

Volume: 05 / N°: 02 / (2021), p 690/699

Le conte en classe de FLE: Quelle didactique? The FLE class tale: what a didactic ?

BOUMEDIENE Souad*
boumedienesouadfrancais@gmail.com
Université de Tlemcen
(Algérie)

D. Oudjedi Aouicha
Oudjedida@yahoo.com
Université de Tlemcen
(Algérie)

Date de réception: 11/07/2021 Date d'acceptation : 12/10/2021 Date de publication: 02/12/2021.

Résumé:

Enseigner/apprendre une langue étrangère amène inévitablement à s'interroger sur la culture qu'elle véhicule, et sur le dialogue qu'entretiennent les deux cultures source et cible. Néanmoins, l'exploitation du potentiel culturel du conte en classe de FLE n'est pas observable en contexte scolaire algérien. Dans le cadre de cet article, nous chercherons à voir comment l'enseignement/apprentissage du conte développe l'interculturel chez les jeunes collégiens à travers l'imaginaire plus particulièrement à la deuxième année. Nous nous sommes appliquées à préparer les apprenants à une rencontre interculturelle par le biais de quatre contes venant de pays différents (La France, l'Allemagne, la Mongolie et l'Italie).

Mots-clés

Interculturel; cultures; français langue étrangère; conte.

Abstract :

Teaching / learning a foreign language inevitably leads to questioning the culture it conveys, and the dialogue between both, source and target cultures. However, the exploitation of the cultural potential of storytelling in FLE classes cannot be observed in the Algerian school setting. In the context of this article, we will seek to see how the teaching / apprenticeship of storytelling develops interculturality among young college students through the imagination, particularly in the second year of the middle school. We have worked to prepare the learners for an intercultural encounter through four stories from different countries (France, Germany, Mongolia and Italy)

Keywords:

interculturality, cultures, French as a foreign language, storytelling.

* Auteur correspondant.

Introduction :

A l'ère de la mondialisation et de la diversité des moyens de communication, l'apprentissage des langues étrangères s'avère une nécessité. En effet, apprendre une langue étrangère ne se limite pas seulement à en apprendre les rudiments, à savoir les aspects linguistique et sémantique mais aussi d'amener l'apprenant à découvrir l'aspect culturel qu'elle recouvre.

Nos premières observations du programme de la deuxième année du Moyen nous ont amenées à constater que l'aspect didactique du conte est peu exploité, au moment où justement, l'école est considérée comme le lieu propice à une ouverture sur l'Autre, à la différence, à la diversité et au monde extérieur, cette mise à l'écart des éléments culturels du conte nous a interpellées et nous a poussées à nous intéresser à la dimension interculturelle dans l'enseignement/apprentissage du conte dans une classe de langue.

A cet effet, nous nous sommes interrogées :

Comment l'enseignement/apprentissage du conte développe-t-il l'interculturel chez les apprenants algériens de la deuxième année du Moyen à travers l'imaginaire?

Afin de mener à terme notre recherche et répondre à notre problématique, nous émettons les hypothèses suivantes :

1-L'approche interculturelle du conte susciterait l'intérêt des apprenants à s'ouvrir sur l'Autre.

2-L'étude du conte autant que vecteur de cultures en classe de FLE permettrait le développement de l'interculturel chez les apprenants.

3-L'approche interculturelle du conte pourrait être une approche efficiente en classe de FLE.

Nous tenterons dans le cadre de notre travail de recherche de :

- Montrer comment la dimension interculturelle est valorisée dans l'approche du conte, ce qui veut dire que l'exploitation du conte en classe de FLE ne devrait pas être restreinte à des fins linguistiques.

-Faire apprécier la ou les cultures qui sont en face de l'apprenant en étudiant les aspects culturels présents dans chaque conte proposé, autrement dit, initier l'apprenant à l'hétérogénéité du monde culturel.

-Faire prendre conscience de la culture de Soi et de l'Autre dans une dynamique de compréhension et d'échange, et ce à travers un travail de comparaison entre les contes.

-Permettre à l'apprenant de dépasser son apprentissage fonctionnel de la langue en l'invitant à réfléchir sur des aspects culturels présents dans les contes proposés.

