

République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Mohamed BOUDIAF- M'Sila

Faculté des Lettres et des langues
Département des Lettres et Langue
Française
N° :.....



Domaine : lettre et langue étrangères
Filière : langue française
Option : didactique des langues
étrangères

Mémoire présenté pour l'obtention
Du diplôme de Master Académique

PAR : DJAHEL Safa

**Les activités de lecture comme moyen d'installation
d'une compétence culturelle.**

**Cas des apprenants de la 2AM, collègue Oussama Ibnezaied -
Belaiba- wilaya de M'sila.**

Soutenu devant le jury composé de :

Mm. GAUDI Fella	Université Mohamed BOUDIAF- M'Sila	Président
Dr. AMEUR Azzedine	Université Mohamed BOUDIAF- M'Sila	Rapporteur :
Mr. ZEBIRI Abderazak	Université Mohamed BOUDIAF- M'Sila	Examineur

Année universitaire : 2017/2018

République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Mohamed BOUDIAF- M'Sila

Faculté des Lettres et des langues
Département des Lettres et
Langue Française
N° :.....



Domaine : lettre et langue étrangères
Filière : langue française
Option : didactique des langues
étrangères

Mémoire présenté pour l'obtention
Du diplôme de Master Académique

PAR : DJAHEL safa

Les activités de lecture comme moyen d'installation
d'une compétence culturelle.

Cas des apprenants de la 2AM, collège Oussama Ibnezaied -Belaiba-
wilaya de M'sila

Année universitaire : 2017/2018

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier Dieu le tout puissant et miséricordieux, qui m'a donné la force et la patience d'accomplir ce modeste travail.

*En second lieu, je tiens à remercier mon encadreur monsieur **AMEUR Azzedine** pour ses précieux conseils, ses orientations et son aide durant toute la période du travail.*

A ma famille et mes amis qui par leurs prières et leurs encouragements, j'ai pu surmonter tous les obstacles.

Mes vifs remerciements vont également aux membres du jury pour l'intérêt qu'ils ont porté à ma recherche en acceptant d'examiner mon travail et de l'enrichir par leurs propositions.

Enfin, je tiens également à remercier toutes les personnes qui ont participé de près ou de loin à la réalisation de ce travail

Dédicaces

Je dédie ce travail à :

Mes parents : Ma mère, qui a œuvré pour ma réussite, de par son amour, son soutien, tous les sacrifices consentis et ses précieux conseils, pour toute son assistance et sa présence dans ma vie, reçois à travers ce travail aussi modeste soit-il, l'expression de mes sentiments et de mon éternelle gratitude.

Mon père, qui peut être fier et trouver ici le résultat de longues années de sacrifices et de privations pour m'aider à avancer dans la vie. Puisse Dieu faire en sorte que ce travail porte son fruit ; Merci pour les valeurs nobles, l'éducation et le soutien permanent venu de toi.

Mes frères, sœurs et amis qui n'ont cessé d'être pour moi des exemples de persévérance, de courage et de générosité.

Mes enseignants qui doivent voir dans ce travail la fierté d'un savoir bien acquis.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
----------------------------	---

CHAPITRE I :

CONCEPTION DE LECTURE ET TEXTE LITTÉRAIRE

Introduction.....	06
I.1. Définition de la lecture.....	07
I.2. Les modèles de lecture.....	08
I.2.1. Les modèles du bas vers le haut.....	09
I.2.2. Les modèles du haut vers le bas.....	09
I.2.3. Les modèles interactifs : interaction entre le lecteur et le texte.....	10
II.1. Définition du texte.....	11
II.1.1. Définition du texte littéraire.....	12
Conclusion.....	15

CHAPITRE II :

COMMUNICATION ÉCRITE ET COMPÉTENCE CULTURELLE

Introduction.....	17
I.1. La communication écrite.....	18
I.1.1. Compétence de communication.....	18
I.1.2. La compétence de communication à l'écrit.....	19
I.1.2.1. Composantes d'une compétence de communication en lecture.....	19
I.1.2.2. Caractéristiques de la communication écrite.....	20
I.1.2.2.1. Critères de communication.....	20
I.2. La compréhension de l'écrit.....	21
I.2.1. Qu'est ce que la compréhension en lecture.....	22
II.1. Compétence culturelle.....	23
II.1.1. Définition.....	23
II.1.2. Les composantes d'une compétence culturelle.....	24
Conclusion.....	25

CHAPITRE III :

OBJECTIVATION DE LA CULTURE DANS DES ACTIVITES DE LECTURE

Introduction.....	27
1. Description du lieu du test.....	28
1.1. Description de l'établissement.....	28
1.2. Description des deux classes.....	28
1.3. Échantillon.....	28

2. Expérimentation.....	29
2.1. Texte 1.....	29
2.1.1. Résumé.....	29
2.1.2. Déroulement de la séance.....	30
3. Le pré-test.....	31
3.1. Fiche pédagogique du pré-test.....	31
4. Activités de renforcement.....	33
5. Post-test.....	35
5.1. Texte 2.....	35
5.2. Comparaison des deux textes.....	39
6. Résultats.....	40
6.1. Présentation des résultats.....	40
6.1.1. Résultats de pré-test.....	40
6.1.2. Résultats du post-test.....	41
7. Analyse des résultats.....	43
7.1. Comparaison des résultats des deux tests de la classe expérimentale.....	43
7.2. Comparaison des résultats des deux classes.....	45
Conclusion.....	47
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	48
BIBLIOGRAPHIE.....	51
ANNEXES	
1. Pré-test	
1.1. Copies de la classe expérimentale	
2. Poste-test	
2.1. Copies de la classe expérimentale	
2.2. Copie de la classe témoin	
3. Activité 1 : être à l'heure	

***Introduction
générale***

Introduction générale

La lecture est une activité scolaire fortement complexe et multidimensionnelle qui fait appel aux efforts visuels, cognitif et métacognitifs du lecteur. Son apprentissage est un enjeu majeur pour tout enfant durant sa scolarité de son enfance à l'âge adulte.

En effet, ce processus est atteint selon les didacticiens à partir de la maîtrise de la langue qui conditionne la réussite scolaire et constitue le fondement de l'insertion sociale ainsi que la fluidité de l'expression à l'oral ou à l'écrit. Enseigner une langue étrangère aux apprenants dès leur jeune âge ; c'est les doter d'atouts indispensables qui permettent de réussir dans le monde de demain.

Comme l'acte de lire signifie un contact entre l'écrivain et le lecteur, l'apprentissage d'une langue étrangère signifie aussi contacter avec les autres et entrer dans une nouvelle vision du monde, dans une nouvelle culture, pour que l'apprenant puisse se familiariser avec les autres et les accepter malgré les différences.

La classe de français langue étrangère dans le contexte algérien se propose comme le lieu où la culture étrangère entre en contact avec celle de l'apprenant. Cette dernière qu'il faut la tester doit se manifester selon les objectifs et les activités des séances de lecture et la compréhension de l'écrit.

Il est connu que chaque langue est une porteuse de valeurs et de culture, et pour apprendre une langue étrangère, il est indispensable de passer par sa culture, qui est complètement différente de la culture maternelle. C'est pour cette raison que l'enseignement-apprentissage des langues-cultures s'impose, trouvant sa grande importance dans un monde métissé articulant sur toute sorte d'échange où le respect mutuel et l'intérêt commun doivent être présents toujours dans la construction solide et durable des relations internationales.

Dans le monde entier, tout système éducatif a pour but de formation d'un citoyen capable de s'ouvrir sur le monde en confrontant d'autres cultures, et d'autres modes de vie. L'Algérie est parmi les pays qui insistent à réaliser ce but en enseignant le français dans tous les cycles dès le primaire.

Le fait de rencontrer deux langues, deux cultures lors de l'enseignement-apprentissage suscite une profonde réflexion chez l'apprenant. Le manque de la conscience socioculturelle rend l'apprenant dans un état d'ambiguïté et de mal compréhension, notamment en employant dans les séances de lecture et de compréhension de l'écrit des supports de richesses culturelle énorme tel que le texte littéraire (conte, fable ... Etc.).

Ce genre de textes qui comporte des indices culturels et/ou interculturels, explicites ou implicites, met l'enseignant dans une situation distincte qui l'oblige à trouver une

Introduction générale

méthode et des activités qui contribuent à l'installation et la construction d'une compétence culturelle chez l'apprenant, à travers laquelle l'apprenant va être capable de relever toutes traces culturelles trouvées dans un texte de culture maternelle ou dans un texte d'une culture étrangère, arrivant à la fin du parcours à former un apprenant qui sait relever les marques de la culture dans des textes littéraires et un individu qui se connaît et connaît l'autre.

De ce qui précède, nous estimons que la problématique du présent travail s'inscrit à la charnière de la didactique de l'écrit et la didactique de l'interculturel. Parce que après avoir constaté que malgré la grande importance de l'analyse (des activités) et la présence de l'objectif culturel dans la construction d'une compétence culturelle à travers l'étude des textes littéraires destinés aux apprenants de la 2ème année moyenne durant les séances de lecture (lecture-entraînement et lecture plaisir) et les séances de la compréhension de l'écrit, nous observons que l'objet et l'objectif culturels sont plus ou moins négligés, cette négligence provoque un échec lors de la mise en place des activités de compréhension de ces textes. L'échec constaté donc a suscité notre intérêt majeur et nous a motivés à dresser la question suivante :

Comment les activités de la lecture peuvent-elles être au service de l'installation d'une compétence culturelle ?

En essayant de répondre à cette question nous formulons les hypothèses suivantes :

- Le texte littéraire (le conte) contribuerait à transmettre la culture aux apprenants à travers les activités de la lecture qui serviraient à installer la compétence culturelle chez eux, grâce à ces activités qui viseraient la culture, faites lors des séances de lecture (compréhension de l'écrit, lecture-entraînement et plaisir), les apprenants commenceraient à comprendre et à dégager les traits culturels trouvés dans les textes.
- Il est probable que l'étude des textes littéraires dans les séances de lecture et de compréhension de l'écrit ne serait pas profondément exploitée en s'interrogeant sur le temps, le lieu, les personnages, les événements et une absence des questions qui viseraient l'aspect culturel du texte.

Afin de procéder à la vérification des présentes hypothèses, nous nous orientons vers l'adoption d'une démarche méthodologique à des fondements descriptifs et expérimentaux. Dans son volet descriptif (théorique), nous allons présenter des informations sur la lecture, la compréhension en lecture et sur la compétence culturelle. Dans son volet expérimental nous allons décrire des séances d'observation

Introduction générale

dans la classe expérimentale, présenter un test qui contient des activités sur l'aspect culturel du texte étudié, présenter une expérimentation qui porte sur l'aspect culturel dans le texte littéraire (le conte).

Les objectifs visés à travers cette recherche sont :

- Signaler clairement aux concernés la négligence et l'absence totale ou partielle de la prise en charge de la dimension culturelle en classe de FLE au collège.
- Proposer des activités de lecture qui visent à relever l'aspect culturel et les traces culturelles dans un texte littéraire.
- Proposer et mettre en œuvre des initiatives en ce sens pour encourager les praticiens de l'éducation à affronter l'enseignement-apprentissage de la compétence culturelle.

Pour bien présenter notre démarche méthodologique, notre mémoire est scindée en 03 chapitres. Le premier comportera quelques définitions de la lecture, termes et notions relatifs au domaine de la lecture, quelques définitions du texte et du texte littéraire.

Le deuxième chapitre sera partagé entre la compétence de la communication écrite et la compétence culturelle. Nous y présentons des définitions de la communication écrite, ses composantes et caractéristiques, des définitions de la compréhension écrite, la compréhension en lecture, la compétence culturelle et ses composantes.

Un chapitre pratique, dans lequel nous représenterons notre corpus, puis la description des séances observées, le déroulement de l'expérimentation et la dernière partie de ce chapitre sera consacré pour l'analyse et l'interprétation des résultats du test de l'évaluation.

Après l'interprétation des données récoltées, une conclusion va clôturer ce travail de recherche.

CHAPITRE I
CONCEPTION DE LECTURE ET
TEXTE LITTÉRAIR

Introduction

Le processus de l'enseignement-apprentissage de la lecture de français langue étrangère est un domaine très important de la didactique, cet enseignement-apprentissage nécessite une étude préalable de plusieurs aspects (didactiques, linguistiques, psychologiques... etc.), c'est pourquoi la lecture présente une activité primordiale et fondamentale dans les apprentissages d'avoir des acquis pour la personne qui lit. Elle est extrêmement autonome et individuelle.

