

République Algérienne Démocratique et populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche scientifique

Université Abderrahmane MIRA de Béjaïa



Faculté de lettres et de langues

Département de langue française

Mémoire de master

Option :

Littérature et approches interdisciplinaires

Didactique de l'interculturel dans le conte populaire :

le cas du *Grain magique* de Taos Amrouche

Présenté par :

MATEM Fatima

Dirigé par :

Dr. NASRI Z.

Année universitaire 2021/2022

Table des matières

Introduction.....	4
<u>Chapitre 1) Le cadre théorique</u>	
1. La place du texte littéraire au fil des méthodes d'enseignement.....	10
2. La compétence interculturelle.....	11
3. Les obstacles à l'enseignement du texte littéraire.....	12
4. Comment se déroule une séquence didactique ?.....	17
5. Définition et structure d'un conte.....	20
6. Définition d'un conte populaire.....	21
<u>Chapitre 2) <i>Le Grain magique</i> de Taos Amrouche</u>	
1. Quelques éléments biographiques de l'auteure.....	25
2. Résumé du Grain magique.....	26
3. Enquête par entretien.....	28
3. 1. Questionnaire 1	28
3. 1.1 Réponses.....	29
3.2. Questionnaire 2	31
3. 2.1 Réponses.....	32
<u>Chapitre 3) Les caractéristiques culturelles du <i>Grain magique</i></u>	
1. Eléments culturels algériens	37
1.1. Les noms des personnages.	37
1. 2. Le vocabulaire.....	38

1.3. La structure du conte.....	38
2. Eléments culturels occidentaux.....	39
2.1. La figure de la mère jalouse.....	39
2.2. La figure de la mère dévoratrice.....	40
Conclusion.....	42
Références bibliographiques.....	43

Introduction

Qu'on le reconnaisse ou non, malgré son statut de butin de guerre, le français reste une langue étrangère dans notre pays, l'Algérie. Si les nouvelles générations ne le maîtrise plus, les spécialistes le confirmeront, c'est probablement parce qu'il est dépassé par l'anglais. La seconde raison pour laquelle le statut du français est en recul tient l'histoire de la colonisation :

la montée des politiques identitaires contribue actuellement à reléguer la langue française à une position inférieure.

Quelles ressources pédagogiques exploiter en milieu universitaire francophone afin de maximiser le rendement d'apprentissage des étudiants en FLE ? Telle est la question qui nous a servi de point de départ dans ce modeste travail de recherche.

Après avoir consulté quelques travaux réalisés dans le cadre de cette problématique, nous avons constaté que le conte populaire est le document de prédilection de tous ceux qui souhaitent apporter leur pierre à l'édifice. En Algérie, sauf erreur de notre part, la réflexion sur les avantages que peut procurer cette ressource a été menée dans le milieu scolaire. Raison pour laquelle nous avons, pour notre part, décidé de nous intéresser aux étudiants en Licence et en Master de FLE.

Support didactique d'une grande richesse, le conte populaire offre à l'apprenant la possibilité de comprendre sa culture, de développer son lexique, son imagination et sa compétence interculturelle. L'apprentissage d'une langue étrangère par le truchement du conte est, selon les spécialistes du domaine, un facteur de motivation car cette stratégie éducative se fait dans un contexte ludique. «Le caractère ludique d'un acte, écrit Reynolds, ne provient pas de la nature de ce qui est fait mais de la manière dont c'est fait.» (rapportée par Bruner, 1983)

Ce mémoire, ainsi qu'il est dit dans le titre, explore la question de l'interculturalité.

«L'interculturalité, rappelons-le avec Rocher et White, renvoie aux situations où la communication (verbale ou nonverbale) fait ressortir les différences (perçues ou réelles) entre les êtres humains, différences qui peuvent être expliquées par plusieurs facteurs (pays d'origine, langue maternelle, croyances et valeurs religieuses, statut socioéconomique, appartenance ethnique, genre, race, etc.) ». (2014, p. 4)

Il s'agit donc d'une recherche réalisée auprès d'une population diversifiée puisqu'elle se compose d'étudiants kabylophones et arabophones inscrits entre la première et la troisième année Licence. Cette étude a pour but de montrer que l'interculturalité joue un rôle considérable dans l'acquisition de la langue de l'Autre. La confrontation des valeurs du Même et de celles de l'Autre peut en effet favoriser l'appropriation d'une langue étrangère.

Pour mettre en valeur cette dimension, nous avons porté notre choix sur le conte, car selon O.Carré : « Bien que le conte soit un produit et un élément de la culture propre d'un groupe social, des homologues des contes se trouvent dans toutes les cultures. » (2002 : 41)

F. Migeo, quant à lui, dit ceci : «Le travail sur les contes dans une classe de FLE est fructueux, il a plusieurs résultats positifs, car il existe dans la mémoire de chacun un certain nombre de

contes, de mythes, d'histoires qui sont restés endépôt et qui sont fondateurs pour l'individu, son identité et sa culture. » (2011 : p31).

Le conte populaire d'expression française, en l'occurrence *Le grain magique* (ed. Mehdi Algérie, 2009[1966]) de Taos Amrouche, qui est à la fois une reproduction, puisqu'il est puisé dans le patrimoine berbère, et une production, peut avoir un impact considérable sur la motivation de l'apprenant. Nous devons admettre que le rendement pédagogique est intimement lié à la motivation : tous les acteurs impliqués dans l'enseignement du FLE s'accordent à dire que lorsqu'on parvient à intéresser l'apprenant, on améliore inéluctablement le rendement de l'apprentissage.

On l'aura compris, c'est dans cette voie que notre réflexion s'inscrit. Voici donc les questions de recherche : Comment le conte populaire kabyle d'expression française peut-il contribuer à améliorer le niveau de langue des apprenants algériens inscrits en Licence de FLE ? Quels sont les aspects culturels qui nous intéressent dans le conte ? Ya-t-il des traits en commun, entre la culture algérienne et française dans les contes de Taos Amrouche ?

Pour répondre à l'interrogation posée, nous proposons l'hypothèse suivante: Le conte en général et le conte de Taos Amrouche en particulier est un support didactique qui peut aider l'apprenant à atteindre ses objectifs d'apprentissage.

Trois chapitre structurent notre exposé :

Le premier chapitre de notre mémoire sera consacré aux notions théoriques nécessaires à la compréhension de la perspective dans laquelle le présent travail s'inscrit. Nous parlerons donc en grosso modo de ce qu'est un texte littéraire, de ses caractéristiques et du rôle que les didacticiens lui assignent dans l'enseignement du Fle ;

Le deuxième chapitre sera l'occasion pour nous de donner quelques éléments bio et bibliographiques de Taos Amrouche. Nous y donnerons également un bref résumé du *Grain Magique*, le corpus qui constitue notre terrain d'exploitation, puis nous exposerons les différentes questions posées et les réponses apportées par étudiants ayant accepté de collaborer avec nous ;

Le troisième chapitre permettra de montrer que *Le grain magique* est un corpus fondé sur un croisement de deux cultures, algérienne et française et est de ce fait un très bon exemple d'étude interculturelle à appliquer en FLE.

Chapitre 1)

Le cadre théorique

Dans ce premier chapitre de notre mémoire réservé au cadre théorique, nous parlerons de la place du texte littéraire selon les différentes des méthodes d'enseignement ainsi que la compétence interculturelle. Ensuite nous nous concentrons sur les obstacles liés à l'enseignement de texte littéraire, ses caractéristiques et à la manière dont se déroule une séquence didactique dans l'enseignement du FLE. Nous enchaînerons, dans le point suivant, avec la définition du conte en général, et du conte populaire en particulier.

1. La place du texte littéraire au fil des méthodes d'enseignement

Le texte littéraire tient toujours une place importante dans l'enseignement apprentissage du - français langue étrangère. L'espace littéraire est une espace de liberté et de plaisir et la lecture de textes littéraires permet, d'acquérir différentes compétences; mais malheureusement l'utilisation du texte littéraire dans les méthodes de langue ne repose pas sur une véritable

recherche théorique et pratique. «Sur le plan de la didactique, le texte littéraire tend à ne plus représenter ces fourches caudines sous lesquelles doit passer l'étudiant le jour de l'examen; il se prête au contraire à mille utilisations différentes, conformes aux buts que l'on s'assigne à travers lui».(Bertrand et ploquin, 1988.5)

Considérés comme modèles linguistiques par excellence, les documents littéraires, dans la méthodologie "grammaire-traduction" (utilisée du XVIIIème au XXème siècles), deviennent souvent le prétexte à divers exercices de vocabulaire et de syntaxe, tandis que les seuls exercices lexicaux et syntaxiques ne parviennent pas à élucider les spécificités réelles de la langue littéraire ; cette méthodologie s'éloigne énormément de la pratique courante qu'on fait d'une langue en même temps qu'on réduit la potentialité créative de l'apprenant.