Dans le cadre de cette étude, nous appliquerons la méthode expérimentale qui résulte d'une démarche hypothético-déductive, c'est-à-dire, nous partons des hypothèses de travail, d'une expérimentation et des résultats qui nous permettront de confirmer ou d'infirmer ces hypothèses (une déduction). Pour ce faire, un groupe expérimental composé de trente collégiens de classe de deuxième année a été choisi. Notre travail consistera à décrire et à analyser leurs productions écrites en trois phases :

• La première phase consistera à leur demander de transformer un conte déjà donné et lu en classe de FLE selon les objectifs de l'approche par les compétences tracés par le Ministère de l'Éducation nationale (en remplaçant les noms des personnages par des noms arabes). Avec les contraintes de réussite suivantes :

- Le respect du thème « l'abandon des enfants ».

- Le respect des temps du récit étudiés en classe (l'imparfait et le passé simple).

- Le respect du schéma narratif.

- Le respect de sa culture algérienne (un conte algérien)

• Dans la deuxième phase, nous proposerons aux apprenants des contes étrangers venant de pays différents mais cette fois-ci dans une approche interculturelle, en soulignant les éléments culturels dans chaque conte (les us et les coutumes, les caractéristiques des personnages...). Seize séances ont été réservées pour cette phase.

• Dans la troisième phase, nous redemanderons aux apprenants de refaire la rédaction en remplaçant les noms des personnages et en répondant aux mêmes contraintes de réussite données au pré-test.

Ce travail de recherche est animé par une volonté de réagir à une marginalisation de l'interculturel dans l'approche des contes dans les classes de deuxième année du Moyen.

La lecture des travaux de recherches qui ont été déjà faits sur ce sujet nous a beaucoup aidées et inspirées dans le choix d'un corpus de contes et d'une démarche particulière à suivre dans notre recherche. Nous pouvons en citer les travaux de (Bourguinion Magali : 2005, Kheir Abdelkader : 2009, Tifour Tameur : 2016).

En effet, il nous semble qu'à travers notre recherche, nous avons apporté un surplus de connaissances au niveau de la méthodologie et des résultats. Traiter de la problématique de la didactique du conte passe inévitablement par un retour sur les notions clefs telles que le conte d'une part et : la culture, la civilisation et l'interculturel, d'autre part. Dans ce qui suit, nous nous attacherons à les expliciter, les interpréter et les mettre en exergue avec d'autres notions tout aussi nécessaires.

1. Qu'est-ce que le conte?

Au préalable, un retour sur l'étymologie du mot « conte » révèle que celui-ci est issu du verbe « conter », qui, vient de *computare*, signifiant « calculer » (Delon Agnès et al, 2008, p. 07). Quant à la définition du genre du conte, Geneviève Calame Griaule (2005 : 05) précise que : « *Le conte est une fiction qui relate des événements imaginaires hors du temps ou dans les temps lointains.* ». Cette définition nous donne à considérer le conte comme un récit imaginaire racontant des faits de jadis sans pour autant l'identifier comme genre littéraire particulier. Dans ce sens, Delon Agnès et al. (Op.cit, p.07) affirment que : « *le conte est une forme littéraire orale ou écrite qui se distingue ainsi non seulement des récits de réalité (témoignages, chroniques, récits historiques...), mais également des récits fictionnels qui établissent un contrat de lecture fondé sur l'imitation du réel, en utilisant notamment les « effets de réel » mis en évidence par Roland Barthes* ». Cette définition nous permet de comprendre

le conte comme un récit fictionnel indifféremment oral ou écrit, délibérément présenté comme n'ayant rien à voir avec la réalité, voire même un récit qui ne fonctionne pas selon l'imitation du réel et qui exclut ce que Barthes nomme « effets de réel ».