La lecture est considérée comme une activité clé dans l'enseignement, elle devient un enjeu majeur pour l'apprenant. Elle occupe aussi une très grande place dans la société et dans le domaine de l'éducation. Vu que son objectif est de faire acquérir les moyens par lesquels il saura effectuer par lui-même l'apprentissage de cette activité d'une part, d'une autre part les attitudes qui le déposera à chercher les connaissances nouvelles et à utiliser les instruments qui lui feront acquérir cette compétence de lire.

En effet, l'acte de lire est indissociable au texte, c'est la forme écrite qui nécessite une lecture, l'objectif principal de cette activité est de saisir le sens des textes que nous lisons.

C'est pour ces raisons que nous tâcherons dans ce premier chapitre à présenter certaines définitions concernant la lecture, le texte et le texte littéraire et en essayant à travers un aperçu synthétique d'aborder les différents modèles de lecture. Pour arriver à la fin à réaliser des activités de lecture sur un texte littéraire.

I.1. Définition de la lecture

Actuellement, la lecture est devenue une action importante dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. On la considère plus comme un déchiffrement d'unité linguistique juxtaposée mais plutôt comme une construction de sens parce que, en fait, lire un texte nécessite l'exploitation des informations et des compétences antérieures.

La lecture comme activité a pour objectif de comprendre une information écrite, généralement cette dernière représente le langage sous forme des graphies et des symboles identifiables par la vue.

Dans ce sens nous avons choisi quelques définitions. Dans une première définition :

« Lire, c'est traiter avec les yeux. Lire, c'est donner directement un sens à l'écrit c'est-à-dire sans passer par l'intermédiaire ni de déchiffrement ni de l'oralisation. Lire, c'est questionner l'écrit à partir d'une attente réel dans une vraie situation de vie.

Lire, c'est lire de vrais écrits (des noms de rues, un livre, une affiche, un journal) au moment où on a vraiment besoin. »¹

Gérard-Chauveau et Rogovas-Chauveau ont défini l'acte de lire ainsi

« L'acte de lire serait le produit de processus primaire (mise en correspondance entre graphèmes et phonèmes, déchiffrage partiel d'un mot, reconnaissance immédiate des syllabes ou de mot) et de processus supérieur (intelligence de la langue, prédiction syntaxico-sémantiques, recours au contexte précédent ou suivant les éléments à identifier). Il se situerait au croisement de mécanismes ascendants (la perception d'une lettre ou d'un bloc de lettre oriente la saisie d'un mot ou d'un groupe de mots et descendants d'une lettre) »²

Ainsi, la lecture c'est le fait de donner un sens à l'écrit, c'est-à-dire elle est une activité perceptive qui mène l'individu avec l'ensemble de ses connaissances et pré requis (expériences) à donner une signification au texte écrit. Donc cet acte peut se faire avant le déchiffrement et l'oralisation qui résulte la compréhension. Tant que la lecture est considérée comme une tâche pour réaliser une action sociale, alors elle est bien placée tant que l'écrit réception.

¹- Man-DeVriendt, *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde*. Bruxelles, De Boeck, 2000, p. 240.

²- Chauveau et Rogovas-Chauveau, *Les processus interactifs dans le savoir-lire de base*. Revue française de pédagogie, 1990, p. 24

En effet la lecture prends son importance à travers le rôle qu'elle joue dans le développement culturel et intellectuel chez l'individu, parce que cette dernière est l'activité sur laquelle se base les autres apprentissages, et l'installation des compétences culturelles et linguistiques chez l'individu. Son histoire est donc toujours liée à l'histoire des civilisations humaines, parce qu'elle indissociable de celle de l'écriture (Jenny, 2003). Sans écriture, il n'y a pas de lecture et sans lecture l'écriture n'a pas de sens ou valeur.

La lecture peut être aussi définie comme une activité qui vise à donner un sens à des signes graphique, mais la didactique a une autre définition de cette activité.

« En didactique on aborde généralement la lecture par trois voies différentes : le choix des textes à lire, la nature des activités pédagogiques, et l'accès au sens des messages écrits... les activités de la lecture ont aussi pour fonction de restaurer, chez le lecteur rendu malhabile par la méconnaissance de la langue étrangère, des stratégies de lecture automatique en langue maternelle, mais occultées. »¹

Pour Jacques Grégoire et Bernadette Pierart, la lecture est considérée comme :

« Une habileté mentale complexe. Ce n'est pas une compétence unique mais plutôt la résultante de plusieurs composantes distinctes, quoique complémentaires, mettant en jeu aussi bien des habiletés spécifiques au domaine particulier du traitement de l'information écrite que les compétences cognitives beaucoup plus générales (par exemple, l'attention, la mémorisation, l'aptitude intellectuelle, les connaissances générales) qui interviennent dans bien d'autres domaines. »²

Donc, le décodage facilite la compréhension mais, il faut se disposer également des capacités cognitives et linguistiques nécessaires à la compréhension d'un message écrit.

I.2. Les modèles de lecture

Après avoir défini la notion de lecture à travers plusieurs angles, c'est pour cela nous trouvons que c'est très nécessaire de passer par les modèles de lecture. Durant les années soixante (1960-1970) plusieurs recherches ont été faites pour identifier les différents facteurs qui entre en jeu dans le processus de lecture. Ces recherche ont

¹- Jean Pierre, CUQ, *Dictionnaire de didactique de français*, Paris, Armand Colin 2003.

²-GREGOIRE J, PIERART, B, *Evaluer les troubles de la lecture : Les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques*, Bruxelles, De Boeck, 1994, p. 24.

finalement réussi à produire trois types de modèles de lecture qui proposent la manière avec laquelle nous devons aborder un texte (comment lire), et nous les développerons par la suite en s'appuyant sur les synthèses faites par Claudette Cornaire et Claude Germain (1999) dans leur ouvrage *le point sur la lecture* :

I.2.1. Les modèles du bas vers le haut

Appelés aussi en anglais « bottom-up ». Ces modèles ont comme principe de base que la construction du sens d'un texte vient à partir l'encodage d'unités de base, en d'autres termes le lecteur doit commencer par la reconnaissance de la petite unité du texte vers la plus grande, les lettres, les syllabes, les mots et arrivant enfin à lire une phrase. Donc on peut dire que la compréhension vient en deuxième position.

Joëlle Lucas (2007) a prouvé que ces modèles englobent les méthodes synthétiques (syllabiques) leurs principes sont les suivants :

- La langue écrite est une simple retranscription de l'oral ; L'élément simple de la langue est la lettre : on part du simple pour aller au complexe : principe du b-a / ba, il faut d'abord apprendre à déchiffrer : associer les lettres entre elles pour former des syllabes puis des mots, on peut ensuite lire « couramment ».
- La compréhension passe par la lecture à voix haute et la répétition pour créer des automatismes.
- On ne se soucie pas de présenter de vrais textes aux lecteurs débutants, il faut que les textes contiennent les graphèmes à étudier. Les lecteurs novices sont souvent invités à lire des lettres et des syllabes isolées, de même que des mots et des phrases sans établir aucun lien entre eux.
- On ne propose pas de but de lecture à l'élève, la lecture n'y est pas une lecture fonctionnelle.¹

I.2.2. Les modèles du haut vers le bas

Connus de leur nom en Anglais « top down ». Ils se basent sur la construction du sens. Dans ces modèles le sens d'un texte commence à se construire au début par le biais des éléments textuels et para textuels en émettant des hypothèses. Ces hypothèses formulées à partir des prés requis et les connaissances antérieures du lecteur du lecteur et

¹- Lucas, Joëlle, 2007. LES MODELLES DE LECTURE : HISTORIQUES DES METHDES. Consulté le mars 18, 2018, sur ENEP : <http://enep.ddec.nc/spip.php?article10>

des indices visibles du texte vont être omniprésents lors de la lecture par une vérification régulière, c'est-à-dire, après une lecture silencieuse le lecteur doit d'abord anticiper, vérifier puis confirmer l'hypothèse.

Goodman est parmi les théoriciens les plus connus en lecture, il a élaboré un modèle du bon lecteur appartenant à cette catégorie, affirme que « *La lecture est un jeu d'essais et d'erreurs où le lecteur choisit dans les signes graphiques les indices les plus productifs, anticipe la suite du texte, vérifie ses hypothèses...* »¹

Nombreux spécialistes ont critiqué ce type de modèle parce qu'il concentre beaucoup sur les connaissances du lecteur en négligeant d'autres systèmes mis en œuvre dans l'activité de compréhension de l'écrit.

I.2.3. Les modèles interactifs : interaction entre le lecteur et le texte

Ces modèles de lecture prennent en considération l'idée que le texte porte des nouvelles informations et que le lecteur a un bagage des connaissances et des prés requis qu'il aille le mettre en service dans son activité de lecture.

Selon Giasson et Thériault (1983), « *les modèles interactifs décrivent la lecture comme un processus de synthèse de l'information fournie simultanément à travers différents niveaux d'analyse (orthographique, syntaxique, sémantique)* »². Donc le lecteur adopte des différentes stratégies de lecture selon la situation. Pour conclure, on peut dire que ce type de modèles englobe les deux types précédents.

Lorsque l'information contextuelle n'est pas suffisante le type ascendant « du bas vers le haut » qui domine et quand le contexte permet l'anticipation là le type descendant « du haut vers le bas » qui va dominer. Cette anticipation ne peut pas être possible qu'à une seule condition si le lecteur a un bagage des connaissances et des prés requis qui lui permet de comprendre le texte présenté. C'est pour cela le sujet traité dans le texte ne doit pas être totalement inconnu du lecteur. En outre, il faut que le texte soit un texte authentique qui permet au lecteur l'utilisation du contexte contrairement aux textes construits à partir des phrases isolées. Pour arriver à la compréhension de l'écrit dans ces modèles interactifs, le lecteur doit utiliser ses connaissances sur le monde et aussi des connaissances linguistiques en interaction avec les informations du texte lu.

¹- Lucas, Joelle, 2007. LES MODELLES DE LECTURE : HISTORIQUES DES METHODES. Consulté le mars 18, 2018, sur ENEP : <http://enep.ddec.nc/spip.php?article10>

²- IBID.

II.1. Définition du texte

Le texte est une réalisation matérielle de nature écrite ou orale. C'est l'objet langagier le plus pertinent qui représente le langage écrit. A ce propos, nous avons choisi des définitions de texte parmi tant d'autres pour les raisons suivantes : une définition dans une approche didactique (d'après le dictionnaire de didactique), une autre dans une approche linguistique.

Dans une approche didactique

« La notion de texte s'est éloignée de son sens quotidien pour devenir centrale en psychologie du langage et en psycholinguistique où elle désigne l'ensemble des énoncés oraux ou écrits par un sujet dans le but de constituer une unité de communication (Bronckart, Fayol). Cette notion a connu une vague particulière avec ce qu'on a appelé d'une manière un peu métaphorique les grammaires de texte, dont l'idée née chez les anglicistes tchèques (Danes, Svoboda...) s'est répandue ensuite en Europe à la fois dans les pays de langue allemande (Petôfi) et de langue anglaise (Halliday et Hasan). Certains des premiers travaux prenant pour cible le français ont été produits par des enseignants étrangers de français (Danemark).

Ces études se donnent pour cible les régularités observables dans l'organisation du texte, au-delà de la phrase. Elles distinguent souvent trois phénomènes :

- *La microstructure textuelle, qui concerne les phénomènes inter phrastiques (substitutions anaphoriques, connexion temporelles et lexicales, articulateurs phrastiques...).*

- *La superstructure, qui concerne les planifications que manifestent les textes au niveau de leurs grandes masses. On observe par ailleurs que ces plans de texte permettent de construire des typologies (Adam).*

- *La macrostructure qui définit globalement le texte et le caractérise comme un tout, d'un point de vue tant sémantique (hyperthème) que pragmatique (macro acte de langage sous-jacent).*

La notion de texte reste cependant de nature très grammaticale et formelle : les grammaires de texte sont censées analyser les règles de bonne formation du texte qui lui donnent sa cohésion. Il s'oppose alors au discours, notion plus pragmatique qui réunit le texte et son contexte et caractérise la qualité discursive par sa cohérence. Celle-ci se manifeste plus chez les participants de l'activité discursive, intention de communication et interprétation, que dans l'objet langagier lui-même : un discours peut être cohérent (interprétable) même si le texte correspondant n'est pas cohésif (par exemple, la poésie depuis le XIX^e siècle). »¹

Le texte désigne aussi : *« l'ensemble des énoncés oraux ou écrits produits par un sujet dans le but de constituer une unité de communication »²*

¹- Jean Pierre, CUQ, *Dictionnaire de didactique de français*, Paris, Armand Colin 2003.

