

Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

Université Djilali Bou Naama

Faculté des lettres et des langues étrangères

Département des langues étrangères



Mémoire présenté pour l'obtention d'un diplôme de master

Spécialité didactique du FLE

***Approche curriculaire de l'enseignement de la
compréhension de l'écrit dans les nouveaux manuels de
français : cas des élèves de la 4AP***

Dirigé par :

Madame Fatiha Ousseur

présenté et soutenu par :

Fatima Zohra Hamaddache

Meriem Sreir Abdellah

Mohammed Douaer

Année universitaire 2017/2018

Remerciement

Nous tenons particulièrement à remercier Madame Fatiha Ousseur, pour son encadrement lors de cette recherche. Elle nous a constamment soutenue et montré l'exemple lors des différentes phases de notre travail de recherche.

Nous sommes reconnaissants également envers Madame Fouzia Bouguebina ; monsieur Hakim Menguellat ; et Monsieur Ahmed Tiffour, pour leur précieuse aide et conseils ainsi qu'à toutes les personnes qui nous ont aidé à un moment ou à un autre dans l'élaboration de ce mémoire de master.

Nous tenon, surtout, à remercier infiniment nos familles pour leur soutien, aide et compréhension durant cette période qui était très dure à surmonter.

Et enfin, notre remerciement à ceux qui ont eu l'aimable gentillesse de bien vouloir répondre à nos questionnaires, à nos amis, nos camarades et nos collègues.

Résumé :

L'enseignement / apprentissage de la compréhension de l'écrit est une tâche déterminante qui permet à l'apprenant l'accès au sens du texte, de faire des inférences et comprendre le message qu'il véhicule, pour cela elle constitue un champ d'investigation qui a un intérêt particulier : il est question de l'intégration des textes maghrébins d'expression française dans les nouveaux manuels de la quatrième année primaire pour l'année scolaire 2017/2018.

Le présent travail s'intéresse particulièrement à l'exploitation des textes littéraires d'origine maghrébine d'expression française dans la compréhension de l'écrit chez les élèves de la 4AP. Notre recherche a démarré avec un questionnement majeur : Quels sont les enjeux de l'enseignement de la compréhension de l'écrit en FLE par le biais d'une littérature maghrébine ? Nous nous demandons comment les apprenants appréhendent-ils ces textes ; et est-ce que l'aspect social et culturel qu'ils véhiculent est un facteur qui facilite la compréhension de l'écrit ? Nous entamons notre recherche pour vérifier ces deux hypothèses :

1- L'exploitation des textes littéraires maghrébins d'expression française mènerait à initier l'apprenant au patrimoine littéraire d'expression française et par la suite connaître sa culture algérienne avec toute ses diversités.

2- l'utilisation des textes de littérature maghrébine francophone faciliterait la compréhension de l'écrit à l'apprenant et l'accès à la langue française à travers des situations réelles du vécu de l'apprenant.

Nous empruntons deux voies : l'analyse documentaire du manuel scolaire en usage et l'enquête auprès des enseignants. Notre recherche comporte alors trois volets : le premier est consacré à l'enseignement du français langue étrangère dans une approche curriculaire, le deuxième est autour de l'identité et la culture dans l'exploitation textuelle en classe de FLE, le dernier porte sur l'évolution thématique et les caractéristiques de la littérature maghrébine d'expression française.

Mots clés : curriculum, compréhension de l'écrit, texte, littérature maghrébine, culture, identité.

الملخص:

إن تعليم وتعلم فهم المكتوب مهمة أساسية تسمح للمتعلم بالولوج إلى معنى النص والاستدلال عليه لأجل فهم الرسالة التي يتضمنها، لأجل ذلك هو يمثل ميدانا للبحث العلمي ذو أهمية خاصة : يتعلق الأمر بإدراج نصوص من الأدب المغربي الفرانكوفوني في الكتب المدرسية الجديدة لمستوى السنة الرابعة ابتدائي خلال السنة الدراسية 2018/2017.

إن هذا العمل يهتم بشكل خاص باستثمار النصوص المغربية الفرانكوفونية في حصص فهم المكتوب لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي. بحثنا هذا ينطلق من تساؤل رئيسي: ما هي رهانات تعليم فهم المكتوب في اللغة الفرنسية لغة أجنبية عن طريق الأدب المغربي الفرانكوفوني؟ نتساءل عن كيفية تعامل التلاميذ مع هذه النصوص، وهل يلعب الجانب الثقافي والاجتماعي الذي تحويه دورا في عملية فهم المكتوب؟

نسعى في بحثنا هذا للتحقق من هاتين الفرضيتين:

- 1- استغلال نصوص الأدب المغربي الفرانكوفوني يسهل ولوج المتعلم إلى التراث الأدبي الوطني الفرانكوفوني ومن خلال ذلك التعرف على الثقافة الجزائرية بكل تنوعها
- 2- استغلال النصوص الأدبية المغربية الفرانكوفونية يسهل فهم المكتوب للمتعلم ومن خلال ذلك الولوج إلى اللغة الفرنسية عن طريق وضعيات من الواقع اليومي يعيشها المتعلم.

اعتمدنا في ذلك طريقتين: تحليل نصوص الكتاب المدرسي المدرس حاليا والقيام ببحث استقصائي مع المعلمين.. يتضمن بحثنا هذا ثلاثة محاور : الأول يتعلق بتعليم اللغة الفرنسية لغة أجنبية ضمن المقاربة بالمناهج ، الثاني حول الهوية والثقافة في الاستثمار النصي في حصة اللغة الفرنسية لغة أجنبية، والأخير ينصب حول تطور مواضيع الأدب المغربي الفرانكوفوني وخصائصه .

الكلمات المفتاحية: منهاج، فهم المكتوب، أدب مغربي، ثقافة، هوية.

Liste des sigles

FLE : français langue étrangère

4AP : quatrième année primaire

C.E : compréhension de l'écrit

Lise des figures

Figure n°01	p12
Figure n°02	p21
Figure n°03	p23
Figure n°04	p23
Figure n°05	p25
Figure n°06	p63
Figure n°07	p64
Figure n°08	p65
Figure n°09	p66
Figure n°10	p69
Figure n°11	p70
Figure n°12	p71
Figure n°13.....	p73
Figure n°14	p74
Figure n°15	p75
Figure n°16	p77
Figure n°17	p78
Figure n°18	p79
Figure n°19	p80

Liste des annexes

Questionnaire vierge.....	p 96
Exemples des réponses des enseignants sur nos questions.....	p 99
Circulaire cadre relative à l'année scolaire 2017/2018	p114
Tableau récapitulatif des textes exploité dans le manuel scolaire de la 4AP.....	p131
Les textes maghrébins intégrés dans le manuel scolaire de la 4AP	p133

Table de matières

Remerciement	
Résumé en français	
Résumé en arabe	
Liste des sigles	
Liste des figures	
Liste des annexes	
Table de matière	
Introduction	
Partie théorique	01
Chapitre I : l'enseignement du FLE dans une approche curriculaire	02
1-Définition d'une approche curriculaire	03
1-1- le profil de sortie de l'apprenant	06
1-2- le curriculum comme processus	07
2-Les enjeux des éléments fondateurs du choix d'une approche curriculaire	13
3-Les objectifs d'une approche curriculaire.....	14
3-1-Faire vivre à l'enfant des expériences d'apprentissage favorables à la construction de son identité linguistique et culturelle	14
3-2-Conscientiser l'enfant à la richesse de la diversité.....	15
3-3- acquisition du langage et identité culturelle.....	16
4- l'aspect culturel dans une approche curriculaire.....	16
Chapitre II : l'identité et la culture dans l'exploitation textuelle en classe de FLE	18
1-exploitation textuelle en compréhension de l'écrit :.....	19
2-Les modèles de compréhension.....	20
2-1-Modèles de Van Dijk et Kintsch (1978 ; 1983)	20
2-2-Modèle interactif de Giasson (1990)	21
2-3-Le modèle interactif étendu de Snow (2002)	24
3- Pourquoi enseigner un texte littéraire ?	26
3-1- Les caractéristiques d'un texte littéraires :.....	27
3- 2- les objectifs pédagogiques de l'enseignement du texte littéraire :.....	28
4-Le texte littéraire: intégration culturelle.....	29

4-1 Qu'est ce que la culture ?.....	29
4-2- la compétence culturelle.....	30
Chapitre III : la littérature maghrébine d'expression française : évolution thématique et caractéristiques	33
1-Définition problématique.....	34
2- origines et l'évolution de la littérature maghrébine d'expression française	37
3- Les précurseurs	38
4- Pourquoi écrire en français ?.....	43
5- Caractéristique du roman maghrébin d'expression française :.....	45
6-Les thèmes principaux de la littérature maghrébine d'expression française:.....	48
Partie méthodologique	51
I-La pré-enquête.....	52
1-Justification du choix du public.....	52
2-Description du protocole de recherche :.....	52
3- analyse documentaire.....	54
3-1-L'analyse des textes exploités dans le manuel scolaire de la 4AP 2017/2018.....	54
3-1-1-Présentation du manuel	54
3-2- la littérature maghrébine francophone dans les textes proposés dans le manuel scolaire de la quatrième année primaire :.....	56
II- L'enquête	56
1- Présentation des questions	59
2-Présentation du public et caractéristiques des participants	62
3-Analyse des résultats.....	68
4-Commentaire des résultats	81
5-Synthèse des résultats	85
Conclusion générale	87
Références bibliographiques	90
Annexes	95

Introduction

L'enseignement / apprentissage de la langue française comme langue étrangère en Algérie a connu une évolution très importante depuis l'indépendance jusqu'à nos jours.

Le système éducatif algérien a connu depuis 2003 plusieurs réformes « tant sur le plan de la structure que sur celui du curriculum, des pratiques pédagogiques et de la formation des enseignants. »¹.

Effectivement, la perspective est de promouvoir l'école algérienne surtout le primaire

« La refonte des curricula entend favoriser des apprentissages solides et durables. C'est dans cet esprit que les contenus d'enseignements, leur organisation et leur évaluation au cours de la scolarité et surtout dans le cycle obligatoire ont été redéfinis et articulés de manière cohérente. »²

Elles sont effectuées suite à des recherches scientifiques afin d'améliorer la qualité de l'enseignement et de formation et d'augmenter le taux de réussite des apprenants ; selon la ministre Nouria Ben Ghabrit « l'objectif majeur de la réforme est la qualité »³ selon trois piliers :

« le premier pilier est la refonte pédagogique. Il s'agit de réaborder la question d'approches, de méthodologies, les programmes d'enseignement, les manuels scolaires.....le deuxième pilier est celui de la professionnalisation de tous les acteurs par le biais de la formation. Le troisième pilier est celui de la gouvernance de ce secteur qui a besoin d'un bon pilotage en s'appuyant sur une réflexion partagée est dont l'objectif est l'amélioration des résultats de tous les cycles de l'enseignement » (Ibid).

Les recherches en didactique du FLE en Algérie ont tenté de soulever et apporter des solutions concrètes pour permettre aux apprenants l'accès à un meilleur enseignement apprentissage du FLE.

¹ Hassani, Z « La réforme du système éducatif en Algérie : quels changements dans les pratiques des enseignants ? », *Insaniyat* [En ligne], 60-61 | 2013, mis en ligne le 31 janvier 2016,. URL : <http://insaniyat.revues.org/14002.10.42>. consulté le 09 août 2017

² - circulaire - cadre relative à l'année scolaire 2017/2018, ministère de l'éducation nationale, Algérie.

³ -Nouria Ben Ghabrit, entretien réalisé par Habiba Boukertouta et Aicha Belanteur, *Educ recherche*, n°9, Algérie, 2014,p 15

Dans notre recherche nous nous'intéressons au niveau primaire, car il constitue la base de l'enseignement du FLE et c'est pourquoi « la priorité pédagogique nationale est accordée au cycle primaire considérant que c'est une étape qui détermine l'avenir scolaire de l'élève.» (Ben Ghabrit,Op. cit. p15)

Pour cette perspective, la tutelle a élaboré des nouveaux manuels du FLE pour la troisième et la quatrième année primaire l'année scolaire 2017/2018.

L'ancien manuel de la quatrième année primaire était l'objet de plusieurs études et critiques de la part des spécialistes et enseignants qui découvrent cette année un nouveau manuel et qui sera l'objet de notre étude.

Nous avons constaté un changement dans les supports de ce manuel, effectivement on a remarqué que les textes à exploiter dans les séances de la compréhension de l'écrit sont des textes d'auteurs maghrébins contemporains d'expression française, des textes qui véhiculent une culture algérienne.

Et de là vient notre questionnement autour de ces changements et leurs impacts sur l'enseignement apprentissage d'où la question de notre recherche est :

Quels sont les enjeux de l'enseignement de la compréhension de l'écrit en FLE par le biais d'une littérature maghrébine ?

Autrement dit : est - ce - que l'aspect culturel de l'approche curriculaire est exploité réellement par les enseignants de la 4AP ?

En exploitant ces questions nous émettons les hypothèses suivantes :

1- L'exploitation des textes littéraires maghrébins d'expression française mènerait à initier l'apprenant au patrimoine littéraire d'expression française et par la suite connaître sa culture algérienne avec toute ses diversités.

2- l'utilisation des textes de littérature maghrébine francophone faciliterait la compréhension de l'écrit à l'apprenant et l'accès à la langue française à travers des situations réelles du vécu de l'apprenant.

Pour ce, notre objectif dans cette recherche scientifique est la vérification de l'impact de l'utilisation des textes maghrébins sur la compréhension de l'écrit chez les apprenants.

Pour mettre en évidence le fondement de notre recherche, on s'appuie sur la théorie du socioconstructivisme par l'aspect des valeurs de la société et en particulier la tendance culturelle et identitaire.

De ce fait, cette recherche sera donc présentée en deux parties : la première est théorique, elle comporte trois chapitres : le premier consacré à l'enseignement du FLE dans une approche curriculaire, le deuxième porte sur l'identité et la culture dans l'exploitation textuelle et le troisième traite la littérature maghrébine d'expression française : évolution thématique et les caractéristiques.

Par ailleurs, dans le cadre méthodologique, on va se concentrer sur l'axe des enseignants par l'intermédiaire d'un choix de techniques d'investigation variées à savoir :

- 1- L'analyse documentaire du manuel scolaire de la quatrième année primaire de l'année scolaire 2017/2018
- 2- Élaboration d'un questionnaire concernant l'aspect culturel dans toutes ses dimensions avec la nouvelle réforme destinée aux enseignants du FLE de la 4AP.

Notre orientation vers l'axe des enseignants est justifiée par le rôle important de ces derniers dans tous les processus de changement (curricula), ils présentent un facteur déterminant dans la mise en place d'une approche curriculaire.

Par la suite nous procédons à l'analyse des résultats, suivie par le commentaire et finalisée avec une synthèse avant d'aborder la conclusion générale.

Partie théorique

Chapitre I

L'enseignement du FLE dans une approche curriculaire

Le système éducatif algérien a connu de grandes réformes depuis l'an 2003 ; des réformes qui ont pour objectif l'amélioration de la qualité de l'enseignement apprentissage. Les nouveaux programmes et manuels issus de cette réforme et appelés première génération ont été beaucoup critiqués, l'an 2015 les réformes de la deuxième génération voient le jour et se concrétisent au palier primaire avec les nouveaux manuels de la troisième et quatrième année.

Une nouvelle vision a été proposée dans ces manuels selon une approche curriculaire. Notre premier chapitre s'intéresse à l'approche curriculaire, nous allons essayer de la définir et présenter les différentes composantes d'un curriculum et l'aspect culturel de cette approche.

1- Définition d'une approche curriculaire :

En science de sociologie, c'est comment penser globalement avec la participation de tous les acteurs du système éducatif, à savoir : le pouvoir politique, administration (tutelle du système éducatif, inspecteurs, experts, enseignants, parents d'élève).

« Le curriculum est construit par l'institution éducative qui s'en sert comme un outil pour imposer ses décisions et en contrôler ses applications sur le terrain scolaire. La réalisation du curriculum engage toujours une responsabilité de la tutelle de l'état.»⁴

Dans le dictionnaire de didactique, Jean Pierre Cuq définit le curriculum comme : «l'action de rationalisation conduite par des décideurs de l'éducation pour faciliter, tout au long, une expérience d'apprentissage auprès du plus grand nombre d'apprenants » (Cuq, 2003. P64)

Donc le curriculum est une opération de planification à long terme qui a pour objectif rendre l'apprentissage plus facile au plus grand nombre d'apprenants, tout en assurant un enseignement/ apprentissage de qualité.

⁴ Duplessis, P, (2009). *Introduction de la notion de curriculum en information-documentation* [en ligne]. : <http://www.savoirscdi.cndp.fr/index.php?id=484#c843>. Consulté le 23 avril 2018.

«Dans l’histoire de la pédagogie le mot curriculum était à l’origine lié au concept de formation suivie par un élève dans une institution d’enseignement»⁵, ce concept qui est apparu dans les pays Anglo- saxons «a été utilisé pour la première fois par John Dewey, philosophe américain considéré comme l’un des pionniers du vaste mouvement de l’Education nouvelle, en 1902»(Duplessis,Op.Cit.P5)

Gérard Losfeld parle de l’établissement «des programmes d’étude et de formation dans le temps, suivant une progression raisonnée et constamment évaluée, et incluant non seulement des contenus mais aussi des situations d'apprentissage»⁶

Le curriculum est une planification qui rassemble tous les niveaux, commençant par le préparatoire et arrivant jusqu’au cycle universitaire :

«La nécessité de prendre en compte tous les cycles de formation, de la maternelle à l’université. Et pour ce faire, dans la cohérence de la progression, il conviendrait sans doute de penser en termes de curriculum, pour reprendre le concept anglais popularisé en France par J.C. Forquin.»(Ibid)

Mettre en place une nouvelle réforme curriculaire, vise l’idée d’élaborer d’un plan d’action d’une organisation qui contient tous les processus d’enseignement apprentissage, de point de vue intentions ; organisations ; contenus ; méthodes pédagogique et didactique ; environnement ; parcours ; supports ; évaluation...

La réforme curriculaire s’implante profondément dans l’action didactique, Legendre confirme que « l’élaboration du curriculum et sa mise en œuvre (coiffent) la réflexion didactique à travers la construction méthodique d’un plan éducatif » (Cuq, Op.Cit. P65)

Mais il faut préciser que la visée doit être politique afin d’assainir les finalités à l’ensemble du système éducatifs, dans l’objectif de promouvoir les valeurs et les principes de la société dans toutes les dimensions.

⁵ Braslavsky, Cecilia. (n.d.). The curriculum. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/AIDS/doc/cecilia_e.pdf . Consulté le 19 mars 2018.

⁶ Losfeld, G, (2003). *Conclusions générales des Assises nationales pour l’éducation à l’information*, 11-12 mars 2003, <http://urfist.chartes.psl.eu/anciensite/Assises/Ass-Losfeld.htm>. Consulté le 23 avril 2018.

Dans le cadre de la recherche scientifique, la notion approche curriculaire est élastique mais le principe de base c'est que les conteurs de tout processus d'apprentissage ne sont pas neutres, il faut tenir compte de leur forme de quelles manières ils ont été choisis, comment ils ont été élaborés et organisés, De quelle façon ils sont transformés, ou transmis. « Le curriculum consiste à définir des finalités éducatives, à établir les besoins des apprenants, à déterminer des objectifs, des contenus, des démarches, des moyens d'enseignement et des formes d'évaluation » (Cuq, Op.Cit. P64). De ce fait l'élaboration d'un nouveau curriculum est une opération délicate de grande importance, c'est une entreprise très vaste aux enjeux décisifs pour l'avenir d'un système éducatif.

D'après plusieurs auteurs comme DHAINAUT, 1988 et STRAUVEN 2006, deux degrés d'interventions et de décisions interagissent, à savoir : des décisions de nature politique appelée à la politique éducative et des décisions de nature purement techniques et scientifiques issues de la gestion éducationnelle. Ces deux niveaux de décisions doivent s'articuler d'une manière harmonieuse et souple pour traduire directement des démarches techniques à partir des orientations politiques. C'est à l'interface de ces deux niveaux que se situe le choix d'une approche curriculaire. Et à partir de ces résultats qu'on peut construire une vraie architecture pédagogique, et didactique d'un système éducatif qui inclue les pratiques de la classe, l'évaluation des acquis des élèves, la formation des enseignants et la conception des manuels.

Si on opte pour l'orientation d'un curriculum en termes des compétences, alors il faut articuler ce curriculum autour de compétences transversales, autour des compétences vers l'action.

En conséquence, la mise en place d'un cadre de réflexion relatif aux directives qui guident le choix d'une approche curriculaire est strictement nécessaire.

Alors tout projet de l'implantation d'un nouveau curriculum vise des cibles à savoir : répondre aux besoins de l'évolution de la société et surtout faire face aux problèmes et aux insuffisances du système éducatif comme le redoublement, l'abondance, l'échec scolaire et l'abaissement du niveau.

Pour y arriver dans le but de réaliser un curriculum valeureux et potentiel, il faut le mettre en place sur des bases solides et logiques :

1-1- le profil de sortie de l'apprenant :

Un curriculum d'enseignement est un projet d'une importance capitale, c'est le projet de la société en matière d'éducation, il y a « dans le curriculum un parcours éducationnel propre à l'apprenant. Ainsi se constitue une biographie langagière de celui-ci» (Cuq, Op. Cit. P65), cela signifie en particulier qu'il est quasiment impossible de faire l'impasse sur la question du potentiel de sortie de l'élève, d'où plusieurs interrogations et logiques s'interpellent, comme :

- Quel type des valeurs souhaite-t-on véhiculer ?
- Quelle importance donner au savoir être (autonomie, citoyenneté...) par apport aux connaissances et au savoir faire?
- En fonction de quels élèves définir le profil de sortie? En particulier, quelle est l'importance relative des acquis qui permettent à l'élève de continuer sa scolarité, et ceux qui lui permettent de s'insérer dans la vie active?

La détermination du profil attendu est capitale, car c'est le profil de sortie qui détermine toute une série de choix institutionnels et organisationnels relatifs au déroulement de la scolarité, par exemple :

- le choix de la langue d'enseignement ainsi que les langues secondaires ;
- Le choix du mode de l'évaluation ;
- Le choix en ce qui concerne le mode de remédiation et soutien scolaire.

Les choix représentent des stratégies capitales pour le fondement d'un tel projet qui gère l'école d'un pays.

En ce qui concerne le domaine des langues le profil de sortie de l'élève est localisé sur la maîtrise de la langue maternelle, et l'appropriation des langues étrangères l'élaboration et la mise en œuvre d'un curriculum « contribuent aussi à une théorisation de l'enseignement plus que jamais nécessaire dans le champ du français langue maternelle, seconde ,étrangère » (Cuq, Op.Cit.P65) dans le but de communiquer, s'interaktioner et s'ouvrir sur le monde en préservant l'identité culturelle et les valeurs humaine interactionnelles.

1-2- le curriculum comme processus :

Naturellement toute société évolue dans le temps et l'espace. Et suite à des intuitions fortes sous la pression des facteurs d'environnement et les besoins économiques qui engendrent une volonté politique de changement alors le passage à l'implantation d'un nouveau curriculum est inévitable, et ce afin de satisfaire les exigences de la société en matière d'éducation et mettre à la disposition du système d'éducatif des réponses nouvelle valables satisfaisantes pour objectifs à résoudre :

- Les problèmes internes (redoublement ; abondons) ;
- les problèmes d'équité (disparité des élèves, figures...) ;
- les problèmes financiers (cout du système éducatif) ;

Dans ce cas là le processus du développement du curriculum se déroule du bas vers le haut ; on parle ici du « bottom-up » (braslavsky, Op. Cit), ce développement se déroule selon quatre moments:

«Les demandes de la société ou des parents d'élèves ; les réponses produites par les enseignants dans les écoles; le rassemblement des réponses et l'effort pour identifier certains points partagés; l'élaboration des standards et leurs évaluations»(Ibid.)

Dans d'autres cas, ce développement se déroule d'une manière inverse : du haut vers le bas ou le « top-down » (braslavsky, Op. Cit), ici il y a aussi quatre

étapes importantes : « curriculum offert au enseignant ; curriculum assumé par les enseignants ; curriculum expérimenté par les apprenants et curriculum évalué. » (Ibid.)

Une opération de diagnostique adéquate doit être instaurée pour cerner les points forts et faibles d'un système éducatif, dans l'objectif de mettre en place des options choisies efficacement, capable de mettre fin aux difficultés identifiées précédemment.