Le conte, bien plus que tout autre genre, est une invitation au voyage dans la mesure où il permet la rencontre et l'échange des cultures comme le soulignent Olivier Dzutter et Jean Pol de Gruyennaire (1990 : 11) dans les propos suivants : « *Le conte se fait désirer, il nous emmène ailleurs que dans notre réalité quotidienne.* ». Par conséquent, le conte recèle quelque chose de précieux, d'unique. Il est bien plus qu'un genre littéraire, il est une invitation au voyage, un miroir de la société, il souligne les mentalités, révèle les croyances et valorise ou dévalorise certaines conduites. Nous pouvons ajouter comme complément à cette affirmation celle de Delon Agnes et al. (Op.cit, 2008, p.48) qui déclarent que : « *Les contes imprègnent tant notre culture qu'on en trouve de multiples transpositions qui permettent aux élèves de découvrir d'autres objets culturels.* ». Dans ce sens, ces mêmes auteurs (idem, p.49) ajoutent que : « *Les avatars culturels : voyageur infatigable, éternel nomade, le conte s'adapte lors de chaque étape de son voyage « à l'esthétique et à l'éthique de ceux qui l'accueillent. Il porte alors la marque de l'environnement géographique, historique, socio-culturel du groupe humain qui le reçoit, l'adapte ou le produit.* ». Ils mettent ainsi l'accent sur la dimension culturelle du conte, sur le fait qu'un conte peut véhiculer une certaine civilisation ou peindre une culture donnée sans toutefois empêcher que celle-ci ne soit modifiée par d'autres cultures qui en sont différentes.

A propos de cela, Olivier Dzutter et Jean Pol de Gruyennaire (Op.cit, 1990, p. 41) soulignent que : « *Chaque conte, prend la couleur, l'odeur de la culture qui l'a engendré et devient ainsi le véhicule de valeurs, de comportements ritualisés, de règles d'organisation sociale propres à une population indigène avec toutes ses particularités, ses différences.* ». Ce qui présente chaque conte comme le vecteur de la culture d'origine, et chaque culture vient s'ajouter à celle qui la précède ; c'est ce qui explique donc la richesse de l'humanité.

De ce qui précède, nous en déduisons que le conte permet de découvrir divers patrimoines culturels comme il permet d'approfondir les rencontres interculturelles, il suffit de bien l'exploiter.

2. L'interculturel : naissance et évolution

C'est avec l'apparition de l'approche communicative et les nouveaux concepts qu'elle a introduits dans le domaine de l'enseignement, à l'instar de « compétence communicative », que les réflexions sur l'interculturel et les stratégies qui peuvent le prendre en compte ont commencé à faire émergence.

L'interculturel, selon Fougerouse Marie-Christine (2016 :113), c'est la combinaison du préfixe « inter » et de l'adjectif « culturel », ce qui traduit une idée de lien, de mise en relation, de communication mais aussi de questionnement entre les cultures.

Abdellah-Preteille Martine (1992 :36) définit l'interculturel comme « *une construction susceptible de favoriser la compréhension des problèmes sociaux et éducatifs, en liaison avec la diversité culturelle* ».

Dans ce contexte, Marie-Antoine HILY (2001 :07-08) trouve que la notion d'interculturel telle qu'elle est branchée sur la vitalité du paradigme de la culture désigne « *Le type de relations sociales entre des groupes qui vivent différemment leurs rapports à l'environnement.* », cependant, elle (ibid) la trouve une notion très discutable qui se définit mal car elle se prête à plusieurs variations suivant les auteurs et les disciplines.

Toutefois, notre attention est notamment attirée par la définition prônée par le Conseil de l'Europe ; à savoir que :

« *L'emploi du mot « interculturel » implique nécessairement, si on attribue au préfixe « inter » sa pleine signification, interaction, échange, élimination des barrières, réciprocité et véritable solidarité. Si au terme « culture » on reconnaît toute sa valeur, cela implique reconnaissance des valeurs, des modes de vie et des représentations symboliques auxquelles les êtres humains, tant les individus que les sociétés, se réfèrent dans les relations avec les autres et dans la conception du monde.* ». Conseil de l'Europe (2002 : 45)

En ce sens, nous pouvons dire que l'interculturel est une réconciliation de cultures par le biais du dialogue.

