

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique
École Normale Supérieure des Lettres et Sciences Humaines- Bouzaréah
Département de langue française



THÈSE DE DOCTORAT
Option : DIDACTIQUE

INTITULÉ

LE RÔLE DU NOM PROPRE DANS LA
COMPRÉHENSION D'UN TEXTE D'HISTOIRE
AU NIVEAU SECONDAIRE

Présenté par :
Melle. Nassima ABERKANE

Dirigé par :
Mr. MALEK AZZEDINE

BENHOUHOU Nabila, Professeure, ENS de Bouzaréah	Présidente
GUIDOUM Ratiba, Maître de conférences A, Université d'Alger 2	Examinatrice
BENZERROUG Souhila, Maître de conférences A, ENS de Bouzaréah	Examinatrice
ACI Ouerdia, Maître de conférences A, Université de Blida 2	Examinatrice
KRIDECHÉ Abdelhamid, Professeur, Université de Mostaganem	Examineur
MALEK Azzedine, Maître de conférences A, ENS de Mostaganem	Rapporteur

2020-2021

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique
École Normale Supérieure des Lettres et Sciences Humaines- Bouzaréah
Département de langue française



THÈSE DE DOCTORAT
Option : DIDACTIQUE

INTITULÉ

LE RÔLE DU NOM PROPRE DANS LA
COMPRÉHENSION D'UN TEXTE D'HISTOIRE
AU NIVEAU SECONDAIRE

Présenté par :
Melle. Nassima ABERKANE

Dirigé par :
Mr. MALEK AZZEDINE

BENHOUHOU Nabila, Professeure, ENS de Bouzaréah	Présidente
GUIDOUM Ratiba, Maître de conférences A, Université d'Alger 2	Examinatrice
BENZERROUG Souhila, Maître de conférences A, ENS de Bouzaréah	Examinatrice
ACI Ouerdia, Maître de conférences A, Université de Blida 2	Examinatrice
KRIDECHÉ Abdelhamid, Professeur, Université de Mostaganem	Examineur
MALEK Azzedine, Maître de conférences A, ENS de Mostaganem	Rapporteur

2020-2021

Remerciements

Je tiens à adresser mes sincères remerciements et à témoigner ma reconnaissance à M. MALEK Azzedine pour le soutien qu'il m'a apporté. Je lui exprime ma gratitude pour m'avoir initié à ce travail et de n'avoir ménagé ni son savoir ni son temps ni sa patience pour que ce travail arrive à son terme.

Je remercie également Mme YERMACHE Ouerdia.

J'adresse mes vifs remerciements à Mme GUIDOUME Ratiba, la directrice de l'E.N.S de Bouzaréah et à Mme BENHOUEHOU Nabila, la présidente du comité scientifique, pour leur aide précieuse.

Je remercie les membres du jury pour le temps qu'ils me consacrent et l'honneur qu'ils me font en s'intéressant à mon travail.

Je remercie chaleureusement l'enseignante qui a accepté de me confier ses classes pour que je puisse réaliser mes expérimentations. Je remercie aussi les apprenants pour leur collaboration.

Mes remerciements vont aussi à mes parents pour leurs encouragements, à mes frères, mes belles-sœurs, mes neveux et mes nièces.

Dédicace

***Une pensée sincère à Mme Dya AIT YALLA
pour son cœur en or...***

***Je dédie également ce travail à mes chers parents ...
Je les remercie pour tout !***

Sommaire

Introduction générale	16
------------------------------------	-----------

Première partie : Cadre théorique.

Chapitre 1 :

L'enseignement du français langue étrangère en Algérie.	27
--	----

Chapitre 2 :

La place de l'anthroponyme dans les documents officiels de troisième année secondaire	50
---	----

Chapitre 3 :

Le développement de la compétence de compréhension de l'écrit à travers l'exploitation des noms propres de personne.....	73
--	----

Chapitre 4 :

Approche cognitive de la compréhension du texte d'Histoire narratif.....	105
--	-----

Deuxième partie : Expérimentations et analyse des résultats.

Chapitre 1 :

Les modalités de l'expérimentation : application des théories de référence proposées dans l'exploitation du texte d'Histoire narratif.....	128
--	-----

Chapitre 2 :

Analyse de l'exploitation des noms propres de personne dans la lecture d'un texte d'Histoire narratif.....	198
--	-----

Chapitre 3 :

Analyse des représentations des apprenants après l'intervention didactique	239
--	-----

Conclusion générale : bilan et perspectives	290
--	------------

Résumé :

Les problèmes rencontrés par les apprenants de troisième année secondaire, de filières langues étrangères ainsi que lettres et philosophie, lors de la construction du sens d'un texte d'Histoire narratif en français langue étrangère L2, nous incite à réfléchir à la possibilité de trouver des solutions en élaborant une séquence d'apprentissage visant une initiation aux approches onomastique et interculturelle du nom propre de personne. En effet, l'exploitation de ces indices de dénomination favorise le rappel d'inférences à travers l'activation des connaissances antérieures en langue de scolarisation L1, stockées en mémoire à long terme, permettant, grâce à l'intervention des processus cognitifs complexes, d'établir des connexions entre les ressources initiales des apprenants et l'ensemble des informations véhiculées par le texte.

L'intervention de ces ressources est réalisée à partir des anthroponymes issus du texte et exploités par les apprenants. Il ne s'agit pas seulement de tirer profit des avantages de l'approche onomastique vu que les noms propres de personne (anthroponymes) servent d'indices permettant d'activer les connaissances antérieures des apprenants, relatives aux biographies des personnalités historiques étudiées en matière d'Histoire, dispensée en L1. Cependant, il ya lieu de faire référence aux apports de l'approche interculturelle du nom propre de personne. En effet, l'étude du projet intitulé : « Textes et documents d'Histoire » dans la matière de français, qui propose des textes traitant des événements vécus pendant la guerre de libération, constitue un moyen permettant de construire des représentations négatives envers les Français, et donc envers le français comme langue étrangère et moyen de communication. Ces attitudes péjoratives développées sont dues au choix des textes issus du manuel scolaire qui véhiculent des sentiments de haine et de dégoût envers les Français étant donné qu'ils reprennent les violences et les massacres subis par les Algériens.

Par ailleurs, il ya lieu de signaler l'aide précieuse apportée par certains Français pendant la guerre d'Algérie et les efforts déployés pour la libération du pays. C'est pourquoi, nous avons suggéré l'importance de l'exploitation des supports qui traitent de la contribution des Français dans la lutte armée en mentionnant ces personnalités historiques françaises, à savoir : des hommes politiques, des avocats, des médecins et des hommes religieux, qui ont joué un rôle crucial dans l'indépendance de l'Algérie. Ainsi, l'intégration de ces noms propres étrangers dans les textes, lors de la lecture d'un texte d'Histoire en français, permet de déconstruire les représentations négatives préalablement installées chez les apprenants et de reconstruire des

attitudes positives visant à développer la compétence interculturelle, de garantir une compréhension optimale du texte et d'améliorer le rendement du processus d'enseignement/apprentissage.

Pour ce faire, nous allons utiliser les principes théoriques de l'approche cognitive relative à l'analyse des mécanismes mentaux des apprenants. L'importance de notre étude est de mettre l'accent sur les recherches réalisées sur l'activité de compréhension en L2 en contextes plurilingue et pluriculturel. L'objectif sera d'apporter notre contribution en analysant les effets de l'exploitation des anthroponymes nationaux et étrangers dans l'activation des ressources personnelles en langue de scolarisation L1 afin de confirmer expérimentalement l'apport des approches onomastique et interculturelle des anthroponymes dans la construction de la cohérence significative d'un texte d'Histoire narratif.

Mots-clés : compréhension de l'écrit, noms propres de personne, rappel d'inférences, approche cognitive, dimension interculturelle de l'anthroponyme.

Résumé en anglais :

The problems encountered by learners in the third year of secondary education, in foreign languages as well as letters and philosophy, when constructing the meaning of a narrative history text, in French as a foreign language L2, prompts us to think about the possibility to find solutions by developing a learning sequence aimed, at an initiation to onomastic and intercultural approaches to the proper name of a person. Indeed, the use of these naming indices promotes the recall of inferences through the activation of previous knowledge in the L1 language of schooling, stored in long-term memory, allowing, thanks to the intervention of cognitive processes complex, to establish connections between these initial learner resources and all the information conveyed by the text.

The intervention of these resources is carried out using anthroponyms from the text and used by the learners. It is not only a question of drawing profile of the advantages of the onomastic approach since the proper names of persons (anthroponyms) serve as clues allowing to activate the previous knowledge of the learners, relating to the biographies of the personalities. Historical studies in history, taught in L1. However, reference should be made to the contributions of the intercultural approach to the proper name of a person. Indeed, the study of the project entitled : "Texts and documents of history" in the subject of French, which proposes texts treating of the events lived during the war of liberation, constitutes a means allowing to construct negative representations. Towards the French, and therefore towards French as a foreign language and means of communication. These pejorative attitudes developed are due to the choice of texts from the school textbook which convey feelings of hatred and disgust towards the French as they repeat the violence and massacres suffered by Algerians.

In addition, it is worth mentioning the invaluable help provided by certain French people during the Algerian war and the efforts made for the liberation of the country. This is why we have suggested the importance of the use of the supports which deal with the contribution of the French in the armed struggle by mentioning these historical French personalities, namely: politicians, lawyers, doctors and religious men, who played a crucial role in the independence of Algeria. Thus, the integration of these foreign proper names in the texts, when reading a story text in French, makes it possible to deconstruct the pejorative representations previously installed in the learners and to reconstruct improving attitudes aimed at develop intercultural

competence, ensure optimal comprehension of the text and improve the efficiency of the teaching / learning process.

To do this, we will use the theoretical principles of the cognitive approach relating to the analysis of the mental mechanisms of learners. The importance of our study is to focus on the research carried out on the activity of L2 comprehension in plurilingual and pluricultural contexts. The objective will be to make our contribution by analyzing the effects of the exploitation of national and foreign anthroponyms in the activation of personal resources in the L1 language of schooling in order to experimentally confirm the contribution of onomastic and intercultural approaches. anthroponyms in the construction of the meaningful coherence of a narrative history text.

Keywords: reading comprehension, proper names of a person, recall of inferences, cognitive approach, intercultural dimension of the anthroponym.

Résumé en arabe :

المشاكل التي يواجهها المتعلمون في السنة الثالثة ثانوي، في اللغات الأجنبية وكذلك الآداب والفلسفة، عند محاولة فهم نص كتابي تاريخي بالفرنسية كلغة أجنبية (ل2) ، يدفعنا إلى التفكير في إمكانية إيجاد حلول من خلال اقتراح وحدة تعليمية تهدف إلى الشروع في استغلال نهج دراسة أسماء العلم الشخصية و نهج متعدد الثقافات لاسم الشخص . في الواقع، فإن استخدام مؤشرات التسمية هذه يعزز استدعاء المكتسبات القبلية من خلال تنشيط المعرفة السابقة المكتسبة في لغة التعليم (ل1) ، المخزنة في الذاكرة طويلة المدى ، مما يسمح ، بفضل تدخل عمليات معرفية معقدة ، إنشاء روابط بين مصادر المتعلم الأولية هذه وجميع المعلومات التي ينقلها النص.

يتم استعمال هذه المصادر السابقة المكتسبة باستخدام المتعلمون أسماء العلم الشخصية المتواجدة في النص. إنها ليست فقط مسألة رسم ملامح لمزايا النهج التسموي لأن أسماء العلم الشخصية (الأنثروبولوجيا) تعمل بمثابة أدلة تسمح بتفعيل المعرفة السابقة للمتعلمين، فيما يتعلق بالسير الذاتية للشخصيات التاريخية. درس في التاريخ ودرس في L1. بالإضافة إلى ذلك، تحتاج إلى معرفة المزيد عنها. ومع ذلك، ينبغي الإشارة إلى مساهمات النهج متعدد الثقافات في الاسم الصحيح للشخص. وبالفعل، فإن دراسة مشروع "نصوص ووثائق التاريخ" في موضوع اللغة الفرنسية، والذي يقترح نصوصًا تعالج الأحداث التي وقعت خلال حرب التحرير، تشكل وسيلة تسمح ببناء تمثيلات سلبية. نحو الفرنسية، وبالتالي نحو الفرنسية كلغة أجنبية ووسيلة اتصال. ترجع هذه المواقف التحقيرية إلى اختيار النصوص الموجودة في الكتاب المدرسي والتي تنقل مشاعر الكراهية والاشمئزاز تجاه الفرنسيين لأنها تكرر العنف والمجازر التي تعرض لها الجزائريون.

بالإضافة إلى ذلك، تجدر الإشارة إلى المساعدة الثمينة التي قدمها بعض الفرنسيين خلال الحرب الجزائرية والجهود المبذولة لتحرير البلاد. ولهذا اقترحنا أهمية استغلال الدعم الذي يتعامل مع مساهمة الفرنسيين في الكفاح المسلح من خلال ذكر هذه الشخصيات الفرنسية التاريخية وهي: سياسيون ومحامون وأطباء. ورجال الدين الذين لعبوا دورًا حاسمًا في استقلال الجزائر. وهكذا، فإن دمج هذه الأسماء الأجنبية في النصوص، عند قراءة نص قصة باللغة الفرنسية، يجعل من الممكن تفكيك التمثيلات التحقيرية المثبتة مسبقًا عند المتعلمين وإعادة بناء المواقف المحسنة التي تهدف إلى تطوير الكفاءة بين الثقافات، لضمان الفهم الأمثل للنص وتحسين كفاءة عملية التدريس / التعلم.

للقيام بذلك، سوف نستخدم المبادئ النظرية للنهج المعرفي المتعلقة بتحليل الآليات العقلية للمتعلمين. بالإضافة إلى ذلك، تحتاج إلى معرفة المزيد عنها. تكمن أهمية دراستنا في التأكيد على البحث الذي تم إجراؤه حول نشاط استيعاب اللغة الثانية في سياقات متعددة اللغات ومتعددة الثقافات. سيكون الهدف هو تقديم مساهمتنا من خلال تحليل آثار استغلال الأسماء البشرية الوطنية والأجنبية في تنشيط الموارد الشخصية في لغة التعليم (ل1) من أجل التأكيد التجريبي على مساهمة المقاربات السمعية والثقافات في التسميات البشرية في بناء الترابط الهادف للنص التاريخ السردى.

الكلمات الدالة:

فهم القراءة، اسماء العلم الشخصية، استدعاء المكتسبات القبلية، النهج المعرفي، البعد الثقافي لأسماء العلم الشخصية.

Liste des abréviations

AA : Approche actionnelle.

AC : Approche communicative.

A.S. : Année secondaire.

AI : Approche interculturelle.

CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.

DLE : Didactique des langues étrangères.

FLE : Français Langue Etrangère.

LE : Langue Etrangère.

L1 : Langue de scolarisation (Arabe).

L2 : Deuxième Langue (Français).

MAO : Méthodes audio-orales.

MAV : Méthodes audio-visuelles.

MCT : Mémoire à court terme.

MdT : Mémoire de Travail.

MdT à CT : Mémoire de travail à court terme.

MEN : Ministère de l'éducation nationale.

MLT : Mémoire à long terme.

MT : Méthodologies traditionnelles.

MTLT : Mémoire de travail à long terme.

M. SGAV : Méthodes Structuro-Globales Audio-visuelles.

NP : Nom propre.

RC : Réponse Correcte.

RF : Réponse Fausse.

RP : Réponse Partielle.

TICE : Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement.

UNESCO : L'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture. En anglais : United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Liste des figures

Figure 1. Critères d'une matrice disciplinaire	43
Figure 2. Interrelations entre interdisciplinarité et intégration dans les processus d'enseignement/ apprentissage	47
Figure 3. Les processus de lecture selon Giasson	75
Figure 4. Niveau de performance des réponses dans le groupe G1.....	203
Figure 5. Niveau de performance des réponses dans le groupe G2.....	204
Figure 6. Différence entre les réponses correctes et fausses du G1.....	205
Figure 7. Comparaison entre les réponses pertinentes et non pertinentes du G2.....	206
Figure 8. Progression des réponses pertinentes selon les groupes.....	206
Figure 9. Progression des réponses non pertinentes selon les groupes.....	207
Figure 10. Niveau de pertinence des réponses des participants du groupe G1.....	221
Figure 11. Niveau de pertinence des réponses des apprenants du groupe G2.....	222
Figure 12. Distinction entre les réponses (pertinentes et non pertinentes) du G1.....	224
Figure 13. Distinction entre les réponses (pertinentes et non pertinentes) du G2.....	224
Figure 14. Progression des réponses pertinentes selon les groupes.....	225
Figure 15. Progression des réponses non pertinentes selon les groupes.....	226
Figure 16. Le choix du type de texte lors de l'activité de compréhension de l'écrit.....	241
Figure 17. L'exploitation des indices nominaux ou communs lors de l'activité de compréhension de l'écrit.....	244
Figure 18. Les attitudes développées lors de la lecture d'un texte d'Histoire.....	250
Figure 19. L'utilisation des connaissances antérieures des apprenants.....	253
Figure 20. Les matières pédagogiques concernées par la mobilisation des connaissances antérieures.....	253

Figure 21. Les types des noms propres.....	256
Figure 22. Les valeurs des noms propres de personne.....	259
Figure 23. Les représentations des apprenants envers la langue française.....	263
Figure 24. Les attitudes des apprenants envers l'autre.....	270
Figure 25. Les activités envisagées pour découvrir l'autre.....	273
Figure 26. L'influence du type de texte sur le choix du sujet de la matière de français au baccalauréat.....	276
Figure 27. Le type de texte choisi lors de l'examen de Baccalauréat.....	277
Figure 28. La volonté des apprenants de bénéficier d'une initiation à l'approche onomastique.....	280
Figure 29. L'importance d'une initiation à l'approche onomastique.....	282
Figure 30. Tirer avantage d'un enseignement basé sur l'exploitation des noms propres de personne étrangers dans les textes du manuel scolaire.....	286
Figure 31. L'apport d'un enseignement basé sur l'exploitation des anthroponymes étrangers dans les textes du manuel scolaire.....	287

Introduction générale

Notre travail représente une continuité de notre mémoire (Aberkane, 2015) de magistère qui traite des problèmes rencontrés par les apprenants lors de la construction du sens d'un texte explicatif. La présente recherche apporte des solutions utiles et pratiques dans le but de remédier aux difficultés de lecture en proposant des outils didactiques adéquats. Elle vise, en effet, à définir les lacunes liées à la compréhension d'un texte d'Histoire narratif, qui empêchent les apprenants de 3^{ème} année secondaire d'accomplir avec succès, leur tâche de compréhension et d'en faire une lecture correcte. Cette dernière implique la nécessité du repérage des mots clés permettant de dénoter le sens et les différentes interprétations du sens global qui en découlent.

De ce fait, l'étude du lexique constitue une étape inévitable dans la réception d'un texte d'Histoire, en l'occurrence celle en relation avec l'analyse des noms propres, qui englobent les noms de lieu (les toponymes) et les noms de personnes (les anthroponymes) dans leur dimension symbolique. Par ailleurs, nous allons travailler particulièrement sur l'importance des anthroponymes dans la compréhension d'un texte d'Histoire étant donné que nous essayerons de montrer la contribution de la matière d'Histoire, dispensée en arabe, dans l'optimisation des pratiques de classe, essentiellement en matière de compréhension.

Ainsi, Cécile Leguy considère que le nom propre « *n'est pas seulement un index, il porte tout un champ de références personnelles et sociales, qui en font une catégorie linguistique spécifique dont l'appréhension dépasse le seul champ de l'analyse linguistique et nécessite une compréhension plus globale, anthropologique, mais aussi cognitive* » (Chave-Dartoen & al, 2012, p. 81). De plus, le nom propre véhicule à la fois des informations linguistiques ainsi que des connaissances encyclopédiques constituant les informations descriptives attachées à son référent, en s'appuyant sur des capacités cognitives générales, telles que l'abstraction et la classification. Ces dernières permettent d'inférer la signification du texte traité.

Cuq & Gruca postulent que la tâche de compréhension est considérée comme une activité complexe qui nécessite l'exploitation des connaissances antérieures de l'apprenant ainsi que la mobilisation des mécanismes dans la lecture d'un texte. En effet,

l'acquisition de la compréhension écrite en langue étrangère est un processus complexe qui résulte à la fois du transfert des connaissances en langue maternelle (car, ne l'oublions pas, l'apprenant de français langue étrangère sait généralement lire dans sa langue maternelle), et du

développement de compétences lexicales, syntaxiques et textuelles propres à la langue étrangère, à ces compétences linguistiques et discursives s'ajoutent les connaissances antérieures du lecteur, son expérience du monde et son bagage socioculturel (Cuq, 2002, p. 166).

Ainsi, une entrée via l'exploitation des anthroponymes s'avère importante, voire utile dans la présente entreprise du fait de son rôle primordial dans l'anticipation et la déduction du sens dans l'activité de lecture. En effet, Chave-Dartoen postule que la nomination dénote une compréhension du monde (Chave-Dartoen, Leguy & Monnerie, 2012, p. 84). D'ailleurs, l'onomastique constitue l'étude des noms propres de personne dans un support écrit. C'est la perspective adoptée par Hamon qui estime que le nom est un signe motivé plutôt qu'arbitraire (Hamon, 1972, pp. 86-110).

Par ailleurs, Chave-Dartoen ajoute que « *la transmission des noms propres comme des codes onomastiques sont liés à l'organisation des relations, des connaissances et des règles de l'action dans une société donnée* » (Chave-Dartoen & al, 2012, p. 125). De son côté, Barthes considère que la réflexion, portant sur les questions d'onomastique narrative, se rapporte à la théorie de la « *motivation estompée du signe* » (Barthes, 1970, p. 248), nécessaire à l'étude des anthroponymes. Autrement dit, selon le même auteur, le nom propre fonctionne comme un champ d'aimantation des sèmes, c'est pourquoi il est considéré comme une matrice indissociable du texte, d'où sa valeur signifiante.

Pour Barthes, le nom propre est plutôt un signe qui dénote un sens particulier. Le sémiologue explique dans son article, consacré à l'onomastique, intitulé : « *Proust et les noms* » que le nom est « *non bien entendu, un simple indice qui désignerait sans signifier, comme le veut la tradition courante, de Peirce à Russell. Comme signe, le Nom propre s'offre à une exploration, à un déchiffrement* » (Barthes, 1970, p. 125), c'est pourquoi nous souscrivons pleinement à cette définition.

Dans notre travail de recherche, nous allons nous intéresser aux obstacles rencontrés dans l'activité de lecture. Et notre problématique s'articule autour des questions suivantes : quelles sont les compétences visées dans la compréhension d'un texte ? Quelles sont les approches nécessaires à la réalisation de cette tâche ? Comment arriverions-nous à faciliter son installation chez les apprenants ? Quel serait l'apport des noms propres de personne

(anthroponymes) dans l'activité de lecture d'un texte ? Et quel serait le rôle de l'étude des noms propres étrangers dans la compréhension d'un texte d'Histoire narratif ?

Notre hypothèse centrale serait que le problème majeur rencontré par les apprenants dans la lecture d'un texte se rapporterait, d'une part, à l'incapacité des apprenants à exploiter les indices nominatifs permettant l'activation des connaissances antérieures (le rappel d'inférences) nécessaires à une bonne réception du texte. D'autre part, les apprenants seraient confrontés à des difficultés d'ordre académiques étant donné qu'ils n'avaient pas bénéficié d'un enseignement plurilingue de la compréhension de l'écrit basé sur l'exploitation des notions théoriques et méthodologiques relatives aux approches cognitive, interdisciplinaire et interculturelle nécessaires à la compréhension d'un texte d'Histoire narratif.

Nous partons du principe que le groupe qui aborderait la compréhension sans l'exploitation de ses connaissances antérieures en se référant aux noms propres de personnes (anthroponymes), et sans la construction des représentations positives envers des noms propres de personnes étrangers aurait une compréhension minimale du texte. Par ailleurs, le groupe qui réaliserait l'activité de compréhension à partir d'un rappel des connaissances initiales relatives aux informations acquises de la matière d'Histoire, enseignée en arabe, en exploitant les noms propres de personnes dans la tâche de lecture et en développant les attitudes amélioratives envers les anthroponymes français aurait une compréhension meilleure.

Pour répondre à ces interrogations, nous nous proposons d'effectuer deux expérimentations auprès des apprenants de 3^{ème} année secondaire au sein du lycée El-Birouni d'El-Harrach, qui se situe dans la wilaya d'Alger-Est. Nous avons choisi de travailler sur la troisième année secondaire parce qu'elle représente une classe charnière entre l'enseignement secondaire et l'enseignement universitaire, notamment dans une perspective d'articulation, de collaboration et de coopération entre ces deux cycles pédagogiques.

Nous avons pris comme objet d'étude le texte d'Histoire narratif qui nous servira de support étant donné qu'il représente le matériel didactique utilisé dans les activités pédagogiques dispensés aux apprenants. De plus, il est considéré comme difficile à assimiler d'où notre intérêt de réfléchir sur les processus permettant d'optimiser les mécanismes d'exploitation des textes d'Histoires dans la réforme scolaire. Nous nous proposons de mettre en place un dispositif qui aura pour rôle d'activer les ressources initiales qui vont favoriser le

rappel d'inférences et d'optimiser les représentations des apprenants visant l'amélioration du rendement de la construction du sens d'un texte d'Histoire et de réaliser de nouvelles configurations pédagogiques en milieu scolaire et même universitaire.

Les supports soumis à notre étude seront des textes d'Histoire qui constituent l'objet d'étude du premier projet pédagogique intitulé : « Textes et documents d'Histoire ». Ces textes sont extraits du manuel scolaire destiné aux apprenants de 3^{ème} AS, ou déterminés à partir d'une recherche sélective, et doivent répondre aux besoins, aux centres d'intérêts et au niveau des apprenants pour permettre d'atteindre les objectifs visés de la séance, préalablement formulés.

Dans cette perspective, nous avons opté pour un texte contenant des noms propres de personne. Il est nécessaire de penser à la possibilité d'opérer des transferts de connaissances dans le développement de la compétence de compréhension de l'écrit d'un texte d'Histoire en L2 étant donné que ces anthroponymes représentent des indices significatifs, qui n'accomplissent pas seulement une fonction de dénomination mais conçoivent des cheminements sémantiques originaux, par le biais des cadres affectifs, culturels, identitaires et mémoriels d'un sujet ou d'un groupe. Ces transferts des savoirs sont effectués de la matière d'Histoire, dispensée en langue de scolarisation L1¹, et exploités dans la discipline du français langue étrangère L2². Ainsi, le nom propre

peut être envisagé comme un lieu de mémoire discursive et un organisateur socio-cognitif permettant aux locuteurs de construire une histoire collective. Il tient en effet une place importante parmi les éléments qui constituent des lignées discursives, entendues comme des configurations sémantiques transmises par les locuteurs-prédécesseurs à partir de cadres prédiscursifs collectifs (Paveau, 2006).

Afin de vérifier nos hypothèses, nous allons procéder, d'abord, à la réalisation de deux expérimentations, puis soumettre un questionnaire aux apprenants. L'objectif en est de montrer dans quelle mesure l'exploitation des noms propres de personne véhiculés par le texte

¹ L1 est la terminologie employée dans les documents officiels de 3^{ème} année secondaire, du Ministère de l'Education Nationale (2007), pour désigner la langue de scolarisation ou la langue arabe.

² L2 est la terminologie employée dans les documents officiels de 3^{ème} année secondaire, du Ministère de l'Education Nationale (2007), pour désigner la langue française.

d'Histoire narratif favorise l'activité de compréhension par rapport à son absence, et de prouver l'importance de l'utilisation de ces indices dénominatifs dans la construction de la dimension interculturelle chez les apprenants afin d'analyser l'effet de l'intégration des anthroponymes étrangers sur les processus cognitifs activés lors de la compréhension de ce type de texte.

Le protocole de la première expérimentation, qui visera l'importance des noms propres de personne dans la construction du sens du texte d'Histoire, comportera deux phases :

-une première séance dans laquelle le texte est présenté à tous les apprenants et exploité sans leur dispenser une séquence d'apprentissage permettant le traitement du support à l'aide des anthroponymes.

-une deuxième séance, une semaine plus tard, dans laquelle le texte est repris avec les apprenants, répartis en deux groupes :

- groupe n°1 : rappel du texte sans bénéficier de la séquence d'apprentissage relative à l'initiation à l'approche onomastique.
- groupe n°2 : rappel du texte après avoir exploité le contenu de la séquence d'apprentissage permettant une l'initiation à l'approche onomastique.

La démarche de la deuxième expérimentation, qui se rapportera à l'apport de l'exploitation d'une séquence d'apprentissage visant l'intégration de l'approche interculturelle du nom propre de personne dans l'activité de lecture du texte d'Histoire, comportera deux phases :

-une première séance dans laquelle le texte est présenté à tous les apprenants et exploité sans faire référence à l'étude des noms propres étrangers.

-une deuxième séance, une semaine plus tard, dans laquelle le texte est repris avec les apprenants, répartis en deux groupes :

- groupe n°1 : rappel du texte sans bénéficier de la séquence d'apprentissage relative à l'initiation à l'approche interculturelle de l'anthroponyme.

- groupe n°2 : rappel du texte après avoir étudié la séquence permettant l'ouverture vers un enseignement interculturel du nom propre de personne.

Au cours de chaque séance, aussi bien pour la première expérimentation ainsi que pour la seconde, ils auront à répondre à un questionnaire.

L'analyse des données nous permettra de dévoiler dans quel cas la compréhension du texte d'Histoire narratif est meilleure.

Le protocole expérimental du troisième questionnaire proposé permet d'obtenir une meilleure vision quant au traitement sémantique du texte d'Histoire. Il nous permet de montrer l'évolution des représentations mélioratives lors de la construction du sens de ce type de texte, constatées chez les apprenants du groupe expérimental ayant bénéficié de la séquence d'apprentissage par opposition à celles obtenues chez les participants du groupe témoin.

Nous allons nous inspirer des principes fondamentaux de l'approche cognitive qui permet de mettre en œuvre les mécanismes mentaux des apprenants à travers les travaux de Van Dijk et Kintsch (1953) et de Kintsch (1988 et 1998) relatifs à l'exploitation des ressources initiales. En effet, Falardeau explique que « *dans un mouvement itératif, le lecteur s'éloigne du texte (compréhension) et s'en rapproche (interprétation) pour constamment changer sa perspective et l'adapter à la fois à ses connaissances et aux signes tirés du texte* » (Falardeau, 2003, p. 673).

Cette approche permet de faciliter la planification des méthodes mises en œuvre visant la construction de la cohérence textuelle de manière efficace et de favoriser les stratégies métacognitives chez les apprenants, nécessaires à une bonne réception d'un texte. Autrement dit, lorsque l'apprenant aborde un texte d'Histoire, des connaissances nouvelles apparaissent lors du traitement sémantique d'un support véhiculant des noms propres de personne, d'où leur valeur *omnisignifiante* ou *polyréférentielle* (Cislaru, 2006, pp. 131-144). Cela se rapporte à l'approche interdisciplinaire qui implique des connexions entre les ressources initiales en langue de scolarisation L1, stockées en mémoire à long terme (MLT), en relation avec l'anthroponyme qui se rapporte à la personnalité historique étudiée en matière d'Histoire en langue arabe, et les informations issues du texte d'Histoire narratif en français langue étrangère L2.

Notre travail s'organisera en deux grandes parties : la première se rapportera au contexte théorique dans lequel s'inscrit notre travail de recherche et la seconde exposera les différentes étapes des expérimentations.

La première partie s'articulera en quatre chapitres : le premier présentera un aperçu sur l'enseignement du projet d'études « Textes et documents d'Histoire » en français dans le cycle secondaire. Il décrira également les méthodes qui ont marqué le processus d'enseignement/apprentissage pour montrer comment le développement de la compétence de compréhension de l'écrit est planifié par ces différentes approches.

Dans le deuxième chapitre, nous allons montrer le contexte socio-éducatif en analysant les documents officiels afin de montrer la manière avec laquelle la tâche de lecture est prise en charge dans le programme, le document d'accompagnement et le manuel scolaire de 3^{ème} AS.

Le troisième chapitre portera sur l'installation de l'activité de lecture. Elle montrera l'importance des noms propres de personne (anthroponymes) dans le traitement du contenu sémantique d'un texte d'Histoire narratif. Ce chapitre abordera aussi l'apport de l'approche interculturelle du nom propre de personne dans la construction des représentations positives chez les apprenants de 3^{ème} AS.

Le quatrième chapitre présentera le rôle de l'approche cognitive dans la construction du sens d'un texte afin de montrer l'importance de l'utilisation des anthroponymes dans le rappel d'inférences, tout en explicitant les mécanismes cognitifs mis en œuvre dans l'élaboration de l'unité significative d'un texte d'Histoire narratif.

La deuxième partie retracera les expériences que nous allons effectuer afin d'analyser l'effet de l'exploitation des anthroponymes dans l'activité de compréhension d'un texte d'Histoire en français langue étrangère. Elle se rapportera également à l'étude des représentations des élèves à travers le traitement des réponses aux questionnaires proposés aux groupes témoin et expérimental. Elle se subdivisera en trois chapitres.

Dans le premier chapitre, nous proposons de décrire la méthodologie générale de la recherche : les participants, la procédure, les consignes, le choix du matériel expérimental et la méthode permettant l'analyse des réponses relatives aux deux expérimentations réalisées ainsi qu'aux

questionnaires distribués aux apprenants. Nous présenterons également la séquence didactique réalisée selon les approches onomastique et interculturelle du nom propre de personne.

Dans le deuxième chapitre, nous retracerons les différentes étapes des deux expériences effectuées auprès des apprenants afin de confirmer ou d'infirmer l'hypothèse selon laquelle l'analyse des anthroponymes véhiculés par le texte d'Histoire favorise l'activation des connaissances antérieures nécessaires à la compréhension du texte et que ces anthroponymes permettent de construire des représentations positives lorsqu'il s'agit d'exploiter des noms propres de personne étrangers dans le texte d'Histoire narratif.

Dans le troisième chapitre, nous exposerons le protocole expérimental du troisième questionnaire proposé dans le but de montrer l'évolution des attitudes positives envers le traitement sémantique d'un texte d'Histoire. Ces représentations sont constatées chez les apprenants du groupe expérimental auxquels nous avons dispensé la séquence d'apprentissage par opposition à celles enregistrées chez les participants du groupe témoin, qui n'ont pas bénéficié du contenu des séances de l'intervention didactique.

Première partie

Cadre théorique

Chapitre 1

L'enseignement du français en Algérie

Le présent chapitre se veut une récapitulation des différentes approches méthodologiques principales qui ont marqué le système éducatif algérien. En effet, l'activité éducative a connu plusieurs modifications visant à optimiser les pratiques de classe et d'améliorer le rendement du processus d'acquisition afin de combler les lacunes constatées chez les apprenants. Il est nécessaire de réfléchir à la possibilité de remédier à la baisse considérable du niveau, constatée ces dernières années et reflétée à travers les résultats obtenus suite aux évaluations semestrielles et annuelles.

Afin de prévoir des solutions aux insuffisances mentionnées préalablement, un programme d'appui a été élaboré par le système éducatif algérien en collaboration avec la conférence régionale de l'UNESCO en Octobre 2003. Celle-ci insiste sur l'importance de la formation des formateurs et l'actualisation des documents officiels pour garantir la pertinence de l'activité pédagogique. Ce programme

visait à renforcer les capacités des cadres algériens à assurer l'amélioration de la qualité de l'éducation et de la formation des jeunes. En misant sur la refonte de la pédagogie, la rénovation des programmes et des manuels scolaires, la formation des encadreurs et l'élargissement de l'accès aux nouvelles technologies de l'information et de la communication (Tawil, 2005, p.08).

L'amélioration des contenus ne se limite pas au développement des compétences linguistiques mais se rapporte également à la mise en place des stratégies permettant le renforcement de la culture source ainsi que l'acquisition de la composante interculturelle. Autrement dit

l'action décisive de l'Algérie en faveur de l'UNESCO, en particulier à travers son soutien actif à la Convention pour la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel, ne fait que confirmer cet engagement. Premier Etat membre à ratifier la Convention en 2003, l'Algérie se positionne ainsi avec détermination en faveur du rapprochement des peuples et du dialogue entre les civilisations (Tawil, 2005, p.08).

Dans ce chapitre, nous présenterons un bref aperçu de l'enseignement du texte d'Histoire narratif au niveau secondaire, en faisant référence au programme de la matière de français dispensée aux filières lettres et philosophie ainsi qu'aux langues étrangères, destinée aux apprenants de 3^{ème} AS. Ensuite, nous allons énumérer les différentes approches qui ont caractérisé l'enseignement du français langue étrangère en Algérie.

1. Bref aperçu sur l'enseignement de l'objet d'étude du projet n°1 intitulé « Textes et documents d'Histoire » en français dans le cycle secondaire

Le système éducatif algérien comporte trois niveaux au cycle secondaire. En tentant d'analyser les documents officiels de 3^{ème} AS ainsi qu'en se référant aux méthodologies adoptées, nous avons constaté que le contenu de la matière d'Histoire dispensée aux apprenants en L1 pourrait constituer une aide pédagogique permettant de l'exploiter dans la compréhension du texte d'Histoire en classe de FLE. Autrement dit, les concepteurs des programmes incitent les enseignants à adopter une approche interdisciplinaire et plurilingue, à condition que ces derniers puissent utiliser les ressources des autres matières au profit de l'objet d'étude abordé. Chaque enseignant est censé être polyvalent, c'est-à-dire qu'il doit posséder des connaissances en relation avec les différentes disciplines dispensées. Il doit également être capable de pallier aux insuffisances sémantiques en guidant les apprenants dans la réalisation des différentes tâches pédagogiques.

Il ne s'agit pas seulement de bénéficier des avantages de l'approche onomastique vu que les noms propres de personne (anthroponymes) servent d'indices permettant d'activer les connaissances antérieures des apprenants. Cependant, il ya lieu de faire référence aux apports de l'approche interculturelle du nom propre de personne. En effet, l'étude du projet intitulé : « Textes et documents d'Histoire » dans la matière de français, qui propose des textes traitant des événements vécus pendant la guerre de libération, constitue un moyen permettant de construire des représentations négatives envers les Français, et donc envers le français comme langue étrangère et moyen de communication. Ces attitudes péjoratives développées sont dues au choix des textes existant dans le manuel scolaire qui véhiculent des sentiments de haine et de dégoût envers les Français étant donné qu'ils reprennent les violences et les massacres subis par les Algériens.