De même le texte littéraire, dans la méthodologie lecture-traduction, est un élément secondaire et n'est pas le but direct de l'apprentissage. Ainsi, dans les méthodes " directe" (utilisée dès **1902**), "SGAV" (utilisé dès 1950) ou "audio-orale" (utilisé dès 1950) le texte littéraire disparaît. Ces méthodes préconisent l'emploi de dialogues artificiellement élaborés. Alors, par rapport au rôle du texte littéraire, d'après ces méthodes «ce genre de production ne répond pas aux exigences d'une situation réelle, d'un besoin autre que créatif. Il s'agit toujours d'une situation imaginée, fictive voire artificielle, en tout cas subjective, d'un choix conscient individuel et libre».(Artuned et boudart, 2002,52)

Avec "l'approche communicative", au début des années 1980, la place du texte littéraire est reconnue mais il n'est pas accompagné d'une réflexion didactique ou méthodologique. Autrement-dit il est considéré comme simple « document authentique » et son image reste souvent liée à la méthode traditionnelle, aux activités de grammaire-traduction qui ne correspondent plus à "l'approche communicative" à cause du degré d'écart de la langue littéraire à la norme.

En effet, le caractère spécifique du langage littéraire est indéniable mais cela est aussi une des réalisations du langage et les apprenants doivent se familiariser avec ce genre de texte : «Si la pédagogie des langues s'efforce d'utiliser, hors de leur usage premier, des documents authentiques, par la pratique linguistique acquise dans la classe, à s'intégrer au monde extérieur, alors le texte littéraire apparaît, à la limite, comme le document authentique modèle, offert à tous les détournements et néanmoins résistant à tous les traitements». (Nataf, 1988,62)

L'utilisation de la littérature française dans les méthodes de langue est un sujet qui mérite un réel intérêt dans le contexte de l'enseignement de F.L.E. Le texte littéraire fournit un excellent exemple de ce qu'est une page bien écrite et la littérature en tant que la représentation de la culture d'un pays a un rôle particulier dans l'enseignement des langues et cultures.

L'ambition de l'approche communicative est de permettre l'accès à l'autonomie de l'apprenant et de développer les compétences écrite et orale. La lecture des textes littéraires est une façon d'y parvenir. Le document littéraire, longtemps délaissé, dans les méthodes de F.L.E, au profit d'autres supports, vise à développer les quatre compétences linguistiques des apprenants. Ainsi, dans la maîtrise de la langue on peut dire qu'il ne s'agit pas d'aborder la littérature seulement sous un angle utilitaire et fonctionnel mais de permettre à l'apprenant de comprendre le monde et d'en aimer la diversité, lire n'est pas seulement comprendre, lire c'est aimer:

«Aider les étudiants à lire la littérature plus efficacement c'est les aider à développer comme individus et c'est développer leurs relations avec les gens et les institutions qui les entourent» (Carter, 1991, 3). De ce fait le texte littéraire pour se comprendre et comprendre le monde ,pour développer son identité personnelle et sa créativité ,est fondamental dans le cadre d'une approche culturelle de l'éducation.

2. La compétence interculturelle

C'est une vue humaniste, une orientation vers la socio-diversité, elle 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'intolérance 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 vérifiée en situation de communication que l'on désigne par l'expérience 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 à atteindre par l'apprenant en situation d'apprentissage d'une langue étrangère. On doit préciser que la compétence interculturelle a 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 a l'intérieure 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 qui concerne les traits représentatifs. C'est la raison pour laquelle vaut mieux placer cette vision (interculturelle) dans son ordre évident.¹

L'approche interculturelle préconise l'acceptation des cultures propres à chacun. Elle permet à chacun de garder ses valeurs, ses héritages culturels dans un respect mutuel et une écoute constante.

Son objectif est de partager la culture d'accueil pour que chacun y trouve une place active en tant que membre de la communauté. Cela sous-entend un apprentissage de la langue, des occasions d'échanges et de partages, une implication citoyenne et une acceptation des coutumes de la communauté d'accueil. L'approche interculturelle n'exige pas de l'intervenant qu'il mette de côté ses « compétences habituelles », ni les valeurs de la société québécoise.

Au cœur de l'approche interculturelle, quatre stratégies possibles d'adaptation pouvant s'opérer chez l'immigrant sont identifiées.

Premièrement, il existe le processus d'intégration à travers lequel la personne maintient son identité culturelle et ses valeurs tout en entretenant des relations avec la société d'accueil.

Deuxièmement, on peut retrouver le processus de séparation à travers lequel l'immigrant maintient ses valeurs et n'a pas de véritables contacts avec la société d'accueil.

Troisièmement, on peut identifier le processus d'assimilation à travers lequel la personne est exclue de toute forme de liens sociaux avec la société d'accueil.

Être dans une approche interculturelle, c'est reconnaître les pratiques bénéfiques de chaque culture. Ainsi, il faut demeurer critique et éviter de croire que nos pratiques sont les meilleures.²

3. L'enseignement du texte littéraire

Un texte est un ensemble cohérent d'énoncés qui forme une unité de sens et qui a une intention communicative (le but est de transmettre un message). L'adjectif littéraire, à son tour, est associé à la littérature, soit l'ensemble des expertises visant à lire et à écrire correctement.

Le texte littéraire est celui qui emploie le langage littéraire, un type de langage qui obéit à des préoccupations esthétiques afin de capter l'intérêt du lecteur. L'auteur de littérature cherche les

¹ Windmuller, F. « apprendre une langue, c'est apprendre une culture ? ». (2015. P219.)

² <https://www.osetonruc.com> › ... › Diversité et inclusion

mots appropriés pour exprimer ses idées avec soin et beauté tout en suivant un certain critère de style.

3.1 Caractéristique du texte littéraire :

3.1.1 La dimension polysémique

La littérature offre aux apprenants une variété de lectures du texte littéraire et donne lieu à diverses interprétations. À cet égard, Naturel M. dit : « il apparaît donc clairement que le texte non littéraire a un sens et un seul alors que le texte littéraire permet une lecture plurielle; d'une part, il peut être abordé sous différents angles d'analyse et, d'autre part, il se prête à de multiples interprétations » Pour sa part, Amor S. ajoute que « plus le texte est polysémique, plus il est littéraire, et réciproquement, moins il est polysémique » Par conséquent, nous pouvons comprendre que c'est la charge polysémique qui détermine la littérarité du texte. Quand on parle de littérature, on parle également du plaisir lié à la lecture, et du fait que ce plaisir est constitutif de la motivation nécessaire à l'action d'apprentissage. L'enseignant en langue étrangère doit transmettre ce plaisir de lecture aux apprenants. Il doit non seulement susciter le désir des élèves de lire, mais aussi inciter les élèves à cultiver leur propre désir de lire. Ici, nous avons constaté que Marcel Proust parle du «merveilleux miracle de la lecture», qui laisserait de la place à l'imagination de l'apprenant ou du lecteur.³

3.1.2 La dimension fictionnelle

La dimension fictionnelle du texte littéraire mène selon C. Volkmar à la construction d'un espace imaginaire de lectures. Le plaisir de lire que procure ce procédé ne doit pas nous faire de perdre de vue le rapport distancié qu'entretient le texte littéraire avec la réalité.⁴

3.1.3 La dimension communicationnelle

La communication littéraire fait référence à la communication entre un expéditeur (L'auteur qui produit le texte littéraire) et un récepteur (le lecteur qui lit le texte). La communication littéraire se construit autour de la triade : expéditeur, texte littéraire et destinataires, le texte littéraire remplissant la fonction de « message ».

³ https://l.php?u=http%3A%2F%2Fll.univ-bouira.dz%2Fwp-content%2Fuploads%2F2020%2F03%2FCours-2-le-textelitt%25C3%25A9raire.pdf%3Ffbclid%3DIwAR0IH6v5qrqyVEaX9JBlgxN88JPFysZ1WwPrngYKrzWSG_WIOwU U7GbiChY&h=AT0NLTWoPgA9Fv43m--kzbVe-CM_PZrTrHkirSdyfwr1P3rwziOdg2db9WfXIUsNltZu3ts-WuCJaSNlfwt9XQRw6dD4l-MNW_FFkCn67gXITywnbValnEr4U499_M8WVIEH

⁴ ARON, Paul, SAINTE-JAQUE, Denis et al, op.cit.

Liu Bo. Y. L. relève cette dimension du texte littéraire en affirmant que « la littérature est faite de langue certes, mais c'est une forme particulière de la langue, visant une communication spécifique».

