprétations variées et le sens produit par l'ensemble des mots est en rénovation continue. Selon B.fradin:« *tout texte littéraire est à priori susceptible de contribuer à l'émergence d'une multiplicité de valeurs sémantiques qui ne s'engendrent que par interaction avec l'environnement contextuel⁶³* » on comprend que les mots employés dans un texte littéraire ont des significations variées et cela à travers l'interaction avec le contexte dans lequel sont appliqués les mots. Le texte littéraire stimule l'imaginaire et aide l'apprenant à repérer les différentes relations sémantiques qui existent entre les mots, afin qu'il puisse formuler des hypothèses de déroulement d'une histoire ou d'un événement en faisant appel au sens critique et à la fiction et aussi l'interprétation.

6.3.1 Dimensions du texte littéraire

6.3.1.1 Dimension esthétique

Le texte littéraire transporte l'esprit de ses lecteurs vers un monde orné de merveilles et de leçons. Les écrivains rendent la langue un moyen de manipulation et d'attraction en exploitant leurs esprits imaginaires et leur faire voyager au-delà des frontières. Ces mots qui forment des chefs-d'œuvre contribuent à l'enrichissement de potentialité créative et aussi elle rend l'apprentissage de la langue mieux accessible et rentable à la fois. La littérature est un vaste univers où l'on trouvera des mots, des expressions qui ne disent pas tout⁶⁴.

⁶⁰ Tifour, T., (2012). « Le texte littéraire, un medium culturel » 48 (1), 35, 36

⁶¹ Abdelkader, Gh., (2007). « Lecture-écriture en classe de F.L.E ». Synergies-Algérie. n°1.

⁶² Tifour, T., (2012). « Le texte littéraire, un medium culturel » 48 (1), 37

⁶³ Fradin, B. (1984). « Langue, discours et littérature ». Linx. n°10.

⁶⁴ Tifour, T., (2012). « Le texte littéraire, un medium culturel » 48 (1), 37

6.3.1.2 Dimension linguistique

Globalement, la littérature incarne une réelle charge langagière, elle autorise l'accès à des interprétations colossales. Chaque construction phrastique porte une signification précise (au niveau sémantique). Désormais, le langage littéraire est distinct de langage scientifique par le bon usage. Notant qu'en littérature les apprenants parviendront à enrichir leurs capacités langagières et stylistiques ainsi que leurs façons de rédaction en apprenant et en mémorisant des nouveaux termes et voilà un atout qui serait à leur faveur⁶⁵.

6.3.1.3 Dimension culturelle

Il paraît que la qualification culture/texte semble avoir d'avantage une grande rentabilité, car elle constitue un lieu de rencontre culturelle, un reflet bien clair de la société. Pour M. abdallâh-pretceille et L. porcher (1996 :38) : « *la littérature est l'humanité de l'homme, son espace personnel. Elle rend compte à la fois de la réalité, du rêve, du passé, du matériel et du vécu. Il faudrait probablement qu'elle s'enseigne sous des formes neuves, inédites, correspondant aux besoins des hommes aujourd'hui* ». Nous ajoutons comme affirmation celle de L.Collès (1994 :19-20) : « *le texte littéraire comme un regard qui nous éclaire, fragmentairement sur un modèle culturel. La multiplicité des regards nous permettra de cerner petit à petit les valeurs autour desquels celui-ci s'ordonne* ». Alors, le texte littéraire est un passage assuré vers la culture de soi et celle d'autrui. La pratique de la littérature implique un savoir-penser culturel et vise à bâtir l'identité de l'apprenant.

Dans cette perspective, la culture contribue à une meilleure intégration de l'apprenant en classe de langue et aussi elle favorise sa participation à la vie sociale. Elle aide à renforcer les liens humains et moraux entre les apprenants en cultivant chez eux l'esprit de fraternité et de solidarité et surtout de tolérance et fait comprendre que ce monde est une affaire de relation, de collectivité. Traditionnellement, la littérature et la culture fonctionnent en complémentarité. De ce fait, la littérature se présente comme un mode d'interprétation de la société. Elle est un moyen de pénétrer dans la vie sociale dans toute sa complexité, d'éclairer un certain mode de vie, de comprendre, de faire comprendre les coutumes et les traditions et d'accéder au fond même de la culture⁶⁶.

Estéoule-Exel et Regnat Ravier pensent que « *l'apprentissage des langues doit être également un moyen de transmettre des valeurs, d'en échanger, de permettre aux hommes de mieux se connaître, de se comprendre, d'avancer ensemble en se respectant. La littérature est le lieu*

⁶⁵ Tifour, T., (2012). « Le texte littéraire, un medium culturel » 48 (1), 37

⁶⁶ Tifour, T., (2012). « Le texte littéraire, un medium culturel » 48 (1), 37

*privilegié où se retrouvent ces valeurs. La littérature est une lecture du monde à partager. Sans la sacraliser, il faut donc redonner à la littérature la place qui doit être la sienne au sein de l'apprentissage*⁶⁷ ». On pourrait dire que langue/culture/littérature l'une complète et véhicule l'autre et veillent sur un bon apprentissage que chaque-une vise à faire instaurer à l'intérieur du processus d'apprentissage.

L'aspect culturel est extrêmement important, car l'apprenant devrait l'acquérir au sein même de son institution, à ce propos, L. Porcher (2004) soutient que le système éducatif doit se préoccuper de cet aspect : « ... *l'institution scolaire doit impérativement transmettre cette tradition parce qu'elle reflète une culture nationale tout entière...* »⁶⁸ À partir de cette vision, on peut très bien comprendre que l'institution pédagogique maintient le rôle fondamental dans la mise en valeur de la culture nationale⁶⁹.

7 Le conte

Par leur oralité folklorique et leurs origines linguistiques et culturelles diverses, les contes publiés en français s'intègrent dans la littérature écrite francophone tout en gardant des traces de leurs composants culturels premiers⁷⁰ cependant, à titre d'exemple des contes kabyles traduits en français, ces derniers ont conservés leurs empreintes culturelles malgré la traduction.

Littérairement parlant, le conte est un genre discursif⁷¹ qui peut avoir plusieurs interprétations de différentes orientations culturelles. Car les auteurs peuvent se référer au même terrain culturel pour écrire et traduire un conte en suivant leurs styles personnels. Par ailleurs, il comporte des traces de l'oralité dont il est issu à plusieurs niveaux textuels⁷², c'est-à-dire qu'un conte pourrait être raconté de plusieurs manières. Donc on aura un rapprochement stylistique entre différents styles selon divers auteurs. Ces traces d'oralité, cette richesse foisonnante, encore négligé dans les manuels algériens qui considèrent le conte comme un simple texte narratif. Cette « donnée discursive »⁷³ inter-médiale⁷⁴ entre oralité et écriture

⁶⁷ Estéoule-Exel, M.-H, Regnat Ravier, S, 2008, « Livres ouverts, presse universitaire de Grenoble », P, 6

⁶⁸ PORCHER, L. « L'Europe: objet d'enseignement? » In: JOURNEES D'ETUDE DE L'AFDECE, CIEP, 2004, Sèvres. Acte... Paris: [sn.], 2004. p. 96-121

⁶⁹ Tifour, T., (2012). « Le texte littéraire, un medium culturel » 48 (1), 37

⁷⁰ Hamadache, T., (2018). « Oralité et littérature dans le genre conte : Approche discursive et sociodidactique » Action didactique, 232.