Par ailleurs, il ya lieu de signaler l'aide précieuse apportée par certains Français pendant la guerre d'Algérie et les efforts déployés pour la libération du pays. C'est pourquoi, nous avons

suggéré l'importance de l'exploitation des supports qui véhiculent la contribution des Français dans la lutte armée en mentionnant ces personnalités historiques françaises, à savoir : des enseignants universitaires, des hommes politiques, des avocats, des médecins et des hommes religieux, qui ont joué un rôle crucial dans l'indépendance de l'Algérie. Ainsi, l'intégration de ces noms propres étrangers dans les textes, lors de la lecture d'un texte d'Histoire en français, permet de déconstruire les représentations péjoratives préalablement installées chez les apprenants et de reconstruire des attitudes mélioratives visant le développement de la compétence interculturelle, de garantir une compréhension optimale du texte et d'améliorer le rendement de la tâche de lecture.

2. Les théories de référence du système éducatif algérien

Plusieurs théories ont marqué le processus d'enseignement/apprentissage en Algérie. Elles ont été mises en place successivement lorsque les concepteurs ont pris conscience que l'approche en question a prouvé ses limites. C'est pourquoi, il était nécessaire de réfléchir à la possibilité de mettre en œuvre une nouvelle théorie afin d'améliorer le rendement de l'activité pédagogique et d'optimiser les relations de coopération entre les deux acteurs du triangle didactique : apprenants et enseignants.

Nous n'allons pas présenter toutes les approches qui ont caractérisé le système scolaire algérien étant donné qu'elles n'apportent pas leur contribution à l'objet de notre recherche, à savoir : les méthodologies traditionnelles (MT), le béhaviorisme, les méthodes audio-orales (MAO), les méthodes audio-visuelles (MAV) et les méthodes structurales-globales audio-visuelles (M. SGAV). Mais, nous mettons l'accent sur l'approche communicative, l'approche par les compétences, l'approche actionnelle, l'approche cognitive ainsi que l'approche interculturelle du nom propre de personne dans la mesure où ces dernières ont favorisé la construction des connaissances à travers la mise en œuvre des processus personnels de l'apprenant. Elles permettent le développement de son apprentissage de manière autonome, la construction des représentations positives lors de l'activité de compréhension de l'écrit et l'élaboration du savoir académique, procédurale et transversale en s'appuyant sur des processus efficaces et préalablement établis.

2.1.L'approche communicative

C'est une approche qui est apparue depuis les années 1970 dans le but de remettre en question les méthodologies traditionnelles ayant montré leurs limites dans le processus d'enseignement/apprentissage. Selon Benhouhou, « *dès lors que l'on se situe dans le cadre de l'approche communicative et que l'on vise le profil de sortie de l'élève avec des compétences terminales à installer, la démarche enseignement/apprentissage, est de ce fait axée sur le développement de la compétence de communication* » (Benhouhou, 2001, p. 209). Il ne s'agit plus de faire acquérir aux apprenants des connaissances linguistiques seulement mais de développer une compétence de communication selon son contexte socioculturel approprié. Ces apprenants sont amenés à agir et interagir en fonction de la situation de communication à laquelle ils font face, dans la mesure où « *dans les premières années de cette approche, l'enseignement traditionnel de la langue autour d'exercices portant sur la grammaire et le lexique, fut remplacé par la mise en place, en classe, de situations de communication empruntées au monde extérieur* » (Bourguignon, 2006, p. 59).

De plus, l'amélioration du rendement en matière de compréhension suppose de mettre les apprenants dans des situations de communication concrètes afin de garantir de meilleurs résultats en les confrontant à des contextes réels.

L'installation de la compétence de communication implique le développement de la dimension interculturelle en établissant des connexions entre la langue manipulée et les schèmes culturels appartenant à une communauté sociale donnée. En effet, Blanchet le confirma en postulant que « *toute langue véhicule et transmet, par l'arbitraire de son lexique, de sa syntaxe, de ses dogmatismes, les schèmes culturels du groupe qui la parle* » (Blanchet., 2005, p. 06).

La didactique des langues étrangères attribue une grande importance aux paramètres linguistiques et extralinguistiques dans le but d'assurer l'installation de la compétence de communication de manière efficace. Cela permet à l'apprenant d'acquérir les stratégies d'apprentissages nécessaires visant la résolution des différentes situations-problèmes auxquelles il est confronté. Autrement dit, l'approche en question s'intéresse davantage au processus d'apprentissage en mettant l'accent sur les stratégies exploitées par l'apprenant dans la mesure où « *la progression dans un cours de type communicatif se caractérise par sa souplesse, sa non-linéarité et l'attention portée à l'apprentissage par rapport à l'enseignement* » (Bérard, 1991, p. 44).

Par ailleurs, le Conseil de l'Europe (CECRL, 2001) propose une nouvelle conception permettant l'optimisation des méthodes pédagogiques en tenant compte du niveau et des centres d'intérêts des apprenants afin d'atteindre les objectifs de lecture visés initialement « *à la hauteur des nouveaux besoins* » (Martinez, 1996, p. 69) et en fonction des finalités visées par le système éducatif algérien en matière de compréhension. Martinez ajoute qu'il n'est plus question de considérer l'enseignant comme détenteur du savoir étant donné qu'il est relégué à son rôle de médiateur des savoirs. Cependant, il y a lieu de mettre l'apprenant au centre du processus d'enseignement/apprentissage dans la mesure où il est sensé agir et interagir avec son maître et ses camarades de classe en étant « *acteur autonome de son apprentissage* » (Martinez, 1996, p. 76). Ainsi, l'apprenant, tout en assurant sa fonction d'acteur actif, arrive à planifier seul son apprentissage en mobilisant les stratégies d'apprentissage adéquates à la situation problème proposée par l'enseignant. Ce dernier se contente de l'orienter et de lui indiquer les solutions pédagogiques nécessaires lorsqu'il est incapable de prendre une décision ou de mettre en œuvre une méthode appropriée.

L'autonomie de l'apprenant est reflétée à travers sa capacité à élaborer son propre contenu d'apprentissage, selon la préparation de ses cours avant qu'ils soient dispensés par l'enseignant, et de se fixer les objectifs adéquats permettant de les réaliser à la fin de la séance. Elle implique également le choix des stratégies mises en œuvre dans le mécanisme d'apprentissage ainsi que la possibilité de s'autoévaluer suivant les critères d'une grille lui permettant de remettre en question les erreurs commises lors de l'installation de l'habileté de lecture afin d'y remédier. De ce fait, « *l'autonomie n'est pas un processus simple, partagé par tous. Elle est une capacité mentale à prendre de la distance par rapport à ses propres démarches, à analyser et formaliser ses propres stratégies afin de les optimiser et les gérer de façon indépendante* » (Hircshsprung, 2005, p. 56).

La réalisation des interactions représente l'une des spécificités de l'approche communicative. Cette interaction se rapporte à l'influence mutuelle exercée par chaque locuteur et par son interlocuteur sur leurs actions partagées. A ce propos, Kerbrat-Orecchioni explique que

le sens d'un énoncé est le produit d'un 'travail collaboratif', qu'il est construit en commun par les différentes parties en présence. L'interaction pouvant alors être définie comme le lieu d'une activité collective de

production du sens, activité qui implique la mise en œuvre de négociations explicites ou implicites, qui peuvent aboutir ou échouer (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p. 23).

Autrement dit, la séance de compréhension de l'écrit implique ces interactions entre les acteurs pédagogiques au sein d'une classe de langue étrangère dans la mesure où le travail coopératif permet d'optimiser les pratiques didactiques lors de l'installation des compétences réceptives.

L'approche communicative met l'accent sur la nécessité d'exploiter les documents authentiques dans l'installation de l'habileté de lecture étant donné qu'ils représentent le matériel pédagogique adéquat au sein d'une classe de français langue étrangère. Ils ne sont pas créés précisément pour une exploitation ultérieure dans le processus d'enseignement/apprentissage. D'ailleurs, Cuq les considère comme un « *ensemble très divers de situations de communication, de messages écrits, oraux, iconiques et audiovisuels qui se déroulent dans la vie quotidienne, administrative, culturelle, professionnelle...* » (Cuq, 2003, p. 29). Par ailleurs, le document fabriqué, qui est conçu à des fins pédagogiques, subit des modifications afin de correspondre aux objectifs visés au préalable étant donné qu'il représente « *tout support didactique élaboré en fonction de critères linguistiques et pédagogiques précis en vue de l'apprentissage d'une langue étrangère* » (Ibid.).

L'exploitation du document authentique par l'enseignant vise l'optimisation des procédures mises en œuvre dans la transmission des savoirs linguistiques ainsi que des savoir-faire culturels. Autrement dit

depuis plusieurs années, plusieurs phénomènes ont favorisé en DLE la tendance à imaginer des activités de type "méta" en classe de langue, que certains méthodologues scolaires ont relié à l'objectif formatif qu'ils cherchaient par ailleurs à revaloriser : l'utilisation intensive des documents authentiques, qui confronte très tôt les apprenants à toute la complexité de la langue et de la culture étrangères (Puren, 1994, p.180).

Il est nécessaire de souligner l'importance de l'intégration des techniques d'information et de communication dans l'enseignement, tel que préconisé par l'AC, étant donné que les TICE favorisent l'interaction entre les apprenants et permettent d'augmenter leurs motivations.

2.2.L'approche par les compétences

Cette approche renvoie au développement des quatre compétences réceptives et productives nécessaires dans une situation d'apprentissage. La compétence est : « *la possibilité pour un individu de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations-problème* » (Roegiers, 2010, p. 66).

Cela signifie que l'apprenant est sensé mobiliser ses connaissances antérieures, stockées en mémoire, en relation avec la thématique visée afin de pouvoir résoudre une situation-problème.

En effet, l'acte d'apprendre se rapporte à la capacité de l'apprenant à faire face à une situation complexe tout en prenant conscience des mécanismes métacognitifs mobilisés lors de la réalisation de la tâche de lecture, c'est pourquoi « *l'essentiel n'est pas uniquement de donner des connaissances, mais aussi, et surtout, d'utiliser ses capacités dans des situations quotidiennes qui s'appliquent à sa vie et l'aident à apprendre par lui-même* » (Tawil, 2005, p.47).

Il s'agit de développer, chez l'apprenant, les habiletés transversales et disciplinaires afin de favoriser les échanges entre les différences matières pédagogiques et de garantir la coopération des acteurs assurant la transmission d'un savoir, d'un savoir-faire et d'un savoir-être.

L'approche par les compétences implique également l'optimisation des pratiques de l'enseignant en jouant le rôle de médiateur. Elle stimule, d'une part, la motivation de l'apprenant. D'autre part, l'enseignant devrait accompagner ce dernier de façon à construire lui-même son apprentissage en agissant en autonome et en interagissant avec ses camarades. Autrement dit, les principes méthodologique de l'approche en question visent à mettre l'accent sur « *les centres d'intérêt et les activités de l'apprenant, sur sa capacité de résolution des problèmes, et visent à rendre l'apprentissage significatif* » (Rapport Général de la Commission Nationale de la Réforme du Système Educatif, 2000, p. 103).

L'exploitation de l'approche par les compétences par le système éducatif algérien intervient pour améliorer le rendement du processus d'enseignement/apprentissage au moment où les méthodologies précédentes ont montré leur limite. Ainsi, « *il s'agit d'en finir avec*

l'unique modèle encore en œuvre dans nos écoles, à savoir l'encyclopédisme scolaire et son prolongement pédagogique que constitue la mémorisation/restitution des connaissances» (Ibid.).

Par ailleurs, l'approche par les compétences a montré ses limites vu le manque des moyens pédagogiques lorsqu'il s'agit, par exemple, du développement de l'habileté de l'oral. Cette dernière implique l'utilisation du data Chow afin de diffuser le document audio ou audiovisuel. Elle nécessite également la formation des enseignants quant à l'exploitation de l'outil informatique afin de manipuler correctement ce matériel.

2.3.L'approche actionnelle

L'approche actionnelle, comme son nom l'indique, est une approche qui met l'accent sur l'action réalisée par l'apprenant lui-même en exploitant ses habiletés qui lui permettent de résoudre une situation problème. Elle

[...] considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier [...]. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé (Conseil de l'Europe, 2000, p.15).

L'apprenant est mis au centre du processus d'enseignement étant donné qu'il est amené à exploiter ses stratégies métacognitives, nécessaires dans l'activité pédagogique. A ce propos, Puren postule que « la perspective privilégiée est de type actionnel. Cette orientation est la marque des travaux du Conseil de l'Europe depuis le début des années 70 ; elle considère l'apprentissage des langues comme une préparation à une utilisation active de la langue pour communiquer. "L'apprentissage fondé sur la tâche" est, tout naturellement, une tendance forte et croissante dans le cadre de l'approche communicative » (Puren, C., 2006, pp. 80-81). Il est confronté à des situations d'apprentissage où il est question de réaliser des tâches afin d'acquérir un savoir, un savoir-faire et un savoir-être. Parallèlement, Girardet définit la tâche comme « toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné

en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé » (Girardet, 2011).

En effet, l'approche actionnelle (AA) s'intéresse aux besoins réels des apprenants en adoptant des démarches pertinentes visant à faciliter le développement des différentes compétences réceptives et productives. Elle choisit des théories relatives à l'optimisation des échanges entre apprenants en encourageant la coopération et l'activité interactive au sein du groupe. Ainsi, l'approche en question a pour objectif de

former un acteur social»; (...) de le faire agir avec les autres pendant le temps de son apprentissage en lui proposant des occasions de «co-actions» dans le sens d'actions communes à finalité collective. C'est cette dimension d'enjeu social authentique qui différencie la co-action de la simulation, technique de base utilisée dans l'approche communicative pour créer artificiellement en classe des situations de simple interaction langagière entre apprenants (Puren, 2002, pp.55-71).

Par ailleurs, cette approche vise l'utilisation des moyens technologiques adéquats permettant l'atteinte des objectifs visés. Ces moyens relatifs aux techniques d'information et de communication impliquent, d'une part, la disponibilité de l'outil informatique au sein des établissements scolaires. D'une autre part, l'exploitation des TIC au sein de la classe suppose une maîtrise du numérique de la part des enseignants afin de pouvoir les manipuler lors des séances de la compréhension de l'oral et de l'écrit.

Malgré ses avantages multiples, l'approche actionnelle a également des inconvénients, à savoir : la surcharge des classes qui constitue un obstacle empêchant la réalisation du travail en groupes. Pourtant, ce dernier suppose des classes dont le nombre ne dépassant pas 25 étudiants pour atteindre les objectifs visés préalablement.

2.4.L'approche cognitive

Il s'agit d'une approche qui se rapporte aux processus mentaux complexes qui interviennent lors du traitement de l'information. Elle concerne également la réalisation des tâches de rappel pendant le développement des activités de lecture qui est l'objet de notre travail de recherche.

L'approche en question met l'accent sur le rôle de la mémoire à long terme dans l'activation des connaissances antérieures de l'apprenant tout en supposant une éventuelle coopération entre ces connaissances préalablement installées et d'autres informations acquises lors de l'activité d'apprentissage. En effet, « *toute acquisition individuelle d'une connaissance se fait (alors) en fonction de (ces) structures cognitives préexistantes, par une interaction entre l'information entrante et l'information déjà présente* » (Ruano-Borbalan, 2001, p.10). Les informations que l'apprenant possède sont issues de l'ensemble des savoirs dispensés grâce aux cours acquis des différentes matières étudiées durant toute sa scolarité, et aux expériences antérieures diverses.

Par ailleurs, l'approche cognitive met l'apprenant au centre du mécanisme d'enseignement/apprentissage qui lui permet de prendre conscience des stratégies métacognitives exploitées lors de la résolution d'une situation-problème. Autrement dit, elle tient compte « *des particularités de l'individu et de ses représentations ; favoriser des activités faisant appel à la mémoire à long terme ; mettre en place des stratégies faisant appel à la résolution de problème et qui développent le processus métacognitif des apprenants* » (Ibid.). En effet, l'apprenant construit des représentations à partir de ses expériences personnelles et de ses enseignements, c'est pourquoi il est nécessaire de déconstruire ses préjugés afin d'installer de nouvelles représentations positives visant à optimiser ses pratiques de classe étant donné que « *se former c'est en grande partie modifier ses représentations, et passer d'une cohérence à une autre : apprendre ne consiste pas à empiler des informations les unes sur les autres, mais à transformer ses structures cognitives* » (Ibid.).

La didactique des langues étrangères qui s'intéressait aux contenus et aux théories exploitées lors du processus d'apprentissage va s'orienter vers les mécanismes mentaux mis en œuvre dans la construction du sens d'un texte traité.

Cette approche sous-entend un enseignant qui soit ouvert à la théorie cognitiviste et qui soit capable de l'appliquer au sein de la classe en incitant les apprenants à mobiliser leurs connaissances initiales dans la résolution de toute situation problème. Il doit également exploiter sa polyvalence et amener les élèves à utiliser les informations acquises dans les différentes disciplines et contribuer au développement des compétences réceptives et productives.

2.5.L'approche interculturelle du nom propre de personne de personne

L'approche interculturelle renvoie à l'intégration des principes de tolérance et d'ouverture envers l'autre dans l'opération pédagogique. Elle permet le développement de la compétence de communication en tenant compte de sa dimension culturelle et interculturelle. L'enseignant doit tenter de modifier les attitudes des apprenants et de les amener à accepter les différences des formes culturelles afin de construire des représentations positives d'échange et de partage au détriment des préjugés, des stéréotypes et de l'ethnocentrisme qui sont à l'origine du rejet de l'autre étant donné que « *les représentations participent au processus de définition de l'identité* » (Zarate, 1990). Cette dernière permet à l'apprenant de se reconnaître en tant que sujet visant la construction des liens entre soi et l'autre tout en étant conscient de l'importance de l'enrichissement culturel. Autrement dit, « *il n'est pas question de relier le milieu scolaire au milieu extérieur. Il n'est pas question de toucher à la dimension intellectuelle de l'apprentissage en «polluant» ce dernier par l'action sociale* » (Bourguignon, 2006, p. 62).

L'apprenant, tout en découvrant la diversité des langues et des cultures d'autrui, doit développer les principes de sa propre culture qui se caractérise par deux fonctions : « *une fonction ontologique qui permet à l'être humain de se signifier à lui-même et aux autres, et une fonction instrumentale qui facilite l'adaptation aux environnements nouveaux en produisant des comportements, des attitudes, c'est-à-dire de la culture* » (Abdallah Pretcielle, 1999). En effet, l'élève est amené à construire sa propre identité grâce à la reconnaissance de l'autre. Cette dernière s'inscrit dans la dialectique du même et de l'autre. Par ailleurs, la construction identitaire se rapporte à l'ensemble des sentiments d'appartenance développés envers un groupe.

Le système éducatif algérien favorise l'éducation interculturelle qui « *visé à agir sur des attitudes peu contrôlée et sur des représentations, celles d'autres cultures, de la sienne et de soi-même (...) l'essentiel réside dans le questionnement et la discussion entre apprenants et avec l'enseignant à partir d'expériences personnelles ou de documents déclicés* » (Beacco, 2000, p.123). Autrement dit, le mécanisme d'enseignement/apprentissage se base sur l'intégration des notions interculturelles dans les contenus didactiques, particulièrement dans l'installation des compétences en langues étrangères. En outre, il est primordial d'insister sur la diversité culturelle, les croyances, les codes vestimentaires et sur l'exploitation des noms propres de personnes étrangères véhiculés par les supports proposés aux apprenants, d'où la nécessité de mettre l'accent sur l'approche interculturelle des anthroponymes.

Cette dernière se rapporte à l'importance de former les apprenants à une citoyenneté démocratique et à une diversité interculturelle, en intégrant des anthroponymes (noms propres de personnes) relatifs aux différentes cultures dans les textes traités lors de l'activité de compréhension de l'écrit ainsi que dans la production des textes. En effet, les concepteurs sont sensés favoriser le développement de la dimension interculturelle du nom propre de personne en introduisant des anthroponymes étrangers dans les textes exploités dans l'activité de lecture. Cela contribue à l'optimisation des représentations construites par les apprenants lors de la compréhension d'un texte d'Histoire en explicitant le rôle joué par certains Français dans l'indépendance de l'Algérie.

3. La contribution de la didactique du plurilinguisme et de l'interdisciplinarité dans l'activité de lecture

Elles jouent un rôle important dans la construction du sens d'un texte. Elles sont considérées comme complémentaires dans la mesure où l'ensemble des connaissances antérieures des apprenants stockées en mémoire à long terme, investies dans l'élaboration du contenu sémantique, résultent des enseignements antérieurs acquis des différentes matières pédagogiques, dispensées dans des langues diverses. C'est pourquoi, nous allons définir chacune d'entre-elles tout en montrant l'apport de chaque approche dans l'activité de compréhension.

3.1. La didactique intégrée des langues (didactique du plurilinguisme) dans l'activité de compréhension

Nous ne pouvons montrer l'apport de la didactique du plurilinguisme dans la construction du sens d'un texte d'Histoire narratif sans présenter une définition de l'approche en question.

3.1.1. Qu'est-ce que la didactique du plurilinguisme

Il s'agit d'une méthode d'enseignement qui favorise les transferts de compétences et de connaissances. En effet, la didactique du plurilinguisme est relative à la mobilisation du savoir acquis dans une langue afin de l'exploiter dans la compréhension de l'écrit d'un texte dans une autre langue. Autrement dit

une autre composante fondamentale du CECRL peine à trouver une large application. Il s'agit de la notion de plurilinguisme, c'est-à-dire l'affirmation du caractère complémentaire des compétences et des connaissances acquises par un individu dans plusieurs langues et cultures et de l'intérêt à tirer profit de cette synergie dans les apprentissages (Gouiller, 2008, p.60).

Ces transferts concernent l'ensemble des connaissances transmises de la matière d'Histoire enseignée en arabe vers la matière de français langue étrangère lorsqu'il s'agit d'aborder le projet n°1 intitulé : « texte et documents d'Histoire ». Ce dernier traite les événements d'Histoire qui ont marqué la guerre d'Algérie ainsi que les personnalités historiques qui ont joué un rôle primordial dans l'indépendance du pays. Les anthroponymes de ces personnalités, étudiés dans le support en français lors de l'activité de lecture, permettent d'activer les connaissances antérieures stockées en mémoire à long terme, relatives aux informations que l'apprenant acquiert lors de l'étude de ces personnalités dans la matière d'Histoire en arabe.

3.1.2. L'apport de la didactique intégrée des langues dans la tâche de lecture

Il ya lieu de préciser l'importance de l'exploitation de la langue de scolarisation L1 par l'apprenant dans le développement de la compétence de communication ainsi que dans le processus d'acquisition des langues étrangères, dans la mesure où « *il mobilise un ensemble de ressources et de facultés cognitives qui peuvent faciliter ou inhiber le processus d'apprentissage ultérieur* » (Hufeisen, 2005, pp. 46-50).

Par ailleurs, les neurolinguistes postulent que la L1 est considérée comme une « langue passerelle » permettant de faciliter le recours à des mécanismes cognitifs visant la compréhension et le traitement des mots. C'est pourquoi, il est nécessaire de réfléchir sur les théories visant l'intégration de l'enseignement plurilingue au sein de la classe du français langue étrangère.

Autrement dit, l'approche plurilingue implique la formation des enseignants quant à l'utilisation des langues voisines (maternelle et de scolarisation). Elle suggère également de s'éloigner des préjugés construits autour de l'apprentissage des langues étrangères. Elle réserve une place cruciale à l'apprenant étant donné qu'elle invite les enseignants

à se considérer comme étant autant en charge de cette formation au plurilinguisme que de l'enseignement d'une langue particulière. Ils sont encouragés à capitaliser toutes les potentialités de l'élève, de faire preuve de flexibilité, de tolérance vis-à-vis des erreurs, et des ambiguïtés, et à développer les stratégies de compensation et l'aptitude à la prise de risque (Gouiller, 2008, p.60).

Les acteurs pédagogiques, à savoir les inspecteurs et les concepteurs des documents didactiques, sont sensés adopter des orientations plurielles. En préparant un dispositif de formation basé sur le développement des compétences plurilingues et pluriculturelles, l'apprenant s'ouvre, dès son jeune âge, aux fondements de l'approche nommée « l'éveil aux langues ». Cette dernière permet d'associer plusieurs langues et de bénéficier de leurs apports linguistiques et interculturels en favorisant les échanges opérés ainsi que de positiver les attitudes et d'installer des visions de tolérance et d'ouverture vers l'autre. Cela permet de former l'élève à la diversité identitaire en acceptant l'étude des noms propres étrangers selon les objectifs visés mais tout en évitant de sombrer dans le piège de l'acculturation. En effet

au lieu de contribuer à diffuser un plurilinguisme et un intérêt pour les langues, c'est en partie l'institution d'enseignement elle-même, par ses acteurs (notamment les corps enseignants, d'inspection ainsi que les concepteurs de programmes scolaires et de manuels de cours...) et ses philosophies d'enseignement, qui produit et reproduit les stéréotypes sur les langues étrangères, régionales ou anciennes (Forlot, 2006, pp. 123-140).

3.2.L'approche interdisciplinaire dans le développement de la compétence lectoriale

Cette approche est essentielle dans la tâche de lecture vu qu'elle favorise l'exploitation des connaissances acquises des différentes matières pédagogiques. Nous définissons, d'abord, l'approche interdisciplinaire. Ensuite, nous mettons l'accent sur le rôle de cette dernière dans l'élaboration du contenu sémantique d'un texte d'Histoire narratif.

3.2.1. Définition de l'approche interdisciplinaire

L'activité de compréhension de l'écrit est une activité cognitive complexe qui implique la mobilisation des différentes disciplines et permettent de collaborer mutuellement. Ainsi, Bilières postule que *« le projet de la didactique cognitive des langues se définit comme la rencontre entre enseignants de langues étrangères, didacticiens, et psycho-cogniticiens s'attachant à décrire et à expliquer comment les apprentissages s'effectuent en classe de langue »* (Bilières, 2008, p.25).

Cela explique l'importance des échanges effectués entre les différents acteurs d'apprentissage dans la planification des contenus d'apprentissage, et le choix des approches exploitées au sein de la classe, qui visent l'atteinte des objectifs préalablement assignés selon les besoins des apprenants, en tenant compte de leur niveau et de leurs centres d'intérêts. Par ailleurs, l'interdisciplinarité implique la nécessité de la formation des enseignants quant à la mobilisation de leurs connaissances antérieures, relatives à des domaines diverses, afin de résoudre une situation problème. Cela explique *« que l'interdisciplinarité au sens strict n'est pas seulement une juxtaposition de regards disciplinaires, mais une négociation entre les disciplines dans le but de résoudre une problématique qui n'est pas particulière à une discipline »*

(Samson, 2011, p. 03).

Selon Develay, la matrice disciplinaire renvoie aux savoirs que l'élève est amené à s'approprier, des objectifs spécifiques à atteindre ainsi que des tâches à réaliser à la fin de la séance (Develay, 1992, p. 32) **(voir figure n°1)**.

Une discipline scolaire

se caractérise par

||

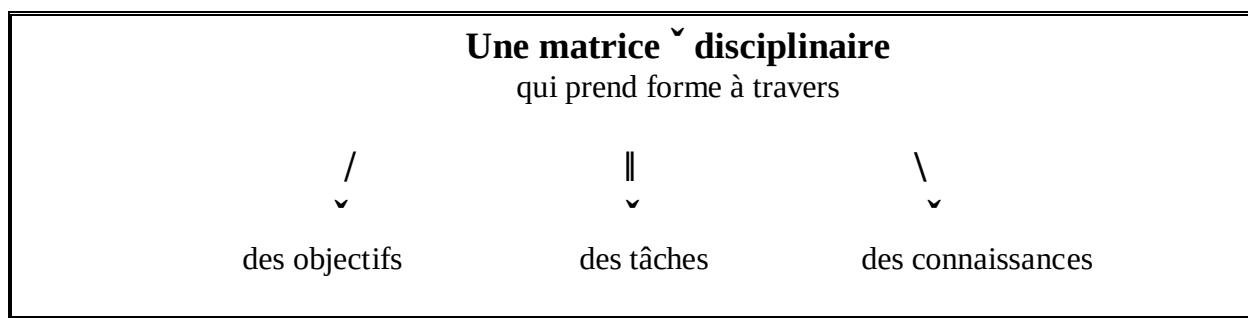


Figure n°1 : Critères d'une matrice disciplinaire

3.2.2. L'importance de l'approche interdisciplinaire dans l'activité de compréhension

L'approche interdisciplinaire est sensée s'inspirer des approches intégratives qui impliquent l'exploitation du savoir transmis dans une matière afin de résoudre une situation problème proposée dans une autre discipline. D'ailleurs, Samson, Boutet et Guijarro considèrent que « *cette intégration peut être facilitée en recourant à des approches intégratives dont l'interdisciplinarité ce qui, par ricochet, pourrait faciliter le transfert des apprentissages entre les deux champs disciplinaires* » (Samson, Boutet, & Guijarro, 2008, p. 19).

Elle fait également appel à la disponibilité des moyens didactiques permettant de faciliter la coordination entre les enseignants de différentes matières pédagogiques lorsqu'un obstacle empêche ces derniers de se réunir de vive voix. C'est pourquoi, à l'ère du numérique, nous proposons l'utilisation des moyens d'information et de communication dans l'enseignement (TICE), comme l'email, les réseaux sociaux afin de réduire la distance et de favoriser les conditions qui facilitent la mise en relation entre ces matières.

Les échanges effectués entre les médiateurs des différentes matières sont à l'origine de l'optimisation des pratiques pédagogiques à travers la mise en place des nouvelles stratégies d'apprentissage permettant d'attribuer un nouveau souffle au métier de l'enseignant. Autrement dit

il ne s'agit pas seulement d'aménager un ancien métier en y introduisant quelques éléments de modernisme, il s'agit d'assumer une véritable mutation professionnelle, un changement radical dans les manières de faire la classe,

de présenter le savoir et d'aider à son appropriation, c'est un véritable nouveau métier qu'il faut inventer (Meirieu & Legrand, 1995, pp. 20-21).

De Smet tente de clarifier le processus d'interdisciplinarité à travers l'utilisation de l'un des procédés d'écriture qui est la question rhétorique. En effet, il s'interroge sur les significations qu'évoque l'interdisciplinarité en posant des questionnements dont les réponses sont évidentes et explicitées à travers la citation suivante. Il postule que lorsque

trois cours se rencontrent sans trop de peine, simplement par le biais d'un projet, sans recherche exhaustive à propos d'éclairages spécifiques apportés par les différentes disciplines sur tel noyau conceptuel, est-ce faire de l'interdisciplinarité ? Eclairer des questions, réaliser des désirs à l'aide de différentes disciplines non choisies pour elles-mêmes mais pour les professeurs qui les donnent, sans volonté de départ, simplement à partir de la réalité titillante, est-ce faire de l'interdisciplinarité (De Smet, 1992, p. 01).

Par ailleurs, la transdisciplinarité renvoie à la mise en œuvre des processus mentaux visant l'association des connaissances initiales de l'apprenant. Ce dernier mobilise les informations acquises des différentes matières, stockées en mémoire, afin de les investir dans la résolution d'une tâche pédagogique. Autrement dit

l'acquisition (de démarches mentales) dans une discipline peut se transférer dans une autre discipline si le professeur a pris la précaution de bien mettre en évidence les éléments constitutifs de la démarche et s'il fait découvrir à ses élèves les éléments communs entre les diverses situations... Toutes les disciplines collaborent au développement de la pensée formelle (Communauté française de Belgique, 1997, p. 24653 et suiv).

Dans le cadre de notre travail de recherche, il s'agit de mettre en relation deux disciplines destinées à des apprenants de 3^{ème} année secondaire. Les matières exploitées dans l'étude sont respectivement la matière de français langue étrangère en L2 et celle de l'Histoire dispensée en L1. Elles traitent le même objet d'études, intitulé : la guerre d'Algérie où il est question d'aborder, dans l'unité pédagogique, l'étude des personnages historiques qui ont participé à la lutte armée. Nous proposons de nous appuyer sur l'approche interdisciplinaire afin de comprendre un texte en français à partir des noms propres de personne véhiculés par le

support écrit. Ces anthroponymes, qui ont pour caractéristique l'intraduisibilité, ont pour rôle de faire intervenir les connaissances antérieures acquises de la matière d'Histoire en L1. Les informations mobilisées sont généralement stockées en mémoire à long terme, activées à travers le rappel d'inférences.

Nous avons constaté que le développement de l'activité de lecture implique de nouvelles méthodologies, à savoir la lecture interactive, la didactique du plurilinguistique ainsi que l'approche interdisciplinaire. Ces dernières se rapportent à l'exploitation des stratégies métacognitives par l'apprenant, visant la mobilisation des connaissances antérieures, stockées en mémoire à long terme, afin de résoudre une situation problème concrète. Par ailleurs, l'enseignant, tout en adoptant son rôle de médiateur, devrait amener l'élève à utiliser ses ressources acquises des différentes matières afin de réaliser la tâche de lecture en s'appuyant sur le repérage des indices dénominatifs, nécessaires au rappel d'inférences.

Beane tente de montrer la contribution de l'interdisciplinarité dans le processus d'enseignement/apprentissage en mettant l'accent sur les processus cognitifs mobilisés dans la construction du savoir chez l'enseignant et chez l'apprenant (Beane, 1997). Cela implique le rôle du formateur dans la mise en place de l'approche intégrative au détriment du curriculum établi au préalable. Autrement dit, les concepteurs réalisent des activités qui permettent la mobilisation des mécanismes cognitifs et des savoir-faire dans la résolution des tâches pédagogiques, à travers l'intégration des savoirs, la mise en œuvre des moyens appropriés, l'élaboration des dispositifs didactiques visant la construction des connaissances, la mobilisation de ces dernières dans des situations concrètes et l'intégration de l'interdisciplinarité dans les pratiques de classe.

Le schéma ci-dessus explicite la relation existante entre l'approche interdisciplinaire et sa mise en application dans le terrain (voir figure n°2).

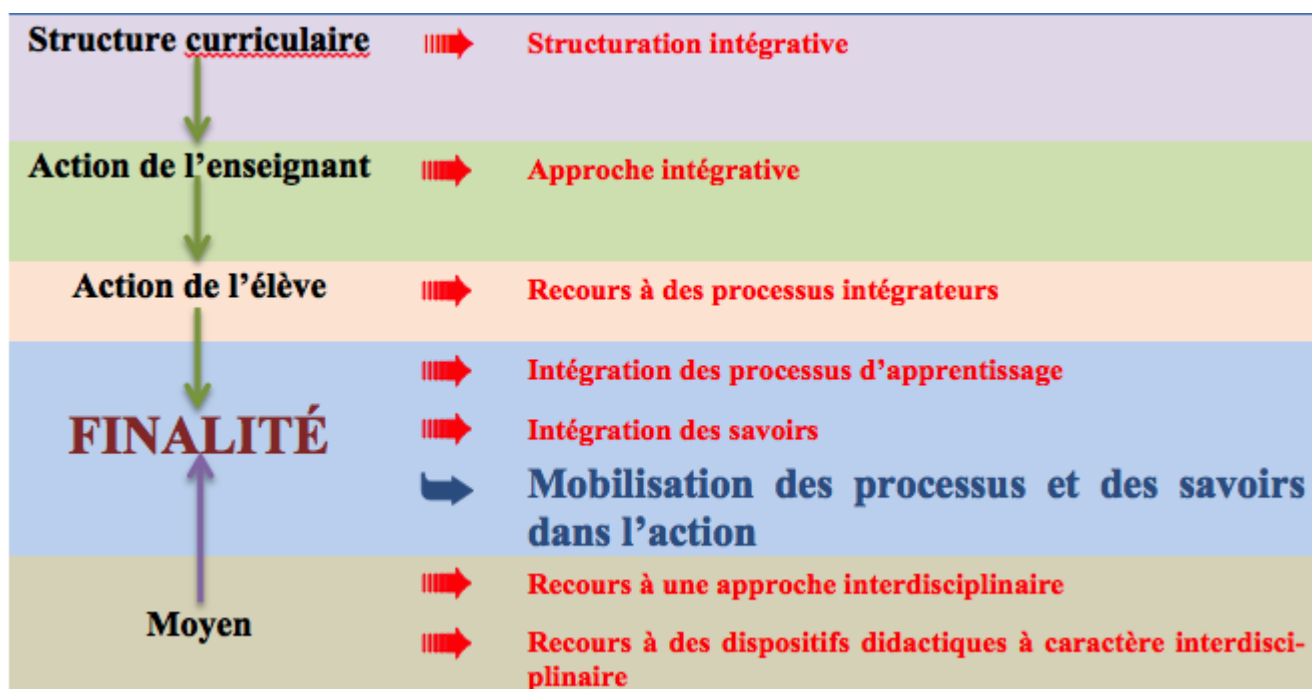


Figure n°2 : Interrelations entre interdisciplinarité et intégration dans les processus d'enseignement/apprentissage

A travers ce chapitre, nous avons pu mettre en avant le rôle de l'exploitation du contenu de la matière d'Histoire enseignée en arabe aux apprenants de 3^{ème} AS dans l'activité de compréhension de l'écrit d'un texte d'Histoire narratif en L2. Nous avons également montré l'importance de l'intégration des anthroponyme étrangers dans les supports proposés par le manuel scolaire afin de développer des représentations mélioratives permettant de construire la compétence interculturelle du nom propre de personne et de garantir un meilleur rendement en matière de compréhension. Par ailleurs, nous avons décrit brièvement les différentes méthodologies qui ont marqué le système éducatif algérien, de même que nous avons montré leurs apports dans l'optimisation des mécanismes exploités dans la construction du sens d'un texte d'Histoire en français.

A présent, nous allons présenter, dans le chapitre suivant, l'analyse des documents officiels dans le but de montrer la place qu'occupe l'activité de compréhension dans ces documents pédagogiques de la 3^{ème} année secondaire et de montrer si ces documents font référence à l'exploitation des approches onomastiques et interculturelle du nom propre de personne dans la construction de la cohérence significative d'un texte d'Histoire narratif.

Chapitre 2

La place du nom propre de personne dans les documents officiels de troisième année secondaire

Nous présenterons, à travers ce présent chapitre, les directives officielles adoptées par le système éducatif algérien, au niveau secondaire. L'objectif de notre étude est de mettre l'accent sur les différents documents didactiques exploités dans le processus d'enseignement/apprentissage. Nous aborderons, dans un premier temps, le programme destiné aux apprenants de 3^{ème} année secondaire afin de reprendre les consignes directrices permettant d'analyser le contenu sémantique du texte d'Histoire qui est l'objet d'études de ce travail de recherche.