Pour avoir l'adhésion des enseignants et éviter tout rejet éventuel par ces derniers, le nouveau curriculum doit avoir un lien avec les pratiques actuelles et leurs cultures. Il est recommandé de suivre une progression raisonnable avec une évolution étudiée car le changement des habitudes des enseignants du jour au lendemain par le biais d'un nouveau curriculum d'enseignement est quasiment impossible.

D'après des constats et des observations sur le terrain, le temps du changement est assez long, il est estimé entre cinq et dix ans en moyenne, pour qu'un enseignant change ses habitudes et pratiques d'une manière profonde.

De ce fait, tout nouveau curriculum nécessite de prendre appui sur le curriculum précédent c'est-à-dire valoriser les acquis existants, consolider les points forts, les développer d'avantage afin d'assurer leur évolution.

Mais dans le même objectif d'évolution possible, il faut instaurer une rupture mesurée avec les points faibles, sans oublier le contexte et surtout la capacité de changement du composant essentiel «enseignant».

Aller vers un nouveau curriculum réussi est conditionné par l'intérêt des parties prenantes dans ce changement, à savoir les enseignants en matière de condition de travail, l'efficacité et les apprenants en matière de motivation.

Les composantes essentielles d'un curriculum :

Simplifier l'élaboration du curriculum par l'intermédiaire des programmes d'études est très réduits, afin d'assurer une stabilité, adhésion et efficacité, il est préconisé l'ajout au moins les trois composantes essentielles et importantes qui suivent:

-la formation des enseignants ;

-le matériel didactique ;

-les modalités d'évaluation.

« La mise sur la formation des enseignants que se soit une formation initiale ou contenue sont essentiellement en terme de professionnalisation» (Altet et al ,2002. P89).

Pour garantir la réussite des différents curricula, la formation des enseignants, qui sont les acteurs principaux dans la réalisation du curriculum sur terrain, est une étape cruciale.

Il faut mettre en place tout le nécessaire pour assurer une formation adéquate et efficace afin de réaliser le principe clé de formation suivant :

Je te forme selon la manière dont je voudrais que tu forme les apprenants.

Les enjeux importants sont « liés au matériel didactique et surtout aux manuels scolaires, de point de vue de la qualité des contenus, progression et structure pédagogique des manuels ainsi que les activités qu'ils proposent.» (Gérant, 2009. P 115).

Ils doivent répondre aux exigences des curriculums et être aptes ,au niveau des enseignants et convenir aussi aux contextes locaux.

« Tandis que pour l'opération de l'évaluation des acquis des apprenants, les spécialistes des curricula affirment que le changement des pratiques d'enseignement apprentissage

engendre toujours une cohérence avec la sortie dont l'apprenant va être évalué » (Scallon, 2004. P151).

De ce fait le vrai changement de la pratique de classe découle de la manière et la capacité d'interaction conjointement des composantes précédentes, donc l'interagissement de ces composantes joue un rôle déterminant pour faire réussir le curriculum et atteindre les fruits et les attentes prévus.

« L'élaboration du curriculum peut être même comme une logique de projet » (Reogiers, 1997. P15)

La forme du curriculum est adoptée, pour assurer l'aboutissement et la réussite des élèves mais aussi pour garantir une formation de qualité pour les apprenants, on doit mobiliser l'ensemble des acteurs en ce qui concerne l'information, la sensibilisation, la formation, l'implication, l'accompagnement ...etc.

Le lieu de l'application du curriculum et le temps de son application sont aussi important pour garantir la réussite de son application et implantation.

« Les évolutions actuelles exigent l'articulation des énoncés fondateurs des curriculums à la vie quotidienne, professionnelle et culturelle de l'apprenant, tous les éléments composants le curricula doivent être ancrés dans les pratiques sociales de référence » (Devely et al, 2002.P67).

Avant d'élaborer un curriculum, il faut bien se pencher sur les conséquences des pratiques d'évaluation des acquis des apprenants, en particulier, l'évaluation certificative dans le cas contraire nous arrivons devant un dispositif qui vise à évaluer l'inévaluable et c'est la dérive.

Alors il est indispensable de bien réfléchir aux énoncés autour des quels s'articule le curriculum qui doivent être mesurables évaluables, pour assurer la pratique de la certification permettant le passage d'un niveau à l'autre.

Pour chaque système éducatif les règles de passage sont déjà fixées : soit annuelles, soit en cycle, il est nécessaire d'instaurer ces règles sur des bases solides, claires, nettes et précises en matière de condition de ce passage au niveau supérieur.

En prenant compte de tous ses facteurs, on arrive à l'élaboration d'un curriculum qui permet la réussite aux apprenants.

Tous curriculum a de composantes qui assurent sa réussite et qui ont été prises en charge lors de sa construction ; commençant par déterminer les objectifs à atteindre, les contenus à enseigner les différentes activités d'apprentissage, le rôle que l'enseignant va jouer dans la mise en place de ce curricula et la réalisation de ses objectifs et arrivant au matériel pédagogique et l'organisation des groupes d'apprenants pour finir avec l'évaluation comme la dernière phase. Toutes ces composantes se rattachent à un centre qui est la raison.

Jan van den Akker a résumé les différentes composantes du curriculum dans une liste qui contient dix composantes, dont le centre et l'axe est la raison qui représente une mission centrale de la planification et l'organisation du curriculum.

Les voici regroupées dans le tableau ci-dessous :⁷

⁷ van den Akker,J,(2010), *A curriculum perspective on plurilingual education*, [en ligne] , https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/source2010_forumgeneva/slo_persp2010_en.pdf. Consulté le 28 avril 2018.

Composants	Components	Items
Raison	<i>Rationale</i>	Pourquoi apprennent-ils ?
Fins et objectifs	<i>Aims & Objectives</i>	Quels sont les buts de leur apprentissage ?
Contenus	<i>Content</i>	Qu'apprennent-ils ?
Activités d'apprentissage	<i>Learning activities</i>	Comment apprennent-ils ?
Rôle du professeur	<i>Teacher role</i>	Comment le professeur peut-il faciliter cet apprentissage ?
Matériel et ressources	<i>Materials & Resources</i>	Avec quoi apprennent-ils ?
Organisation des groupes	<i>Grouping</i>	Avec qui apprennent-ils ?
Lieu	<i>Location</i>	Où apprennent-ils ?
Temps	<i>Time</i>	Quand apprennent-ils ?
Evaluation	<i>Assessment</i>	Jusqu'où est allé cet apprentissage ?

Tableau n°1 : Les 10 éléments composant un curriculum.

(Jan Van Den Akker, 2010)

Ses composantes sont présentées dans un schéma sous forme de toile d'araignée dont la raison occupe le centre.

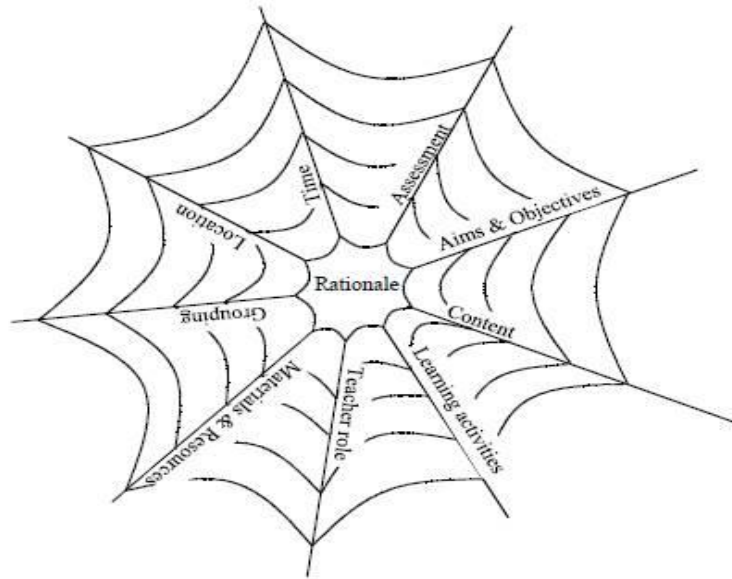


Figure n°01 : La toile d'araignée du curriculum (Jan Van Den Akker, 2010)

2-Les enjeux des éléments fondateurs du choix d'une approche curriculaire :

Les éléments fondateurs pour la construction curriculaire ne sont pas évident à cerner car il ya plusieurs détracteurs qui entrent en jeux et peuvent contrarier un choix examiné d'une approche curriculaire.

Mais nous pouvons citer les principaux éléments essentiels, soient les piliers sur lesquels se repose l'architecture d'une approche curriculaire.

Les enjeux économiques, la pression des lobbies de l'éducation surtout en ce qui concerne, en particulier, la vente du matériel didactique : ordinateurs ; manuels scolaires et autres.....etc. Ces facteurs forment actuellement des premiers déterminants d'un changement curriculaire.

Dans le secteur de l'éducation, l'incitation à l'innovation est légitime comme tous les autres secteurs qu'ils soient technologiques, économique ou autre, néanmoins, la différence du secteur éducatif est qu'on a à faire à des humains. Or chez l'humain le changement se fait lentement sous certaines conditions et dans un contexte qui lui est propre. Ceci engendre l'implantation de l'innovation dans certains lieux favorables, des écoles favorisées avec des enseignants de qualité dans le but que ces derniers vont influencer les autres d'une manière progressive.

En conséquence ces caractéristiques présentent un défi potentiel pour tout système éducatif, il est très important de maîtriser tous ces distracteurs.

Mais la difficulté du défi et les enjeux de l'évolution curriculaire actuelle se trouvent au niveau de deux particularités à savoir alterner le complexe(le sens) avec le concret (l'évaluables).

La disposition d'une façon harmonieuse a fait défaut pour toutes les approches qui se sont succédé, que se soit pour les approches par les contenus, la pédagogie par objectif, ou l'approche par les compétences transversales. L'oscillation entre les deux extrêmes est pris en charge par un ouvrage récent (Reogiers, 2010. P 25) à travers un diagramme qui croise deux dimensions celle de la complexité et celle de l'évaluabilité.

« Pour l'axe du niveau de la complexité, consiste à décomposer les contenus d'apprentissage les plus élémentaires possibles ou bien opter pour avantager les unités de sens, les îlots de rationalité » (Fourez, 1994. P36).

Car on considère la décomposition des contenus implique la décomposition des difficultés aux yeux de l'apprenant pour qu'il arrive à une maîtrise graduelle et progressive.

Mais dans le côté opposé de l'axe, ramener l'apprenant à apprendre c'est de l'exposer à des situations complexes qui ont un sens, car le but de l'apprentissage c'est pouvoir apprendre des situations complexes, (Situations problèmes) est considéré comme un rôle prioritaire de tout curriculum.

3-Les objectifs d'une approche curriculaire

Il existe plusieurs objectifs qui doivent être ciblés par l'élaboration d'un curriculum, parmi ces derniers on peut citer les objectifs qui ont un impact sur l'évolution de l'apprenant et son identité linguistique et culturelle :

3-1-Faire vivre à l'enfant des expériences d'apprentissage favorables à la construction de son identité linguistique et culturelle :

L'enfant apprend à :

- connaître et valoriser sa langue et sa culture
- Développer un rapport positif avec sa langue et sa culture
- Connaître l'histoire de son groupe culturel et linguistique
- Connaître les valeurs et les croyances de sa famille et de sa communauté
- Développer un sentiment d'appartenance à son groupe linguistique et culturel.
- Développer une fierté d'appartenir à son groupe culturel et linguistique
- Apprécier les autres cultures présentes dans sa communauté
- Apprécier le patrimoine mondial.

3-2- Conscientiser l'enfant à la richesse de la diversité.

L'enfant apprend à :

- connaître l'existence d'autres langues, d'autres cultures, d'autres peuples et d'autres pays
- se sensibiliser aux différences langagières et aux pratiques des groupes culturels autres que le sien
- reconnaître la diversité dans les nombreuses manifestations de la race humaine (peinture, sculpture, danse, musique, chant, littérature, théâtre...)
- connaître, valoriser et respecter les autres dans leur diversité
- Valoriser la richesse inhérente à la diversité
- Connaître, évaluer et valoriser sa place dans la pluralité du monde
- reconnaître et agir pour changer les pratiques discriminatoires
- Développer un concept de justice et d'équité.

3-3- acquisition du langage et identité culturelle

L'acquisition des habiletés langagières et la construction de son identité culturelle et linguistique constituent la toile de fond qui consolide les apprentissages du jeune enfant et favorisent son épanouissement personnel.

- Favoriser le développement des six déterminants de l'identité culturelle et linguistique.
- Aider l'enfant à découvrir et à apprécier les manifestations culturelles de sa communauté.
- Aider l'enfant à développer une fierté de son identité linguistique et culturelle (découvrir et apprécier les arts, le théâtre, la littérature, la sculpture et autres réalisations...).
- Permettre à l'enfant de verbaliser, en français, ses observations, ses réalisations de même que le processus pour y arriver.

4- l'aspect culturel dans une approche curriculaire:

Les pays de l'Afrique du nord dont l'Algérie en fait partie ont adopté l'approche par compétence dans les années 90 car elle était un choix persistant au niveau international ; cela a mené à une réforme des programmes scolaires et des manuels.

L'approche par compétence s'inspire du courant socioconstructiviste qui donne une grande importance à l'activité de l'apprenant dans la construction de son savoir comme le confirme Tardif (1992. P 284), mais on met aussi l'accent sur l'interaction de l'apprenant avec son contexte et ses camarades, cela est l'essence de la théorie de Vygotsky. L'interaction sociale et la culturelle ont une forte influence sur le développement de l'enfant car il les intériorise car « La construction de conscience est comprise comme incorporation de la culture à travers la relation avec les autres » (Rivière, 1990. P 82)

De la théorie de Vygotsky ressort l'importance de l'interaction sociale et de la culture pour le développement cognitif, langagier et social de l'enfant. Ces concepts exigent que toute réforme curriculaire respecte la culture d'origine de l'enfant et ses

connaissances antérieures. C'est dans un milieu linguistiquement et culturellement riche que le développement optimal de l'enfant est davantage favorisé.

L'intégration de la culture dans les curricula met l'accent surtout sur le vécu quotidien des apprenants et sur la culture contemporaine en faisant recours surtout à des textes littéraires.

Le rehaussement culturel de tout curriculum qui inclut la compréhension et la valorisation des cultures d'origines, du patrimoine et des traditions, est aujourd'hui, une condition d'une importance majeure pour assurer la réussite de la mission d'instruction et de socialisation de l'école, et surtout, l'école primaire comme elle constitue le socle de l'éducation. De ce fait, l'enseignement de la langue française comme langue étrangère en Algérie au cycle primaire, ne se fait plus de manière isolé mais en parallèle avec les autres disciplines dans une transversalité qui permet à l'apprenant de réinvestir ses acquis pour les intégrer dans son apprentissage.

En conclusion, nous avons vu dans ce chapitre que le curricula est une planification et construction raisonnée des activités de l'enseignement / apprentissage sur un long terme, il vise à faciliter ses tâches, et ne peut en aucun cas être dissocié de la culture et de l'identité des apprenant.

Ces deux concepts clés vont être définis dans le deuxième chapitre de notre recherche afin de clarifier leur importance dans l'enseignement apprentissage du FLE, car ils sont une partie crucial de l'enseignement de la compétence communicative d'ont la compréhension de l'écrit en fait partie.

Chapitre II

L'identité et la culture dans
l'exploitation textuelle en
classe du FLE

Dans ce deuxième chapitre nous allons présenter quelques définitions de concepts importants dans notre recherche. Commençons d'abord, par le texte, la compréhension, puis, la place qu'occupent la culture et l'identité culturelle dans les supports exploités en séance de la compréhension de l'écrit.

D'abord, le texte est, selon le dictionnaire illustré Larousse 2016, « l'ensemble des termes, des phrases constituant un écrit, une œuvre littéraire. » (Larousse, 2015. P1144)

Dans le dictionnaire de linguistique le texte est défini comme *texte* « L'ensemble des énoncés linguistiques soumis à l'analyse : le texte est donc un échantillon de comportement linguistique qui peut être écrit ou parlé » (Dubois et al, 1994. P63)

Pour Eco Le texte est :

« Un tissu d'espaces blancs, d'interstices à remplir, et celui qui l'a écrit prévoyait qu'ils seraient remplis et laissés en blanc pour deux raisons. D'abord parce qu'un texte est un mécanisme paresseux (ou économique) qui vit sur la plus-value de sens qui y est introduit par le destinataire (...) Ensuite parce que, au fur et à mesure qu'il passe de la fonction didactique à la fonction esthétique, un texte veut laisser au lecteur l'initiative interprétative. » (Eco, 1985. P 63).

1-exploitation textuelle en compréhension de l'écrit :

le dictionnaire de didactique de langue étrangère et seconde définit la compréhension comme étant : « l'aptitude résultant de la mise en œuvre de processus cognitifs qui permet à l'apprenant d'accéder au sens d'un texte qu'il écoute (compréhension orale) ou lit (compréhension écrite) » (Cuq ,Op.Cit.P49)

Dans le dictionnaire Larousse linguistique 1994, p104 « On dit qu'un énoncé est *compris* quand la réponse de l'interlocuteur dans la communication instaurée par le locuteur est conforme à ce que ce dernier en attend, que la réponse faite soit un énoncé ou un acte. »

Reste que la compréhension n'est pas un objectif en elle-même, on ne peut l'isoler de l'interprétation qui selon Dufays :

« vise un au-delà du texte : elle s'appuie sur des textes antérieurs ou des connaissances extérieures pour faire apparaître des significations qui n'étaient pas décelables du premier coup, et qui apparaissent dès lors comme des connotations, des sens seconds, des symboles, voire des sens cachés qu'il revient au lecteur de débusquer. »(Dufays, 1997. P.32)

donc les connaissances antérieures vont consolider la compréhension du texte, c'est cette interprétation qui va donner un sens au texte « *Il y a un rapport d'inclusion complexe entre compréhension et interprétation* » (Tauveron, 1999. P6), cette interprétation est liée au lecteur à ses intérêts, savoirs, cultures..

« Lorsqu'elle atteint le niveau de l'interprétation, la réception d'un texte présuppose toujours le contexte vécu de la perception esthétique..La perception esthétique est le fruit de la fusion de deux horizons : celui qu'implique le texte et celui qu'apporte le lecteur dans sa lecture (intérêts, désirs, besoins, expériences et histoire personnelle. »(Ibid. P15)

Bolton définit la compréhension comme étant:

« L'ensemble des activités qui permettent l'analyse des informations reçues en termes de classes [...] c'est-à-dire l'ensemble des activités de mise en relation d'informations nouvelles avec des données antérieurement acquises et stockées en mémoire à long terme. »(Bolton,1991 .p69)

2-Les modèles de compréhension

2-1-Modèles de Van Dijk et Kintsch (1978 ; 1983) :

Dans ce modèle, les processus de la compréhension interagissent simultanément, on distingue ici une microstructure et une macrostructure, car le lecteur opère selon deux niveaux : le premier est constitué de propositions hiérarchisées qui renvoient au sens littéral du texte, dans ce niveau le lecteur fait une sélection pour pouvoir établir une cohérence référentielle. Dans le deuxième niveau, il procède à l'élimination ou la généralisation de la première hiérarchisation, « ce type de traitement va donner lieu à une macrostructure sémantique cohérente ou à un résumé du texte selon Van Dijk et Kintsch »⁸

⁸ <http://ia71.ac-dijon.fr/macon sud/Documents/Textes%20narratifs/notes%20ouvrage%20Giasson.pdf>.

C'est l'interférence et les connaissances antérieures qui vont remplir les vides dans le texte afin d'arriver à sa cohérence.

Seulement que dans ce model le lecteur et son rôle dans la compréhension sont négligés car on met l'accent sur le texte surtout.

2-2-Modèle interactif de Giasson (1990) :

Ce model se base sur les travaux des chercheurs Irwin en 1986 ; Deschênes en 1986 et Langer même année. La relation qui regroupe le lecteur, le texte et le contexte met en fonction des habilités de façon simultanée.

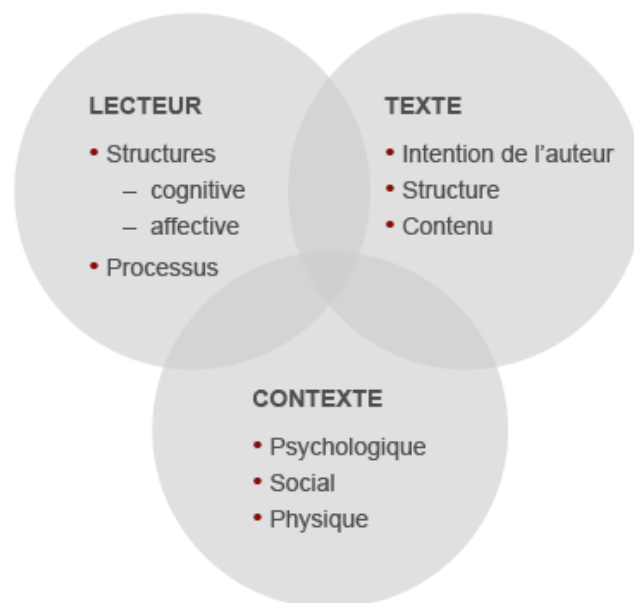


Figure n° 2 : Le modèle interactif de compréhension en lecture (Giasson, 2007)

A -La variable lecteur : pour comprendre un texte, le lecteur utilise et fait intervenir un ensemble de processus et de structures cognitives et affectives :

A -1- Les processus de lecture :

- **Les microprocessus** : reconnaissance des mots, lecture par groupe de mot afin de dégager l'idée principale de la phrase.
- **Les processus d'intégration** : « rendent possible l'établissement de lien entre les propositions ou les phrases » (Giasson, 2007.p 09), ils se manifestent à travers l'utilisation des substituts, les connecteurs et les marques morphosyntaxiques.
- **Les macros processus** : ils opèrent au niveau textuel, il s'agit de l'identification des idées principales, faire un résumé et repérer la structure et le plan du texte pour une compréhension globale du texte comme un tout cohérent.
- **Les processus d'élaboration** : permettent de porter un jugement sur le texte, de compléter une proposition en relation avec ses connaissances antérieures, la formulation des prédictions, la création d'images mentales et aux réactions personnel au texte « et des images mentale, des réponses affectives et des raisonnements. » (ibid.)
- **Les processus métacognitifs** : gèrent la compréhension et permettent au lecteur de s'ajuster au texte et à la situation, ils permettent une identification de la perte de la compréhension et la réparation de cette perte.

Ce qui est illustré par le schéma ci -dessous

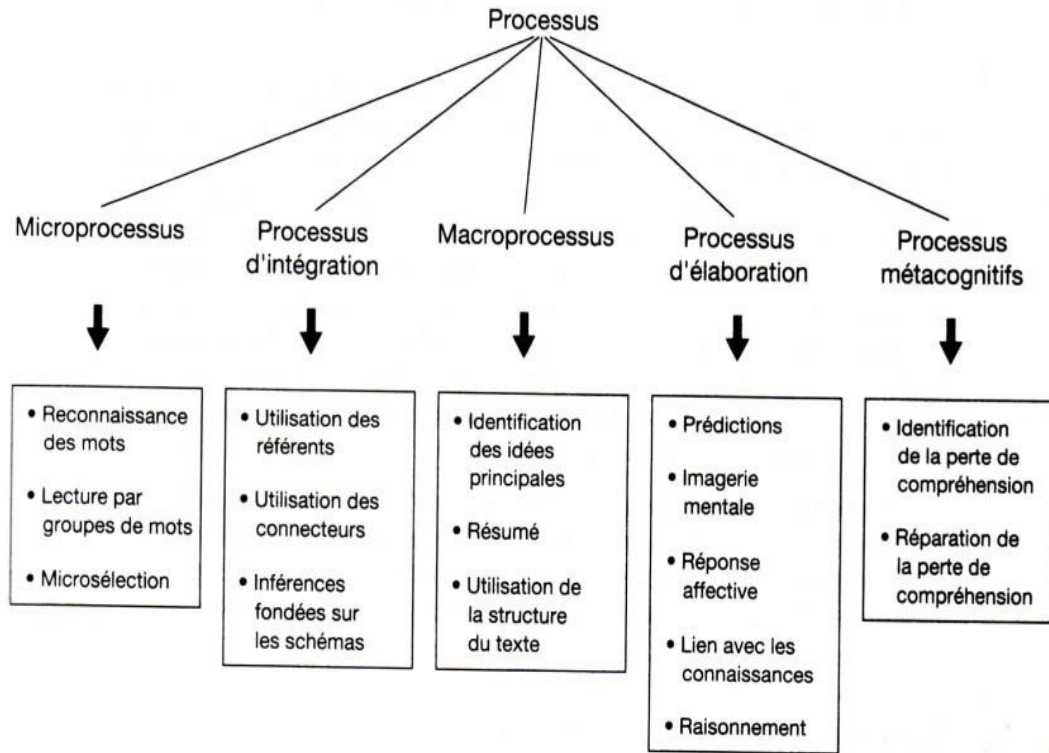


Figure n°3: Les processus de lecture(Giasson,2007)

A-2-Les structures de lecture :

- **Les structures cognitives :** «comprend les connaissance que le lecteur possède sur la langue et le monde»(Giasson, Op.Cit. p 09)
- **Structures affectives :** c'est l'objectif du lecteur : ses attitudes, intérêts face à lecture Selon le degré d'affinité entre le thème du texte et les intérêts spécifiques du lecteur, il sera vivement, peu ou pas intéressé.