Mekhnache M. ajoute de son côté que « l'aspect formel du texte et par là sa valeur artistique, esthétique, a été dépassée, à la faveur de la prise en considération de la nature particulière de la communication littéraire »

Grâce à ces deux éclairages, nous pouvons déduire que l'auteur transmet le langage À tous les lecteurs par une méthode de communication particulière, aboutissant à une œuvre littéraire. En d'autres termes, le texte littéraire se distingue des textes non littéraires non seulement par ses fonctions esthétique et poétique du langage mais également par une volonté d'établir un rapport communicationnel avec le lecteur.⁵

3.1.4 Le texte littéraire et la dimension culturelle

Pour Liu Bo. Y. L. l'on étudie un texte littéraire « soit pour acquérir des connaissances linguistiques, améliorer l'orthographe, accroître le vocabulaire perfectionner le style, etc. soit pour acquérir des connaissances culturelles, partager des savoirs, des expériences, un mode de vie, une vision du monde »

Le texte littéraire est le support ultime pour se familiariser avec les marques laissées par d'autres civilisations, d'autres cultures et s'imprégner de la richesse de modes de pensées exogènes.⁶

3.2 Obstacles et résistance

Considérer l'apprenant dans la relation didactique amène à introduire sa dynamique propre et ses possibilités d'évolution au contact du savoir. Maine de Biran a conduit une réflexion approfondie sur l'habitude et son influence quant à la « faculté de penser ». Il pose le problème en termes de résistance comme source du procès de la connaissance. Dans cette réflexion peut se retirer l'idée d'une extériorité dans la possibilité de transformation par le dépassement des résistances au changement issues de l'habitude.

3.3 Caractériser les différents types d'obstacles d'une interaction didactique

Certains obstacles sont au cœur de la planification du cours. C'est le cas par exemple des

⁵ Ibidé

⁶ https://l.php?u=http%3A%2F%2Fll.univ-bouira.dz%2Fwp-content%2Fuploads%2F2020%2F03%2FCours-2-le-textelitt%25C3%25A9raire.pdf%3Ffbclid%3DIwAR0m0MBYkjB3Hqq99rQ_69mPYsYB1fr1064Whzf4QxNqvYMKSR1RPFLhLZk&h=ATONLTWopgA9Fv43m--kzbVe-CM_PZrTrHkirSdyfwr1P3rwwiOdg2db9WfXIUUsNltZu3ts-WuCJaSNlfwt9XQRw6dD4I-MNW_FFkCn67gXITywnbValnEr4U499_M8WVIEH

« situations problèmes » par lesquelles les apprenants sont volontairement placés face à des obstacles qu'ils sont invités à surmonter, de sorte que les stratégies qu'ils déploient pour les dépasser constituent l'objet même d'enseignement.⁷

Ce sont les autres obstacles, ceux qui sont susceptibles de se dresser sur le chemin de l'enseignement-apprentissage "malgré l'enseignant", qui nous intéresseront ici. Nous proposons ci-après deux continuums pour caractériser ces obstacles.

Le premier continuum oppose les obstacles anticipés aux obstacles émergents qui surprennent⁸ l'enseignant. L'anticipation est maximale lorsque l'obstacle donne lieu, dans la planification du cours, à l'élaboration de moyens pédagogiques pour le surmonter, l'aplanir ou le contourner. A l'opposé, on trouvera des obstacles dont les données conduisent à penser qu'ils ont surpris l'enseignant qui ne les avait pas du tout "vus venir", par manque d'expérience, par manque de temps passé à se projeter ou tout simplement parce qu'il s'agit d'un obstacle imprévisible. Entre ces deux pôles, on peut imaginer des obstacles que l'enseignant peut avoir explicitement envisagés sans pour autant intégrer leur dépassement dans la planification de son cours⁹ et d'autres qu'il peut avoir seulement pressentis (on est alors très près du pôle "émergent"). Lorsqu'il pressent qu'un obstacle pourrait survenir, l'enseignant envisage parfois mentalement une ou des réponses possibles. Il peut aussi compter sur son répertoire didactique pour, le moment venu, y puiser des ressources si besoin. C'est la manière dont l'enseignant réagit dans l'interaction didactique, les commentaires qu'il fait a posteriori dans les entretiens de type auto-confrontation (EAC), les éléments explicités dans la fiche de préparation, etc. qui conduisent le chercheur, à situer l'obstacle, avec prudence, plus près du pôle "anticipé" ou plus près du pôle "émergent". Le deuxième continuum oppose un pôle que nous appelons "inhérent à l'activité", et qui regroupe les obstacles dont la source principale est liée à l'activité didactique elle-même (difficulté de compréhension d'un document-support, d'une consigne...) à un pôle que nous appelons "contextuel" près duquel on peut situer les obstacles dont la source principale est

⁷ Cf. ici-même la distinction établie par Tobola-Couchepin ou par Gabathuler et Vuillet entre des « obstacles connotés positivement » (obstacles épistémologique) et des empêchements (obstacles didactiques).

⁸ La surprise pouvant être relative si l'événement était attendu sans que l'on sache à quel moment il allait survenir, ou absolue dans le cas d'un événement tout à fait inattendu (Perrenoud, 1999).

⁹ C'est le cas par exemple si la probabilité ne lui semble pas suffisamment forte pour justifier d'intégrer le dépassement de l'obstacle dans la planification du cours.

liée au contexte dans lequel l'activité est mise en œuvre (problème lié à la technologie, au comportement perturbateur d'un élève...). Les obstacles sont généralement liés à un faisceau de causes, en interaction les unes avec les autres, certaines plutôt "inhérentes à l'activité" et d'autres plutôt "contextuelles". Si un ou plusieurs élèves semblent distraits, on peut se demander si l'activité en elle-même n'a pas contribué à générer ce comportement. A contrario, une difficulté venue des supports proposés (compréhension de la consigne par exemple) est une difficulté pour certains apprenants (mais pas forcément pour tous).

L'obstacle est alors certes inhérent à l'activité mais à l'activité telle qu'elle se développe dans un contexte précis. La position sur le continuum tient à l'importance que l'on accorde à l'une ou l'autre des sources et elle est donc susceptible de varier selon les données dont on dispose (EAC avec l'enseignant ? avec les apprenants ?) et le point de vue que l'on adopte sur les données.

Le déplacement sur un des deux axes n'a pas d'effet sur le déplacement sur l'autre axe. Toutes les combinaisons sont possibles. L'enseignant peut anticiper des obstacles contextuels (il prévoit des photocopies du support numérique qu'il veut projeter pour pallier un éventuel problème technique) ou inhérents à l'activité (il planifie une activité pour éviter tout malentendu sur la compréhension de la consigne). Au contraire, il peut être surpris par des obstacles dont la source est plutôt contextuelle : il ne s'attendait pas à une panne du vidéo-projecteur ou à telle réaction des apprenants. Enfin, si la planification même d'une activité implique d'anticiper des obstacles, il arrive fréquemment que l'enseignant, dans le hic et nunc de l'échange, soit surpris par d'autres obstacles qui prennent racine dans l'activité planifiée.

Pour notre recherche sur la formation des enseignants au guidage interactionnel de la construction du sens, nous nous sommes centrées sur des obstacles que l'on peut qualifier d'inhérents à l'activité parce qu'ils sont liés à la compréhension et à l'interprétation du texte littéraire lu en classe. Nous verrons, dans la section 2.1 quels obstacles les enseignants ont anticipés et comment ils ont prévu de les intégrer à leur planification. Nous montrerons aussi que la mise en œuvre de ces activités planifiées peut générer de nouveaux obstacles. Seront ensuite examinés (2.2) des obstacles proches du pôle émergent ainsi que leurs modalités de prise en compte par les enseignants dans la conduite interactionnelle des échanges. Mais avant de procéder à ces analyses du corpus (partie 2) et aux modalités de leur exploitation en formation (partie 3), nous revenons, d'un point de vue théorique, sur la notion "d'obstacles émergents" dont nous montrerons ensuite l'intérêt qu'il y a à les

considérer, dans la formation d'enseignant, plutôt comme des “points de potentielle bifurcation” que comme des obstacles.

4. Comment se déroule une séquence didactique ?

La séquence est un ensemble continu ou discontinu de séances, articulées entre-elles dans le temps et organisées autour d'une ou plusieurs activités en vue d'atteindre un ou plusieurs objectifs. La durée de la séquence est délimitée par l'atteinte de l'objectif. Une séquence ne devrait pas dépasser 5 ou 6 séances.

La séquence pédagogique (appelée aussi séquence d'apprentissage, ou encore séquence didactique) est un ensemble de connaissances ou de savoir-faire structuré par l'enseignant, en vue de contribuer à l'atteinte d'un objectif pédagogique. La séquence est constituée de séances, au nombre variable, réparties dans le temps.

Une séquence pédagogique se déroule sur plusieurs séances, elle intervient à un moment de la programmation annuelle, et définit la progression dans la notion visée.

4.1 Les différentes phases de la séquence pédagogique :

Dans la généralité, voici comment pourrait s'articuler une séquence d'apprentissage : découverte ou réactivation, appropriation, formalisation, entraînement, institutionnalisation, réinvestissement (évaluation).

Dans le tableau ci-dessous, toutes les étapes, sont présentées plus pour indiquer qu'elles existent et à quoi elles servent, que pour être utilisées telles quelles.¹⁰

Étapes du déroulement de la séquence	Description de la phase d'apprentissage	Contexte possible
Phase de dévolution introductive	Introduit la situation avec pour objectif de motiver l'élève. Recueille les conceptions initiales.	Le maître parle (magistral) et enrôle. Les élèves écoutent et répondent.
Phase de découverte (socioconstructivisme)	Recherche individuelle ou par groupe, guidé ou sans guidage. Consigne minimale, situation de recherche, une situation problème	Les élèves travaillent et réfléchissent. Le maître observe et évalue.