²- Jean Pierre, CUQ, Op. Cit, P236.

Jean Michel Adam considère le texte comme étant un objet concret ou abstrait :

« l'objet d'une théorie générale des agencements d'unités (ce qu'on appellera la texture pour désigner les faits micro linguistiques et la structure pour les faits macrostructures) au sein d'un tout de rang de complexité linguistique plus ou moins élevé. Cet objet abstrait était celui des « grammaires de textes », il reste dans une autre configuration épistémologique, l'objet théorique de la linguistique textuelle. Les textes comme objets concrets, matériels, empirique. Chaque texte se présente comme un énoncé complet, le résultat toujours singulier d'un acte d'énonciation. Chaque texte étudié sera pour nous l'objet d'une analyse textuelle ».¹

Cité par Collecta et Karcher dans leur ouvrage que Patrick Charaudeau le définit ainsi: *« Le texte est la manifestation matérielle (verbale, gestuelle, iconique, etc.) de la mise en scène d'un acte de communication, dans une situation donnée, pour servir le Projet de parole d'un locuteur donné. »²*

Meyer l'a défini autrement dans l'ouvrage de Crevisse Maurice : *« le texte est un tout, et non un simple assemblage de propositions indépendantes (et analysable comme telles) que l'on aurait mises bout à bout. En fait, le sens d'un texte se détermine par ses composants mais ne s'y ramène pas : chaque du texte renvoie à ce dernier comme à son sens profond ».³*

Dans le sillage de ce qui précède, on peut dire que le texte est une série orale ou écrite perçus comme constituant un ensemble cohérent qui porte un sens en utilisant des structures propres à une langue (conjugaison, construction et association des phrases...), et on le considère comme un acte de communication plurisémiotique.

II.1.1. Définition du texte littéraire

Le texte littéraire n'est pas un texte comme un autre, il présente des qualités qui le distinguent des autres productions écrites :

- *« Il n'a pas pour fonction essentielle d'être utile, comme peuvent l'être un mode d'emploi ou un manuel scolaire, car il veut traduire la vision du monde et la sensibilité de son auteur : les mots ne*

¹- ADAM, Jean-Michel, *linguistique textuelle*, Coll. Fac. Linguistique, Ed. Nathan, Paris, 1999, P 40

²- COLLECTA & KARCHER, *Linguistique textuelle et didactique de l'écrit*, 2012, p. 18.

³- CREVISSE, Maurice, *le bon usage*, Ed. J. DUCULOT, Bruxelles, 1969, P48.

renvoient qu'à leur charge poétique et évoque souvent tout autre chose que la réalité.

- *Il utilise donc la langue de façon particulière pour suivre l'esthétique et les formes propres à la littérature. Sa fonction expressive (l'expression des sentiments, des émotions) et sa fonction poétique (le style) sont indissociables de sa fonction narrative (quand il raconte une histoire) ou argumentative (quand il cherche à convaincre).*

- *Le processus de communication qui se déroule entre le texte littéraire et le lecteur n'est pas le même que celui d'une communication dite normale : quand on lit une œuvre littéraire, la relation s'instaure directement entre le récepteur et le message lui-même (l'œuvre).*

- *Dans la communication littéraire, le statut de l'émetteur et du récepteur présente des caractéristiques propres : l'émetteur d'un texte littéraire est en effet à la fois l'auteur et le narrateur ou les personnages qui lui parlent. »¹*

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

Le texte littéraire est celui qui emploie le langage littéraire, un type de langage qui obéit à des préoccupations esthétiques afin de capter l'intérêt du lecteur. L'auteur de littérature cherche les mots appropriés pour exprimer ses idées avec soin et beauté tout en suivant un certain critère de style.

Cette esthétique dépendra du propre auteur et pourra être obtenue au moyen de plusieurs moyens linguistiques et techniques littéraires. Parmi ces moyens, nous retiendrons les ressources grammaticales (en ajoutant, supprimant ou répétant des structures), les sémantiques (à partir de l'altération du sens des mots, telles que la métaphore ou la métonymie) et les phoniques (jeux avec les sens des mots).

Comme nous l'avons déjà mentionné, le texte est un ensemble cohérent d'énoncés qui forme une unité de sens et qui a une intention communicative. L'adjectif littéraire, à son tour, est associé à la littérature, soit l'ensemble des expertises visant à lire et à écrire correctement. Un texte littéraire est d'abord écrit pour le plaisir de celui qui va le lire et avec le plaisir de celui qui l'écrit. Il nous change d'univers, nous raconte une histoire, nous séduit.

¹- LOESCHER EDITOR, La spécificité des textes littéraires, Esbac : Français-Analyse de texte. Consulté le mars 18, 2018 : <https://enfrancais.loescher.it/files/635> .

Autrement dit, le texte littéraire est celui qui emploie le langage littéraire, un type de langage qui obéit à des préoccupations esthétiques afin de capter l'intérêt du lecteur. L'auteur de littérature cherche les mots appropriés pour exprimer ses idées avec soin et beauté tout en suivant un certain critère de style.

Selon Dominique Maingueneau :

« L'œuvre littéraire, ainsi que n'importe quel énoncé, implique une situation d'énonciation. Cependant, on ne peut pas, selon lui, rester seulement dans la genèse ou dans les dispositifs de communication de l'œuvre. On n'en peut pas non plus rester à l'extérieur de l'acte de communication littéraire. L'énonciation littéraire, n'échappe pas à la règle commune de l'énonciation, mais elle exige des conditions de production très particulières, cela veut dire qu'elle ne peut pas être considérée comme un échange linguistique commun. On voit le texte littéraire comme un acte de communication dans lequel le dit et le dire, le texte et son contexte sont indissociables. »¹

Alors, les textes littéraires, avec toute leur diversité, peuvent devenir un instrument très important d'installation, d'acquisition et de perfectionnement de la langue, et ils peuvent rendre les plus grands services sur le plan pédagogique. Cela implique de donner aux textes littéraires une grande valeur et aussi une place assez importante dans le processus d'apprentissage du FLE. En d'autres termes, l'utilisation des textes littéraires au sein de la classe du FLE veut dire qu'on les considère comme un outil et aussi comme un objet d'apprentissage.

Donc, l'utilisation des textes littéraires en classe de FLE paraît particulièrement appropriés, vu que la langue travaille et est travaillée. Le fait que la langue et la littérature maintiennent une relative autonomie par rapport aux conditions de production et de réception, elles (s') élaborent et (se) transmettent les rites et les mythes sociaux.

¹- MAINGUENEAU, D. *Le discours littéraire*. Paris : Armand Colin. 1990-2004.

Conclusion

Dans ce chapitre nous avons essayé d'éclairer la notion de lecture qui demeure une étape essentielle dans tout enseignement-apprentissage du FLE.

A ce propos, nous avons donné quelques définitions sur l'acte de lire selon plusieurs théoriciens, la notion du texte selon une approche didactique et autre selon une approche linguistique. Nous avons inclus aussi quelques informations sur les différents modèles de la lecture qui jouent un rôle dans la réalisation de l'activité de lecture.

Le choix d'un modèle de pédagogie de la lecture a tant d'importance qu'il constitue un outil essentiel à la concrétisation en classe de FLE des objectifs assignés. Ce qui est important pour l'apprenant est que la lecture soit liée à une attitude, à un projet déterminé, c'est pourquoi nous pouvons lire pour s'informer, divertir et pourquoi pas pour le plaisir.

Dans ce premier chapitre nous avons touché certaines connaissances, théoriques sur la lecture et le texte littéraire et sa charge sémantique dans le but de comprendre les éléments qui vont être introduit dans le chapitre suivant ainsi que ses éléments portant sur la communication écrite et ses composantes, la compréhension en lecture et son rôle, et aussi la compétence culturelle et ses composantes.

CHAPITRE II

COMMUNICATION ÉCRITE ET COMPÉTENCE CULTURELL

Introduction

La communication écrite consiste à transmettre un message à son interlocuteur non pas de façon verbale, mais sur un rapport physique. La communication écrite exige donc d'être complète, lisible et compréhensible. Le vocabulaire utilisé est plus élaboré que dans une communication orale classique. C'est une compétence de communication qui se définit comme la capacité de communiquer dans une langue. Et ses composantes et caractéristiques pour une activité de lecture.

La compréhension de l'écrit c'est comprendre ce que nous lisons, et la compréhension de lecture c'est l'application d'une aptitude qui s'est développée pour d'autres fins (l'écoute ou la compréhension auditive, la compréhension de la lecture n'est pas un phénomène pour lequel notre cerveau à évolué.

On sait tous que la langue véhicule une culture, soit à l'oral ou à l'écrit cela sert à transmettre la compétence culturelle qui peut être une expression insidieuse, et nous prenons tous part au débat en nous fondant sur nos antécédents et notre point de vue personnel. Afin de maîtriser cette compétence il faut d'abord savoir qu'est ce qu'une compétence culturelle et quelles sont ses composantes, c'est qu'est ce que nous allons voir dans ce deuxième chapitre.

I.1- La communication écrite

I.1.1- Compétence de communication

Généralement une compétence de communication se définit comme la capacité de communiquer efficacement dans une langue soit maternelle, seconde ou étrangère. Cette notion attire l'attention des spécialistes parce qu'elle constitue le noyau dur de la didactique actuelle du français langue étrangère. Ils tentent de trouver de bons moyens pour la mise en œuvre des processus d'enseignement-apprentissage favorisant le développement de cette compétence.

Elle est aussi définie ainsi « *La compétence de communication est en fait le noyau dure de l'approche communicative selon laquelle la langue est vue avant tout comme un instrument de communication.* »¹⁵

Robert Calisson et Daniel Coste (1976) définissent la compétence de communication comme concept représentant, une contestation et une extension de la notion chomskyenne de compétence. Hymes (1971), désigne sous l'expression compétence de communication, la connaissance (pratique et non nécessairement explicitée) des règles psychologiques, culturelles et sociales qui commandent l'utilisation de la parole dans un cadre social. « *Le processus de socialisation langagière (Etudiée par exemple par Bernstein) consiste pour partie en l'acquisition progressive de cette compétence de communication qui complète nécessairement la compétence grammaticale du sujet parlant.* »¹⁶

Dell Hymes a révisé la conception de NoamChomsky sur la compétence linguistique, en proposant un autre type de compétence qui doit être pris en considération : « *la compétence de communication* » (notion élaborée dès 1966).

La compétence de communication nécessite la maîtrise de code, de variantes sociolinguistiques et des critères de passage d'un code ou d'une variante à d'autres ; elle contient aussi un savoir pragmatique par rapport aux conventions énonciatives qui sont d'usage dans la communauté considérée.

¹⁵-Sukanya NANTHASILP, « *la compétence en communication en didactique du français langue étrangère* », 2014 : www.damrong-journal.su.ac.th/upload/pdf/69_11.pdf , consulté le mars 18, 2018.

¹⁶-AMEUR, Azzedine, Le rôle des structures cognitives et psychologiques de l'apprenant dans la compréhension en lecture, thèse de doctorat en didactique sous la direction de Pr. DAKHIA Abdelouahab, Université Mohamed Khider, Biskra. 2017.

I.1.2- la compétence de communication à l'écrit

Dans les nouvelles approches la compréhension et la production écrites s'inscrivent dans une situation de communication. En fait, le lecteur s'engage dans un projet de lecture en utilisant toutes ses structures psychologiques et cognitives¹⁷, pour s'informer (par exemple comprendre une information scientifique), pour agir (par exemple réaliser une recette), pour s'intégrer dans un groupe social ou pour se distraire (par exemple lire un roman). A comprendre l'auteur du texte parce qu'à son tour, il est une personnalité qui a ses propres caractéristiques psychologiques, sociales et cognitives, dans un cadre de communication, il écrit un texte à des caractéristiques spéciales et spécifiques.

I.1.2.1- Composantes d'une compétence de communication en lecture

Il y a cinq composantes possibles d'une compétence de communication pour une activité de lecture, proposé par Daniel Coste¹⁸ :

1- Une composante de maîtrise linguistique : Savoirs et savoir-faire relatifs aux constituants et aux fonctionnements de la langue étrangère en tant que système linguistique permettant de réaliser des énoncés ;

2- Une composante de maîtrise textuelle : Savoirs et savoir-faire relatifs aux discours et aux messages en tant que séquences organisées des énoncés (agencement et enchaînement transphrastiques ; rhétoriques et manifestations énonciatives de l'argumentation) ;

3- Une composante de maîtrise référentielle : Savoirs et savoir-faire tenant à des domaines d'expérience et de connaissance.