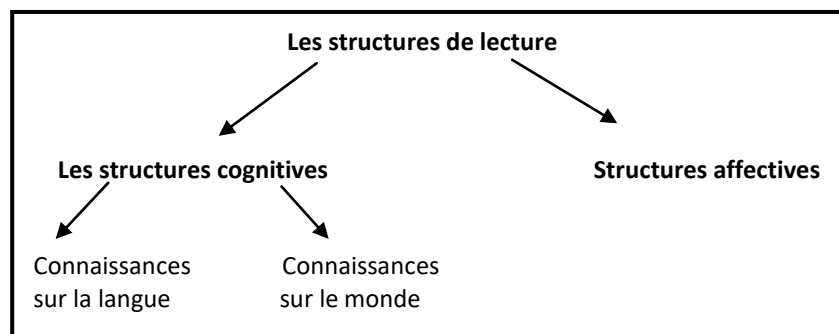


Figure n°4 : Les structures de lecture (Giasson, 2007)

B -Variable texte :

La compréhension du lecteur peut être influencée par les caractéristiques du texte qui sont sous trois aspects :

« L'intention de l'auteur, la structure du texte et son contenu. L'intention de l'auteur détermine le genre du texte et joue un rôle quant à la structure et au contenu. la structure fait référence à la façon dont l'auteur organisé les idées dans le texte, alors que le contenu renvoie aux concepts, aux connaissances et au vocabulaire qu'il a décidé de transmettre. » (Giasson, Op. Cit. P 9-10)

C -Variable contexte

Comprend toutes les conditions dans lesquelles se trouve le lecteur (avec ses structures et ses processus) lorsqu'il entre en contact avec un texte, que ce soit des conditions que lui-même a fixé ou celles qui lui ont été imposées.

Il y a trois types de contexte :

- **le contexte psychologique** : il s'agit des conditions propres au lecteur : son intérêt, sa motivation et son intention de lecture.

-**le contexte social** : il comprend toutes les formes d'interaction produites au cours de la lecture entre lecteur et enseignant ou les autres apprenants.

-**le contexte physique** : il contient les facteurs qui influent la lecture et les autres types d'apprentissage scolaires les «éléments qui peuvent distraire l'attention de l'élève comme le niveau élevé du bruit dans la classe » (Ibid. P10).

2-3-Le modèle interactif étendu de Snow (2002) :

Ce model ajoute au model précédent « une perspective socioculturelle »(ibid.P10) il intègre les variable contexte, texte et lecteur «à un contexte socioculturelle multidimensionnel qui comprend les contextes de la classe, de l'école, de la communauté et de la famille»(ibid.P10)

- **Le contexte de classe** : influence la manière avec laquelle le lecteur aborde la lecture en considérant le type d'enseignement, le temps consacré à la lecture et les ressources matérielles.
- **Le contexte de l'école** : la volonté d'assurer la réussite pour les apprenants de la part du personnel, l'organisation, les stratégies et politiques mises en œuvre pour aider les apprenants à dépasser les difficultés.
- **Le contexte social** : renvoie à la communauté dans laquelle évolue l'enfant » (Giasson, Op.Cit. p11), l'apprenant est influencé par son milieu socioculturel et la valeur qu'il donne à la lecture.
- **Le contexte familial** : les enfants «arrivent à l'école avec des capacités et une conception de la lecture qui dépendent largement de leur milieu familial» (ibid)

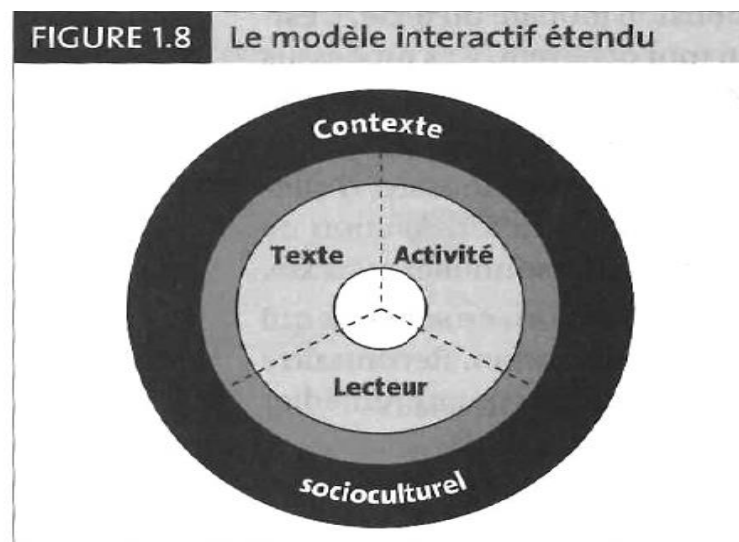


Figure n° 05 : le model interactif étendu (Gaiasson, 2007)

3- Pourquoi enseigner un texte littéraire ?

Comprendre un texte dans le but de préparer l'apprenant à devenir un lecteur autonome dépend aussi de la compréhension des mots, de ses connaissances antérieures et de son interprétation de ce texte.

Donc, le choix du texte est très important pour faciliter cette tâche à l'élève, ce choix peut être basé sur une culture et un patrimoine commun, sur des thèmes quotidiens, ou autour d'un genre textuel bien précis.

Les textes littéraires peuvent être une source de motivation des apprenants, « ils sont un outil d'enrichissement linguistique et culturel, ils présentent des contextes authentiques Le texte littéraire est un texte authentique et non fabriqué pour la classe. » (Collie et Slater 2004. P3)

La place du texte littéraire a toujours eu une grande importance dans l'enseignement du français langue étrangère. Il a subi beaucoup de mutation suivant l'évolution des méthodologies de l'enseignement apprentissage du FLE.

Dans la méthode transmissive, l'enseignement de la langue se faisait à travers des textes classiques de la littérature, puisqu'on se basait sur l'enseignement de la grammaire, ces textes constituaient une source incontournable pour ses cours, la culture à cette époque était représentée par les textes- là.

Avec l'avènement des méthodes orales et audio- orales, l'enseignement de l'écrit a pris un recule en faveur de l'oral qui prônait, et par conséquent, le texte fabriqué a pris la place du texte littéraire :

au début des années 1960, la méthode structuro-globale audio visuelle a banni la littérature de l'enseignement des langues vivantes et a donc évincé le texte littéraire des support d'apprentissage pour représenter la parole en situation.(Cuq, Op.Cit. P.375)

Ce n'est que dans l'approche communicative qui donne une importance équivalente à l'oral et à l'écrit dans le but de développer une compétence communicative, qu'on va revoir le texte littéraire. Dans cette méthode, on fait recours au texte authentique dans la conception des manuels scolaires, donc on va utiliser le texte littéraire tout

comme d'autres textes tel que la notice, l'article de presse... etc, et sans qu'il ait l'ultime importance.

En Algérie, le texte littéraire a eu une place importante dans les manuels scolaire depuis les premières années de l'indépendance :

« Les programmes sont formels dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire : L'opium et le Bâton, de Mouloud Mammeri, 1965, en troisième ; L'Incendie, de Mohammed Dib, 1953, en seconde ; Nedjma, de Kateb Yacine, 1956, en première » (Bonn et al, 1996. P99)

Au contraire des programmes français de la même époque, « les programmes scolaires algériens [étaient] bien plus ouvert à la modernité » (Ibid. P99), ils étaient « des textes descriptifs » (Ibid. P100) ils avaient pour but de « préparer l'intégration future de l'élève dans la société »(Ibid.P100)

3-1- Les caractéristiques d'un texte littéraires :

Selon Y. Reuter (1999.p191), un texte littéraire aide à

Développer l'esprit d'analyse, développer les compétences linguistiques, les compétences en lecture, en écriture, développer les savoirs en littératures, développer le langage culturel de l'élève, développer son esprit critique, lui permettre de s'approprier un patrimoine [...] participer à la formation de sa personnalité

Il donne des possibilités de « découvrir la langue en tous ses aspects car dans le contexte de la lecture, l'œuvre littéraire offre des possibilités de développer une conscience du langage : c'est la littérature qui incarne les sens du langage»(Allam-Iddou,2015. P98).

Donc, un texte littéraire aide l'apprenant à construire sa personnalité tout en se distinguant des autres, en se formant une identité et en découvrant son propre patrimoine et héritage. Il permet à l'apprenant de se construire son identité culturelle.

Le texte littéraire se caractérise aussi par son autonomie puisque

L'œuvre littéraire consiste en la possibilité d'offrir des lectures plurielles et en ce qu'elle se prête à plusieurs interprétations [...] admet une diversité d'interprétations à partir d'une source unique et non modifiable de signes tandis que le texte non littéraire offre un seul sens. (Allam-Iddou, Op.Cit. P97)

3- 2- les objectifs pédagogiques de l'enseignement du texte littéraire :

L'exploitation du texte littéraire en classe du FLE répond aux objectifs de l'enseignement apprentissage de la compréhension de l'écrit, la compétence de lecture vise des compétences de façon simultanée selon Moirand : la compétence linguistique (syntaxe et sémantique de la langue), « une compétence discursive qui reposerait sur la connaissance des types d'écrits »⁹ à tous cela s'ajoute «une connaissance des références extralinguistiques des textes (l'expérience vécue, les savoir-faire, le bagage socioculturel.)» (Ibid).

Considérée comme le meilleur moyen de communication «l'œuvre littéraire semble constituer, selon nous, le meilleur dispositif pédagogique en classe de FLE pour aider l'apprenant à mieux acquérir la langue» (Allam-Iddou , 2015. p98), et la culture en même temps.

Samira Allam-Iddou cite dans son article ce que Ouhibi-Ghassoul, a dit

«Dans le texte littéraire, la langue fonctionne et est "travaillée" plus que dans tout autre texte. Sa facture lui assure une relative autonomie par rapport à ses conditions de production et de réception, parce qu'il est aussi l'un des lieux où s'élaborent et se transmettent les mythes et les rites dans lesquels une société se reconnaît et se distingue des autres, et ce fait, le texte littéraire paraît approprié au cours de FLE.»(Ibid)

Donc non seulement le texte littéraire permet d'apprendre une compétence communicative, mais encore c'est le support idéal pour atteindre une compétence linguistique, comme il présente la langue dans toute sa splendeur et sa complexité ; il

⁹ <https://souad-kassim-mohamed.blog4ever.com/iii-usage-du-texte-litteraire>

présente un terrain parfait pour l'enseignement apprentissage d'une compétence culturelle et interculturelle.

4-Le texte littéraire: intégration culturelle

4-1 Qu'est -ce - que la culture ?

L'un des aspects qui caractérisent le texte littéraire c'est son appartenance à une culture qu'il véhicule dans son contenu et qu'il transmet ses valeurs et principes, la notion culture a été un champ de recherche très vaste, ce qui nous intéresse dans notre analyse, c'est son aspect éducatif et son côté didactique.

Dans le dictionnaire de Dubois définit la culture comme étant :

« L'ensemble des représentations, des jugements idéologiques, et des sentiments qui se transmettent à l'intérieur d'une communauté. Dans cette acception, le mot englobe, mais en les débordant très largement, les concepts qui relèvent de la littérature et des beaux-arts ; de même les connaissances scientifiques d'un individu »(Larousse linguistique, Op.Cit.P128)

La culture, selon Philippe Blanchet est

« Un ensemble de schèmes interprétatifs, c'est – à - dire un ensemble de données, de principes et de conventions qui guident les comportements des acteurs sociaux et qui constituent la grille d'analyse sur la base de la quelle ils interprètent les comportements verbaux, c'est – à – dire les pratiques linguistiques et les messages »¹⁰

Il confirme que l'identité culturelle

«Est un sentiment d'appartenance collective (donc, d'appartenance à un groupe), conscient de la part de l'individu et du groupe, reconnu par le groupe et, de l'extérieur, par d'autres groupes (qui s'en distinguent alors).[...]Une identité est un processus, en construction et en évolution constantes, toujours ouvert et adaptable, qui n'établit pas de frontière étanche entre les groupes.»(Ibid. P7)

¹⁰ Blanchet,P (2004).Cours distanciel utilisé à l'université Rennes 2 entre 2004 et 2008, pour étudiants de 3e année spécialisés en didactique du français langue étrangère. [en ligne] http://www.aidenligne-francais-universite.auf.org/IMG/pdf_Blanchet_inter.pdf. Consulté le 26 septembre 2017.P07

Une identité se construit avec le temps avec l'acquisition des normes et des valeurs de la langue. « La construction identitaire repose sur des perceptions (catégorisations) qui déterminent des appartenances plurielles, simultanées et/ou successives»(Blanchet,Op.Cit.P9). L'appartenance à un groupe donné « sera déterminée par comparaison avec d'autres groupes, sur la base de critères variés (nationalité, langue, profession, sexe, etc.) »(Ibid.P9) . Quand la comparaison est favorable au groupe d'appartenance ou «l'endo -groupe » (ibid.) il en résulte que «l'identité sociale de l'individu est positive»(Ibid.P9) et lorsque le groupe d'appartenance est évalué de façon négative « cette identité est perçue négativement, ce qui peut entraîner des stratégies de (re)valorisation identitaire de la part des individus»(ibid.P10)

Pour Robert Galisson la culture

«Sert à mieux connaître l'autre et à mieux se connaître soi-même, par la mise en rapport et la comparaison de cultures qui s'éclairent et s'explicitent mutuellement. Elle éduque en socialisant plus large, en dépassant l'horizon borné de la collectivité d'origine.»¹¹

4-2- la compétence culturelle

Pour pouvoir interpréter un texte littéraire, il faut qu'il y ait un partage des référents culturels entre l'écrivain et le lecteur, car tout texte littéraire porte en lui une somme de valeurs culturelles qui deviennent aussitôt un obstacle pour le lecteur s'il ne les connaît pas ou ne les partage pas, ces obstacles culturels engendrent une incompréhension du texte ou encore une mal compréhension. C'est dans le but d'éviter toute incompréhension culturelle que « L'intégration de la dimension culturelle à l'école, depuis longtemps valorisée, selon Audet et Saint-Pierre (1997), touche de manière complexe et profonde les pratiques pédagogiques du personnel enseignant »(Laroui,2007 .p374)

¹¹ De Serres, L, (2009).Commentaire d'image, en faveur de la langue cible et des cultures en partage, *Synergies Canada*, [No 1](#) ; [en ligne]

<https://journal.lib.uoguelph.ca/index.php/synergies/article/view/949/1581>. Consulté le 21 avril 2018

Un enfant apprend les premières normes de sa culture d'origine au sein de sa famille, mais l'école reste le lieu qui la diffuse de façon plus intense, et la transmet aux apprenants dès leur jeune âge.

« L'école en tant qu'organisation située dans un espace et un temps donnés, fait partie de la culture première. De plus, comme institution vouée à la compréhension du monde, l'école est un réseau de cultures secondes. Elle choisit les éléments qui semblent essentiels à la formation d'un être cultivé. Enfin, l'école intègre également la perspective de la culture comme rapport puisqu'elle permet d'établir des rapports relationnels aux savoirs »(Laroui, Op.Cit.P373)

Au primaire, la transmission des valeurs culturelles et du patrimoine est une mission que la tutelle lui prête la plus grande intention : pour la préparation des jeunes apprenants. L'enseignant est l'intermédiaire qui se fait une mission de transmettre ces normes culturelles aux jeunes apprenants.

« La tâche de l'enseignant est toutefois féconde, étant donné que la médiation culturelle est essentielle pour que les élèves rattachent les objets de leur milieu quotidien à des thèmes, à des récits et à des productions du patrimoine scientifique et culturel national et mondial » (Ibid. P373)

Tout en lui permettant d'accéder à son patrimoine, culture et histoire.

Dans le programme scolaire algérien la culture a été prise en charge dans les différents manuels scolaires cette année 2017/2018, les programmes de la deuxième génération ont apporté des rénovations aux curricula comme on l'a démontré dans le chapitre précédent mais « le tout est adossé aux encrages historiques et référents culturels de notre pays : l'Algérianité » comme c'est indiqué dans circulaire- cadre relative à l'année scolaire 2017/2018.

« Ainsi, la formation culturelle de l'apprenant se construit à partir des liens qui se tissent entre ses propres repères culturels et les différentes expressions de la culture qu'il découvre grâce au travail collaboratif avec les pairs et avec l'aide de l'enseignant»(Laroui, Op.Cit.P 372)

L'apprentissage d'une langue étrangère n'est qu'un moyen pour apprendre la culture qu'elle véhicule, l'apprenant «reçoit en partage une langue et une

identité sociale et culturelle. Cet aspect identitaire s'inscrit donc dans la langue, qu'elle soit langue maternelle, langue seconde ou langue étrangère », cela le confirme aussi Robert Galisson:

« Dans l'éducation aux langues-cultures, l'éducation – mise en place préalablement – est le moyen et les langues-cultures sont la fin (le but à atteindre). Alors que dans l'éducation par les langues-cultures, les langues-cultures sont le moyen et l'éducation – à mettre en place ultérieurement est la fin » (De Carlo, 2016. p61)

En effet, la préparation des apprenants à affronter les autres cultures et à l'interculturelle passe par le biais de l'enseignement de la culture mère ; c'est dans cette perspective que s'inscrit les nouveaux programmes proposés aux élèves de la quatrième année primaire, le nouveau manuel du français fait partie de l'ensemble des autres manuels qui à leur tour ont subi des changements, dans l'objectif général de mettre en valeur le patrimoine algérien et sensibiliser les élèves à leurs appartenance culturelle et identitaire.

Mais tout apprentissage et affrontement avec le monde extérieur passe par les représentations de l'apprenant qui ne voit le monde qu'à travers le soi : ses propres représentations, cultures et croyances, donc avant de le mettre devant des cultures étrangères il faut le préparer à sa culture d'origine et le munir des principes et valeurs culturelles qui représentent sa société et sont patrimoine national.

Comme ces nouvelles réformes insistent sur l'identité et la culture nationale, et puisque les textes de littérature maghrébine ont été intégrés dans le nouveau manuel de la 4AP, nous allons dans le chapitre suivant, définir cette littérature et montrer ses caractéristiques ainsi que ses thématiques.

Chapitre III

La littérature maghrébine d'expression française : Evolution thématique et caractéristiques

L'utilisation du texte littéraire dans l'enseignement apprentissage du FLE, n'est pas une nouveauté à cause de ses caractéristiques comme nous l'avons déjà démontré ultérieurement, seulement que l'intégration de la littérature maghrébine dans les manuels de la quatrième année primaire était parmi les changements qu'ont connu les programmes scolaire cette année.

Dans ce chapitre nous allons essayer de définir cette littérature et présenter ses caractéristiques et particularités.

1- Définition problématique :

D'abord la littérature : comme c'est défini dans le dictionnaire le Grand Larousse Illustré 2016, P 678:

« La littérature est l'ensemble des œuvres écrites ou orales auxquelles on reconnaît une finalité esthétique. Les œuvres littéraires considérées du point de vue des pays, de l'époque, du milieu ou elle s'inscrivent, du genre auquel elles appartiennent. »

Selon Jean Pierre Cuq, la littérature peut être définie comme étant « l'ensemble des œuvres écrites, qu'elles soient de fiction ou qu'elles s'inspirent de la réalité, qui portent dans leur expression même la marque de préoccupations esthétiques » (Cuq, Op. Cit. P158)

La littérature maghrébine d'expression française est définie dans l'encyclopédie Encyclopedia Universalis comme « toute littérature produite dans la langue française par des auteurs appartenant au Maghreb » (Encyclopedia Universalis, 2004).

La littérature maghrébine d'expression française est toute production littéraire par des auteurs originaires des pays du Maghreb

Alors les écrivains maghrébins sont tous les auteurs qui ont un lien avec les pays du Maghreb et sont originaires de cette région, ayant des liens étroits avec leurs peuples et leurs cultures arabo-musulmane et amazigh.

Cette littérature possède plusieurs dénominations

« La variété des dénominations comprend entre autre « littérature maghrébine d'expression française » « littérature maghrébine de langue française » « littérature maghrébine de graphie française », « littérature d'impression française etc. » (Jerad, 2002 .P 117)

Donc cette littérature est celle de tous les auteurs natifs du Maghreb qu'ils soient arabo- berbères ou d'origines étrangères comme ceux de familles issues de la France ou d'ailleurs.

La production en langue française a marqué le petit Maghreb beaucoup plus que les autres pays pour plusieurs raisons : la longue durée de la colonisation française de l'Algérie qui a débuté en 1830 et l'instauration de la langue française comme la seule langue de l'administration et de l'enseignement. Pendant cette période « la langue arabe a été presque entièrement éradiquée du système scolaire » (Arnaud, 1986 .P36)

C'est une littérature très riche et complexe aussi, sa complexité voire son lien étroit avec le colonisateur ou le rapport colonisé / colonisateur ou l'ex -colonisé / ex-colonisateur, cela le confirme Charles Bonn : « l'émergence de la littérature du Maghreb comme de celle issue de l'émigration maghrébine en France sont inséparables de faits historiques et politiques » (Bonn(b). S.A). Or que dans les deux protectorats¹² (la Tunisie et le Maroc), l'administration coloniale française a maintenu « à un certain degré de langue arabe dans leurs institutions » (Arnaud, Op.Cit. P38). Pour les deux autres pays du Grand Maghreb : la Lybie était soumise à la colonisation Italienne, et la Mauritanie n'a été considérée comme colonie française qu'en 1946. Ces faits historiques expliquent l'utilisation intensive de la langue française dans le produit littéraire dans les pays du petit Maghreb, notamment en Algérie, par rapport aux deux autres pays.

La définition de cette littérature reste toujours problématique puisqu'elle s'inscrit selon Charles Bonn dans une historicité complexe. Si « on peut considérer le Maghreb comme un espace, comme le lieu d'un imaginaire commun partagé par des écrivains d'origines, de nationalités, de cultures et de religions fort diverses. » (Laroui ,2002. P48)

¹² Protectorat : Régime établi par traité, dans lequel un État (le protecteur) contrôlait un État protégé (diplomatie, défense) qui gardait son autonomie politique intérieure

on continuera à s'interroger sur les auteurs de nationalité française nés au Maghreb ;
ici même le cas d'Albert Camus et le plus débattu :

« Albert Camus est certes un des plus grands parmi les écrivains de langue française nés au Maghreb. Mais est-il écrivain « francophone » ou seulement « français » ? La question ici comme ailleurs pose à son tour celle du bien-fondé ou non d'une catégorie « francophonie » dont les écrivains « français » seraient exclus » (Bonn(b), Op.Cit. S.P)

Cette exclusion sous-entend une « certaine dévalorisation de la catégorie des auteurs écrivains francophones ; catégorie installant, par Ricochet, les écrivains « francophones » dans une « périphérie » dévalorisée, dont les écrivains (français) seraient le « centre » » (Ibid) le précis Charles Bonn. Mais dans un cas tout à fait opposé, il est à souligner que :

« Si la littérature maghrébine [...] implique que l'écrivain est maghrébin : Algérien, Tunisien ou Marocain par opposition à français cela n'est pas toujours juste. Car plusieurs sont ceux qui ne sont pas résident au Maghreb, mais souvent en France, et/ou possèdent la nationalité française, et sont considéré comme des auteurs de littérature maghrébine. » (Jerad, Op .Cit. p117)

La littérature maghrébine d'expression française est aussi riche à cause la rencontre entre plusieurs langues et cultures.

« L'histoire du Maghreb nous installe devant une modalité sociolinguistique du contact des langues : la langue arabes et les parlers berbères sont en contact avec la langue de la colonisation. Cette situation a généré une production littéraire très diversifié » (Laroui, Op.Cit.P48)

C'est cette diversité elle-même qui fait sa particularité

« La diversité des situations géographiques et historiques a créé une hétérogénéité des statuts linguistiques et culturels de façon que chaque espace francophone est à la fois un cas particulier et un cas typique. Convergentes par la langue française, les littératures francophones divergent par la création des imaginaires différents, lesquels s'alimentent du vécu quotidien qui varie suivant l'espace et le temps » (Semujanga, 1991.P252)

2- origines et 'évolution de la littérature maghrébine d'expression française :

Le Maghreb a été sujet de description dans ce qui est appelé par Jean Déjeux «la littérature du voyage», les nouveaux arrivants étaient étonnés par la beauté des paysages qui se dressent devant leurs yeux sans s'intéresser aux peuples et leurs modes de vie et cela dans leurs journaux ; lettres de correspondance et aussi dans des ouvrages comme : « *les français en Algérie* » de Louis Veillot¹³ paru en 1853, « *une année dans le sable* » d'Eugène Fromentin¹⁴ publié en 1859.