⁷¹ Hamadache, T., (2018). « Le texte littéraire dans le genre conte : Approche discursive et sociodidactique » Action didactique, 238

⁷² Ammouden, M. & Hamadache, T. (2018). « Les mondes (Im) possibles du conte au service de la communication interculturelle. Revue de philologie et de communication, 2(1), 113 – 124

⁷³ De Pietro J,-F (1988). *Vers une typologie des situations de contacts linguistiques*. Langage et société, 43, 65-89

passé ainsi du statut d'œuvre orale⁷⁵ collective à celle d'œuvre d'écrivain. En effet, les écrivains ne transcrivent pas les contes tels qu'ils les entendent et partent de « cette idée qu'il faut enjoliver l'oral quand il passe à l'écrit »⁷⁶ ils les soumettent aux règles de la langue écrite et restituent par des mots les éléments culturels, langagiers etc. on obtient comme résultat, une adaptation littéraire originelle d'une langue et qui préserve ses valeurs même si on se réfère à l'usage d'une autre langue.

7.1 Conte kabyle, une tradition orale et écrite

Selon le dogme berbère, le conte possède des dénominations variées selon la région et le dialecte assigné par certains regroupements. Les touaregs par exemple proposent l'appellation : enney qui a pour signification « rendre grâces à dieu ou à une personne ». Par contre, en région de Kabylie, il semble que le terme « tamachahut » est l'expression la plus répandue. Les recueils de Mouloud Mammeri l'ont popularisé⁷⁷.

Les contes sont caractérisés par des formules introductives « machaho, amachaho » indiquant le commencement de la narration et montrent l'aspect fabuleux que dénote la parole au départ. Dans les premiers temps de son apparition, ils furent classés parmi la littérature orale, car ils sont racontés non pas écrits et ce qui met leurs disponibilités limitées c'est que le conte est raconté principalement par des femmes que par les hommes. Toutefois, elles forment des groupes d'enfants et se mettent à leur raconter des histoires. Avec Mouloud Mammeri, le conte berbère oral vit ses dernières années car « *d'autres jeux, d'autres modes de dire et de révéler (de rêver) les remplacent* »⁷⁸ et cela s'explique à travers l'intrusion des contes étrangers.

On distingue également plusieurs types de contes : les contes merveilleux, les contes d'animaux, les contes moralistes et légendaires etc. L'ethnologue et spécialiste de la culture berbère Camille Lacoste affirme que « *le conte berbère est considéré comme un document pour étudier la société berbère* » (1982). D'ailleurs, le conte est un outil qui révèle beaucoup de choses à propos de la réalité sociale et envisage concrètement l'aspect culturel de la région.

⁷⁴Boudjellal, A. (2012). « Le conte à l'intersection du code écrit et de la tradition orale » synergies Canada, 4

⁷⁵Sahuc, P. (2001). « La notion d'œuvre orale ». Rapport de recherche. Cordes : Association Cordae/ La Talvera

⁷⁶Landry, T. (2012). « L'invention du conte : de l'oral à l'écrit ». Actes de la 9^e rencontre du CMLO (p 59-67)

⁷⁷Merrola, D., (1994). « Encyclopédie berbère » : Laboratoire d'anthropologie et de préhistoire des pays de la méditerranée occidentale. 2081.

⁷⁸Machaho ! *Contes berbères de Kabylie*, Bordas, 1980

7.2 Conte kabyle « production orale »

Dans la littérature kabyle, on distingue différents genres narratif oraux tels que les timuchuha, tiqsidhin et tidyanin. Elles sont décrites par Laoust-Chantréaux comme des traditions sur les animaux qui apportent « une explication étiologique du monde ». Les tiqsidhin sont des récits sur les héros islamiques locaux ou les héros de l'histoire classique⁷⁹.

Le genre tamachahut, traduit généralement par conte merveilleux est l'un des mieux documentés et traduit en français et on trouve plusieurs recueils traduits⁸⁰. Elle est caractérisé par une marque stylistique faite d'expressions standardisées d'introduction et de conclusion comme « *machahu, rebbi at yesselhu, at yeadel am-usaru* » « un conte dieu le rende plaisant, qu'il le rende semblable à un galon ! » ; « *tamachahut-iw lwad ilwad ; hkiigh-t-idd i-warraw l-legwab, nekkni ad agh yaafo rebbi, uchen, a ten yeqqed rebbi !* » « Mon histoire a suivie le lit de l'oued ; je l'ai racontée à des fils de seigneurs. À nous que dieu pardonne, quant aux chacals, qu'il les grille ! ». En effet, ces formules indiquent un espace-temps narratif différent de l'espace-temps quotidien, le temps de l'espace des débuts et de la fondation culturelle « *cette ritualisation narrative, préfigure le passage d'un espace-temps à un autre comme risque de confusion par rapport à ce qui doit rester séparé* »⁸¹. Cet espace temps est indéterminé (*yella yiwen wass yiwet, yella yiwen wass yiwen*) : il était une fois une femme/homme, ainsi qu'un espace qui ne nécessite pas de spécification. D'autre part, c'est *taddart, tamurt*, « village » et ses habitants qui sont les personnages principaux, qu'ils soient hommes ou femmes chaque-uns son rôle et ses activités par lesquelles il peut agir. Les personnages manifestent toujours des actions exemplaires.

L'aspect oral du conte relie entre la gestuelle et le vocale à un usage spécifique du langage, même en cas des contes traduits en français. Cette particularité demeure toujours toute en ayant conscience de degré de narration, tantôt attribué par l'apprenant, tantôt par l'enseignant. Un autre point essentiel est la conservation de tonalité expressive qui s'accorde avec les mécanismes de « narration » et de « vision », à l'exemple d'interrogation et de douleur. Car ces expressions accordent un rythme équilibré par lequel le narrateur attire l'attention et le suivi des apprenants. Les timuchuha sont un miroir qui reflète la société dans plusieurs dimensions « culturelle et socioculturelle ».

⁷⁹ Merrola, D., (1994). « Encyclopédie berbère » : Laboratoire d'anthropologie et de préhistoire des pays de la méditerranée occidentale. 2084.

⁸⁰ DALLET J.M., *Contes kabyles inédits*, Fort National, 1963/1967/1970.

⁸¹ Lacoste-Dujardin 1970, p 23, 126

7.3 Conte kabyle « production écrite »

Contrairement à la version orale des contes, celles écrites ont été traduites aux d'autres langues (français et arabe). Cet ensemble de textes narratifs présentent des changements dans le style, des subordonnées et des formes indirectes qui sont utilisées bien qu'elles étaient absentes ou rares dans les contes oraux. Les recueils ne présentent aucune formule d'introduction ou de conclusion⁸².

Par contre, quant il s'agit d'un extrait de conte à traiter, elles sont souvent brèves. Les textes de Belaid Ait Ali contiennent des formules qui s'étalent sur des dizaines de pages. En comparant une version orale à une autre écrite d'une même histoire, Lacoste Dujardin (1979) souligne que « *si la version orale est axée sur la fécondité et l'agrandissement de la famille, la version écrite dans le recueil, est ancrée dans un système d'investissement de production et d'accumulation de fonds* ». C'est-à-dire que la version écrite garde toujours la productivité orale et s'investit de plus à faire améliorer le style de l'écrit et c'est pour cette raison qu'on parle d'accumulation de fonds qui renvoi au style rédactionnel qui est en rapport avec la version orale du conte⁸³.

De nombreux écrivains ont donné en français des versions intégrales dans lesquels ils ont pu conserver le contexte et ses enjeux, des versions authentiques (tels que Taous Amrouche, Mouloud Mammeri etc.) Le passage de l'orale puis à l'écrit en utilisant une langue étrangère est un signe de vitalité d'une production littéraire, qui a fortement réagi aux pressions de l'histoire.

Conclusion

Au cours de ce premier chapitre, nous avons explicité toutes les notions clés qui encerclent notre thème et on a montré qu'un genre littéraire représente non-seulement un support d'apprentissage linguistique, mais il illustre également son rôle constant dans l'apprentissage et la formation culturelle des apprenants. En outre, dans ce second chapitre, nous allons analyser le manuel scolaire de 2^{ème} moyenne, et on se focalisera sur le conte, en particulier le « conte kabyle » auquel nous élaborons un constat qui sera issu d'une analyse de différents supports (les contes) afin de prouver s'il est parfaitement introduit dans le programme.