L'entretien semi-directif effectué, avec les enseignants qui assurent les trois années du niveau secondaire au lycée El-Birouni d'El-Harrach, a révélé que les approches onomastique et interculturelle du nom propre de personne restent implicites ou peu exploitées au sein de la classe. En effet, les enseignants de 1^{ère} année secondaire ont constaté que l'étude des personnages relative au traitement d'un texte littéraire dans le projet d'études n°3 intitulé : « *La nouvelle* » n'est pas réalisée avec les apprenants étant donné qu'ils ne terminent généralement pas le programme. Par ailleurs, même lorsque certains enseignants arrivent à dispenser ce dernier projet, ils ne font pas référence à l'analyse des anthroponymes dans la construction de la signification textuelle. C'est pourquoi, nous pouvons avancer que l'initiation à l'approche onomastique à ce niveau n'est pas prise en charge par les enseignants.

Concernant le programme de 2^{ème} année secondaire, les enseignants ont expliqué qu'aucune référence à l'exploitation des noms propres de personne n'est mise en valeur dans l'enseignement des différents projets d'études destinés aux apprenants. L'analyse du programme de 3^{ème} année secondaire sera présentée de manière approfondie ultérieurement.

Dans un deuxième temps, nous allons expliciter les critères pédagogiques mis en œuvre dans les documents d'accompagnement afin de développer de manière efficace l'activité de compréhension.

Finalement, nous évoquerons les principes théoriques et méthodologiques du manuel scolaire dans le but de mettre l'accent sur la façon avec laquelle ce document aborde la tâche de lecture en insistant sur l'apport des théories onomastique, interdisciplinaire, plurilingue et cognitive dans la construction du sens d'un texte d'Histoire.

1. Analyse des documents officiels de troisième année secondaire

Un bref survol des documents pédagogiques relatifs à la troisième année secondaire nous permettra d'identifier la place qu'occupe le nom propre de personne dans le développement de la compétence de compréhension de l'écrit des textes narratifs.

1.1. Dans le programme

Le programme est un support destiné à l'enseignant dans le but de définir les projets pédagogiques qui caractérisent ce niveau.

Le programme de 3^{ème} A.S., destiné aux apprenants des filières lettres et philosophie et des langues étrangères, est subdivisé en quatre projets pédagogiques, à savoir :

- Réaliser une recherche documentaire puis faire la synthèse de l'information ;
- Organiser un débat d'idées puis en faire un compte-rendu ;
- Lancer un appel pour mobiliser autour d'une cause humanitaire ;
- Rédiger une nouvelle fantastique.

Dans le cadre de la réforme du système éducatif algérien, la réalisation de ce nouveau programme tient compte des différentes transformations qui caractérisent le monde, telle la mondialisation et le développement des techniques de l'information et de la communication. Ainsi, l'école n'est plus considérée comme la seule source du savoir étant donné que l'apprenant s'est habitué à l'emploi de ces moyens technologiques qui lui permettent d'être un détenteur des connaissances au même titre que l'enseignant.

Ce programme a pour visée principale « *l'utilisation de l'apprentissage du français comme moyen d'éducation à une citoyenneté responsable et active des apprenants par le développement de l'esprit critique, du jugement, de l'affirmation de soi* » (Ministère de l'Education Nationale, *Programme de français de 3^{ème} année secondaire*, 2007, p. 06). Autrement dit, l'apprenant est censé être un acteur actif dans le processus d'enseignement/apprentissage, capable de faire-valoir sa personnalité, son identité et sa propre culture.

Parallèlement, l'enseignant doit favoriser une logique d'apprentissage qui s'intéresse aux méthodes qui mèneront l'apprenant à son autonomie en lui permettant « *d'apprendre à apprendre* ». Cet apprentissage concerne le développement des compétences disciplinaires et transversales qui sont considérées comme un savoir-agir en s'appuyant sur la mobilisation

efficace des ressources, et qui proviennent des différentes disciplines, afin de résoudre une situation problème donnée.

Il s'agit également de doter l'apprenant d'une compétence de communication qui implique toutes les composantes nécessaires : un savoir linguistique ainsi qu'un potentiel culturel. En effet, l'acquisition d'une langue étrangère

ne peut pas se réaliser efficacement si on distingue l'aspect "utilitaire" de l'aspect "culturel". Une langue maîtrisée est un atout pour la réussite professionnelle dans le monde du travail (qui demande de plus en plus la connaissance des langues étrangères) et le moyen le plus objectif de connaissance de l'Autre à travers une réflexion entretenue sur l'Identité/Altérité (Ministère de l'Education Nationale, Programme de français de 3^{ème} année secondaire, 2007, p. 07).

Ainsi, l'apprenant est amené à mobiliser des connaissances linguistiques du français langue étrangère tout en tenant compte de sa dimension interculturelle dans le but de maîtriser une langue donnée.

Par ailleurs, ce document met l'accent sur l'importance de l'approche par compétences dans le développement de la composante culturelle étant donné qu'elle permet à l'apprenant d'évoluer dans son espace social et culturel dans le processus d'enseignement apprentissage. En effet, les nouveaux programmes ont pour visée de « *favoriser l'intégration des savoirs, savoir-faire, savoir être par la mise en œuvre de l'approche par compétences. Cette dernière permet de ne pas couper les apprenants de leur environnement culturel et social par le transfert, à l'extérieur, des habiletés acquises à l'école* » (Ibid.).

Ces programmes s'intéressent également à la nécessité de doter les apprenants des représentations mélioratives vis-à-vis du français langue étrangère dans le but de faciliter leur apprentissage et de s'ouvrir vers la culture de l'autre tout en restant attachés à leur propre culture. Ainsi, ils favorisent de « *développer chez les apprenants des attitudes sociales positives comme l'esprit de recherche et de coopération ; de stimuler la curiosité, l'envie d'apprendre par la réalisation collective de projets* » (Ministère de l'Education Nationale, Programme de français de 3^{ème} année secondaire, 2007, p. 07).

De plus, ces supports pédagogiques encouragent l'emploi des techniques d'information et de communication dans l'enseignement pour apporter des aides didactiques permettant de faciliter le développement des compétences culturelles et interculturelles. D'ailleurs, à travers les finalités déterminées par le système éducatif algérien, les concepteurs du programme favorisent (Ibid. p. 08) :

- l'acquisition d'un outil de communication permettant aux apprenants d'accéder aux savoirs ;
- la sensibilisation aux technologies modernes de la communication ;
- la familiarisation avec d'autres cultures francophones pour comprendre les dimensions universelles que chaque culture porte en elle ;
- l'ouverture sur le monde pour prendre du recul par rapport à son propre environnement, pour réduire les cloisonnements et installer des attitudes de tolérance et de paix.

Les concepteurs des programmes reflètent une réelle volonté d'acquérir la langue française en tenant compte de ses dimensions linguistiques, sociolinguistiques et socioculturelles mais cette détermination reste, à priori, théorique étant donné que les méthodologies régissant le processus d'enseignement/apprentissage dans le niveau secondaire est celui qui favorise l'acquisition d'une langue comme instrument de communication sans pour autant valoir d'éduquer les apprenants à une ouverture aux différentes cultures qui sont autres que les leur. Il est nécessaire de les amener à s'initier à la diversité culturelle ainsi qu'à la communication interculturelle dans le but de les sensibiliser à la pluralité civilisationnelle et culturelle et de prendre conscience de la nécessité de rencontrer l'autre et du vivre-ensemble.

En effet, l'enseignement du français langue étrangère devrait avoir comme principale visée l'intégration de l'enseignement de la culture dans la mesure où il devrait participer à la promotion de la reconnaissance de la culture de la langue cible en admettant des échanges interculturels, avec l'autre, sans représentations ni préjugés, c'est pourquoi « *on s'accorde à dire que l'on ne peut plus séparer la langue et la culture; l'apprentissage de la culture doit être intégré dans l'apprentissage de la langue* » Claes, 2003).

En abordant les profils d'entrée et de sortie de l'enseignement en 3^{ème} année secondaire, nous avons remarqué que les concepteurs n'ont fait aucune référence à l'acquisition de la culture de la langue française. Pourtant, ils ont insisté sur l'importance de la maîtrise de la langue, c'est-à-dire la nécessité d'utiliser les données linguistiques dans la compréhension et la

production des textes écrits ou oraux mais sans pour autant aborder le développement de la dimension interculturelle qui reste contradictoire par rapport à ce qui a été avancé précédemment lorsqu'ils ont mis l'accent sur la maîtrise de la langue française ainsi que sur sa culture.

Par ailleurs, dans le profil de sortie de l'enseignement secondaire, les concepteurs prévoient que les apprenants auront :

- acquis une maîtrise suffisante de la langue pour leur permettre de lire et de comprendre des messages sociaux ou littéraires ;
- utilisé la langue dans des situations d'interlocution pour différents buts en prenant en compte les contraintes de la vie sociale ;
- exploité efficacement de la documentation pour la restituer sous forme de résumés, de synthèses de documents, de comptes rendus ;
- adopté une attitude critique face à l'abondance de l'information offerte par les médias ;
- produit des discours écrits et oraux qui porteront la marque de leur individualité (que ces discours servent à raconter, à exposer, à rapporter des dires ou à exprimer une prise de position) ;
- appréhendé les codes linguistique et iconique pour en apprécier la dimension esthétique (Ministère de l'Education Nationale, *Programme de français de 3^{ème} année secondaire*, 2007, p. 08).

Ainsi, ce document met aussi l'accent sur le type de support pédagogique employé lors du développement de la compétence réceptive, à savoir la compréhension de l'écrit. En effet, cette dernière, tel qu'explicité dans la première notion ci-dessus, implique l'utilisation d'un texte dont le type est d'ordre social ou littéraire afin de faire acquérir aux apprenants les valeurs de la tolérance et du vivre-ensemble. A ce propos, Guidoume explique qu'« *autant de cas de figures peuvent se présenter dans une œuvre littéraire qui prouvent la pluralité des idées, des identités et donc le droit à la différence* » (Guidoume, 2017, p. 72). Par ailleurs, lors de l'activité de compréhension, il est recommandé de faire usage d'un document authentique, qui est le support favori dans une classe de français langue étrangère.

L'activité de compréhension de l'écrit nécessite la mobilisation des ressources initiales des apprenants, acquises des différentes disciplines pédagogiques et enseignées dans plusieurs langues dans le but d'opérer des transferts d'une matière didactique à une autre. D'ailleurs

comprendre c'est se poser en tant que lecteur, établir des interactions entre un discours et ses propres connaissances, que ces connaissances concernent le contenu, les structures typiques, le lexique, la syntaxe, la pragmatique. C'est ensuite, à partir de connaissances générales, élaborer des hypothèses, confirmer ou réfuter celles-ci sur la base des informations rencontrées dans le texte. C'est faire un aller-retour constant entre les différents niveaux de traitement de l'information (du mot, à la phrase, à l'énoncé, au texte, au contexte et vice-versa) (Ministère de l'Éducation Nationale, Programme de français de 3^{ème} année secondaire, 2007, p. 12).

Ainsi, pour construire le sens d'un texte, d'une part, l'apprenant mobilise ses connaissances antérieures afin de réaliser des connexions entre ces dernières et les informations véhiculées par le texte. D'autre part, l'élève devrait s'appuyer sur l'étude du lexique dans la mesure où les unités véhiculées par le support traité constituent des indices pertinents dans la construction de la signification textuelle.

Cette activité est ainsi accomplie grâce à l'étude des éléments périphériques qui entourent le texte dans la mesure où ces derniers permettent d'anticiper le sens avant même la lecture du support. Ces éléments sont successivement : le nom de l'auteur, le titre, la source et le nombre de paragraphes. Si cette dernière notion demeure facultative étant donné qu'elle n'influe pas sur la signification textuelle, par ailleurs, la première demeure indispensable au processus de compréhension vu qu'elle permet d'identifier l'auteur ainsi que son mouvement, ses publications antérieures qui pourraient constituer des éléments importants à l'interprétation du support en question. De plus, l'apprenant se sentira en « sécurité » lorsqu'il constate que l'auteur n'est pas anonyme, cela lui donnera de l'assurance en abordant le texte.

La tâche de lecture nécessite donc l'étude de l'image du texte effectuée par l'apprenant dans le but d'émettre des hypothèses de sens, qui lui permettrait de confirmer ou d'infirmer après la lecture. En effet, parmi les objectifs d'apprentissage assignés par le programme de 3^{ème} année secondaire concernant la compréhension de l'écrit, cette dernière permet d'anticiper le sens d'un texte en exploitant « *les informations relatives au paratexte et à l'aire scripturale du texte dans son ensemble pour émettre des hypothèses sur son contenu et sur sa fonction* » (Ministère de l'Éducation Nationale, Programme de français de 3^{ème} année secondaire, 2007, p. 12).

Il est mentionné dans ce programme que les thèmes présentés aux apprenants leurs permettraient de se positionner dans le monde qui les entourent ainsi que de faire face aux difficultés du monde moderne auquel ils sont confrontés. En effet, « *les thèmes proposés en 3ème As aideront l'apprenant à mieux situer l'homme dans le monde actuel, et comprendre les défis du monde moderne* » (Ibid., p. 14). De plus, la négociation des thèmes entre le professeur et les apprenants est effectuée au début de chaque projet pédagogique. Ces thèmes constitueraient les sujets à traiter dans la production écrite lors de l'évaluation diagnostique qui permettrait à l'enseignant de réaliser les régulations adéquates relatives au plan de formation établi antérieurement. En effet, « *parce que tout apprentissage est tributaire de l'environnement des apprenants, de leur degré de mobilisation, de l'estime qu'ils se portent ainsi que de la qualité de leurs relations avec le professeur, il est indispensable que l'intitulé du projet soit négocié avec eux au niveau de la thématique et au niveau de la forme que prendra le produit* » (Ibid., p. 14).

Le premier projet intitulé : « *Documents et textes d'Histoire* » représente l'objet d'étude ciblé dans notre travail de recherche. Ce qui caractérise le traitement de ce type de texte est l'analyse des procédés d'authentification des faits évoqués, ce qui constitue un obstacle chez les apprenants étant donné qu'ils n'ont pas vécu la période de la guerre de libération allant de 1954 à 1962.

L'activité de lecture implique le traitement des différents supports relatifs à l'Histoire, à savoir : les textes didactisés, les témoignages, les mémoires et les extraits de romans historiques. Généralement, il y a une volonté de renforcer le sentiment d'appartenance à la nation tel qu'il est indiqué dans ce document mais cela ne doit pas perdre de vue la nécessité de construire chez les apprenants des attitudes plurielles permettant l'ouverture vers les autres afin de développer l'esprit de partage et l'acceptation des différences. Ainsi, la démarche adoptée dans le processus d'enseignement doit s'appuyer sur le développement des quatre compétences réceptives et productives ainsi que sur la construction des représentations positives des apprenants envers ses apprentissages au détriment des attitudes négatives antérieurement installées afin d'améliorer le rendement de la tâche didactique. D'ailleurs, « *quand un apprenant entre dans un apprentissage, il est porteur de représentations et de capacités (ensemble de savoir et savoir-faire, fruits d'une activité intellectuelle stabilisée) que l'action didactique doit s'efforcer de faire émerger* » (Ministère de l'Education Nationale, *Programme de français de 3^{ème} année secondaire*, 2007, p. 24).

La réalisation du projet pédagogique tient compte du niveau des apprenants que l'enseignant détermine grâce à l'évaluation diagnostique. Ce dernier procède à la formulation des objectifs visés afin de les atteindre à la fin de la séance. Ainsi, il adopte l'approche la plus adéquate et choisit les supports à exploiter dans l'activité de compréhension en fonction des besoins détectés chez les apprenants.

A l'ère du numérique, il est nécessaire d'intégrer les techniques d'information et de communication dans l'enseignement dans le but de favoriser les mécanismes pédagogiques en augmentant l'intérêt et la motivation chez les apprenants et d'arriver à l'autonomie des apprentissages.

Par ailleurs, l'étude des personnes et des personnages est évoquée dans le programme dans la mesure où ils participent à l'événement d'Histoire traité. Mais, aucune référence n'a été faite concernant l'importance de l'exploitation des anthroponymes renvoyant à ces personnalités historiques dans le développement de la compétence de compréhension de l'écrit. Ce qui exclue la possibilité d'utiliser les approches onomastiques et interculturelles du nom propre de personne dans l'élaboration du contenu sémantique d'un texte d'Histoire par les concepteurs de ce programme.

1.2. Dans le document d'accompagnement

Il s'agit d'un document qui oriente l'enseignant dans la réalisation de sa tâche pédagogique et lui permet de mieux appréhender le programme scolaire, à travers l'installation des compétences réceptives et productives ainsi que des compétences linguistiques et interculturelles à développer lors de la compréhension d'un texte d'Histoire. En effet, le traitement du texte implique l'analyse de ce dernier en tenant compte des différents niveaux : psychologique, idéologique et culturel, selon la visée du locuteur et ses intentions communicatives. D'ailleurs

*l'information contenue dans un texte sera appréhendée à un autre niveau de réflexion qui fera prendre conscience au fur et à mesure à l'apprenant qu'un locuteur est déterminé psychologiquement, idéologiquement, **culturellement** comme il l'est lui-même ; que le référent dont parle le locuteur n'est pas le réel mais un réel filtré par lui ; que le locuteur adresse toujours son message*

à un (ou des) allocataire(s) ciblé(s) (Ministère de l'Education Nationale, document d'accompagnement du programme de français de 3^{ème} année secondaire, 2007, pp. 03-04).

Ce document met l'accent sur l'acquisition d'une compétence linguistique au détriment de la nécessité de s'ouvrir vers la culture de l'autre étant donné que le statut de la langue française reste une langue étrangère. Autrement dit, ce document évoque une prise de conscience relative aux compétences acquises et semble ignorer la compétence interculturelle. En effet, « *cette prise de conscience en amènera une autre : une compétence de communication n'est pas seulement la conjugaison de deux composantes (compétence linguistique et compétence textuelle). Pour être acquise, la compétence de communication doit intégrer d'autres compétences dont :*

- *la compétence sémiotico-sémantique (les systèmes associés au linguistique comme la gestuelle, la ponctuation, la graphie...) ;*
- *la compétence situationnelle et sociale (connaissance du référent, dont on parle, connaissance de l'univers...) ;*
- *la compétence pragmatique (savoir-faire concernant la mise en œuvre d'objets de communication conformes aux conditions matérielles, sociales, psychologiques...) »*
(Ministère de l'Education Nationale, document d'accompagnement du programme de français de 3^{ème} année secondaire, 2007, p. 04)

Pourtant, le document d'accompagnement a pour objectifs d'installer des compétences transversales d'ordre socio-affectives, à savoir :

- **savoir écouter l'autre,**
- **savoir exposer son point de vue,**
- **être tolérant** (Ibid., p. 05).

Ainsi, ces objectifs ont pour missions de développer des attitudes positives envers les autres et de construire une dimension interculturelle même si elles n'ont pas été avancées de manière explicite. Ce document propose également de mettre en œuvre des compétences cognitives :

- *résoudre des situations problèmes,*
- *maîtriser des démarches,*
- *prendre et traiter de l'information* (Ibid.).

En effet, les apprenants sont amenés à exploiter leurs stratégies métacognitives, nécessaires à la résolution des activités pédagogiques et au traitement des informations à travers la mobilisation de leurs connaissances antérieures stockées en mémoire à long terme, grâce à l'intervention des processus cognitifs mentaux.

Dans la rubrique du contenu, l'objet d'études du texte d'Histoire indiqué que le commentaire implique l'intervention des connaissances antérieures par l'apprenant afin de pouvoir traiter un document d'Histoire, ainsi « *commenter un document, c'est utiliser ses connaissances afin de le comprendre et d'en voir l'intérêt d'un point de vue historique* ». Par ailleurs, le lecteur pourrait découvrir et analyser de nouvelles informations apportées par le texte. Cette analyse est favorisée par la mise en œuvre de tâches relatives au texte, mentionnées dans la première phase, qui s'occupent du repérage des indices du texte, selon les étapes suivantes :

- *Lecture attentive et réfléchie,*
- *Recherche des mots difficiles,*
- ***Repérage des noms propres,***
- *Recherche des mots-clés (ceux qui paraissent importants)*
- *Identification des événements et des personnages,*
- *Résumé des idées essentielles de chaque partie ou paragraphe (Ministère de l'Education Nationale, document d'accompagnement du programme de français de 3^{ème} année secondaire, 2007, p. 07).*

Ainsi, une lecture minutieuse du support écrit proposé dans l'activité de lecture d'un texte d'Histoire permet l'identification des anthroponymes qui constituent des indices nominatifs visant le rappel des inférences relatives aux biographies des personnalités historiques dispensées dans la matière d'Histoire en langue de scolarisation. Cela indique la nécessité de mettre l'accent sur l'enseignement plurilingue et interdisciplinaire qui favorise la coopération entre les différentes matières pédagogiques.

Dans la deuxième phase, il faut déterminer le contenu du support en répondant à certaines questions qui abordent les circonstances de la production du texte traité. Ces interrogations sont comme suit :

- Où ? De quel espace nous parle-t-il ?

- **Qui est l'auteur ? Un témoin direct, indirect, anonyme, connu ?**
- *Quel est son niveau de responsabilité ?*
- *De qui parle-t-il ? (Ibid., p. 08).*

Les concepteurs du document d'accompagnement mettent l'accent sur l'importance du nom de l'auteur dans la tâche de compréhension étant donné que les apprenants pourraient exploiter les informations relatives à sa biographie dans l'interprétation des informations véhiculées par le texte d'où le rôle de la biographie langagière dans la construction de la signification textuelle. Le support exploité lors de l'activité de lecture pourrait être un texte narratif lorsqu'il s'agit d'un extrait de témoignage ou d'un texte littéraire lorsqu'il ya lieu de traiter un extrait d'un roman historique. C'est pourquoi ces concepteurs se posent la question suivante :

Est-il destiné à être diffusé à un large public ?

- *Juridique (loi, rapport, décret, constitution).*
- *Politique (discours, interview, mémoires).*
- *Articles de presse.*
- *Affiche.*
- ***littéraire : roman historique.***
- *Manuels scolaires.*
- *Archives nationales (Ministère de l'Education Nationale, document d'accompagnement du programme de français de 3^{ème} année secondaire, 2007, p. 07).*

Il est nécessaire de déterminer le public visé dans le choix du support à exploiter dans le développement de la compétence de compréhension de l'écrit. Il faut repérer son niveau et ses centres d'intérêts dans le but de captiver l'attention des lecteurs et de susciter leurs motivation.

Généralement, l'auteur «*fait du lecteur le témoin d'une histoire en train de se construire*» (Ibid., p. 08), c'est-à-dire qu'il l'implique dans l'élaboration du contenu sémantique du texte présenté mais cela permet de lui transmettre ses attitudes en lui inculquant l'idiologie construite envers le colonisateur et le nourrir des représentations négatives vis-à-vis du Français, considéré comme ennemi. En effet, «*le fait de considérer le texte historique comme une reconstitution « fidèle » du passé émaillée et illustrée de citations, images, cartes et archives d'époque de toute sorte sur lesquelles l'historien se fonde, ne doit donc pas occulter*

le fait qu'il exprime aussi une vision de l'Histoire ou de l'événement historique à laquelle l'historien invite le lecteur à adhérer » (Ibid., p. 09).

Dans le support proposé pour l'activité de lecture, l'auteur prend position implicitement et tente de transmettre son opinion à travers les commentaires faits envers les personnages historiques véhiculés par le texte, ce qui attribue à ce dernier non seulement une visée informative mais aussi une valeur argumentative. D'ailleurs

la nature des faits choisis, leur caractérisation et les commentaires que peut en faire l'auteur, les descriptions des personnages historiques et les jugements portés montrent que le texte historique ne relève pas du simple report de faits mais relève aussi du discours argumentatif (volonté de convaincre le lecteur d'une vision propre à l'auteur) (Ministère de l'Education Nationale, document d'accompagnement du programme de français de 3^{ème} année secondaire, 2007, p. 09).

Cette conception permet de faire adhérer le lecteur à la position de l'auteur qui est généralement négative. Cette dernière est implicite mais dévoilée à travers l'emploi du lexique péjoratif et négatif employé lorsqu'il s'agit de décrire les Français, et cela n'encourage les apprenants à construire des attitudes mélioratives permettant d'optimiser les pratiques du traitement du contenu sémantique d'un texte d'Histoire, d'une part. D'autre part, ces représentations positives visent le développement de la dimension interculturelle du nom propre de personne afin d'inculquer aux apprenants une conscience plurielle qui se traduit par l'acceptation des anthroponymes appartenant aux autres cultures au détriment des stéréotypes qui s'y rapportent.

Pourtant les concepteurs semblent ignorer la réalité selon laquelle certains Français ont contribué à l'indépendance de l'Algérie étant donné que plusieurs avocats, hommes politiques et religieux ont exprimé leur désaccord quant aux violences et aux massacres subis par les Algériens.

En abordant la rubrique de la nouvelle fantastique, les concepteurs du programme ont fait référence à l'ouvrage de Barthes, intitulé : « Introduction à l'analyse structurale des récits » (Barthes, 1981 [1966]), qui a distingué deux catégories d'unités narratives : les indices et les fonctions. Ces dernières abordées en 2^{ème} AS regroupent les noyaux et les catalyses. Elles ont

pour fonction de faire avancer le récit. Par ailleurs, les indices sont la classe de « l'être », ils se subdivisent en deux types, à savoir : les informants et les indices.

Les premiers servent à apporter des connaissances et des données signifiantes relatives au temps et à l'espace. Les seconds se rapportent à des informations qui identifient un sentiment, un caractère ou une atmosphère, et qui nécessitent un processus d'interprétation des signes véhiculés qui ne figurent pas expressément dans le texte. Autrement dit, ces indices « renvoient à un caractère, un sentiment, une atmosphère. Ils « appellent une activité de déchiffrement » car ils comportent des signifiés implicites (Le nom donné à un personnage est-il un indice annonçant ce qui va se passer ? ex : le personnage « Meursault » (Mort/ soleil) dans de A. Camus) » (Ministère de l'Education Nationale, *document d'accompagnement du programme de français de 3^{ème} année secondaire*, 2007, p. 16).

Ainsi, les concepteurs du document d'accompagnement ont mis l'accent sur l'importance des anthroponymes dans l'interprétation d'une œuvre littéraire sans pour autant faire référence à une éventuelle possibilité d'exploiter les noms propre de personne dans la construction du sens d'un texte d'Histoire. Par ailleurs, nous pouvons avancer qu'ils ont procédé implicitement à la mise en œuvre de l'approche onomastique dans le processus d'enseignement/apprentissage, particulièrement dans le traitement du contenu sémantique d'un texte littéraire en tentant de trouver le rapport existant entre le nom du personnage et les significations qui découlent des informations issues du texte traité.

1.3. Dans le manuel scolaire

Le manuel scolaire dans le système éducatif algérien est nécessaire étant donné qu'il présente des avantages multiples dans le développement des apprentissages, c'est pourquoi il est primordial de mettre en place de nouveaux manuels scolaires, au service des apprenants ainsi que des enseignants. A ce titre, nous pouvons définir un manuel scolaire comme « *tout livre ou tout cahier d'exercices servant à comprendre et à mémoriser les connaissances telles qu'explicitées dans les programmes rédigés par les autorités compétentes et destinés aux élèves des différents niveaux préuniversitaires* » (Aubin, 2000, pp. 03-24).

Dans le manuel scolaire, juste après la rubrique de l' « avant-propos », les concepteurs ont clairement exposé le programme relatif au niveau de 3^{ème} année secondaire. Ce programme est constitué des projets suivants :

Projet I :

Intentions communicatives	Objets d'étude	Séquences
Exposer des faits et manifester son esprit critique	Textes et documents d'Histoire	1. Informer d'un fait d'Histoire 2. Introduire un témoignage dans un fait d'Histoire 3. Analyser et commenter un fait d'Histoire

Projet II :

Intentions communicatives	Objets d'étude	Séquences
Dialoguer pour confronter des points de vue	Débat d'idées	1. S'inscrire dans un débat : convaincre ou persuader 2. Prendre position dans un débat : concéder et réfuter

Projet III :

Intentions communicatives	Objets d'étude	Séquences
Argumenter pour faire réagir	L'appel	1. Comprendre l'enjeu de l'appel et structurer ce dernier

		2. Inciter son interlocuteur à agir
--	--	-------------------------------------

Projet IV :

Intentions communicatives	Objets d'étude	Séquences
Rédiger une nouvelle pour exprimer son imaginaire et provoquer trouble et questionnement chez le lecteur.	La nouvelle fantastique	1. Introduire le fantastique dans un cadre réaliste 2. Exprimer son imagination dans une nouvelle fantastique 3. Comprendre l'enjeu de la nouvelle fantastique

En examinant de près le manuel scolaire de 3^{ème} AS, particulièrement le projet d'études n°1 intitulé « textes et documents d'Histoires », nous avons constaté la prédominance des supports qui véhiculent un lexique mélioratif décrivant les Algériens et un lexique péjoratif qui renvoie aux Français. Pourtant, cette catégorie de textes représente uniquement une partie de la réalité historique étant donné qu'il existe parmi ces Français ceux qui étaient contre la colonisation française et qui soutenaient la cause algérienne.

Ces textes d'Histoire narratifs, qui véhiculent constamment des modalités dépréciatives concernant les Français, construisent des représentations négatives et alimentent la haine envers ces derniers.

Par ailleurs, nous avons constaté que les concepteurs du manuel de 3^{ème} AS ont exploité, en majorité, des noms propres de personnes algériens dans le but de préserver une certaine dynamique identitaire et des repères culturels. Or, on ne peut dissocier la langue de la culture qu'elle véhicule lorsqu'il s'agit de l'apprentissage d'une langue étrangère.

En effet, l'une des visées de l'enseignement du texte d'Histoire est sensée rétablir la vérité afin d'informer les lecteurs (apprenants) sur l'événement traité. Parmi ces vérités, il s'agit de mettre l'accent sur la contribution de certains Français dans l'indépendance de l'Algérie.

C'est le cas de deux supports qui montrent la position de ces Français face à l'ennemi. L'entretien semi-directif effectué avec les enseignants de 3^{ème} AS a révélé que certains enseignants exploitent ces textes afin de montrer l'importance de l'aide des Français dans l'indépendance de l'Algérie. Le premier se trouve à la page 27, intitulé : « *Delphine pour mémoire* ». Il est proposé comme premier support dans la rubrique de compréhension de l'écrit. Alors que le second se présente à la page 72, il est intitulé : « Les Français face à la guerre d'Algérie ». Ce dernier est proposé dans la rubrique de la réalisation d'une technique d'expression, à savoir : la synthèse des documents. Etant donné que cette dernière n'est plus enseignée aux apprenants de 3^{ème} AS, l'entretien semi directif réalisé avec les enseignants nous a permis de constater que le support en question n'est pas exploité au sein de la classe.

Ainsi, les anthroponymes renvoyant aux personnalités étrangères ou françaises ayant participé à la guerre d'Algérie permettent, dans un premier temps, l'activation des connaissances antérieures stockées en mémoire à long terme. Dans un second temps, ces anthroponymes étrangers constituent des éléments essentiels permettant de construire des représentations positives chez les apprenants dans le but d'améliorer le rendement en matière de compréhension.

Selon la deuxième réforme de son système scolaire, l'Algérie bénéficie des directives de l'ordonnance de 1976 qui proposent des objectifs visant l'ouverture vers l'autre au détriment des préjugés, des injustices sociales et des inégalités régionales développés par la guerre. Par ailleurs, ces aménagements visant les méthodes d'enseignement n'ont pas été concrétisés que récemment. Des regroupements ont réuni les acteurs du processus pédagogique : les associations des parents d'élèves, les syndicats de l'édition ainsi que les associations de libraires, qui ont abouti à la nécessité d'aménager dans la forme et le fond le manuel scolaire afin d'améliorer la qualité des supports exploités et des questionnaires proposés. Ces acteurs, qui se sont appuyés sur plusieurs recherches relatives au contenu du manuel, ont constaté que :

1. *Les éditeurs doivent veiller à mettre à disposition un matériel didactique complet (manuel et guide) ;*
2. *Le manuel doit respecter les orientations et les finalités de la réforme du système éducatif ;*
3. *Le manuel doit traduire les exigences du programme suivant le nouveau paradigme pédagogique de l'approche par les compétences ;*

4. *Le manuel doit véhiculer un contenu socioculturel en rapport avec l'environnement de l'apprenant en mesure de promouvoir la culture de la lecture ;*

5. *Le manuel doit viser l'autonomie de l'apprenant et le développement de l'esprit critique* (Lagha, 2005, p. 59).

Nous remarquons, parmi les principes précédents, que le manuel scolaire est censé traduire la culture de l'apprenant en abordant un contenu socioculturel correspondant à son environnement lors de l'activité de lecture. A ce propos, Baumgratz-Gangl postule que

les manuels scolaires ont eux aussi tendance à assimiler l'acquisition d'une langue étrangère à une opération de change : contre mes mots, j'échange des mots étrangers équivalents, mais qui ne m'apportent aucune signification que celle que je connais déjà, ou qui comblent une lacune de mon expérience parce que les contenus ou les situations auxquelles ils se réfèrent sont inconnues de mon environnement – conformément à une conception purement instrumentale de la langue (Baumgratz-Gangl, 1992, p.58).

En effet, d'un côté, le développement d'un outil de communication ne se limite pas à l'acquisition des habiletés réceptives et productives mais il implique également le développement de la compétence socioculturelle. D'un autre côté, l'aspect culturel est censé être pris en charge par les supports véhiculés dans le manuel scolaire afin de promouvoir la culture francophone issue des textes enseignés en classe de français langue étrangère.

A vrai dire, il est primordial de réfléchir sur la manière dont le système éducatif algérien prévoit de revoir le processus d'enseignement à travers l'ouverture sur le monde en tenant compte des différentes cultures des peuples et des nations ainsi que d'inciter les apprenants à adopter des valeurs et des attitudes de tolérance dans le but d'évoluer dans une atmosphère de diversité linguistiques et culturelles et de revoir les objectifs éducatifs du système local. En effet, « *il s'agit d'un mode de textualisation du savoir qui suppose découpage, progression et suggestions d'activités* » (Rey, 2001). Autrement dit, L'enseignement basé sur l'ouverture vers l'autre est l'une des priorités de la didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme vu les nouveaux objectifs préconisés par l'école et les influences dues à l'intégration des techniques d'information et de communication dans l'enseignement (TICE). A ce propos, Lebrun postule

que « le tout est lié à des théories de l'apprentissage ancrées dans une époque donnée » (Lebrun, 2007).

Ainsi planifier un processus d'enseignement dans une perspective d'initiation à la tolérance et à la compréhension des différentes cultures à travers le monde demeure nécessaire afin d'installer une éducation du vivre-ensemble en visant des finalités humanistes, de partage et de paix, à l'échelle mondiale. D'ailleurs, la culture scolaire n'est, comme le confirme Lavoie qu'« un aspect de la culture sociale globale. L'école joue un double rôle créateur en façonnant un contenu : elle le rend à la fois assimilable (c'est l'objectif didactique) et socialement utile (c'est l'objectif social) » (Lavoie, 1994, pp. 17-28).

Pourtant ces révisions qui ont touché l'élaboration du manuel scolaire n'ont pas pu éliminer entièrement la défaillance opérée dans ce document pédagogique.

L'élaboration du manuel scolaire doit tenir compte des dimensions théoriques et méthodologiques innovantes à travers la mise en œuvre des nouvelles méthodes d'enseignement et l'utilisation des couleurs et des images qui jouent un rôle dans l'augmentation de la motivation chez les apprenants. A ce propos, les auteurs avancent que

l'évolution formelle est liée à des éléments sociologiques et techniques. L'élève d'aujourd'hui, utilisateur principal du manuel scolaire, n'est plus le même qu'il y a quelques années encore : il baigne dans une société de l'image dynamique et virtuelle. Plus question de lui proposer un ouvrage statique, en noir et blanc, limité principalement à du texte. Il lui faut de la couleur, des images, des entrées multiples, des hypertextes...(Gerard, 2003, p. 01).

Par ailleurs, nous avons constaté que les concepteurs du manuel scolaire n'ont fait aucune référence implicitement ou explicitement à la mise en œuvre des approches onomastique ou interculturelle des anthroponymes. Nous avons remarqué également qu'ils n'incitent pas les apprenants à utiliser leurs ressources personnelles dans la résolution des situations problèmes auxquelles ils sont confrontés, à travers les consignes qui constituent les questionnaires qui accompagnent le support proposé pour l'activité de compréhension de l'écrit. Nous déduisons ainsi la raison pour laquelle les apprenants ne mobilisent pas leurs connaissances antérieures acquises des autres disciplines qui traitent des thématiques similaires et dispensées dans différentes langues. Cela explique les problèmes rencontrés dans le traitement du contenu

sémantique de ce type de texte. C'est pourquoi, il est nécessaire de mettre l'accent sur l'importance des approches interdisciplinaire dans la construction du sens d'un texte d'Histoire en contexte plurilingue.

Selon les concepteurs du programme, le manuel scolaire est considéré comme l'un des documents pédagogiques qui favorisent le mécanisme d'enseignement/apprentissage étant donné qu'il a pour mission de traduire ses directives dans la mesure où

le manuel propose différents types d'activités susceptibles de permettre la réalisation de l'apprentissage. A ce titre, il est une traduction relative du programme. Il incombe donc aux professeurs d'en faire le meilleur usage en tenant compte du niveau des apprenants, en d'autres termes, de l'utiliser soit comme outil soit comme source d'inspiration pour réaliser ses propres moyens didactiques (Ministère de l'Education Nationale, Programme de français de 3^{ème} année secondaire, 2007, p. 26).

Ainsi, les enseignants sont amenés à l'utiliser en déterminant les activités qui correspondent aux besoins, au niveau et au centre d'intérêts des apprenants. Néanmoins, nous avons constaté qu'il existe un écart entre les indications véhiculées par les documents officiels et les principes de références permettant la mise en œuvre du manuel scolaire tenant compte de la réalité du terrain.

A travers ce chapitre, nous avons analysé les documents officiels de 3^{ème} année secondaire dans le but de montrer comment le programme, les documents d'accompagnement et le manuel scolaire prennent en charge le développement de la compétence de compréhension de l'écrit d'un texte d'Histoire. Nous nous sommes intéressée aux méthodes adoptées par ce document et nous avons remarqué l'absence d'une éventuelle référence aux indices nominatifs, particulièrement à l'exploitation des noms propres de personne. Pourtant ces derniers constituent des unités signifiantes permettant de faciliter la construction du sens de ce type de texte, considérées comme unités lexicales permettant d'anticiper et de clarifier le sens d'un texte et comme vecteur de la culture de l'autre. Dans le chapitre suivant, nous allons tenter d'aborder l'activité de compréhension de l'écrit et les différentes stratégies proposées, nécessaires dans la mise en œuvre des mécanismes mentaux visant la tâche de lecture.