¹⁰ <https://pedagotron.wordpress.com/2016/09/10/les-di...>

	est posée afin de faire évoluer les conceptions initiales	
Phase de formulation / verbalisation, mise en commun	Les élèves présentent leurs différents travaux, expliquent comment ils ont procédé... Il est important de recueillir toutes les réponses, les « justes » comme les « fausses »	Les élèves parlent et écoutent. Le maître guide, reformule, contrôle, évalue.
Phase de rebras sage/ réactivation (tissage 1) Cette phase peut intervenir au début de la séquence.	Rebras sage = si la notion est en cours, on reprend les points importants pour faire le lien avec les séances précédentes Réactivation = si la notion a été interrompue ou est en partie achevée, si beaucoup de temps s'est écoulé, notamment d'une année scolaire sur l'autre. Reprendre des exemples pour réactiver plus facilement.	Le maître lance, et ensuite le maître ou les élèves expliquent, réactivent la notion. Une séquence ne débute pas forcément par un temps de découverte et peut commencer par une courte phase de réactivation.
Phase d'énonciation ou de formalisation (tissage 2) Modelage/Mödling en pédagogie explicite	explicitation cibler/clarifier la notion,	Le maître parle seul, les élèves doivent écouter et être concentrés, l'appel aux écrits de travail est intéressant pour vérifier ce qui en a été retenu.
Phase d'appropriation (pratique guidée) Feedback, voir aussi les méthodes de Britt-Mary Bart	travail de la notion, du concept, points clés, avec des exemples oui/non => on demande des réponses	Interactions indispensables entre le maître et les élèves, entre les élèves entre eux
Phase d'imprégnation/répétition	Inculquer par répétition les schémas que l'on veut faire mémoriser/automatiser => on donne les vraies réponses aussitôt après le recueil des propositions des élèves afin qu'ils s'auto-évaluent	Le maître fait répéter aux élèves. Utile pour le lexique, les langues vivantes, le calcul mental, les textes à apprendre par cœur...
Phase de formalisation ou d'institutionnalisation/ structuration	Décontextualisation des outils utilisés qui deviennent objets d'apprentissage. Synthèse pouvant être produite par les élèves, reprise par le maître : écrits de travail, explicitation des points clés, des erreurs, des obstacles	Le maître, en faisant appel aux élèves. Éventuellement un groupe d'élèves s'ils ont travaillé dessus observés par le maître avant

Phase d'application ou d'entraînement	Exercices à l'oral, à l'écrit, sur fiche...	L'élève travaille de manière autonome
Pratique autonome en pédagogie explicite	Choix des exercices (avec intrus ou sans, aide ou non...)	Travail individuel pour pouvoir vérifier ensuite
Phase d'institutionnalisation finale	Si ça n'a pas été fait en phase de structuration : trace écrite, place dans le cahier de leçon, programmation sur le cycle	De préférence, l'élève travaille. Le maître de temps en temps.
Phase de réinvestissement => dans des tâches complexes, scolaires	Les élèves sont fortement encadrés pour réguler la complexité de la tâche : l'enseignant a prévu quels éléments nécessiteront de l'aide et sur quels éléments il désire que les élèves soient autonomes. Penser au rappel des notions auxquelles la tâche complexe fait référence, laisser autonomie et initiative aux élèves les démarches et la présentation des solutions, ne pas « noter » comme un exercice, ne viser qu'une partie des objectifs	=> vocabulaire dans le cadre de situations réelles : en littérature, lecture, sciences, hist/géo. => littérature et lecture, dans le cadre de la compréhension => orthographe pour valider des écritures => production d'écrits de travail dans des synthèses, des définitions => production d'écrits littéraires pour enrichir des textes
Phase d'évaluation sommative	D'autres évaluations ont eu lieu à tout moment de la séquence : observations, évaluations formatives, systèmes de questions/réponses en phase d'appropriation etc...	
Phase de remédiation	Hors de la classe : les APC Dans classe : seul ou en groupe, par ateliers Dans la classe pendant le travail : étayage individualisé, sans léser les autres	Pour les élèves qui en ont besoin
Phase de réinvestissement dans des situations diverses et réelles, complexes	Très varié	Projets de classe ou d'école: affiches, comptes, organisation, enquêtes...
Phase de production (réinvestissement)	Créer, produire, imaginer, inventer en lien avec la notion = sorte de réinvestissement créatif concret. Penser à la méthode de publication de ces productions : blog, invitation des parents, exposition... ?	

5. Définition et structure d'un conte

Le Robert définit le conte comme un : « récit de faits imaginaires destiné à distraire ».

Le conte est caractérisé par sa brièveté. C'est un récit « court (en prose ou en vers), un récit de faits qui pose un regard sur la réalité par le biais du merveilleux ou du fantastique. Le conte est généralement destiné à distraire, à instruire en amusant»¹¹

Destiné aux enfants, le conte était d'abord caractérisé par un mode de transmission oral. Cet outil pédagogique était utilisé comme support de transmission de références culturelles et d'éléments de langages qui contribuent à la cohésion des structures sociales. Son caractère intemporel le différencie par rapport aux autres types de récit.

5.1 La structure du conte :

5.1.1 La situation initiale

Caractérisé par une formule d'ouverture (il était une fois, jadis...), le conte s'appuie sur un personnage principal et des personnages secondaires. La description des composants du conte, personnages et contexte utilisent des verbes conjugués à l'imparfait.

5.1.2 La suite des événements

Le récit fait intervenir un élément perturbateur qui dévie le tableau initial. Personnifié par un « méchant », ce protagoniste amène le héros à se confronter à une situation problématique qu'il doit dénouer. L'intervention de ce personnage est introduit par « tout à coup », « soudain », « un jour ».

Les péripéties du héros constituent le déroulement du récit et permettent de passer de la situation initiale à la situation finale. Les verbes sont conjugués au passé simple.

5.1.3 La situation finale

Le dénouement est marqué par une formule de clôture (à dater de ce jour, depuis ce jour...). La situation finale est en règle générale heureuse et permet au lecteur de se resituer dans un contexte positif.

¹¹ <https://www.espacefrancais.com/le-conte/#Dfinition-et-prsentation>

6. Définition d'un conte populaire

Le conte populaire s'inscrit d'abord dans ce vaste champ qu'en 1881 Paul Sébillot baptise, d'une expression paradoxale, « littérature orale ». Comme les comptines et les proverbes, les devinettes et les chansons, il bénéficie de cette « transmission de bouche à oreille » qui caractérise, selon Pierre Saintyves, le « savoir du peuple ». Chaque conte est un tissu de mots, de silences, de regards, de mimiques et de gestes dont l'existence même lubrifie la parole, au dire des conteurs africains.

Le conte est, de plus, un récit hérité de la tradition, ce qui ne signifie nullement qu'il se transmette de façon immuable. Le conteur puise dans un répertoire connu depuis longtemps la trame de son récit et lui imprime sa marque propre qui sera fonction de l'heure, du lieu, du public et de son talent spécifique. Le conte populaire est donc à la fois création anonyme, en ce qu'il est issu de la mémoire collective, et création individuelle, celle du « conteur doué », artiste à part entière, qui actualise le récit et, sans en bouleverser le schéma narratif, le fait sien. Le conte participe ainsi, avec la légende, de ce qu'Arnold Van Gennep appelle la « littérature mouvante », par opposition à la « littérature fixée » des proverbes et des dictons qui ne se modifient pas.

À l'intérieur de la littérature mouvante, le conte se singularise surtout par son caractère de fiction avouée. *L'incipit* « Il était une fois » atteste déjà la rupture avec le monde ordinaire. Les localisations spatio-temporelles du conte merveilleux l'accentuent : « Bien loin, au-delà de l'extrémité du monde et au-delà même des montagnes des sept chiens, il était une fois un roi... » Dans les contes facétieux – comme dans les histoires drôles –, la fiction se marque surtout par le caractère exemplaire de la situation initiale : « Deux Corses se rencontrent sur la place du village. » La légende, au contraire, se donne comme le récit d'événements qui se sont réellement produits et dont les acteurs sont connus ; son ancrage historique et géographique l'enracine dans la vie locale. Il faut signaler cependant que l'affirmation de réalité est quelquefois utilisée, en début ou en fin de conte, comme un moyen de capter l'attention de l'auditoire. Le conteur se présente alors comme un intercesseur malicieux entre le monde réel et l'univers imaginaire qu'il vient de faire naître : « On fut bien obligé de lui mettre un nez en bois, c'est mon grand-père le cordonnier qui le lui a fait. »

Chapitre 2)

Le Grain magique de Taos Amrouche

Dans ce deuxième chapitre, nous allons rappeler quelques éléments bio et bibliographique de Taos Amrouche, nous résumerons très brièvement le corpus qui nous sert d'objet d'étude,

c'est-à-dire Le grain magique, et nous terminerons par la présentation des différentes questions soumises aux étudiants interrogés ainsi que les réponses apportées par ces derniers.