⁸² Merrola, D., (1994). « Encyclopédie berbère » : Laboratoire d'anthropologie et de préhistoire des pays de la méditerranée occidentale. 2086.

⁸³ Merrola, D., (1994). « Encyclopédie berbère » : Laboratoire d'anthropologie et de préhistoire des pays de la méditerranée occidentale. 2086.

Chapitre II

*Le conte kabyle dans le manuel scolaire de 2^{ème}
année moyenne : Analyse des supports d'activités
& propositions didactiques*

Introduction

Au cours du premier chapitre, nous avons pu montrer la relation qu'entretiennent le texte littéraire et plus précisément le conte avec l'enseignement de la culture et de la langue. En effet, le texte littéraire est devenu un allié incontestable des nouvelles méthodes de l'enseignement de FLE (français langue étrangère).

Au cours de ce deuxième chapitre, nous allons essayer d'effectuer une analyse de ce manuel scolaire et d'observer soigneusement du près, si réellement les contes proposés ont une relation avec la culture berbère en tenant compte d'un certain nombre de critères.

1 Présentation du 1^{er} corpus

Il s'agit du manuel scolaire de deuxième année moyenne en langue française, c'est un support pédagogique conçu pour les jeunes apprenants élaboré par des concepteurs spécialisés dans le domaine. Il se divise en trois projets et chaque-un contient trois séquences.

À l'intérieur de ses séquences on trouve une série d'activités et de questions auxquels les apprenants répondront au fur et à mesure du processus d'apprentissage.

Le manuel scolaire peut être défini pareillement comme un recueil documentaire, un ensemble pédagogique riche et complexe qui présente des documents variés (textuels, iconographiques, schémas etc.) de même, il est un outil mis à la disposition de l'enseignant qui en sert comme référence ou bien comme un support par lequel il transmet des savoirs aux apprenants.

1.1 Analyses du manuel de deuxième année moyenne (2^{ème} AM)

En se référant à l'optique culturelle et à l'importance assignée au texte littéraire dans le processus d'apprentissage culturel, il fallait bien mettre en avant les points essentiels de cette analyse pour aller ensuite à l'extraction des contes qui se rapportent avec la culture berbérophone. Au premier lieu, il est crucial d'en dégager le nombre de textes littéraires employés, car cette observation va nous permettre de visualiser l'importance accordée aux traitements des textes littéraires par rapport à d'autres genres de textes.

À priori, nous allons s'interroger sur la place de ce genre textuel/discursif dans ce manuel scolaire de 2^{ème} moyenne. Pour réaliser ceci, nous avons opté sur une analyse des contenus. Dans cette étude, nous nous focaliserons sur l'ensemble de procédés qui vont nous permettre de mieux cerner notre objectif, ils sont présentés comme suit :

- repérer le nombre des textes littéraires présents dans le manuel et les genres dominant.
- le nombre des auteurs en fonction de leurs identités (étrangère ou autochtone)

1.2 Textes littéraires figurants dans le manuel

1.2.1 Supports textuels

Cette étape exécutée nous a concédé de repérer le nombre des textes littéraires qui se trouvent dans ce manuel du cycle moyen.

Après avoir examiné le manuel scolaire, nous avons bien observé l'existence uniforme des textes littéraires, contrairement à d'autres niveaux de l'école moyenne.¹

Tableau I : Répartition des textes littéraires selon leurs genres dans le manuel scolaire de 2^{ème} AM

| Genre textuel | Nombre d'extraits | Nombre cumulé |
|---------------|-------------------|---------------|
| Les contes | 38 | 69 |
| Les fables | 16 | |
| Les légendes | 15 | |

- En s'appuyant sur les nombres indiqués de chaque genre littéraire, nous constatons que ce dernier, désormais le seul qui est présent comme étant un support d'études textuel, on remarque également l'absence totale des textes historiques, scientifiques, d'article de presse etc. En outre, on découvre que les extraits de contes sont les plus dominants par rapport aux fables et aux légendes avec 38 contes dénombrés. Donc, il y avait une véritable restauration de textes littéraires.

- Dans le but de mieux avancer dans notre recherche, nous allons effectuer une analyse selon laquelle on va déterminer le nombre d'auteurs relatifs aux contes du projet en se référant à leurs identités. Le résultat de cette analyse est illustré dans le tableau suivant :

Tableau II : Identité des auteurs dans le manuel scolaire 2^{ème} AM (projet 1)

| Identité de l'auteur | Nombre d'auteurs |
|----------------------|------------------|
| Etrangère | 12 |
| Algérienne | 4 |

¹Abdelouhab, F. (2019). *Textes littéraires et interculturalité en classe de FLE : enjeux et approches didactiques*. Multilinguales, 1-14

- D'après le tableau ci-dessus, nous constatons que les concepteurs de ce manuel ont plutôt négligé la littérature algérienne d'expression française, pourtant les productions littéraires algériennes sont nombreuses et d'une grande qualité rédactionnelle.

Puisque c'est le cas actuel, l'apprenant ne serait pas exposé à la culture, celle dans laquelle il est né. Il serait plutôt exposé au phénomène d'interculturalité, c'est-à-dire, il s'ouvre sur autrui, alors qu'il ignore sa culture natale.

2 Analyse des supports d'activités du conte

2.1 Contes dans le manuel scolaire

Le premier projet intitulé : dire et jouer le conte, est composé de trois séquences :

- la première séquence est une entrée au conte, l'apprenant accédera à une toute première découverte de genre. Puis, il saura exactement qu'est ce qu'un conte, quels sont ses caractéristiques. La tâche finale est d'être capable de produire le début d'une histoire.

- la deuxième séquence est un approfondissement de connaissances relatives aux contes, où l'apprenant connaîtra mieux le conte à travers un vocabulaire spécifique et des formules et expressions qui indiqueront la suite d'un conte. La tâche finale c'est de produire la suite d'une histoire.

- la troisième séquence, c'est dans cette étape que l'apprenant va être capable de récapituler tout son savoir faire en tenant compte des connaissances déjà acquises qui vont leur permettre de formuler la situation finale d'un conte. La tâche finale, c'est de produire la fin d'un conte et de personnifier l'histoire.

- à la fin de ce projet l'apprenant ait la capacité de jouer un conte, d'imiter des personnages imaginaires, avec ses camarades durant des séances de production orale.

__ Dans ce projet, on remarque la forte exploitation des contes étrangers par rapport à ceux appartenant à la culture nationale, spécifiquement, la culture berbérophone. Ce tableau ci-dessous dévoile cette réalité :

Tableau III : Titre des contes et leurs auteurs dans le manuel scolaire 2^{ème} AM (projet 1)

| Titres de contes | Auteurs |
|--|---------------------------------|
| Un bûcheron honnête Un homme malhonnête | Natha Caputo |
| Le vieux pêcheur et sa femme | A. Pouchkine |
| L'enfant et les étoiles de mer | L. Lorraine |
| Le petit garçon et la sorcière | Emmanuelle Lepetit |
| L'homme serpent | Conte berbère (auteur inconnu) |
| Les deux sœurs et les fées | Charles Perrault |
| Loundja, la fille de roi | Conte algérien (auteur inconnu) |

D'après ce tableau, nous réaffirmons à nouveau que les concepteurs de ce manuel ont négligés l'intégration des contes kabyles qui manifestent la culture berbère.

On remarque également, les contes introduits (les contes algériens) n'ont pas de marques de référence (auteur, source, maison d'édition).

Dans le but de mieux comprendre cette négligence de conte kabyle, nous avons effectué une analyse des supports didactiques (les contes kabyles), selon leurs contenus et en référence aux éléments qui indiquent la présence effective de la culture berbère:

3 Contes proposés dans le projet 1 du manuel scolaire (les contes kabyles)

3.1 Supports (1) : Séquence 2

- **Rubrique** : nous découvrons et nous utilisons le vocabulaire d'un conte

- **Séance** : compréhension orale.