3. Culture ou civilisation ?

La culture et la civilisation sont étroitement liées, leur distinction est très difficile à faire, au point de les confondre. D'après le Petit Robert (1990 : 320), l'une aussi bien que l'autre signifie « *ensemble des phénomènes sociaux (religieux, moraux, esthétiques, scientifiques, techniques) communs à une grande société ou à un groupe de sociétés.* », ce qui explique pourquoi ces deux notions finissent par se rencontrer. Pour tenter de donner une définition au concept de civilisation, Winmulle Florence (2011:18) trouve que la notion de civilisation désigne essentiellement « *la culture cultivée ou la culture savante : la littérature, les beaux-arts (...)* ». Cependant, Hans Kung (cité par Tifour Tameur, 2016, p.41) la définit comme : « *L'ensemble des traits qui caractérisent l'état d'évolution d'une société donnée, tant sur le plan technique, intellectuel, politique que moral, sans porter le jugement de valeur.* ». Cette définition semble en effet plus synthétique et elle nous permet de dire que la civilisation, c'est cette propriété culturelle caractérisant une société donnée sur des plans aussi différents que variés.

Pour ce qui est de la culture, Winmulle Florence (op.cit, p.19) rappelle que c'est à côté de la littérature que les contenus culturels se sont étendus au domaine *anthropologique* comme les modes de vie, les rites et les règles comportementales dans les rencontres, à cela elle adjoint les contenus sociolinguistiques en rapport avec la communication telles que « *les connaissances implicites contenues dans les interactions verbales entre les membres de la même culture(...) les comportements non verbaux, les règles de politesse, la distance corporelle, la gestuelle, etc. Le concept de (culture) ainsi élargi englobe désormais la culture savante et la culture quotidienne.* ». Alors que l'anthropologue anglais Burnett Tylor (2007 : 34) la définit comme : « *Cet ensemble complexe qui comprend la connaissance, les croyances, l'art, la morale, le droit, les mœurs et toute capacité et habitude acquise par l'homme comme membre d'une société.* ».

Compte tenu des précisions que nous avons relevées, nous comprenons que la culture et la civilisation se rejoignent dans la culture savante ; c'est-à-dire, on peut prendre l'une pour l'autre (civilisation ou culture). Cependant, la culture a plus d'ampleur que la civilisation car elle englobe les deux catégories de culture (savante et anthropologique).

4. Résultat et discussion

Notre expérimentation s'est déroulée dans un collège en Algérie avec des apprenants de deuxième année, et cela au début de l'année scolaire 2018/2019 juste après la fin du premier projet (du conte) selon le programme officiel.

L'ensemble des interprétations des résultats de l'expérimentation se présentent comme suit :

➤ Les résultats du pré-test révèlent que ce qui est ciblé en classe de FLE c'est la maîtrise de la langue dans sa seule dimension linguistique, tandis que la dimension interculturelle est complètement mise à l'écart. En effet, la majorité des apprenants (soit : 93%) n'a pas respecté le quatrième critère de la production écrite, à savoir « un conte algérien avec des noms arabes » ; ils se sont contentés de modifier les noms sans aucune adaptation culturelle qui va avec ces noms. Avec une petite minorité (soit : 07%) qui a essayé de faire quelques petites modifications avec une timide introduction de leur culture algérienne.

➤ Les résultats du post-test montrent que l'approche interculturelle du conte séduit les apprenants, les motive et développe leur imaginaire (87% des apprenants ont réussi à rédiger des contes en cinq étapes), cette évolution des pratiques nous a permis de constater et d'évaluer la progression dans leurs idées.

➤ Le respect du schéma narratif des contes aide les apprenants à réussir leurs productions écrites sur le plan de la cohérence et de la cohésion : « *Beaucoup d'enseignants déplorent la mauvaise qualité des productions car la plupart des élèves produisent des textes incohérents et difficilement lisibles. En effet, les critères relevant de la cohérence textuelle étant difficile à saisir, l'élève ne connaît pas comment l'atteindre. Or, la cohérence et la cohésion font assurément partie des principaux critères de réussite de nombreux genres scolaires.* » (Pellé-Outaleb Aldjia, 2019, p.35). Par conséquent, au post-test la majorité des apprenants (soit : 87%) a réussi à imaginer des contes en cinq étapes. On peut dire alors qu'ils se réjouissent d'une compétence imaginative qui s'est convertie positivement en performance rédactionnelle.