1. Quelques éléments biographiques de l'auteur

Taos Amrouche viens d'une famille kabylechrétienne¹². Marie-Louise est son prénom chrétien. Ses parents, Antoine-Belkacem Amrouche (vers 1880-1958) et Marguerite-Fadhma Aït Mansour (vers 1882-1967) sont les deux des Kabyles convertis au catholicisme dans leur

¹²[« Amrouche Jean \(1906-1962\) » \[archive\]](#), Universalis (consulté le 27 novembre 2012)

jeunesse. Ils se sont mariés vers 1898. Après avoir vécu chez les parents de Belkacem dans un village des Monts Bibans de l'actuelle commune d'Ighil Ali, Béjaïa, Kabylie (Algérie), où son frère Jean Amrouche est né en 1906, ils quittent l'Algérie pour s'installer à Tunis en 1910. Ils y obtiennent la nationalité française de plein droit.

Elle obtient le brevet supérieur à Tunis puis s'installe à Paris et se consacre aux chants berbères de Kabylie.

Son premier roman, *Jacinthe noire*, est publié en 1947 six ans après la fin de sa rédaction entreprise entre 1935 et 1937¹³. Son œuvre littéraire, au style très vif, est largement inspirée par la culture orale de Kabylie dont elle est imprégnée par l'influence de sa mère, mais aussi par son expérience de femme, ce qui fait qu'elle a pu être qualifiée de «narcissique»¹⁴. En signe de reconnaissance envers sa mère, qui lui a transmis tant de chansons, contes et éléments du patrimoine oral, elle signe *Marguerite-Taos* le recueil *Le Grain magique*, joignant à son prénom celui sous lequel sa mère a reçu le baptême.

Parallèlement à sa carrière littéraire, elle interprète de très nombreux chants amazighs. Ces textes sont par ailleurs traduits par son frère Jean. Dotée d'une voix exceptionnelle, elle se produit sur de nombreuses scènes, comme au Festival des Arts Nègres de Dakar en 1966. Seule l'Algérie lui refuse les honneurs : elle n'est pas invitée au Festival culturel panafricain d'Alger en 1969. Elle s'y rend tout de même pour chanter devant les étudiants d'Alger.

Taos Amrouche a participé à la fondation de l'Académie berbère de Paris en 1966¹⁵. Elle fut l'épouse du peintre français André Bourdil, Prix Abd-el-Tif 1942. Taos Amrouche a recueilli des contes que sa mère lui a racontés dans son enfance: ce sont des récits venus de Kabylie, du côté des hautes montagnes qui bordent le nord du Sahara.

2. Résumé du *Grain magique*

Deux aspects du conte nous intéressent ici : le culturel et le linguistique, car comme le disent Popet, A. Roques, E dans *Le conte au service de l'apprentissage de la langue* (2000) :

¹⁴Dejeux, J. et Pantuček, S., « *Amrouche* », *Encyclopédie berbère*, n° 4, 1^{er} juillet 1986 ([ISSN 1015-7344](#), [lire en ligne](#) [archive], consulté le 15 mars 2018)

¹⁵« [Taos Amrouche](#) » [archive]

«le conte a de nombreuses vertus pédagogiques. Il contribue à développer les facultés d'écoute active, de concentration, de mémorisation ; les capacités d'expression orale à travers l'appropriation des structures de la langue.»

Pour les besoins de cette étude, nous nous sommes donc appuyé sur certains contes du *Grain magique* dont voici le résumé :

Le grain magique (ed. Mehdi Algérie, 2009[1966]) de Taos Amrouche est un recueil de conte publiés par Taos Amrouche, en 1966 est un ouvrage majeur de la littérature francophone, et aussi un recueil de texte qui nous fait revivre la patrimoine kabyle.

Ce livre présente une anthologie de chants de proverbes et de contes que l'auteure a reçus en langue kabyle de la bouche de sa mère Fadhma Ait Mansour. Il peut être lu comme une introduction à la culture populaire maghrébine.

Dans le grain magique on trouve 23 contes qui nous transportent dans un univers qui rappelle celui des contes de fée européen, comme les contes de Charles Perrault. D'un autre côté chaque conte tourne autour d'une histoire particulière qui contient plusieurs personnages, certains sont du côté de bien, et d'autres du côté de mal.

Les titres des contes figurant dans le recueil sont les suivants :

1. *Le grain magique*
2. *Loundja, fille de Tsériel*
3. *Histoire de la Grenouille*
4. *Qui de nous est la plus belle, ô lune ?*
5. *La mare où éteindre ces flammes, ô Aïcha, ma fille !*
6. *La vache des orphelins*
7. *La princesse Soumicha*
8. *La flûte d'os*
9. *Les chevaux d'éclair et de vent*
10. *Le subtil et l'innocent*
11. *Ma mère m'a égorgé, mon père m'a mangé, ma sœur a rassemblé mes os*
12. *Le chêne de l'ogre*
13. *Les sept ogres*
14. *Histoire du coffre*
15. *Ô Vouïëdhmim, mon fils !*
16. *Histoire du vieux lion et du vol de perdrix*
17. *Histoire de Moche et des sept petites filles*
18. *Histoire de la puce et du pou*
19. *Roundja, la jeune fille plus belle que lune et que rose*
20. *Histoire de Velâjoudh et de l'ogresse Tsériel*
21. *Le chat pèlerin*
22. *Le foie du capuchon*

23. *L'oiseau de l'orage*

Certains contes, comme (*La vache des orphelins*), (*Le chêne de l'ogre* ; il s'agit ici du conte auquel fait allusion la fameuse chanson *A Vava Inouva* (« Ô père Inouva ») de Ben Mohamed et Idir) ou le (*Ô Vouïëdhmim, mon fils !*) sont considérés aujourd'hui comme des emblèmes de la culture kabyle. De fait, il existe de nombreuses autres versions publiées de ces trois contes. Pour comparaison, on peut se référer à d'autres grandes anthologies de contes, publiées en français, qui présentent des garanties d'authenticité comme le *Fichier de Documentation berbère* ou celles de René Basset, Leo Frobenius, Émile Dermenghem, Auguste Mouliéras/Camille Lacoste-Dujardin, Mouloud Mammeri, Rabah Belamri, Melaz Yakouben, Salima Aït Mohamed ou Larbi Rabdi. On peut noter que les trois contes cités appartiennent aussi à une culture commune amazighe, diffusée dans toute l'Afrique du nord, qui a également rayonné dans la Méditerranée antique et médiévale. Ils sont encore contés aujourd'hui, quoique plus rarement, soit dans un dialecte amazigh (berbère) soit en arabe dialectal.

Les contes du recueil mériteraient d'être étudiés plus systématiquement du point de vue de leur écriture littéraire et de leur liens avec les différentes traditions orales méditerranéennes ou autres (l'ouvrage ne comporte pas de récapitulatif typologique, qui se référerait à la classification Aarne-Thompson). Cependant, on peut déjà remarquer que le conte (*Qui de nous est la plus belle, ô lune ?*) appartient à la même branche narrative que Blanche-Neige, sans que l'on doive expliquer ce fait par une influence du conte des Grimm. De même, le conte (*L'oiseau de l'orage*) constitue un indice de la présence de l'histoire de Psyché en Afrique du nord, avant qu'Apulée ne la récrive en l'habillant de mythologie gréco-romaine dans ses *Métamorphoses*, au II^e siècle¹⁰.

Même si le passage à l'écrit comporte un risque, celui de « figer » une littérature qui a évolué jusqu'à nous, l'auteure a fait le choix de transmettre ces éléments de la culture traditionnelle kabyle à un large public. Ainsi, elle a pour but de rendre hommage à sa mère et à la culture kabyle traditionnelle, en donnant ses lettres de noblesse à une littérature orale jusque-là dénigrée et négligée. Mais elle se conçoit aussi comme un écrivain francophone à part entière.

Dans son étude classique sur le conte kabyle, l'ethnologue Camille Lacoste-Dujardin se contente de citer cet ouvrage en bibliographie¹¹. Elle justifie ce choix en ces termes¹² : « Le style, plus encore lorsque les contes sont présentés dans la seule traduction française, a perdu toutes ses propriétés orales ; c'est un style de français écrit, comme celui du *Grain magique* de

Marguerite Taos-Amrouche, qui emploie de nombreuses expressions typiquement françaises, use de propositions subordonnées, de termes abstraits. Il en résulte une forme littéraire fort agréable à la lecture, mais qui prive le conte d'une partie de son authenticité. C'est fort regrettable, car ces contes, récités par une femme de grande culture kabyle, Madame Fadhma Aït Mansour Amrouche, présentent une structure pourtant cohérente. » Ce faisant, elle s'est sans doute privée d'un corpus important¹⁶

3. Enquête par entretien

3.1. Le questionnaire 1

Nous avons collecté nos données grâce au questionnaire que voici :

- 1.Nom complet du participant (e)
- 2.En quelle année universitaire êtes-vous inscrit ?
- 3.Qu'entendez-vous par le terme interculturelité ?
- 4.Le Français est-il parlé dans votre milieu familial ?
5. Parlez-vous français avec vos amis, vos camarades de classe ?
6. Que représente pour vous la langue française ?
- 7.Etes-vous déjà allé en France ?
8. Que pensez-vous de l'Histoire commune des Algériens et des Français ?
- 9.Quels sont les aspects positifs de cette Histoire commune ?
- 10.Quels sont les aspects négatifs de cette Histoire commune ?
- 11.En tant qu'outil de communication, le Français vous permet-il de vous exprimer aisément dans certaines situations de la vie ? Expliquez.