Très vite on se tourne vers la découverte des habitudes et mœurs des habitants dans « *notes critiques* » de Gustave Flaubert¹⁵ ou dans « *les nourritures terrestres* » d'André Gide¹⁶ paru en 1897 :

« Gide réunit quatre relations de son journal de voyage intitulées : *Mopsus* (écrit en avril 1899 durant son séjour en Algérie avec sa femme Madeleine), *Feuilles de Route* (rédigé en mars-avril 1896, ici il coupe l'ordre chronologique de ses voyages), *De Biskra à Touggourt* (décembre 1900) et *Le Renoncement au voyage* (1903-1904). »(Gobińska.2002. P74)

La littérature de voyage va céder sa place à une « littérature des colons » (Déjeux ,1993. P24) qui, après de longues années d'occupation, ils se trouvent sur le territoire maghrébin «non plus pour y recueillir de simples sensations et des impressions ..., mais pour s'y enraciner» (Arnaud, Op.Cit.P33)

Louis Bertrand¹⁷ qui «se prononce pour la latinité de l'Afrique du Nord» (Gobinska, Op.Cit. P30) dans son roman *Le Sang des Races* publié pour la première fois dans la *Revue de Paris* (novembre 1896-janvier 1899)» (Ibid. P 31), décrit un peuple neuf qui semble réaliser ses espoirs. Dans «*le sang des races* » (Ibid.p32) paru en 1924, il décrit

¹³ Louis Veillot : né en 1813, journaliste et homme de lettre français directeur du journal l'Univers, mort en 1883.

¹⁴ Eugène Fromentin : écrivain, médecin et peintre amateur français né en 1820 et mort en 1876.

¹⁵ Gustave Flaubert : écrivain français, bourgeois, il marqua la littérature avec ses analyses psychologiques, il appartient au courant réaliste. Mort en 1880.

¹⁶ André Gide : né en 1869, auteur français, reçoit le prix Nobel en 1947, mort en 1951

¹⁷ Louis Bertrand : né en 1866, homme de lettre français, membre de l'académie française en 1925, meurt en 1941.

l'héroïsme d'une Afrique latine étant donné qu'elle a été déjà colonisée par les romains et christianisée.

Par contre Robert Randau¹⁸ parle dans ses écrits : « *Les Colons*, publié chez Sansot en 1907 »(Gobinska, Op.Cit.. P 42), et « *les Algérienites* » paru en 1911 d' «un jeune peuple franco berbères »(Déjeux, Op. Cit. P24).il décrit la nature, la vie et les mœurs de ce peuple aussi différent du sien.

Une autre écrivaine a marqué la littérature des colons ; c'est Isabelle Eberhardt¹⁹, dans ses écrits elle décrit la vie des algériens dans les petits villages où elle a vécu, elle écrit *Le Major*:

« (*l'un des textes inédits publiés dans Contes et Paysages par Rêne-Louis Doyon, Paris, La Connaissance, 1925; l'ensemble des textes de ce recueil a été réédité dans Au pays des sables, Paris, Sorlot, 1944, Sous le joug, parue dans la Grande France en octobre 1902, qui n'a jamais été rééditée depuis cette date.*) »(Gobińska, Op.Cit. P54)

3- Les précurseurs :

Des années après la colonisation et le protectorat, apparaît au monde une littérature maghrébine produite par des maghrébins arabo- berbères écrite en français, après avoir acquis cette langue. Ils se sont exprimés à travers les poèmes, le roman, les nouvelles et les pièces de théâtre malgré que ce dernier était «nettement minoritaire par rapport au théâtre de langue arabe (principalement en dialecte)»(Laroui, Op.Cit. P49). Effectivement, il existait une littérature très importante éditée en langue arabe, à côté d'une riche littérature orale dans chacun des trois pays. Les début de la littérature maghrébine de langue française remonte à la période de l'entre guerres mondiales, «La littérature maghrébine de langue française naît en Algérie, aux alentours de 1930 - année de la célébration du centenaire de la colonisation - avant de se développer dans les deux pays voisins» (Bonn et al,Op.Cit.P5), une production très diversifiée apparaît au monde en langue françaises, mais appartenant à des auteurs

¹⁸ Robert Randau : né Robert Arnaud en 1873 à Alger, auteur français, il fait partie des écrivains algérienistes, mort en 1950

¹⁹ Isabelle Eberhardt née en 1877 à [Genève, Suisse](#) ; morte le 21 octobre 1904, [Aïn Sefra, Algérie](#)

non français et plus précisément des auteurs maghrébins qui ont choisi la forme romanesque, beaucoup plus que les autres formes littéraires, pour s'exprimer :

« C'est dans l'entre-deux-guerres que, pour la première fois, on publie des romans, des nouvelles ou des poèmes écrits en français par des Algériens. Les auteurs ont nom Mohammed Benchérif²⁰, Abdelkader Hadj Hamou²¹, Chukri Khodja²², Mohammed Ould Cheikh²³, Rabah Zénati²⁴, Bamer Slimane Ben Brahim²⁵, etc. Ils sont pour la plupart fonctionnaires de l'administration coloniale »(Bonn et al,Op.Cit. P6)

« *Ahmed ben Mustapha goumier* de Ben Cherif (1920)»(Derive,1998. P140) fut l'un des premiers roman écrit par des algériens. Hadj-Hamou Abdelkader publie « *Zohra, la femme du mineur*»²⁶en 1925, l'an 1928, Chukri Khoudja publie son premier roman «*Mamoun, l'ébauche d'un idéal*»(ibid), suivi en 1929 de « *El-Euldj, captif des barbaresques*»(ibid), ces écrits ont un caractère commun : «comme le roman colonial de l'époque, le roman algérien souscrit aux conventions réalistes et les exploite pour exposer, de façon didactique, une thèse à caractère sociale»(Bonn et al,Op.Cit. P8). Durant cette époque, l'écriture littéraire se caractérisa par l'imitation et l'assimilation. Il s'agissait de reproduire un model littéraire français réaliste, sans trop se préoccuper de la vie du peuple et ses besoins.

²⁰ Mohammed Benchérif : né en 1879 à Djelfa, romancier et médecin bénévole algérien d'expression française, mort en 1921

²¹ Abdelkader Hadj Hamou :Né en 1891 à Miliana, Abdelkader Hadj Hamou a été vice-président de l'Association des Ecrivains Algériens, mort en 1953

²² Chukri Khodja : Né en 1891 à Alger, comptable, interprète judiciaire et romancier algérien ; mort en 1967

²³ Mohammed Ould Cheikh :né à Bechar en 1905; poète et romancier algérien, mort en 1938

²⁴ Rabah Zénati : né en 1877, instituteur et journaliste, fondateur de *La Voix Indigène* 1929/1947 devenue *La Voix Libre* , il meurt en 1953.

²⁵ Bamer ben Ibrahim Slimane :né en 1870 à Bou Saâda , engagé comme guide par le peintre orientaliste Étienne Dinet (1861-1929), meurt en 1953.

²⁶ LANASRI. A (1990): LA LITTÉRATURE ALGERIENNE DE L'ENTRE-DEUX GUERRES: GENESE ET FONCTIONNEMENT, [en ligne]

La période qui s'étend de 1935 à 1950 fut aussi marquée par la naissance d'une littérature produite par des français issus de l'école d'Alger qui «se démarque de l'algérianisme, mouvement littéraire à l'idéologie par excellence coloniale»(Stępnia, 2000. P 352) .

Cette école a regroupé un grand nombre d'écrivains de nationalité française nés en Algérie

« Gabriel Audisio ²⁷(1900-1978), Albert Camus ²⁸(1913-1960), Emmanuel Roblès ²⁹(1914), Claude de Fréminville, (1914-1966) René -Jean Clot (1913), Jean Pélégri ³⁰(1920), Jules Roy ³¹(1907), formaient un groupe d'auteurs qui se sont imposés sous le nom d'Ecole d'Alger. Cette expression de Gabriel Audisio (Camus en 1946, lui préférait la sienne, Ecole nord-africaine des Lettres)»(Stępnia, Op.Cit .P352)

Les auteurs français nés en Algérie, surtout, et qui appartenaient à la méditerranée avaient comme thèmes « la mer, la plage, les villes côtières» (Ibid .P352) sans contester le colonialisme ou la politique de l'administration française dans ses colonies.

« On considère généralement que la littérature maghrébine de langue française commence peu avant la Guerre d'Algérie, avec *Le Fils du Pauvre* (1950) de Mouloud Feraoun » (Bonn et al, Op .Cit.P5), mais il y avait bien d'autre écrivain tel que Jean Amrouche³² ou Albert Mimi, l'écrivain tunisien juif, auquel on a «dénier la qualité d'écrivain maghrébin, à cause de ses engagements sionistes.»(Ibid)

²⁷ Gabriel Audisio :né en 1900, à [Marseille](#), écrivain et poète, Conseiller Culturel auprès du Secrétariat d'État chargé des Affaires culturelles algériennes mort en 1978,

²⁸ Albert Camus: né en 1913, en algérie, écrivain, philosophe, romancier, dramaturge, essayiste et nouvelliste français et journaliste ,mort en 1960.

²⁹ Emmanuel Roblès : né en 1914, à [Oran, Algérie](#) , fondateur de la revue littéraire Forge ,mort en 1995.

³⁰ Jean Pélégri :né en 1920,à [Bougara, Algérie](#), romancier et poète français, Écrivain et professeur de lettres mort en 2003.

³¹ Jules Roy : écrivain et officier français, né le 22 octobre 1907 à Rovigo (actuellement Bougara en Algérie), mort en 2000 à Vézelay (Yonne)

³² Jean Amrouche :né en 1906,à [Ighil Ali, Algérie](#), écrivain algérien, directeur de la revue littéraire Larche ; mort en 1962.

Le roman maghrébin et surtout algérien des années 50 «épouse les mouvements des déplacements idéologico-politiques qui, de 1950 (*Le Fils du pauvre*) à 1956 (*Nedjma*), affectent l'ensemble de la société algérienne et, plus largement, l'ensemble du Maghreb.»(ibid)

Cette période a connu des écrits d'auteurs qui font partie de l'aliénation ; des auteurs assimilés ou acculturés ; et d'autres qui font partie de « l'engagement politique »(Bonn (b),op.cit.S.P) et qui défendent la cause algérienne et la libération des pays maghrébins, *Nedjma* de Kateb Yacine³³, la trilogie de Mohammed Dib³⁴ qui «dénonce l'exploitation coloniale et montre la lente prise de conscience politique des humbles : citadins dans *La Grande Maison* (1952) et *Le Métier à tisser* (1957), paysans dans *L'Incendie* (1954).»(Bonn et al,Op.Cit.P9), le roman de Driss Chraïbi³⁵ «*Les Boucs* (1955)»³⁶ ou «*le malheur en danger* (1956)» (ibid) de Malek Haddad³⁷ sont des productions littéraires engagées qui dénoncent la misère d'un peuple colonisé qui veut sa liberté :

«Quant à Feraoun et Mammeri, *Les Chemins qui montent* (1957) du premier, *La Colline oubliée* (1952) ou *Le Sommeil du Juste* (1955) du second sont déjà des récits essentiellement tragiques de l'écartèlement entre deux cultures, vécu par des jeunes gens passés par l'école française»(Bonn et al,Op.Cit. P9)

La littérature du combat voit le jour à partir des années 1960, la voix féminine se présente à travers les écrits de Assia Djebbar³⁸, avec « *les enfants du nouveau monde* » (ibid,p9)en 1962, et le roman de guerre « *l'Opium et le Bâton* de Mouloud

³³ Kateb Yacine : **né en** 1929,écrivain et homme de théâtre algérien , mort en 1989.

³⁴ Mohammed Dib : né en 1920,à [Tlemcen, écrivain ,instituteurs](#), comptble, journaliste et traducteur, en 2003.

³⁵ Driss Chraïbi : né en 1926, écrivain marocain, enseignant de littérature maghrébine à l'université Laval de Québec, mort le en 2007

³⁶ Gontard,M. *Le Roman marocain de langue française*, Université de Rennes-2,[en ligne] <http://www.limag.refer.org/Textes/Bonn/ManHatier/MAROC.htm>. consulté le 25 mars 2018.

³⁷ Malek Haddad: né en1927,à Constantine , Chargé de la direction de la Culture au ministère de l'Information de 1968 à 1972 , secrétaire de l'Union des écrivains algériens en1974. Mort en 1978.

³⁸ Assia Djebbar: de son vrai nom Fatima-Zohra Imalayène née en 1936, à [Cherchell, Algérie](#), écrivaine et historienne, membre de l'académie française, morte en 2015.

Mammeri³⁹ » (ibid. P10) en 1965, qui se transforma rapidement en une littérature de révolte contre les régimes politiques au Maroc : Abdellatif Laâbi⁴⁰ dans son premier roman *L'Œil et la nuit* (1969) (Lanasri, Op.Cit), et Mohammed Khaïr-Eddine⁴¹ dans son roman « *Agadir* (1967) » (ibid) se révoltent contre le roi.

la «littérature des années 70 s'affirme dans l'opposition aux régimes en place»(ibid.P12), il ne s'agit plus de la première génération d'auteurs dont la majorité de leur production traite la guerre et la quête de l'identité face à un colonisateur, mais d'une deuxième génération qui a d'autre préoccupation ,très vite les voix vont pour contester la réalité politique et sociale de l'époque et plusieurs écrits deviennent des symboles : «*La Répudiation* de l'Algérien Rachid Boudjedra⁴², publié en 1969, a marqué pour beaucoup de lecteurs un courant de contestation violente qui n'a fait que s'amplifier durant les années 70»(Lanasri,Op.Cit), Tahar Ben Jelloun⁴³ aussi décrit son malaise de la situation politique dans ses écrits, il «a surtout exprimé son opposition politique dans ses premiers romans, *Harrouda* (1973) et *Moha le fou, Moha le sage* (1978) »(ibid.), Nabil Farès⁴⁴ écrit « *Un Passager de l'Occident* » (1971)(ibid) et « *Mémoire de l'Absent* (1975) »(ibid.) ,Tahar Ben Jelloun Publie en 1981 *La Prière de l'absent* (ibid).

Les années 1990 ont été marquées par des événements douloureux dans les pays du Maghreb, et surtout en Algérie, qui était le pays le plus touché par le terrorisme durant toute une décennie, la littérature de «témoignage brut»(Bonn (b).Op .Cit.S.P)

³⁹ Mouloud Mammeri: né en 1917, à [Taourirt, Algérie](#), écrivain et poète, il dirigea le Centre de Recherches Anthropologiques, Préhistoriques et Ethnographiques d'Alger mort en 1989.

⁴⁰ Abdellatif Laâbi: né en 1942 à Fés au Maroc, romancier, poète et homme de théâtre, fondateur de la revue Souffles.

⁴¹ Mohammed Khaïr-Eddine : né en 1941, au Maroc romancier et poète, mort en 1995.

⁴² Rachid Boudjedra : né en 1941 à [Ain Baida](#), Algérie, poète et romancier, professeur de philosophie et conseiller pour le ministère de l'Information et de la Culture en 1977.

⁴³ Tahar Ben Jelloun : né en 1944 à [Fés au Maroc](#), écrivain, reçoit le prix Goncourt pour *La Nuit sacrée* en 1987.

⁴⁴ Nabil Farès : né en 1940, Algérie, écrivain, anthropologue, maître de conférences en littérature comparée et psychanalyste mort en 2016.

voit le jour , «la qualité littéraire n'était pas le souci majeur, on a tenté de théoriser le concept de littérature de l'urgence»(ibid), cette littérature a très vite été «dépassée, abandonnée car le genre témoignage ne suffit plus ; il est impuissant pour son caractère éphémère et ne peut remplacer le reportage de la presse parlée , écrite et audiovisuelle »(Mokhtari, 2006. P29) n'empêche que certains noms se sont imposés et se sont faits une place assez importante dans la littérature maghrébine d'expression française, et dans la littérature universelle dans cette période , «au premier rang il convient de citer Yasmina Khadra⁴⁵»(ibid) et «Boualam Sansal⁴⁶ [qui] nous impose dans cette violence , le vertige dans le serment des barbares 1999»(ibid.P29)

Dans cette décennie «certains des glorieux aînés – Mohammed Dib (*si diable veut*,1998), Rachid Boudjedra ou Driss Chraïbi ...continuent de s'exprimer , selon la tonalité qui leur est propre»⁴⁷

Le XXIème siècle «est apparue une nouvelle génération, très critique à l'égard de l'évolution sociale, religieuse et politique, au Maghreb comme en France »(Bonn(b),Op.Cit.S.P).

4- Pourquoi écrire en français ?

L'effort de l'administration coloniale fourni afin d'éradiquer toute existence de la langue arabe et la religion islamique n'a pas su atteindre les objectifs définis dès les premières années de la colonisation ou du protectorat, l'existence d'une littérature d'expression française ne nie pas l'existence parallèle de la littérature arabophone et

⁴⁵ Yasmina Khadra : son vrai nom Mohammed Moulessehoul, né en 1955, Algérie, ex officier dans l'armée algérienne

⁴⁶ Boualam Sansal : né en 1949.Son premier roman "Le serment des barbares", reçoit le prix du premier Roman et le prix Tropiques 1999 et le Grand Prix du roman 2015 de l'Académie française pour son livre '2084'.

⁴⁷ Dugas, G, Dix ans de littérature maghrébine en langue française (1992-2001),S.A, [en ligne]

amazigh, mais le choix de la langue française que les auteurs maghrébins ont pris, avait ses justifications :

« Dans un premier mouvement, la dépendance des littératures francophones à l'égard de la littérature française est telle que toute reconnaissance passe par Paris, le centre de la francophonie. Dès lors, toute activité littéraire converge vers le centre..... Plus tard, l'émancipation des littératures francophones les amène à prendre leur distance vis-à-vis de Paris. » (Semujanga, Op.Cit. P251)

La publication d'un écrit non seulement passait par la reconnaissance des maisons d'éditions françaises, mais le grand nombre de celles –là donnait une opportunité de toucher à un public encore plus large avec une variété de thèmes, pour faire passer leurs messages :

« Ces écrivains, pour la plupart, choisissent l'expression française certainement pour des raisons pratiques comme les possibilités d'éditions, non seulement par le nombre de maisons d'éditions mais aussi par le choix des thèmes. Ensuite, par volonté de se faire comprendre »(Déjeux, Op.Cit p.16)

Mais il faut noter qu'écrire en français lors de la période coloniale était aussi un défi ; on voulait dire au colonisateur qu'on a la capacité de maîtriser sa langue ; on écrivait la réalité arabo – musulmane et amazigh en cette langue étrangère qui était imposée dans l'école algérienne par l'administration coloniale, comme seule et unique langue d'enseignement.

Aussi ce choix de la langue française ne faisait que lui ajouter une autre splendeur, un enrichissement particulier à cause de la diversité et la richesse des cultures arabo-musulmane et amazigh qui vont ajouter une splendeur particulière à la littérature française et universelle

« Ils manient le français à leur façon, selon leur génie propre, n'hésitent pas à penser dans leur langue maternelle, l'arabe ou le kabyle : de là un bouleversement complet de la syntaxe française, une richesse verbale susceptible de donner à notre langue une vigueur nouvelle. »(Daninos, 1979.p11-12)

Les auteurs maghrébins « contribuent, pour une large part, à leurs trouvailles originales à l'enrichissement de notre langue » (Daninos, Op. Cit. P12). Les thèmes

présents dans ces œuvres, le discours qu'elles véhiculent et la rencontre des cultures fait non seulement sa particularité mais encore sa splendeur, « Aussi leur œuvre a-t-elle un air de jeunesse qui ne peut manquer de nous séduire » (Ibid)

Ecrire en langue française, était pour les écrivains maghrébins et surtout algériens un moyen de se faire entendre par l'autre, Les auteurs maghrébins « ont utilisé le français comme une arme de revendication de leur existence » (Aiolnei, 2015. P368), et leur différence, la langue n'était qu'un outil afin de passer leurs messages comme le confirme Mouloud Mammeri lors d'une interview publiée dans « *Le matin du Sahara magazine* » en 1989 :

« Je pense que l'essentiel réside dans le fait d'avoir quelque chose à dire. La technique n'est qu'un moyen. Elle est un instrument pour faire passer quelque chose. Or, il ne faut pas que cet instrument devienne l'essentiel car l'essentiel est ce qu'on dit »

Il ajoute : «La langue française est pour moi un incomparable instrument de libération, de communication ensuite avec le reste du monde.»⁴⁸

Cette langue fut aussi un moyen pour démentir les propos d'un colonisateur prétendant civiliser les pays maghrébins, et de présenter et confirmer l'identité de ses auteurs et leurs peuples, « les littératures émergentes surtout dans un contexte de décolonisation participent par leur existence même à l'affirmation collective d'une identité jusque là ignoré » (Bonn(b),Op.Cit.S.P). La langue était aussi un moyen de faire la guerre, car «Le français offre ,en effet, le seul moyen de se faire entendre de l'opinion publique du pays colonisateur : il est donc une arme efficace au service de la libération nationale.»(Bonn et al, Op.Cit. p11)

5- Caractéristique du roman maghrébin d'expression française :

La littérature maghrébine d'expression française fait partie de la littérature francophone, mais il n'empêche qu'elle a ses particularités, elle s'étend sur un espace géographique qui regroupe des traditions des cultures et des langues communes et

⁴⁸ Paul, R (2011), Témoignages d'écrivains sur la langue française,. [en ligne]

très riches, cette richesse et diversité ont engendré la particularité des aspects culturels, linguistiques et psychologiques de cette littérature- là.

« Par ailleurs, la diversité des situations géographiques et historiques a créé une hétérogénéité des statuts linguistiques et culturels de façon que chaque espace francophone est à la fois un cas particulier et un cas typique. Convergentes par la langue française, les littératures francophones divergent par la création des imaginaires différents, lesquels s'alimentent du vécu quotidien qui varie suivant l'espace et le temps »(Semujanga, Op.cit. P 251)

Les pays du Maghreb étaient soumis à une occupation ou un protectorat durant des très longues périodes, tout comme beaucoup de pays africains ou de l'Amérique du sud, ce qui explique le fait que « L'histoire des littératures francophones est en soi une recherche de l'autonomie et de la légitimité du littéraire par rapport à d'autres activités intellectuelles et par rapport à la littérature française »(Semujanga, Op.cit. P251)

C'est une littérature qui cherche à s'identifier et se différencier de celle de l'Autre(le Français), elle « est un espace de questionnement identitaire, comme un imaginaire de l'altérité et de la quête identitaire en même temps. »(Aiolnei, Op.cit. P368), cela le confirme aussi Jean Arnaud :

« L'homme maghrébin faisait bel et bien son entrée, et avec qualité, dans les lettres de langue française, reflet de lui-même, et non vu à travers le prisme de colonisateur, essayant de donner du Maghrébin une image enfin exacte, et refusant celle que l'autre, lui imposait. »(Arnaud, Op.Cit. P36)

Ce qui est spécifique à la littérature maghrébine d'expression française c'est l'existence et la rencontre des cultures arabo-musulmane et amazighe, cette interférence des mœurs et des valeurs, ce métissage culturel est bien présent dans la production littéraire d'expression française dans le Maghreb qui s'ouvre, à travers la langue étrangère, sur l'occident.

En effet, et comme toute littérature, la littérature maghrébine francophone raconte la vie de la société et décrit ses inquiétudes, espoirs, tabous..« A travers leurs romans en effet, apparaît la société [..] Telle qu'elle est réellement, comme si elle avait été

psychanalysée» (Daninos, Op. Cit. P11) ; c'est une littérature descriptive, qui raconte la vie de la société.

Les productions de la littérature algérienne d'expression française « effleurent les problèmes de la société algérienne actuelle: la mutation des mœurs, l'évolution de la femme et la découverte de l'amour sans trop de honte, la réforme agraire et l'émigration »(Bonn(a), 1974.P139) ,tel est le cas dans les deux autres pays, elles reflètent la vie sociale en toutes ses dimensions et «même s'il se veut révolutionnaire, le discours social tient donc compte , dans la littérature qu'il secrète, qu'il produit, du profond conformisme de la société sur laquelle il se greffe » (Ibid); cette littérature - là se fait porte parole d'une société, elle est aussi descriptive et préservatrice de ses cultures.