Chapitre 3

**Le développement de la compétence de
compréhension de l'écrit à travers l'exploitation des
noms propres de personne**

Les recherches entamées concernant l'étude du nom propre sont interdisciplinaires vu qu'elles embrassent différentes disciplines comme le montre Gary-Prieur lorsqu'elle postule que « *de tous les objets de langage, les noms propres sont à coup sûr ceux qui ont inspiré le plus d'intérêt, dans des domaines variés à l'extérieur de la linguistique : philosophie, logique, anthropologie, onomastique, sémiotique, psychanalyse... ont pris pour objet le nom propre* » (Gary-Prieur, 1991b, p. 04).

Nous voulons, à travers ce chapitre, montrer la place accordée à l'une des catégories linguistiques mise en œuvre dans le processus de la compréhension d'un texte d'Histoire, à savoir les noms propres de personne. Dans un premier lieu, nous définirons la compétence de compréhension de l'écrit. De plus, nous mettrons en opposition le fonctionnement référentiel des noms propres avec celui des noms communs. Dans un deuxième temps, nous présenterons ce qui constitue leur sémantisme. Enfin, nous nous intéresserons aux modalités relatives à l'interprétation des noms propres de personne ainsi qu'à leur caractère polysémique.

1. L'activité de compréhension de l'écrit

D'après les théories d'enseignement qui ont caractérisé le système éducatif algérien, l'approche par les compétences est la plus adoptée en classe de FLE. Elle se rapporte au développement des quatre compétences réceptives et productives, ainsi qu'à la compétence de communication qui permet de favoriser l'interaction entre les paires. Les chercheurs postulent qu'il est nécessaire de développer chez l'apprenant la compétence plurilingue et pluriculturelle. Cette dernière désigne « *la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel* » (Coste, Moore & Zarate, 1997, In Sheils & Conseil de l'Europe (dir.), 1998).

1.1. Définition de l'activité de compréhension de l'écrit

L'activité de compréhension de l'écrit désigne la construction du sens à travers la réalisation des interactions entre les informations véhiculées par le support et l'ensemble des connaissances antérieures, qui se rapportent aux expériences personnelles des apprenants,

activées à travers les tâches de rappel. Afin d'assurer une planification efficace pour le rendement de l'élève, il est primordial de désigner les objectifs adéquats, selon le type de compétence à développer, pour les atteindre à la fin de la séance.

Selon Foyol,

l'objectif de la lecture est la compréhension d'un texte, objectif qui se trouve donc en dehors de l'activité elle-même. Pour ce faire, le lecteur passe par un double traitement de l'information : le traitement des mots écrits et la compréhension du contenu. La construction de la représentation s'effectue par l'interprétation du point de vue du lecteur et de ses capacités à utiliser des inférences (en fonction de ses expériences, ses connaissances (Fayol, 2003, In Gausse, 2015, p. 05).

La tâche de lecture désigne ainsi les connexions réalisées entre les ressources personnelles des apprenants et l'ensemble des informations explicites et implicites véhiculées par le texte.

1.2. Qu'est-ce que la lecture interactive

La lecture interactive est une méthode didactique visant le développement de la compétence lectoriale dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. En effet, dans son ouvrage intitulé « Lectures interactives », publié en 1991, Cicurel propose une démarche permettant de construire le sens d'un support écrit (Cicurel, 1991). Elle s'est inspirée des différentes théories qui ont marqué son époque, particulièrement de l'approche globale de S Moirand (Moirand, 1979).

Selon Cicurel, la tâche de lecture est un processus actif qui implique la mobilisation des connaissances antérieures du lecteur tout en effectuant des liens entre ces dernières et le contenu du texte abordé.

Le mécanisme de lecture se rapporte à l'association des deux compétences linguistiques et culturelles. Autrement dit, Giasson avance que l'activité de lecture c'est « *s'en faire une représentation mentale cohérente en combinant les informations explicites et implicites qu'il*

contient à ses propres connaissances. Cette représentation est dynamique et cyclique. Elle se transforme et se complexifie au fur et à mesure de la lecture » (Giasson, 2004, 1^{ère} édition, p.43). Cette approche, comme le montre Giasson dans la figure 3 (Giasson, 2007, 2^{ème} édition), permet d'optimiser les pratiques de classes en proposant à l'enseignant des modèles de lecture lui permettant de réaliser des méthodes innovantes et plus efficaces, et qui visent l'amélioration du rendement de l'activité de compréhension de l'écrit d'un texte d'Histoire.

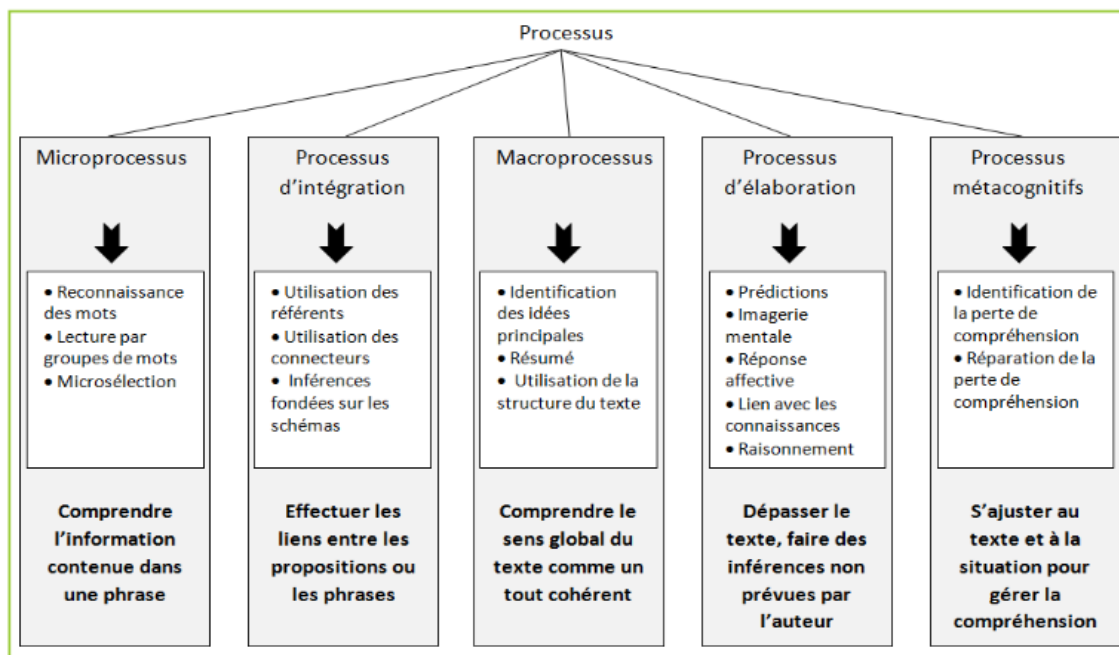


Figure n°3 : Les processus de lecture selon Giasson.

Par opposition à la méthode behavioriste qui s'appuie sur la lecture linéaire, la méthode active récupère ses concepts théoriques de l'approche globale telle qu'avancée par Moirand dans son ouvrage nommé « situation d'écrit », édité en 1971. Par ailleurs, l'approche traditionnelle a principalement favorisé le développement des compétences réceptives et productives vu qu'elle exploite les supports littéraires comme documents pédagogiques lors des pratiques de classe. Cette approche se rapporte à l'importance d'établir des connexions entre la langue maternelle ou la langue de scolarisation et la langue étrangère.

Si les approches behavioriste et structuro-globale audio-visuelle ont plutôt valorisé l'habileté de l'oral, l'approche cognitive demeure la première théorie qui donne la priorité au développement de la compétence de lecture en s'intéressant à la relation entreprise entre les mots au détriment de leur forme. En effet,

comprendre est un processus automatisé qui intervient après le déchiffrage des lettres et des mots. On pourrait supposer donc que lire revient à comprendre, ce qui serait exact pour des textes d'information pure. Pour des textes littéraires dits "résistants", cela se passe autrement pour le lecteur qui peut se heurter à de nombreuses difficultés (niveau de langage, stéréotypes, logiques narratives, relations entre personnages, spécialisation lexicale, syntaxe complexe...). C'est en confrontant le lecteur à ces textes qui posent des problèmes de compréhension que l'on peut apprendre à comprendre (Bouysse, 2006, p. 19).

L'approche en question met, en premier lieu, l'accent sur la construction du sens d'un texte écrit. En second lieu, elle accorde une importance cruciale à la qualité des documents pédagogiques exploités, particulièrement ceux authentiques, visant à augmenter la motivation chez les apprenants lors de l'activité de lecture et à faciliter le développement des compétences linguistique, culturelle et intertextuelle.

2. L'exploitation du nom propre de personne dans l'activité de lecture

Nous ne pouvons aborder la notion du nom propre de personne sans clarifier la différence entre le nom commun et le nom propre. En effet, le nom propre de personne représente un indice qui permet d'améliorer le rendement de la tâche de lecture à travers la mobilisation des informations inférées lors de la construction du sens d'un texte d'Histoire.

2.1. Distinction entre le nom commun et le nom propre

Il existe deux catégories des noms : le nom commun et le nom propre. Plusieurs critères les différencient étant donné qu'ils n'assurent pas les mêmes fonctions. C'est pourquoi, nous allons les définir pour montrer les spécificités de chacun.

2.1.1. Le nom commun

Il s'agit d'une catégorie grammaticale qui renvoie à tout ce qui n'est pas un nom propre, à savoir : un objet ou un animal.

La définition de la dénomination faite par Kleiber dévoile la spécificité du nom propre, car s'il suppose une éventuelle fonction dénominative du nom commun, il démontre qu'il n'a pas de sens de dénomination. Il estime que « *les noms communs, quoique dénominations, n'ont pas de sens dénominatif, tout simplement parce que leurs conditions d'emploi, leur sens donc, n'exigent pas que les entités auxquelles elles s'appliquent soient effectivement nommées ainsi, alors que tel est bien le cas de dénominations que sont les noms propres* » (Kleiber, 1996, p. 577).

2.1.2. Le nom propre

Il renvoie à l'unité dénominative exploitée dans le domaine de la linguistique. Le nom propre est l'objet d'étude de l'onomastique où cette dernière tente de repérer son histoire, son étymologie ou d'utiliser les anthroponymes et les toponymes comme indices permettant le traitement des textes. L'étude du nom propre de personne pourrait contribuer au développement des compétences réceptives et productives en didactique des langues en déterminant l'apport de l'anthroponyme dans la construction du sens. A ce propos, Vaxelaire postule qu'

il est nécessaire de savoir que le but recherché par les onomasticiens, qui est de trouver les racines d'un nom, ne peut nous être d'une grande utilité immédiate (le sens actuel des noms. Bien que ce soit une évidence, il faut le répéter : l'onomastique possède une vision diachronique alors que l'usage est presque exclusivement synchronique et l'étymologie d'un nom n'est pas son sens actuel (Vaxelaire, 2005, p. 64).

Ainsi, il estime que le nom propre suggère plusieurs interprétations selon le contexte et l'époque dans la mesure où la racine de ce nom ou son étymologie ne peuvent avoir un lien étroit avec son sens, dans le moment présent.

Achard-Bayle considère que le nom propre est censé tenir compte de sa dimension dénotative en s'appuyant sur sa fonction référentielle. En effet, il définit le nom propre comme « *un signe de reconnaissance étiqueté à une personne en tant que telle, sous certaines conditions ou jusqu'à une certaine limites* » (Achard-Bayle, 2009, p. 24). Cette définition est

relative à des paramètres culturels, naturels et/ou physiques qu'il faut prendre en charge afin d'analyser le nom propre. Par ailleurs, Wilmet considère que les noms propres possèdent automatiquement la fonction dénomminative vu que ce sont « *des prénoms, des noms de famille, des noms de dynasties, des noms de peuples, des noms géographiques désignant des pays, des contrées, des villes, des fleuves, des montagnes, ...etc* » (Wilmet, 1995, p. 01).

De son côté, Leroy affirme que le nom propre

reste un objet linguistique particulier, au statut essentiellement double. D'un côté, il s'intègre au lexique du français, par sa nature et ses fonctionnements, de la façon la plus banale qui soit ; en même temps, il se distingue toujours, par tel ou tel aspect, des autres unités lexicales, et en particulier de celle dont il est le plus proche, le nom commun. Cette dualité s'observe dès les préliminaires définitoires : le nom propre se révèle impossible à définir facilement, nettement à l'aide de critères distinctifs et de propriétés établies. On a donc recours à un groupe de critères hétéroclites, dont aucun n'est nécessaire et suffisant ; il en résulte un flou indéniable de la catégorie, un imparfait avec lequel il faut néanmoins composer (Leroy, 2004, p. 125).

Toutes ces définitions nous permettent de montrer la spécificité du nom propre par rapport au nom commun à partir des différentes approches.

2.2. Définition de l'onomastique

Il s'agit d'une science de la linguistique qui s'intéresse à l'étude des catégories de dénomination. La racine « onoma » provenant du grec signifie le « nom propre », c'est pourquoi Dubois la définit comme « *une branche de la lexicologie étudiant des noms propres.* » (Dubois, 2012, p. 335). Cette science s'occupe de l'identification, de l'évolution et du classement des noms propres.

L'onomastique nous renseigne sur l'identité, la culture ou les orientations religieuses d'une personne donnée en s'appuyant sur son prénom ou son nom. Ces derniers peuvent refléter le patrimoine historique des nations ainsi que nous donner une image sur le code social des pays.

2.3. Branches de l'onomastique

Cette science se subdivise en deux catégories. La première se rapporte à l'anthroponymie qui concerne les noms propres de personnes alors que la seconde, qui est la toponymie, s'occupe des noms propres de lieux.

Autrement dit, les anthroponymes englobent le prénom, le surnom, le sobriquet, le pseudonyme et l'initiale. Le patronyme est relatif au nom de famille. Par ailleurs, les toponymes sont : l'hydronymie, l'oronymie et l'hagionymie.

L'onomastique est constituée de deux catégories principales, à savoir : l'anthroponyme et le toponyme.

2.3.1. Le toponyme

C'est l'une des branches de l'onomastique qui renvoie à l'étude des toponymes qui sont les noms de lieu. Le terme « toponyme » provient du grec « topos » qui signifie « lieu » ainsi que d' « onoma » qui veut dire « nom ».

Autrement dit, il s'agit d'un nom propre relatif à une unité géographique « *qui sert à désigner un détail topographique ou géographique, à l'identifier, à l'individualiser en rapport aux autres objets de la même catégorie* » (Attoui, 1998, p. 38). Cette unité géographique a pour fonction de localiser un espace par rapport à un autre dans le but de le repérer et de l'identifier.

De son côté, Dorion postule que le nom de lieu « *identifie, localise, délimite, décrit, caractérise, rappelle, perpétue, évoque, distingue ; souvent il hiérarchise et il structure ; en un sens, il approprie* » (Dorion, 2000, p. 23), c'est pourquoi nous pouvons attribuer trois fonctions au toponyme. D'abord, il permet de décrire un lieu donné, ses frontières et ses limites vis-à-vis d'un autre espace géographique. Ensuite, il rend compte de la réalité géographique que la mémoire peine à se rappeler. De plus, le toponyme a pour rôle de repérer un espace en lui attribuant un référent. Enfin, le choix d'un toponyme dans une langue donnée permet la construction d'une identité sociale et linguistique visant une reconnaissance collective.

2.3.2. L'anthroponyme

Il est le nom de personne qui est subdivisé en deux classes. La première constitue le nom de famille (le patronyme) que nous allons définir ultérieurement. La seconde est relative au prénom qui est considéré comme élément aussi important, mais qui marque distinctement les membres qui regroupent la même famille et permet d'être exploité au sein de la société étant donné qu'il sert de moyen pour vérifier leur identité. En effet, les chercheurs définissent l'anthroponymie comme : « *l'étude des noms de personnes, notamment de leur origine. Nous portons notre nom de famille, souvenir de nos ancêtres, avec fierté, même si sa forme est aberrante. L'étymologie est souvent invoquée abusivement pour se donner une origine hors du commun, notamment celtique, arabe, espagnole* » (Blampain & al, 1995, p. 05).

Par ailleurs, dans le dictionnaire de la linguistique, il est mentionné qu'« *on appelle anthroponyme le nom désignant une personne dans une communauté déterminée : nom de famille, prénom, surnom. La dénomination des personnes, régie autrefois par l'usage, est réglementée aujourd'hui par l'état civil* » (Dubois & al, 2002, p. 38).

2.4. Les types des anthroponymes

L'anthroponyme représente une unité de dénomination qui se subdivise en six classes : le patronyme, le prénom, le surnom, le sobriquet, le pseudonyme et l'initiale.

2.4.1. Le patronyme

Il s'agit d'un nom patronymique considéré comme le nom propre relatif à une même famille ou même race de celui qui est tenu pour être le père fondateur, et ce depuis plusieurs générations. C'est le deuxième nom, après le prénom, avec lequel une personne peut s'identifier.

Le terme « patronyme » provient du grec « patros » qui renvoie à « père » et de « onoma » qui signifie le « nom propre ». Il est considéré comme un nom de famille qui regroupe les membres d'une même lignée. C'est un symbole de notre origine et de notre identité

qui reflète l'héritage et les coutumes de nos ancêtres appartenant à la même communauté. A ce propos, Toudji déclare que *«le patronyme est à la fois un signe d'identification à l'espace de référence du groupe, la marque d'appartenance à une lignée et l'inscription de cette lignée dans cet espace de référence. Le patronyme sous-tend donc à la fois un champ parental et un champ territorial »* (Toudji, 2005, pp. 58-59).

Par ailleurs, le terme matronyme est composé d'une racine latine, à savoir : « mater », qui signifie un nom de famille qui se transmet de la mère à sa progéniture. Dans certains pays occidentaux, il ne concerne pas seulement une mère célibataire mais il peut impliquer un enfant issu d'un couple marié mais préférant porter le nom de sa mère.

2.4.2. Le prénom

Il s'agit d'une catégorie nominale qui précède le nom de famille. Il a pour fonction de désigner l'individu étant donné qu'il « sert à identifier, à classer et à signifier » (Dupâquier, 1990, p. 209). Selon Jonasson, les prénoms sont des noms propres « purs » (Jonasson, 1994, p. 35) vu qu'ils représentent des unités spécialisées construisant des formes lexicales fermées.

2.4.3. Le surnom

Il représente le nom substitué par rapport au véritable anthroponyme d'une personne. Le surnom est considéré comme « un moyen d'échange ludique en ce sens qu'il doit souvent son existence à un jeu de créativité langagière spontané » (Yermeche, 2002, p. 01). C'est-à-dire que cette catégorie nominale est une invention qui sert d'appellation nouvelle ayant souvent pour valeur une dimension affective.

Par ailleurs, Billy considère que le surnom possède quelques spécificités, à savoir : sa visée de singulariser l'individu et la possibilité de lui attribuer une place particulière au sein de la société (Billy, 1994, p. 13).

2.4.4. Le sobriquet

Il est appelé également un surnom personnel. Ce dernier est l'une des classes linguistiques ayant pour fonction la dénomination d'une personne à partir de son trait physique ou psychologique. En effet, le sobriquet se définit comme un « nom complémentaire [...] (qui) vient s'ajouter au nom propre d'une personne [...] et (qui) peut aller jusqu'à s'(y) substituer »

(Ibid.). C'est-à-dire que le surnom personnel pourrait remplacer le prénom de l'individu lorsqu'il est utilisé fréquemment.

Cette particularité dénomminative, qui représente un fait linguistique, social et culturel, est exploitée dans toutes les formes de désignation à travers le monde entier. Sa fonction première est d'identifier les personnes nommées en s'appuyant sur leurs spécificités singulières que les autres ne possèdent pas. A ce propos, Yermèche postule que « *ce fait linguistique constitue un véritable phénomène socio-culturel et linguistique, une pratique sociale dynamique et féconde. Il se présente comme un code linguistique spécifique, une stratégie de communication avec ses règles propres de construction et d'attribution* » (Yermèche, 2002, p. 01).

Il représente un code langagier au sein d'un groupe social. Sa formation est le résultat d'un effort langagier, motivé par une volonté de créativité linguistique. Il peut avoir une visée ludique lorsqu'il témoigne de l'humour au sein du groupe. Néanmoins, il peut avoir une valeur de dérision lorsqu'il est construit à base de l'ironie et de la moquerie.

2.4.5. Le pseudonyme

C'est une catégorie linguistique utilisée à la place du nom dans le but de cacher sa propre identité.

Il est parfois considéré comme un nom de plume lorsqu'il est employé par un écrivain obéissant à un souci d'authenticité. Pour atteindre cette dernière, l'auteur part d'une imposture en dissimulant son nom.

La femme romancière est celle qui a le plus recours au pseudonyme par peur de l'engagement ainsi que pour préserver le « *nom familial, celui du mari ou du père, la peur d'être reconnue, de ne pouvoir écrire librement, une lutte contre l'autocensure, et un masque qui permet de dire des vérités* » (Belloula, 2009, p. 38).

Par ailleurs, Khadra considère le pseudonyme comme un moyen lui permettant d'éviter la censure,

autant l'institution militaire est incompatible avec l'activité de l'écriture, autant la censure nuit gravement à l'écrivain. Je m'autocensurais quand je signalais de mon vrai nom. Il y avait donc des freins, des contraintes, des concessions qui se répercutaient sur le texte. Mais en choisissant un pseudonyme, tous les tabous, tous les carcans, toutes les chaînes ont sauté. C'est là que j'ai pu véritablement découvrir l'écrivain que j'étais (Khadra, 2001).

Ainsi, adopter un nom d'emprunt est une manière de transgresser l'ordre établi dans une société donné étant donné qu'il permet de se déguiser sans pour autant fuir sa personnalité.

2.4.6. L'initiale

Elle renvoie à l'emploi de l'une des lettres alphabétiques, exploitées à la place d'un nom propre afin de désigner un individu. C'est la première lettre du prénom ou celle du nom ou bien l'utilisation des deux initiales. Le rôle de l'emploi de ces dernières est de garantir l'anonymat de la personne concernée. Elles sont généralement écrites en majuscule. Sinapah le confirme lorsqu'il déclare qu' « *on écrira les initiales en capitales* » (Sinapah, 2005, p. 03).

Dans un texte littéraire, l'initiale est souvent exploitée dans le but de dissimuler le nom ou le prénom du personnage. L'apport en est de lui attribuer le caractère mystérieux, jugé nécessaire par l'auteur. Nous citons à titre illustratif le personnage « Cousine K » (Khadra, 2003) que nous trouvons dans le roman de Yasmina Khadra.

2.5. Le statut du nom propre de personne

Le statut du nom propre se différencie d'une civilisation à une autre. En orient, le nom du père reflète l'identité de l'individu. Il est considéré comme étant celui de toute la famille, et qu'on appelle la filiation patrilinéaire. Par contre, en occident, l'identité se rapporte aussi au nom du père avec la possibilité d'adopter le nom de la mère (la filiation matrilinéaire).

Généralement, l'individu doit garder son nom tout au long de sa vie. Il ne peut le changer ou le modifier que dans des cas rares s'il éprouve le besoin et ça ne peut se faire que par le biais de la justice. D'ailleurs, il peut prendre un deuxième prénom ou pseudonyme.

Généralement, le nom propre n'est pas modifiable, c'est-à-dire que l'individu le garde tout au long de son existence sans pouvoir le changer, sauf dans des cas rares où il éprouve le besoin de le changer pour une quelconque raison. D'ailleurs, il peut prendre un deuxième prénom ou un pseudonyme lorsque la première dénomination ne lui convient pas. Autrement dit, selon sa volonté, il peut choisir un autre anthroponyme suivant les deux tendances :

- Lorsqu'il s'agit d'une modification de statut social concernant les femmes, passant d'une situation familiale de célibataires à une situation familiale de mariées ;
- Dans le cas d'un divorce, les femmes perdent systématiquement le patronyme du mari afin d'adopter, à nouveau, celui de nom de jeune fille.

Par ailleurs, le nom propre est considéré comme un facteur identitaire fixe et particulier pour tout individu.

2.6. Les fonctions du nom propre de personne

Le nom propre est marqué par la représentation de plusieurs symboles. Il fait, d'abord, référence à celles des convictions religieuses et des croyances.

Il possède des fonctions multiples. En effet, il représente un moyen d'identification des personnes. Il se réfère souvent à un élément réel. D'ailleurs, le nom propre est doté d'un double référent, c'est-à-dire qu'il dénote aussi bien un individu, une chose concrète ou bien un symbole.

D'une part, il permet d'identifier, de classer et d'individualiser les personnes et les lieux en les plaçant dans un niveau social. Ainsi, Leroy (Leroy, 2006, p. 02) reprend les propos de Benveniste lorsqu'il définit le nom propre comme « *une marque conventionnelle d'identification sociale telle qu'elle peut dégager constamment et de manière unique un individu* » (Benveniste, 1974, p. 200).

D'autre part, nous voulons nous intéresser à l'étude sémantique des noms propres de personne employés dans un texte afin de mieux comprendre leur fonctionnement et leur rôle dans l'interprétation du sens véhiculé par l'auteur. Le principal objectif de notre recherche est de mettre en avant l'étude du vocabulaire, en repérant les éléments lexicaux issus du texte, par

une étude sémantique des anthroponymes qui nous permettra d'éclairer davantage le processus de compréhension en tenant compte des composantes sociolinguistiques et socioculturelles nécessaires à la construction de la signification d'un texte.

Par ailleurs, la détermination du sens du nom propre se rapporte à une description symbolique de celui auquel il se réfère (la personne qu'il désigne). La problématique selon laquelle le nom propre est une unité lexicale qui pourrait avoir du sens remonte à plus d'un siècle. En effet, les philosophes ou les linguistes s'interrogent sur l'existence de la dimension sémantique du nom propre. C'est pourquoi il existe trois théories essentielles, à savoir :

- le nom propre vide de sens : Kripke, John Stuart Mill ;
- le nom propre doté de sens : Russell, Searle, Frege ;
- le nom propre chargé de sens : Weinreich, Bréal, Lévi-Strauss, Siblot, Barthes.

Lors d'une production littéraire, l'auteur effectue un choix réfléchi concernant la sélection des noms propres attribués aux personnages. Ce choix est orienté par les intentions de lecture distinguées préalablement. Autrement dit, l'auteur détermine le lexique adéquat, à partir de la totalité de la langue, en sélectionnant la racine nécessaire à la formation du nom propre. La composition de ce dernier pourra avoir pour visée identitaire, symbolique, culturelle ou interculturelle.

Par ailleurs, le texte d'Histoire narratif, qui reprend généralement un événement réel qui s'est déroulé au passé, véhicule des anthroponymes nationaux et étrangers renvoyant aux personnalités historiques ayant participé à la guerre de l'Algérie. C'est pourquoi, le choix de ces noms propres de personne ne relève pas de l'esprit créatif de l'auteur dans la mesure où ce dernier a pour fonction de relater l'événement tel qu'il s'est déroulé dans la réalité en introduisant les anthroponymes qui renvoient aux personnages qui ont participé au déroulement de l'histoire narrée de manière objective.

2.7. Le rôle des anthroponymes dans la lecture d'un texte d'Histoire narratif

L'approche onomastique, telle que nous souhaitons l'adopter en didactique des langues, se rapporte à l'exploitation des noms propres de personne et de lieu dans la compréhension des textes. Elle s'intéresse à la construction du sens et aux significations dégagées à partir de l'étude

de ces indices dénominatifs qui sont des éléments primordiaux à prendre en charge dans l'analyse d'un texte d'Histoire. En effet, l'enseignant devrait inciter l'apprenant à repérer les noms des personnages étant donné que ces derniers influent sur la compréhension du texte en orientant le lecteur dans sa tâche qui consiste à émettre des hypothèses de sens avant même la lecture du support écrit, à travers les connexions effectuées entre les informations véhiculées par le support écrit et l'ensemble des connaissances antérieures issues des biographies des personnalités historiques étudiées en matière d'Histoire.

De ce fait, l'approche onomastique est considérée comme une théorie essentielle qui permet d'influencer la destinée et la personnalité du personnage en tentant de démontrer l'apport des noms propres, leur signification et leur interprétation dans la compréhension d'un texte d'Histoire.

Contrairement aux noms communs ou à certains noms propres de lieu (toponymes), que nous pouvons généralement traduire, les noms propres de personne se distinguent par une caractéristique particulière, à savoir : 'l'intraduisibilité', c'est-à-dire que le nom propre de personne reste le même et garde une transcription identique, sans qu'il change de terminologie allant d'une langue à une autre langue. Par ailleurs, le nom propre de lieu (toponyme) peut se traduire suivant plusieurs critères, selon les cultures et les époques.

Ainsi, les anthroponymes, qui ont pour caractéristique l'intraduisibilité, servent d'indices dénominatifs permettant d'orienter la construction du sens d'un texte d'Histoire. En effet, ces indices permettent le rappel d'inférences lorsqu'il s'agit de développer la compétence de lecture. L'apprenant mobilise alors ses connaissances antérieures relatives à l'étude des personnages historiques en matière d'Histoire, activées grâce aux noms propres de personnes repérés dans le texte d'Histoire en français langue étrangère.

3. La prise en compte de la dimension interculturelle du nom propre de personne dans la construction du sens d'un texte d'Histoire narratif

L'optimisation des méthodes mises en œuvre dans le développement de la compétence de compréhension de l'écrit implique la prise en charge de la dimension interculturelle de l'anthroponyme tout en assurant son installation chez les apprenants de 3^{ème} année secondaire.

En effet, le texte d'Histoire narratif constitue le support didactique proposé dans le premier projet pédagogique du programme scolaire. Par ailleurs, le traitement sémantique de ce type de texte constitue un obstacle empêchant les lecteurs de réaliser l'activité de lecture de manière efficace. Ces problèmes sont dus aux représentations négatives construites par les apprenants envers le lexique péjoratif issu de ce type de texte. D'ailleurs,

la démarche doit intégrer la mise à plat de ces effets symboliques qui consacrent des représentations légitimes de la culture, qui imposent une mise en forme unifiante, réductrice et autoritaire des contenus enseignés afin que « discours vrai » et « parole d'autorité » soient définitivement dissociés. C'est à ce titre que guides, précis, manuels d'histoire constituent des outils didactiques pour une étude au second degré de leurs mécanismes de construction du sens (Zarate, 1986, p. 121).

C'est pourquoi, l'exploitation de l'approche interculturelle du NP de personne en utilisant les anthroponymes étrangers véhiculés par le texte, qui renvoient aux personnalités historiques françaises ayant participé à la lutte armée, permet d'optimiser les pratiques au sein de la classe à travers la mise en œuvre des stratégies métacognitives nécessaires à l'activité de lecture. Ainsi, les apprenants ont développé des stéréotypes et des préjugés envers les NP de personne français étant donné qu'ils rejettent tout ce qui appartient à la culture de l'autre, néanmoins il est nécessaire de sensibiliser les apprenants à l'importance de s'ouvrir en adoptant des visions plurielles et de leur expliquer que certains anthroponymes étrangers renvoient à des personnalités historiques ayant participé à la guerre en prenant position contre le colonisateur français pour que l'Algérie ait son indépendance.

La mise en œuvre de l'activité de lecture d'un texte d'Histoire narratif nécessite certes le développement de la compétence linguistique mais elle implique la construction de la dimension interculturelle grâce aux expériences pédagogiques et aux enseignements antérieurs acquis par les apprenants lors de l'opération éducative car

l'apprentissage du langage oral et écrit se fait par la confrontation à un univers de textes « déjà-là ». C'est une appropriation d'expériences accumulées par la société. L'enseignement scolaire s'organise, de ce point de vue, par genres textuels, on contribue à construire des références culturelles, références non

seulement aux textes du patrimoine, mais à l'ensemble de l'héritage social inscrit dans l'intertextualité. On donne l'accès à des « manières de dire », des configurations linguistiques, qui nous ont été transmises au cours du temps (Dolz, Gagnon & Vuillet, 2011, 3e éd).

Cette prise de position permet la déconstruction des images péjoratives et la reconstruction de nouvelles attitudes mélioratives chez les apprenants visant ainsi l'amélioration du rendement en matière de compréhension.

3.1. Qu'est-ce que la culture ?

Nous pouvons attribuer plusieurs définitions au concept de culture. Si nous estimons que ces dernières sont différentes mais elles ont, par ailleurs, des similitudes qui peuvent être d'ordre symbolique lorsque les individus d'un groupe social échangent, grâce à l'apprentissage, les mêmes significations acquises d'une génération à une autre.

Dans son ouvrage intitulé : *la civilisation primitive*, l'anthropologue Edward Burnett Tylor a proposé une définition assez concluante en 1871, qui a été reprise par Cuche en 2010 que la culture se rapporte à la « *totalité des connaissances, des croyances, des arts, des valeurs, lois, coutumes et de toutes les autres capacités et habitudes acquises par l'homme en tant que membre de la société* » (Cuche, 2010, 4e éd, p. 16).

En effet, la culture représente la traduction d'une existence collective de la vie sociale d'un individu. Il ne s'agit pas d'une représentation individuelle qui se transmet par hérédité biologique mais plutôt le produit d'une acquisition réalisée de manière spontanée et inconsciente.

De son côté, Perregaux définit la culture comme étant un

ensemble de valeurs, de significations et de comportements acquis et partagés par les membres d'un groupe qui tendent à se transmettre une certaine vision du monde et des relations aux autres. Le terme culture, dans le sens où nous l'employons n'a rien d'une notion figée, statique, déterministe. Quand on dit qu'un enfant provient de telle ou telle culture, donc qu'il devrait avoir tel ou tel comportement, on lui dénie le droit d'avoir fait lui-même une lecture et une interprétation de sa culture. On le fige dans une représentation

stéréotypée que nous avons nous-mêmes de sa culture. La culture n'est pas quelque chose d'extérieur à l'individu. Pour permettre la mobilité et de nouvelles créations culturelles et identitaires, nous considérons les termes culture et identité comme des notions plurielles, évolutives (Perregaux, 1994, p. 157).

Ainsi, la culture est considérée comme une manière d'appréhender le monde, adoptée par une personne qui se démarque des autres par des comportements et des caractères moraux.

Par ailleurs, elle n'est pas sensée emprisonner, discriminer et réduire les libertés des personnes à travers les représentations construites envers les individus qui possèdent des visions différentes ou ayant des anthroponymes appartenant à des civilisations divers, mais elle a pour mission d'identifier en se multipliant, c'est-à-dire qu'elle puise son existence de la cohabitation des identités plurielles, sans pour autant lui tracer ses limites en lui imposant une façon d'exister à travers les préjugés et les présupposés. Boesch confirme cette vision portant sur la constitution réciproque entre la culture et l'individu lorsqu'il avance qu' : « *en tant que champ d'action, la culture non seulement induit et contrôle l'action, mais étant aussi continuellement transformée par celle-ci, la culture est autant un processus qu'une structure* » (Boesch, 1995, p. 54).

La notion de « culture » demeure nécessaire en tentant de déterminer la place qu'elle occupe dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères, telle qu'elle est envisagée par le MEN au niveau secondaire. L'une des missions de ce ministère est de proposer une stratégie de développement des habiletés linguistiques et les compétences culturelles qu'elles véhiculent. Ainsi, il est essentiel de mobiliser les moyens adéquats et de mettre en œuvre les actions nécessaires permettant aux enseignants l'installation des dimensions culturelles chez les apprenants à travers la nécessité de

prendre en compte la culture de la langue cible dans leur enseignement apprentissage, et notamment de la culture anthropologique. Cette prise en compte, outre les différents bénéfices qu'elle permet d'obtenir et que nous avons brièvement passés en revue, est le plus sûr moyen de s'approprier non seulement la langue cible mais les aspects culturels qu'elle véhicule. S'il n'est pas de culture sans langue, il n'est pas, non plus de langue sans culture. Une

appropriation que nous n'hésitons pas à qualifier de globale, complète et riche (Leylaverigne & Parra, 2010, p. 129).

En effet, l'enseignement du français langue étrangère ne se rapporte pas à l'acquisition des connaissances linguistiques réduisant ainsi sa place à un instrument de communication. Cependant, il a pour objectif de transmettre des paramètres socio-culturels visant à construire un citoyen capable d'assumer sa propre identité tout en s'ouvrant aux différentes civilisations qui l'entourent dans la mesure où « *toute langue véhicule et transmet, par l'arbitraire de son lexique, de sa syntaxe, de ses dogmatismes, les schèmes culturels du groupe qui la parle* » (Blanchet, 2005, p. 06).

3.2. Définition de l'approche interculturelle

Lors d'une conférence organisée par l'UNESCO, le concept « interculturel » est employé pour la première fois dans le domaine de la pédagogie en 1976 afin de mettre l'accent sur l'importance de la promotion de la diversité culturelle ainsi que de proposer les solutions adéquates à la rupture culturelle à travers l'acceptation des différences, la tolérance, le respect et le vivre-ensemble. Selon Clanet, ce terme renvoie à l'ensemble des interactions et des interrelations construites lors de la mise en relation de deux cultures différentes (Clanet, 1993, p. 22). Pour Abdallah-Pretceille M. & Porcher L. « *l'éducation interculturelle peut s'appuyer sur les éléments suivants* :

- *l'histoire comme connaissance et expérience de l'altérité ;*
- *la didactique des langues et des cultures par une anthropologie herméneutique ;*
- *la littérature en tant que lieu d'altérité et de diversité culturelle ;*
- *les médias.*

Ces éléments permettent d'entrevoir quelques pistes de travail sur lesquelles s'appuyer pour dépasser les activités de type folklorique » (Abdallah-Pretceille & Porcher, 1996, pp. 77-184).

Ainsi, l'éducation interculturelle implique le rôle joué par l'école dans la transmission des valeurs de respect de l'autre, de l'acceptation des différences ainsi que de l'ouverture à l'altérité. Les acteurs pédagogiques doivent réagir en favorisant l'intégration de la dimension interculturelle dans le processus d'enseignement/apprentissage aussi bien dans le développement des compétences réceptives ou productives. En effet, l'activité de compréhension permet d'inculquer des connaissances linguistiques et culturelles aux

apprenants, selon les objectifs de la séance assignés initialement, afin d'éviter la construction des attitudes négatives et de s'éloigner des réactions de rejet des autres.