¹⁶Emmanuel et Nedjima Plantade, « Du conte berbère au mythe grec: le cas d'Éros et Psyché », *Revue des Études Berbères*, n° 9, 2013, p. 533-563

¹¹Camille Lacoste-Dujardin, *Le conte kabyle. Étude ethnologique*, Paris, Maspéro, 1970, p.490

¹² C. Lacoste-Dujardin, op.cit., pp. 38-39.

12. Pensez-vous que votre formation académique vous prépare à travailler dans un milieu multilingue ? Expliquez pourquoi ?

13. Avez-vous rencontré des difficultés liées à une situation interculturelle ? Si oui, donnez un exemple.

14. Comment procédez-vous pour enrichir votre langue française ?

Ces questions, que nous avons élaboré en rapport avec notre sujet de recherche, sont donc adressées à des étudiants dont l'identité ne sera pas révélée ici. C'est dans le but de les laisser s'exprimer librement que nous avons respecté leur choix de rester anonyme.

3.1.1. Les réponses (l'objectif n'étant pas l'apprentissage de l'écrit, certaines réponses ont été corrigées pour éviter les erreurs de langue)

_Quelques réponses d'un étudiants en L2 que nous appelons Bilel :

3. Qu'entendez-vous par le terme interculturelité ?

- Ça veut dire que les cultures se mélangent. Il y a un échange entre peuples de cultures différentes.

4. Le Français est-il parlé dans votre milieu familial ?

Non pas vraiment. Quelques mots c'est tout.

7. Êtes-vous déjà allé en France ?

Jamais. Mais c'est mon rêve de m'y installer un jour.

8. Que pensez-vous de l'Histoire commune des Algériens et des Français ?

Une triste histoire, mais les Français ont construit des routes, des hôpitaux, des écoles...

11. En tant qu'outil de communication, le Français vous permet-il de vous exprimer aisément dans certaines situations de la vie ? Expliquez.

Oui, pour exprimer les sentiments, les tabous, oui, c'est plus facile en Français.

_Quelques réponses d'un étudiants en L3 que nous appelons Yacine :

5. Parlez-vous français avec vos amis, vos camarades de classe ?

Un peu, c'est pas notre langue maternelle.

6. Que représente pour vous la langue française ?

Le visa. Le rêve de partir en France.

9. Quels sont les aspects positifs de cette Histoire commune ?

La culture littéraire, l'ouverture de l'esprit. Une autre façon de voir la vie.

10. Quels sont les aspects négatifs de cette Histoire commune ?

La discrimination, l'acculturation surtout.

12. Pensez-vous que votre formation académique vous prépare à travailler dans un milieu multilingue ? Expliquez pourquoi ?

Je ne pense pas. On ne maîtrise pas suffisamment la langue française pour trouver un travail dans ce domaine.

13. Avez-vous rencontré des difficultés liées à une situation interculturelle ? Si oui, donnez un exemple.

Oui c'est sûr. On a du mal à expliquer certaines choses ou certaines situations à nos contacts français sur les réseaux sociaux. On trouve pas toujours les bons mots ou les bonnes formules pour transmettre le messages.

_Quelques réponses d'un étudiants en L1 que nous appelons Massi :

3. Qu'entendez-vous par le terme interculturelité ?

C'est quand les cultures se mélangent entre elles. Quand les mots par exemples passent d'une langue à une autre ou des comportements...

4. Le Français est-il parlé dans votre milieu familial ?

Mon père de par son travail, il est enseignant de Français au CEM.

7. Êtes-vous déjà allé en France ?

Non.

8. Que pensez-vous de l'Histoire commune des Algériens et des Français ?

Tout le monde dira que c'est tragique, mais Kateb Yacine dit que le Français est un butin de guerre.

11. En tant qu'outil de communication, le Français vous permet-il de vous exprimer aisément dans certaines situations de la vie ? Expliquez.

Oui certainement. Il y a des sujets que je ne peux aborder qu'en Français parce que je me sens moins timide en les abordant en Français.

14. Comment procédez-vous pour enrichir votre langue française ?

Je regarde des séries françaises ou la télé-réalité.

3.2. Le questionnaire 2

Ce questionnaire, composé de questions autour de l'aspect culturel et linguistique du corpus, porte sur les aspects interculturels qui figurent dans les textes de Taos Amrouche. Pour cette analyse, nous avons pris en considération deux aspects : linguistique et culturel. Nous avons donc demandé aux étudiants participants de répondre aux questions suivantes :

3.2.1. Le questionnaire 2 (l'aspect linguistique)

1. Comment voyez-vous la langue française par rapport à votre langue maternelle ou première ?
2. Que pensez-vous de ces contes berbères que Taos Amrouche a transcrits en Français ?
3. Les avez-vous déjà lus ou avez-vous déjà lu d'autres du *Grain magique* ?
4. Quelle est d'après vous la plus grande difficulté dans la lecture de ces contes ?

3.2.1. Les réponses

_Les réponses de Karim

1. Comment voyez-vous la langue française par rapport à votre langue maternelle ou première ?

C'est une langue étrangère difficile à maîtriser que nous parlons dans des situations particulières.

2. Que pensez-vous de ces contes berbères que Taos Amroiche a transcrits en Français ?

Je ne vois pas de différences avec les contes de Perrault par exemples. Sans les quelques aspects qui nous renvoient à la culture berbères, on penserait qu'ils appartiennent à un auteur français.

3. Les avez-vous déjà lus ou avez-vous déjà lu le *Grain magique* ?

Quelques uns, oui. Je me souviens d'un personnage appelé Lounja dont l'histoire m'a rappelé le conte de Cendrillon ou plutôt de Peau d'âne. La même description, le même parcours de vie.

4. Quelle est d'après vous la plus grande difficulté dans la lecture de ces contes ?

La langue et le nombre de péripéties quelquefois.

_Les réponses de Hachemi

1. Comment voyez-vous la langue française par rapport à votre langue maternelle ou première ?

Difficile. La conjugaison, la syntaxe, c'est très difficile.

2. Que pensez-vous de ces contes berbères que Taos Amrouche a transcrits en Français ?

C'est bien pour nous encourager à les lire des histoires de chez nous en Français.

3. Les avez-vous déjà lus ou avez-vous déjà lu le *Grain magique* ?

Non. Je ne le connaissais pas.

4. Quelle est d'après vous la plus grande difficulté dans la lecture de ces contes ?

Le Français. Je comprends pas tout. Les noms des personnages et quelques noms d'objets sont familiers, mais le reste c'est en langue française.

3.2.2. Le questionnaire 2 (l'aspect culturel)

1. Quelle importance accordez-vous à la composante culturelle algérienne présente dans ces contes ?

2. Selon vous est-elle un moyen d'enseigner la langue française ?

3. Vous reconnaissez-vous dans la représentation des personnages ? (vie, métier,..) ?
4. Reconnaissez-vous facilement les références à l'Algérie ?
5. Quels sont les points de similitude et de divergence ente les deux cultures ?

3.2.2. Les réponses

Les réponses de Yamina

1. Quelle imprtance accordez-vous à la composante culturelle algérienne présente dans ces contes ?

C'est bien de retrouver sa culture dans des textes écrits en Français. Ça motive les étudiants qui n'aiment pas lire d'habitude.

2. Selon vous est-elle un moyen d'enseigner la langue française ?

Oui, oui, je le pense parce que c'est plus facile d'apprendre une langue étrangère quand elle sert sa propre culture.

3. Vous reconnaissez-vous dans la représentation des personnages ? (vie, métier,..) ?

Oui, bien sûr. La misère, la belle-mère, la répudiation, le tisserand, le bûcheron,... font partie de notre vie, de notre passé.

4. Reconnaissez-vous facilement les références à l'Algérie, à la Kabylie ?

Bien sûr, on s'y identifie tout de suite. La langue mixte avec laquelle rédige Taos Amrouche est proche de celle que nous pratiquons chez nous.

5. Quels sont les points de similitude et de divergence ente les deux cultures ?

Les mêmes problématiques et un rapport au monde différent. C'est-à-dire qu'on ne voit pas les choses de la même manière, certains sujets sont tabous chez nous et pas chez eux.

Les réponses de Dyna

1. Quelle imprtance accordez-vous à la composante culturelle algérienne présente dans ces contes ?

Elle n'est pas importante dans les textes, mais ça fait plaisir de lire en Français des mots en Kabyle.