« Cette littérature constituait la représentation d'un espace socioculturel. Les textes littéraires maghrébins paraissent travaillés par des mémoires et des imaginaires exprimant la mouvance entre la contestation, la revendication, l'affirmation de soi et l'appropriation de la langue française et de la forme romanesque occidentale. »(Laroui, Op.Cit.P48)

Cette littérature se situe « entre les genres et entre les langues »⁴⁹, raconte la rencontre entre les langues et les cultures est un facteur enrichissant car « les langues et les cultures travaillent les œuvres de l'intérieur.» (Ibid).

Comme toute littérature, la littérature maghrébine francophone ouvre une grande porte sur la société, sur ces cultures et traditions, elle permet de comprendre l'évolution et les relations existantes dans ces sociétés et ceux qui y vivent, aussi « les différentes productions littéraires offrent des lectures de la société maghrébine, des rapports entre les êtres, des expériences, des imaginaires communs partagés ou créés, réinventés ou rapportés»(Ibid)

Elle est une porte ouverte sur la critique de la réalité sociale, elle porte une vision rénovatrice sans se détacher de ses racines, elle est toujours la voix de sa société et elle transmet bien son discours social qui « même s'il se veut révolutionnaire, [il]tient

⁴⁹ Geyss,R,(2009), *la littérature maghrébine de langue française : entre deux écritures, une écriture de l'entre -deux*[en ligne] <http://www.llcd.auf.org/IMG/pdf/GEYSS.pdf>, consulté le 25 mars 2018.

donc compte , dans la littérature qu'il secrète, qu'il produit, du profond conformisme de la société sur laquelle il se greffe »(Bonn (a), Op.Cit. P141)

Sous ses différentes formes, la littérature maghrébine d'expression française vise aussi à développer la société et la transporter vers un meilleur avenir, depuis la période de la colonisation, elle s'attache aux traditions tout en cherchant la modernité, par exemple « la poésie algérienne engagée de langue française se tourne en effet, non plus vers le passé, mais vers l'avenir. Si elle ne refuse pas la tradition, si elle exalte au contraire les ancêtres, ... , elle veut construire l'homme nouveau »(Ibid. P108)

Juste après l'indépendance et surtout durant les années soixante- dix, les auteurs maghrébin d'expression française comme ceux de langue arabe, se tournent vers les problèmes actuels de leurs nouvelles et jeunes sociétés .Les productions de la littérature maghrébine d'expression française « effleurent les problèmes de la société algérienne actuelle: la mutation des mœurs, l'évolution de la femme et la découverte de l'amour sans trop de honte, la réforme agraire et l'émigration »(Ibid. P139)

S'adaptant à leur contexte maghrébin, les auteurs maghrébins francophones étaient toujours en quête de l'identité, leur production visait et vise toujours à faire tomber les tabous et à décortiquer les profondeurs des sociétés maghrébines, leurs hiérarchies sociales, leurs relations, la construction des ces sociétés et les liens entre les individus. Elle puise profondément dans ces sociétés, dans lesquelles coexistent des cultures arabo- musulmane et amazigh, tout en essayant de déceler les liens entre elles, les traditions, les interdits et les non-dits.

« C'est dans ce contexte que les écrivains maghrébins ont mis en au cours de leurs œuvres la question de l'identité tout en exprimant, à travers la littérature, leur attachement aux traditions de leurs ancêtres, de leurs racines. C'est aussi dans ce contexte que la littérature postcoloniale maghrébine d'expression française est devenue une écriture riche en références sociales et en évocations historiques, en ayant à la base de l'identité. »
(Aiolnei,Op.Cit.P369)

6- Les thèmes principaux de la littérature maghrébine d'expression française:

les thèmes traités par la littérature maghrébine d'expression française ont toujours été très variés, Le contact de l'arabe et la langue amazigh avec la langue du colonisateur a évidemment « généré une production littéraire très diversifiée» (Laroui ,Op.Cit. P48). tout en essayant de toucher à un public plus large, mais il faut noter que les thèmes ne sont que le reflet des sociétés ;ils dépendent aussi de l'époque dans laquelle se situe la littérature ; les sujets traités durant la période coloniale traité exclusivement le thème de l'identité, on parla de la réalité d'un peuple privé de sa liberté, en quête de son identité , la réalité d'un intellectuel déchiré entre sa culture mère et une culture qui lui est étrangère mais qu'il utilise sa langue pour parler de lui-même, « mais l'essentiel reste toujours l'analyse complexe des rapports entre humains, ou la description de la misère, comme dans *L'incendie* ou *La grande maison* » (Bonn(a), Op.Cit. P47)

Depuis sa naissance les années 1950, la littérature maghrébine était attachée à ces «thèmes de la revendication identitaire, du déchirement, de la fermeture sur soi, de la contestation, du témoignage [...]»(Laroui.Op.Cit.P48)

Les pays du Maghreb ont été « l'un des plus importants espaces d'expression où la question de l'identité a été posée avec acuité et représentée par la littérature. Celle-ci en constitue souvent une des plus significatives thématiques qui hantent les écrivains.» (Aiolnei, Op. Cit. P368)

On dénonçait la politique coloniale et la « duplicité de l'humanisme dont ce dernier réclame et que dénonce vigoureusement Driss Chraïbi dans *le passé simple* (1954), *les boucs* (1955) »(Bonn (b).Op. Cit. S.P)

Après la décolonisation le thème de l'identité garde une place importante dans le discours littéraire « *la littérature postcoloniale maghrébine d'expression française [...] a réservé une place particulière aux questions de soi* » (Aiolnei,Op.Cit.P369), après leurs libérations le questionnement sur l'identité persistait toujours, « ce problème impliquait à la fois l'individu et la collectivité »(ibid. P369).

Le thème de l'identité fut lié à un autre qui apparaît surtout après la décolonisation : celui de la guerre « La génération de la guerre qui a survécu après

1962, a traité presque exclusivement du colonialisme et de la révolution armé »
(Daninos, Op.Cit.P 10)

Les écrits maghrébins en langue française ont traité la guerre dans ses différents aspects, une guerre contre le colonisateur, contre soi-même, contre des situations sociales ou contre une réalité, « le thème de la guerre qui est soit nationale, soit personnelle, intérieure, une guerre qui détermine l'écrivain de chercher la vraie identité nationale ou intrinsèque à n'importe quel prix » (Aiolnei, Op.Cit.P373). Mais cela ne va plus durer, en effet,

« La réalité politique ayant évolué, une nouvelle génération est apparue vers les années 1964-1965, qui sans renoncer pour autant au thème de la guerre, s'efforce de sortir des sentiers battus, Elles portent sur l'homme en général et sur son devenir. » (Daninos, Op. Cit .P 10)

L'écrivain ayant perdu l'ennemi d'hier, se retourne vers sa société et son régime politique, la souveraineté paternelle ou celle des traditions ;

« Un thème vient s'imposer avec insistance, celui de la révolte non plus dirigée contre le colonialisme qui appartient aux grands auteurs du passé, mais contre la société maghrébine elle-même, soit archaïque soit moderne, à travers l'oppression familiale, le pouvoir des pères, les poids des traditions, la servitude des femmes, l'emprise de l'administration. » (Bet, 1992. P67)

Mais avec la deuxième génération des auteurs maghrébins le centre d'intérêt a changé et avec lui les thèmes traités à cette époque

« Les thématiques sont diverses et plurielles : le désir d'intégration et la crainte de la perte d'identité ; le dialogue entre la culture arabo-berbère et la culture occidentale ; les rencontres fécondes des codes divers d'écriture littéraire ; les écritures dites de l'immigration. » (Laroui, Op. Cit. P49)

Les années 1990, c'est surtout le thème du terrorisme qui prédomine la production littéraire et l'adoption du témoignage avec la littérature de l'urgence, ce qui va disparaître dans le nouveau millénaire et la parution des nouveaux problèmes sociaux, la littérature traite surtout l'immigration clandestine, la situation sociale difficile du peuple, l'amour, le rôle de la femme, ou encore la souffrance des immigrés dans la banlieue française.

Enfin, la littérature maghrébine d'expression française depuis sa naissance n'a cessé d'évoluer, mais dans toute ses étapes historique, elle a toujours été un miroir qui reflétait et reflète toujours la réalité des sociétés maghrébines et transmet leurs profondes préoccupations et soucis. Elle a évolué avec l'évolution des peuples maghrébins et a bien pris soin de traiter les thèmes qui font partie de leur actualité.

Elle porte à toujours les traditions et les cultures d'origine de ce peuple, l'intégration des textes maghrébins francophones dans des manuels scolaires au primaire à pour objectif de présenter cette culture aux jeunes générations.

Partie méthodologique

I- La pré-enquête :

1- Justification du choix du public :

L'année scolaire 2017/2018 a été marquée par la parution d'un nouveau manuel destiné aux élèves de la quatrième année primaire. Ce qui caractérise ce manuel est l'intégration des textes qui font partie de la littérature maghrébine d'expression française pour qu'ils soient exploités en séance de la compréhension de l'écrit.

Cela justifie notre choix du public comme nous nous intéressons à l'exploitation de ces textes en classe du FLE, nous nous sommes penchés sur l'axe des enseignants comme il s'agit d'une classe de jeunes enfants âgés entre 9 et 10 ans, afin de vérifier l'impact de ces textes sur la tâche de l'enseignement de la compréhension de l'écrit.

Nous nous sommes orientés vers l'axe des enseignants puisqu'ils sont les acteurs principaux dans tout changement curriculaire, ils se trouvent sur le terrain et appliquent les changements apportés au programme. Ils constituent le lien entre l'apprenant et le savoir et ils jouent un rôle ultra important dans la réalisation et la réussite des curricula.

Nous avons choisi les communes qui contiennent le plus grand nombre de population dans la wilaya d'Ain Defla, mais comme il s'agit avant tout d'une wilaya semi-rurale, on s'est adressé aussi à deux communes rurales pour que notre échantillon soit représentatif à l'ensemble des enseignants de la wilaya.

2- Description du protocole de recherche et présentation des questions et du public

Après la problématique et la partie théorique ou le cadre conceptuel, cette partie de la recherche, s'intéresse à la méthodologie. Il s'agit de préciser les choix méthodologiques ciblés pour répondre à la question de recherche principale qui est « Quels sont les enjeux de l'enseignement du FLE par le biais d'une littérature maghrébine ? », rappelons-le. L'objectif de notre recherche est de vérifier l'impact de l'utilisation des textes maghrébins sur la compréhension des apprenants. Donc dans

cette partie méthodologique, nous allons décrire les caractéristiques des participants, le protocole de recherche, l'analyse des données et le commentaire et l'interprétation des résultats.

Nous commençons d'abord, par la présentation de notre protocole de recherche :

D'emblée, notre travail de recherche s'inscrit dans la méthodologie des recherches « action ». Dans la mesure où nous allons analyser le manuel scolaire de la quatrième année primaire.

Notre recherche est de type qualitatif, elle s'inscrit dans le paradigme interprétatif. Les données recueillies seront par conséquent de nature qualitative.

Dans le but de répondre à notre question de recherche, et pour vérifier nos hypothèses, nous avons assisté à des séances de la compréhension de l'écrit dans une classe de quatrième année primaire. Cela nous a permis d'élaborer notre questionnaire qui comporte onze questions, destiné aux enseignants du FLE de la quatrième année primaire (observation de classe).

Donc, Notre enquête se base sur un questionnaire qui nous permettrait de collecter des informations sur l'enseignement de la compréhension de l'écrit en FLE par le biais des textes de littérature maghrébine d'expression française.

Nous avons choisi cet outil de recherche puisqu'il est le moyen le plus le plus approprié et le plus rapide qui permet la collecte d'un grand nombre d'informations en peu de temps.

Notre choix pour l'analyse documentaire se justifie par le fait que notre thème concerne l'exploitation textuelle, donc nous allons analyser les textes exploités en séance de la compréhension de l'écrit et leurs caractéristiques, notamment, puisqu'il s'agit d'un nouveau manuel que les enseignants et les apprenants utilisent pour la première fois.

3- Analyse documentaire :

Nous réalisons une analyse documentaire qui nous permet de cerner les supports exploités dans le manuel de la quatrième année primaire (dans la séance de la compréhension de l'écrit).

3-1- L'analyse des textes exploités dans le manuel scolaire de la 4AP 2017/2018 :

3-1- 1-Présentation du manuel :

Pour l'année 2017/2018, l'office national des publications scolaires a mis un nouveau manuel entre les mains des apprenants de la quatrième année primaire qui sont dans leur deuxième année de langue française dans le palier 2 du cycle primaire, et leurs enseignants, ce manuel sous la coordination d'Azouaoui Cherif et Boudali Zohra. Le manuel été conçu avec la collaboration de Leïla Medjahdi (maitre de conférences) ; Amer Cerbah (inspecteur de l'enseignement primaire) ; Hamid Tagmount (inspecteur de l'enseignement moyen) et Mohamed Bendahmane (professeur de l'enseignement primaire) .

Le nouveau manuel de la quatrième année primaire de l'année scolaire 2017/2018

« S'inscrit dans la logique de la progressivité relative au palier 2 du cycle primaire. Il s'agit de la deuxième année d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. Le livre de l'élève est élaboré à partir d'une démarche méthodologique et didactique adaptée à tous les élèves algériens, des différentes régions du pays, ayant pour objectif la réussite de tous. »(Medjahed, 2017,p 4)

Dans ce manuel, les élèves de la quatrième année primaire ont découvert

« Les aventures de personnages qui ont le même âge qu'eux, des prénoms qui sont représentatifs de leurs univers culturels dans les différentes régions du pays : Yacine, Massinissa, Mohamed-Amine, Tanina, Amira, Madjid, etc., dans un espace qui a des caractéristiques urbaines et géographiques proches de leur environnement immédiat. »(Ibid. P5)

Et cela dans un univers qui fait parti de «la vie quotidienne connue de tout élève algérien» (ibid. P5). Ces thèmes répandent en même temps au programme officiel de la quatrième année primaire « et permettent d'installer les

compétences requises dans tout enseignement/apprentissage du FLE : le quartier, les fêtes religieuses et familiales, les animaux de la mer» (Medjahed, Op.Cit. P5)

Cette variété thématique est répartie selon des séquences qui

« Tentent de refléter la réalité vécue par tout élève algérien. Cet ancrage est nécessaire pour garantir la réussite de cet apprentissage par le biais d'une contextualisation et d'une proximité de thèmes en rapport avec les univers des enfants et des valeurs de notre pays. »(ibid.P5)

Les objectifs visés sont ceux «de toute démarche communicative dans l'apprentissage d'une langue étrangère : des actes de parole et une typologie textuelle (*dialogue, mini - récits, comptines et poèmes*) »(Ibid.P5)

Parmi les objectifs de cette démarche communicative selon le guide de l'enseignant de la quatrième année primaire :

*«-Privilégier la perspective communicationnelle : entraîner les élèves à communiquer;
-Amener les élèves à écouter, comprendre et à produire des énoncés standardisés avec les variantes lexicales et grammaticales, dans un échange de type conversationnel»(Ibid. P5)*

Cette démarche insiste aussi sur les valeurs culturelles, elle vise à :

« Inviter les élèves à mettre en œuvre les valeurs culturelles et citoyennes dans le vécu social
*Initier les élèves à la lecture des textes littéraires algériens et universels en langue française ;
Amener les élèves à l'apprentissage de la compréhension de l'écrit par des tâches de lecture adaptées à leur niveau et à leur âge » (Ibid. p5)

Pour pouvoir réaliser ces objectifs une méthode a été proposée et en voici quelques unes de ses démarches comme elles ont été cités dans le guide de l'enseignant :

« Privilégier des situations d'apprentissage de type réaliste, suscitant l'intérêt d'un élève entre 9 et 10 ans, en proposant un environnement langagier adapté et contextualisé ;

- *tenir compte de la progressivité et de la cohérence indispensables dans la présentation des contenus linguistiques et thématiques » (Ibid)*

Aussi :

- *« renforcer les acquis par l'entraînement, le réemploi guidé, libre et le réinvestissement ponctuel dans chaque séquence ;*
- *impliquer les élèves dans leur apprentissage, en favorisant leur participation active dans la construction de leurs savoirs ... »(Medjahed,Op.Cit. p6)*

Les textes du manuel ont été choisis selon des critères bien déterminées, qui sont au service des objectifs du programme scolaire et permettent leur réalisation, le guide de l'enseignant explique ces critères et les précises :

«Des textes d'écrivain (e) algériens consacrés dans le champ littéraire national, ayant une valeur patrimoniale importante dans la transmission progressive d'une culture scolaire nationale partagée d'une région à l'autre » (Ibid. P7)

Ce sont des textes choisis selon des critères car ils sont :

- « - des textes de facteur littéraire reconnu ;
- des textes véhiculant une symbolique culturelle algérienne très proche de l'imaginaire de l'élève ;
- des textes dialogués avec des situations de communication de type réaliste ;
- des textes correspondant à la thématique de chaque séquence, conforme aux thèmes préconisés par le programme officiel ;
- des textes courts adaptés au niveau réel des élèves et à leur âge ;
- des textes illustrés pour faciliter à l'élève la construction du sens nécessaire dans toute compréhension de l'écrit»(Ibid. P7)

3-2- la littérature maghrébine francophone dans les textes proposés dans le manuel scolaire de la quatrième année primaire :

Le nouveau manuel de la quatrième année primaire est réparti en trois projets, chaque projet contient trois séquences et dans chacune d'entre elle une séance de la compréhension de l'écrit a été intégrée et qui a pour durée 45 minutes.

Les textes à exploiter dans les séances de la compréhension de l'écrit sont répartis dans le manuel scolaire de l'année 2017/2018 comme suit :

Projet I : c'est notre quartier

séquence1 : tu habites où ? : L'élève rencontre dans sa première séance de la compréhension de l'écrit, le texte de l'écrivaine algérienne Maïssa Bey, extrait de son roman *bleu, blanc, vert, 2006*. C'est un petit texte qui décrit un immeuble blanc aux balcons bleus, qui a pour titre l'immeuble blanc.

Séquence 2 : je vais chez Madjid : les élèves exploitent un extrait de l'œuvre de Kamel Zemouri *le jardin de l'intrus, 1985*. Sous le titre « Jasmin », l'extrait décrit

la splendeur de cette fleur et son odeur inoubliable qui rappelle à l'auteur son village.

Séquence3 : au magasin : le texte de Rachid Boudjedra extrait de son roman *le figuier de barbarie*, 2010.est le support sur lequel les élèves vont travailler en séance de la compréhension de l'écrit, « les oiseaux » est un court texte qui décrit comment les oiseaux sont alignés sur le toit d'une maison.

Projet II : c'est la fête

Séquence 1 : bonne année !

L'élève exploite le texte « la fête du mouloud », extrait du roman de Taos Amrouch *Rue des tambourins*, 1960 ; ou l'on décrit les préparatifs de cette fête religieuse.

Séquence 2 : Aujourd'hui c'est l'aïd

Le texte à exploiter a pour titre « un jour de fête »,il est extrait du roman de Chreif Khelil *Mon âme est comme la votre* ,1984.dans le texte, on décrit une fête de mariage traditionnel.

Séquence03 : joyeux anniversaire

« Au gala » est le titre du texte à exploiter dans la dernière séquence du projet II, il est extrait du roman *Béni ou le paradis perdu*, 1989 écrit par Azouz Begag, qui décrit l'enthousiasme des enfants qui se rendent au gala pour récupérer des jouets dans une journée d'hiver.

Projet III : à la mer

Séquence 01 : tu connais l'aventure de la petite goutte d'eau ?

« L'histoire de la petite goutte d'eau » un texte extrait du texte original de l'écrivaine Fatéma Bakhaï *Histoire de la petite goutte d'eau*, 2016. Il s'agit d'un texte narratif dans lequel on raconte l'histoire et le trajet d'une petite goutte d'eau.

Séquence 02 : à la piscine

« la petite tortue » est le premier texte d'origine étrangère que l'élève rencontre dans son manuel scolaire, il est écrit par Masson Antonin et extrait de son œuvre *Mille ans de contes de mer*. Il s'agit aussi d'un texte narratif où l'on raconte l'aventure d'une petite tortue qui apprend à nager.

Séquence 03 : que s'est-il passé ?

Dans cette dernière séquence du programme, l'élève de la quatrième année primaire découvre un texte écrit par l'écrivaine espagnole Maite Carranza dans son livre de jeunesse *Sophie le petit phoque*, 1991. Dans ce texte l'élève rencontre Sophie la petite fille qui va se transformer en un petit phoque

II- L'enquête :

1- Présentation du questionnaire :

Le questionnaire contient des questions fermées et des questions à choix multiple, liées aux pratiques enseignantes en matière de la compréhension de l'écrit. Il est adressé aux enseignants du FLE de la 4AP ; dans le but de vérifier nos hypothèses.

Q1-Combien de séances sont consacrées à la compréhension de l'écrit ?

La première question concerne les séances de la compréhension de l'écrit, elle contient deux suggestions aux quelles les enseignants doivent répondre dans le but de connaître le nombre de séances consacrées à cette aptitude dans chaque séquence et dans chaque projet, car le nombre de séances exigées par le programme est une séance pour chaque séquence ce qui fait au totale 03 séances pour chaque projet, à travers cette question on tend à vérifier si ce nombre est respecté.

Q2- Exploitez – vous les textes du nouveau manuel scolaire de la quatrième année primaire ?

La deuxième question est autour de l'exploitation des textes du nouveau manuel scolaire de la quatrième année scolaire, dans l'objectif de savoir si les enseignants utilisent ces textes ou non et si cela se fait dans un processus d'enseignement /apprentissage, c'est –à- dire si cette utilisation est constante autrement dit on fait toujours recours aux textes du manuel, ou occasionnelle c'est –à- dire l'exploitation des textes présents dans le manuel scolaire se fait la plus part du temps mais pas toujours car l'enseignant fait recours à des textes extérieurs , ou il n'utilise jamais le manuel dans la séance de la compréhension de l'écrit et il exploite uniquement des textes extérieurs.

Q3-Pourquoi exploitez-vous /ou non, ces textes -là?

La troisième question est une justification à la réponse de la deuxième question, elle vise à expliquer la ou les raisons pour lesquelles les enseignants utilisent ou non les textes du nouveau manuel de la 4AP, selon des variantes contenant la motivation, la facilité des textes et leur contexte. En effet nombreux sont les enseignants qui exploitent les textes du manuel scolaire sans saisir les enjeux de leur emploi.

Q4 - quelle différence remarquez-vous par rapport aux textes proposés dans le nouveau manuel cette année ?

La quatrième question vise à cerner les points de différences entre l'ancien manuel de la 4AP, et le nouveau manuel de l'année scolaire 2017/2018 ; et connaître les

changements apportés aux textes suggérés dans le nouveau manuel pour les séances de la compréhension de l'écrit, tout en précisant leur nature : un changement au niveau du genre des textes, des auteurs, du contenu ou autre changement que les enseignants ont remarqués.

Q5- Quels sont les principaux objectifs de l'enseignement /apprentissage de la compréhension de l'écrit dans votre classe ?

Cette question touche aux différentes compétences à installer chez l'apprenant lors des séances de la compréhension de l'écrit, et qui sont visées par l'enseignant en exploitant des textes de littérature maghrébine, c'est -à- dire des textes écrit par des auteurs nés au Maghreb en langue française.

Q6- Quelles sont les cultures présentes dans les textes du nouveau manuel de la 4AP ?

La sixième question porte sur les différentes cultures présentes dans les textes exploités lors de la séance de la compréhension de l'écrit, afin de connaître quelle est la culture que ces textes -là véhiculent. (Démontrer que les textes présentent une culture arabo – musulmane et amazighe)

Q7- Quels sont les repères culturels présents dans le nouveau manuel de la 4AP ?

L'objectif de cette question est d'identifier les repères culturels présents dans les textes étudiés lors de la séance de la compréhension de l'écrit. Ils sont un indicateur qui précise quelle culture est véhiculée dans les textes du manuel.

Q8- en quoi cela vous facilite l'activité d'enseignement /apprentissage de la compréhension de l'écrit ?

L'activité de l'enseignement / apprentissage de la compréhension de l'écrit c'est apprendre à l'élève des compétences de base, qui visent à saisir l'information explicite du texte, reconstituer l'organisation du texte, découvrir l'implicite du texte et développer des stratégies de lecture.

Cette question a comme objectif de savoir si l'existence d'une culture arabo-musulmane et amazigh dans les textes exploités lors de la séance de la compréhension de l'écrit peut faciliter la compréhension des textes, à travers des situations réelles et un contexte connu selon une démarche culturelle directe, et par conséquent faciliter l'activité de l'enseignement /apprentissage de la compréhension de l'écrit.