- **Objectifs** : -découvrir le vocabulaire d'un conte

- savoir distinguer les différents personnages d'un conte.

- **Conte** :

Un jour, la plus belle des jeunes filles à marier, près de la fontaine, entendit la voix d'une fée lui dire : «Tu te marieras avec un jeune homme-serpent. Grâce à une phrase magique, tu pourras rompre l'enchantement.»

La belle fut mariée. Le soir de la fête, le jeune époux se transforma, une fois encore, en serpent. Alors, elle prononça la formule magique que la fée lui avait soufflée et le jeune.

L'homme serpent - Conte berbère -

- Remarques tirées de ce support :

- Des personnages imaginaires inconnus, qui n'appartiennent pas à la tradition orale berbère (homme serpent, fée)
- Les formules de sorcellerie n'existent pas dans les contes Kabyles.
- Le déroulement de cette histoire et le contexte dans laquelle elle est introduite est ambigu et manque de créativité littéraire (morale, leçon, principe etc.).

Dans ce conte, les événements sont incomplets et incompréhensifs, il y a une forte absence d'une logique narrative (chronologie des incidents). Puisque c'est un conte berbère, ils auraient dû concrétiser certaines valeurs culturelles de l'identité berbère. Un autre point qui est essentiel s'observe au niveau de la source, ce conte ne possède ni auteur, ni édition et ce qui prouve l'incrédibilité de l'histoire.

3.2 Supports (2) : Séquence 3

- **Rubrique :** nous lisons et nous comprenons
- **Séance :** compréhension orale
- **Objectif :** comprendre le déroulement d'événements d'un conte
- **Le conte :**

« Loundja, la fille du roi »

Il était une fois, un royaume gouverné par un roi très sévère qui n'avait pour famille que sa jeune fille Loundja qu'il aimait plus que tout au monde. Loundja était si belle et si charmante que les prétendants se bouscuaient aux portes de palais.

Un jour, un bûcheron vint demander sa main. Loundja voulut l'épouser mais le roi refusa. Il voulut la marier à un prince. Quelques années plus tard, le royaume fut menacé par un terrible monstre qui ravageait tout sur son passage. Tous les guerriers furent mobilisés mais aucun ne réussit à le tuer. Le roi promit une récompense à celui qui débarrasserait le royaume de ce danger. Le jeune bûcheron qui avait demandé la

main de Loundja s'attaqua au danger à deux reprises mais sans succès. Nullement découragé, il alla demander conseil à une fée. Celle-ci lui montra le point faible du monstre. Un soir, au coucher de soleil, le jeune homme pénétra dans la grotte de monstre sans faire de bruit et, d'un grand coup de hache, lui coupa la queue. Le monstre poussa un grand cri mais ne put rien faire car il ne voyait pas dans l'obscurité. Le héros l'acheva sans difficultés et revint chez le roi pour lui annoncer la mort de ce dangereux animal. Le roi tint sa promesse et accorda la main de Loundja au jeune héros. Tous les habitants étaient heureux. Ils furent invités à la grande cérémonie qui dura sept jours et sept nuits. À partir de ce jour, tout le royaume vécut dans la paix et le bonheur.

Extrait de contes d'Algérie, Editions Flamand

- Remarques tirées de ce support :

- Le narrateur a parfaitement respecté la chronologie des événements.
- Le rôle attribué à chaque personnage ne correspond pas à la version intégrale de « *Loundja* ».
- Le contexte dans laquelle l'histoire est explicitée ne semble pas en avoir une valeur et une leçon relativement attachée à la culture berbère.

Loundja est un prénom berbère jouant le plus souvent le rôle d'une « héroïne de conte ». Loundja et l'ogresse ainsi que M'qidech forment cette belle histoire populaire qui marque le caractère typique de conte kabyle. Dès ce moment-ci, Loundja prit le rôle de la fille de l'ogresse, cette dernière qui s'est fait voir plusieurs fois par l'intelligence et la célérité de M'qidech qu'il lui vola des objets précieux à son insu. Nous considérons ce conte « Loundja et le bûcheron » comme étant une interprétation ironique de caractère idéal de personnage Loundja.

3.3 Supports (3) : je lis à la maison

- Rubrique : textes choisis

- **Objectif:** des contes à lire chez soi.

Dans cette rubrique, tout comme les autres supports littéraires sélectionnés, l'apprenant est appelé à entrer une autre fois dans le monde des merveilles, cette fois-ci chez soi. Les contes proposés sont :

- Le chacal, le lion et la perdrix.

- La fille du charbonnier.

Les deux contes sont kabyles, le premier est écrit par Djouher KHATER et l'autre par Mouloud Mammeri. Ses deux productions littéraires expriment une certaine morale et valeur.

Ce qui est embêtant, ce qu'ils l'ont mis à la fin de livre scolaire, cela montre la marginalisation de conte kabyle et ce qui signifie que l'apprenant a le choix entre lire ou ne pas les lire. D'ailleurs, les enseignants sont rares à préconiser cette rubrique et même à en discuter en classe.

En observant les contes kabyles proposés, on déduit :

- L'absence des formules introductives kabyles, telle que Machaho !

- Des contes incomplets.

- Parfois on trouve des sources inconnues.

- Valeurs culturelles hors de la tradition kabyle (morale, leçon, rites etc.).

4 Conte kabyle

Le conte kabyle est hérité d'une génération à une autre, ses orateurs et oratrices ont su préserver sa valeur profonde au fil de temps. Cette belle littérature orale transcrite par des auteurs tels que Mouloud Mammeri et Taous Amrouche ont parfaitement réadaptés ces fabuleuses réalisations car leur intérêt est en commun, leur unique souci c'est de transmettre son ardeur et de la faire sentir dans les mains de lecteur.

Aujourd'hui, ce genre littéraire est devenu un véritable support didactique, il transite l'apprenant vers un monde imaginaire en véhiculant des valeurs culturelles multiples et en tirant des leçons qui seront rentables dans leur quotidien.

En lisant un conte en classe de langue, l'apprenant aura l'occasion d'imiter et de s'assimiler aux différents personnages et il est aussi un moyen de connaître et d'apprécier la culture.

5 Enquête d'expérimentation

Cette enquête sera déterminante car elle va nous permettre de savoir si l'enseignant prend en considération le savoir culturel du conte. Au demeurant, pour bien mener cette argumentation, il fallait rédiger un questionnaire (*voir annexe*) qui sera destiné aux enseignants contenant des interrogations auxquelles ils répondront toute en ayant le savoir nécessaire à propos des contes proposés dans le manuel scolaire.

5.1 Lieu de l'enquête par questionnaire

Notre enquête s'est déroulée au CEM de Kateb Yacine de 15 au 20 mars 2020, un établissement qui se situe à la commune d'Amizour, wilaya de Bejaïa. Nous avons effectué une investigation à l'intérieur de plusieurs classes appartenant à la deuxième année moyenne et en assistons à des cours de français exposés par différents enseignants de langue française.

Dans cet établissement, il y a 6 enseignants de français, et 5 groupes de 2AM1, 2, 3, 4,5.

5.2 Questionnaire destiné aux enseignants

Ce présent questionnaire contient 3 questions en relation avec les séances de compréhension orale, elles sont destinées aux enseignants et se présentent comme suit :

- **Question 1** : lors d'une séance de compréhension orale, prenez-vous en compte les significations profondes des contes kabyles attestés ?
- **Question 2** : pensez-vous qu'il vaut mieux traiter en classe les contes qui se trouvent dans la rubrique « je lis à la maison » ?
- **Question 3** : êtes-vous conditionné par les contes kabyles proposés uniquement dans le manuel ?

5.3 But du questionnaire

Le questionnaire a pour but de voir si l'enseignant prend-t-il les contes kabyles dans leur angle culturel, ou bien il vise uniquement le côté linguistique des supports didactiques (les contes proposés).