➤ Ces résultats, nous autorisent à dire, à la suite de Hamidou Nabila (2014 : 235) que : « *Ignorer la culture de l'Autre ou la rejeter par convictions religieuses ou idéologiques ne peut qu'engendrer des formes extrêmes telles que le racisme ou la violence.* ». En effet, l'éducation (inter)-culturelle « *aura pour mission essentielle d'aboutir à transformer et à faire évoluer la culture nationale vers une interculturalité qui exige un esprit de partage et qui de surcroît reconnaît le droit à l'écart et la différence culturels. En outre, elle doit, grâce à l'esprit de dialogue, qu'elle est appelée à instaurer, veiller à l'élargissement de l'horizon culturel individuel et révèle et traduit l'espace social et imaginaire de l'individu* »

(Abdelhamid Samir et Khadraoui Said, 2009, p.36), les résultats suivants le montrent :

- Soixante-dix pour cent (soit : 70%) des apprenants ont ouvert leurs contes par la formule d'ouverture arabe « *Kan ya makane, fi kadime ezzemène* » (équivalent de la formule française « *il était une fois* »). Dix pour cent d'eux (10%) l'ont raccourci en « *Kan ya makane* » uniquement. La quasi-totalité des apprenants ont pris donc la liberté de choisir des formules introductives arabes qu'ils entendaient depuis leur petite enfance dans leurs cercles familiaux, les contes arabes animés à la télévision ou/et à l'école.

- Les apprenants, à travers les motifs d'abandon des enfants (c'est-à-dire, les motifs qui ont poussé les parents à abandonner leurs enfants) qu'ils ont choisis ont manifesté différentes facettes de leur culture algérienne et arabomusulmane : Le manque de responsabilité du père (un père irresponsable), le vol (un enfant voleur), le manque de nourriture (ou la pauvreté), le refus de la marâtre (ou du beau-père) envers les enfants, l'ingratitude de l'enfant envers ses parents /manque de respect envers le père, la turbulence des enfants, la détestation et le rejet du père vis-à-vis des filles, le père exige le travail à ses enfants/ Echec de l'enfant dans ses études, l'adoption par un oncle, le refus de l'enfant de vivre à la campagne, la paresse des filles.

- A travers les lieux d'abandon des enfants, nous pouvons joindre les aspects culturel et psychologique. En effet, il nous semble qu'il y a deux catégories d'apprenants (marqués d'indulgence/ marqués de férocité) ; tous les deux ont essayé d'imaginer des lieux d'abandon qui correspondent à l'éducation qu'ils ont reçue et à la vie qu'ils ont vécue car c'est « *dans ses productions que l'élève livre ce qu'il désire et ce qu'il redoute* ». (Op.cit, Postic Marcel, 1989, p.153). Les premiers ont choisi des lieux qui inspirent la peur et la solitude (Dans la forêt, dans un oued, au Sahara), les seconds ont choisi des lieux où les enfants peuvent être sauvés (dans un orphelinat, chez la grand-mère/ l'oncle, sur quatre chemins différents, à la campagne/ dans une ville, dans une plage, dans une ferme, sur la route, près de la mosquée), c'est du côté psychologique. Quant au côté culturel, il est clair que ces lieux marquent la culture islamique et algérienne des apprenants.

- Quant aux épilogues imaginés par les apprenants, quarante-quatre (soit : 44%) d'eux ont imaginé un retour des enfants à la maison familiale avec un trésor, c'est-à-dire, la même fin que celle des contes français et allemand. Il semble que l'idée de retourner avec un trésor séduit les enfants. 30% d'eux ont pensé à la *kafala* des enfants par un bûcheron, par une vieille femme ou par un oncle, et 11% de ces apprenants ont choisi une richesse pour la famille avec le pèlerinage des parents. 07% des apprenants ont opté pour la punition des enfants fautifs ou pour la marâtre ; nous pensons que ce type d'apprenants est habitué aux sanctions éducatives avec des limites à ne pas dépasser; en effet, il n'accepte pas de voir tout ce qui n'est pas conforme aux bonnes mœurs. 04% des apprenants ont choisi la richesse du père grâce à l'aumône que son fils a donné au mendiant, c'est-à-dire, grâce à la baraka de cette aumône.