Q9- Comment trouvez-vous les apprenants face à ces textes-là ?

A travers cette question on tend à connaître l'intérêt qu'ont les apprenants à ces textes, est savoir si ils sont motivés lors de la séance de la compréhension de l'écrit en face des textes maghrébin d'expression française car cette littérature permet à l'apprenant de se trouver dans un contexte qui fait partie de son quotidien, et ils véhiculent leurs cultures d'origine.

Q10- A votre avis, vos élèves arrivent –ils à mieux comprendre un texte écrit en français véhiculant le culturel algérien?

Dans cette question les enseignants expriment leurs avis quant à la compréhension des élèves lors de la séance de la compréhension de l'écrit, dans l'objectif de vérifier si l'exploitation des textes maghrébins d'expression française véhiculant une culture mère et décrivant un contexte vécu favorise une meilleure compréhension de l'écrit

Q11- Comment testez- vous les connaissances de vos apprenants en matière de compréhension de l'écrit ?

Cette question est autour de l'évaluation de la compréhension des apprenants en vue de connaître les différentes modalités d'évaluation utilisées par les enseignants en matière de la compréhension d'un texte. En effet, les critères employés par les enseignants sont variés selon les besoins et les difficultés rencontrées par leurs apprenants. L'enseignant fait le choix entre textes lacunaire,, résumé ou une grille d'évaluation selon l'état réel de ses apprenants.

2- Présentation du public et caractéristiques des participants :

Nous avons distribué 30 questionnaires aux enseignants du français langue étrangère qui sont chargés de l'enseignement de la quatrième année primaire.

Notre échantillon est de trente (30) enseignants qui sont répartis sur cinq communes : 70% des interrogés enseignent dans des régions urbaines ; il s'agit de trois communes de l'ouest, le centre et l'est de la wilaya : El Attaf, Ain Defla et Khemis Miliana avec

sept (07) enseignants, en plus de deux communes rurales qui représentent 30% de notre échantillon et qui sont Bourached et Djelida (04 enseignants pour la première et cinq enseignants pour la dernière).

Les femmes représentent 73.33% de l'échantillon et 26.67% hommes. L'âge des enseignants interrogés est entre 22 ans et 29 ans (46.67%) ,43.33% sont entre 30et 49 ans et 10% (03 enseignants) entre 50et 59 ans.

Puisqu'il s'agit d'un échantillon plutôt jeune, l'expérience de 40% des questionnés est cinq ans ou moins, 20% entre six et quinze ans et 36.67% entre 15 et 26ans avec un seul enseignant qui son expérience est de 26 ans

Donc il y a un équilibre entre les enseignants novices et les enseignants expérimentés.

2-1- Répartition selon le sexe

Tableau :

sexe	Homme	femme	totale
Nombre	8	22	30
pourcentage	26,67%	73,33%	100%

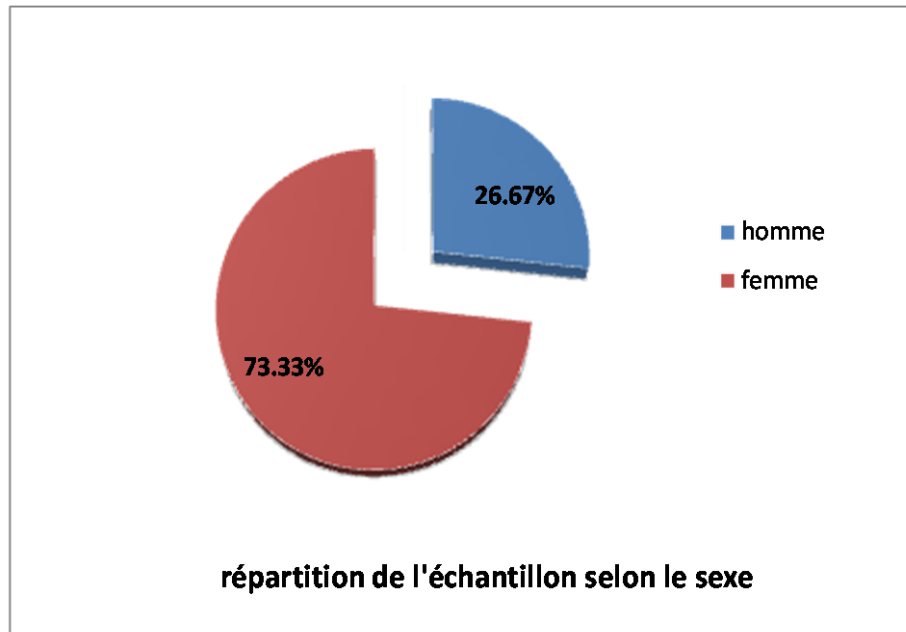


Figure n°06

Notre échantillon est formé dans sa majorité de femmes qui représentent 73.33% du totale des questionnés, les hommes représentent 26.67% de l'échantillon.

2-2- Répartition selon les régions

Tableau :

Commune	Homme	femme	pourcentage
Ain Defla	3	4	23.33%
Khemis	3	4	23.33%
El Attaf	0	7	23.33%

Bourached	1	4	16.66%
Djelida	1	3	13.33%
Totale	8	22	100%

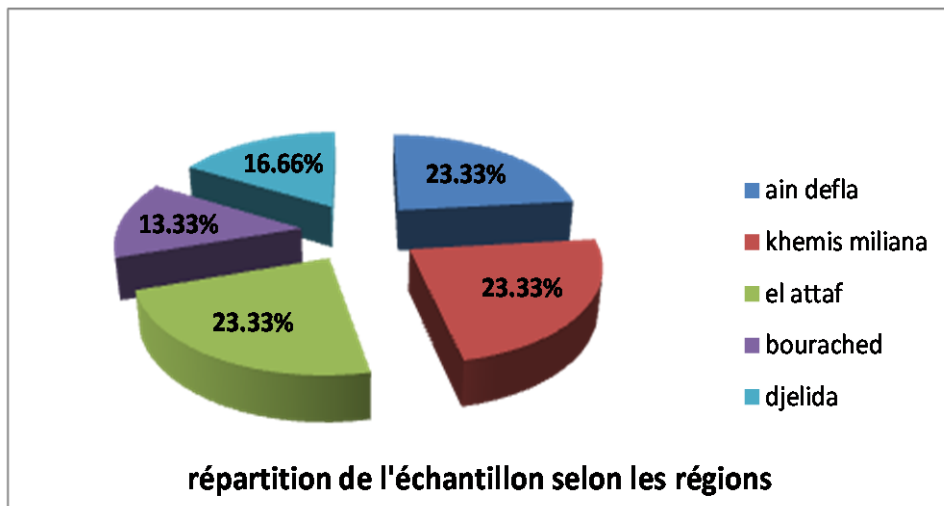


Figure n°07

Les enseignants questionnés sont répartis sur cinq communes : 7 enseignants exerçants à El Attaf à l'ouest de la wilaya, 7 à Ain Defla le centre de la wilaya, 7 à Khemis Miliana à l'est de la wilaya, ces trois communes sont des régions urbaines qui contiennent une population assez importante au niveau de la wilaya de Ain Defla.

Le reste des enseignants exercent à Bourached (04 enseignants) et 5 à Djelida, les deux dernières communes sont des régions rurales.

Cette répartition des enseignants qu'on a choisi avait pour but de pouvoir présenter un échantillon représentatif à la totalité de la wilaya qui contient une diversité de région et des conditions de scolarisation assez variées entre les communes urbaines et les communes rurales.

2-3- Répartition selon l'âge

Tableau :

L'âge	De 22 à 29 ans	De 30 à 49	De 50 à 59	60 ans et plus
homme	2	3	3	00
femme	12	10	00	00
totale	14	13	3	00
pourcentage	46,67%	43,33%	10,00%	0,00%

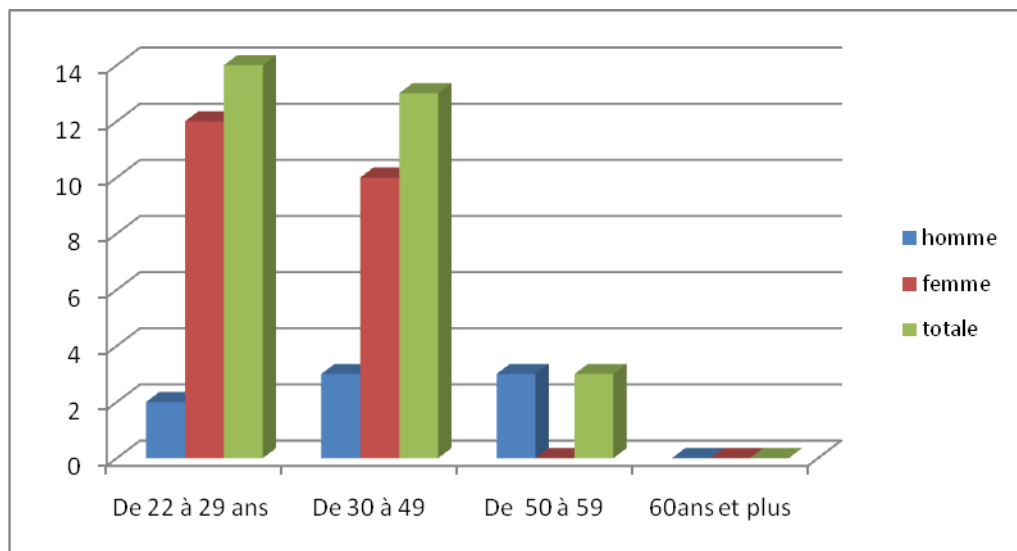


Figure n°08

L'âge de 90% de notre échantillon est entre 22 et 49 ans ce qui nous donne une moyenne d'âge moyen de 35.5 ans, nous avons donc un échantillon assez jeune dont 46.67% sont âgés de 22 à 29, et 43.33% ont entre 30 et 49 ans.

2-4- Répartition selon l'expérience

Tableau :

expérience	De 0 à 5 ans	De six à 15ans	De 16 à 25ans	26 ans et plus	totale
Homme	1	1	5	1	08

femme	11	5	6	0	22
totale	12	6	11	1	30
pourcentage	40,00%	20,00%	36,67%	3,33%	100%

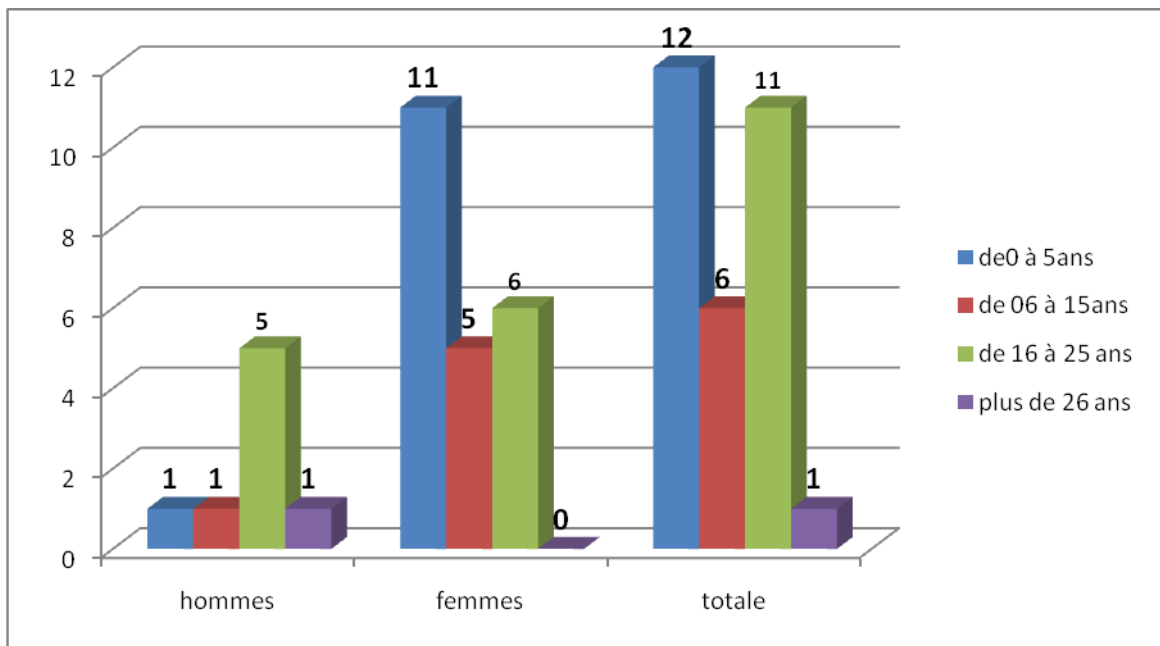


Figure n°09

60% des enseignants questionnés leur expérience dépasse les 6 ans : 36.67% des enseignants interrogés ont une expérience qui au dessus de 16 ans ; 20% leur expérience dépasse 6ans. Et un enseignant qui représente 3.33% des questionnés a plus de 26 ans de travail dans l'enseignement du primaire en FLE. Ce qui montre que notre échantillon est assez expérimenté.

Après la présentation et la description de l'échantillon ainsi que le questionnaire, nous allons procéder dans les étapes suivantes à l'analyse et l'interprétation des résultats obtenus.

3- Analyse des résultats:

Q1 : Combien de séances sont consacrées à la compréhension de l'écrit ? dans la séquence et dans le projet.

Tableau :

Dans la séquence	dans le projet	totale	Pourcentage (%)
1	3	30	100%

Tous les enseignants ont donné la même réponse pour cette question, 30 enseignants donnent une séance de compréhension de l'écrit dans chaque séquence et trois séances dans le projet ce qui fait un totale de 100%.

Q2 : Exploitez – vous les textes du nouveau manuel scolaire de la quatrième année primaire ?

Tableau :

Fréquence	Toujours	souvent	rarement	jamais
Nombre d'enseignants	15	15	0	0
pourcentage	50,00%	50.00%	00%	0,00%

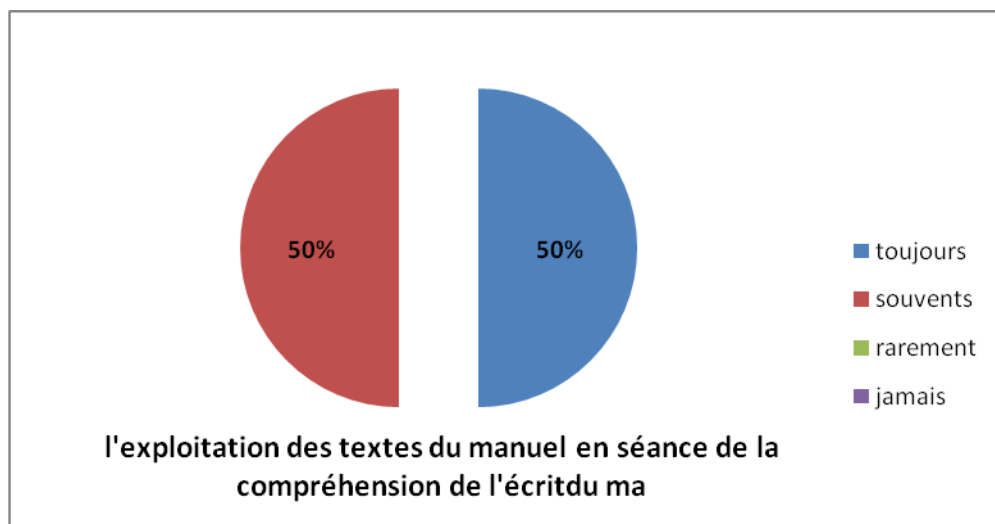


Figure n°10

50% des enseignants ont répondu qu'ils utilisent toujours les textes du nouveau manuel de la quatrième année primaire dans la séance de la compréhension de l'écrit en exploitant les textes qui s'y trouvent.

L'autre moitié des questionnés, qui représente 50% des enseignants (15 enseignants) l'utilisent exploitent souvent ces textes – là dans la séance de la compréhension de l'écrit.

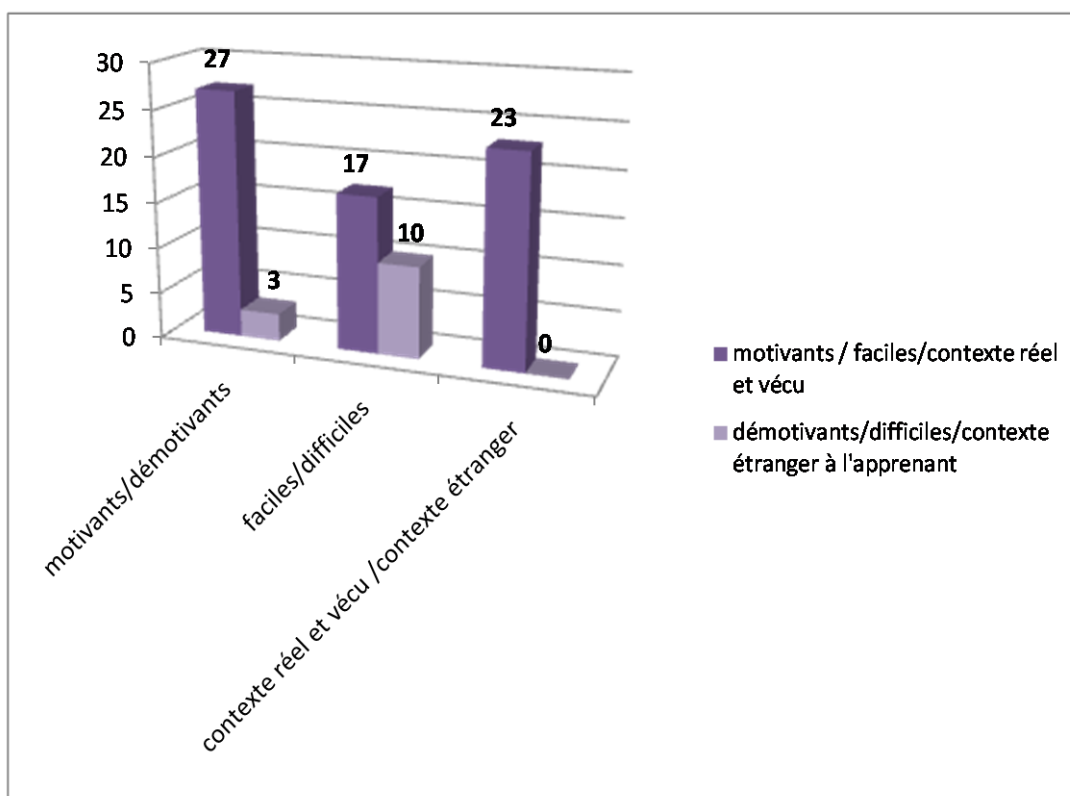
Aucun enseignant n'a répondu qu'il utilise rarement le manuel ou qu'il ne le fait jamais

Q3 : Pourquoi exploitez-vous ou non, ces textes -là? Sont- ils :

Tableau :

motivants	démotivants	faciles	difficiles	contenus vécus et réels	contextes étrangers à l'apprenant
20	3	17	3	23	0
66,67%	3,33%	56,67%	10,00%	76,67%	0,00%

Figure n°11



76.67% (23 enseignants) ont affirmé que les textes exploités dans le manuel représentent une situation réelle et vécue, 66.67% (20 enseignants) les trouvent motivants et 56.67% des questionnés pensent qu'ils sont faciles. 10% (03 enseignants) ont répondu que ces textes sont démotivants et difficiles tandis que 23.33% (07 enseignants) n'ont donné aucune réponse concernant le contexte réel ou étranger que les textes représentent ou si les textes sont motivants ou non, et 33.33% n'ont pas confirmé si les textes sont difficiles ou faciles.

Q4 : quelle différence remarquez-vous par rapport aux textes proposés dans le nouveau manuel cette année ?

Tableau :

genre du texte	contenu	les auteurs	genre du texte contenu	les auteurs et le contenu	Genre des textes et les auteurs	genre des textes ; leur contenu et les auteurs	Aucune différence
3	4	1	3	4	2	12	00
10,00%	13,33%	3,33%	10,00%	13,33%	6,67%	40,00%	0,00%

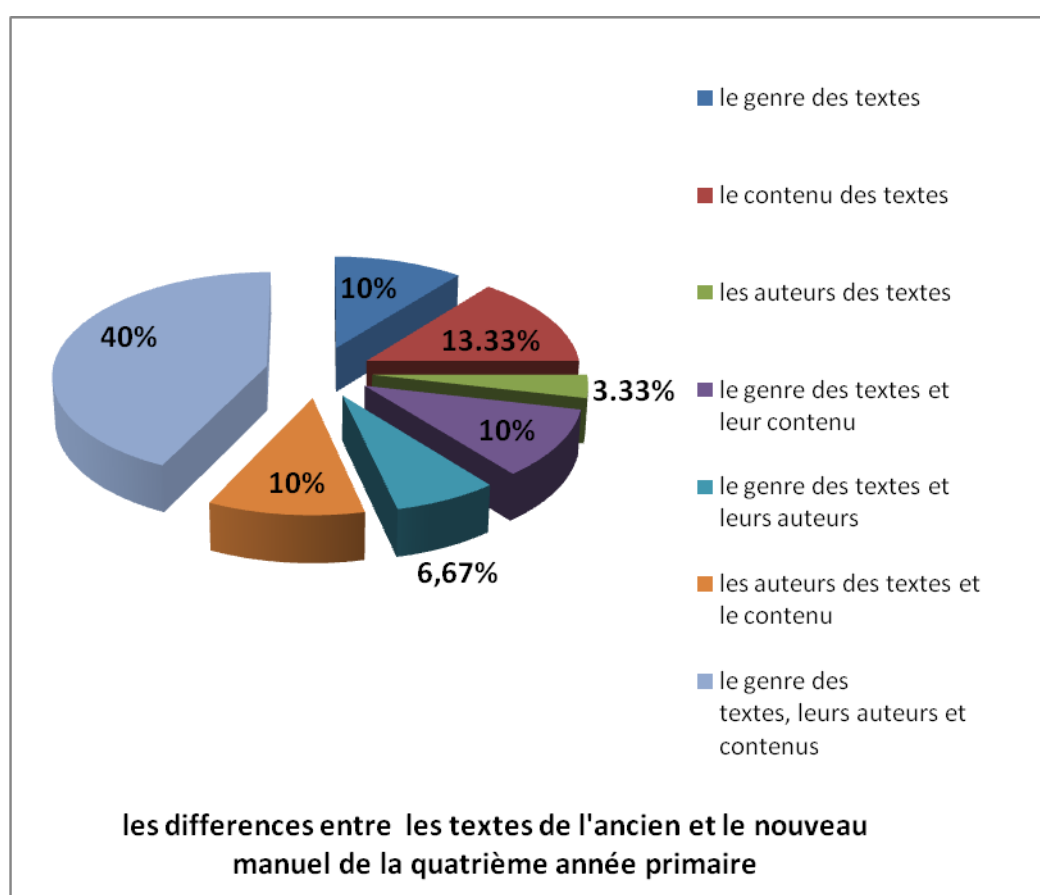


Figure n°12

40% des enseignants pensent que la différence entre les textes de l'ancien manuel et le nouveau se trouve au niveau des auteurs, le contenu et le genre de ces textes ; 13.33 % croient que c'est le contenu et les auteurs seulement qui ont changé, nous avons obtenus le même pourcentage pour le contenu des textes, les questionnés qui

pensent que seulement le contenu a changé sont trois (10%) et le même pourcentage pour les enseignants qui voient qu'il n'y a de changements qu'au niveau du genre des textes. Deux enseignants sur 30 trouvent que les genres et les contenus sont différents par rapport à l'ancien manuel et 3.33 % de l'échantillon (un seul enseignants sur 30) pense que ce qui a changé dans les textes du nouveau manuel sont seulement les auteurs.

Q5 : Quels sont les principaux objectifs de l'enseignement /apprentissage de la compréhension de l'écrit dans votre classe ?