4- Une composante de maîtrise relationnelle : Savoirs et savoir-faire touchant aux routines, stratégies, régulations des échanges interpersonnels en fonctions des positions, des rôles, des intentions de ceux qui y prennent part ;

5- Une composante de maîtrise situationnelle : Savoirs et savoir-faire relatifs aux différents autres facteurs qui peuvent affecter, dans une communauté et dans des circonstances données, les choix opérés par les usages du langage.

¹⁷- Jean Pierre, CUQ, *Dictionnaire de didactique de français*, Paris, Armand Colin 2003, pp. 48, 49,50.

¹⁸- Coste, D. (1978). Lecture et compétence de communication. *Le Français dans le monde* (141).

I.1.2.2- Caractéristiques de la communication écrite

Comme tous les types de communication, la communication écrite se représente aussi selon le schéma de communication de Romain Jakobson. Ses caractéristiques se présentent souvent en comparaison à celles de la communication orale. A ce fait, les caractéristiques d'une communication écrite se résument dans les points suivants :

- Absence de l'interlocuteur : quand on écrit, le lecteur est absent, quand on lit l'auteur est absent. C'est une communication différée.
- Recours au code verbal dans sa forme graphique, il n'y a pas de gestes, d'intonations, de sons...
- La totalité des éléments de références du message sont explicites : dans un texte, par exemple, on décrit les lieux, les personnages, on donne des références, etc.
- Le message, ou texte est monologué : il n'y a aucune interruption de la part de l'interlocuteur ; le lecteur ne peut pas interrompre l'auteur.
- Anticipation sur les attitudes et les réactions de l'interlocuteur : l'auteur fait des hypothèses sur les attentes attitudes de ses lecteurs ; le lecteur à son tour, fait des hypothèses sur l'intention et l'état psychologique de l'auteur, lors de la production de son manuscrit.
- Lever les ambiguïtés en donnant plus d'informations ou interprétations.

I.1.2.2.1- Critères de communication

Pour avoir une bonne communication écrite ou orale, il faut suivre certains critères ; parce que la communication a pour but de répondre à l'un des objectifs suivants :

- « - Faire passer une information, une connaissance ou une émotion.
- Créer une norme commune pour se comprendre
- Créer une relation pour dialoguer fréquemment, ou relancer le dialogue.
- Obtenir une influence pour inciter l'auteur à agir selon sa volonté.
- Donner son identité, sa personnalité au tiers, pour être connu. »¹⁹

Ce but ne peut pas être atteint qu'en passant par les composantes relationnelles, le schéma et le vocabulaire d'une situation de communication, l'identification des composantes formelles, l'analyse des messages reçus.

¹⁹- MAUNIER.Cécile 2010. Les techniques de la communication. Consulté le mars 20, 2018 sur : <http://www.enseignons.be/app/uploads/2010/09/20-09-10Techniques-de-communication2-2.doc> .

I.2- La compréhension de l'écrit

Généralement on apprend une langue afin de répondre à des besoins fondamentaux : communiquer avec les autres, chercher des informations, lire un document, etc. « *Il s'agit d'apprendre à se faire comprendre et à comprendre l'autre, à comprendre et à interpréter des énoncés* »²⁰.

En effet, l'acte de comprendre l'écrit c'est comprendre ce qu'on lit. Le processus de compréhension n'est pas aussi simple qu'il paraît, parce qu'il nécessite à la fois une transmission d'informations en langue maternelle, des connaissances linguistiques en langue étrangère et aussi des connaissances extra linguistiques.

Selon Jean Pierre Cuq :

*« Comme pour l'oral, la seule connaissance des significations linguistiques ne permet pas à elle seule de comprendre un message écrit et l'expérience des textes joue un rôle fondamental. Lire n'est pas un décodage de signes ou d'unités mais la construction d'un sens à partir de la formulation d'hypothèses de signification, constamment redéfinie tout au long de la lecture et de l'exploration du texte. »*²¹

Dubois Danièle a défini la compréhension de l'écrit comme :

*« l'ensemble des activités qui permettent l'analyse des informations reçues en terme de classes d'équivalences fonctionnelles, 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. »*²²

Cela explique que la compréhension de l'écrit implique une expérience préalable de la part du lecteur qui constitue sa mémoire à long terme et qu'il la place une fois quand il veut accéder au sens du texte.

Donc, on peut dire que « *la compréhension de l'écrit serait le résultat des opérations de confrontation et de synthèse entre le sens littéral et le sens contextuel de l'énoncé.* »²³. Le sens littéral d'un texte est exprimé par le biais des unités linguistiques (codifiées par le dictionnaire) ; mais par rapport au sens contextuel, on fait appel à l'intention de communication exprimée par l'auteur et élaborée à partir d'interprétations faites sur le sens de l'énoncé.

²⁰-Moirand Sophie. Situation d'écrit, *Compréhension / production en français langue étrangère*. 1979. P. 19.

²¹-Jean Pierre, Cuq. EtGruca Isabelle, *Cours de didactiques du français langues étrangère et seconde*, presse universitaire de Grenoble, 2002, p. 160.

²²- Dubois Danièle, *Quelques aspects de la compréhension du langage : mémoire sémantique et compréhension spécial annuel 1976*, bulletin de psychologie de l'Université de Paris, in Gérard Vinger (1979), Op. Cit, p. 37.

²³- Tamas Cristina et Vlad Monica, *Lecture et compréhension du sens des textes*, Les quêtes de la psychologie cognitive et la réponse de la didactique du FLE, Synergie Roumaine n : 05, 2010, p. 100.

I.2.1- Qu'est ce que la compréhension en lecture ?

Actuellement la majorité des chercheurs et des acteurs du champ éducatif sont intéressés au sujet de la compréhension en lecture. Comprendre c'est être capable de se représenter mentalement la situation et d'être capable de chercher le sens d'un texte. Ces dernières années, notamment au début des années 1980 et 1990, la conception de la compréhension en lecture a beaucoup évolué. Dans l'ouvrage de Gaisson il a cité que Adams et Bruce (1982) ont confirmé que « *la compréhension est l'utilisation des connaissances antérieures pour créer une nouvelle connaissance* ». ²⁴ Ils ajoutent aussi que « *Sans connaissances antérieures, un objet complexe comme un texte, n'est pas seulement difficile à interpréter ; il est strictement parler sans signification* »²⁵.

De sa part Jean Dubois l'a défini comme « *l'ensemble des activités qui mettent en relation le stock acquis passif avec les possibilités du texte* »²⁶. Le stock mentionné par Dubois contient toutes les connaissances antérieures que possède le lecteur et qu'il les utilise pour construire un sens d'un texte. Pour Jean Pierre Cuq (2003) le lecteur ou l'auditeur utilise des différents ordres pour faire ses prévisions des connaissances, tels que : référentiels, sociolinguistiques, socio psycholinguistique, linguistiques, socioculturelles.

A part cela, on peut distinguer de différents niveaux de compréhension. Tout d'abord, la compréhension inférentielle ou interprétative qui consiste à être capable de faire des inférences ou des interprétations, c'est-à-dire construire des informations implicites du texte en mettant des relations logiques entre les indices sélectionnés et prélevés dans le texte, et en déduisant le non-dit du texte. La complexité de la lecture est déterminée par le degré d'implicite du texte.

Ensuite, la compréhension fine, elle enseigne la capacité à proposer une interprétation du texte, c'est-à-dire le fait de choisir parmi les significations possibles du texte pour retenir celle la plus plausible en mettant en confrontation les indices du texte, sa propre culture et les informations implicites construites. La compréhension fine consiste également à porter des jugements sur le texte.

²⁴- GAISSON.J, *La compréhension en lecture*, Boucheville : G. MORIN, 1990, p. 10.

²⁵- IBID, sur la même page.

²⁶- DUBOIS. J & al, (1994). *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris : Larousse.

II.1- Compétence culturelle

II.1.1- Définition

Actuellement, la présence de la culture dans les apprentissages surtout celles des langues est devenu une chose très essentiel et indissociable, parce que la découverte de la culture s'associe spécifiquement à la langue étudiée, et elle n'entre pas en contradiction avec les attentes de la société d'une compétence de communication directement opérationnelle. Communication et culture sont deux aspects interdépendants de la langue, et l'approche communicative n'a de sens qu'à condition d'être étroitement liée à un contenu culturel.

Selon Christian Puren la compétence culturelle se définit ainsi :

« La compétence culturelle est l'une des deux composantes principales (avec la compétence langagière) de toutes les configurations didactiques, et c'est dans le cadre de ces configurations qu'elles évoluent et se configurent l'une et l'autre. »²⁷

Dans le CECRL la compétence culturelle c'est :

« Les différentes cultures (nationale, régionale, sociale) auxquelles quelqu'un a accédé ne coexistent pas simplement côté à côté dans sa compétence culturelle. Elles se comparent, s'opposent et interagissent activement pour produire une compétence pluriculturelle enrichie et intégrée dont la compétence plurilingue est l'une des composantes, elles-mêmes interagissent avec d'autres composantes. »²⁸

Il n'est pas de langue qui ne soit de culture, la langue étant fondamentalement une représentation du monde, qui s'ancre dans le réel et dans l'imaginaire. Elle est la manifestation d'une identité. L'approche culturelle intègre la notion de point de vue, de mode de représentation. À cet égard, l'enjeu est aussi de construire une représentation des pays étudiés éloignée des clichés et des représentations figées.

²⁷- Christian, PUREN, « modèle complexe de la compétence culturelle (composantes historiques trans-, méta-, inter-, pluri-, co-culturelle) : exemples de validation et d'application actuelles », décembre 2011, version en date 12 mars 2016 [En ligne]. URL : <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2011/> .

²⁸- IBID, sur la même page.

II.1.2- Les composantes d'une compétence culturelle

Modèle des composantes de la compétence culturelle²⁹

Composante	Définition	Domaine privilégié	Activités privilégiées
<i>trans-</i> culturelle	Capacité de reconnaître dans les grands textes classiques le « fond commun d'humanité » (E. Durkheim) qui sous-tend tout l'« humanisme classique » et actuellement « la philosophie des Droits de l'Homme », et à reconnaître son semblable dans tout homme au-delà différences culturelles	Valeurs universelles	Parler sur : reconnaître
<i>méta-</i> culturelle	Capacité à mobiliser ses connaissances culturelles et à extraire de nouvelles connaissances culturelles à propos et à partir de documents authentiques étudiés en classe ou consultés chez soi.	connaissances	Parler sur : paraphraser, réagir, extrapoler, interpréter, comparer, réagir, transposer
<i>Inter-</i> Culturelle	Capacité à repérer les incompréhensions et erreurs d'interprétations qui apparaissent lors de contacts initiaux et ponctuels avec des personnes d'une autre culture, en raison de ses représentations préalables et, au cours de l'échange, en raison des interprétations liées à son propre référentiels culturel.	représentations	Parler avec (communiquer, découvrir) et agir avec
<i>pluri-</i> culturelle	Capacité à cohabiter harmonieusement, dans une société pluriculturelle, avec des personnes de cultures entièrement ou partiellement différentes.	attitudes et comportements	Vivre avec : (<i>co-habiter</i>)
<i>co-</i> culturelle	Capacité à agir efficacement dans la longue durée avec des personnes de cultures entièrement ou partiellement différentes, et à cet effet à adopter ou à se créer une culture d'action partagée.	conceptions	Agir avec : (<i>co-agir</i>)

Version décembre 2011

(Dernière version à jour : voir www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/020/)

²⁹- Christian, PUREN, Op. Cit, sur la page précédente.

Conclusion

Dans ce chapitre on a essayé de traiter les notions et les concepts clés qui sont nécessaires dans l'enseignement-apprentissage de l'écrit et sur la compétence culturelle. Dans le chapitre suivant on va voir à quel point la compétence culturelle est prise en considération comme un objectif d'apprentissage, en classe de FLE au cycle moyen.

CHAPITRE III
OBJECTIVATION DE LA CULTURE
DANS DES ACTIVITES DE LECTUR

Introduction

L'acte de lire c'est la production d'une interaction, d'une part entre les processus de base (identifier et assembler les lettres ou les phonèmes, reconnaître des formes écrites hors contexte) et les processus supérieurs (raisonner, formuler des hypothèses, mobiliser des connaissances, dégager des informations, utiliser le contexte ...). Le déchiffrage n'est ni l'étape première, ni le noyau principale de l'activité de lecture du débutant ; ce n'est pas non plus une pratique accessoire ou dérisoire.