Ces informations vont nous permettre de vérifier la prise en considération de la compétence culturelle de la part des enseignants pendant des séances et d'activités de compréhension de l'orale.

5.4 Analyse des données du questionnaire

- **Question 1** : cette question nous permet de savoir si l'enseignant explique les contes d'une manière qu'ils soient représentants d'une visée culturelle.

Tableau IV : Réponses des enseignants à la question 1

| Nombre d'enseignants | Explique le contenu culturel | N'explique pas le contenu culturel |
|----------------------|------------------------------|------------------------------------|
| 6 | 1 | 5 |

- En s'appuyant sur le tableau ci-dessus, nous observons que 5/6 d'enseignants ne s'intéressent points au contenu culturel des contes. Par ailleurs, un seul enseignant est désormais lucide de l'importance que l'on doit attribuer au conte.

- **Question 2** : la réponse à cette question est d'une grande importance. L'enseignant sait déjà qu'il y a une négligence de la notoriété des contes kabyles proposés et ce qu'il lui met indirectement dans une situation critique c'est son propre point de vue, sa conviction et son amour qu'il ressent vers ses origines. En feuilletant la rubrique « *je lis à la maison* » nous constatons qu'il y a des contes kabyles fortement intéressants.

Tableau V : Réponses des enseignants à la question 2

| Nombre d'enseignants | À examiner en classe | À examiner à la maison |
|----------------------|----------------------|------------------------|
| 6 | 2 | 4 |

Cette figure montre que la majorité d'enseignants soit 4/6 ont opté sur le traitement des textes par les apprenants eux-mêmes et cela dépend de leurs envies et leurs décisions. Il est nécessaire de rappeler que cette partie contenait deux contes extrêmement importants (la fille de charbonnier de Mouloud Mammeri et le chacal, le lion et les perdrix de Djouher Khater) des contes qui possèdent une morale appartenant à la tradition culturelle purement kabyle.

L'enseignant ne donne pas d'ampleur à cette rubrique et ne les traite pas avec les apprenants en classe de langue. En particulier ; durant des séances de compréhension orale.

- **Questions 3** : l'enseignant se réfère uniquement aux contes suggérés dans le manuel ou bien adopte-t-il d'autres ? Ce tableau ci-joint montre cela :

Tableau VI : Réponses des enseignants à la question 3

| Nombre d'enseignants | Contes de manuel | Contes choisis |
|----------------------|------------------|----------------|
| 6 | 5 | 1 |

En tenant compte des informations fournies, la majorité des enseignants, soit 5/6 de la totalité s'attachent aux contes proposés, donc nous constatons que dans cet établissement il y a une forte absence de la dimension culturelle de texte littéraire « le conte kabyle ».

6 Vérification des hypothèses

- **Hypothèse 1** : les contes kabyles d'expression française sont moins valorisés dans le manuel scolaire

À partir des informations recueillies (question ½) cette hypothèse est à confirmer. Car l'enseignant ne se force pas et n'a aucune volonté individuelle d'expliquer à ses apprenants la véritable et authentique signification des contes kabyles proposés malgré les manques repérés. En revanche, l'enseignant vise essentiellement la compétence linguistique.

- **Hypothèse 2** : la façon dont les contes ont été introduits ne répond pas aux véritables exigences de l'appropriation de la culture kabyle.

Les contes employés comme étant des supports d'activités oraux et écrits manquent largement d'une acception culturelle. En tenant référence de l'analyse précédente, nous pourrions parfaitement confirmer cette hypothèse. Principalement, quand on voit l'usage des contes qui sont en dehors du contexte culturelle de l'identité berbère.

7 Propositions didactiques (contes précieux)

La culture berbère est autochtone en Afrique de Nord, elle s'y autrefois épanouit en une grande aire culturelle recouvrant tout le Maghreb, depuis les Canaries à l'ouest jusqu'à l'Égypte à l'est et du Sahel saharien au sud jusqu'à la méditerranée au Nord.

Vue cette spectaculaire étendue, il est indispensable d'arpenter toutes ces régions où cette population s'est perdurée durant des siècles sans évoquer sa merveilleuse culture. Au Nord africain, principalement en Algérie est la plus connue et la plus réputée. À ce fait, nous avons choisi quelques contes qui appartiennent véritablement à la tradition kabyle à l'orale comme à l'écrit. Ces contes sont traduits en français ou bien ils devraient être traduits. Pourvu qu'ils le seront bien sûr, ces contes que les jeunes apprenants doivent lire et comprendre car c'est à travers leurs compréhensions et leurs bonnes attentions qu'ils auront la chance d'adopter les valeurs et les enseignements qu'eux- même tireront tout au long de leurs lectures.

7.1 Proposition didactique 1

« A vava innova »

Machaho ! « Un conte Dieu le rende plaisant, qu'il le rende semblable à un galon »

Ce conte se passe à l'époque où les animaux avaient le don de la parole et communiquaient avec les hommes. En ce temps-là, il y avait dans une contrée, une famille composée de cinq membres. Quatre garçons et une très jolie fille prénommé Rova. Les garçons étaient tous des gaillards. Ils tenaient tous de leur père, une force herculéenne, il était capable d'assommer d'un seul coup de poigne le plus récalcitrant des taureaux. La famille était crainte et respectée. Rova, choyée et gâtée, nul ne pouvait l'approcher. Depuis les temps immémoriaux, les kabyles se rencontrent presque tous les soirs « *di thejmaathe* » pour commenter les nouvelles du jour et régler certains litiges, qui peuvent parfois survenir. L'autorité de « *thejmaathe* » fait force de loi avant même l'existence des lois. À cause d'un péché que le père perpétra, la terra s'ouvrit et entrava ses jambes. Alors la petite fille Rova apporta à son grand-père (lui appela père comme signe de révérence) tous les jours la nourriture et quand elle arriva un soir, il lui dit : faits tinter tes bracelets, Rova ma fille!) « *tchène-tchène thizevgathinim a yilli Rova !*) Elle répondit : papa innova, ouvre moi la porte, c'est moi ta fille Rova !) « *Ethkhilek eldi thaboourt* », comme à l'époque les serrures de portes n'existaient pas, on utilisait des cales qu'on posait contre les portes pour empêcher toute intrusion. Rova amena à manger à son père en milieu de journée et en fin de soirée. Comme il existe de nombreux prédateurs, pour protéger le pauvre homme, les hommes tiennent conseil et décident de lui bâtir une maisonnette en torchis dont l'ogre (*ouaghzen*) était le principal prédateur des habitants. En effet, à cette ère ; les personnes qui fautaient en public étaient immédiatement punies par dieu et c'est le cas de vava innova qui est un exemple. C'est ainsi que Rova, la petite fille apporta chaque jour de la nourriture à vava innova. Mais un jour, discrètement, l'ogre terrifiant la surveilla et entend

les propos échangés entre elle et son père, ensuite ; il apprenait le mot de passe. Dès le soir venu, il se rend à la hutte, et après avoir mangé du miel pour rendre sa voix douce et fine comme la fille, tape la porte et prononce le mot secret « *ethkhilek a vava innova, ildiyid thaboourt* » cru en cette voix, ouvra la porte, dépourvu de force, aperçoit un ogre velu avec des grands crocs qui lui saute dessus et le dévore. Rova arriva, en trouvant la porte ouverte elle aperçoit l'ogre et laissa tomber la nourriture et lance un cri d'effroi et s'enfuit, ses gémissements arrivent aux oreilles de ses frères qui accourent pour voir ce qui se passe et quand ils arrivèrent, ils trouvèrent du sang qui afflue de l'intérieur de la hutte, alors ils décident de mettre le feu à la hutte et ils le tuent. Enfin, ils retournaient aux villages heureux d'avoir tué l'ogre et déçus d'avoir perdu un cher.