Tableau :

compétence de lecture	compétence linguistique	compétence culturelle	compétence de lecture / linguistique	Compétence de lecture / culturelle	compétence linguistique / culturelle	compétence lecture/ linguistique/ culturelle	autre
4	3	1	2	4	1	15	0
13,33 %	10,00%	3,33%	6,67%	13,33%	3,33%	50,00%	0,00%

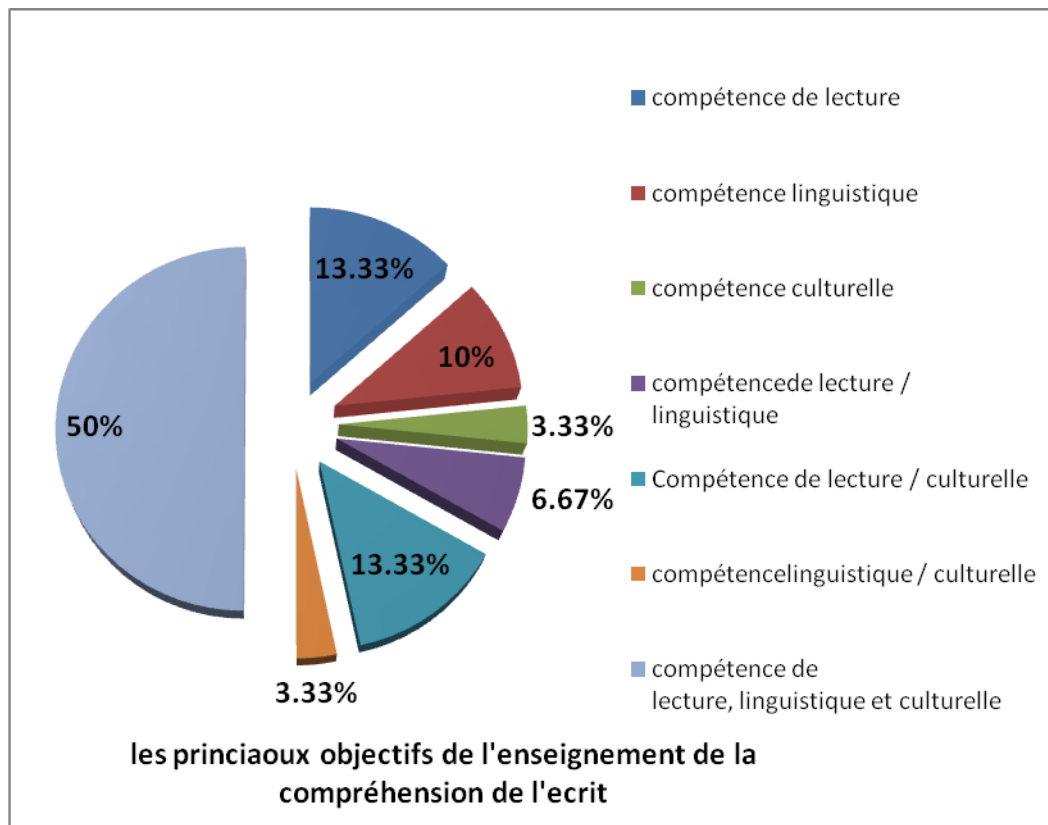


Figure n°13

50% des enseignants questionnés visent dans leur enseignement /apprentissage de la compréhension de l'écrit les trois compétences : lecture, linguistique et culturelle. 13.33% des enseignants visent la compétence de lecture et la compétence culturelle, nous avons obtenu le même pourcentage (13.33%) pour les enseignants qui ont choisi la compétence de lecture seulement. Deux(02) enseignants sur 30 (6.67%) pensent que les principaux objectifs de l'enseignement apprentissage de la compréhension de l'écrit est l'acquisition de la compétence de lecture et la compétence linguistique ; un seul enseignant parmi les questionnés et qui représente 3.33%, a choisi la compétence culturelle comme objectif principal de l'enseignement/ apprentissage de la compréhension de l'écrit.

Q6 : Quelles sont les cultures présentes dans les textes du nouveau manuel de la 4AP ?

Tableau :

culture	arabo-musulman e	amazigh e	française	arabo- musulman e et amazighe	Arabo- musulmane amazighe et française	autre
Nombre d'enseignant s	4	4	0	13	9	0
pourcentage	13,33%	13,33%	0,00%	43,33%	30,00%	0,00 %

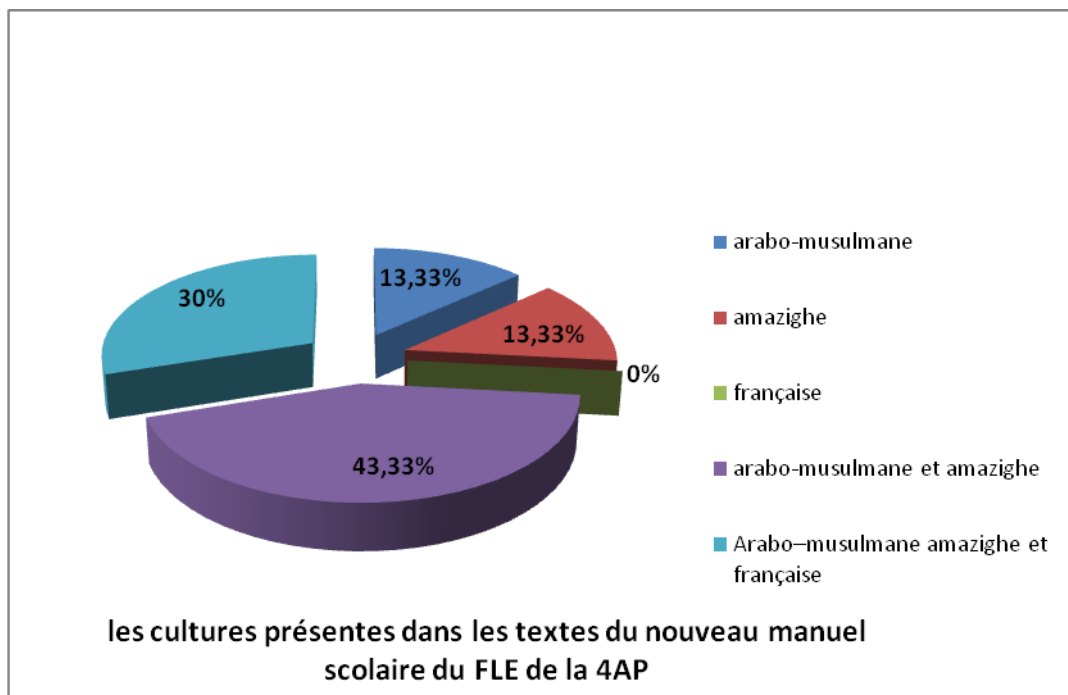


Figure n°14

43.33 % des enseignants interrogés affirment que les textes du nouveau manuel de la quatrième année primaire véhiculent la culture arabo- musulmane et amazighe, tandis que 30% des enseignants voient que les textes du manuel véhiculent trois cultures : arabo- musulmane, amazighe et française. Ceux qui pensent qu'il n'y a

qu'une seule culture présente dans les textes du manuel représentent 13.33 % pour la culture arabo – musulmane, et de même pour la culture amazighe.

Q7 : Quels sont les repères culturels présents dans le nouveau manuel de la 4AP ?

Tableau :

noms propres	Evénements nationaux	fêtes religieuses	lieux	noms propres et les événements nationaux	Noms propre et fêtes religieuses	Evénements nationaux fêtes religieuses
1	3	9	0	5	2	10
3,33%	10,00%	30,00%	0,00%	16,66%	6,67%	33,33%

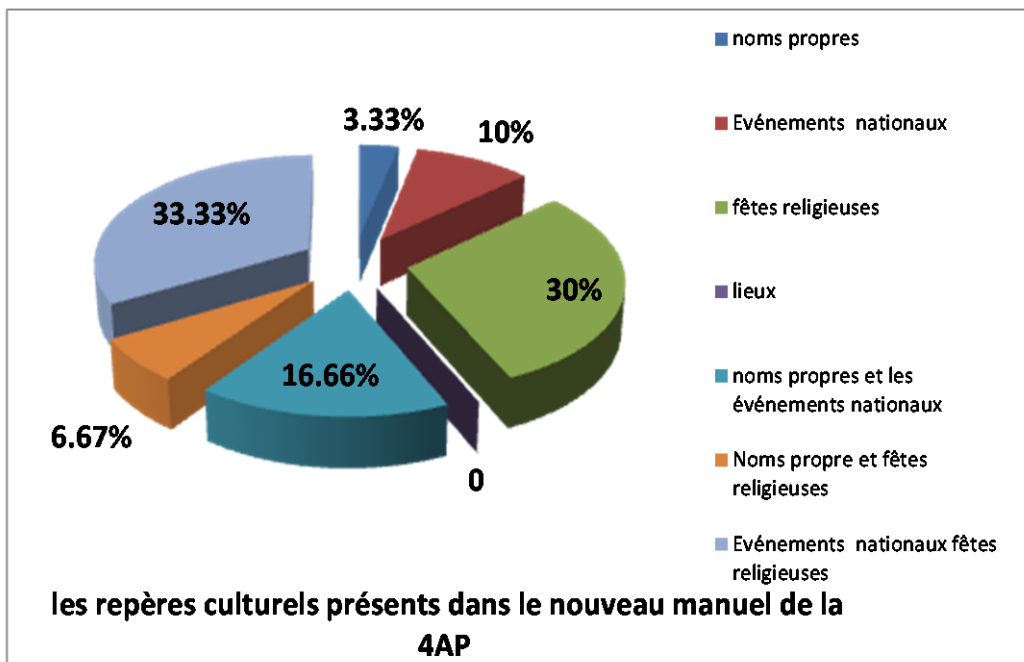


Figure n°15

Les enseignants qui ont confirmé que les repères culturels présents dans les textes du nouveau manuel sont les fêtes religieuses et les événements nationaux

représentent 33.33% de l'échantillon interrogé, 30% des enseignants (09 enseignants) ont choisi les fêtes religieuses seulement. le reste des enseignants interrogés se sont repartis entre les noms propres et les événements nationaux: 16.66%, les événements nationaux seulement avec 10%, les noms propres et les fêtes religieuses avec 6.67%et les noms propre uniquement avec 3.33%.

Q8 : en quoi cela vous facilite l'activité d'enseignement /apprentissage de la compréhension de l'écrit ?

Tableau :

Contexte approprié	Démarche culturelle directe	Situations réelles vécues	contexte approprié et situations réelles vécues	Démarche culturelle directe et situations réelles vécues
2	7	10	5	3
6,67%	23,33%	33,33%	16,67%	10,00%

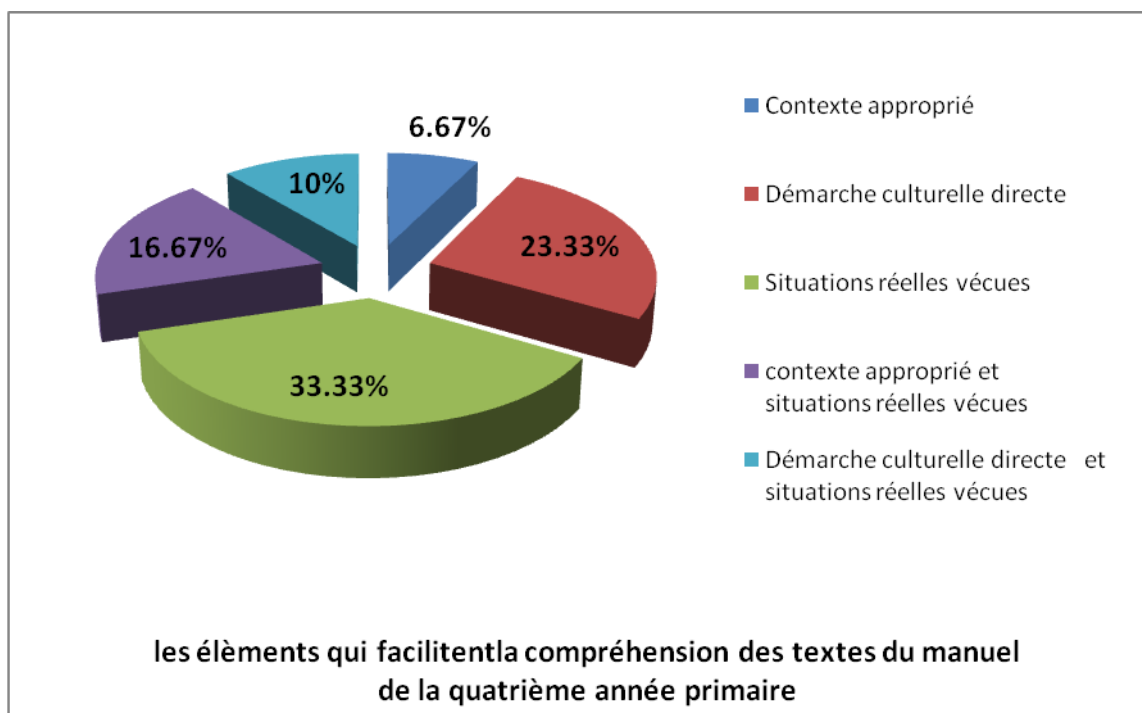


Figure n°16

33.33% des enseignants incombent la facilité de l'enseignement de la compréhension de l'écrit à l'utilisation des textes qui véhiculent une situation réelle et vécue, 23.33% des questionnés ont répondu que cette tâche est facile pour eux parce qu'il s'agit d'une démarche culturelle directe. 16.67% de l'échantillon questionné ont ajouté à la situation réelle et vécue le contexte approprié, les autres enseignants sont répartis entre le contexte approprié (6.67%) et l'ensemble des choix : démarche culturelle directe et la situation réelle vécue avec un pourcentage de 10%.

Q9 : Comment trouvez-vous les apprenants face à ces textes-là ?

Tableau :

intéressés	peu intéressés	désintéressés
18	12	00
60,00%	40,00%	0,00%

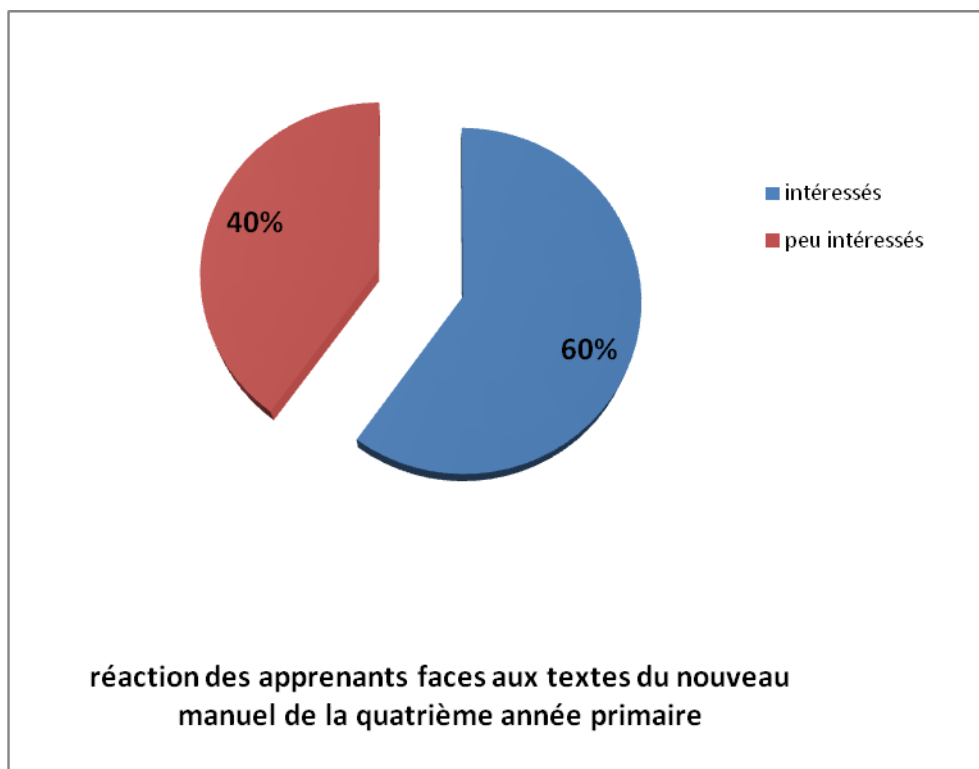


Figure n°17

60% des enseignants interrogés ont affirmé que leurs apprenants sont intéressés par les textes du nouveau manuel de la quatrième année primaire, 40% des enseignants trouvent leurs apprenants peu intéressés et aucun enseignant n'a remarqué que ses élèves sont désintéressés même ceux qui ont répondu que les textes sont difficiles.

Q10 : A votre avis, vos élèves arrivent –ils à mieux comprendre un texte écrit en français véhiculant le culturel algérien?

Tableau :

toujours	souvent	rarement	jamais
4	23	2	0
13,33%	76,67%	6,67%	00%

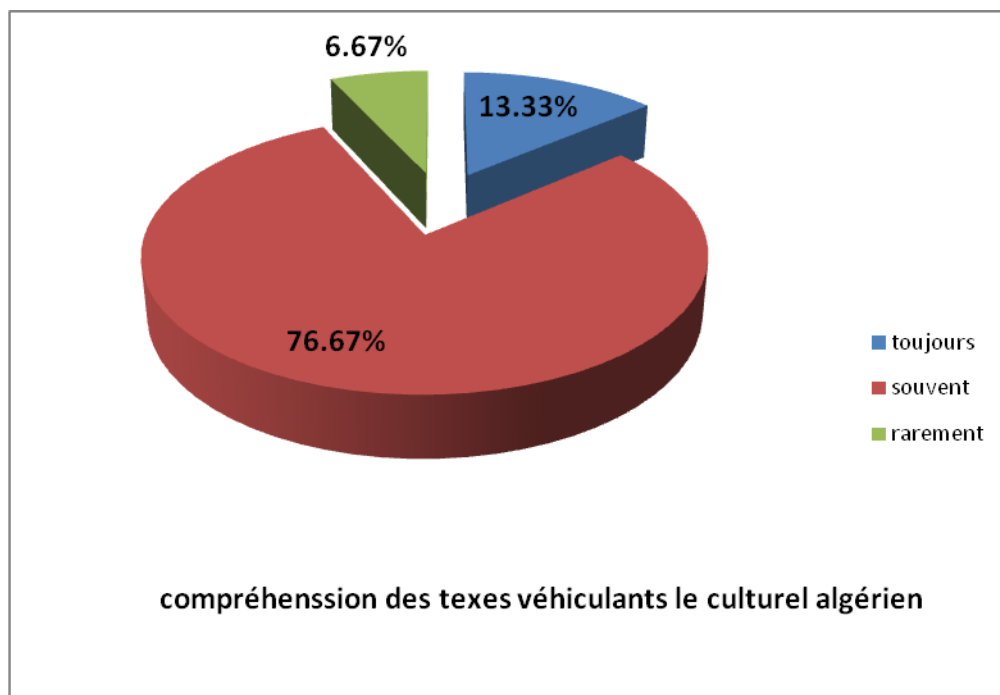


Figure n°18

76.67% des enseignants ont répondu que leurs apprenants arrivent souvent à comprendre les textes qui véhiculent un culturel algérien ; 13.33% affirment que leurs élèves comprennent toujours ces textes là et 6.67% des questionnés ont répondu que

leurs apprenants comprennent rarement les textes du manuel de la quatrième année primaire.

Q11 : Comment testez- vous les connaissances de vos apprenants en matière de compréhension de l'écrit ?

Tableau :

une grille	Un texte lacunaire	Un résumé	une grille texte lacunaire	Un texte lacunaire et un résumé	Un texte lacunaire, un résumé et une grille	autre
8	11	5	2	3	1	00
26,67%	36,67%	16,67%	6,67%	10,00%	3,33%	0,00%

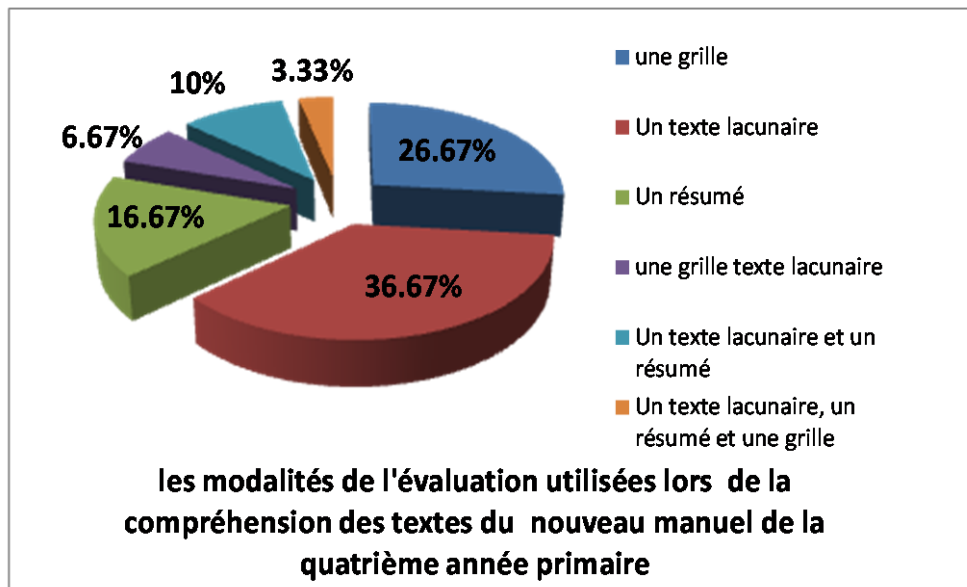


Figure n°19

36.67% des enseignants ont utilisé un texte lacunaire pour évaluer les connaissances des apprenants en matière de compréhension de l'écrit ; 26.67% utilisent une grille d'évaluation ; 16.67% demandent à leurs apprenants de faire des résumés. 10% des questionnés utilisent un texte lacunaire à coté d'un résumé, et 3.33% , qui représente

un seul enseignant ,utilise les trois modalités dans l'évaluation de la compréhension de l'écrit de ses apprenants.

4- Commentaire des résultats :

Q1 : Combien de séance sont consacrées à la compréhension de l'écrit ?

Selon les nouveaux programmes de la quatrième année primaire 2017/2018, chaque séquence contient une seule séance consacrée à la compréhension de l'écrit qui a pour durée 45 minutes, ce qui fait 03 séances pour chaque projet. Tous les enseignants (100%) respectent cette répartition exigée par la tutelle et arrivent à assurer une séance de la compréhension de l'écrit pour chaque séquence.

Q2 : Exploitez – vous les textes du nouveau manuel scolaire de la quatrième année primaire ?

Le nouveau manuel de la quatrième année primaire contient des textes littéraires écrits par des algériens en langue française, la majorité des enseignants utilisent le manuel et exploitent ces textes dans la séance de la compréhension de l'écrit (50% d'entre eux l'utilisent toujours et 50% l'utilisent souvent), puisqu'il s'agit d'un nouveau manuel mis entre leurs mains pour la première fois cette année scolaire 2017/2018 ; cela n'empêche pas que certains enseignants font recours à des textes extérieurs afin

de varier les supports exploités et utiliser des textes dont le lexique est adapté au niveau et aux besoins de leurs apprenants.

Q3 : Pourquoi exploitez-vous /ou non, ces textes -là?

Le choix des textes présents dans le manuel scolaire est basé sur des critères. Parmi ces critères la correspondance des textes à des situations réelle et vécues des apprenants. Le fait que les élèves se trouvent devant un contexte qu'ils connaissent et qui est déjà acquis, les motive et rend les textes plus accessibles pour eux. Quant aux élèves en difficulté, ils les trouvent difficiles et démotivants.

Q4 : quelle différence remarquez-vous par rapport aux textes proposés dans le nouveau manuel cette année ?

Les changements apportés au nouveau manuel de la quatrième année primaire ont touché le contenu, les auteurs des textes et le genre des textes. Les textes intégrés au manuel pour être exploités dans la séance de la compréhension de l'écrit sont des textes littéraires descriptifs qui véhiculent un contexte réel correspondant au vécu et au quotidien des élèves, ils appartiennent à la littérature maghrébine d'expression française et sont écrits par des auteurs algériens.

Q5 : Quels sont les principaux objectifs de l'enseignement /apprentissage de la compréhension de l'écrit dans votre classe ?

L'enseignement de la compréhension de l'écrit entre dans une perspective communicative qui touche à la fois la compétence linguistique et culturelle en plus de la compétence de lecture puisqu'il s'agit des élèves qui sont dans leur deuxième année de langue étrangère, comme l'enseignement du français ne commence qu'en troisième année primaire. Chaque enseignant fixe des objectifs à atteindre dans la séance de la compréhension de l'écrit selon les exigences du programme et selon les besoins des apprenants d'où la variété des réponses obtenues.

Q6 : Quelles sont les cultures présentes dans les textes du nouveau manuel de la 4AP ?