Dans le but d'améliorer la lecture et la compréhension en lecture chez les apprenants d'une langue étrangère, et tracer les activités qui visent à l'installation d'une compétence culturelle, il s'est avéré incontournable de faire une expérience ou bien une application pratique sur le terrain, c'est-à-dire le collège, pour savoir si ces activités vont donner un résultat pour les apprenants du moyen.

A ce propos, nous avons proposé des textes avec des activités aux apprenants de 2^{ème} AM (année moyenne) du CEM Oussama Ibnezaied – Belaiba Wilaya de M'sila. Dans ce présent chapitre nous allons décrire le lieu et le temps de l'expérience, l'échantillon, les étapes de l'expérimentation et le corpus.

1- Description du lieu de l'expérimentation

1.1. Description de l'établissement

Le travail pratique s'est déroulé au collège d'enseignement moyen « Oussama Ibnezaïed » dans la ville de Belaïba. Wilaya de M'sila. Ce collège a ouvert ses portes en septembre 1995. Il contient 18 salles et 21 groupes. Il compte 06 enseignants de langue française. Notre travail a été effectué au mois de janvier 2018. Il vise à installer la compétence culturelle chez les apprenants de 2AM (année moyenne) à travers les activités de lecture. Le directeur de l'établissement nous a dirigé vers deux enseignants de français langue étrangère qui enseignent des classes de la 2AM. Cette expérience a duré 7 semaines. Ce qui nous a permis de suivre la progression des élèves.

1.2. Description des deux classes

Les classes de 2AM dans cet établissement sont nomades (qui n'ont pas une classe fixe propre pour chaque groupe), mais généralement les salles de ce collège sont grandes, bien aérées et plus ou moins calmes. Nous avons pu constater que cette situation instable des groupes influence un peu sur la progression des cours et les performances scolaires des élèves.

1.3. Echantillon

Nous sommes tenu à observer deux classes de deuxième année moyenne lors des séances des travaux dirigés, compréhension de l'écrit, lecture entraînement et lecture plaisir, ces classes choisies se composent respectivement comme suit :

- La classe 2AM5 choisie est constituée de 31 élèves :15 garçons et 16 filles, comme une classe témoin.
- La classe 2AM6 choisie est constituée de 31 élèves :15 garçons et 16 filles, comme classe d'expérimentation.

Ils sont âgés entre 12 et 15 ans.

2- Expérimentation

Nous avons commencé notre travail pendant le deuxième trimestre lors d'une séance de compréhension de l'écrit dans laquelle les élèves traitent le texte ci-dessous comme support principal de cette activité.

2.1. Texte 01: *la vache des orphelins* est un conte présenté comme un support didactique proposé dans la séquence 03 du premier projet pour la séance de la compréhension de l'écrit, cette activité se déroule pendant une heure, là où l'enseignant est sensé de suivre une démarche bien précis en traçant les objectifs à réaliser à la fin.

2.1.1. Résumé :

Le conte « *la vache des orphelins* » de Marguerite Taous Amrouche extrait de son œuvre « le grain magique » a pour thématique l'histoire d'une mère, qui avant de mourir, fit promettre son mari de ne jamais vendre la vache nourricière de ses deux enfants (Aïcha et Ahmed) afin qu'ils ne meurent pas de faim après sa mort. Après quelque temps le père s'est remarié avec une femme qui a mis au monde une fille qui s'appelait Djohar.

La marâtre a réussi à convaincre le père de se débarrasser de la vache en l'égorgeant, ce fait laisse les enfants tristes et ils pleurent toujours sur la tombe de leur mère. Leurs pleurs firent pousser sur la tombe de leur mère deux rosiers : l'un sécrétant du beurre l'autre du miel. Par curiosité, Djohar veut se nourrir comme eux mais au lieu d'avoir le beurre et le miel, elle a recueilli du sang et du fiel. Cet événement pousse la marâtre et sa fille à incendier la tombe de la mère qui leur donnait de la nourriture.

C'est pourquoi les pauvres enfants avaient fait une fugue. Mais sur le chemin, les deux enfants avaient soif, ils se dirigèrent vers une fontaine au bord du chemin. Après avoir bu de l'eau de la fontaine enchantée, Ahmed fut transformé en gazelle. Quant à Aïcha, elle devint une très belle jeune fille. Sa gentillesse la rendait aimée par tout le monde, une telle nouvelle arriva aux oreilles du Sultan qui envoya ses serviteurs à sa recherche. La beauté de Aïcha ne laissa pas indifférent le Sultan. Émerveillé par sa beauté, il décida la prendre en épouse.

2.1.2. Déroulement de la séance

La fiche pédagogique de l'enseignant pour la séance de la compréhension de l'écrit :

<u>Compétence terminale</u>	01
<u>Objectif :</u>	rédiger un recueil de contes en vue de le présenter à un autre collègue
<u>Niveau de compétence:</u>	Je découvre le portrait des personnages du conte 3
<u>Activité:</u>	Lecture (compréhension de l'écrit)
<u>Titre</u>	La vache des orphelins, page 37
<u>Support:</u>	Manuel de l'élève
<u>Objectifs du Niveau de compétence</u>	Lire et comprendre un conte, Identifier le genre du récit proposé, repérer le portrait physique et morale d'un personnage du conte.
<u>Durée:</u>	60mn

Déroulement de l'activité

1) observation du texte:

- A quoi reconnaissez vous que c'est un conte? ...**On raconte qu'aux temps anciens...**
 - Quelle est la source de texte? (**Le grain magique**)
 - Délimitez les différentes situations et identifiez la situation initiale.

2) lecture magistrale :

- Quels sont les personnages?
- Quel est le lieu?

3) lecture par quelques élèves (situation initiale)

- Avant De mourir que demanda la mère à son mari?**de ne pas vendre la vache**
- comment s'appelaient les enfants?...**Aicha et Ahmed**

4) lecture par quelques élèves (situation intermédiaire)

- les deux enfants sont orphelins de père ou de mère? ...**de mère.**
- Que fit le père après la mort de la maman? ...**il se remaria.**
- que lui donna sa femme?... **une petite fille "Djohar"**
- Que comment était la marâtre? ...**pâle, chétive, un visage long....**
- Aimait- elle Aicha et Ahmed ?...**Non.**
 - Relève la phrase qui le montre ... **elle se mit à détester Aicha et Ahmed.**
- Que décida la marâtre?... elle tua la vache et brûla la tombe de la maman.

5) lecture par quelques élèves (situation finale)

- comment était la jeune Aicha?**très belle**
 - Relève dans la situation finale la phrase qui le montre
 - Quelle fut sa récompense?... **elle se maria avec le Sultan**

6) Extension :

- Relève les traits physique et moraux de Aicha et de la marâtre. (Voir tableau page 37)

Les traits moraux et physiques de la marâtre	Les traits moraux et physiques de Aicha

Commentaire :

Dans le programme de français du 2AM ce texte « *La vache des orphelins* » est enseigné pour atteindre les objectifs tracés dans le 1^{er} projet « *Rédiger un recueil de contes en vue de le présenter à un autre collègue* » et la 3^{ème} séquence « *Je découvre le portrait des personnages du conte* ». L’enseignante a suivi les étapes tracées dans la fiche ci-dessous pour réaliser la séance de « *la compréhension de l’écrit* »

La première lecture de ce conte nous a amené à dire que cet extrait de texte est chargé des traits culturels de la culture algérienne qui est la culture originale de l’apprenant. Mais après avoir analysé la fiche pédagogique de l’enseignant, on peut facilement constater que malgré le texte étudié est chargé des indices culturels mais il y a une absence totale des activités qui se concentrent sur l’analyse culturelle du texte, donc l’aspect culturel est carrément négligé.

3. Pré-test :

Après avoir constaté que l’analyse culturelle est totalement absente dans l’étude du texte « *la vache des orphelins* », nous avons fait un pré-test qui contient une série importante de questions(voir la fiche ci-dessous) qui visent à relever les traits de culture dans le texte,mais comme attendu, la plupart des élèves n’ont pas pu comprendre ou répondre aux questions.

3.1.Fiche pédagogique du pré-test proposée pour étudier et analyser le texte

« vache des orphelins »

Projet : 01	rédiger un recueil de contes en vue de le présenter à un autre collègue
Séquence : 03	Je découvre le portrait des personnages du conte
Séance :	Compréhension de l’écrit. Durée : 01 heure
Préparation matérielle:	Manuel scolaire page 37 + des activités photocopiées
Objectifs de la séance:	<ul style="list-style-type: none"> - Lire et comprendre un conte, - Identifier le genre du récit proposé, - Repérer le portrait physique et moral d’un personnage du conte, - Identifier et comprendre les traces culturelles du texte

-D'après vous quel est le synonyme du « Sultan » ?

1- un juge

2- un chevalier

3- un roi

Activité 02 : (07 pts)

Lis le texte attentivement puis réponds aux questions suivantes :

- Le texte est-il d'une culture algérienne ? Justifie.
- Que représente « la vache » pour vous ?
- Est-ce que le nom « Djohar » reflète la personnalité du personnage mis en scène ? Justifie
- Dans votre société que signifie la catégorie des « orphelins » ?
- En réalité comment est-elle représentée l'image de la marâtre ?

Activité 03 : (07 pts)

Synthèse

- Quelle la morale que vous pouvez dégager à travers cette histoire ?

4. Activités de renforcement :

Nous avons donc préparé une séance de renforcement pour la classe expérimentale afin de construire la compétence culturelle chez les élèves, cette séance et ses activités sont faites sur le même texte « *la vache des orphelins* » dans la séance de lecture-entraînement. Et nous avons suivi les étapes de la même fiche distribuée aux apprenants pour leur faciliter la tâche.

Activité 1

Déroulement de l'activité :

Comme nous avons déjà dit que ce conte est chargé des traits et d'indices culturels explicites apparus sous forme des symboles ; ces symboles sont variés. Ils peuvent être des noms propres, des couleurs, des objets, des lieux, des fêtes, des habits, des manières, des coutumes, des traditions... Ce qui importe c'est qu'ils ont une signification explicite aussi implicite qui peut être traduite sous plusieurs interprétations dans différentes cultures.

L'enseignant a donc comme objectif d'aider ses apprenants à relever ces traces culturelles. En premier lieu il a attiré leur attention au titre « *la vache des orphelins* » parce qu'il a une signification remarquable et très attirante soit dans la culture arabo-musulmane ou dans les autres cultures, donc il leur a posé une question sur la signification et l'importance de la vache chez nous, les réponses étaient variées par exemple : chez nous, la vache a une importance bien déterminée, elle est sacrée, elle est une source de nourriture, un animal

domestique. L'enseignant fait éclaircir que chez les indiens, elle est sacrée, elle représente pour eux le dieu. Une réponse d'un élève qui a attiré l'attention de l'enseignant que la vache est aussi sacrée chez nous les musulmans parce que toute une sourate du Coran prend le nom et une histoire sur la vache.

Concernant le mot « orphelin », l'enseignant a expliqué brièvement qu'est ce que veut dire un orphelin et comment il est généralement et que cette catégorie de la société doit être respectée.

Par conséquent, ce texte comprend un vécu socioculturel qui réside dans les modalités de la vie quotidienne, la pauvreté, la souffrance, la malveillance, la maltraitance et la vengeance : l'enseignant a expliqué que dans ce texte les deux orphelins et la marâtre qui les traite méchamment sous prétexte qu'elle est la conjointe de leur père et dans la majorité des cultures, la marâtre est connue par sa maltraitance des enfants de son mari comme des servants (cendrillon, blanche neige ... etc.)

Les deux prénoms (Ahmed et Aicha) expliqués par l'enseignant sont des prénoms d'origine arabe et qui appartiennent à la culture originale de l'apprenant, c'est parmi les signes de la culture dans ce texte et c'étaient très claires pour tous les élèves, dans ce cas là l'enseignant a gagné un savoir culturel sur l'histoire. Il leur a aussi expliqué la signification du prénom Djohar qui veut dire une perle et est ce qu'il reflète la personne mise en scène.

Il y a aussi le vocable « Sultan » qui attire l'attention, parce qu'il est un titre donné au souverain de l'ancien empire turc et à certains souverains musulmans. Ici l'enseignant a introduit l'histoire de l'air islamique dans cette situation d'interculturalité.

Finalement, derrière cette histoire, il y a une moralité que l'enseignant a pu déduire avec ses apprenants que « *la méchanceté ne vaincra jamais la bonté* ».