D'après le lyric du chanteur kabyle Idir

7.2 Proposition didactique 2

« Aubépin »

Machaho !« Un conte Dieu le rende plaisant, qu'il le rende semblable à un galon »

Il était une fois un homme qui aimait passionnément la chasse. Dès le point du jour il s'en allait dans la forêt à la poursuite du gibier et ne rentrait qu'à la tombée de la nuit. Il prit un jour un perdreau vivant, qu'il ramena à la maison et confia à sa femme en lui disant : prends bien soin de cet oiseau, et surtout veille à ce qu'il ne s'envole pas. Au printemps je m'en servirai d'appât pour attirer les perdrix. L'homme et la femme n'avaient qu'une fille, comme elle s'ennuyait d'être toujours seule à la maison, elle demanda à sa mère de lui donner le perdreau pour jouer avec lui. La mère d'abord refusa, puis devant les pleurs et les prières de sa fille finit par céder, mais avec force recommandations : attache-lui à la patte une longue ficelle, ferme toutes les issues, pour que le perdreau ne puisse pas s'échapper, car, si tu le perds, ton père nous chassera de la maison toutes les deux.... (À suivre)

.... La mère et la fille montèrent jusqu'au faite de l'arbre. Elles s'y installèrent le plus commodément qu'elles purent, la fille au-dessus de sa mère, bientôt des rugissements, des cris, des sifflements, des bruits de branches cassées annoncèrent le retour des fauves.... La petite continuait de pleurer et de nouveau une larme tomba, cette fois sur le front, qui cria : enfants, cet arbre est habité, une goutte vient de me tomber sur le front... (À suivre). *Extraits des contes de Mouloud Mammeri.*

- ce conte, trace une morale extraordinaire, il nous donne comme leçon le vrai sens de la fraternité et de la solidarité que nous devrions enseigner à nos apprenants à tout prix. Ses deux qualités que les Kabyles ont fortement conservées depuis des siècles.

7.3 Proposition didactique 3

« M'qidech et L'ogresse »

Machaho !

« Un conte Dieu le rende plaisant, qu'il le rende semblable à un galon »

M'qidech est connu par son intelligence, il passe son temps à se moquer de l'ogresse. Il est également appelé « *M'qidech aux facéties* » « *M'qidech bu-lahmum* » autrement dit ; personnage toujours éveillé, qui ne se laisse pas surprendre !

C'est ainsi qu'un jour l'ogresse l'aperçoit entrain de grimper l'un des figuiers, elle précipita vers lui et le saisit par son pied : ah ! Je te tiens, petit voleur, je vais te manger sur le champ !

M'qidech, surmontant sa peur, s'écrie : toi me tenir... Ma pauvre vieille, tu ne tiens qu'une branche du figuier et tu crois tenir mon pied ! L'ogresse, qui est stupide, lâche aussitôt le pied : m'qidech se moqua d'elle : C'est bien mon pied que tu tenais et tu l'as lâché ! L'ogresse écume de rage veut monter sur le figuier mais elle est trop lourde pour s'y hisser. Des jours passent, et le voilà de retour aux champs des figues, mais cette fois-ci, l'ogresse était vigilante et finit par l'attraper. Elle l'emmène chez elle et veut le manger.

Regarde comme je suis maigre, dit le facétieux garçon, tu n'auras que de la peau et des os !

La fille de l'ogresse, qui est encore plus stupide que sa mère, dit :

C'est vrai, il est très maigre !

Engraissez-moi, dit M'qidech, et quand je serai bien gras, vous pourrez me manger toutes les deux.

L'ogresse trouve la proposition bonne. Elle enferme M'qidech dans une pièce de sa maison et tous les jours, elle l'engraisse, en lui donnant à manger les meilleurs morceaux. Pour vérifier s'il a grossi, l'ogresse entrouvre la porte de la pièce et lui demande de mettre en avant sa main pour la palper. M'qidech lui tend un manche à balai et, après l'avoir palpé, l'ogresse, dit à sa fille :

- Il est encore très maigre, il faut l'engraisser davantage !

Et les meilleurs morceaux, et le beurre et le miel vont dans le ventre de M'qidech qui grossit et prend des couleurs. Mais pour l'ogresse, à qui il tend toujours le manche à balai, il est

encore trop maigre pour être dévoré !

L'ogresse finit par ouvrir la porte de la pièce et elle découvre un garçon dodu.

- Ah, petit vaurien, lui dit-elle, tu t'es moqué de moi... c'en est fait de toi, ce soir, ma fille est moi, nous nous régalerons de ton corps !

Tandis qu'elle sort, elle charge sa fille de rouler le couscous puis d'égorger M'qidech et de le préparer. (à suivre...)

L'ogresse partie, sa fille prend le grand plat à rouler le couscous. Tandis qu'elle travaille la semoule, elle parle à M'qidech, enfermé dans la pièce voisine.

— Ce soir nous allons, ma mère et moi, te manger !

— Je vous envie, dis M'qidech, je dois être succulent, gras comme je suis !

— Oui, dit la fille de l'ogresse, encore plus stupide que sa mère !

— Tu es une jolie fille, dit M'qidech, dommage que tu sois borgne !

— C'est ma mère qui m'a éborgnée quand j'étais petite, répond-elle...

Elle devient aussitôt triste.

— Hélas, toutes les filles de mon espèce se sont mariées, sauf moi... aucun ogre ne veut d'une épouse borgne !

— Quel dommage, dit encore M'qidech...

Il se tait un moment avant de reprendre.

— Tu sais que nous les humains, nous possédons la science de la guérison !

— Et tu saurais guérir un œil borgne !

— Rien de plus facile pour nous, dit M'qidech, qui sent avoir appâté la jeune fille.

— Et tu pourrais me guérir ?

— Pourquoi le ferais-je alors que tu t'apprêtes à m'égorger puis à me manger avec ta mère !

— Si tu me rends mon œil, dit l'ogresse, je promets de ne pas te faire de mal, en t'égorgeant et de ne pas te manger ce soir !

— Tu le jures ? demande M'qidech

— Je le jure, dit l'ogresse.

— Alors, laisse-moi sortir...

Elle lui ouvre la porte.

— Je vais t'enlever ton œil et te placer un des miens, dit M'qidech, il faut m'apporter un grand couteau !

L'ogresse va chercher un couteau.

— Maintenant, tourne-toi...

M'qidech, armé du couteau se place derrière l'ogresse et, d'un coup puissant, il lui tranche la

gorge. Il la dépèce, la coupe en morceaux et l'apprête avec le couscous. Puis il met ses vêtements et ferme un œil, comme s'il était borgne.

Quand l'ogresse arrive, elle la prend pour sa fille et lui demande :

— As-tu égorgé M'qidech, l'as-tu mis à cuire dans le bouillon du couscous ?

— Oui, dit M'qidech

— Alors sers-moi à manger, j'ai faim !

M'qidech lui sert tout le couscous et toute la viande et, sortant dans la cour de la maison il la regarde manger. C'est alors que l'ogresse rencontre l'œil borgne de sa fille. Elle s'écrie :

« Mais c'est l'œil de ma fille ! » M'qidech se sauve, en criant :

— L'ogresse a mangé sa fille ! L'ogresse a mangé sa fille ! (à suivre...)

Extrait des beaux contes oraux

« *M'qidech akked lghola* »

Conclusion

Au cours de notre étude, et pour exactement conclure cette partie pratique, nous avons pris comme support d'étude un genre littéraire qui est le conte. Ce dernier joue un rôle extrêmement important à l'intérieur du processus d'enseignement/ apprentissage de FLE et de la culture qui est la cible et le noyau indispensable que l'on voudrait bien mettre en vigueur.