➤ Les prénoms donnés reflètent la culture algérienne et musulmane des apprenants car « *Le système onomastique apparaît comme une grille de lecture de la société et de la culture. D'un côté, c'est un système*

classificatoire, dont l'étude permet de cerner les principes-patents et latents selon lesquels une société regroupe et distingue les individus. De l'autre côté, c'est un système de symboles dont l'analyse dévoile les valeurs et les enjeux qui greffent sur l'identité individuelle et collective.» (Taïbi - Maghraoui Yamina, 2012, p. 251). Les prénoms donnés ont varié entre :

- Des prénoms à base Allah : Khalil qui est une forme réduite de Khalilallah par économie de langage, et qui veut dire ami et confident d'Allah. Ce prénom a été donné au prophète Ibrahim dans le Coran).
- Des prénoms à base Abd : Abdallah (serviteur d'Allah)
- Référence aux différents noms du prophète et à ses qualificatifs : Ahmed (le plus loué), Mokhtar (l'élite), Amine (l'intègre)
- Noms renvoyant aux parents et aux compagnons du prophète (*Souhaba*) : Fatima (la fille du prophète), Chaimaa (la sœur du prophète), Amina (la mère du prophète), etc
- Noms des prophètes de différentes religions monothéistes : Youcef (Joseph), Adam (premier homme et premier prophète), etc
- Noms évoquant la religion, les mois du calendrier hégérien et les fêtes religieuses : Khawtar et Fatiha (des noms tirés des entêtes de sourates Kawthar et Fatiha).
- Les sobriquets hypocoristiques et diminutifs comme « Hamidou », dérivé de Hamid, lui aussi dérivé de Ahmed.
- Les surnoms descriptifs (à valeur physique) : Amira (la reine)
- Surnoms à valeur morale : Zinou (dérivé de Zine Labidine, le prénom du petit fils du prophète et veut dire beauté de pieux).

De là, il nous semble que la comparaison entre les différentes cultures est indispensable à l'émergence d'un retour réflexif sur sa propre culture, donc sur la construction d'une interculture. Au collège, le conte est le genre de texte qui le favorise le mieux. En effet, les taux de réussite au pré-test et au post-test correspondant à la première contrainte (le respect du thème) sont presque identiques ; avec quatre-vingt-dix pour cent (90%) au pré-test contre quatre-vingt-sept pour cent (87%) au post-test. Viennent ensuite les résultats liés à la deuxième contrainte de réussite (le respect des temps du récit). Les taux de réussite au pré-test et au post-test sont très proches (87%) et (90%). Néanmoins, au pré-test, les apprenants n'ont modifié dans le conte français « Stéphane et Hélaine » que les noms des personnages et ont copié intégralement le reste du conte (ou en supprimant quelques passages).

En ce qui concerne les résultats correspondant à la troisième contrainte de réussite (le respect du schéma narratif), les données obtenues indiquent un grand écart entre les résultats du pré-test et du post-test du fait qu'au pré-test, seulement 50% des apprenants ont respecté le schéma narratif. Cependant, au post-test, la totalité des apprenants l'ont respecté ; Toutefois, parmi ces derniers, quatre-vingt-sept pour cent (87%) ont rédigé des contes avec cinq étapes. Quant aux treize pour cent (13%) qui restent, ils l'ont rédigé avec trois étapes seulement. A ce propos, il est nécessaire de souligner que cela s'explique par la motivation des apprenants vis-à-vis de l'approche interculturelle du conte.

Pour le respect de la dernière contrainte de réussite, à savoir rédiger un conte algérien, la hausse dans les résultats (soit : 93%) au post-test s'explique comme suit : Au pré-test, les apprenants n'avaient aucune idée sur le conte en tant que vecteur de cultures ; c'est-à-dire, ils lisaient le conte juste pour le plaisir ou pour apprendre le français. Cependant ; au post-test, l'approche interculturelle du conte a eu des effets significatifs sur l'émergence d'une interculture chez ces jeunes collégiens. Ce résultat confirme que l'approche interculturelle du conte dynamise l'enseignement-apprentissage de la langue étrangère.