Ainsi, lors de la construction du sens d'un texte d'Histoire narratif, il est nécessaire d'élaborer des représentations positives envers les anthroponymes étrangers afin de favoriser le traitement sémantique textuel et de suggérer des transferts de connaissances entre les disciplines scolaires et d'encourager les échanges entre les différentes cultures. Les auteurs le confirment lorsqu'ils avancent que

dans l'enseignement primaire, l'éducation interculturelle se veut transversale à toutes les matières, il en est autrement dans le secondaire. Dans les collèges et les lycées, l'interculturel est souvent cantonné à certaines matières telles que l'histoire, la géographie, l'éducation civique ou les langues, matières qui paraissent convenir au traitement de la question d'ouverture à la diversité et de connaissance des cultures (Kerzil & Vinsonneau, 2004, p. 84).

3.3. Qu'est-ce qu'une représentation ?

Des recherches ont été effectuées en didactique, en milieu secondaire, montrent l'influence des attitudes et des stéréotypes, que les apprenants construisent vis-à-vis des langues étrangères, sur le rendement de l'activité pédagogique et éducative. Mais, qu'est-ce qu'une représentation sociale ?

Il s'agit d'une image conçue, relative à un objet ou à un concept abstrait. C'est pourquoi, une représentation est une idée qui se rapproche à la notion de l'absence étant donné qu'elle permet l'accès au sens à travers la pensée. Autrement dit, c'est « *l'action de rendre présent à l'esprit, à la mémoire, au moyen d'une image, d'une figure ou d'un signe* » (Dictionnaire historique de la langue française, 2012, p. 3041).

En effet, Denis considère la représentation comme une « *entité de nature cognitive reflétant, dans le système mental d'un individu, une fraction de l'univers extérieur à ce système* » (Denis, 2011, In Bloch & coll. (dir), p.799). Il ajoute que, du point de vue de la psychologie cognitive, les représentations sont « *des modèles intériorisés que le sujet construit de son*

environnement et de ses actions sur cet environnement » (Ibid.). Ainsi, ces représentations sont considérées comme des images mentales dynamiques qui attribuent un sens à des éléments entourant l'univers d'un individu.

Par ailleurs, la représentation sociale, telle que définit par Rouquette, est une manière de faire « *localement et momentanément partagée au sein d'une culture, qui permet de s'assurer l'appropriation cognitive d'un aspect du monde et de guider l'action à son propos* » (Rouquette, 2011, In Bloch & coll. (dir), pp. 800-801). Elle se rapporte systématiquement à une notion de partage au sein d'un environnement bien structuré.

De son côté, Durkheim tente de distinguer, dès la fin du XIX siècle, entre les représentations collectives et les représentations sociales. C'est pourquoi, il évoque trois types de la réalité du cerveau. D'une part, une réalité objective qui est physique ou chimique. De plus, une réalité individuelle et subjective relative aux représentations individuelles exprimées par chaque individu. D'une autre part, une réalité collective et subjective construite à partir des valeurs et des croyances communes, propres à une société donnée.

3.4. L'anthroponyme comme marqueur de la dimension interculturelle

Nous estimons que l'approche interculturelle du NP de personne renvoie à la sensibilisation des apprenants quant à l'exploitation des anthroponymes étrangers véhiculés par les supports pédagogiques sélectionnés par l'enseignant ou figurant dans le manuel scolaire.

Collès précise que pour déterminer quelques indices de la culture de l'autre, il ya lieu de prévoir des activités pédagogiques visant l'identification de certaines normes culturelles relatives à l'étude des noms propres de personne, dans la mesure où il est nécessaire de « *prendre conscience du fait que les sociétés ont des règles culturelles et sociales régissant le choix du nom et du prénom d'une personne* » (Collès, 2007, p. 65). Ces derniers permettent de renseigner sur l'origine et l'identité de la personne qui les porte. Ils constituent les unités lexicales qui influent sur le mécanisme de la compréhension de l'écrit en mobilisant les connaissances antérieures acquises des biographies renvoyant aux personnalités historiques dispensées dans la matière d'Histoire en langue de scolarisation L1.

D'ailleurs, l'approche adoptée se rapporte à l'importance d'expliquer aux apprenants « *que le choix des noms et des prénoms relève souvent d'un consensus social et que les sociétés appliquent des règles différentes à la fois dans l'attribution du nom et du prénom et dans la signification accordée. Il est donc intéressant de connaître le contexte social de l'attribution des noms* » (Ibid.). Ainsi, déterminer ce contexte ne devrait pas constituer un obstacle empêchant une éventuelle communication interculturelle. Au contraire, le nom propre de personne est considéré comme marqueur de l'identité culturelle étant donné qu'il encourage le développement des habiletés plurielles chez les apprenants. Ces derniers adoptent une démarche didactique qui construit en eux une prise de conscience des caractéristiques de l'interculturel du nom propre de personne et de réelles attitudes d'ouverture à l'altérité à travers l'intégration des noms propres étrangers dans les supports pédagogiques exploités dans l'installation des compétences réceptives et productives.

L'étude des anthroponymes est une voie possible pour appréhender et comprendre « l'autre ». En effet, l'approche interculturelle des anthroponymes projette l'ouverture à un enseignement basé sur l'exploitation des indices de dénomination relatifs aux autres cultures afin de favoriser l'apprentissage des langues et l'initiation des apprenants aux savoir-faire interprétatifs que l'approche visée suppose. Elle est conçue pour découvrir l'univers de l'autre en admettant la possibilité de posséder des anthroponymes différents. Elle permet également de construire des attitudes de tolérance envers les NP de personne issues du texte traité au détriment des présupposés développés au préalable et d' « *apprendre à connaître la diversité des codes culturels, savoir communiquer dans un contexte interculturel, prendre conscience de sa propre identité culturelle, être capable d'aller au-delà des stéréotypes et des préjugés* » (Collès, 2007, p. 61).

L'intégration de cette AI dans le système éducatif algérien est nécessaire pour différentes raisons. D'une part, elle favorise une ouverture vers l'interculturel du nom propre de personne en familiarisant les apprenants à l'utilisation des indices nominatifs étrangers dans la construction du sens d'un texte d'Histoire narratif. D'autre part, la déconstruction des représentations négatives construites chez les lecteurs envers les anthroponymes étrangers demeure bénéfique étant donné que les attitudes améliorées permettent d'améliorer le rendement du traitement sémantique d'un texte. Selon Dufays, ces attitudes sont « *nécessaires car ce sont des schémas cognitifs indispensables à la compréhension et à la*

production des discours » (Dufays, 1993, pp. 47-59). L'intercompréhension pourrait éviter de se construire ces représentations.

En effet, le concept de choc culturel est repris par la didactique des langues étrangères vers les années quatre-vingt. Ce phénomène est constaté chez certains apprenants lorsqu'ils sont amenés à analyser des textes tout en ayant des idées reçues au préalable. C'est le cas de notre étude où les apprenants sont sensés traiter un texte d'Histoire narratif véhiculant des anthroponymes étrangers. Ce choc se traduit à travers des sentiments de rejet envers tout ce qui n'appartient pas à leur propre culture. Cela les empêche de réaliser l'activité de lecture de manière efficace vu les attitudes péjoratives construites lors de la construction du sens d'un texte qui contient des noms propre de personne français.

De son côté, Cohen-Emerique définit le choc culturel comme

une réaction de dépaysement, plus encore de frustration ou de rejet, de révolte et d'anxiété [...] ; en un mot, une expérience émotionnelle et intellectuelle, qui apparaît chez ceux qui placés par occasion ou profession hors de leur contexte socioculturel, se trouvent engagés dans l'approche de l'étranger [...]. Ce choc est un moyen important de prise de conscience de sa propre identité sociale dans la mesure où il est repris et analysé (Cohen-Emerique, 1999, in DEMORGON & LIPIANSKY (dir.), p. 304).

C'est pourquoi, il est nécessaire de diminuer les conséquences négatives du choc culturel en tentant de réaliser des ajustements à travers la réalisation d'une communication interculturelle explicite. En effet, il est nécessaire d'expliquer aux apprenants et de leur faire comprendre que les anthroponymes étrangers ne renvoient pas automatiquement à des personnalités historiques ayant fait partie des membres de la colonisation française qui étaient contre l'indépendance de l'Algérie. Au contraire, plusieurs personnalités étrangères, particulièrement françaises et exerçant différentes fonctions, à savoir : des politiciens, des avocats, des enseignants universitaires et des hommes religieux, ont exprimé leur position en déclarant explicitement leur refus contre le colonisateur français en Algérie.

Les négociations réalisées entre l'enseignant et les apprenants, tout en insistant sur le rôle de certains Français dans l'indépendance de l'Algérie, permettent d'optimiser les représentations construites chez ces derniers et conduisent ainsi à l'amélioration du rendement

dans le traitement du contenu sémantique d'un texte d'Histoire narratif, car « *ce premier apprentissage permettra de prévenir un certain nombre de malentendus. Ensuite, il s'agira d'exercer les élèves à prendre conscience du caractère relatif de leurs représentations* » (Blondel & al., 1998, In Collès, 2007, p. 80).

3.5. L'ouverture vers l'interculturel de l'anthroponyme

Les sciences de l'éducation tentent, tout en adoptant des démarches pédagogiques plurielles, de lutter contre l'ethnocentrisme historique et conceptuel dans le but de promouvoir l'enseignement interculturel et d'adopter des démarches pédagogiques permettant la prise en compte de la diversité culturelle et l'intégration des facteurs relatifs aux origines des apprenants dans la conception des programmes et des manuels.

En effet, dans les zones industrielles, où l'école regroupe des apprenants de différentes cultures, de par leur appartenance géographique et ethnique, les sciences de l'éducation s'intéressent, de près, à la prise en charge de la diversité culturelle et expriment leur volonté de favoriser l'intégration des « enfants de migrants » au sein de la classe.

Dans le domaine de l'éducation, il est nécessaire de sensibiliser les apprenants aux dangers des représentations négatives construites envers autrui en s'éloignant des visions ethnocentriques qui développent chez eux un sentiment de rejet des noms propres de personne étrangers véhiculés dans les supports didactiques.

Kerzil & Vinsonneau définissent les stéréotypes comme « *des images figées que l'on applique à un groupe humain (...), considérés à juste titre comme l'une des causes principales des obstacles à la communication et aux échanges entre individus de culture différente* » (Kerzil & Vinsonneau, 2004, p. 82). Par ailleurs, une représentation est une image conçue, relative à un objet ou à un concept abstrait. C'est pourquoi, une représentation est une idée qui se rapproche de la notion de l'absence étant donné qu'elle permet l'accès au sens à travers la pensée. Autrement dit, c'est « *l'action de rendre présent à l'esprit, à la mémoire, au moyen d'une image, d'une figure ou d'un signe* » (Dictionnaire historique de la langue française, 2012, p.3041).

En effet, Denis considère la représentation comme une « *entité de nature cognitive reflétant, dans le système mental d'un individu, une fraction de l'univers extérieur à ce système*

» (Denis, 2011, In Bloch & coll. (dir), p.799). Il ajoute que, du point de vue de la psychologie cognitive, les représentations sont « *des modèles intériorisés que le sujet construit de son environnement et de ses actions sur cet environnement* » (Ibid.). Ainsi, ces représentations sont considérées comme des images mentales dynamiques qui attribuent un sens à des éléments entourant l'univers d'un individu.

Par ailleurs, la représentation, telle que définie par Rouquette, est une manière de faire « *localement et momentanément partagée au sein d'une culture, qui permet de s'assurer l'appropriation cognitive d'un aspect du monde et de guider l'action à son propos* » (Rouquette, 2011, In Bloch & coll. (dir), pp. 800-801). Elle se rapporte systématiquement à une notion de partage au sein d'un environnement bien structuré.

De son côté, Durkheim tente de distinguer, dès la fin du XIX siècle, entre les représentations collectives et les représentations sociales. C'est pourquoi, il évoque trois types de la réalité du cerveau. D'une part, une réalité objective qui est physique ou chimique. De plus, une réalité individuelle et subjective relative aux représentations personnelles exprimées par chaque individu. D'autre part, une réalité collective et subjective construite à partir des valeurs et des croyances communes, propres à une société donnée. A ce propos, Malek postule que « *l'écriture a, depuis toujours, manifesté les différentes formes de représentation de l'Homme, que ce soit pour marquer son activité dans le macrocosme ou pour formuler efficacement ses aspirations et ses inquiétudes* » (Malek, 2016, p. 144).

La production des représentations est prise en charge par l'approche cognitive, comme nous allons le montrer dans le chapitre suivant. Néanmoins, il est nécessaire de souligner les apports de l'approche sociodidactique dans ce domaine. En effet, cette dernière est l'approche qui s'intéresse aux représentations déployées en milieu social et scolaire ainsi qu'elle représente l'approche qui s'occupe des images développées à l'égard de l'apprentissage de la langue française. Il s'agit d'une méthode qui se situe au croisement de la didactique et de la sociolinguistique dans le but d'assurer un enseignement/apprentissage contextualisé. Autrement dit, le fonctionnement d'une langue dépend essentiellement des locuteurs qui la pratiquent dans leur milieu social. Guerrin précise qu'il est nécessaire de « *traiter la question de l'enseignement de la langue avec un éclairage sur les usages, les pratiques langagières et les usagers, les locuteurs, pour ne pas risquer de proposer des savoirs qui, faute de lien avec la réalité, ne seraient pas intégrés pour servir une compétence* » (Guerin, 2011, pp. 139-144).

Cette approche prend en charge une méthode éducative adéquate aux représentations des locuteurs construites à l'égard de l'apprentissage d'une langue étrangère. C'est pourquoi,

du moment que la sociodidactique est proche du vécu des élèves, du contexte de la langue, nous ne pouvons que la considérer comme une didactique en contexte ou contextualisée. Autrement dit, elle a ouvert la classe au monde social en se fondant sur le principe de la diversification des supports et sur l'acquis préalables des élèves en ce qui concerne leurs représentations et leurs pratiques langagières (Meksem, 2009).

Des recherches effectuées en didactique et en sociodidactique, au niveau secondaire, montrent l'influence des attitudes et des stéréotypes, que les apprenants construisent vis-à-vis des langues étrangères, sur le rendement de l'activité pédagogique et éducative.

Par ailleurs, les acteurs pédagogiques ont pris conscience des attitudes péjoratives développées chez les apprenants lorsqu'ils sont amenés à élaborer le traitement sémantique textuel, c'est pourquoi ils visent à mettre en œuvre une conscience plurielle en assurant l'installation des représentations mélioratives visant à acquérir une vision d'ethnorelativisme qui permet aux apprenants d'accepter l'intégration des noms propres de personne étrangers dans des supports pédagogiques et de traiter ces derniers sans jugements préalables.

3.6. Le rôle de l'enseignant dans la médiation culturelle du nom propre de personne

Le rôle de l'enseignant dans la médiation culturelle est nécessaire. Il vise, d'une part, à montrer les attitudes développées par les apprenants vis-à-vis de la langue apprise. D'autre part, il propose des solutions pertinentes permettant de remédier aux lacunes des apprenants selon le contexte socio-culturel véhiculé qui les entoure. En effet,

l'enseignant a un double rôle à jouer envers les stéréotypes. Il doit apprendre aux élèves à maîtriser et à utiliser à bon escient un certain nombre de ces codes qui leur permettront de comprendre le monde et de s'y exprimer [et il doit ensuite] les exercer à prendre conscience du caractère stéréotypé, culturel, et donc relatif de ces représentations, afin de pouvoir respecter

celles d'autrui et de rester disponible au changement (De Smet & Rasson, 1993, p. 31).

Le rôle de l'enseignant est de proposer des solutions aux problèmes rencontrés par les apprenants lors de la construction du sens d'un texte d'Histoire narratif qui véhiculent des NP de personne étrangers en sensibilisant les apprenants à une « *pédagogie interculturelle [qui] va développer l'idée selon laquelle les différences ne sont pas des obstacles à contourner, mais une source d'enrichissement mutuel quand elles sont mobilisées* » (De Carlo, 1998, p. 40).

Le médiateur interculturel est sensé faire prendre conscience aux apprenants que le NP de personne dispose d'une valeur culturelle et identitaire, qui représente pour chacun un enrichissement. C'est pourquoi, l'acceptation des différences est une piste vers la promotion de la communication interculturelle, sur laquelle le ministère de l'éducation nationale doit insister afin de construire des acteurs pédagogiques conscients de leur propre culture et capables de s'ouvrir vers celle des autres en ayant un regard de tolérance envers les anthroponymes étrangers au détriment des stéréotypes et des images figées qui « *sont considérés à juste titre comme l'une des causes principales des obstacles à la communication* » (Kerzil & Vinsonneau, 2004, p. 82).

3.7. La formation des enseignants à l'interculturel du nom propre de personne

La formation des enseignants quant à l'acquisition de la compétence interculturelle suppose une maîtrise des valeurs relatives à l'altérité en ayant la possibilité de les transmettre aux apprenants suivant les objectifs visés dans le contexte éducatif. Autrement dit, tel que précisé dans un rapport à l'UNESCO, de la commission internationale de l'éducation présidée par Jacques Delors, Toussaint & Fortier rapportent que l'enseignant est sensé apprendre à connaître l'autre et à vivre ensemble tout en ayant la capacité d'inculquer ces principes à l'apprenant (Toussaint & Fortier, 2002, p. 09).

Il doit amener ce dernier à construire sa personnalité, à renforcer son identité et à l'accompagner dans la découverte des autres cultures au détriment des préjugés et des attitudes péjoratives construites envers les noms propres de personne étrangers issus des textes proposés

dans le manuel scolaire ou dans les supports choisis par l'enseignant pour la séance de compréhension de l'écrit. A vrai dire,

les enseignants ont un besoin évident de formation appropriée. La mise en place d'actions à visée interculturelle demande une maîtrise de techniques pédagogiques interactives plaçant l'élève au centre de son propre apprentissage. De plus, les enseignants doivent être sensibilisés aux questions qu'ils vont traiter au sein de leur classe (connaissance des autres cultures) mais surtout être aptes à saisir ce qu'implique un dépassement de ses propres stéréotypes et une ouverture à la diversité (Kerzil & Vinsonneau, 2004, p. 85).

A travers ce chapitre, nous avons procédé à la définition de l'activité de compréhension écrite. Nous avons tenté également de distinguer entre le nom commun et le nom propre tout en insistant sur la présentation des différents types de l'anthroponyme et en mettant l'accent sur le rôle de ce dernier dans la construction du sens d'un texte d'Histoire narratif. Le mécanisme de lecture mobilise l'ensemble des ressources initiales des apprenants, élaborées dans sa langue de scolarisation. Ils établissent des connexions entre ces connaissances et l'ensemble des informations véhiculées par le texte, à partir de l'intervention des processus cognitifs, activés grâce aux indices de dénomination véhiculés par le texte. Ces processus mentaux seront traités dans le chapitre suivant.

Chapitre 4

**Approche cognitive de la compréhension du texte
d'Histoire narratif**

De nombreuses recherches élaborées visent l'optimisation des processus mis en œuvre dans le développement de l'habileté de compréhension de l'écrit. En effet, la lecture globale, telle que présentée par l'approche cognitive se rapportant à l'exploitation des connaissances antérieures des apprenants, envisage la résolution des problèmes rencontrés lors de l'installation de la compétence de lecture. Cicurel met l'accent sur l'ensemble des ressources initiales du lecteur relatives à ses expériences personnelles afin de traiter le texte proposé. Selon lui, ces ressources agissent comme des indices de références permettant de remédier aux obstacles qui empêchent les apprenants de réaliser la séance de la tâche de compréhension de manière efficace. Elle postule que *« toutes interprétation de ce monde est basée sur une réserve d'expériences préalables, les nôtres propres ou celles que nous ont transmises nos parents ou nos professeurs ; ces expériences sous forme de connaissances disponibles »* (Cicurel, 2011) sont considérées comme des indices de référence.

Il est primordial de prévoir l'étude du nom propre de personne en contexte afin de pouvoir l'interpréter en tenant compte des autres unités auxquelles il se rapporte. A ce titre, Ducrot et Schaeffer soulignent qu'*« il n'est possible ni de reconnaître ni de comprendre un signe sans entrer dans le jeu global de la langue »* (Ducrot & Schaeffer, 1995, pp. 36-37). Cela signifie que l'anthroponyme permet de construire du sens en établissant des connexions avec les autres noms propres de personnes étudiés dans différents contextes et d'autres disciplines pédagogiques. Si Billy lui attribue la fonction de désignation lorsqu'il avance que *« le nom propre est un mot par lequel on désigne individuellement une personne »* (Billy, 1993, p. 03).

Par ailleurs, Jonasson le considère comme un élément essentiel qui puise sa signification du rapport existant avec les connaissances encyclopédiques élaborées par l'apprenant. Il explique que

dans une perspective où la langue se présente comme un système où tout se tient, défini par des rapports entre les éléments constitutifs, le nom propre occupe une place qu'il est à la fois difficile et de moindre importance d'établir. De toute évidence, le nom propre se situe dans une zone marginale, sa valeur étant impossible à définir sans référence à l'extérieur (Jonasson, 1994, p. 69).

C'est pourquoi la compétence que véhicule le non propre n'est pas seulement linguistique ou lexicale mais plutôt encyclopédique, cognitive et interdisciplinaire.

Nous allons tenter, à travers ce chapitre, de définir, dans un premier temps, les concepts essentiels relatifs à l'approche cognitive. Dans un deuxième temps, nous présenterons les modèles cognitifs mentaux nécessaires au traitement sémantique d'un texte d'Histoire narratif. Dans un dernier temps, nous déterminerons l'importance de la mémoire dans la construction de la cohérence textuelle tout en insistant sur l'apport des connaissances antérieures dans le rappel d'inférences.

1. Qu'est-ce que la didactique cognitive ?

Afin de valider expérimentalement les hypothèses de notre travail de recherche, nous sommes appuyée sur l'approche de la psychologie cognitive qui prend en charge le fonctionnement mental de l'apprenant pendant la réalisation de la tâche de compréhension. Spanghero-Gaillard déclare que « *la psychologie, en tant qu'étude des activités mentales sous-tendant le comportement et les processus qui le produisent, est au cœur des sciences humaines. Interroger cette science quand on parle d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère semble donc évident.* » (Spanghero-Gaillard, 2008, p.21).

L'objectif de cette approche, menée dans un contexte plurilingue et pluriculturel, est d'amener les apprenants à développer leur compétence à l'écrit ainsi que de les doter d'une maîtrise des mécanismes mentaux nécessaires à une bonne réception d'un texte narratif, à travers le rappel d'inférences générées grâce aux indices dénominatifs véhiculés par le support abordé.

D'après Ruano-Borbalan qui reprend les propos de Le Ny, Ces indices dénominatifs vont faire intervenir des connaissances antérieures, stockées en mémoire de l'apprenant étant donné que « *toute acquisition individuelle d'une connaissance se fait en fonction des structures cognitives préexistantes, par une interaction entre l'information entrante et l'information déjà présente* » (Ruano-Borbalan, 2008, p. 10).

2. Le nom propre du point de vue de la psychologie cognitive

Contrairement à d'autres chercheurs qui traitent le nom propre d'un point de vue linguistique, Jonasson propose une nouvelle conception de l'étude du nom propre en l'analysant

sur la base de l'approche cognitive. Autrement dit, il postule que la nature du nom propre ne se limite pas seulement à une dimension formelle du niveau linguistique, ni à une dimension fonctionnelle du discours, mais elle se rapporte à une dimension plus complexe, à savoir : la dimension cognitive (Jonasson, 1994, pp. 16-19).

Ainsi, contrairement à un nom commun qui fait intervenir des informations descriptives et conceptuelles stockées en mémoire à long terme et permettant d'identifier un particulier associé à ce concept, le nom propre est en relation avec l'image d'un particulier. A ce propos, Jonasson ajoute que « *le fondement cognitif du nom propre correspond à son association directe dans la mémoire stable à un particulier et non à un concept embrassant un nombre infini d'occurrences particulières* » (Ibid., p.18). Ainsi, l'anthroponyme permet l'activation des connaissances antérieures relatives à la biographie de la personne auquel il renvoie.

Dans la même perspective, Jonasson met en avant l'importance d'associer à la notion du nom propre « *une structure qu'on pourrait appelé prototypique* » (Ibid., pp. 22-23). Cette notion de dénomination implique aussi bien les anthroponymes (les noms propres de personne) que les toponymes (les noms propres de lieux) qui sont qualifiés de manière unanime parce qu'ils renvoient à « *un référent apparemment unique de façon exclusive et non descriptive* » (Leroy, 2004, p. 32).

Bien que cette approche s'inspire de la psychologie cognitive, elle emprunte également ses principes théoriques à la linguistique, en l'occurrence, à la sémantique du prototype (Kleiber, 1990), telle qu'abordée par Jonasson. Par ailleurs, De Mulder (De Mulder, 2000, pp. 47-62) développe l'approche en question et considère le nom propre comme « *porteur d'un concept individuel qui dirige l'interprétation vers la recherche d'une essence psychologique individuelle (à distinguer des savoirs encyclopédiques sur le référent du nom propre)* » (Leroy, 2004, p. 33).

De son côté, la sémantique cognitive tente d'expliquer les processus mis en œuvre dans la construction du sens à partir des indices dénominatifs qui constituent les concepts nécessaires à l'activation des connaissances antérieures en relation avec les anthroponyme véhiculés par le texte. Selon les auteurs, cette approche est « *fondée sur une tout autre caractérisation de la signification, une caractérisation en termes de conceptualisation : la signification d'une expression correspond de manière très étroite aux concepts qui sont activés dans l'esprit de son locuteur ou auditeur* » (Pacherie & Proust (dir), 2004, p. 141).

Ainsi, grâce à la mémoire à long terme, les apprenants établissent des liens entre les informations issues du support écrit et l'ensemble des ressources personnelles des apprenants après le rappel d'inférences dans le but de garantir une meilleure réception du texte. En effet, *« on peut soutenir que, pour la sémantique cognitive, la signification, c'est-à-dire la relation entre les structures cognitives et le monde, est première et que la vérité, c'est-à-dire la relation entre les significations et le monde externe, est seconde. Autrement dit, pour la sémantique cognitive, la signification intervient avant la vérité »* (Ibid.).

3. Complexité du traitement du texte d'Histoire narratif

Le traitement du texte d'Histoire narratif est jugé « difficile » par les apprenants de 3^{ème} année secondaire dans la mesure où il évoque des événements qui se sont produits pendant la guerre de libération nationale. Les problèmes rencontrés par ces apprenants en abordant ce type de texte résident, d'abord, dans le fait qu'il traite un fait réel qui s'est produit par le passé. Cela les empêche de s'identifier aux circonstances de l'Histoire étant donné qu'ils n'ont pas vécu l'époque narrée dans le support écrit. De plus, le caractère historique du texte ne motive pas les apprenants, ce qui diminue leur volonté et réduit les chances d'un meilleur rendement en matière de compréhension et de réception.

Enfin, la prédominance du lexique péjoratif véhiculé par le texte d'Histoire incite les apprenants à construire des représentations négatives vis-à-vis des anthroponymes étrangers. Il ya lieu de souligner la participation de certains Français auprès des Algériens dans la guerre de libération nationale, ce qui pourrait éventuellement désorienter la compréhension des apprenants considérant tous les Français comme des ennemis. A ce propos, Blanchet reprend la réflexion de Leyens et de Yzerbyt, en expliquant que

les représentations mentales s'actualisent dans des typologies qui sont autant de « grilles de lecture » pour appréhender – et simplifier – la complexité du réel, mais qui remplissent des fonctions essentielles, à la fois sur le plan cognitif et sur le plan social. Ces typologies peuvent se manifester sous la forme de stéréotypes et de croyances qui, pour caricaturales ou discordantes qu'ils puissent être, remplissent d'une façon singulière les mêmes fonctions interprétatives (Leyens & Yzerbyt, 1997, p. 11).

Il postule que ces typologies ont pour fonction de justifier les réactions des autres et d'expliquer les attitudes de son groupe.

Ainsi, il serait nécessaire de déconstruire ces stéréotypes développés envers l'autre à travers l'exploitation des supports qui font référence à des anthroponymes étrangers. Ces derniers renvoient à certaines personnalités françaises ayant été contre la colonisation et qui ont joué un rôle crucial dans l'indépendance de l'Algérie.

Pour réaliser l'activité de lecture, l'apprenant devrait s'appuyer sur le repérage d'indices nominaux qui serviront de marques et lui permettront d'inférer le sens en mobilisant l'ensemble des connaissances antérieures, stockées en mémoire à long terme, suscitées par les anthroponymes issus du texte. Ces derniers, de par leur caractère intraduisible, pourront introduire les informations acquises dans une autre discipline, à savoir : la matière "d'Histoire" dispensée aux apprenants de 3^{ème} AS auxquels un objet d'études traitant de la guerre d'Algérie entre 1954 et 1962 leur a été proposé. Autrement dit, le programme d'Histoire dispose d'un chapitre qui contient plusieurs personnalités historiques, nationales et étrangères, accompagnées de leurs biographies : leurs dates de naissance, leurs origines, ainsi que leurs parcours de combattant permettant de justifier leurs contributions dans la guerre d'Algérie.

Il y a lieu de souligner l'importance de l'approche interdisciplinaire et plurilingue dans le transfert de connaissances et de compétences d'une discipline à une autre ainsi que d'une langue à une autre.

4. Approches cognitives de la compréhension de l'écrit des textes narratifs

Plusieurs travaux ont été élaborés en didactique des langues étrangères, qui s'inspire de la psychologie cognitive, concernant la mise en œuvre des approches de la compréhension des textes.

Ces études, qui datent de 1970, se rapportent particulièrement à la théorie des schémas étant donné que ces derniers représentent l'ensemble des connaissances qui résultent des différents apprentissages préalables. Autrement dit,

le but de la psycholinguistique cognitive est de construire des modèles qui permettent de rendre compte du fonctionnement du système langagier en lien avec le contexte cognitif, social et culturel de l'individu. Il est alors possible à partir de ces modèles d'élaborer des conceptions didactiques, de concevoir et de valider des aides et des systèmes d'aide à l'apprentissage plus efficaces dans la mesure où ils se fondent sur le fonctionnement cognitif des apprenants et prennent en compte les contextes sociaux, culturels, linguistiques dans lesquels ces apprenants évoluent (Marin & Legros, 2008, p. 06).

En effet, cette théorie intervient dans le but de favoriser les mécanismes cognitifs exploités dans la tâche de lecture en se basant sur les interactions réalisées qui visent la construction de la cohérence textuelle, tel qu'avancé par Denhière & Baudet (Denhière & Baudet, 1992).

4.1. Théories des schémas dans la compréhension d'un texte narratif

Les recherches effectuées dans l'élaboration du contenu sémantique d'un texte narratif ainsi que dans les processus de rappel s'inspirent des modèles relatifs aux mécanismes sous-jacents, nécessaires à la compréhension. Ces études renvoient à l'exploitation des schémas qui sont définis comme un ensemble de structures abstraites qui entretiennent des relations de collaborations entre les actions véhiculées par l'événement traité.

Par ailleurs, la théorie des schémas a pour fonction de déterminer le rôle du locuteur et l'importance de son contexte culturel dans le développement de la compétence réceptive des textes narratifs. Marin et Legros le confirme lorsqu'ils postulent que « *les recherches sur la lecture, la compréhension et la production de textes sont nécessaires si l'on veut développer chez les élèves des stratégies efficaces et concevoir des aides et des systèmes d'aide à la compréhension et à l'apprentissage adaptés aux modalités de traitement des élèves, variables selon leur origine culturelle* » (Marin & Legros, 2008, p. 06).

Pourtant, les travaux réalisés visant l'apport de la mémoire, tout en montrant la manière avec laquelle cette dernière organise les connaissances, permettent de remettre en question cette théorie des schémas. En effet, ils ont montré que les processus cognitifs impliqués dans l'activité de compréhension interviennent pendant la lecture ou après la tâche de rappel durant

le mécanisme de récupération des connaissances initiales stockées en mémoire. Ces études ont permis de mettre l'accent sur l'influence des critères tels que : l'âge et l'origine social dans la production des inférences, nécessaires à une bonne réception du texte narratif.

4.2. Le modèle de Construction-Intégration de Kintsch (1988 ; 1998)

Kintsch (1988 ; 1998) met en avant le modèle de « Construction-Intégration » qui s'occupe de la manière avec laquelle un texte est traité et représenté en mémoire durant le processus de compréhension de l'écrit et comment les connaissances initiales de l'apprenant influent sur les mécanismes cognitifs exploités lors de la réalisation de sa tâche. Ce modèle s'intéresse particulièrement à la notion de « proposition » étant donné que cette dernière permet la conceptualisation des parcours linguistiques proposés par les textes et représentés en mémoire.

L'auteur tient compte de la structure du texte pour l'organiser en plusieurs propositions. En effet, il tente de mettre en œuvre une modélisation visant l'amélioration du mécanisme de compréhension. Il propose une méthode qui favorise la mise en œuvre des opérations nécessaires à la détermination des informations pertinentes. Autrement dit, la construction de la signification textuelle implique l'élaboration d'un modèle de situation. Ce dernier se rapporte à la mise en relation entre les informations issues du texte et l'ensemble des connaissances pertinentes initiales. De ce fait, le processus de lecture représente une opération qui dépend particulièrement du contexte et se base sur un modèle relatif à la gestion des données.

Selon Kintsch (1998), il existe deux mécanismes essentiels, à savoir : la construction et l'intégration. Le premier mécanisme se rapporte à l'activation des différents types de représentations : contradictoires ou pertinentes. Il se déroule selon quatre étapes. D'abord, il y a lieu de construire les propositions ayant un rapport étroit avec les éléments linguistiques (la base de texte). De plus, chacun de ces derniers est construit en entreprenant des connexions avec les connaissances stockées en mémoire. C'est pourquoi, l'indice linguistique constitue un moyen permettant la récupération des données existantes dans le réseau. Ensuite, le processus d'élaboration d'inférences intervient dans le but de produire de nouvelles connaissances nécessaires à l'élaboration du contenu sémantique du texte narratif. Enfin, il est important d'établir le lien entre les différentes structures du réseau mental.

Le mécanisme de construction implique la coopération des entrées lexicales activées, des différentes propositions produites ainsi que des inférences développées au niveau global et local. Par ailleurs, la construction des représentations mentales est planifiée grâce à une opération visant de remédier aux obstacles en supprimant les structures incohérentes. Ainsi, la suppression des indices inadaptés relatifs aux représentations et la consolidation des indices correctes représente le second mécanisme qui est celui d'intégration. Le rôle de ce dernier est de mettre en place une nouvelle structure pertinente correspondant aux représentations construites à partir du texte et d'assurer l'inhibition des propositions incohérentes.

L'élaboration du contenu sémantique d'un texte selon le modèle de Construction-Intégration se rapporte à la mobilisation des unités significatives, qui renvoient aux termes introduits dans le texte, dans le but de les exploiter dans des propositions plus larges afin de parvenir à la construction de la cohérence significative en déterminant les propositions spécifiques. En effet, *« les implications didactiques et pédagogiques qui découlent de ces travaux sont considérables. L'activité pédagogique, qui a pour but d'aider l'élève à construire des connaissances nouvelles, nécessite l'activation des différentes composantes de ses représentations initiales »* (Marin & Legros, 2008, p. 22).

Kintsch (1988 ; 1998) met l'accent sur les processus cognitifs mentaux qui interviennent lors de la tâche de compréhension, en prenant en considérations les représentations élaborées après la lecture. Ils ajoutent que les représentations mentales sont élaborées continuellement. Autrement dit, le traitement de chaque séquence relative au texte entraîne automatiquement son intégration au segment restant du texte, stocké en mémoire de travail. A ce propos, Marin & Legros expliquent que *« les représentations des connaissances/croyances constituent donc des objets à la fois langagiers et cognitifs. Les relations entre représentations langagières et représentations mentales deviennent l'objet central des conceptualisations développées à la fois par la psychologie et la linguistique cognitive »* (Ibid., p. 15).

4.3. Le modèle de construction de structures ou de « structure building framework » de Gernsbacher (1990)

Il s'agit d'un modèle qui implique la construction d'une représentation mentale cohérente dans l'élaboration du contenu sémantique d'un texte. Il est mis en place par

Gernsbacher qui désigne sa modélisation de structure mentale. Selon l'auteur, le développement de la compétence de compréhension de l'écrit nécessite trois mécanismes fondamentaux, tels que : la fondation des structures, l'intégration ainsi que le changement.

Le premier mécanisme est mis en œuvre dès le début de la lecture, à travers lequel le lecteur est amené à insérer les informations issues du texte à la structure mentale, en tenant compte de leur niveau de concordance. Par la suite, l'auteur explique que seules les informations cohérentes sont intégrées dans la structure mentale préalable. Par ailleurs, l'ensemble de ces dernières jugées d'incohérentes implique la création de nouvelles structures grâce à l'intervention efficace du mécanisme de changement.

Le mécanisme d'intégration, quant à lui, dépend particulièrement de la cohérence des informations traitées par rapport aux connaissances développées dans la structure. Il dépend de la continuité référentielle, causale, spatiale et temporelle. Autrement dit, l'intégration est conditionnée par l'existence d'un référent similaire entre deux phrases, lorsque les événements traités se réalisent dans les mêmes repères de temps et de l'espace ou bien lorsqu'ils entretiennent des liens de causalités identiques, tel qu'expliqué par Duffy, Shinjo & Myers (1990, pp. 27-42) ou bien par Fletcher, Hummel & Marsolek (1990, pp. 233-240).

Le dernier mécanisme, à savoir : le changement intervient au moment où la continuité entre les informations véhiculées par le texte et les structures mentales est interrompue. En effet, ces difficultés rencontrées permettent la collaboration du processus de changement permettant la construction d'une nouvelle structure afin de remédier aux problèmes qui empêchent l'accès à la structure mentale initiale.

Bien que Gernsbacher insiste sur la mobilisation des trois mécanismes cognitifs mentaux, il insiste sur l'importance de deux autres processus aussi importants : le renforcement et la suppression. Ces derniers jouent un rôle crucial dans le contrôle de l'activation des nœuds. La modélisation exploite le mécanisme de renforcement lorsqu'il s'agit de la production d'un nombre importants des nœuds en mémoire alors que le mécanisme de suppression est mobilisé lors de leur réduction.