Activité 02 de renforcement « Etre à l'heure » :

Nous avons vu que les élèves ont besoin d'autres activités pour fixer la compétence culturelle chez eux. Durant la séance de lecture plaisir, nous avons choisi des activités prises d'un ouvrage des méthodes d'enseignement³⁰ qui visent l'interculturel, ces tâches sont faites sur le sujet de la ponctualité chez les français, nous avons choisi ce thème pour l'objectif de varier le contenu culturel, et aussi pour vérifier est-ce- qu'ils peuvent dégager les traits culturels étrangers pour eux, parce que comme on sait tous d'une culture à une autre, la notion du temps est très variable, ainsi de tout ce que dépend : la ponctualité, le

³⁰Voir l'annexe.

respect des horaires, des rendez-vous... l'enseignant a donc présenté ces activités en concentrant sur la valeur de la notion du temps chez les Français et la culture française, en la comparant avec celle de chez nous, il les a mis dans des situations problèmes, et il les a proposé des activités de réflexion.

Après la distribution des copies de l'activité mise en place, les élèves étaient plus motivés grâce à deux choses : la première c'est parce qu'ils peuvent comprendre des mots clés qui les aident à comprendre rapidement le contenu de l'activité, la deuxième c'est l'illustration trouvée dans la copie.

Pour synthétiser l'activité, l'enseignant leur a posé la question suivante : « Après avoir compris comment elle est la ponctualité chez les français, dites en quelques mots comment elle est la ponctualité chez vous ? » pour l'objectif de faire la différence entre les deux cultures.

5.Post-test (l'évaluation)

Nous avons constaté après les différentes activités faites par les apprenants, qu'ils sont prêts à être évalués. Pour confirmer si la compétence culturelle commence à être construite chez eux ou non, nous avons donc choisi un conte étranger « Hansel et Gretel » des frères Jacob et William Grimm, c'est un texte adapté qui vise les mêmes objectifs pédagogiques tracés du projet 01, séquence 03, au même temps nous avons mis des différentes activités de lecture qui visent à relever l'aspect culturel de l'histoire donnée.

5.1. Texte 02 : le conte « *Hansel et Gretel* » des frères Jacob et William Grimm, nous avons choisi ce texte parce qu'il traite les mêmes objectifs tracés du projet 1, séquence 3. Ce texte a aussi des traits culturels communs avec le texte précédent.

Résumé :

« Hansel, un petit garçon, et sa sœur Gretel sont les enfants d'un pauvre bûcheron. Craignant la famine, l'épouse du bûcheron – la belle-mère des enfants – le convainc de les perdre dans la forêt. Hansel et Gretel entendent son plan et, recueillant de petits cailloux blancs, marquent le chemin jusque chez eux ; ainsi la tentative de les perdre échoue. Toutefois, la mère pousse le père à réessayer, et cette fois, les deux enfants n'ont que des morceaux de pain à jeter derrière eux. Une fois abandonnés en pleine forêt, ils réalisent que le pain a été mangé par les oiseaux.

En errant dans la forêt, Hansel et Gretel trouvent une maison en pain avec des fenêtres en sucre, qu'ils commencent à manger. L'habitante de la maison, une vieille femme, les invite et leur prépare un festin. Cependant, la vieille femme est une sorcière qui a construit la maison pour attirer les enfants, afin de les manger. Elle enferme Hansel dans une cage, et fait de Gretel sa servante.

Gretel doit cuisiner afin d'engraisser son frère Hansel et, chaque jour, la sorcière vérifie s'il est suffisamment gras pour être mangé. Comme elle est à moitié aveugle, elle demande à Hansel de lui donner son doigt et celui-ci lui tend à sa place un os. La sorcière a l'impression que Hansel ne grossit pas et les enfants gagnent ainsi du temps. Mais un jour, folle de rage, elle n'a plus la patience d'attendre et décide de manger Hansel.

Alors qu'elle se prépare à cuire Hansel, la sorcière demande à Gretel de regarder dans le four pour voir s'il est prêt. Mais Gretel lui dit qu'elle est trop petite et la sorcière doit vérifier elle-même. Alors qu'elle se penche dans le four, Gretel la pousse et referme la porte derrière elle. La sorcière meurt ainsi carbonisée.

Les enfants trouvèrent un trésor dans la maison de la sorcière et retrouvèrent le chemin vers leur maison grâce à un canard qui les a aidés à traverser une rivière. En montrant le trésor à leurs parents, ils devinrent riches et vécurent heureux. »

Les questions du test :

I.1. des activités qui visent la compréhension en lecture

Activité 01 : (l'image du texte)

Lis le texte attentivement puis complète le tableau suivant :

le titre	le temps de l'histoire	Le lieu	Les personnages	L'auteur et la source

Activité 02 : (de compréhension globale du texte « Hansel et Gretel »)

a- choisis la bonne réponse :

01- les deux enfants sont ils orphelins de :

- Père
- Mère
- Les deux parents

02- Le père d'Hansel et Gretel est un :

- Sorcier
- Maçon
- Bûcheron

03- Que fait Hansel pour retrouver le chemin de sa maison

- Jeta des cailloux par terre.
- Jeta des pierres par terre.

04- Les enfants découvrent un trésor dans :

- Un coffre.
- Dans les poches de la sorcière.

b- réponds par vrai ou faux :

- Le bûcheron s'était marié avec une femme de bonne humeur.
- Les enfants trouvèrent une maison faite en sucreries dans la forêt. La sorcière mourut de faim.

I.2. Des activités qui visent l'aspect culturel dans le texte

P.S : seulement ces activités seront notées

Activité 01 : (06 pts)

Lis attentivement le texte puis réponds aux questions suivantes

- Le texte est-il d'une culture algérienne ? Justifie.
- Comment il est le portrait moral de la « marâtre »? Justifie ta réponse à partir du texte.
- Que représentent les bonnes choses pour les enfants ? Justifie.
- Comment ils sont les orphelins dans cette histoire ?
- Que s'est-il passé quand les deux enfants sont entrés dans la maison d'un étranger ?

Activité 02 : (07 pts)

Choisis la bonne réponse en justifiant ton choix

- Pourquoi le bûcheron a-t-il décidé d'abandonner ses enfants ?
 - Parce qu'il avait peur de les perdre
 - Parce qu'il n'avait pas de nourriture pour eux
 - Parce que sa femme lui a convaincu
- Le fait d'entrer à une maison d'un étranger était :
 - Une bonne décision
 - Une mauvaise décision
- Le fait de trouver la sorcière dans la maison veut dire que :
 - Il ne faut pas entrer dans la maison d'un étranger
 - Il ne faut pas manger les sucreries
 - Il faut demander la permission avant de manger.

Activité 03 : (d'intégration)(07 pts)

- Quelles sont les morales que vous pouvez dégager à travers cette histoire ?

- Complète le tableau ci-dessus :

Critères	OUI	NON
-L'image de la belle mère dans cette histoire allemande est la même dans notre culture algérienne.		
-L'homme est toujours soumis devant les décisions de sa femme.		
-La représentation des orphelins dans ce conte est la même chez nous.		
-La méchanceté et la jalousie sont des mauvais portraits moral et des mauvais comportements.		

5.2. Comparaison entre les deux textes (pré-test et post-test)

Ces textes véhiculent une situation d'interculturalité entre la culture originale de l'apprenant (algérienne) et la culture étrangère. La culture originale est représentée par l'onomastique des noms Aicha, Ahmed et Djohar. Cependant, la culture étrangère est présentée à travers l'onomastique du prénom Hansel et Gretel.

6. Résultats

Dans notre analyse nous nous sommes basés que sur les activités portant sur l'aspect culturel.

6.1. Présentation des résultats :

6.1.1 Résultats de pré-test

Groupe expérimental

	Activité 01 / 06	Activité 02 / 07	Activité 03 / 07	Total / 20
Elève 01	02	02	01	05/20
Elève 02	03	1.5	00	4.5/20
Elève 03	03	03	01	07/20
Elève 04	01	01	01	03/20
Elève 05	01	00	02	03/20
Elève 06	01	01	03	05/20
Elève 07	1.5	1	00	2.5/20
Elève 08	00	01	00	01/20
Elève 09	01	02	02	05/20
Elève10	01	2.5	00	3.5/20
Elève11	03	01	01	05/20
Elève12	01	00	01	02/20
Elève13	00	00	00	00/20
Elève14	01	03	02	06/20
Elève15	02	02	02	06/20
Nombre et pourcentage de réussite (+ 10)				00/15
				00%

Commentaire :

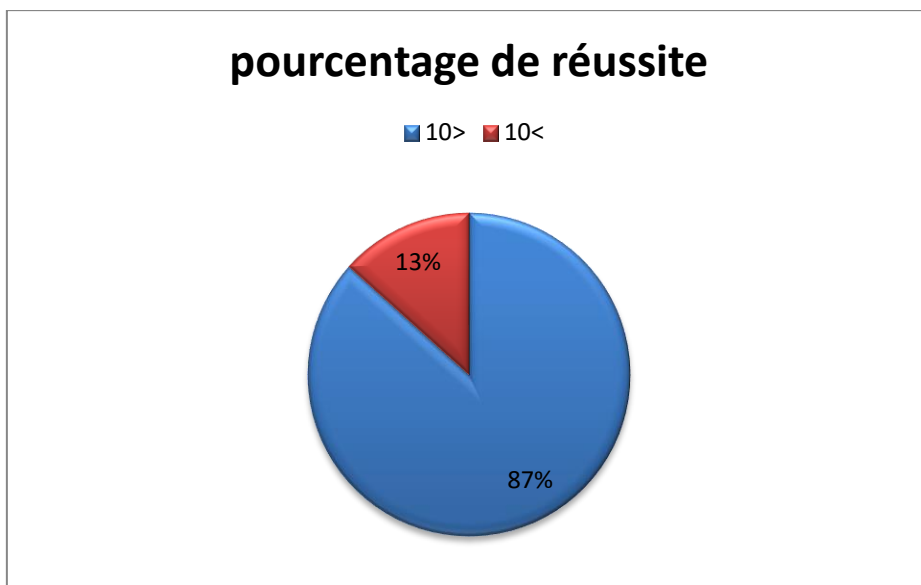
Selon le tableau la totalité des élèves ne réussit pas des activités parce qu'ils n'ont pas des connaissances de base sur les traits de la culture véhiculés dans un texte, ils ne les ont pas appris méthodiquement ou suffisamment en classe. C'est pourquoi ils ont eu des difficultés à comprendre même à répondre sur telles questions. Donc, on peut dire que l'échec de la

majorité des élèves en face à ce genre de questions ne veut pas dire que les apprenants ne sont pas habitués à analyser les textes de telle façon.

6.1.2. Résultats du post-test :

Groupe 01 expérimental

	Activité 01 / 06	Activité 02 / 07	Activité 03 / 07	Total / 20
Elève 01	05	04	03	12/20
Elève 02	01	05.5	01	09/20
Elève 03	05	06.5	05	16.5/20
Elève 04	04	06	02	12/20
Elève 05	04	04	03	11/20
Elève 06	04.5	05	03.5	14/20
Elève 07	04	04	03	11/20
Elève 08	05	05	05	15/20
Elève 09	05	05	06	16/20
Elève10	04	04	04	12/20
Elève11	04	06.5	03	13.5/20
Elève12	03	06	01	10/20
Elève13	01.5	05.5	03	10/20
Elève14	02.5	04	03	09.5
Elève15	04	06	04	14/20
Nombre d'élève réussis + 10				13/15
Pourcentage de réussite				86.66%



Commentaire :

Selon le tableau ci-dessus, nous constatons que la majorité des apprenants (86.66%) ont eu plus de 10/20 dans ce test d'évaluation, qui nous amène à dire qu'ils ne trouvent pas des difficultés pour gérer leurs connaissances à identifier et à se servir des informations trouvées dans le texte, le reste des apprenants seulement 13.33% échouent à avoir plus de 10/20 dans cette étape.