2. Selon vous est-elle un moyen d'enseigner la langue française ?

C'est clair. Déjà on aime le texte parce qu'il parle de nous et ça c'est un pas vers l'apprentissage d'une langue étrangère.

3. Vous reconnaissez-vous dans la représentation des personnages ? (vie, métier,..) ?

C'est sûr que les noms des personnages, des lieux me renvoient à ma propre culture. Les noms des métiers aussi surtout le métier à tisser, c'est vraiment nous.

4. Reconnaissez-vous facilement les références à l'Algérie, à la Kabylie ?

Sans aucun doute. Une seule lecture suffit à savoir que les contes ont pour cadre de référence la région de la Kabylie.

5. Quels sont les points de similitude et de divergence ente les deux cultures ?

Les thèmes ne sont pas différents, les mêmes problèmes de la vie. Ce qui est différent c'est la vision du monde.

Chapitre 3)

Les caractéristiques culturelles du *Grain magique*

Dans cette partie de notre travail, l'objectif est de montrer d'abord que le corpus choisi est fondé sur un croisement de deux cultures, algérienne et française : les personnages sont habillés à l'algérienne, la cuisine, les lieux sont algériens tandis que les problématiques et le contenu de certains contes appartiennent à un univers culturel occidental.

L'altérité culturelle, ainsi que nous le verrons, est convoquée en tant que référence linguistique et esthétique à travers notamment la structure du conte.

1. Eléments cultureles algériens

1.1. Les noms des personnages

Dans un récit, le personnage occupe une place importante puisque c'est autour de lui, s'il incarne le rôle principal, et ses compagnons que l'intrigue se construit.

«Le personnage, écrit Patra Slobodova (2009), est une des unités principales du roman. C'est quelqu'un avec qui on s'identifie, qui nous permet de pénétrer dans le roman. Par les personnages, on se reconnaît ou on peut connaître les sentiments des autres personnes. Le personnage nous sert donc à vivre une autre vie, à nous enrichir de nouvelles expériences, vécues seulement dans la fiction, ou pour nous divertir tout simplement, pour suivre une vie

différente du nôtre.» (L'analyse des personnages dans le roman *La jalousie* d'Alain Robbe-Grillet)

Chargé de représenter une époque, une culture, une idéologie, le personnage littéraire se définit d'abord par le nom que son auteur lui donne. «Comme signe, explique Roland Barthes (1972 :125), le Nom propre s'offre à une exploration, à un déchiffrement[...].c'est un signe volumineux, un signe toujours gros d'une épaisseur touffue de sens, qu'aucun usage ne vient réduire, aplatir [...].»

L'étude des noms des personnages du *Grain magique* révèlera, tel que nous le verrons ci-dessous, que Taos Amrouche a choisi des noms d'origine berbère. Pour un apprenant algérien, qu'il soit kabylophone ou arabophone, ces noms sont familiers car ancrés dans son territoire : ces noms peuvent le désigner ou désigner quelqu'un de son entourage proche. Voici quelques noms parmi tant d'autres que nous avons sélectionnés au hasard :

Le nom du personnage	Sa signification en Français	Sa référence
Jedjigha	Fleur	Culturelle
Aicha	Viable	Religieuse
Ali	Haut	Religieuse
Mehend	????	Culturelle
Ahmed	Béni	Religieuse
Reskia	Charitable	Culturelle
Zaina	Belle	Culturelle

Ainsi que nous pouvons constater, les noms des différents personnages du corpus sont inspirés de la culture berbère-algérienne à laquelle appartient l'auteure. Qu'ils soient essentiellement d'origine kabyle ou arabe orientale, ces noms figurent tous dans le répertoire des noms féminins kabyles et sont attribués depuis longtemps aux filles de la région.

L'avantage d'exploiter une telle œuvre s'explique par le sentiment de familiarité que peut ressentir l'apprenant algérien à la lecture de ces noms. En lisant des textes français, l'Algérien se sent dépayé, déraciné. Il ne s'y reconnaît pas. Avec des personnages portant ce genre de nom, il ne peut qu'apprécier car il est chez lui et parmi les siens.

1.2. Le vocabulaire

Dans *Le Grain magique*, le vocabulaire utilisé est évidemment lié au genre du conte. Le lexique du fantastique et du merveilleux, nous pouvons le deviner, est fortement présent. Pour exprimer certains phénomènes surnaturels et les rendre plus proche du vécu de l'apprenant algérien, Taos Amrouche recourt à l'emploi de termes dont la fonction est, sans le moindre doute, de rappeler l'univers culturel du lecteur algérien : Settoute (la sorcière), Tszerial (l'ogresse), Cheik (le magicien) et bien d'autres ne servent pas exclusivement à identifier les personnages mis en scène, mais aussi de mettre en avant une culture, en l'occurrence la culture kabyle. D'ailleurs la référence à cette zone géographique est clairement mentionnée à la page 218 du corpus par le truchement de l'expression utilisée : « à travers les Kabylies ».

Le Grain magique évoque également certaines coutumes et traditions des habitants d'Algérie. La préparation du couscous, de la galette ou la fabrication du burnous sont pour l'étudiant en classe de FLE l'occasion de se souvenir des pratiques de ses ancêtres, il s'y reconnaît tout de suite. L'hospitalité est aussi une pratique par laquelle les Algériens se reconnaissent. Ce motif très présent dans *Le grain magique* permet à l'étudiant de se rappeler les qualités morales et les vertues des siens et de se mesurer à eux.

1.3. La structure du conte

Au risque de nous répéter, la structure du conte en tant que genre littéraire repose sur des composants bien définis et grâce auxquels on le reconnaît immédiatement. Parmi ces composants dont nous parlons, nous citons la formule d'introduction. La formule d'ouverture qu'emploie Taos Amrouche avant de se lancer dans la narration est en effet remarquable :

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

Cette phrase introductive n'est évidemment pas celle que les conteurs utilisent pour raconter et dérouler leurs récits. Celle à laquelle on nous a habituée est plutôt celle-ci : *«Il était une fois.»*

Pourquoi l'auteure ne l'a-t-elle pas adoptée ? Pourquoi a-t-elle choisi une formule que l'auditeur ou le lecteur berbère ou kabyle ne connaît pas non plus. La formule qui revient dans la bouche de toutes celles et ceux qui racontent des contes berbères se dit en ces termes : *«Amachahou»*. Celle à laquelle recourt ici Taos Amrouche est peut-être de son invention. Quoiqu'il en soit, en commençant ainsi ses histoires l'auteure a probablement voulu se démarquer de la culture purement occidentale ou française et s'identifier en tant qu'Algérienne francophone.

2. Eléments culturels occidentaux

A la culture locale que *Le grain magique* habrite en son sein s'associent des éléments qui renvoient à la culture occidentale. Deux aspects de l'écriture de Taos Amrouche ont retenu particulièrement notre attention : les expressions métaphoriques que nous n'aborderons pas ici et la problématiques narrées.

2.1. La figure de la mère jalouse

Parmi les thématiques familiales et sociales traitées dans l'œuvre et que nous pouvons qualifier d'universelles, une nous a fortement surprises et ce en raison de son étrangeté, il s'agit de la figure de la mauvaise mère : le caractère méchant d'une mère n'est pas surprenant en soi car cela existe dans notre entourage. Ce qui nous paraît étranger à notre culture, c'est la figure de la mère jalouse de la beauté de sa fille ou de la mère qui peut aller jusqu'à tuer son fils et le servir au repas.

Le conte intitulé « Qui de nous est la belle, o Lune ? » narre l'histoire d'une femme soucieuse de sa beauté physique au point de se débarrasser de sa propre enfant dont la grâce éblouissait le regard de tous ceux qui la voyaient. Elle la maudissait déjà bien avant qu'elle vienne au monde puisque la Lune à qui elle demandait si elle était la plus belle, lui rétorquait :

«_ *Toi et moi sommes également belles, mais la fille que tu portes en toi nous passera en beauté.*

Et la jeune femme se lamentait et maudissait l'enfant qui était dans son sein.»

Quelle mère algérienne dirait cela de son enfant ? On se le demande. Nous avons été bercées de récits dans notre enfance, mais des récits qui nous mettent en garde contre les mauvais esprits, les personnes malveillantes, les ogres, les ogresses, les loups, les princes, les princesses. Selon notre propre expérience et celles des étudiants que nous avons associés à ce projets, la problématique de cette mère qui abandonne sa fille pour des raisons de jalousie, «Et la jeune femme, en entendant ces mots, sentait le poignard de la jalousie la transpercer» et de beauté physique ne fait pas partie de notre patrimoine culturel. Le stratagème qu'elle a employé contre Jejdigha, la petite fille de huit ans, est indigne d'une mère :

« *_Demain, nous mettrons sur le métier une grande couverture. Nous irons planter les montants dans la campagne.*

(...) Elles laissèrent le vilage loin derrière elles et atteignirent une colline.

(...) La mère coupa le fil et la pelote roula plus vite, encore plus vite, entraînant Jedjigha vers le ravin.»