Ce dernier représente un processus actif dans la mesure où il est mis en œuvre afin de réduire l'activation des nœuds mal structurés. Ainsi, selon l'auteur, ces deux processus mentaux sont nécessaires dans l'explication des différentes tâches impliquées dans l'activité de

compréhension. Par ailleurs, Sachs (1994, pp. 13-16) postule que les oublis rapides des informations de surface par rapport à celles sémantiques, enregistrés chez les lecteurs renvoient au fait que l'ensemble des informations thématiques sont assimilées de manière répétée, ce qui permet de les consolider. Cependant, les informations dites de surface sont en perpétuelle modification.

La modélisation de construction des structures se caractérise par deux avantages essentiels. D'une part, elle permet de s'intéresser au caractère multidimensionnel des représentations mentales développées pendant l'activité de compréhension. Ce qui rend ce modèle le plus adéquat à notre travail de recherche dans la mesure où Zwaan & al. (1995 ; 1998, pp. 386-397) avancent que cette modélisation a pour fonction de montrer le nombre important des représentations mentales élaborées par les apprenants, dans leurs dimensions linguistiques et culturelles, lors de la construction du sens d'un texte. D'ailleurs,

les activités cognitives, impliquées dans les tâches de lecture, de compréhension et de production de textes mettent en jeu les représentations des connaissances et des croyances de l'individu. Ces représentations servent en effet de base de données et de référence aux activités langagières. Elles sont construites par l'individu à l'aide d'invariants cognitifs, c'est-à-dire d'outils conceptuels d'analyse du monde, élaborés par le système perceptif de l'individu et conçus comme des schèmes organisateurs des informations (Marin & Legros, 2008, p. 10).

D'autre part, elle sert à établir la différence entre le mécanisme d'enrichissement des représentations de celui de modification des représentations. La mise en œuvre de cette différence est nécessaire étant donné que l'exploitation de nouvelles informations implique un nombre inférieur de connaissances antérieures par rapport à la modification des représentations installées préalablement.

Gernsbacher (1990) définit l'activité de lecture comme un processus cognitif permettant la mobilisation et l'investissement de nouvelles connaissances. La modélisation qu'il propose permet de mettre l'apprenant au centre de la tâche de compréhension et de l'élaboration du contenu sémantique des textes tout en mettant l'accent sur les mécanismes qui interviennent dans l'élaboration des représentations développées à partir des informations véhiculées par le

texte ainsi que des connaissances interpellées en lisant ce texte proposé. Selon Legros et Baudet (1997, pp. 235-254), l'apprenant arrive à mobiliser ses ressources de manière cohérente automatiquement ou consciemment. Il procède à l'activation de l'ensemble de ses différentes ressources personnelles, à savoir : linguistiques et situationnelles en relation avec le monde du lecteur.

Par ailleurs, Graesser, Singer & Trabasso (1994, pp. 371-395) avancent que l'apprenant développe les structure mentales en tenant compte de ses connaissances préalables grâce au rappel d'inférences. Contrairement aux modèles exploités dans la compréhension qui préconisent que seules les connaissances générales permettent une influence sur la construction de la cohérence significative du texte traité, le modèle de construction des structures de Gernsbacher met l'accent sur l'importance des différentes connaissances générales et spécifiques de l'apprenant, élaborées dans sa propre langue ainsi que dans sa culture, dans l'amélioration du rendement en matière de compréhension.

4.4. Le modèle de la cohérence situationnelle : le modèle d'indexage des événements

Il s'agit d'un modèle exploité dans la compréhension des textes. Il en existe deux versions : la première est celle de Zwann, Langston & Graesser, réalisée en 1995. Alors que la seconde version de compréhension des textes est mise en œuvre par Zwann & Radvansky en 1998.

4.4.1. Le premier modèle de Zwann, Langston & Graesser (1995)

Ce modèle se rapporte particulièrement au traitement du contenu sémantique d'un texte narratif, en montrant l'effet de l'influence des critères se rapportant à ce type de texte dans la construction d'un modèle de situation, comme : le temps, l'espace, la motivation, la causalité et essentiellement les personnages. Il y a lieu d'établir la distinction entre le monde réel qui est caractérisé par l'interconnexion de ses différents aspects et le monde du récit qui n'est soumis à aucune logique de la nature étant donné qu'il dépend de l'imaginaire de l'auteur et de ses intentions narratrices. Cela permet à Zwann, Langston & Graesser (1995, pp. 292-297) de

réaliser la différence entre les structures se rapportant au discours et les structures relatives au récit.

Autrement dit, ces dernières renvoient à un modèle de la situation véhiculé par le récit et dépend particulièrement des représentations construites des personnages par les apprenants, de leurs motivations à partir des aspects spatio-temporels appropriés ainsi que du contexte culturel auquel renvoient le récit et l'apprenant. Par ailleurs, les structures du discours se rapportent à la manière avec laquelle les actions se succèdent dans l'événement traité. Comme il n'existe pas nécessairement une cohérence entre les structures du récit et celles du discours, la construction du sens du texte exige de l'apprenant le rapprochement entre les deux structures afin d'investir les paramètres culturels et le patrimoine historique dans le contenu thématique du récit et dans la façon avec laquelle les événements sont narrés. Ainsi, ce premier modèle a pour fonction de d'explicitier les processus permettant d'élaborer des représentations cohérentes relatives à l'organisation du texte, en tenant compte des références historiques et culturelles de l'apprenant.

La prise en charge de la construction du sens d'un texte d'Histoire narratif en contexte plurilingue et pluriculturel implique l'identification des objectifs de lecture et la mise en œuvre des structures visant de les atteindre. Cette conception rejoint celle d'Ericsson et Kintsch (1995, pp. 211-245) lorsqu'ils mettent l'accent sur les indices importants permettant l'activation des ressources initiales stockées en mémoire à long terme de l'apprenant.

Parallèlement, Magliano, Zwaan & Graesser (1999, pp. 219-245) postulent que le modèle d'indexage des événements se caractérise par trois mécanismes essentiels à la continuité situationnelles.

Le premier mécanisme se rapporte au temps nécessaire permettant le traitement des informations issues du texte. Ce temps consacré à la lecture dépend des références situationnelles entreprises entre les informations véhiculées par le texte et le contexte initial. Ainsi, l'élaboration du contenu sémantique textuelle est réalisée en un temps plus court, ce qui entraîne de meilleurs résultats après la tâche de rappel lorsqu'il existe une similitude des structures situationnelles entre l'ensemble des informations issues du texte et les ressources personnelles du lecteur.

Le deuxième mécanisme représente une continuité de son précédent et il concerne l'élaboration des inférences. Ainsi, c'est grâce à la continuité situationnelle que le choix de chaque type d'inférence est effectué. L'apprenant procède à l'activation des inférences de connexion lorsqu'il existe une continuité entre les informations soumises au traitement et le contexte situationnel initial. Par ailleurs, il produit de nouvelles inférences relatives à ses ressources personnelles dans le cas où les structures situationnelles similaires restent insuffisantes. Il y a lieu de souligner que l'activation de nouvelles connaissances implique un temps plus important et donc plus coûteuse sur le plan cognitif. C'est pourquoi, nous pouvons avancer que l'activité du rappel est plus efficace lorsque les informations abordées par le texte sont étroitement liées aux connaissances initiales de l'apprenant.

Le troisième mécanisme est relatif à l'élaboration des connaissances stockées en mémoire à long terme. Les représentations développées dépendront des liens situationnels existants ainsi que de la relation entreprise entre les ressources antérieures de l'apprenant et le contenu sémantique véhiculé par le texte narratif. Ce qui entraîne l'activation d'un nombre important d'inférences après le processus de rappel et conduit ainsi à une construction du sens optimal du support traité.

4.4.2. Le second modèle de Zwann & Radvansky (1998)

Les auteurs de la deuxième version, à savoir : Zwann & Radvansky (1998, pp. 162-185) ont mis en œuvre une modélisation des mécanismes de l'activité de compréhension d'un texte narratif en déterminant trois catégories de modèles : le premier est considéré comme « courant » étant donné qu'il mobilise les informations pendant leur traitement. Le deuxième modèle est désigné d'« intégré » dans la mesure où il rassemble les connaissances construites préalablement alors que le troisième modèle est considéré de « complet » comme il prend en charge l'activité de lecture de manière efficace. Par ailleurs, les auteurs (Ibid.) mettent l'accent sur la contribution de quatre types de mécanismes cognitifs, à savoir : l'élaboration des représentations mentales, leurs mise à jour, leurs récupération ainsi que leurs mise au premier plan.

Le mécanisme de la modélisation de situation est mis en œuvre en se basant sur les propositions émises lors de la tâche de compréhension et entraîne la construction d'un modèle courant. Le mécanisme de mise à jour est activé lorsque des connexions sont réalisées entre les informations soumises au traitement et l'ensemble des informations analysées et stockées en

mémoire précédemment. De plus, le mécanisme de récupération procède à l'intégration du modèle final en mémoire de travail. Par ailleurs, le processus de mise en premier plan consiste à maintenir les indices de récupération de quelques fragments du modèle intégré en mémoire de travail.

Le modèle en question se caractérise par un avantage consistant en la détermination des différents processus de la tâche de compréhension, de mettre en avant le caractère dynamique de cette dernière ainsi que d'explicitier le caractère multidimensionnel des représentations mentales développées après le traitement du texte narratif.

Cette deuxième version du modèle correspond à l'hypothèse selon laquelle les inférences sont activées grâce aux ressources personnelles de l'apprenant et de ses connaissances idiosyncratiques relatives à l'ensemble des connaissances élaborées dans son contexte culturel. Cela nous renvoie aux résultats obtenus suite aux travaux réalisés par Hoareau et Legros (2006, pp. 191-199) concernant l'importance des connaissances culturelles de l'apprenant stockées dans sa mémoire à long terme en insistant sur le rôle de cette dernière dans l'efficacité du processus de rappel. Ainsi, le lecteur procède à la mise en œuvre d'un modèle courant qui comporte les cinq mécanismes situationnels présentés dans le premier modèle. L'analyse d'un nouvel énoncé implique le développement d'une autre modélisation ayant un rapport étroit avec le modèle existant. C'est pourquoi, le traitement d'une information précédente tiendra compte des différents indices partagés. L'apprenant exploite ces derniers pour l'obtention d'un modèle adéquat au traitement du contenu sémantique du texte abordé, étant stocké en mémoire à long terme (MLT).

5. Le rôle cognitif des noms propres de personne

Depuis l'antiquité grecque, le nom propre occupe une place majeure chez les philosophes. Les linguistes le traitent d'un point de vue de la grammaire, comme le confirme Gary-Prieur lorsqu'elle précise que « *le nom propre relève de plein droit d'une analyse linguistique* » (Gary-Prieur, 1994, p. 247).

Plusieurs théories tentent de définir l'anthroponyme c'est pourquoi l'approche cognitive le considère comme un indice dont le sens provient du référent auquel il renvoie. Cette approche s'intéresse aux différentes interprétations données en évoquant le nom propre de personne. Ainsi, ce dernier « *n'a pas de signification véritable, de définition ; il se rattache à ce qu'il*

désigne par un lien qui n'est pas sémantique, mais par une convention qui lui est particulière » (Grévisse & Goosse, 1993, p. 703).

Le rôle cognitif du nom propre de personne est le fait de faire références à l'ensemble des connaissances antérieures, stockées en mémoire de l'apprenant, relatives au nom propre de personne. A ce propos, Kleiber propose une théorie selon laquelle le « *sens dénominatif n'est alors plus conçu comme une propriété ou description du référent, mais comme l'instruction de chercher et de trouver dans la mémoire stable le référent qui porte le nom en question.* » (Kleiber, 1996, p. 573).

Par ailleurs, Gary-Prieur établit une distinction entre le nom propre et le nom commun et explique que le sens de ce dernier est inexistant dans la mesure où il se réfère uniquement à une dimension lexicale contrairement au nom propre ayant un rapport étroit avec les ressources initiales du locuteur. En effet, « *alors que l'interprétation d'un nom commun ne met en jeu que la compétence lexicale, celle du nom propre requiert presque toujours une mise en relation avec le référent initial, qui mobilise des connaissances discursives* » (Gary-Prieur, 1994, p. 247).

Les noms propres de personne issus du texte traité représentent des éléments essentiels visant l'activation des connaissances antérieures des apprenants stockées en mémoire à long terme grâce à l'intervention des processus cognitifs nécessaires à l'élaboration du contenu sémantique textuel. A ce propos, Gary-Prieur « *insiste sur les relations sémantiques que les noms propres entretiennent entre eux et qui le plus souvent contribuent à leur interprétation en contexte. Dans une entrée du dictionnaire, le nom propre est lui aussi mis en relation avec d'autres noms propres pour permettre son appropriation par le lecteur* » (Ibid.). C'est pourquoi, nous considérons que les anthroponymes véhiculés par le texte d'Histoire narratif en français (L2) constituent des indices de dénomination. Ces derniers permettent de faire référence à d'autres noms propres de personne dont la biographie, étudiée en langue de scolarisation (L1), vise à fournir des informations supplémentaires afin de favoriser les mécanismes mentaux mobilisés par les apprenants dans l'activité de compréhension.

De ce fait, Kleiber met l'accent également sur le rôle de la mémoire à long terme dans la compréhension de l'écrit étant donné qu'elle intervient pour combler les insuffisances constatées lors de l'activité de lecture en faisant appel à des informations en relation avec l'anthroponyme évoqué dans le support traité. Ces informations constituent l'ensemble des

connaissances acquises à partir des enseignements de la matière d'Histoire dispensée en L1 qui propose l'étude de la biographie des personnalités historiques ayant contribué à la guerre de libération.

Nous ne pouvons montrer l'apport du nom propre de personne, tel qu'explicité par l'approche cognitive, sans montrer l'importance de la mémoire à long terme dans le rappel d'inférences. En effet, Ces dernières sont activées grâce aux indices nominatifs visant la mobilisation des connaissances antérieures des apprenants en relation avec les personnalités historiques abordées dans le texte traité. Jonasson le confirme lorsqu'il montre la relation entreprise entre les anthroponymes et l'ensemble des ressources personnelles stockées en mémoire relatives à leurs biographies. D'ailleurs, l'auteur postule qu'il s'agit de « *toute expression associée dans la mémoire à long terme à un particulier en vertu d'un lien dénominatif conventionnel stable* » (Jonasson, 1994). Autrement dit, la mémoire intervient, d'une part, dans le but d'assurer les connexions entre les informations issues du texte et les ressources personnelles du lecteur. D'autre part, elle procède à l'élaboration des représentations construites chez les apprenants à partir des enseignements antérieurs qui influent sur le processus d'acquisition. Elle permet également de mettre en place une conscience cognitive qui « *met l'accent sur l'accès que nous avons au contenu de nos représentations, qu'il s'agisse de représentations du monde, de nos états corporels ou de nos états du monde* » (Pacherie & Proust (dir), 2004, p. 238).

6. L'apport de la mémoire dans l'activité inférentielle

Plusieurs recherches ont été élaborées concernant la contribution de la mémoire de travail (MdT) dans l'amélioration du rendement de l'activité de lecture, qui représente un processus de capacité limitée ayant deux fonctions fondamentales. La première renvoie au traitement des informations, alors que la seconde se rapporte au stockage des connaissances. C'est pour cette raison que nous avons tenté de clarifier son importance dans la tâche de compréhension, en insistant sur les mécanismes cognitifs. Ces processus permettent de mémoriser les informations véhiculées par le texte pour une éventuelle utilisation ultérieure qui visent le traitement du contenu sémantique de manière optimale, suite à un rappel différé ou à un rappel immédiat. En effet, les apprenants ayant participé aux expérimentations réalisées ont mobilisé l'ensemble de leurs ressources personnelles grâce au processus de rétention des informations.

La mémoire de travail (MdT) joue un rôle primordial dans la construction du sens d'un texte narratif pour les raisons suivantes. D'une part, elle permet d'exploiter les structures implicites issues du texte selon les mécanismes cognitifs mis en œuvre dans l'activité de compréhension. D'autre part, l'apprenant exploite l'ensemble de ses ressources et expériences en relation avec l'événement traité, stockées en mémoire à long terme, qu'il récupère selon les besoins de sa lecture, dans le but de produire une cohérence de la signification textuelle et des représentations construites pendant le traitement de l'information.

Afin d'adopter un modèle visant l'élaboration du contenu sémantique d'un texte narratif de manière efficace, il semble judicieux d'explicitier les mécanismes mentaux relatifs au fonctionnement de la mémoire. Néanmoins, il est nécessaire de définir également les opérations spécifiques et générales qui interviennent lors du processus de lecture, en tenant compte des contextes linguistiques et culturels des apprenants. L'approche cognitive de la compréhension des textes, telle que présentée par Blanc & Brouillet (2003), met l'accent sur la contribution de la mémoire ainsi que sur les mécanismes nécessaires qui permettent le traitement du contenu sémantique en adoptant le modèle de compréhension de manière efficace.

La modélisation mise en œuvre par Erikson et Kintsch (1995, pp. 211-245.) porte sur l'importance des paramètres plurilingues et pluriculturels sur le fonctionnement de la mémoire des apprenants par rapport à la mobilisation de leurs connaissances antérieures relatives aux anthroponymes véhiculés par le texte ainsi que sur les représentations construites par les apprenants, pendant la construction du sens du texte proposé lors des expérimentations réalisées avec les apprenants de 3^{ème} année secondaire.

Par ailleurs, il est nécessaire de considérer les stratégies métacognitives des apprenants ainsi que leurs objectifs de lecture comme indicateurs faisant partie des mécanismes de contrôle dans la mémoire à long terme, c'est pourquoi Kintsch attribue une vision fonctionnelle à la mémoire.

Il existe trois types de mémoire selon la nouvelle vision de conceptualisation, à savoir : la mémoire à court terme (MCT), la mémoire à long terme (MLT) ainsi que la mémoire de travail (MdT). Pourtant, Erikson et Kintsch (Ibid.) mettent l'accent sur une nouvelle terminologie, jugée d'importance, qui est celle de la mémoire de travail à long terme (MTLT). Ces auteurs considèrent que l'ensemble des informations stockées en mémoire à long terme (MLT) n'exercent aucune influence sur le traitement cognitif effectué que lorsqu'elles sont

récupérées puis réinvesties à l'intérieur de l'unité centrale. D'une part, nous avons pris conscience que le rendement de la mémoire à court terme (MCT) reste limité pour montrer la contribution de la mémoire dans la construction du sens d'un texte narratif dans la mesure où elle se caractérise par une capacité insuffisante. Par ailleurs, la mémoire de travail à court terme (MdT à CT) peut exercer ses fonctions comme une mémoire à long terme (MLT) en cas de nécessité.

Autrement dit, les critères existant dans la mémoire de travail à court terme sont considérés comme des indices essentiels visant la récupération de quelques fragments de la mémoire à long terme (MLT) étant donné qu'ils entretiennent une relation étroite grâce aux trois structures importantes de récupérations, à savoir : la base du texte abordé, la modélisation de situation ainsi que les ressources initiales des lecteurs.

Ainsi, l'apprenant a la capacité d'exploiter sa mémoire de travail à long terme (MdT à LT) lorsqu'il stocke les ressources initiales en relation avec l'événement traité dans le but de remédier aux insuffisances de l'unité centrale à travers l'élaboration d'un nombre supplémentaire de structures visant la mise en œuvre de la mémoire à long terme (MLT).

En revanche, la mémoire de travail à long terme ne fonctionne pas efficacement lorsque les connaissances antérieures en relation avec l'événement abordé sont jugées insuffisantes, ce qui diminue le rendement de l'activité de lecture. De son côté, Kintsch (1998) postule que le processus de mémorisation est plus pertinent lorsqu'il s'agit de traiter les informations issues du texte narratif que celles véhiculées par le texte explicatif dans la mesure où les apprenants sont plus familiarisés avec le contenu du premier alors que le second implique l'intervention d'un nombre important de ressources initiales relatives au domaine traité par le texte. D'un autre côté, Hoareau & Legros (2005b) mettent l'accent sur le rôle de la langue de scolarisation dans la construction du sens d'un texte narratif étant donné que la langue des connaissances antérieures constitue un élément essentiel permettant de favoriser la contribution de la mémoire de travail à long terme, c'est-à-dire de garantir l'activation de nombre plus important d'inférences après la tâche de rappel.

Par ailleurs, Erikson et Kintsch (1995, pp. 102, 211-245) expliquent le fonctionnement de la mémoire, dans le traitement du contenu sémantique d'un texte narratif en L2, en insistant sur l'apport des contextes linguistique et culturel sur la production des inférences grâce aux

connaissances antérieures en langue de scolarisation L1, activées à partir des indices véhiculés par le texte après le processus mental consistant en le rappel d'inférences.

Nous avons pu, à travers ce chapitre, définir l'approche de la psychologie cognitive qui nous a permis de comprendre les mécanismes mentaux qui interviennent dans l'élaboration du contenu sémantique d'un texte d'Histoire tout en expliquant les raisons pour lesquelles les apprenants éprouvent des difficultés à traiter ce type de texte. Nous avons également mis l'accent sur les modèles de la compréhension des textes narratifs. Par ailleurs, nous avons tenté d'expliquer le rôle cognitif du nom propre de personne et de montrer l'importance de la mémoire à long terme dans l'activation des connaissances antérieures des apprenants après le rappel d'inférences.

Nous allons tenter de valider expérimentalement l'apport des anthroponymes dans l'élaboration du contenu sémantique d'un texte d'Histoire narratif. C'est ce que nous allons découvrir dans le chapitre suivant de la partie pratique.

Deuxième partie

Expérimentations et analyse des résultats

Chapitre 1

Les modalités de l'expérimentation : application des théories de référence proposées dans l'exploitation du texte d'Histoire narratif

Plusieurs travaux de recherche ont été réalisés en didactique du français langue étrangères et en didactique cognitive concernant l'élaboration du contenu sémantique d'un texte. Cette dernière implique l'intervention des processus cognitifs mentaux nécessaires à la construction d'une cohérence sémantique. Nous citons, à ce propos le modèle de construction de structures de Gernsbacher (1990) ou celui de construction-Intégration élaboré par Kintsch (1998) qui montrent la contribution des mécanismes complexes dans l'activité de compréhension, tout en insistant sur le rôle de ces processus dans l'activation des ressources personnelles des apprenants, après la tâche de rappel.

La mise en œuvre de ces processus cognitifs suppose la contribution de la mémoire dans la production des inférences (Blanc & Brouillet, 2003 ; Hoareau & Legros, 2008). Autrement dit, l'activité de compréhension implique la mobilisation des connaissances antérieures stockées en mémoire à long terme afin de les investir en établissant des relations avec les informations véhiculées par le texte traité et de produire ainsi une signification cohérente.

A travers notre travail de recherche, nous envisageons d'exploiter la modélisation de Kintsch (1998) dans le but d'explicitier les processus complexes qui interviennent dans la construction du sens d'un texte d'Histoire narratif en français langue étrangère (L2). Le rôle de ce modèle de compréhension est de montrer les opérations cognitives mobilisées tout en mettant l'accent sur les effets des contextes linguistique et culturel dans les tâches de compréhension et de rappel (Crinon, Avel, Legros & Marin, 2005, pp. 21-32 ; Legros, 2006).

1. Objectifs de l'expérience

La problématique traitée dans nos expérimentations se rapporte à l'étude des effets de l'emploi des différents types de dénomination sur l'activité de lecture d'un texte d'Histoire à partir d'une tâche de rappel différé.

En effet, ce travail vise, d'un côté, à étudier l'importance de l'exploitation des noms propres de personne dans un support écrit, en s'appuyant sur les outils didactiques appropriés dans la compréhension d'un texte d'Histoire. D'un autre côté, il vise à analyser l'apport de l'emploi des anthroponymes étrangers dans le développement de la compétence interculturelle et favorisent l'ouverture vers l'autre à partir de l'exploitation des anthroponymes qui appartiennent aux autres cultures dans la tâche de compréhension.

Notre démarche consiste à analyser, chez des apprenants de 3^{ème} année de filières langues étrangères et de lettres et philosophie, dans leur contexte linguistique et culturel, l'effet de l'utilisation des anthroponymes dans l'activité de lecture et de rappel d'inférences d'un texte d'Histoire. Cela permet une meilleure construction du contenu sémantique d'un texte en français langue étrangère (FLE) grâce à l'activation des ressources personnelles stockées en mémoire, relatives aux biographies des personnalités historiques dispensées dans la matière d'Histoire en langue de scolarisation (Gernsbacher, 1990).

L'expérience se rapporte à la compréhension et à la construction du sens des textes d'Histoire. Elle tient compte aussi bien du contexte culturel du support traité dans l'activité de lecture et de celui de l'élève. Elle représente une continuité des recherches effectuées visant à assurer la remédiation du dysfonctionnement des processus cognitifs impliqués dans l'élaboration de la cohérence sémantique d'un texte d'Histoire narratif (Graesser, Singer & Trabasso, 1994, pp. 371-395).

En s'appuyant sur l'analyse des données recueillies, cette expérimentation a pour objet d'explicitier les différentes opérations qui permettent de faciliter le traitement des informations produites lors de la compréhension de texte. Elle vise également à déterminer les processus qui incitent les apprenants à améliorer leurs démarches de travail afin de leur faciliter l'accès au contenu sémantique du texte d'Histoire étudié et d'assurer la construction d'une signification cohérente et globale.

Son objectif final est de proposer des méthodes pédagogiques efficaces qui visent à simplifier la compréhension en langue étrangère L2 des textes d'Histoire narratifs pour des apprenants du secondaire.

2. Hypothèses de recherche et prédictions

Dans notre travail de recherche, nous tenterons de prouver l'apport des unités lexicales, en l'occurrence les noms propres de personnes, qui sont des indices permettant la compréhension d'un texte d'Histoire en français langue étrangère L2, étant donné que, d'une part, ces unités doivent favoriser le mécanisme de compréhensions chez les apprenants et elles ont pour fonction de conduire à l'autonomie de l'apprentissage. D'autre part, nous insistons sur

l'importance de l'utilisation des anthroponymes étrangers dans la construction du sens d'un texte d'Histoire.

Nous testerons également l'effet de l'exploitation des informations acquises de la matière d'Histoire à travers l'étude des biographies des personnalités historiques, en langue de scolarisation L1, sur l'activation des connaissances stockées en mémoire et nécessaires à la lecture afin de remédier aux insuffisances lexicales et sémantiques chez les apprenants en L2.

D'après nos observations sur le terrain, nous avons constaté les difficultés rencontrées par les apprenants lors des processus de transfert des connaissances élaborées en langue de scolarisation vers la langue française L2 pendant la mise en œuvre de l'activité de lecture en contexte plurilingue. Néanmoins, les chercheurs postulent que les connaissances antérieures acquises en L1 sont facilement transférable par les lecteurs en L2 grâce à l'activité inférentielle (Boudechiche & Legros, 2007a ; 2007b ; 2007c).

Nous avons supposé que le groupe qui bénéficierait d'une séquence d'apprentissage, relative à l'initiation aux approches onomastique et interculturelle du nom propre de personne, en abordant l'activité de lecture aurait une compréhension optimale par rapport à celle réalisée sans la séquence pédagogique. Cette dernière permet aux apprenants de faciliter le développement de la compétence de compréhension de l'écrit et d'améliorer leur rendement didactique. En effet, les indices dénominatifs véhiculés par le texte écrit favorisent l'exploitation des connaissances antérieures acquises de la matière d'Histoire (en arabe). Ils amènent les apprenants à investir les informations relatives aux biographies des différentes personnalités historiques nationales et étrangères proposées dans le programme de cette discipline, à travers l'activation des inférences visant la construction du sens du texte d'Histoire en français. Ces unités lexicales permettent l'activation des inférences en effectuant des connexions entre les ressources personnelles, qui visent l'élaboration du contenu sémantique, et les informations véhiculées par le texte de manière cohérente.

Par ailleurs, nous nous appuyons sur les différentes études de (Van Dijk, 1999, pp. 123-148 ; Legros, Maître de Pembroke & Makhoul, 2003, In Crinon (dir.), pp. 145-157) qui montrent le rôle de la langue exploitée et l'apport du contexte culturel des lecteurs dans l'activation de leurs connaissances antérieures. Nous partons du principe que la langue de scolarisation, étant la langue de l'enseignement dans laquelle toutes les disciplines pédagogiques sont dispensées durant leur parcours scolaire, en l'occurrence, la matière

d'Histoire ayant un rapport étroit avec leur culture, procède à l'activation des ressources personnelles permettant ainsi d'assurer un meilleur rendement en matière de compréhension.

A ce propos, Brunner (1991, pp. 352-365) met l'accent sur l'importance des langues voisines et des contextes culturels sur les processus cognitifs mis en œuvre lors de l'élaboration du contenu sémantique d'un texte en français langue étrangère (FLE). En effet, la langue de scolarisation influe positivement sur la tâche de lecture dans la mesure où elle permet une meilleure activation des ressources individuelles.

Autrement dit, nous supposons que l'exploitation des anthroponymes nationaux ou étrangers véhiculés par le texte d'Histoire, de par leur caractéristique d'intraduisibilité, ont la possibilité de faire intervenir les connaissances antérieures construite en L1 et stockées en mémoire à long terme, afin d'explicitier les informations issues du texte traitées de manière opérationnelle et efficace.

L'activité de lecture du texte d'Histoire en français L2 implique l'utilisation des noms propres de personne nationaux dans le but de mobiliser les informations relatives aux biographies des personnalités historiques algériennes, transmises dans la séance d'Histoire dispensée en L1, d'où l'importance des approches onomastique, interdisciplinaire et plurilingue dans la construction de la cohérence significative du support traité. Elle nécessite également de mettre en valeur le rôle des anthroponymes étrangers afin d'investir les connaissances portant sur les biographies des personnalités historiques appartenant à des pays autres que le sien, voir françaises, acquises de la discipline d'Histoire enseignée en L1, visant à insister sur l'apport de l'approche interculturelle du nom propre dans le développement de la compétence de compréhension de l'écrit d'un texte d'Histoire. Cette approche favorise l'optimisation des attitudes élaborées chez les apprenants afin de garantir, d'un côté, l'installation de la dimension interculturelle chez les apprenants à partir des noms propres de personne étrangers issues du texte. D'un autre côté, elle envisage d'améliorer les performances des apprenants à travers la mise en œuvre de leurs stratégies métacognitives permettant d'obtenir de meilleurs résultats et d'assurer l'optimisation de l'activité de lecture, voir du processus d'enseignement/apprentissage en didactique des langues, dans un contexte plurilingue.

Le mécanisme du traitement de l'information nécessite d'associer les connaissances relatives aux anthroponymes qui renvoient aux personnalités historiques et les informations explicites se rapportant aux contenu sémantique du texte. Ces connaissances, considérées

comme les ressources initiales des lecteurs, permettent d'expliciter le parcours du personnage historique décrit dans le texte. L'anthroponyme renvoyant à ce dernier représente un indice nominatif, nécessaire à une bonne réception du support écrit (Paveau, 2006).

Il ya lieu de prendre conscience de l'importance de l'activation des ressources personnelles de l'apprenant, qui entretiennent une relation avec les informations relatives à l'événement d'Histoire que le texte aborde, dans l'élaboration de la structure locale (microstructure) qui permettra à son tour de procéder au développement de la signification globale (macrostructure).

Prédiction :

- **G1** : groupe témoin (abordant l'activité de compréhension sans avoir exploité le contenu de la séquence d'apprentissage visant l'initiation aux approches onomastique et interculturelle du nom propre).
- **G2** : groupe ayant bénéficié des enseignements de la séquence d'apprentissage.

G2 > G1 pour le nombre de réponses pertinentes produites.

G2 < G1 pour le nombre de réponses fausses données.

3. Protocole expérimental

Pour confirmer ou infirmer nos hypothèses de départ, nous allons mettre en place deux démarches expérimentales. Chaque expérimentation se subdivise en deux phases.

La première expérimentation va s'organiser selon les étapes suivantes : dans un premier lieu, tous les participants lisent le texte d'Histoire intitulé : « *DIDOUCHE Mourad, héros de la révolution* », qui leur est proposé pendant la première séance afin de le traiter sans avoir bénéficié des séances de la séquence d'apprentissage visant l'initiation à l'approche onomastique. Dans un second lieu (une semaine plus tard), le même texte est présenté aux apprenants, partagés en deux groupes : chaque groupe est composé de vingt (20) apprenants.

- groupe n°1 (G1) : un rappel du texte est suggéré aux apprenants sans avoir profité du contenu de la séquence d'apprentissage (groupe témoin).

- groupe n°2 (G2) : un rappel du texte est proposé aux participants ayant bénéficié des enseignements de la séquence d'apprentissage relative à l'exploitation des anthroponymes dans l'activité de compréhension.

La deuxième expérimentation est planifiée comme suit : d'abord, l'ensemble des apprenants lisent le texte d'Histoire, tiré du manuel scolaire destiné aux apprenants de 3^{ème} année scolaire, à la page 72, ayant pour titre : « *Les Français face à la guerre d'Algérie* », qui leur est présenté durant la première séance pour l'analyser sans tirer profit du contenu pédagogique de la séquence d'apprentissage portant sur la mise en œuvre de l'approche interculturelle du nom propre de personne. Ensuite, (une semaine plus tard), le même texte est attribué aux participants, décomposés en deux groupes : chacun de ces derniers est constitué de vingt (20) apprenants.

- groupe n°1 (G1) : un rappel du texte est assuré aux participants sans avoir exploité les séances didactiques constituant la séquence d'apprentissage (groupe témoin).
- groupe n°2 (G2) : un rappel du texte est présenté aux apprenants ayant tiré avantage du contenu pédagogique de la séquence d'apprentissage portant sur le développement de la dimension interculturelle des anthroponymes.

Les participants des quatre groupes sont invités à répondre à un questionnaire composé de dix items, relatifs au contenu sémantique du texte traité.

Voici la consigne communiquée aux apprenants afin d'explicitier les objectifs des expériences : « *vous allez participer à des expérimentations qui traitent des événements d'Histoire véhiculant des anthroponymes. L'objectif de cette expérience est de comprendre des textes d'Histoire qui constituent plusieurs indices de dénomination, d'analyser la manière qui permet de bien lire un texte et de déterminer les processus mis en œuvre dans la réalisation de cette activité. Vous êtes amenés à exploiter vos connaissances antérieures acquises des autres disciplines qui sont dispensées dans différentes langues. Nous comptons sur votre attention ainsi que sur votre collaboration* ».

3.1. Groupes expérimentaux et groupes témoins

Afin de réaliser notre expérimentation, nous avons proposé un texte d'Histoire en français à des apprenants de troisième année secondaire des filières langues étrangères ainsi que lettres et philosophie du lycée El-Birouni à El-Harrach, dans la wilaya d'Alger (Algérie).

Les participants, âgés de 17 à 19 ans, sont constitués en groupes équilibrés de même niveau étant donné que la répartition a été réalisée à partir des résultats des examens scolaires. Ils ont été divisés en quatre groupes, composés de vingt apprenants chacun.

La démarche expérimentale est composée de deux expériences. Chacune de ces dernières implique un groupe témoin qui ne bénéficie pas des enseignements de la séquence d'apprentissage élaborée ; c'est le groupe G1. Ces expérimentations se composent aussi de deux groupes expérimentaux auxquels nous avons dispensé les séances pédagogiques de la séquence d'apprentissage : le premier permet de montrer l'importance de l'approche onomastique dans l'activité de compréhension. Le second groupe expérimental assure de mettre l'accent sur l'apport de l'approche interculturelle du nom propre de personne dans la construction du sens d'un texte d'Histoire en L2.

Le matériel expérimental attribué aux participants comporte deux textes d'histoire. Le texte proposé pour la première l'expérience est intitulé : « *DIDOUCHE Mourad, héros de la révolution* » (voir les annexes). Par ailleurs, celui exploité dans la seconde expérience est extrait du manuel scolaire de 3^{ème} année secondaire, p. 72 et portant le titre de : « *Les Français face à la guerre d'Algérie* » (voir les annexes).

3.2. Attribution du texte d'Histoire narratif pour une première lecture

Nous avons planifié nos deux expérimentations en deux moments. Dans le premier, nous avons expliqué de manière claire les objectifs des tâches à accomplir par les participants. Il leur est demandé durant cette séance de lire attentivement le texte d'Histoire qui leur est présenté afin d'effectuer l'activité de compréhension sur les personnalités historiques ayant participé à la guerre d'Algérie.

Nous avons attribué la consigne suivante aux apprenants : « *nous allons mettre à votre disposition un texte d'Histoire véhiculant des anthroponymes qui renvoient à des personnalités historiques ayant joué un rôle primordial dans l'indépendance de l'Algérie. Nous vous prions de lire ce texte attentivement et en entier dans le but d'en assimiler son contenu. Vous devez faire l'effort de le comprendre par vous-même. Essayez d'exploiter les anthroponymes nationaux ou étrangers pour faire intervenir vos ressources initiales de la discipline d'Histoire qui vous permettant de réaliser avec succès l'activité de compréhension* ».

La période consacrée à cette première lecture varie entre 30 et 40 minutes. Par la suite, nous procédons à la récupération des supports afin de les exploiter ultérieurement.

Une tâche de rappel relative au texte d'Histoire est programmée une semaine plus tard à tous les apprenants.

3.3. Préparation des questionnaires de l'activité de lecture

A chaque séance, l'ensemble des apprenants sont amenés à répondre à un questionnaire composé de dix (10) items dans le but de montrer à quel moment le rendement de l'activité de compréhension est meilleur. Ces questions se rapportent aux informations constituant le texte proposé et auxquelles chaque participant va répondre en mobilisant ses ressources initiales qui renvoient aux biographies des personnalités historiques stockées en mémoire à long terme, évoquées grâce aux anthroponymes véhiculés par le support écrit.

Nous présentons, à présent, le questionnaire attribué aux participants de la première expérimentation :

1. Quel est le thème abordé dans ce texte ?
2. Relevez les noms propres indiqués dans le support.
3. Sur qui nous renseignent les noms propres véhiculés par le texte ?
4. Quelles étaient les actions de DIDOUCHE Mourad avant 1948 ?
5. Pour quelle raison est-il détaché à l'organisation spéciale ?
6. Pourquoi a-t-il assumé une responsabilité de dirigeant régional ?
7. Qui sont les contrôleurs de l'OS ?
8. Quelles étaient les fonctions accomplies lorsqu'il a été envoyé en France ?
9. Pour quelles raisons Didouche Mourad se trouve dans l'obligation de retourner au pays ainsi que d'autres responsables ?

10. Quel était le but de sa participation à la lutte armée ?

Par ailleurs, le questionnaire présenté aux apprenants lors de la seconde expérimentation est le suivant :

1. Quel est le thème abordé dans ce texte ?
 2. Relevez les noms propres indiqués dans le support.
 3. Ces noms propres renvoient-ils à des partisans ou à des opposants de la guerre ?
- Répondez en les classant dans le tableau ci-dessus.