En définitive, nous pouvons interpréter ces variations dans les différences entre les résultats du pré-test et du post-test par la richesse du conte qui, bien exploité (sur les plans linguistique et culturel) pourrait motiver les apprenants, leur procurer de la liberté imaginative et scripturaire, les ouvrir au monde, en leur faisant découvrir la coexistence et la rencontre de différentes cultures et les faire réfléchir sur leur propre culture.

4. Conclusion

Cette étude avait pour objectif d'évaluer l'efficacité d'une approche interculturelle du conte. Pour ce faire, un pré-test et un post-test ont été utilisés. L'analyse des résultats obtenus indique que les apprenants ont progressé dans la rédaction de leurs contes dans les trois dimensions (linguistique, esthétique et culturelle). En dépit de la taille restreinte de notre échantillon, les résultats que nous avons obtenus confirment l'intérêt d'une approche interculturelle du conte en classe de FLE. De là procède que l'interculturel montre un certain degré de relation entre les membres de cultures différentes, ce qui conduit à éviter le rejet ou la discrimination et à favoriser l'acceptation et la valorisation des formes de vie de chaque groupe de personnes.

Enfin, nous souhaitons que notre travail de recherche nous ouvrira d'autres pistes de recherches centrées sur l'imaginaire de l'apprenant et sur la didactique du conte dans une perspective psychologique, c'est-à-dire, l'impact de la psychologie de l'apprenant sur son imaginaire par le biais du conte.

5. Liste bibliographique

- Abdehamid, S. et Khedraoui, S., *De la sécurisation de l'interculturalité à l'humanisation de la mondialisation*, in Synergie Algérie, n°4, Algérie, 2009.
- Abdellah-Preteceille, M., *Quelle école pour quelle intégration*, Paris : éditions Hachette, 1992.
- Blanchet, Ph., *L'approche interculturelle en didactique du FLE*, Service Universitaire d'Enseignement à Distance, Université Renne 2 Haute Bretagne, 2004-2005.
- Conseil de l'Europe, *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues*, Strasbourg, éditions Conseil de l'Europe, 2002.
- Dakhia, A., *Désir d'interculturalité : De cet autre idéal humain au devoir de partage*, in Synergies Algérie, n°02, 2008.
- De Carlo, M. (2007), *L'interculturel*, France, éditions CLE International.
- De Gruyenaire, J. et Dzutter, O., *le conte*, Bruxelles : éditions Didier Hatier, 1990.
- Delon, A. et al (2008), *Le conte à l'école*, France : éditions Retz.

Le conte en classe de FLE: Quelle didactique?

- Fougerouse, M., *Une approche de l'interculturel dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère*, in Synergie France, n°10, 2016.
- Hamidou, N., *Le manuel de 1^{ère} AS comme espace de représentation de soi et de l'autre*, in Insaniyat, n°43, 2009.
- HILY Marie-Antoine, *Rencontres interculturelles : Echanges et sociabilités*, Paris : éditions L'Harmattan, 2001.
- Le Petit Robert 1, *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, Paris : Editions Le Robert, 1990.
- Outaleb-Pellé, A., *L'évaluation de la production écrite des élèves dans une perspective textuelle*, in *Action Didactique*, n° 03, 2019.
- Robert Jean-Pierre, *Dictionnaire pratique de didactique de FLE*, Paris : éditions Ophrys, 2009.
- Taibi-Maghraoui, Y., *Etude diachronique des anthroponymes algériens, cas de la ville de Mostaganem*, thèse de doctorat, université de Mostaganem, 2017.
- Tebbakh, N., *Le conte comme support didactique pour appréhender l'interculturel en classe de FLE.*, mémoire de master, Université de Msila, 2015.
- Tifour, T., *Compétence(s) interculturelle(s) et culture de l'Autre dans l'enseignement-apprentissage du texte littéraire au secondaire*, thèse de doctorat, Université de Mostaganem, 2016.