Groupe 02 témoin

	Activité 01 / 06	Activité 02 / 07	Activité 03 / 07	Total / 20
Elève 01	01	01	01	03/20
Elève 02	00	02	03	05/20
Elève 03	00	00	00	00/20
Elève 04	01	02	03	06/20
Elève 05	02	00	02	04/20
Elève 06	00	00	02	02/20
Elève 07	01	03	01	05/20
Elève 08	02	02	03	07/20
Elève 09	00	02	03	05/20
Elève10	01	04	03	08/20
Elève11	03	02	03	08/20
Elève12	01	04	03	08/20
Elève13	1.5	02	3.5	07/20
Elève14	00	02	01	03/20
Elève15	02	02	02	06/20
Nombre d'élèves réussis +10				00/15
Pourcentage de réussite				00%

Commentaire :

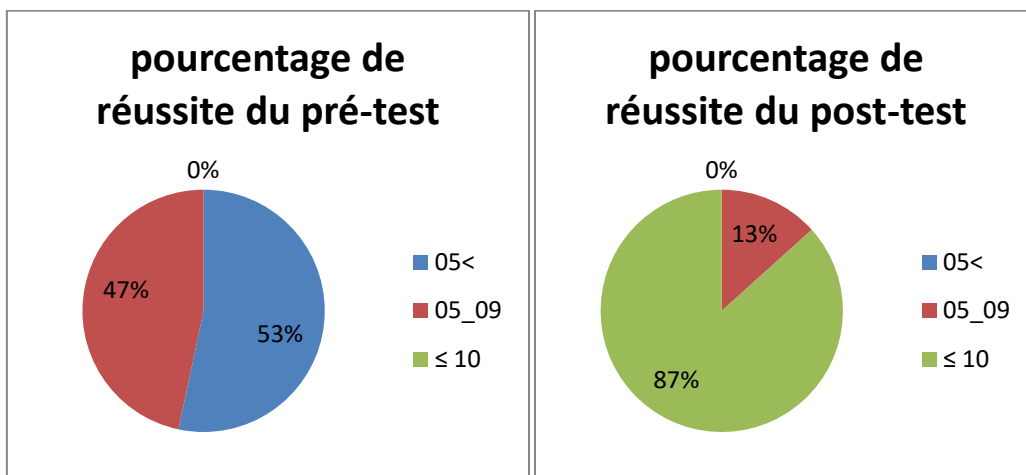
A partir des résultats obtenus du tableau ci-dessus, on peut facilement constater que la totalité des apprenants (100%) ont trouvé des difficultés face aux questions du test, il y a aussi qui n'ont même pas donné une réponse aux activités posées.

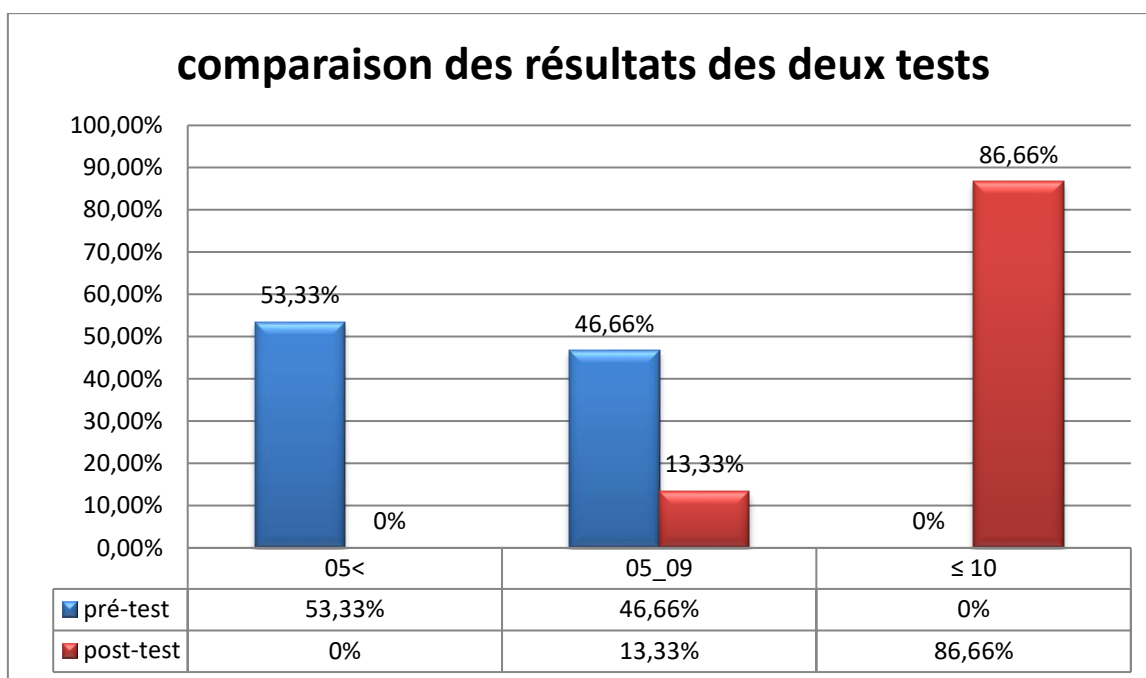
7. Analyse des résultats

7.1. Comparaison des résultats des deux tests (pré-test / post-test) de la classe expérimentale

Pour avoir une vue générale et pour avoir une comparaison entre les résultats des deux tests, nous observons la note finale obtenue des apprenants des deux tests :

Classes Notes	Pré-test		Post-test	
	Nombre/15	Pourcentage%	Nombre/15	Pourcentage%
05 <	08	53.33%	00	00%
05 – 09	07	46.66%	02	13.33%
≤ 10	00	00%	13	86.66%





Commentaire

A partir des résultats obtenus du tableau ci-dessus et le pourcentage de réussite de chaque test (pré-test et post-test) de la classe expérimentale on peut facilement constater que le niveau des réponses des apprenants s'est amélioré par rapport aux résultats du pré-test. On peut dire donc que les séances de remédiassions ont donné leurs fruits, et que les apprenants onpu comprendre et traiter les activités données.

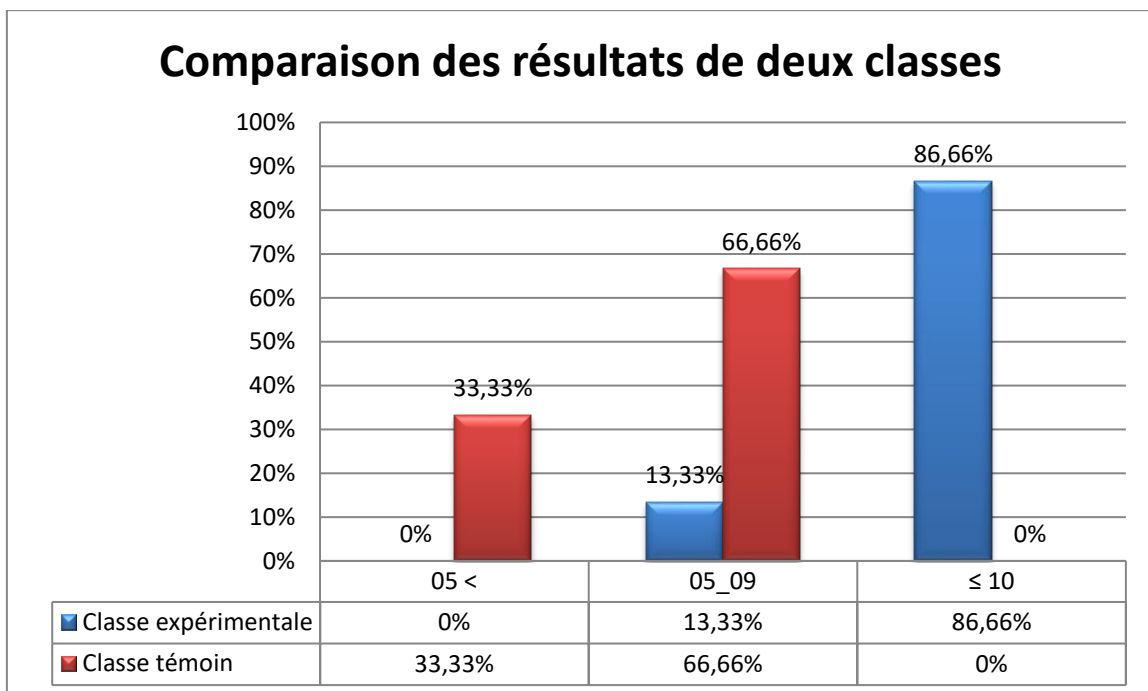
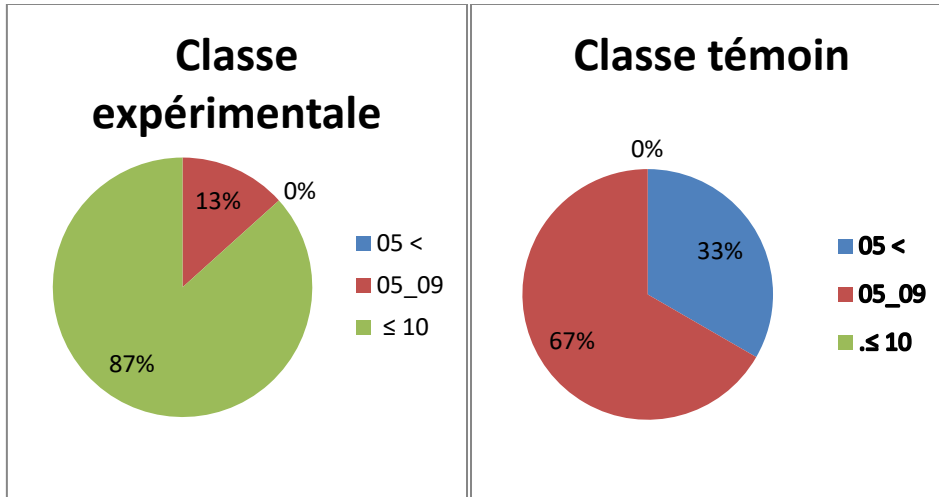
7.2. La comparaison des résultats de deux classes :

Pour avoir une vue générale et globale et pouvoir faire une comparaison entre les deux niveaux. Nous observons la note finale obtenue des apprenants de deux classes:

Classes Notes	Classe expérimentale		Classe témoin	
	Nombre/15	Pourcentage%	Nombre/15	Pourcentage%
05 <	00	00%	05	33.33%
05 – 09	02	13.33%	10	66.66%
≤ 10	13	86.66%	00	00%

De ce tableau, nous remarquons que les élèves de la classe expérimentale obtiennent des notes plus élevées que ceux de la classe témoin. A cet écart s'explique par la différence au niveau de la compréhension des activités d'une part et d'autre part par la différence de la

maîtrise à gérer leurs connaissances pour relever les traces culturelles d'un texte que ceux de la classe témoin. C'est pourquoi, ils arrivent plus facilement que les derniers à mieux comprendre le texte et les activités et arrivent donc à mieux répondre.



Commentaire

- La majorité des élèves a des connaissances de base sur sa culture mais le programme éducatif du français ne leur a pas donné la chance pour développer et maîtriser ces connaissances en classe. C'est pourquoi ils ont eu des difficultés à comprendre et à traiter les activités proposées.

- Les apprenants ont appris à travers les séances de renforcement comment gérer leurs connaissances et comment ils peuvent dégager des traits culturels dans un texte. Pour d'autres activités plus profondes comme le fait de relever la morale du texte et faire la comparaison entre deux cultures, ils n'ont pas encore acquis et donc soit : ils ignorent quoi faire, soit ils ne réalisent pas les tâches demandées.
- Les élèves de la classe expérimentale ont plus développé leur compétence culturelle par rapport à l'autre classe. Cela nous explique que plus les élèves développent leurs connaissances, plus ils apprennent les appliquer et savent les utiliser dans leurs processus de compréhension des textes et de l'autre.

En fin, les résultats de l'évaluation nous indiquent que les apprenants ont besoin d'activités et des séances qui les mettent dans des situations actives pour acquérir des connaissances culturelles nationales et étrangères qui leur permettent de construire, par la suite, ce qui s'appelle en didactiques des langues cultures, compétence interculturelle.

Conclusion

Après l'analyse et l'interprétation des résultats obtenus dans l'étude des activités qui servent à construire une compétence culturelle chez les apprenants à travers des textes littéraires notamment le conte, auprès des élèves de la 2^{ème} année moyenne, nous avons enregistré une absence totale d'objectifs qui visent à développer, construire ou à installer la compétence culturelle chez l'apprenant dans une classe de langue.

Nous avons constaté aussi que la plupart des élèves ont des connaissances de base sur leur culture d'origine, il leur a suffi juste de l'orientation et de l'exercice pour les appliquer et les maîtriser, l'absence de l'analyse culturel dans le projet pédagogique dans l'enseignement /apprentissage du FLE pour les 2^{ème} A.M empêche aussi la construction de cette compétence.

Il est nécessaire donc :

- Que les enseignants font attention à enseigner la culture dans une classe de langue.
- Que les enseignants donnent du temps dans les séances de la compréhension de l'écrit, lecture entraînement et lecture plaisir pour développer la compétence culturelle chez les apprenants à travers des textes littéraires variés comme support didactique.
- Qu'ils enseignent la culture d'une façon explicite pour les aider à être créatifs et ouverts pour l'autre.