Partisans de la guerre	Opposants de la guerre
.....	
.....	
.....	
.....	
.....	

4. Sur qui nous renseignent les noms propres véhiculés par le texte ?
5. Comment de nombreux français ont réagi face à la guerre en Algérie ?
6. Pourquoi Alban Liechti fut-il condamné à deux ans de prison ?
7. Qu'a fait le sergent parachutiste Noel Favrelièvre ?
8. Quelle est la raison pour laquelle les intellectuels refusent la guerre en Algérie ?
9. Quelle était la première action en France au profit du FLN ?
10. Qui sont les avocats qui ont apporté une aide considérable au FLN ?

Ainsi, notre corpus est composé des réponses aux questionnaires et l'analyse de ces derniers nous donne la possibilité de valider ou de rejeter notre hypothèse principale selon laquelle les difficultés rencontrées par les apprenants lors de la construction du sens d'un texte

d'Histoire sont dues à l'absence d'une initiation aux approches onomastique et interculturelle du nom propre de personne qui visent l'exploitation des anthroponymes dans l'activité de compréhension.

La consigne présentée aux participants des deux expériences est la suivante : *« nous allons vous distribuer un questionnaire qui portera sur la contribution des personnages historique nationaux et étrangers dans la guerre d'Algérie. Les anthroponymes, renvoyant à ces derniers, vous permettront d'exploiter vos connaissances antérieures acquises de leurs biographies enseignées dans la discipline d'Histoire en L1. Vous êtes priés, dans un premier temps, de lire minutieusement ce questionnaire étant donné que vous êtes amenés, dans un second temps, à y répondre. Nous vous prions de répondre d'une manière claire et précise ».*

Une heure de temps a été attribuée aux participants pour répondre à chacun des deux questionnaires.

3.4. Réalisation d'une séquence d'apprentissage selon les approches onomastique et interculturelle du nom propre de personne

Nous avons tenté de développer la compétence de compréhension de l'écrit d'un texte d'Histoire en essayant, d'une part, d'initier les apprenants à l'approche onomastique afin d'exploiter les anthroponymes dans l'élaboration de la signification textuelle. D'autre part, nous avons tenté de développer des attitudes positives chez les apprenants envers ces anthroponymes étrangers dans le but de favoriser les processus impliqués dans le traitement de ce type de texte. Par ailleurs, nous avons proposé la construction d'une conscience plurielle en les incitant à l'ouverture vers l'autre par l'exploitation des noms propres de personnes étrangers dans les supports pédagogiques afin de garantir l'intégration de l'interculturel du nom propre de personne dans l'enseignement du FLE.

D'un autre côté, l'exploitation des connaissances antérieures acquises de la matière d'Histoire dispensées en L1 grâce à l'approche interdisciplinaire et à l'enseignement plurilingue permettent à l'apprenant une meilleure compréhension étant donné que les noms propres de personnes ne changent pas au gré des langues et constituent des indices qui favorisent le rappel d'inférences à travers les apports de l'approche cognitive.

Ainsi, ces approches onomastique, interculturelle du nom propre, interdisciplinaire, plurilingue et cognitive visent d'améliorer le rendement du processus d'enseignement/apprentissage par la facilitation de la construction du sens d'un texte d'Histoire narratif.

Durant la semaine qui a suivi la lecture des textes, nous avons dispensé aux apprenants du G1 une séquence didactique relative au programme existant alors que les apprenants du G2 ont bénéficié du contenu de la séquence d'apprentissage élaborée. Comme solution envisagée aux difficultés rencontrées par les apprenants lors de la construction du sens d'un texte d'Histoire, nous avons supposé que l'élaboration d'un dispositif de formation visant l'exploitation des indices nominatifs pourrait constituer un moyen permettant de remédier aux problèmes constatés. C'est pourquoi, nous avons produit une séquence d'apprentissage dont l'objet d'études est « textes et documents d'Histoire ».

1. Justification du choix des séances proposées dans l'élaboration de la séquence d'apprentissage

Dans le cadre de l'élaboration de la séquence d'apprentissage relative à la séquence n°1 du premier projet pédagogique du programme de français intitulé : « Textes et documents d'Histoires », destiné aux apprenants de 3^{ème} année secondaire, nous nous sommes appuyée sur les principes fondamentaux des approches onomastique et interculturelle du nom propre afin d'envisager une initiation à ces deux approches à travers l'exploitations des anthroponymes dans la construction du sens d'un texte d'Histoire narratif.

2. Description de la séquence d'apprentissage

L'objectif principal de l'intervention pédagogique est de permettre à l'apprenant de traiter le texte d'Histoire et de le comprendre de manière efficace. Il s'agit d'élaborer la séquence n°1 du premier projet dont le rôle est d'inciter les apprenants à exploiter les noms propres de personne dans le repérage des indices significatifs. L'événement d'Histoire, étant étudié la même année en 3^{ème} AS dans deux disciplines : la matière d'Histoire et le français, facilite son assimilation chez l'élève étant donné sa familiarisation avec le contenu enseigné.

2.1. Plan de formation

Voici le plan de formation relatif à la séquence d'apprentissage n°1, du projet pédagogique n°1 intitulé : « *Textes et documents d'Histoires* », élaborée en vue d'initier les apprenants aux approches onomastique et interculturelle des anthroponymes.

Séquence	Compétences disciplinaires	Objectifs d'apprentissage	Activités d'apprentissage	Evaluation	Remédiation
Informier d'un texte d'Histoire.	Evaluation diagnostique	-Evaluer les pré-requis des apprenants. -Elaborer le premier jet.	Une personnalité historique choisie par l'apprenant.	Diagnostic	Par rapport aux lacunes constatées.
	Compréhension de l'oral	-Reconnaître le genre.	-Phase de pré-écoute et imprégnation. -Ecoute globale et confirmation des hypothèses de sens. -Ecoute sélective. -Activité de synthèse.		
	Compréhension de l'écrit	-Repérer les indices d'objectivation. -Identifier la visée informative d'un texte d'Histoire.	Activités d'exploration et de découverte : -exploiter les informations relatives au para texte pour émettre des hypothèses sur son contenu. -Faire une lecture silencieuse. Vérifier les hypothèses de sens. Activités de construction du savoir.		

			Activité d'évaluation du sens. Activité de synthèse. Activité de prolongement et d'intégration.		
	Points de langue	-Identifier le lexique relatif à l'approche onomastique. -Reconnaître le vocabulaire qui renvoie à l'approche interculturelle du nom propre de personne.	-Lexique relatif aux différents types des anthroponymes. -Vocabulaire renvoyant aux noms propres de personnes étrangères.		
	Points de langue	-Transformer correctement une phrase de la forme verbale à la forme nominale afin de résumer un texte historique.	-Syntaxe : La nominalisation.		
	Points de langue	-Reconnaître les indicateurs temporels dans un texte d'Histoire et identifier leurs valeurs. -Les employer correctement.	-Les indicateurs temporels. -Les temps de la narration.		

	Auto-évaluation	- Evaluer ses pré-acquis en matière de développement de la compétence de lecture selon les composantes onomastique et interculturelle du nom propre. -Produire collectivement la grille d'autoévaluation.	-Elaboration collective de la grille d'autoévaluation.		
	Expression orale	Inciter l'apprenant à réaliser la biographie d'un personnage historique.	Une personnalité historique choisie par l'apprenant.		
	Production écrite	Préparer l'élève à l'écrit. Produire la biographie d'un personnage d'histoire.	Préparation à l'écrit : -Décrire la vie d'un personnage national ou étranger à partir des connaissances antérieures des apprenants. L'écrit : Amélioration du 1er jet. Correction collective de la production écrite.		

2.2.Contenu de l'intervention pédagogique

La séquence d'apprentissage qui traite du texte d'Histoire est composée de dix séances pédagogiques. Ces séances englobent la négociation du projet pédagogique, l'évaluation diagnostique, la compréhension de l'oral, la compréhension de l'écrit (1), la compréhension de l'écrit (2), les outils de langue (le lexique relatif aux différents types des anthroponymes, le vocabulaire renvoyant aux noms propres de personnes étrangères, les indicateurs temporels, les temps de la narration), l'auto-évaluation, l'expression orale et le compte rendu de la production écrite. Nous avons formulé à chacune de ces séances des objectifs à atteindre à la fin de la séance.

L'intervention didactique proposée suggère le développement des compétences essentielles suivantes :

a. La compétence linguistique :

Elle permet l'acquisition des composantes lexicale et grammaticale. La première renvoie à l'emploi du vocabulaire, qui est l'ensemble des mots relatifs aux approches onomastique et interculturelle du nom propre de personne, ainsi que l'identification des différents types de l'anthroponyme. La seconde composante se rapporte à la dimension grammaticale qui implique le repérage des indicateurs temporels et prendre connaissance des temps de la narration, à savoir : le présent de l'indicatif ou le passé simple et l'imparfait.

b. La compétence culturelle :

Elle a pour visée d'informer les lecteurs sur les événements d'Histoire traités dans le texte. En effet, le traitement de ce type de texte permet aux apprenants de prendre conscience de l'Histoire de leur pays, ce qui contribue à la construction de leur identité et les conduits à reconnaître leur propre culture.

c. La compétence interculturelle :

Elle implique la construction des représentations mélioratives envers les noms propres de personnes étrangères véhiculés par le texte. Cette compétence est installée grâce à la

sensibilisation des apprenants quant au rôle de certains Français dans l'indépendance de l'Algérie.

d. La compétence pragmatique :

Elle concerne la composante discursive dans la mesure où il s'agit d'un texte d'Histoire qui suggère de narrer et de donner des informations relatives à l'événement abordé dans le texte.

Par ailleurs, comme indiqué dans le plan de formation de la séquence d'apprentissage présentée ci-dessus, nous avons élaboré dix séances qui ont pour objectif le développement des compétences aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Nous avons tenté également de mettre l'accent sur la contribution des anthroponymes dans l'amélioration du rendement de l'activité de lecture.

Concernant le choix des supports, nous nous sommes appuyés, d'une part, sur les textes du manuel scolaire de 3^{ème} AS, afin d'inciter les enseignants à exploiter ce manuel pédagogique. D'autre part, nous avons récolté des documents écrits à partir d'une recherche bibliographique effectuée sur internet. Par ailleurs, nous avons utilisé un document audio-visuel extrait de la chaîne France 2 pour assurer la séance de compréhension de l'oral. Le choix de ces documents, pour la plupart authentiques, est motivé par notre volonté de développer chez les apprenants des compétences culturelles et interculturelles à travers l'exploitation des anthroponymes dans l'élaboration du contenu sémantique d'un texte d'Histoire narratif.

Voici le contenu des séances présentées par nous-même aux apprenants de 3^{ème} année secondaire. Néanmoins, l'enseignante a assisté à toutes les séances étant donné que l'administration de l'établissement a exigé sa présence, selon son emploi du temps initial.

2.2.1. Séance n°1 :

Négociation du projet pédagogique n°1. (Durée 1 heure).

Négociation du projet : Projet I : Réaliser une recherche documentaire puis faire une synthèse de l'information.

Séquencen°1 : *Informé d'un fait d'Histoire.*

Objet d'étude : Texte et document d'Histoire.

Objectifs d'apprentissage :

1. *Reconnaître les caractéristiques du texte d'Histoire narratif ;*
2. *Identifier la structure du texte d'Histoire ;*
3. *produire correctement la biographie d'une personnalité historique.*
4. *Construire des représentations amélioratives chez les apprenants.*

Il s'agit de la première séance du projet qui permet la mise en place de ce dernier. En effet, cette séance est nécessaire dans la mesure où l'enseignant tente de négocier avec les apprenants le choix des thèmes proposés pour une éventuelle recherche à remettre à la fin de la séquence. Cette séance permet d'expliquer les objectifs du projet en question et les moyens investis dans sa réalisation. Elle s'occupe également des obstacles rencontrés lors de l'installation des différentes compétences réceptives et productives.

2.2.2 Séance n°2 :

Evaluation diagnostique. (Durée : 1 heure).

Objectifs :

- Evaluer le pré-requis des apprenants.
- Identifier les représentations des élèves.

La séance de l'évaluation diagnostique est très importante étant donné qu'elle intervient au début du projet pédagogique pour évaluer les pré-requis des apprenants. Cette évaluation a pour fonction de déterminer les insuffisances des apprenants afin de prévoir les points de langue adéquats permettant l'élaboration du plan de formation de la séquence. Elle permet également de remédier aux lacunes constatées. Elle est considérée comme le premier jet de la production écrite qui porte sur la réalisation de la biographie d'une personnalité historique, nationale ou étrangère.

Déroulement de la séance

Dans un premier temps, l'enseignant tente de familiariser les apprenants avec l'objet d'étude visé en leur posant des questions à travers une activité d'imprégnation. Cette dernière contient cinq consignes dans le but d'expliquer les caractéristiques d'un texte d'Histoire narratif à travers l'échange effectué entre l'enseignant et les apprenants. Cette discussion est réalisée grâce aux questions posées par l'animateur ainsi qu'aux réponses émises par tous les élèves qui répondront à tour de rôle.

Dans un second temps, il transcrit les questions au tableau, qui sont :

- 1) Quelle est la distinction entre Histoire et histoire ?
- 2) Que signifie un texte d'Histoire ?
- 3) Comment identifier ce type de texte ?
- 4) Citez les noms des personnalités historiques qui ont contribué à la guerre d'Algérie ?
- 5) Quelle est l'approche qui s'intéresse à l'étude du nom propre ?

Discussion

L'enseignant attribue dix minutes de réflexions pour répondre aux consignes proposées. Par la suite, il interroge les apprenants en faisant un tour de table. Il tente parallèlement de clarifier la visée communicative du texte d'Histoire tout en les initiant à l'importance qu'auraient les approches onomastique et interculturelle du nom propre dans le traitement de l'information. De plus, le détenteur du savoir confirme les réponses correctes relatives aux questions posées antérieurement, il corrige les expressions non pertinentes et il complète celles qui manquent de précision. Enfin, il incite les élèves à exploiter leurs connaissances antérieures afin de résoudre la situation problème. Celle-ci, qui porte sur la présentation d'une personnalité historique, permet d'évaluer les pré-requis des apprenants.

Activité de rédaction :

Consigne : En vous inspirant de ce que vous avez étudié dans la matière d'Histoire, rédigez un texte d'Histoire dans lequel vous évoquez une personnalité historique afin de la faire connaître à vos camarades.

L'enseignant tente de clarifier la consigne aux apprenants en repérant, d'abord, les mots clés qui représenteraient les éléments à développer dans la rédaction et qui constitueraient les

parties formant la production écrite. Ensuite, il explique la méthode adéquate à ce type de texte. De plus, l'enseignant discute avec les apprenants le choix de la personnalité historique à décrire, tout en précisant s'il ya lieu de faire la biographie d'une personnalité nationale ou étrangère. D'ailleurs, il propose une liste d'anthroponymes qui renvoie à ces personnalités : Ben Mhidi Laarbi, Ziroud Youcef, Henry Alleg, Maurice Audin, Krim Belkacem ...etc. Enfin, il ajoute qu'il est nécessaire de déterminer le domaine dans lequel la personnalité a contribué (juridique, religieux, politique, culturel ... etc.).

Par ailleurs, il précise que la collecte des informations s'appuie, d'une part, sur une recherche personnelle numérique ou livresque. D'une part, elle se rapporte à la mobilisation de leurs connaissances antérieures, acquises de la matière d'Histoire enseignées en arabe, qui permet la réalisation de cette biographie de manière efficace. Ces connaissances peuvent être d'ordre personnel ou professionnel. Elles concernent également le rôle joué lors de la guerre de libération nationale. Il ajoute que le texte d'Histoire implique l'emploi des temps de la narration, c'est pourquoi les verbes sont conjugués au présent de l'indicatif ou au passé simple et à l'imparfait.

L'activité rédactionnelle est réalisée en classe. C'est pourquoi, l'enseignant récupère les travaux effectués par les apprenants à la fin de la séance. Ces copies seront corrigées à partir d'une grille d'évaluation qui permet de repérer les insuffisances linguistiques, lexicales et syntaxiques.

Les apprenants procèdent ainsi à la réalisation de la production écrite sans aucune connaissance préalable des caractéristiques du texte d'Histoire, ni des approches onomastique ou interculturelle du nom propre de personne.

Voici la grille exploitée par l'enseignant dans la correction du test de l'évaluation diagnostique :

Apprenant	La maîtrise de la ponctuation			L'emploi du lexique relatif aux différents types de l'anthroponyme			L'emploi du vocabulaire renvoyant aux noms propres de personnes étrangers			L'emploi des indicateurs temporels			La maîtrise des temps de la narration		
	+	±	-	+	±	-	+	±	-	+	±	-	+	±	-
-.....															
-.....															
-.....															
-.....															

L'évaluation a été effectuée de la manière suivante :

1. Réponse correcte et pertinente (+).
2. Réponse partielle marquée par quelques insuffisances (±).
3. Réponse non pertinente (-).

2.2.3. Séance n°3 : Compréhension de l'oral. (Durée 1 heure).

Le support exploité dans la séance de l'activité de compréhension orale est un document audio-visuel extrait d'une émission télévisée réalisée par la chaîne France 2. Nous avons sélectionné ce document en fonction de son adaptation au niveau des apprenants au secondaire. De plus, ce support répond aux objectifs pédagogiques à atteindre à la fin de la séance ainsi qu'il augmente la motivation chez les élèves et favorise la communication entre les paires (voir annexe n° 1).

A travers la séance, nous envisageons de développer les capacités de l'écoute et de mémorisation chez les apprenants en tentant de déterminer leurs habiletés de rétention des connaissances relatives au contenu sémantique de la vidéo.

La première écoute permet de tester leur compréhension et de découvrir les informations qui permettent d'identifier l'objet d'études visé. Par ailleurs, la deuxième écoute, dite écoute globale, a pour fonction de confirmer ou d'infirmer les hypothèses de sens émises par les apprenants. Elle englobe deux consignes qui visent de reconnaître le type du texte et de déterminer les éléments de la situation de communication. La troisième écoute, par contre, concerne l'écoute sélective, qui se rapporte à la réalisation des tâches suivantes :

- L'identification des informations essentielles relatives à la construction du sens de ce type de texte.

- Le repérage des anthroponyme véhiculés par le texte, tous en déterminant s'il s'agit d'un nom propre de personne national ou étranger.

- La sélection des indices qui permettent de donner des réponses à partir des questions directes et des questionnaires constituant des QCM.

- La vérification des connaissances retenues par les apprenants à travers la sélection des structures correcte et la correction de celles fausses.

Une dernière écoute est proposée pour synthétiser l'ensemble des informations pertinentes et le repérage des noms propres de personnes introduits dans le texte, qui visent la construction du sens d'un texte d'Histoire narratif.

Le déroulement de la séance :

Support : Histoire d'Algérie : 1er Novembre 1954.

D'après : Un journaliste de France 2.

Objectifs : Evaluer la capacité de l'élève à :

- savoir sélectionner des informations à partir d'un document audio-visuel (savoir-faire).

- identifier les caractéristiques d'un texte d'Histoire.

-repérer la visée informative de ce type de texte.

Question :

Vous allez écouter un enregistrement suite à la diffusion d'un document audio-visuel. Avant la première écoute, vous disposez de dix minutes pour lire attentivement les questions proposées. Après une première écoute, vous consacrerez cinq minutes pour répondre aux questions émises. Ensuite, une deuxième écoute vous permettra de répondre durant cinq minutes aux questions de la phase de l'écoute globale. Enfin une troisième écoute vous sera attribuée afin d'effectuer les réponses de l'écoute sélective et de compléter les réponses non finalisées. Cette dernière épreuve est d'une durée de dix minutes.

I. Phase de pré-écoute et imprégnation :

Question n°1 :

Lisez le titre et la source, puis répondez aux questions suivantes :

D'après vous, ce document est extrait :

- ⇒ d'une émission de télévision ;
- ⇒ d'un passage d'un journal ;
- ⇒ d'une chaîne radiophonique.

- Choisissez la bonne réponse.

Question n°2 :

Sur quelle chaîne est diffusée cette émission ?

.....
.....

II. Ecoute globale et confirmation des hypothèses de sens :

Ecoutez attentivement ce document, puis répondez aux questions suivantes :

Question n°1 :

Ce document est un :

- ⇒ un texte de vulgarisation scientifique ;

⇒ un recueil d'Histoire pour enfants ;

⇒ un fait d'Histoire.

- Mettez une croix à côté de la bonne réponse.

Question n°2 : Complétez le tableau suivant.

Qui parle ?	A qui ?	De quoi ?
.....		
.....		
.....		
.....		
.....		

III. Ecoute sélective :

Réécoutez le document sonore puis répondez aux questions suivantes :

Question n°1 :

Quels étaient les problèmes rencontrés par le FLN ?

.....

.....

.....

.....

Question n°2 :

Le FLN a décidé d'intensifier son terrorisme :

⇒ afin de multiplier les dégâts de l'ennemi ;

⇒ espérant provoquer une répression plus dure ;

⇒ pour diriger le gouvernement algérien.

- Entourez la bonne réponse.

Question n°3 :

Attribuez à chaque anthroponyme (nom propre de personne), cité dans le document sonore, renvoyant à une personnalité historique nationale ou étrangère la fonction occupée durant son installation en Algérie, et cela en indiquant sa position vis-à-vis de la lutte armée.

Anthroponyme	Personnalité nationale ou étrangère	La fonction occupée	Sa position vis-à-vis de la lutte armée
-.....	-.....	-.....	-.....
-.....	-.....	-.....	-.....
-.....	-.....	-.....	-.....
-.....	-.....	-.....	-.....

Question n°4 :

- ❖ L'endroit choisi pour cette nouvelle escalade est le port de PHILIPPEVILLE.
.....
- ❖ Henri-Paul Eydoux, chef de l'armée de J. Soustelle, témoigne que le véritable tournent, c'était en Juillet 1955, lors de la révolte des Oranais.
.....
- ❖ Henri-Paul Eydoux a appris que la révolte de 1955 était vraiment horrible.
.....
- ❖ Selon Jean Deleplanque, ces massacres n'ont eu aucun impact sur la France.
.....
- ❖ A travers son discours, Abdelhamid Mehri a rapporté objectivement les circonstances de ces événements d'Histoire lorsqu'il a dit : « Je pense que les événements du 20 Août 1955 furent un détournement de la guerre ».
.....
- ❖ En 1956, le gouverneur général J. Soustelle fut être remplacé par Guy mollet.
.....
- ❖ La foule avait prouvé sa force en organisant des manifestations pacifiques.
.....
- ❖ Jean-Baptiste Biaggi déclare que la journée du 06 Février a acculé le régime Algérien.

-
- Répondez par vrai ou faux, puis corriger les structures erronées.

Activité de synthèse :

Question n°1 : Complétez l'énoncé suivant à l'aide des mots pris dans la liste suivante : touché, gagner, d'intensifier, Jean Deleplanque, l'émeute, guerre, tomber, répression, escalade.

Le FLN a décidé son terrorisme espérant provoquer une plus dure
L'endroit choisi pour cette nouvelle est le port de PHILIPPEVILLE. C'était le
début de la véritable d'Algérie. Selon, ces événements ont beaucoup
..... la France. Ces manifestations qui tournent à avaient prouvé que la
foule, de par sa force, est capable de faireune république. Comme la France n'a
pas pu la guerre de l'Algérie, elle est tombée.

Corrigé

Le FLN a décidé **d'intensifier** son terrorisme espérant provoquer une **répression** plus dure
L'endroit choisi pour cette nouvelle **escalade** est le port de PHILIPPEVILLE. C'était le début
de la véritable **guerre** d'Algérie. Selon **Jean Deleplanque**, ces événements ont beaucoup **touché**
la France. Ces manifestations qui tournent à **l'émeute** avaient prouvé que la foule, de par sa
force, est capable de faire **tomber** une république. Comme la France n'a pas pu **gagner** la guerre
de l'Algérie, elle est tombée.

2.2.4. Séance n°4 : Compréhension de l'écrit n°1. (Durée : 2 heures).

Le texte utilisé dans l'activité de lecture est extrait du manuel scolaire de 3^{ème} AS. Nous l'avons choisi étant donné qu'il répond aux objectifs pédagogiques de la séance. Ce support est accessible à la compréhension et il présente l'avantage d'être court, ce qui permet de le lire sans

difficultés et de faciliter aux apprenants leur tâche en effectuant des allers et retours, entre les différents paragraphes constituant le texte, afin de répondre au questionnaire proposé.

Avant le début de la séance, nous déterminons ses objectifs, en fonction de la compétence visée, afin de les atteindre à la fin de la séance. En effet, à travers cette séance, nous envisageons de détecter les attitudes développées par les apprenants lors du traitement sémantique du texte. Nous tentons également d'inciter ces derniers à mobiliser leurs connaissances antérieures afin de les investir dans la construction du sens de ce type de texte. L'objectif en est d'initier les apprenants à l'approche interdisciplinaire afin d'exploiter les informations acquises en matière d'Histoire, dispensée en L2. Cela permet également de mettre l'accent sur l'importance de l'enseignement plurilingue qui permet le transfert des connaissances de la langue de scolarisation (L1) au français langue étrangère (L2).

La séance est organisée de la manière suivante :

- Une première phase, dite d'observation, qui permet aux apprenants de repérer l'image du texte et de déduire les hypothèses de sens avant la lecture du support écrit.

- Une deuxième phase relative à la lecture sélective qui se rapporte à l'analyse des informations véhiculées par le texte. Un questionnaire est proposé aux apprenants afin de tenter de dégager les caractéristiques relatives à un texte d'Histoire narratif. Nous avons adopté les normes de l'approche actionnelle qui a pour fonction de conduire les apprenants à construire leur apprentissage de manière autonome. C'est pourquoi, nous avons tenté de jouer le rôle de médiateur afin de les orienter dans la résolution des tâches pédagogiques demandées. Notre démarche consiste à poser des questions, laisser les élèves réfléchir, leurs donner la parole pour s'exprimer puis nous intervenons pour corriger les erreurs et expliquer les incompréhensions.

Les apprenants montrent de bonnes capacités de s'exprimer et ils participent aux cours. L'usage du français est tellement courant que les apprenants n'ont aucunement recours à la langue arabe.

- Une troisième phase est considérée comme une récapitulation de l'ensemble des informations traitées dans le texte. Son objectif est de tester la capacité des apprenants à déterminer les caractéristiques du texte d'Histoire narratif.

-Une dernière phase est consacrée à une activité d'application proposée aux apprenants afin de vérifier les acquis des élèves. Cette tâche est considérée comme une évaluation formative qui permet de consolider les compétences installées et de remédier aux insuffisances enregistrées. Le support exploité pour assurer cette séance est extrait du manuel scolaire de 3^{ème} A.S.

Le déroulement de la séance :

Support : *La société européenne d'Algérie.*

D'après Mahfoud KADDACHE, la conquête coloniale et la résistance, ALGERIE, Editions Nathan-Enal, 1988, p. 15.

Objectifs : Evaluer la capacité de l'élève à :

- identifier les représentations construites vis-à-vis des informations véhiculées par le texte.
- exploiter les connaissances antérieures des élèves.
- repérer les indices temporels qui organisent le support.
- dégager la visée informative du texte.

Texte

La société européenne d'Algérie.

La colonisation entraîna l'intrusion d'un peuplement européen minoritaire à la mentalité de vainqueur, privilégié par ses droits de citoyen et la supériorité de ses moyens économiques et techniques.

En janvier 1840, le nombre des Européens s'élevait à 25000, installés principalement dans les grandes villes, mais 44% seulement d'entre eux étaient français. Dans les préfectures de la métropole, on chercha par la publicité, à recruter des ouvriers spécialisés et des colons. De 1842 à 1846, arrivèrent de petits propriétaires de Provence et du Nord-Est, de bons agriculteurs espagnols, des Maltais éleveurs de chèvres, des Italiens maçons et surtout tâcherons. En 1847, 15000 immigrants s'installèrent. L'Algérie devint l'exutoire des

populations pauvres du nord de la Méditerranée. [...]

Après la guerre franco-allemande de 1870, Paris offrit 100 000 hectares en Algérie aux habitants d'Alsace-Lorraine. Parallèlement à cette immigration organisée, la colonisation libre se poursuivait. [...] La naturalisation, accordée automatiquement aux fils d'étrangers, renforça la faible majorité française et cimentait un bloc qui se définit par la supériorité de la civilisation française sur la civilisation musulmane et l'infériorité des « indigènes » par rapport aux citoyens français.

Mahfoud KADDACHE, *La Conquête Coloniale et la Résistance*,
ALGERIE , Editions Nathan-Enal, 1988.

Déroulement de la séance

Observation

- Repérez les éléments périphériques qui entourent le texte.
- D'après le paratexte, de quoi s'agit-il ?
- Dégagez la situation d'énonciation qui caractérise le texte.

Analyse

1. Quel est le type du texte ? Quel en est le genre ?
2. Qui sont les personnages véhiculés par le texte ?
3. Quelle était la qualité des populations qui étaient venues s'installer en Algérie ?
4. Comment peut-on qualifier ces populations par rapport aux Algériens ?
4. De quel type de colonisation s'agirait-il dans ce cas ?
6. Une conséquence de la colonisation est mentionnée dans le premier paragraphe. Laquelle ?
7. Quel fait d'Histoire s'est déroulé en Janvier 1840 ?
8. Quand est-ce que 15000 immigrants s'installèrent en Algérie ?
9. Qu'est-ce que la France offrit aux habitants d'Alsace-Lorraine ?
10. A qui la naturalisation a-t-elle était accordée ?
11. Qui ont été inférieurs par rapport aux citoyens français ?
12. Dans quel ordre les événements sont-ils présentés ?

13. Quels sont les temps dominants dans ce texte ?

14. La présence de l'auteur est-elle marquée dans le texte ? Justifiez votre réponse.

15. Qu'elle est la visée communicative du texte ?

Activité de synthèse :

Observez l'énoncé suivant puis complétez par l'un des éléments suivants : raconte, objectif, informative, fait d'Histoire, sa présence, des statistiques.

Pour informer d'un, l'historien se base sur et des documents d'archives. Ilou décrit sans marquer; ce qui lui permet de rendre son discours plus Sa visée communicative est

Corrigé

Pour informer d'un **fait d'Histoire**, l'historien se base sur **des statistiques** et des documents d'archives. Il **raconte** ou décrit sans marquer **sa présence** ; ce qui lui permet de rendre son discours plus **objectif**. Sa visée communicative est **informative**.

Activité d'application :

Support : *La colonisation française*.

D'après : Site Internet el-mouradia.dz : « Quelques repères de l'Histoire de l'Algérie », p. 10.

Support

La colonisation française.

8 mai 1945. Massacres de Sétif, Guelma et Kherrata, près de 45.000 morts.

1946. Ferhat Abbas crée l'Union Démocratique du Manifeste Algérien (UDMA), El-Hadj

Messali crée le Mouvement pour le Triomphe des Libertés Démocratiques (MTLD).

1947. El-Hadj Messali crée l'Organisation Spéciale.

1er novembre 1954. Déclenchement de la révolution algérienne.
20 août 1956. Congrès de la Soummam et instauration du C.N.R.A. et du C.C.E.
20 septembre 1957. La question algérienne est inscrite à l'ordre du jour de l'O.N.U.
19 SEPTEMBRE 1958. Création du
Gouvernement Provisoire de la République
Algérienne (G.P.R.A.) présidé par Ferhat Abbas.
09 août 1961. Ben-Youssef Ben-Khedda préside
le 3ème G.P.R.A.
18 Mars 1962. Signature des accords d'Evian.
19 mars 1962. Proclamation du cessez-le-feu.
Avril 1962. Mise en place de l'Exécutif Provisoire à Rocher Noir (Boumerdès).
01 juillet 1962. Référendum sur l'autodétermination (99,7% en faveur de l'indépendance).
05 juillet 1962. Proclamation de l'indépendance de l'Algérie.

In Quelques repères de l'Histoire de l'Algérie,

Site Internet el-mouradia.dz

Questions de compréhension :

Question n°1 : Sous quelle forme le texte est-il présenté ?

Question n°2 : Quels renseignements vous proposent les dates ?

Comment sont-elles ordonnées ?

Question n°3 : Quel est le type des phrases ?

Question n°4 : Quelle est la visée du texte ?

2.2.5. Séance n°5 : Compréhension de l'écrit n°2. (Durée : 2 heures).

Pour réaliser la deuxième séance de compréhension de l'écrit, nous avons exploité un support écrit, que nous avons choisi à partir d'une recherche effectuée sur internet. Le choix du texte n'est pas fortuit : il correspond au niveau des apprenants et permet d'éveiller leur intérêt en mobilisant leurs connaissances antérieures dans le but de garantir l'efficacité du processus d'enseignement/apprentissage. De plus, nous avons tenté de guider les apprenants dans la résolution des situations problèmes en explicitant à ces derniers les objectifs visés.



A la fin de la séance, l'apprenant sera capable de reconnaître les noms propres de personnes. Il saura également distinguer entre les anthroponymes nationaux et étrangers. Par ailleurs, un enseignement basé sur l'optimisation des attitudes des apprenants est mis en avant dans le but d'améliorer le rendement en matière de compréhension. Cela engendre une initiation des élèves aux approches onomastique et interculturelle des noms propres de personne.

La séance est planifiée comme suit :

- Une première étape qui se rapporte à la phase d'observation. Elle a pour fonction de relever les éléments périphériques qui entourent le texte afin d'identifier l'événement d'Histoire abordé par l'auteur.

- Une deuxième étape qui s'appuie sur la lecture sélective du texte traité. En effet, nous demandons aux apprenants de répondre aux questions proposées en tenant compte des indices nominatifs. Ces derniers constituent des éléments essentiels qui permettent d'inférer les informations relatives aux biographies des personnalités historiques étudiées dans la matière d'Histoire en L1. C'est pourquoi, les anthroponymes véhiculés par le texte, sont considérés comme des indices chargés de sens étant donné qu'ils ont pour fonction de faire appel à d'autres connaissances stockées en mémoire. Nous avons veillé à la reformulation de la consigne de sorte qu'elle puisse amener les apprenants à mobiliser leurs ressources initiales. Nous avons également tenté, à travers la séance, d'initier les apprenants aux approches onomastique et interculturelle du nom propre de personne. L'objectif de ces dernières est d'optimiser les stratégies métacognitives mis en œuvres par les apprenants afin d'assurer la construction du sens d'un texte d'Histoire narratif de manière efficace.

Nous avons adopté la méthode adéquate selon le niveau des apprenants. Avant le début de la séance, nous avons déterminé ses objectifs en fonction de la compétence travaillée afin de les atteindre à la fin de la séance. Cette classe est composée d'apprenants très motivés. Ils montrent un grand intérêt pour la matière. Ils participent aux cours et ils sont disciplinés. Par ailleurs, certaines élèves assis à l'arrière sont turbulents et indifférents.

- Une troisième étape qui consiste à proposer aux apprenants une activité de récapitulation des éléments essentiels abordés pendant la séance de compréhension de l'écrit. L'apport en est d'évaluer la capacité des élèves à exploiter les principes fondamentaux des

approches onomastique et interculturelle du nom propre de personne dans le traitement du contenu sémantique d'un texte d'Histoire narratif.

-Une dernière partie se rapporte à une activité d'intégration qui permet de tester l'installation des compétences visées au préalable. Cette phase peut remplacer l'évaluation formative qui consiste à proposer des solutions aux problèmes rencontrés par les apprenants. Pour réaliser cette évaluation, nous avons choisi un texte extrait du manuel scolaire de 3^{ème} année secondaire.

Le déroulement de la séance :

Support : *De la « trêve civile » de 1956 au combat des Libéraux : L'Espoir d'Algérie (1956-1962).*

D'après Barkahoum Ferhati, publié le 23/01/2016.

En ligne : <https://glycines.hypotheses.org/489>, consulté le 04/01/2020.

Objectifs : Evaluer la capacité de l'élève à :

- identifier les noms propres nationaux et étrangers véhiculés par le texte.
- développer des représentations positives envers les Français ayant participé à la guerre de libération nationale.
- dégager la visée informative du texte.

Texte

De la « trêve civile » de 1956 au combat des Libéraux : L'Espoir d'Algérie (1956-1962)

Avant 1954, les Libéraux européens œuvraient pour plus de justice et un peu plus de bien-être pour les indigènes. Il y avait l'administrateur, le colon généreux au bon cœur pour ses

ouvriers. Partisans de l'ordre établi, ils étaient inoffensifs. Il n'en demeure pas moins qu'ils vont être malmenés et critiqués de toutes parts, car tout ce qui ne renforce pas le système l'affaiblit. « Le libéral paraît plus dangereux que le colonisé, car le danger constitué par le colonisé est prévu par le système », nous dit Abdelmalek Sayad. Il est celui qui éveille les consciences parce que la sienne a résisté à l'épreuve. Le Libéral accule l'Ultra. Il porte mauvaise conscience à sa société.

Ce sont des intellectuels et des figures de proue des différents courants laïcs et religieux qui vont s'éveiller à leur responsabilité : humanistes, progressistes, mais surtout chrétiens, se distinguant par des personnalités comme Mgr Duval, qui fut l'un des piliers spirituels de ce courant, ou encore la figure emblématique du professeur André Mandouze, porté par *Consciences Maghribines* et des membres de *Vie Nouvelle* qui prennent conscience de la situation des Algériens et de la misère dans laquelle ils vivent.

Ce n'était pas un mouvement structuré : chacun œuvrait dans son propre cadre de travail à la reconstitution du tissu social, détruit par le système colonial. Ils s'attachaient à mettre en place une action sociale palliant les carences du système. Mais très tôt, se dégagait du courant chrétien une tendance plus politique, telle l'action de Maître Pierre Popie, servant de passerelle entre entités politiques et judiciaires.

Une autre expérience politique d'ouverture fut la création, en 1951, de l'« Intergroupe des Libéraux » à l'Assemblée algérienne. Elle était à l'initiative de Jacques Chevallier, Ferhat Abbas et Abderrahmane Farès. L'intergroupe ne durera que quelques mois mais, appuyé par les Libéraux André Gallice et Paul Houdart. Jacques Chevallier va, en 1953, ouvrir l'exécutif municipal d'Alger aux Algériens, notamment aux élus membres du PPA/MTLD. On y trouvera par exemple Maître Abderrahmane Kiouane, Rédha Mesbah et Sid Ali Abdelhamid.

D'autres Libéraux marquent cette ouverture, comme l'industriel Georges Blachette (sans doute également motivé par la sauvegarde de ses biens). Ces hommes ont tissé des liens d'entente avec les Algériens.