L'instauration de la compétence culturelle était si nécessaire pour effectuer un apprentissage linguistique sain et efficace. Pour réaliser ceci, il fallait bien prendre certains éléments sur lesquels on va s'appuyer pour répondre à nos questions, confirmer ou infirmer également, nos hypothèses. Notre investigation est basée sur les résultats obtenus du questionnaire, et de notre constat, qui est issu à partir des observations faites sur les contes kabyles proposés dans le premier projet du manuel scolaire.

À partir des données du questionnaire destiné aux enseignants ainsi que l'analyse des supports didactiques « les contes kabyles inclus » nous avons pu révéler que l'ensemble des enseignants de cet établissement « Kateb Yacine » ne s'intéressent pas aux contenus culturels des contes kabyles et n'ont aucune attention d'aborder d'autres contes qui reflètent la culture berbérophone. Dans cette dernière prestation, nous avons fait quelques propositions didactiques des contes purement kabyles reflétant ainsi des valeurs culturelles colossales, qu'on souhaite vivement voir se concrétiser dans nos manuels scolaires.

Conclusion générale

Conclusion générale

À travers ce mémoire, il a été démontré que le conte, en particulier « le conte kabyle » occupe une place très importante dans le développement des attitudes relatives aux apprenants. En effet, le conte est considéré comme étant un véritable médium culturel dont on doit prendre au sérieux surtout quant il s'agit de l'enseignement/apprentissage de FLE. Dans une classe de FLE, la culture sert à créer de nouvelles perspectives à l'égard de la construction identitaire des apprenants et c'est pour cette raison qu'on doit au premier lieu planter cette culture kabyle dans le contenu scolaire algérien et principalement au cycle moyen qui représente une étape cruciale dans le cycle éducatif des apprenants.

À l'instar de la culture française, la culture nationale dans toute sa diversité, prend un espace passablement large dans ce processus d'édification identitaire. Par ailleurs, la culture kabyle doit être mise en valeur par rapport à d'autres cultures que l'on peut trouver fréquentes dans le manuel scolaire de 2^{ème} année moyenne. Dès lors, pour visualiser le véritable enjeu de cette réalité concernant l'intégration de conte kabyle, nous avons tout d'abord déduit un constat, selon lequel on a pu montrer que dans ce manuel, le conte kabyle n'est pas pris réellement en considération, relativement aux autres issus de la culture étrangère. D'autre part, et après avoir distribué un questionnaire contenant trois questions destinés aux enseignants de français de CEM de Kateb Yacine d'Amizour, il a été révélé que la plupart d'entre eux dédaignent complètement les contes kabyles dans leur angle culturel. En assistant également à quelques séances d'observation nous avons constaté que les enseignants se focalisent uniquement sur les contenus langagiers plutôt que culturels. D'après le constat tiré d'analyses des supports didactiques « les contes kabyles introduits » et le questionnaire, nous avons pu affirmer que :

- les contes kabyles proposés dans le manuel scolaire de 2^{ème} année moyenne ne suffisent pas ou bien manques totalement dans l'apprentissage de la culture kabyle.

- les enseignants de français sont inconscients de l'immense importance qu'occupe le conte kabyle dans l'apprentissage culturelle et identitaire des apprenants ainsi sa contribution dans l'apprentissage de FLE.

Conclusion générale

- la négligence de cette notion va engendrer des problèmes liés à la non-reconnaissance de l'identité kabyle, par conséquent, l'apprenant va s'assimiler à la culture étrangère (phénomène d'interculturel).

À notre ère et pour bâtir une nation patriotique, il faudra tout d'abord enseigner à nos jeunes apprenants ce que signifie véritablement ce patriotisme et la façon idéale dont on devrait faire cela c'est de leur ancrer l'amour la culture auquel ils appartiennent, une culture hétérogène riche dans diverses dimensions « mœurs, traditions, rites, valeurs etc. » et parmi cette pluralité culturelle on retrouve la culture berbère. Tant que l'Algérie est pluriculturelle et que la culture kabyle participe à cette diversité identitaire, il fallait bien la mettre en exergue en lui redonnant le statut qu'elle mérite au sein de nos institutions pédagogique.

Notre déclaration est claire, nous demandons des améliorations des programmes scolaires, surtout ceux de cycle moyen et de se centrer massivement sur l'installation et la mise en valeur de la culture kabyle qui est négligée et marginalisée. Pour également lui attribuer à nouveau son statut, il faudrait que les concepteurs de programmes intègrent des supports didactiques adéquats pour instaurer efficacement cette identité.

Bibliographie

- Abdelkader, Gh., (2007), « Lecture-écriture en classe de F.L.E ». Synergies-Algérie. n°1.
- Albo, x. (2003). Culture, interculturalité, enculturation. Fondation sainte marie, 29-30.
- Ammouden, M. & Hamadache, T. (2018). « Les mondes (Im) possibles du conte au service de la communication interculturelle. Revue de philologie et de communication, 2(1), 113 – 124
- Auchlin, A. & Moeshler, J. (2000). Introduction à la linguistique contemporaine. Paris : Armand Colin
- Beacco, J-C., & Byram, M. (2007). « De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe ». Conseil de L'Europe, p24.
- Belmari, N, (2015). Exploitation de l'aspect civilisationnel du conte dans l'école algérienne : étude de cas : mémoire de master en civilisation et littérature francophone, université Abdelhamid ibn Badis- Mostaganem.
- Benadava, S. (1984). « La civilisation dans la communication ». Dans : Le Français dans le monde n° 184, 79-86.
- Bomilcar, DA., (2016). « Les approches culturelles dans les manuels de français et de portugais du Brésil langues étrangères » : l'exemple des enseignements sur l'alimentation. Département de didactique de FLE. P18
- Boudjellal, A. (2012). « Le conte à l'intersection du code écrit et de la tradition orale » synergies Canada, 4
- Bourdieu. P, Cité par Cuq. J-P & Gruca -I, Op. Cite, P 84.
- Bracobs, M. (2006). Introduction à la pragmatique. Bruxelles : De Boeck.
- Byram, M. (1992). *Culture et éducation en langue étrangère*. Paris : Crédif, Hatier/ Didier.
- Calame-Griaule, G. (1984). « Quand une ethnolinguiste observe... » Dans : Le Français dans le monde n° 188, 37-42.
- Claude Clanet. *L'interculturelle. Introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*, Toulouse, PUM, 1990.
- Conseil de l'Europe, Le cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, Strasbourg, Didier, Paris, 2005, P11
- Cuq, j-p. (2003). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : CLE international.
- Cuq. J-p, Gruca 1, *cours de didactique du français langue étrangère et seconde horizon, groupe*, paris, 2002.

Dalil, B., (2008). « Les Amazighs à travers l'histoire » : l'institut musulman de la mosquée de Paris. 65(1), 7-8

DALLET J.M., *Contes kabyles inédits*, Fort National, 1963/1967/1970.

De Pietro J.-F (1988). Vers une typologie des situations de contacts linguistiques. *Langage et société*, 43, 65-89

Dubois, J. (2012). *Le dictionnaire de la linguistique et des sciences du langage* (2^e éd). Paris : LAROUSSE.

Estéoule-Exel, M.-H, Regnat Ravier, S, 2008, « Livres ouverts, presse universitaire de Grenoble », P, 6.

Florence, w. (2015). « Apprendre une langue c'est apprendre une culture ». Gissen Elektronische Bibliothek. En ligne [http : // www.dnb.de/](http://www.dnb.de/)

Fradin, B. (1984). « Langue, discours et littérature ». *Linx*. n°10.

Galisson, R & Puren, C. (1999). « La formation en question ». Paris : clé internationale. Garfinkel.

Galisson, R. (1988). « Culture et Lexiculture partagées : les mots comme lieu d'observation des faits culturels ». Dans : *ELA* N° 69, 74-90.

Hamadache, T., (2018). « Le texte littéraire dans le genre conte : Approche discursive et sociodidactique » *Action didactique*, 238

Hamadache, T., (2018). « Oralité et littérature dans le genre conte : Approche discursive et sociodidactique » *Action didactique*, 232.