Enfin, adopter un enseignement explicite et stratégique de la culture à travers les activités de la lecture ne fait que réhabiliter le rôle de l'enseignement comme l'un des principaux acteurs à l'école. Ce type d'activités permet à l'apprenant de bénéficier des textes qu'il lit parce qu'il va les apprendre comme une expérience, le texte devient pour lui une aventure à vivre et à découvrir avec son propre savoir, savoir-être et savoir-faire.

Conclusion générale

Conclusion générale

Il a été question dans notre mémoire de recherche qui s'inscrit à la charnière de la didactique de l'écrit et la didactique de l'interculturel, des pratiques apprenantes en rapport avec la lecture et l'aspect culturel de la langue dans les textes littéraires.

A partir de la vision extraite de l'enseignement-apprentissage de la culture étrangère et la fixation d'une culture maternelle, et à travers les séances de lecture qui incluent des textes littéraires qui ont une grande charge culturelle comme des supports principaux visant à réaliser ces leçons, nous nous sommes interrogés : « comment les activités de la lecture peuvent-elles être au service d'installation d'une compétence culturelle ? »

Afin de trouver des moyens pour régler ces problèmes nous avons réalisé ce travail de recherche. Dans le volet théorique, nous avons présenté des définitions et des notions qui relèvent de notre domaine de recherche en s'appuyant sur différents travaux. Dans le volet pratique nous avons présenté des dispositifs et des résultats d'une expérimentation qui est faite sur le terrain auprès des élèves de deuxième année moyenne.

Alors nous pensons que le texte littéraire présenté comme un support durant les séances de lecture, contribue à transmettre la culture aux apprenants à travers des activités de lecture qui objectivent la culture en classe.

Nous croyons aussi que l'étude des textes littéraires lors des séances de lecture n'est pas vraiment utile, les enseignants s'y contentent seulement de s'interroger sur le temps, le lieu, les personnages, les événements et une absence totale des questions qui visent l'aspect culturel du texte.

Comme nous venons de le voir, l'enseignement-apprentissage de la lecture et de culture est un enjeu majeur durant toute la scolarité de l'apprenant. La lecture est une activité importante qui aide l'enfant à s'intégrer dans le monde de demain. La culture est une composante indispensable pour se connaître et connaître l'autre. Autour de ce sujet, plusieurs recherches insistent encore sur le rôle de la culture dans l'amélioration de compréhension et du déroulement des séances de la lecture, et plus particulièrement, au niveau de la langue et la culture étrangère.

Dans notre mémoire de recherche, nous avons relevé que l'absence et la négligence totale de l'objet et l'objectif culturels dans l'étude des textes littéraires lors des séances de lecture a une grande influence. Cette négligence peut provoquer un échec au niveau de la compréhension de ce genre de textes.

L'apprentissage de la culture à travers des activités proposées lors des séances de la lecture doit être pris en charge et continuellement amélioré de la part des praticiens et leurs

Conclusion générale

pairs, parce que cette composante peut jouer un rôle très important dans la construction de la personnalité de l'individu.

Toute action pédagogique devrait, à notre avis, être orientée par une compagne d'information sur la nature et les enjeux de la lecture. Il est évident que l'apprenant ne peut pas dégager tous les traits culturels dans le texte littéraire présenté devant lui mais par une démarche volontaire, qui s'appuie sur des activités de lecture qui servent à relever la culture lors des séances de lecture, aussi bien pour la construction d'une compétence culturelle, que pour la manière de l'apprendre.

Il est évident que nous n'avons pas cerné convenablement le thème proposé par cette étude et expérimentation, ce qui laisse d'autres perspectives ouvertes pour les prochains chercheurs à élaborer. Ceci revient au facteur du temps qui nous a été insuffisant, ce qui nous a empêché d'élargir la recherche surtout sur le plan de la variation des supports et des activités. Autre ambition d'étude nous a échappé vu le facteur de temps qui est celle de l'identité notamment les effets de l'acculturation.

Malgré que la loi d'orientation de l'éducation nationale vise comme finalité de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, l'échange avec les cultures et les civilisations étrangères, dans le référentiel général des programmes « *les langues étrangères sont enseignées en tant qu'outil de communication permettant l'accès directe à la pensée universelle en suscitant des interactions fécondes avec les langues et cultures nationales. Elles contribuent à la formation intellectuelle, culturelle et technique et permettent d'élever le niveau de compétitivité dans le monde économique.* »³¹, cette finalité semble très loin de la réalité vécue en classes de langue. La chaîne de l'échange culturel est brisée, il n'y a plus l'enseignement de la culture au sein de la classe ni dans les séances de lecture ni dans les séances de la compréhension de l'écrit, même si il y a des supports littéraires riches des traits de la culturalité. C'est une réalité que devra ouvrir de nouvelles pistes de recherches, visant essentiellement à chercher comment enseigner la culture en traitant et profitant des supports riches des traces culturelles tel que le texte littéraire. Enfin, la didactique de l'interculturel est un domaine d'actualité qui nécessite une très grande importance dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, parce qu'il vise à former un citoyen du monde.

³¹Ministère de l'éducation nationale. (2009). Guide pédagogique du manuel de français de première année moyenne. Alger : ONPES. P. 03.

BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages

- ADAM, Jean-Michel. (1999). *Linguistique textuelle*, Coll. Fac. Linguistique, Ed. Nathan, Paris.
- ARGOD-DUTARD. F. (1998). *La linguistique littéraire*. Paris : Armand Colin.
- BIARD, J. DENIS, F. (1993). *Didactique du texte littéraire*. Ed. Nathan, Paris.
- COLLECTA & KARCHER. (2012). *Linguistique textuelle et didactique de l'écrit*.
- CORNAIRE, C., & GERMAIN, C. (1998). *La compréhension orale*. Montréal: CLE International.
- CUQ, J-P.GRUCA, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.
- DABENE, M., & all (1989). *Regards sur la lecture : textes et images*. Grenoble : ellug.
- GIASSON, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Montréal: Gaétin Morin.
- GREGOIRE J, PIERART, B. (1994). *Evaluer les troubles de la lecture : Les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques*, Bruxelles, De Boeck.
- MAINGUENEAU, D. (1990-2004). *Le discours littéraire*. Paris : Armand Colin.
- MAN-DE VRIENDT, M.-J. (2000). *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde*. Buxelles: De Boeck.
- MOIRAND, S. (1979). *Situations d'écrit. Compréhension / production en français langue étrangère*. p. 18. Paris : CLE International.

Dictionnaires

- CUQ, J. P., & all. (2003). *Dictionnaire de didactique du Français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International.
- DUBOIS. J & all, (1994). *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris : Larousse.
- R. GALISSON et D. COSTE : *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.

Revues

- COSTE, D. (1978). *Lecture et compétence de communication. Le Français dans le monde* (141).
- CHAUVEAU ET Rogovas-Chauveau, *Les processus interactifs dans le savoir-lire de base*. Revue française de pédagogie, 1990.
- DUBOIS Danièle, *Quelques aspects de la compréhension du langage : mémoire sémantique et compréhension spécial annuel 1976*, bulletin de psychologie de l'Université de Paris, in Gérard Vinger (1979), Op. Cit, p. 37.
- Tamas Cristina et Vlad Monica, *Lecture et compréhension du sens des textes, Les quêtes de la psychologie cognitive et la réponse de la didactique du FLE*, Synergie Roumaine n : 05, 2010, p. 100.

Documents Officiels

- Ministère de l'éducation nationale. (2017). Français, 1^{ère} année moyenne. Alger. ONPS.
- Ministère de l'éducation nationale. (2017). Français, 2^{ème} année moyenne. Alger. ONPS.
- Ministère de l'éducation nationale. (2009). Programme de Français, Première année moyenne. Alger : ONPS.
- Ministère de l'éducation nationale. (2017). Programme de Français, Première année moyenne. Alger : ONPS.
- Ministère de l'éducation nationale. (2017). Programme de Français, Deuxième année moyenne. Alger : ONPS.

Sitographie

- Christian, PUREN, « modèle complexe de la compétence culturelle (composantes historiques trans-, méta-, inter-, pluri-, co-culturelle) : exemples de validation et d'application actuelles », décembre 2011, version en date 12 mars 2016 [En ligne]. URL : <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2011j/> .
- LUCAS, Joelle, 2007. LES MODELLES DE LECTURE : HISTORIQUES DES METHDES. Consulté le mars 18, 2018, sur ENEP : <http://enep.ddec.nc/spip.php?article10> .

- SUKANYA NANTHASILP, « la compétence en communication en didactique du français langue étrangère », 2014 : www.damrong-journal.su.ac.th/upload/pdf/69_11.pdf , consulté le mars 18, 2018.
- LOESCHER EDITOR, La spécificité des textes littéraires, Esbac : Français-Analyse de texte. Consulté le mars 18, 2018 : <https://enfrancais.loescher.it/files/635> .

Thèses et Mémoires

- AMEUR, Azzedine, Le rôle des structures cognitives et psychologiques de l'apprenant dans la compréhension en lecture, thèse de doctorat en didactique sous la direction de Pr. DAKHIA Abdelouahab, Université Mohamed Khider, Biskra. 2017.
 - KELATMA, Noureddine, Difficultés et processus de compréhension de l'écrit en FLE cas des apprenants de la 2^{ème} année secondaire, lycée Choukri Mohamed- Tolga, mémoire de magister en didactique sous la direction de Pr. BENSALAH Bachir, Université Mohamed Khider, Biskra. 2015.

Résumé

La lecture est une activité scolaire dont l'apprentissage est un enjeu majeur. Vu que cette activité ne peut pas se réaliser sans un texte, ce dernier plus particulièrement le texte littéraire est chargé des traits culturels que l'apprenant ne peut pas les comprendre ou les dégager.

Ce mémoire, a donc pour but de découvrir à quel point les activités de la lecture sont au service de l'installation d'une compétence culturelle, cas des apprenants de la 2 AM, et aussi il met la lumière sur la valorisation de l'objet et l'objectif culturels qui sont ignorés dans la classe du FLE lors des séances de lecture malgré la présence des supports riches des traits de culture tel que le texte littéraire. Pour ce faire, une expérimentation a été menée sur le terrain, les résultats obtenus montrent que la présence de ces activités qui visent la culture, lors des séances de lecture, améliore la compréhension de l'écrit, et l'apprenant arrive à dégager les traits culturels dans un texte littéraire.

Mots clés : la lecture, la compétence culturelle, texte littéraire, la compréhension de l'écrit.

Abstract

Reading is a school activity where learning is a major issue. Since this activity can not be realized without a text, the latter more particularly the literary text is charged with the cultural traits that the learner can not understand or took them out.

This memoir, therefore, aims to discover to what extent reading activities are at the service of the installation of a cultural competence, case of the 2 YM learners, and also it puts the light on the valorization of the cultural object and purpose that are ignored in the FLE classroom during reading sessions despite the presence of rich media cultural traits such as literary text. To do this, an experiment was conducted in the field, the results obtained show that the presence of these activities that target culture, during reading sessions, improves the reading comprehension, and the learner manages to identify the cultural traits in a literary text.

Keywords : reading, cultural competence, literary text, reading comprehension

ملخص

القراءة هي نشاط مدرسي بحيث تعليمها هو مسألة جد مهمة. نظرا إلى أن هذا النشاط لا يمكن القيام به من دون وجود نص، فإن هذا الأخير وتحديد النص الأدبي الذي يملك دفعة كبيرة من السمات الثقافية التي يصعب على المتعلم فهمها أو استخراجها.

هذه المذكرة تهدف إذا للكشف عن إلى أي مدى نشاطات القراءة يمكن أن تكون في خدمة إنشاء الكفاءة الثقافية، حالة المتعلمين في السنة الثانية متوسط، و تسلط الضوء أيضا على تنمية قيمة الهدف و الغرض الثقافيين الذين همشا في قسم تعليم اللغة الفرنسية من خلال حصص القراءة بالرغم من وجود مستندات غنية بالسمات الثقافية كالنص الأدبي الذي ينقل ثقافته. وللقيام بذلك تم إجراء تجربة على أرض الميدان، النتائج المتحصل عليها تثبت أن وجود هذه الأنشطة التي تركز على الجانب الثقافي خلال تلك الحصص تحسن من فهم القراءة، و المتعلم يتمكن من استخراج السمات الثقافية من نص أدبي.

الكلمات المفتاحية : القراءة، الكفاءة الثقافية، النص الأدبي، فهم القراءة.