La majorité des enseignants se sont entendus sur l'existence d'au moins deux cultures dans les textes du manuel qu'ils ont exploité avec leurs apprenants en séance de la compréhension de l'écrit : (26.66 % ont affirmé l'existence de la culture arabo-musulmane ou la culture amazighe, 76.33% affirment qu'il s'agit de la culture arabo-musulmane et amazighe en même temps ou de la culture amazighe et française)

Les textes du manuel de la quatrième année primaire sont des textes écrits par des auteurs algériens en français, ils répondent à leurs caractéristiques : ils véhiculent la culture arabo-musulmane et amazighe, ce sont les cultures d'origines des apprenants, la rencontre des apprenants avec leurs cultures leur permet de découvrir leur patrimoine et habitudes, ainsi que leur traditions dans une perspective globale en parallèle avec les autres matières, cette rencontre va consolider leurs acquis et valoriser le concept du patrimoine, en permettant de le redécouvrir dans une autre langue. Par ailleurs, l'élève rencontre la culture française et universelle dans les deux dernières séquences du manuel, dans le texte de l'écrivain français : Masson Antonin et l'écrivaine espagnole Mite Carranza, et cela dans une construction progressive qui commence par l'identité de l'élève et son patrimoine vers la culture de la langue étrangère qu'il est entrain d'apprendre (le français) et arrivant à une culture universelle.

Q7 : Quels sont les repères culturels présents dans le nouveau manuel de la 4AP ?

Les textes du manuel véhiculent des situations réelles et quotidiennes : on trouve la présence des fêtes religieuses (el Mouloud, les préparatifs de l'Aïd), et traditionnelles comme les mariages; dans tout le manuel on emploie des noms propres connus par les apprenants tel que Madjid, Massinissa..

Dans les deux derniers textes exploités en fin du troisième projet (le dernier projet) les apprenants rencontrent le nom Sophie : qui est un nom propre qui fait référence à la culture française et universelle aussi puisqu'il est utilisé dans plusieurs langues.

Cela va avec la construction du programme qui va avec la perspective de la réforme curriculaire qui se base sur la valorisation de la culture mère comme premier pas avant d'initier l'élève aux cultures étrangères (française et universelles)

Q8 : en quoi cela vous facilite l'activité d'enseignement /apprentissage de la compréhension de l'écrit ?

L'un des critères du choix des textes du nouveau manuel de la quatrième année primaire est qu'ils doivent véhiculer une situation réelle et vécue par les élèves. Ils doivent également décrire le quotidien et la vie de tous les jours d'un enfant âgé entre 9 et 10 ans, ces textes s'inscrivent dans la démarche culturelle directe à côté de la démarche culturelle indirecte : ces supports représentent des éléments motivants qui intéressent les apprenants comme l'a confirmé 60% des enseignants, aussi ils facilitent aux apprenants l'accès au sens du texte. De ce fait, la tâche de l'enseignement /apprentissage de la compréhension de l'écrit devient plus pratique.

Q9 : Comment trouvez-vous les apprenants face à ces textes-là ?

Les thèmes évoqués dans les textes du manuel de la quatrième année primaire font partie des centres d'intérêt des apprenants, il s'agit d'un contexte déjà approprié et d'une situation vécue dans leur quotidien. Ils sont devant un contexte qu'ils connaissent déjà et qui reflète leurs cultures et traditions, cela va rendre les textes exploités lors de la compréhension de l'écrit intéressants ce qui va motiver les apprenants et les aider à mieux les appréhender.

Q10 : A votre avis, vos élèves arrivent-ils à mieux comprendre un texte écrit en français véhiculant le culturel algérien?

Tous ce qui a été évoqué plus haut, nous mène à répondre à cette question et confirme les réponses des enseignants. Effectivement, le recours à des textes maghrébins d'expression française qui véhiculent la culture d'origine des apprenants arabo-musulmane et amazigh, reflètent la vie quotidienne des élèves dans des situations réelles et vécues, et qui les mis dans un contexte familier et connu, a engendré une meilleure compréhension des textes.

Reste à noter que l'hétérogénéité des niveaux d'une classe à l'autre et d'une région à l'autre et la présence de plusieurs difficultés au niveau de la langue et du lexique expliquent que certains élèves n'arrivent pas à comprendre ces textes toujours.

Q11 : Comment testez- vous les connaissances de vos apprenants en matière de compréhension de l'écrit ?

Les modalités de l'évaluation de la compréhension de l'écrit sont variées d'un enseignant à l'autre, le choix de la modalité dépend du niveau des apprenants, et de leur effectif dans la classe. Le texte lacunaire semble être l'activité la plus exploitée par les enseignants car elle convient aux différents niveaux des apprenant, le résumé est destiné à ceux qui ont un niveau un peu plus avancé en langue.

5-Synthèse des résultats :

A partir des réponses que nous avons pu collecté des 30 enseignants interrogés nous pouvons affirmer que les textes du nouveau manuel de la quatrième année primaire ont été exploités pendant cette année scolaire 2017/2018 dans les 03 séances de la compréhension de l'écrit de chaque projet.

Les changements apportés au manuel concernant le genre, les auteurs et le contenu des textes qui véhiculent la culture arabo- musulmane et amazighe à travers des situations réelles du quotidien vécu de l'apprenant ont été des facteurs de motivation pour les élèves de la quatrième année primaire. En effet, les textes choisis comportent des thèmes qui font partis de la vie de tous les jours des élèves et ils sont parmi leurs centres d'intérêt et cela rend ces supports plus intéressants pour les apprenants.

Tous ces facteurs réunis ont permis une meilleure compréhension des textes et un accès plus facile au sens qu'ils véhiculent, et ont rendu l'activité de l'enseignement de la compréhension de l'écrit plus pratique comme l'ont confirmé les enseignants interrogés.

Conclusion générale

Conclusion générale

L'enseignement des langues étrangères a connu un développement remarquable en Algérie. Les récentes réformes du système éducatif algérien ont mis l'accent sur l'enseignement/ apprentissage des langues au sein de l'approche communicative et l'approche par compétence.

Notre réflexion dans ce mémoire s'est penché sur l'exploitation des textes littéraires d'origine maghrébine d'expression française, dans l'enseignement/ apprentissage de la compréhension de l'écrit dans le primaire en classe de quatrième année.

Sachant que l'objectif de la tutelle est la mise en œuvre qualitative d'un curriculum, cette conception explique l'existence de l'approche curriculaire dans le but de renforcer et de s'appuyer sur les points forts du système éducatif, et trouver des solutions adéquates pour les points faibles ainsi que répondre aux problèmes soulevés du terrain de l'enseignement/ apprentissage.

Toute approche curriculaire se base sur les éléments composants nécessaires pour la mettre en place à savoir la formation des enseignants (formation initiale et continué), le matériel didactique qui inclus le manuel scolaire comme élément de base et les modalités d'évaluation.

Dans le cadre de notre recherche nous nous sommes intéressés à l'aspect culturel de l'enseignement /apprentissage de la compréhension de l'écrit par le biais des textes de littérature maghrébine d'expression française.

D'abord nous nous sommes penchés d'avantages sur l'écrit en situation de réception (C.E) et ses concepts basiques à savoir : la définition de la compréhension d'un texte, les modèles de compréhension, les processus de lecture, les structures de lecture, les variables textes et contextes, ensuite l'intérêt d'enseigner un texte littéraire avec ses caractéristiques et les objectifs pédagogiques et la compétence culturelle.

Puisque notre modeste recherche scientifique à mis l'accent sur les enjeux de l'utilisation des textes maghrébins comme supports dans le nouveau manuel de la

quatrième année pour l'année scolaire 2017/2018 , nous nous sommes étalés sur la littérature maghrébine d'expression française : ses origines son évolution historique et thématique, les caractéristiques les particularités de cette littérature et ses écrivains .

Finalement et après vérification scientifique par le biais de notre recherche et plus précisément l'exploitation méthodologique et l'interprétation des résultats, nous confirmons nos hypothèses de départ qui sont :

1- L'exploitation des textes littéraire maghrébins d'expression française mènerait à initier l'apprenant au patrimoine littéraire d'expression française et par la suite connaitre sa culture algérienne avec toute ses diversités.

2- l'utilisation des textes de littérature maghrébine francophone faciliterait la compréhension de l'écrit à l'apprenant et l'accès à la langue française à travers des situations réelles du vécu de l'apprenant.

L'analyse documentaire du manuel de la 4AP, nous a permis de vérifier la première hypothèse et la confirmé par la suite, car effectivement les textes intégrés dans le nouveau manuel véhiculent la culture arabo- musulmane et amazigh, qui sont les cultures d'origine des apprenants, et leur patrimoine national.

Le questionnaire, quant à lui, était notre moyen pour vérifier la deuxième hypothèse, et par la suite la confirmer. Puisque la compréhension des textes maghrébins d'expression française était plus facile aux apprenants, l'utilisation de ces textes –là a permis aux élèves de la 4AP d'accéder au sens, et a rendu la tâche de l'enseignement apprentissage de la compréhension de l'écrit plus pratique.

l'approche curriculaire de l'enseignement de la compréhension de l'écrit par le biais de l'interprétation des textes maghrébins francophones dans les nouvelles réformes du curricula lancés récemment en Algérie (2016/2017) , dans le nouveau manuel de la 4AP(2017/2018), a permis à l'apprenants de comprendre des textes en langue étrangère grâce aux situations réelles et à la culture que véhiculent ces textes et ce pour le préparer à se mettre devant des cultures étrangères et affronter l'aspect interculturel ultérieurement.

Cet aspect culturel (Algérien) pris en charge dans le nouveau manuel par le biais de l'utilisation des textes magrébins comme support, porte un apport très important dans la formation de la personnalité du citoyen algérien de demain, c'est un élément motivant et stimulant pour le processus d'enseignement/apprentissage mais pour le fructifier et l'exploiter d'avantage ; une formation des enseignants est nécessaire, alors nous souhaitons que dans l'avenir, d'autres travaux de recherche scientifique doivent mettre la lumière sur la représentation des enseignants sur l'exploitation de cet aspect culturel, et la formation qu'ils doivent avoir pour pouvoir mener à bien leurs tâches et assurer leur adhésion aux changements curriculaire.

Références bibliographiques

I- Les ouvrages :

- 1-Altet, M., Paquay, L., Perrenoud, Ph. (Eds.) (2002). *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?* Bruxelles : De Boeck.
- 2- Arnaud, J (1986). *la littérature maghrébine de langue française*, T1 ;ed publisud, France
- 3- Bolton.S,(1991).*Evaluation de la compétence communicative en langue étrangère*, éd. Hatier et Didier, Paris,.
- 4- Bonn, C(1974) (a). *la littérature algérienne de langue française et ses lecteurs : imaginaire et discours d'idées*, édition Naaman ,ottawa.
- 5- Bonn ,C,Khadda, N , Abdallah Alaoui,M (1996). *littérature maghrébine d'expression française*, EDICEF/AUPELF , Collection n° 48 - Edition n° 01, France
- 6- Crahay, M, Dutrévis, M (2015). *Psychologie des apprentissages scolaires*,2^{ème} édition, de boeck, pays bas.
- 7- Cuq,J ,P, Gruca,I (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, collection FLE ,Presse universitaire, Grenoble.
- 8- Daninos,G (1979). *les nouvelles tendances du roman algérien de langue française*, édition Naaman,ottawa.
- 9- Déjeux, J,(1993). *Maghreb : Littératures de langue française*, Arcantère Editions, Paris .
- 10-Demeuse, M. & Strauven, N (2006). *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation*. Paris-Bruxelles : De Boeck.
- 11-Develay, M (1992). *Savoirs savants, savoirs scolaires*, In : DEVELAY, M. (Ed), *De l'apprentissage à l'enseignement. Pour une épistémologie scolaire*. Paris : ESF.
- 12-Develay, M (1995). *Le sens d'une réflexion épistémologique*, In : DEVELAY (éd). *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF.
- 13-D'hainaut, L (1988, première édition en 1977). *Des fins aux objectifs de l'éducation*, Bruxelles : Editions Labor.
- 14- Eco, U (1985). *Lector in fabula : le rôle du lecteur ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*. Paris. Grasset.

- 15- Fourez, G (1994). *Alphabétisation scientifique et technique*. Bruxelles : De Boeck- Université.
- 16-Gerard, F.-M. & ROEGIERS, X (1993, 2^e édition 2009). *Concevoir et évaluer des manuels scolaires*. Bruxelles : De Boeck-Université.
- 17- Giasson, J (2007). *La compréhension de l'écrit*. Bruxelles : de boeck.
- 18- Gobińska, M (2002). *l'image de l'autre dans la littérature coloniale au Maghreb*, Akademii Pedagogiczne, Krakowie.
- 19- Jonnaert, Ph., Ettayebi, M., Defise, R (2009). *Curriculum et compétences*. Bruxelles : De Boeck Université
- 20-Lynd, M (2006). *Une évaluation de l'organisation de la Réforme et la mise en place des nouveaux curricula (APC) dans l'école fondamentale de Djibouti*. MENESUP, Rapport Banque Mondiale
- 21-Maingain, A., Dufour, B. & Fourez, G (2002). *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*. Paris-Bruxelles : De Boeck Université.
- 22- Mokhtari,R (2006) . *Le nouveau souffle du roman algérien, essai sur la littérature des année 2000*,Chihab éditions.
- 23-Roegiers, X (1997). *Analyser une action d'éducation ou de formation*. Bruxelles : De Boeck Université.
- 24-Roegiers, X (2000). *Une pédagogie de l'intégration*. Bruxelles, Boeck Université
- 25-Scallon, G (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles, Boeck.

II- Les articles scientifiques :

- 1- Aiolnei.O.M(2015). La littérature maghrébine d'expression française- un espace de questionnement identitaire. *journal of romanian literary studies*, issue n°6, pp 368-378
- 2-Allam-Iddou, S(2015) De l'usage des textes littéraires comme outil didactique pour l'enseignement/apprentissage du Français Langue Étrangère. *Synergies .Chili* n° 11 , pp 95-103.
- 3-Bet .M.T(1992). La Littérature maghrébine francophone. *Cahiers de l'Association internationale des études françaises*, n°44. pp 67-80
- 4-Bonn, C (2012) (b). Bibliographie littéraire sélective : Maghreb et émigration maghrébine. *Littérature maghrébine*. [s.p.].

- 5- Derive.J.(1998). Stratégies identitaires du roman francophone. *Annales de l'Université de Savoie*, Université de Savoie, pp 135-154.
- 6- De Carlo, M(2016). Robert Galisson : l'utopie et l'engagement. *Synergies Portugal*, n°5, pp 57-70
- 7- Dufays, J.-L. (1997). Lire au pluriel : pour une didactique de la diversité des lectures à l'usage des 14-15 ans. *Pratiques*, n°95, pp 31-52
- 8- Jerad. N,(2002) . Littératures frontalières, *Spécial: Littérature maghrébine : interactions culturelles et méditerranée*, volume 1, Trieste, Edizioni Università di Trieste, n°24, pp 117-136.
- 9- Laroui. R (2002). les littératures francophones du Maghreb. *Québec français*, n 127, pp 48-51
- 10- Laroui, R. (2007). L'approche culturelle de l'enseignement du français et les pratiques enseignantes au secondaire dans le Bas-Saint-Laurent. *Revue des sciences de l'éducation*, n° 33(2), pp 371–381.
- 11- Leylavergne, J, Parra, A .(2010). La culture dans l'enseignement apprentissage d'une langue étrangère .*ARTÍCULOS DE REFLEXIÓN DISCUSSION ARTICLES* , n°13, pp116-129
- 12- Stępniaik, M .(2000). Albert Camus écrivain Français d'Algérie, *studia Romanica posnaniensia*, UAM, vol. 25/26 Poznań, pp 251-394.
- 13- Miled, M. (2002). Élaborer ou réviser un curriculum. *Le Français dans le monde*, mai- juin 2002, n° 321. Pp 35-38.
- 13- Ranorovololona, E. (2006). Madagascar, évaluer les acquis des élèves pour évaluer la réforme. *Les évaluations en éducation au niveau international : impacts, contradictions, incertitudes*. Sèvres : CIEP, pp 45-48
- 14- Semujanga, J (1991) . Problématique des littératures francophones. *Culture française d'Amérique*, pp 251-270.
- 15- Tauveron ,C (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°19, pp 9-38
- 16 - Nouria Ben Ghabrit, entretien réalisé par Habiba Boukertouta et Aicha Belanteur, *Educ recherche*, n°9, Algérie, 2014, p 15-1

III- Les dictionnaires :

- 1- Le GrandLarousse illustré 2016 (2015). Larouss,Paris.
- 2- Du Bois *et al*(199).Larousse linguistique, Larousse, paris
- 3- Cuq, J, P, (2003) Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Paris, CLE International.

IV- Ouvrages et documents scolaires

- 1- Circulaire – cadre relative à l’année scolaire 2017/2018
- 2- Livre scolaire de la 4AP,(2017),ONPS .
- 3- Medjahed, L (2017).*Guide d’utilisation du manuel : Français4ème Année primaire*. ONPS.

V- Sitographie :

- 1- Blanchet,P (2004).Cours distanciel utilisé à l'université Rennes 2 entre 2004 et 2008, pour étudiants de 3e année spécialisés en didactique du français langue étrangère. [en ligne] http://www.aidenligne-francais-universite.auf.org/IMG/pdf_Blanchet_inter.pdf. consulté le 26 septembre2017.
- 2- Braslavsky, Cecilia. (n.d.). The curriculum.
http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/AIDS/doc/cecilia_e.pdf . consulté le 19 mars 2018.
- 3- De Serres, L, (2009).Commentaire d’image, en faveur de la langue cible et des cultures en partage, *Synergies Canada*, [No 1](#) ; [en ligne] <https://journal.lib.uoguelph.ca/index.php/synergies/article/view/949/1581> . consulté le 21 avril2018
- 4- Dugas, G, *Dix ans de littérature maghrébine en langue française (1992-2001)*,S.A, [en ligne] <http://www.berberemultimedia.fr/litterature/jeune%20liitt%20maghreb.rtf>
- 5- Duplessis, P, (2009). *Introduction de la notion de curriculum en information-documentation* [en ligne]. <http://www.savoirscdi.cndp.fr/index.php?id=484#c843>. Consulté le 23 avril 2018.

- 6- Geys, R (2009), *la littérature maghrébine de langue française : entre deux écritures, une écriture de l'entre-deux*. [en ligne]
<http://www.llcd.auf.org/IMG/pdf/GEYSS.pdf>. Consulté le 25 mars 2018
- 7- Gontard, M, *Le Roman marocain de langue française*, Université de Rennes-2, [en ligne] <http://www.limag.refer.org/Textes/Bonn/ManHatier/MAROC.htm>. Consulté le 25 mars 2018.
- 8- Hassani, Z (2016) « La réforme du système éducatif en Algérie : quels changements dans les pratiques des enseignants ? », *Insaniyat* [En ligne], pp 60-61 | 2013, mis en ligne le 31 janvier. consulté le 09 août 2017
 URL : <http://insaniyat.revues.org/14002.10.42>, consulté le 09 août 2017
- 9- Lanasri, A (1990). *La littérature algérienne de l'entre-deux guerres : génèse et fonctionnement*, [en ligne]
<http://limag.refer.org/new/index.php?inc=iframe&file=Textes/Iti10/Ahmed%20LANASRI.htm> . Consulté le 30/04/2018
- 10- Losfeld, G. (2003) *Conclusions générales des Assises nationales pour l'éducation à l'information*, <http://urfist.chartes.psl.eu/anciensite/Assises/Ass-Losfeld.htm>.
- 11- *Michel Brossard* (2004), *Lectures et perspectives de recherches en éducation*, Presses universitaires du Septentrion. [en ligne] Consulté le 23 avril 2018.
<http://books.openedition.org/septentrion/14167?lang=fr> . Consulté le 30 avril 2018.
- 12- Paul, R (2011). *Témoignages d'écrivains sur la langue française*. [en ligne]
<https://artsrtlettres.ning.com/profiles/blogs/temoignages-decrivains-sur-la-2>, consulté le 25 avril 2018
- 13- van den Akker, J, (2010), *A curriculum perspective on plurilingual education*, [en ligne],
https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/source2010_forumgeneva/slo_persp2010_en.pdf. Consulté le 28 avril 2018.
- 14- <https://souad-kassim-mohamed.blog4ever.com/iii-usage-du-texte-litteraire>
 Consulté le 30 avril 2018.
- 15- <http://ia71.ac-dijon.fr/macon-sud/Documents/Textes%20narratifs/notes%20ouvrage%20Giasson.pdf>
 consulté le 30 avril 2018.

A/ renseignement :

1- Wilaya Ain Defla **ville**
Etablissement :.....

2- Sexe :

Homme femme

3- Age :

22-29 30-4 50- plus de 0

4- Le nombre d'années de votre expérience est de :

0-5ans 6-15 ans 16-25 ans plus de 26 ans

B/ Le questionnaire :

1- Combien de séances sont consacrées à la compréhension de l'écrit ?

Dans la séquence dans le projet

2- Exploitez – vous les textes du nouveau manuel scolaire de la quatrième année primaire ?

Toujours souvent rarement jamais

3- Pourquoi exploitez-vous /ou non, ces textes -là? sont – ils :

- Motivants démotivants
- faciles difficiles
- Des contextes vécus et réels des contextes étrangers à l'apprenant
- Autre :

4- quelle différence remarquez-vous par rapport aux textes proposés dans le nouveau manuel cette année ?

Genre de textes

Contenu des textes

Les auteurs des textes

Aucune différence

5- Quels sont les principaux objectifs de l'enseignement /apprentissage de la compréhension de l'écrit dans votre classe ?

- L'acquisition d'une compétence de lecture
- Acquisition d'une compétence linguistique
- Acquisition d'une compétence culturelle
- Autre réponse :

6- Quelles sont les cultures présentes dans les textes du nouveau manuel de la 4AP ?

Arabo- musulmane amazigh française autre

7- Quels sont les repères culturels présents dans le nouveau manuel de la 4AP ?

Noms propres événement nationaux fêtes religieuses lieux

8- en quoi cela vous facilite l'activité d'enseignement /apprentissage de la compréhension de l'écrit ?

Contexte approprié démarche culturelle directe situation réelles vécues

Autre :

9- Comment trouvez-vous les apprenants face à ces textes-là ?

Intéressés peu intéressés désintéressés

10-A votre avis, vos élèves arrivent –ils à mieux comprendre un texte écrit en français véhiculant le culturel algérien?

Toujours souvent rarement jamais

11- Comment testez- vous les connaissances de vos apprenants en matière de compréhension de l'écrit ?

- Une grille
- Un texte lacunaire
- Un résumé
- Autre :
- **Les textes exploités dans le manuel d'origine de la littérature maghrébine**

francophone

Titre du texte et	source	auteur	repères culturels	Nature du repère
-------------------	--------	--------	-------------------	------------------

		page				culturelle
Projet I : c'est notre quartier	Séquence 1 tu habites ou ? p13	L'immeuble blanc. P17	Bleu blanc vert	Maïssa Bey nom de plume de Samia Benameur, née en 1950 à Ksar el Boukhari, c'est une femme de lettres algérienne	/	/
	Séquence 2 je vais chez Madjid. P23	Jasmin p26	Le jardin de l'intrus, ENAG , 1985, p.5	Kamel zemouri	- Yasmine -Algérie	-La traduction du mot « jasmin » en arabe -Nom propre
	Séquence 3 au magasin. P32	Les oiseaux, p35	Le figuier de barbarie, barzakh, 201 0. p.82	Rachid Boudjedra	/	/
Projet II c'est la fête !	Séquence 1 bonne année ! p43	La fête du Mouloud P 47	Rue des tambourins, 1960.p60	Taos Amrouch 1913-1976 Ecrivaine algérienne et interprète	La fête du mouloud	Fête religieuse islamique
	Séquence 2 aujourd'hui c'est l'aïd ! p53	Un jour de fête P56	Mon âme est comme la votre, ENAL, 1984, p 82	Mohamed cherif khelil Auteur algérien	Les you you Tambouri ns, ghéita Coups de fusils	-fete de mariage traditionn el algérien

	Séquence 3 joyeux anniversaire !p62	Au gala 65	Beni ou le paradis perdu ,Seuil,1989,p 13	Azouz Begag Né en 1957 à Lyon, français d'origine algérienne homme politique, écrivain, diplomate et chercheur en économie et sociologie	/	/
Projet III à la mer	Séquence 1 tu connais l'aventure de la petite goutte d'eau ? p71	L'histoire de la petite goutte d'eau P75	histoire de la petite goutte d'eau, Alpha, 2016, p7-10	Fatéma Bakhaï Née à : Oran , en 1949 Avocate et écrivaine.	/	/
	Séquence 2 à la piscine ! p83	La petite tortue P86	Mile ans de contes de mer, Ed Milan, 2008. p5-7	Masson antonin Né en 1972artiste de spectacle vivant et auteur français	/	/
	Séquence 3 que s'est – il passé ?p94	la petite Sophie et les animaux de la glace p97	Sophie le petit phoque, Epigones, 1991.p3-7	Maite Carranza Née en <u>1958</u> , écrivaine espagnole, elle a eu <u>Prix national de la littérature pour les enfants et les jeunes</u> (2011)	-Sophie	-Nom propre étranger

Annexes