Lacoste-Dujardin 1970, p 23, 126.

Landry, T. (2012). « L'invention du conte : de l'oral à l'écrit ». Actes de la 9^o rencontre du CMLO (p 59-67)

Lévi-Strauss, C. (1958). *Anthropologie structurale*. Paris : Plon.

Machaho ! Contes berbères de Kabylie, Bordas, 1980

Manna, M. (2018). *L'impact de la dimension culturelle sur le processus de la compréhension de l'écrit* : étude de cas. Mémoire de master didactique et langues appliquées publié, université 8 mai 1945 Guelma.

Marc Escola & Atoui- LABID Souad. (2017). « La dimension culturelle en didactique, en littérature et en science du langage », colloque de l'université Mohammed Boudiaf. M'sila. Algérie.

Marouf N, *L'Algérie pluriculturelles : droit à la différence et différence du droit*, In NAQD, revue d'études et de critiques sociales, N5, Algérie, 1993, P 14-25.

Merrola, D., (1994). « Encyclopédie berbère » : Laboratoire d'anthropologie et de préhistoire des pays de la méditerranée occidentale. 2081.

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.

Porcher, L. (1988). « Programme, progrès, progression, projets dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère ». Dans : ELA n° 69, 91100.

PORCHER, L. « L'Europe: objet d'enseignement? » In: JOURNEES D'ETUDE DE L'AFDECE, CIEP, 2004, Sèvres. Acte... Paris: [sn.], 2004. p. 96-121

PUREN Christian, « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective Co-actionnelle Co-culturelle », dans Langues modernes (n° 3), Paris, APLV (Association Française des Professeurs de Langues Vivantes), 2002, En ligne : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article844>

Rahmani, I. (2014). *La pratique de l'approche culturelle dans l'enseignement du FLE : à travers les textes*. Mémoire de magister en didactique publié, université Mohammed Khider-Biskra

Sahuc, P. (2001). « La notion d'œuvre orale ». Rapport de recherche. Cordes : Association Cordae/ La Talvera

Saussure, F. (2005). Cours de la linguistique générale. Paris : Talankit.

Strauss. L, Cité par Thévinin, Op.cit, P 40.

Tardieu, (2008). *La didactique des langues en 4 mots-clés, communication, culture, méthodologie, évaluation*. Paris: Ellipses, P. 85.

Taylor, E.B. (1871). « Primitive culture: researches into the development of Mythology, Philosophy, Religion, Language Art and Custom». London: j. Murray. Cite par Olivieri, C. (1996).

Tifour, T., (2012). « Le texte littéraire : un medium culturel » 48 (1), 35

Windmuller, F. (2015). « Apprendre une langue, c'est apprendre une culture ? » Online 4 : Gissener Elektronische Bibliothek.

Liste des tableaux

Tableau I : Répartition des textes littéraires selon leurs genres dans le manuel scolaire 2 AM

Tableau II : Identité des auteurs dans le manuel scolaire 2^{ième} AM (projet 1)

Tableau III : Titre de contes et leurs auteurs dans le manuel scolaire 2^{ième} AM (projet 1)

Tableau IV : Réponses des enseignants à la question 1

Tableau V : Réponses des enseignants à la question 2

Tableau VI : Réponses des enseignants à la question 3

Table des matières

| | |
|--|-----------|
| Introduction générale | 6 |
| Chapitre I : Cadre théorique et aspects institutionnels du conte berbère | |
| Introduction | 9 |
| 1 Genèse de mot «culture» | 9 |
| 2 Culture | 9 |
| 2.1 Sens sociologique de culture | 10 |
| 3 Culture en didactique | 11 |
| 3.1 Les finalités didactiques de l'enseignement/ apprentissage de la culture | 12 |
| 3.1.1 Le savoir | 12 |
| 3.1.2 Le savoir-faire | 12 |
| 3.1.3 Le savoir-être | 13 |
| 3.2 Dichotomie langue – culture et enjeux didactiques | 13 |
| 3.3 Relation didactique et méthodologique entre langue/culture | 15 |
| 3.3.1 Langue et culture savante | 16 |
| 4 Approche culturelle | 18 |
| 4.1 Vers un savoir culturel | 18 |
| 4.2 La compétence culturelle | 19 |
| 4.3 Objectifs d'apprentissage en didactique des langues-cultures | 20 |
| 4.4 Approche linguistico-culturelle, socioculturelle, et interculturelle | 21 |
| 4.4.1 Approche linguistico-culturelle | 21 |
| 4.4.2 Approche socioculturelle | 21 |
| 4.4.3 Interculturelle | 22 |
| 5 Cadre méthodologique pour l'acquisition d'une compétence culturelle | 23 |
| 5.1 Comparatisme culturel | 23 |
| 6 La culture en Algérie | 24 |
| 6.1 Héritage mythique berbérophone | 24 |
| 6.2 Production littéraire, une rencontre avec la culture | 25 |
| 6.3 Caractéristiques du texte littéraire | 27 |
| 6.3.1 Dimensions du texte littéraire | 27 |
| 7 Le conte | 29 |
| 7.1 Conte kabyle, une tradition orale et écrite | 30 |

| | | |
|------------------------|---|-----------|
| 7.2 | Conte kabyle « production orale »..... | 31 |
| 7.3 | Conte kabyle « production écrite »..... | 32 |
| Conclusion..... | | 32 |

**Chapitre II : Le conte Kabyle dans le manuel scolaire de la 2^{ème} année moyenne :
Analyse des supports d'activités & propositions didactiques**

| | | |
|----------------------------------|--|-----------|
| 1 | Présentation du 1^{er} corpus..... | 34 |
| 1.1 | Analyses du manuel de deuxième année moyenne (2 ^{ème} AM)..... | 34 |
| 1.2 | Textes littéraires figurants dans le manuel | 35 |
| 1.2.1 | Supports textuels | 35 |
| 2 | Analyse des supports d'activités du conte..... | 36 |
| 2.1 | Contes dans le manuel scolaire..... | 36 |
| 3 | Contes proposés dans le projet 1 du manuel scolaire (les contes kabyles)..... | 37 |
| 3.1 | Supports (1) : Séquence 2..... | 37 |
| 3.2 | Supports (2) : Séquence 3 | 38 |
| 3.3 | Supports (3) : je lis à la maison | 39 |
| 4 | Conte kabyle | 40 |
| 5 | Enquête d'expérimentation | 41 |
| 5.1 | Lieu de l'enquête par questionnaire..... | 41 |
| 5.2 | Questionnaire destiné aux enseignants | 41 |
| 5.3 | But du questionnaire | 41 |
| 5.4 | Analyse des données du questionnaire | 42 |
| 6 | Vérification des hypothèses | 43 |
| 7 | Propositions didactiques (contes précieux)..... | 43 |
| 7.1 | Proposition didactique 1 | 44 |
| 7.2 | Proposition didactique 2 | 45 |
| 7.3 | Proposition didactique 3 | 46 |
| Conclusion..... | | 48 |
| Conclusion générale | | 50 |
| Bibliographie | | 53 |
| Liste des tableaux | | 56 |
| Annexe | | |

Annexes

QUESTIONNAIRE

Date :

Etablissement : CEM Kateb Yacine Amizour

NOM et Prénom de l'enseignant :

Nombre de classes assurées :

Merci de répondre à ces questions en cochant l'une des propositions.

Question N°1 : lors d'une séance de compréhension orale, prenez-vous en compte les significations profondes des contes kabyles attestés ?

Oui

Non

Question N°2 : pensez-vous qu'il vaut mieux traiter en classe les contes qui se trouvent dans la rubrique « je lis à la maison » ?

Oui

Non

Question N° 3 : êtes-vous conditionné par les contes kabyles proposés uniquement dans le manuel ?

Oui

Non

Signature

Exemplaire du questionnaire