Une histoire aussi atroce ne peut être racontée chez nous sinon l'enfant ne se sentira pas en sécurité avec sa mère et la moindre réprimande ou correction que cette dernière lui administrera sera interprétée comme une volonté de se débarrasser de lui. La mère algérienne s'efforce de faire bonne figure devant son enfant pour le rassurer même lorsque son moral est au plus bas. Elle ne lui racontera jamais cette histoire pour le frustrer et lui faire peur.

Taos Amrouche n'a certainement pas tiré ce conte du patrimoine algérien. Elle l'a probablement empruntée à la mythologie grecque.

2.2. La figure de la mère dévoratrice

Le conte auquel Taos Amrouche a donné pour titre « Ma mère m'a égorgé, mon père m'a mangé, ma sœur a rassemblé mes os » est encore plus surprenant. A la lecture d'une histoire aussi sordide, on ne peut être qu'abassordi. Nous pouvons dire sans risque de se tromper que cette histoire ne fait pas partie du répertoire bèrbère-algérien. C'est dans la mythologie grecque que nous retrouvons ce type de parents indignes. Médée, Cronos sont de parfaits exemples dans ce domaine.

Comment peut-on raconter à un enfant pour le divertir, le mettre en garde contre les dangers de la vie, ou pour lui enseigner la vertu, car c'est à cela que sert le conte, une histoire dont la seule réaction qu'elle peut produire est celle d'un enfant peureux : à l'écoute de ce récit, l'enfant aura peur d'être égorgé puis mangé par ses propres parents. Ces mêmes parents qui lui apportent sécurité et protection. Dire à son enfant qu'une mère a égorgé son enfant parce qu'elle n'avait pas d'autre viande à offrir à ses invités, c'est monstrueux et peut le mettre à bas.

« *_Qu'allait-elle leur présenter ? Comme elle s'arrachait les cheveux d'angoisse, Ali, son petit garçon, poussa la porte et entra (...) Elle l'égorgea comme un agneau et le coupa en morceau qu'elle jeta précipitamment dans la marmite.»*

Cette histoire, ainsi que nous pouvons le remarquer, est non seulement terrifiante, mais aussi dégoûtante : sommes-nous des cannibales ? se demanderait l'enfant. Est-ce l'objectif est de cette confusion dans son esprit ? Comment le préserver l'enfant de la folie, lui éviter les cauchemars,...? Comment préserver avec de telles histoires le lien familial?

Conclusion

L'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère doit être basé sur les sous composantes linguistique, orthographe et plus particulièrement le vocabulaire qui une activité très indispensable à tout apprentissage de cette langue.

Dans le cadre de nos recherches sur la didactique de l'interculturelle dans le conte populaire : le cas de Grain magique de Taos Amrouche, notre approche émane des enseignements dans le domaine de la didactique des textes littéraire qui se concentre sur l'exploitation du texte littéraire dans l'apprentissage de FLE.

Pour ce fait, nous avons reparti notre travail de recherche en deux partis : la partie théorique à travers laquelle, nous avons essayé d'aborder toutes notions qui rendent service à notre thématique. Dans la partie pratique, nous avons cité quelques éléments biographiques de Taos Amrouche, et le résumé de son corpus, ou ce dernier est fondé sur un croisement de deux cultures, algérienne et française.

Le texte littéraire constitue, à la fois un support d'apprentissage d'une langue étrangère, et un objet d'étude en lui-même.

À ce propos, l'usage pédagogique du texte littéraire en classe de FLE, peut favoriser l'enseignement/apprentissage de vocabulaire.

Au cours de notre exploration de corpus de Taos Amrouche, l'approche interculturelle pose donc l'interaction comme fondamentale, de ce fait tout contact entre deux cultures différentes suppose une modification réciproque des emprunts dans un sens, comme dans un autre, une capacité de renouvellement non négligeable.

À travers notre enquête, nous avons remarqué qu'après avoir étudié le texte littéraire en générale, et le conte en particulier, la plupart des apprenants ont réussi à contribuer et améliorer le niveau de langue, et grâce aux aspects culturels du conte, ainsi que les traits en communs entre la culture algérienne et française, dans le conte populaire kabyle d'expression française.

Finalement, nous souhaitons que notre travail ouvre le chemin aux autres chercheurs, pour centrer leurs études sur la littérature qui représente l'un des domaines les plus productifs.

Références bibliographiques

Références bibliographiques

Ouvrage :

- (Artuned et boudart, 2002,52)
- [« Amrouche Jean \(1906-1962\) » \[archive\]](#), Universalis (consulté le 27 novembre 2012)
- ARON, Paul, SAINTE-JAQUE, Denis et al, op.cit.

- (Bertrand et ploquin, 1988.5)
 - (Carter, 1991, 3)
 - Cf. ici-même la distinction établie par Tobola-Couchepin ou par Gabathuler et Vuillet entre des « obstacles connotés positivement » (obstacles épistémologique) et des empêchements (obstacles didactiques).
 - C'est le cas par exemple si la probabilité ne lui semble pas suffisamment forte pour justifier d'intégrer le dépassement de l'obstacle dans la planification du cours.
 - Camille Lacoste-Dujardin, *Le conte kabyle. Étude ethnologique*, Paris, Maspéro, 1970, p.490
 - C. Lacoste-Dujardin, op.cit., pp. 38-39.
 - Carré, O., « Avec un groupe de femmes en situation interculturelle, construction du conte et construction de groupe », in Dialogue N°156, érès, 2002.
 - Dejeux, J. et Pantuček, S., « Amrouche », *Encyclopédie berbère*, n° 4, 1^{er} juillet 1986 ([ISSN 1015-7344](#), [lire en ligne \[archive\]](#), consulté le 15 mars 2018)
 - Emmanuel et Nedjima Plantade, « Du conte berbère au mythe grec: le cas d'Éros et Psyché », *Revue des Études Berbères*, n° 9, 2013, p. 533-563
 - (L'analyse des personnages dans le roman *La jalousie* d'Alain Robbe-Grillet)
 - (Nataf, 1988,62)
 - (Perrenoud, 1999).
 - Patra Slobodova (2009), «L'analyse des personnages dans le roman *La jalousie* d'Alain Robbe-Grillet», Université de Mazarykova.
- Popet, A. Roques, E. (2000), *Le conte au service de l'apprentissage de la langue*, Retz.
- Propp, V, (1973), *Morphologie du conte*, Seuil, Paris.
 - Roland Barthes (1972 :125),

- Rocher, F., et White, B-W. (2014). *L'interculturalisme québécois dans le contexte dumulticulturalisme canadien. Études IRPP*, (49), 1-46.
- 1. Roland Barthes (1972), «Le Degré zéro de l'écriture», *Seuil*, «Points Essais», (1re éd. 1953).

- [« Taos Amrouche » \[archive\]](#)

- Windmuller,F. « apprendre une langue, c'est apprendre une culture ? ».(2015.P219.)

- ***Sitographie :***

- <https://www.osetontruc.com > ... > Diversité et inclusion>
- https://l.php?u=http%3A%2F%2Ffill.univ-bouira.dz%2Fwp-content%2Fuploads%2F2020%2F03%2FCours-2-le-textelitt%25C3%25A9raire.pdf%3Ffbclid%3DIwAR0IH6v5qrqyVEaX9JBlgxN88JPFysZ1WwPrngYKrzWSG_WIOwUU7GbiChY&h=AT0NLTWoPgA9Fv43m--kzbVe-CM_PZrTrHkirSdyfwr1P3rwziOdg2db9WfXIUslNtZu3ts-WuCJaSNlfwt9XQRw6dD4I-MNW_FFkCn67gXITywnbValnEr4U499_M8WViEH
- Ibide
- https://l.php?u=http%3A%2F%2Ffill.univ-bouira.dz%2Fwp-content%2Fuploads%2F2020%2F03%2FCours-2-le-textelitt%25C3%25A9raire.pdf%3Ffbclid%3DIwAR0m0MBYkjB3Hqq99rQ_69mPYsYB1fr1064Whzf4QxNqvYMkSR1RPFLhLZk&h=AT0NLTWoPgA9Fv43m--kzbVe-CM_PZrTrHkirSdyfwr1P3rwziOdg2db9WfXIUslNtZu3ts-WuCJaSNlfwt9XQRw6dD4I-MNW_FFkCn67gXITywnbValnEr4U499_M8WViEH
- <https://www.espacefrancais.com/le-conte/#Dfinition-et-prsentation>

Résumé

La présente étude porte sur le conte populaire comme support didactique et culturelle, selon lequel le conte populaire sera le noyau de cette recherche, ce dernier est à la fois analytique et expérimental, le conte trouve sa place culturelle, il marque l'authenticité et l'originalité d'une société ainsi l'analyse ethnolinguistique confirme que le conte populaire interprète la vie socioculturelle et traditionnel d'un peuple. aussi que le texte littéraire devient un vecteur de l'interculturalité entre divers cultures, comme il est porteur d'un rôle médiateur entre la culture de l'apprenant et celle de la langue.

Mots clés

L'interculturel, didactique, le conte populaire, méthode d'enseignement , la compétence interculturel, l'espace littéraire.