Dès le 15 novembre 1954, à peine quelques jours après le déclenchement du 1^{er} novembre, tous les responsables des mouvements chrétiens de jeunesse et d'éducation décident d'un rassemblement qui se soldera par la création du « Comité pour la démocratie », destiné à protester contre la répression, l'arbitraire et de la toute-puissance de la police. Le 15 décembre

1954, ce Comité adresse une « Lettre ouverte » au président du Conseil Pierre Mendès France. Fort de deux cents signataires, il le prévient que le problème qui se pose n'est pas militaire mais bel et bien politique et qu'il est urgent d'appliquer le statut de 1947. En guise de réponse le Gouvernement général de l'Algérie (GGA) ordonne des perquisitions et l'incarcération des quatre premiers signataires. Jean de Maisonseul sera ainsi détenu dans un lieu tenu secret durant quatre semaines. Puis vers la mi-mars 1955, la gauche libérale décide d'un rassemblement qui fonde le « Comité de vigilance et d'action ». Et le 9 juin 1955, plus de cent représentants de différents mouvements chrétiens et laïcs se réunissent pour lancer un appel à l'union. En octobre 1955, le Cartel d'Action est fondé, lequel sera suivi de la création de la Fédération des Libéraux d'Algérie (FLA).

D'après : Barkahoum Ferhati, De la « trêve civile » de 1956 au combat des Libéraux : L'Espoir d'Algérie (1956-1962), publié le 23/01/2016.

En ligne : <https://glycines.hypotheses.org/489>, consulté le 04/01/2020.

Observation

- Repérez les éléments périphériques relatifs au texte
- A partir de l'image du texte, Quel est le thème abordé dans ce texte ?

Analyse

1. Quel est le type du texte ? Quel en est le genre ?
 2. Relevez les noms propres de personne indiqués dans le support.
 3. Les noms propres de personne (anthroponymes) renvoient-ils à des partisans ou à des opposants de la guerre ?
- Répondez en les classant dans le tableau ci-dessus.

Partisans de la guerre	Opposants de la guerre
-.....	-.....

-.....	-.....
-.....	-.....
-.....	-.....
-.....	-.....
-.....	-.....
-.....	-.....
-.....	-.....
-.....	-.....
-.....	-.....

4. Sur qui nous renseignent les noms propres véhiculés par le texte ?
5. Qui prennent conscience de la situation des Algériens et de la misère dans laquelle ils vivent ?
6. Pourquoi le mouvement mentionné dans le paragraphe n°3 n'est pas structuré ?
7. Qu'elle était sa principale mission ?
8. Qui étaient à l'origine de la création de l'« Intergroupe des Libéraux » à l'Assemblée algérienne en 1951 ?
9. Pour quelle raison l'intergroupe ne durera que quelques mois ?
10. Quels étaient les objectifs de la création du « Comité pour la démocratie » ?
11. Pourquoi ce Comité adresse une « Lettre ouverte » au président du Conseil Pierre Mendès France ?
12. Comment le Gouvernement général de l'Algérie (GGA) a réagi suite à la réception de la « Lettre ouverte » ?
13. En quelle année le Cartel d'Action était fondé ?

Activité de synthèse :

Observez l'énoncé suivant puis complétez par l'un des éléments suivants : anthroponymes étranges, compréhension, noms propres de personne, représentations mélioratives, nominatifs, personnalités françaises, ressources personnelles, positivement.

La réalisation de l'activité de lecture, d'un texte d'Histoire, de manière efficace peut se faire grâce à l'exploitation des Ces derniers constituent des indices qui permettent l'activation des des apprenants : il s'agit de l'approche onomastique.

Les véhiculés par le texte prouvent que certaines ont contribué dans la guerre d'Algérie. Cela permet de construire des chez les apprenants et de garantir, ainsi, l'amélioration du rendement en matière de

Corrigé

La réalisation de l'activité de lecture, d'un texte d'Histoire, de manière efficace peut se faire grâce à l'exploitation des **noms de propres de personne**. Ces derniers constituent des indices **nominatifs** qui permettent l'activation des **ressources personnelles** des apprenants : il s'agit de l'approche onomastique.

Les **anthroponymes étranges** véhiculés par le texte prouvent que certaines **personnalités françaises** ont contribué **positivement** dans la guerre d'Algérie. Cela permet de construire des **représentations mélioratives** chez les apprenants et de garantir, ainsi, l'amélioration du rendement en matière de **compréhension**.

Activité d'application :

Support : Delphine pour mémoire.

D'après : **Didier Daeninckx**, extrait d'*Actualité de l'Emigration*, Paris, 1987, pp. 25-26.

Support

Delphine pour mémoire.

J'ai dix ans. Devant moi un homme marche sur le trottoir, au milieu d'autres hommes, avenue de la République à Aubervilliers. Il porte un sac sur l'épaule, un de ces sacs bon marché,

imitation cuir dans lesquels on rangeait sa gamelle. Plus loin, deux policiers immobiles scrutent les visages. Ils arrêtent l'homme, fouillent son sac, sans ménagement. L'homme baisse la tête et se laisse bousculer sans réagir. Il lève maintenant les bras au ciel. L'un des policiers le palpe, ouvre la veste, soulève le chandail, puis ses mains descendent, desserrent la ceinture. Le pantalon tombe aux pieds de l'homme pétrifié.

Des gens rient, d'autres baissent la tête à leur tour.

Je n'ai jamais oublié cet Algérien inconnu, pas plus que l'humiliation, l'impuissance qui nous rendaient solidaires.

J'ai onze ans. Sous nos fenêtres, un soir, un barrage de police. Deux jeunes gens en Vespa tentent d'échapper au contrôle. Une rafale arrose la façade. Les deux jeunes ne se relèveront pas. Trop mats de peau... On apprendra plus tard qu'il s'agissait d'enfants d'immigrés italiens.

J'ai douze ans. Un visage sur les murs, celui de l'innocence assassinée. Le visage d'une gosse de cinq ans, Delphine Renard, défigurée par la bombe que l'O.A.S destinait à André Malreaux. Puis Charonne, deux jours plus tard, Charonne où Suzanne Martorelle, une voisine, amie de ma mère, perdra la vie. J'étais dans la rue, le 12 février 1962, un point minuscule dans la foule venue lui rendre hommage.

Vingt années plus tard, j'ai voulu revenir sur ces émotions vives d'enfant de banlieue, me souvenir de cette peur, le soir quand ma mère nous quittait, mes sœurs et moi, pour retrouver d'énigmatiques personnages qui participaient au comité anti-OAS du quartier. Le bouquin devait s'appeler « Delphine pour mémoire ». J'ai commencé par lire tout ce qui s'était publié sur Charonne, puis, consultant les archives des journaux à la Bibliothèque Nationale, je suis tombé sur le 17 octobre 1961, le plus important massacre d'ouvriers à Paris depuis la Commune. Il m'a fallu du temps pour prendre la mesure de l'événement, l'ampleur du refoulement. « Charonne » a laissé la place à « Bonne Nouvelle », une correspondance qu'il m'aura fallu vingt années pour découvrir.

J'ai suivi dans les journaux du temps passé la litanie des morts anonymes : chaque jour de ces terribles mois d'octobre et novembre 1961, à la page des faits divers, quelques lignes non signées : « les cadavres de trois Algériens ont été repêchés au pont de Bezons. La police a ouvert une enquête.

Un promeneur a découvert le corps d'un Algérien dans un taillis du bois de Vincennes »...

On leur avait ôté la vie, on effaçait leurs noms.

Et c'est en réalité à cause de cette amnésie volontaire que les premiers chapitres de « meurtres pour mémoire » se sont appelés Saïd Milache, Kaïra Guélaline, Lounès Tougourd.

A Charonne, le 8 février 1962, la police du préfet Papon n'a pas tué 9 manifestants anonymes, elle a tué Daniel Féry, Anne Godeau, Jean Pierre Bernard, Susanne Martorell, Edouard Lemarchand, Raymond Wintgens, Hippolyte Pina Fanny, Dewerpe, Maurice Pochard.

Le 17 octobre 1961, la police du préfet Papon n'a pas assassiné 100, 200 Algériens anonymes, elle a assassiné :

Bélaid Archal, pour mémoire

Achour Boussof, pour mémoire

Fatima Bédard pour mémoire

Des dizaines d'autres lignes à remplir pour rendre leur identité à chacune des victimes afin que l'oubli ne soit plus possible.

Didier Daeninckx, extrait d'*Actualité de l'Emigration*, Paris, 1987.

Questions de compréhension :

Question n°1 : Identifiez les anthroponymes véhiculés par le texte.

Question n°2 : Ces anthroponymes renvoient-ils à des personnalités historiques nationales ou étrangères ?

Question n°3 : Quel était le sort de ces personnalités historiques indiquées dans le support ?

Question n°4 : Quelle est la véritable raison de l'assassinat de ces personnalités ?

Question n°5 : Déterminez les temps utilisés dans le texte ? Justifiez votre réponse.

2.2.6. Séance n°4 : Compétences linguistiques partielles. (Durée : 2heures).

Lexique portant sur une initiation à l'approche onomastique.

Objectif :

-Identifier le lexique relatif à l'approche onomastique.

Activité n°1

Reliez chaque terme à sa propre définition

Termes	Définitions
--------	-------------

1. Onomastique	A. Branche de la linguistique qui prend en charge l'étude des noms propres romanesques.
2. Anthroponymie	B. L'une des catégories de l'onomastique relative à l'étude des noms propres de lieu
3. Toponymie	C. L'un des types des anthroponymes qui signifie le nom de famille.
4. Patronymie	D. Branche de la linguistique qui s'intéresse à l'étude des noms propres.
5. Onomastique littéraire	E. L'une des catégories de l'onomastique relative à l'étude des noms propres de personne.

Activité n°2

Lisez attentivement le texte puis complétez le tableau ci-dessous en relevant les noms propres de personne qui correspondent aux types des anthroponymes selon la liste suivante : sobriquet, pseudonyme, initiale, prénom, patronyme, surnom.

Texte

Un militaire reconverti en écrivain

Le véritable nom de Yasmina Khadra est Mohammed Moulessehoul. Ce grand écrivain algérien voit le jour le 10 janvier 1955 à Kenadsa, dans le Sahara algérien. Fils d'un infirmier devenu militaire de l'ALN, le jeune garçon, nommé Mouha par ses camarades, est envoyé dès ses 9 ans à l'école des cadets de la Révolution d'El Mechouar pour suivre une formation militaire. Parallèlement à ses études, il se consacre à sa passion, l'écriture. À 18 ans, il écrit ainsi son tout premier recueil de nouvelles, *Amen*. Devenu sous-lieutenant à 23 ans, il entame une longue carrière dans l'armée algérienne. Servir son pays ne l'empêche toutefois pas de prendre la plume et, de 1984 à 1989, il publie 3 recueils de nouvelles et 3 romans sous son vrai nom.

C'est dans les années 1990 que, pour des raisons de censure militaire, il adopte le nom de plume Yasmina Khadra. Ce pseudonyme se compose des deux premiers prénoms de sa femme, Yamina Khadra Amel Moulessehou. Déjà relativement connu et primé pour plusieurs de ses œuvres, l'auteur algérien conquiert la France en 1997 avec *Morituri*, premier roman du *quatuor algérien*, les célèbres enquêtes du commissaire Llob.

Puisant son inspiration dans son passé militaire, Yasmina Khadra aborde les nombreux conflits qui déchirent le Moyen-Orient. Les divergences entre les sociétés orientales et occidentales sont également un thème récurrent de ses œuvres, plus particulièrement dans *Les Hirondelles de Kaboul*, *L'Attentat* et *Les Sirènes de Bagdad*. Il est également l'auteur du roman intitulé *Cousine K*.

Récompensé dès 1993 par le Fonds International pour la Promotion de la Culture de l'Unesco, Yasmina Khadra a accumulé des dizaines de prix tout au long de sa carrière. Il est enfin entré dans Le Petit Robert des noms propres en 2014.

Biographie de Yasmina Khadra, publié sur le site : <https://www.fnac.com/Yasmina-Khadra/ia101142/bio>, consulté le : 09/01/2020.

Type des anthroponymes	Noms propres de personne véhiculés par le texte
-Sobriquet	-
-Pseudonyme	-
-Initiale	-
-Prénom	-
-Patronyme	-
-Surnom	-

Activité n°3

En vous appuyant sur vos connaissances antérieures acquises de la matière d'Histoire, réalisez la biographie des personnalités historiques suivantes :

Laarbi Ben Mhidi, Mohammed Boudiaf, Krim Belkacem, Hocine Ait Ahmed, Rabah Bitat, Mohammed khidher, Ziroud Youceh.

Activité de synthèse

L'emploi du vocabulaire relatif à l'approche onomastique permet à l'apprenant de se familiariser aux différents indices de dénomination véhiculés par le texte. L'exploitation des anthroponymes dans la compréhension d'un texte d'Histoire narratif l'incite à mobiliser les informations acquises des biographies qui renvoient aux personnalités historiques dispensées dans la matière d'Histoire. D'où l'importance de l'interdisciplinarité.

2.2.7. Séance n°5 : Compétences linguistiques partielles. (Durée : 2 heures).

Vocabulaire visant une initiation à l'approche interculturelle du nom propre de personne.

Objectif :

-Reconnaître le vocabulaire qui renvoie à l'approche interculturelle du nom propre de personne.

Activité n°1

Reliez le nom propre de personne (anthroponyme), de chaque personnalité historique, à sa biographie.

Noms propres	Biographies
1. Maurice Audin	A. Né le 20 juillet 1921 à Londres, mort le 17 juillet 2013 à Paris, est un journaliste français, membre du PCF et ancien directeur d' <i>Alger républicain</i> . Il est notamment

2. Henri Curiel	l'auteur de <i>La Question</i> , un livre dénonçant la torture pendant la guerre d'Algérie.
3. Harry Salem dit Henri Alleg	B. Né à Bordeaux le 7 juillet 1922, mort à Arès le 1 ^{er} août 2009, est un philosophe français, notamment connu pour son engagement en faveur du FLN pendant la guerre d'Algérie.
4. Francis Jeanson	C. Né le 14 février 1932 à Béja (Tunisie) et déclaré mort le 21 juin 1957 à Alger, est un mathématicien français. Assistant à l'université d'Alger, il est membre du Parti communiste algérien et militant de l'indépendance algérienne. D. Né le 13 septembre 1914 au Caire (Égypte) et mort assassiné le 4 mai 1978 à Paris, est un militant communiste et anti-colonialiste. Il est le père du journaliste Alain Gresh.

Activité n°2

A partir du texte exploité dans la séance de la compréhension de l'écrit, **D'après : Barkahoum Ferhati, De la « trêve civile » de 1956 au combat des Libéraux : L'Espoir Algérie (1956-1962), publiée le [23/01/2016](#)**, repérez les noms propres de personne (anthroponymes) existants dans le texte puis Classez-les dans le tableau ci-dessous.

Noms propres nationaux	Noms propres étrangers
-	-
-	-
-	-

Activité n°3 : Classez les noms propres de personne (anthroponymes) repérés de l'activité n°2 dans le tableau suivant :

Noms propres (anthroponymes) relatifs à des personnages historiques ayant contribué à l'indépendance de l'Algérie	Noms propres (anthroponymes) relatifs à des personnages historiques ayant été contre l'indépendance de l'Algérie
-	-
-	-
-	-

Activité n°4

En vous appuyant sur vos connaissances antérieures acquises de la matière d'Histoire, réalisez la biographie des personnalités historiques suivantes :

Jacques Charby, Yaser Arrafet, Paul Crauchet, Fernand Iveton, Djamila Amrane-Minne, née Danièle Minne.

Activité de synthèse

L'exploitation des noms propres de personne étrangers dans l'activité de lecture d'un texte d'Histoire narratif permet à l'apprenant de s'ouvrir vers l'autre à travers le développement de la dimension interculturelle de l'anthroponyme. La déconstruction des représentations initiales péjoratives construites envers les indices de dénominations français tout en mettant en place des attitudes mélioratives entraîne l'amélioration du rendement dans la tâche de compréhension.

2.2.8. **Séance** : **Compétences linguistiques partielles.** (Durée : 1 heure).

Syntaxe : **La nominalisation.**

Objectif : Evaluer la capacité de l'élève à :

-transformer correctement une phrase de la forme verbale à la forme nominale afin de résumer un texte historique.

Le déroulement de la séance :

Activité n°1 : Observez l'énoncé suivant :

-Le 08 Mai 1945 a connu des massacres sans précédent. 45000 morts est le nombre de victimes de Kherrata, Guelma et Sétif.

Questions :

1. Que représente l'énoncé ci-dessous ?
2. Sous quelle forme se présentent les phrases ?
3. Transformez-les à la forme nominale. Que remarquez-vous ?

Réponses :

⇒ Il s'agit d'un fait (événement) historique.

⇒ Les phrases se présentent sous forme verbale.

⇒ La transformation à la forme nominale :

Le 8 Mai 1945 massacres à kherrata, guelma et Sétif ; 45000 morts.

Remarque :

La deuxième version est plus courte, donc elle résume l'événement.

A retenir :

La nominalisation sert à transformer correctement une phrase de la forme verbale à la forme nominale afin de mettre en valeur le fait (l'événement) ainsi que pour donner brièvement les informations.

Activité d'application :

Résumez le 2^{ème} paragraphe du texte : La société européenne d'Algérie.

D'après : Mahfoud KADDACHE, *La conquête Coloniale et la Résistance*, ALGERIE, Editions Nathan-Enal, 1988, p. 15, en utilisant la nominalisation et de façon à mettre en évidence les événements.

2.2.9. **Séance n°6 :** Compétences linguistiques partielles. (Durée : 1 heure).

Les temps de la narration

Objectifs :

-Identifier les temps de narration employés dans le texte d'Histoire.

-Reconnaître la valeur de chaque temps.

Activité n°1 : A partir du texte exploité dans la séance de la compréhension de l'écrit, « *La société Européenne d'Algérie* », extrait du manuel scolaire à la page 15, répondez aux questions suivantes :

- Dites quels sont les temps dominants dans les deux textes ? Justifiez votre réponse par des exemples.
- Quelle est la valeur du temps employé dans chacun des textes.

Activité de synthèse :

Dans le texte d'Histoire, les temps de narration sont le présent de l'indicatif ou bien le passé simple et l'imparfait.

- La valeur de l'emploi du présent de l'indicatif : c'est actualiser les événements et les faire vivre par les lecteurs (apprenants).
- La valeur de l'emploi du passé simple et de l'imparfait : il s'agit de relater des événements qui se sont déroulés au passé.

Activité d'application :

Lisez attentivement le texte du manuel scolaire, extrait du texte du manuel scolaire, intitulé « *Delphine pour mémoire* » à la page 27, puis :

- relevez des expressions où l'auteur a employé l'un des temps de narration : le présent de l'indicatif ou le passé simple et l'imparfait.
- Justifiez l'emploi du passé composé par l'auteur.

2.2.10. **Séance n°7 :** Compétences linguistiques partielles. **(Durée : 2 heures).**

Les indicateurs temporels.

Objectifs :

-Reconnaître les indicateurs temporels dans un texte d'Histoire et identifier leurs valeurs.

-Les employer correctement.

Activité n°1 :

- En Janvier 1840, l'installation de 25000 européens en Algérie.
- De 1842 à 1846, arrivèrent des agriculteurs espagnols de Provence et de Nord-Est.
- Après la guerre franco-allemande de 1870, Paris offrit 100000 hectares en Algérie aux habitants d'Alsace-Lorraine.
- Parallèlement à cette immigration organisée, la colonisation libre se poursuivait.
- À chaque fois que la naturalisation soit accordée automatiquement aux fils d'étranger, elle renforça la faible majorité française.

Questions :

1. A partir des phrases précédentes extraites du texte de la compréhension de l'écrit intitulé « *La société Européenne d'Algérie* » p. 15, repérez tous les indicateurs temporels véhiculés par le support. Classez-les dans le tableau ci-dessous.
2. Qu'expriment-ils ?

Dates	Périodes	Fréquences
-.....	-.....	-.....
-.....	-.....	-.....
-.....	-.....	-.....
-.....	-.....	-.....

Réponses :

- ⇒ A partir des phrases précédentes, les indicateurs temporels sont : Janvier 1840, 1870, de 1842 à 1846, après, parallèlement, à chaque fois que.
- ⇒ « En Janvier 1840, 1870, après, parallèlement » expriment la date (moment précis). « De 1842 à 1846 » exprime la durée. « À chaque fois » exprime la répétition (la fréquence).

Activité n°2 :

Soulignez les expressions qui indiquent le temps. Précisez leurs classes et dites ce qu'ils expriment.

1. Hier matin, il est allé visiter la tombe de son grand-père assassiné durant la guerre d'Algérie.
2. Il a travaillé durant des heures pour préparer l'embuscade faite contre le colonisateur.
3. Ils attendent depuis deux mois.
4. Ce jour-là, il y'avait de la pluie.
5. Chaque année, l'Algérie fête son indépendance.
6. Il reviendra dès qu'il aura terminé.
7. Il restera jusqu'à ce que tu reviennes saint et sauf.
8. En rentrant, elle nous racontera son aventure.
9. Ils partiront avant vous.
10. Enfin calmé, il s'excusa auprès de ses confrères.
11. Le moudjahid, qui allait sortir, a reçu une visite.

Réponses :

1. Hier matin, il est allé visiter la tombe de son grand-père assassiné durant la
G.N C.C.T
guerre d'Algérie.....Date.
2. Il a travaillé durant des heures pour préparer l'embuscade faite contre le
G.N C.C.T
colonisateur.....Durée.
3. Ils attendent depuis deux mois..... Durée.
G.N C.C.T
4. Ce jour-là, il y'avait de la pluie.....Date.
G.N C.C.T
5. Chaque année, l'Algérie fête son indépendance.....Fréquence.

G.N C.C.T

6. Il reviendra dès qu'il aura terminé.....Date.

Prop.sub. C.C.T

7. Il restera jusqu'à ce que tu reviennes saint et sauf.....Durée.

Prop.sub. C.C.T

8. En rentrant, elle nous racontera son aventure..... Date.

Gérondif C.C.T.

9. Ils partiront avant vous..... Date.

Adverbe de temps C.C.T.

10. Enfin calmé, il s'excusa auprès de ses confrères..... Date.

Participe passé C.C.T.

11. Le moudjahid, qui allait sortir, a reçu une visite..... Date.

Prop. Sub. relative C.C.T.

Activité n°3 : Observez les phrases suivantes :

1. Il reviendra dès qu'il aura terminé.
2. Je me promène en attendant que tu arrives.
3. Au moment où je me préparais, il est arrivé.

Questions :

1. Décomposez les phrases suivantes en groupes.
2. Dites si l'action de la principale se passe avant, après ou au même temps de la subordonnée.

Réponses :

1. Il reviendra **dès qu'il aura terminé**.

Prop. Principale Prop. Sub. C.C.T.

2. Je me promène **en attendant que tu arrives**.

Prop. Principale Prop. Sub. C.C.T

3. **Au moment où** je me préparais, il est arrivé.

Prop. Sub. C.C.T Prop. Principale

⇒ L'action de la principale se passe après celle de la subordonnée. ...(Postériorité).

- ⇒ L'action de la principale se passe avant celle de la subordonnée. ...(Antériorité).
- ⇒ L'action de la principale se passe au même temps de celle de la subordonnée.....
(Simultanéité).

Activité de synthèse :

Pour informer d'un fait d'Histoire, on utilise des indicateurs de temps qui peuvent exprimer : une date (un moment précis), une durée (une période) ou une fréquence (une répétition). Ces indicateurs peuvent être des adverbes de temps, des gérondifs, des participes passés, des groupes nominaux ou des propositions subordonnées.

Le rapport entre la principale et la subordonnée peut être un rapport de postériorité, d'antériorité ou de simultanéité.

2.2.11. Séance n°8 : Autoévaluation. (Durée : 1 heure).

Objectif :

-l'élève sera capable d'évaluer ses pré-acquis en matière de développement de la compétence de lecture selon les composantes onomastique et interculturelle du nom propre.

1.-Rappel du sujet :

En vous inspirant de ce que vous avez étudié dans la matière d'Histoire, rédigez un texte d'Histoire dans lequel vous évoquez une personnalité historique nationale ou étrangères afin de la faire connaître à vos camarades.

2.-La grille d'autoévaluation :

Indications	Oui	Non

-J'ai rédigé un texte d'Histoire qui comporte une introduction, un développement et une conclusion. -J'ai narré ce fait d'Histoire. -J'ai introduit des anthroponymes des personnages historiques dans ma production. -J'ai exploité les anthroponymes comme indices permettant d'exploiter mes connaissances antérieures. -J'ai mobilisé mes acquis de la matière d'Histoire pour mettre en évidence l'événement traité. -J'ai développé des représentations positives envers les Français qui ont participé à la guerre de libération nationale. -J'ai marqué ma subjectivité. -J'ai utilisé les temps de la narration soit le présent à valeur narrative, soit l'imparfait et le passé simple. -J'ai bien ponctué mon texte. -J'ai vérifié mon orthographe.		
--	--	--

2.2.12. Séance n°9 : Activités de préparation à l'écrit. (Durée : 1 heure).

Support : Histoire du 8 Mai 1945.

D'après : M. YOUSFI, *L'Algérie en marche*, ENAL Ed. 1983, p. 28.

Objectif : Evaluer la capacité de l'élève à :

-Identifier les indices de subjectivité dans un texte d'Histoire.

Support

Histoire du 8 mai1945.

Répression sanglante dans le Nord-Constantinois.

Ce jour du 8 mai, de grandes manifestations furent organisées par le P.P.A.1 à travers tout le pays, l'Algérie revendicatrice défila en scandant dignement : « A bas le colonialisme ! » « Vive l'Algérie indépendante ! » « Libérez Messali ! » « Libérez les détenus politiques ».

A l'exemple du 1er mai, les manifestations eurent un caractère pacifique, et partout où les forces de police ne s'interposaient pas, tout se déroula dans l'ordre et le calme absolu.

Puis, ce fut la provocation, l'éclatement : « C'est à la suite de l'intervention des policiers et des soldats dans les villes de garnisons que les bagarres commencèrent. » Avoua Henri Benzet. Le colonat, animé par la haine et la violence, donna libre cours à ses instincts les plus bas. Les massacres atteignirent le paroxysme de la tragédie dans le Constantinois.

F.Abbas témoigna de Sétif, sa ville : « Le 8 mai 1945 est un mardi, c'est le marché hebdomadaire. La ville de Sétif abrite ce jour-là, entre cinq et quinze mille fellahs et commerçants venus des régions les plus éloignées... ».

Dans cette cité, le cortège parfaitement organisé et autorisé par les autorités à son départ de la mosquée, parvint sans incident jusqu'au niveau du café de France. Là, aux alentours, des cars chargés de policiers étaient postés et prêts à intervenir. L'inspecteur Laffont (habillé en civil), assis à la terrasse de l'établissement, se leva, bondit et tenta d'arracher la pancarte portant l'inscription : « A bas l'impérialisme ! Vive la victoire des Alliés ! ». Le porteur de la pancarte résista, mais l'inspecteur lui tira trois balles de pistolet dans le ventre. Les policiers qui encadraient le cortège se regroupèrent rapidement face aux manifestants. Alors le scénario se déroula furieusement, et la fusillade commença. L'émeute gagna Sétif. La loi martiale fut proclamée ; nul ne put circuler, s'il n'était porteur d'un brassard délivré par les autorités.

Tout autre Algérien était abattu, impitoyablement. La répression s'étendit à la périphérie : d'abord le petit centre de Périgot-Ville, puis Chevreuil. Les troupes françaises quadrillèrent la région. Le ratissage s'opéra sauvagement et sans frein. C'était l'hystérie. Tout se mêla et se confondit. Le sang appela le sang ; tout indigène, citadin ou rural, loyaliste ou militant, était considéré comme une victime qu'il fallait abattre sans pitié.

A Chevreuil, les légionnaires du colonel Bourdillat se conduisirent comme en pays conquis. C'était le droit au pillage, aux viols, aux exécutions sommaires, sous le vocable éloquent d'opération de nettoyage. Des expéditions « punitives » furent organisées. On tirait sur tout, partout : fellahs, femmes, enfants, vieillards, tous tombèrent innocemment. Les morts s'ajoutèrent aux morts. Sur les routes, dans les champs, au fond des vallées, ce ne furent qu'incendies et charniers sous le ciel clair de mai.

M.YOUSFI, *L'Algérie en marche*, ENAL Ed. 1983.

1 P.P.A. : Parti du Peuple Algérien, Parti nationaliste fondé par Messali Hadj.

Le déroulement de la séance :

I. Activités d'exploration et de découverte :

Question 1 :

Repérez les éléments périphériques qui entourent le texte.

Question 2 :

D'après le para texte, de quoi s'agit-il ?

Question 3 :

Dégagez la situation de communication en complétant le tableau ci-dessous :

Qui parle ?	A qui ?	De quoi ?	Quand ?	Où ?	Comment ?	Pourquoi ?
-	-	-	-	-	-	-

II. Activités de construction du savoir :

Question 1 : Relevez du texte toutes les expressions qui servent à décrire, à la fois, les Algériens et les Français.

Les Algériens	Les Français
-	-
-	-
-	-

-	-
-	-

Question 2 :

La présence de l'auteur est-elle marquée dans le texte ? Justifiez votre réponse.

VI. Activité de synthèse :

Complétez l'énoncé suivant par l'un des éléments suivants : point de vue, péjorative, se manifeste, prendre position, dénoncer, l'événement, méliorative, explicitement.

Dans la relation ded'Histoire, l'auteur même s'il ne pas, il peut exprimer son; sa position. La descriptionoudes personnages ou des actions lui permet depar rapport à l'événement, deune situation ou des actions données.

Le corrigé

Dans la relation de **l'événement** d'Histoire, l'auteur même s'il ne **se manifeste** pas **explicitement**, il peut exprimer son **point de vue** ; sa position. La description **méliorative** ou **péjorative** des personnages ou des actions lui permet de **prendre position** par rapport à l'événement, de **dénoncer** une situation ou des actions données.

V. Activité d'intégration

Consigne :

Rédigez un texte d'Histoire dans lequel vous racontez les circonstances du déroulement de l'événement traité.

la production écrite :

C'est au cours de deux réunions tenues le 10 et le 24 Octobre 1954 à Alger, que le comité des six a mis les dernières touches aux préparatifs pour le déclenchement de la guerre de libération, qui aurait lieu le premier Novembre 1954.

Comme prévu, à minuit, la guerre de libération a été déclenchée afin d'appeler à l'indépendance des Algériens contre le colonisateur français. Ce dernier a eu pour objectif de posséder les terres et les richesses du peuple algérien par n'importe quel moyen. Cela a poussé les Algériens à se révolter contre le système colonial et à déclencher la guerre de libération afin de récupérer ce qui leur appartient.

Le 1^{er} Novembre 1954 a été le commencement de huit années de souffrance et de résistance face à l'ennemi. Grâce à leurs sacrifices, ils ont fini par obtenir une indépendance bien méritée.

2.2.13. Séance n°10 : Expression orale. (Durée 1heure).

La réalisation de la séance de production de l'oral implique la présentation d'une consigne aux apprenants afin de leur faciliter la tâche. Cette consigne est formulée dans une langue simple, accessible à la compréhension. Elle permet à l'apprenant de suivre les étapes nécessaires qui lui permettent de résoudre la situation problème de manière efficace.

Par ailleurs, nous avons expliqué aux apprenants les objectifs à atteindre à la fin de la séance. Ces élèves seront capables de communiquer oralement pour débloquer l'expression. Ils seront amenés à réaliser oralement un passage pour rendre un hommage à une personnalité historique. Pour faciliter le travail effectué, nous avons mis l'accent sur l'importance de l'exploitation des ressources initiales. Ces dernières permettent aux apprenants de combler leurs insuffisances relatives aux informations qui renvoient à la biographie de la personnalité historique abordée.

La séance est planifiée comme suit :

- Une première étape qui se rapporte à une lecture attentive de la consigne de la part des apprenants afin de comprendre la tâche demandée.

-Une deuxième étape qui consiste en le repérage des mots clés dans le but de les exploiter dans la planification de la production orale envisagée. Dans cette étape, nous avons joué le rôle de médiateur dans la mesure où nous avons orienté les apprenants dans le repérage des indices essentiels sans pour autant leur attribuer directement les bonnes réponses. Nous leur avons attribué suffisamment de temps pour souligner ces éléments importants pour développer leur esprit réflexif.

Les apprenants participent au cours et ils montrent de très bonnes capacités de s'exprimer à l'oral. Ils sont motivés, ils continuent à participer et ils n'hésitent pas à donner une autre réponse lorsque la première est erronée.

-Une dernière étape est consacrée à la rédaction. Chaque apprenant tente de produire seul le cours passage narratif à l'aide de ses ressources initiales acquises de la matière d'Histoire ou des expériences personnelles antérieures. Par la suite, l'élève présentera oralement à ses camarades le travail réalisé.

Le déroulement de la séance :

Objectif : Evaluer la capacité de l'élève à :

-Réaliser oralement un hommage à une personnalité historique.

Sujet :

En vous inspirant de vos connaissances antérieures, réalisez oralement un texte d'Histoire dans lequel vous rendez hommage à une personnalité historique en vous adressant à votre camarade afin de recueillir des informations à propos de sa biographie.

2.2.14. Séance n°11 : **Compte rendu de la production écrite. (Durée : 2 heure).**

Objectif :

-Réaliser correctement un texte relatant la biographie d'une personnalité historique.

Le déroulement de la séance :

Nous avons planifié la séance de la manière suivante :

Moment 01 :

Nous avons commencé par rappeler le sujet de la production écrite.

Rappel du sujet :

En vous inspirant de ce que vous avez étudié dans la matière d'Histoire, rédigez un texte d'Histoire dans lequel vous évoquez une personnalité historique afin de la faire connaître à vos camarades et le publier dans le journal de votre établissement.

Moment 02 :

Nous avons réalisé un perçu sur le travail réalisé par les élèves. En effet, après avoir corrigé les copies des élèves concernant la rédaction d'une biographie d'une personnalité historique, nous avons constaté qu'ils ont compris globalement ce que c'est qu'un texte d'Histoire narratif et la démarche à adopter pour sa réalisation.

Cependant, certains élèves ont négligé quelques caractéristiques de base à savoir : la mobilisation des acquis de la matière d'Histoire pour mettre en évidence l'événement traité et le développement des représentations positives envers les Français qui ont participé à la guerre de libération nationale.

De plus, le vocabulaire faisait défaut à la majorité des élèves où nous avons relevé des répétitions qui nuisent à la cohérence de la production écrite.

Enfin, nous avons remarqué que les apprenants ont négligé la ponctuation et les majuscules en dépit de leur importance.

En somme, la production écrite est une compétence à travailler et à retravailler.

Moment 03 :

Nous avons analysé le sujet, à savoir : la lecture de la consigne et l'identification des mots clés.

En vous inspirant de ce que vous avez étudié dans la matière d'Histoire, **rédigez un texte d'Histoire** dans lequel vous évoquez une **personnalité historique** afin de la faire connaître à vos camarades et le **publier** dans **le journal de votre établissement**.

Moment 04 :

Nous avons procédé à la réalisation de la production écrite.

Moment 05 :

Nous avons demandé à trois élèves de lire le texte corrigé.

Moment 06 :

Nous avons réalisé le bilan statistique des copies des élèves.

Classes 3^{ème} LE et 3^{ème} L & Ph. Effectif : 60 élèves.

1^o Nombre d'élève ayant réalisé une bonne rédaction : 29 élèves.

2^o Nombre d'élève ayant réalisé une production écrite moyenne : 18 élèves.

3^o Nombre d'élève ayant réalisé un travail insuffisant : 13 élèves.

Il est à remarquer que le résultat obtenu de cette classe est plutôt positif. Le niveau des apprenants reste appréciable, notamment avec la présence d'élèves excellents.

En conclusion, le niveau de ces deux classes est bon. Il est toutefois demandé aux élèves d'améliorer constamment leurs niveaux en langue pour se mettre en situation de réussite.

Moment 07 :

Nous avons remis les travaux aux élèves. Nous leur avons demandé de les évaluer en tenant compte de la grille d'autoévaluation et des appréciations portées sur leurs copies.

Moment 08 :

Nous avons demandé à chaque élève d'améliorer sa production écrite. Nous avons ramassé leurs copies, une deuxième fois, afin d'être corrigées et notées.

Moment 09 :

Nous avons prévu des activités de remédiation à partir des lacunes constatées chez les apprenants.

Nous formulé les objectifs à atteindre à la fin de la séance de remédiation. En effet, l'élève sera capable de savoir utiliser chaque articulateur logique à la place qui lui convient dans la production écrite. De plus, il sera en mesure de se rappeler de l'importance de la ponctuation et de son rôle dans la détermination du sens. Enfin, il aura la possibilité d'éviter la répétition à l'aide de la substitution lexicale, de la synonymie et d'apprendre la meilleure méthode lui permettant de reformuler.

Activité n°1 : Classez les articulateurs suivants dans le tableau ci-dessous : enfin, ensuite, d'abord, aussi, en dernier lieu, tout d'abord, en outre, également, c'est pourquoi, premièrement, de plus, d'une part, en premier lieu, par conséquent donc, en second lieu.

Pour introduire le premier paragraphe	Pour introduire les paragraphes suivants	Pour introduire le dernier paragraphe	Pour introduire une conclusion

Activité n°2 : Faites correspondre à chaque terme de la colonne A son substitut de la colonne B.

A	B
Automobile	Cet auteur
Pasteur	Cet animal
Singe	Cette planète

Picasso	Cet écrivain
V. Hugo	Cet engin
Venus	Ce savant
	Ce peintre

Activité n°3 : Reliez chaque mot de la liste A au synonyme qui lui convient de la liste B.

A	B
Aujourd'hui	Partisan
Enseignant	Actuellement
Lassitude	Transformé
Adeptes	Fatigue
Modifié	Professeur

Activité n°4 : Ponctuez le texte suivant :

le giroflier arbre originaire des philippines donne des boutons floraux que l'on cueille et que l'on fait sécher au soleil ce sont les fameux clous de girofle.

Nous avons constaté que la mise en place de la séquence n°1, du projet pédagogique intitulé : « *Textes et documents d'Histoire* », a permis d'initier les apprenants aux approches onomastique et interculturelle de l'anthroponyme. En effet, les élèves ont mobilisé leurs stratégies métacognitives afin d'exploiter les noms propres de personne dans l'élaboration du contenu sémantique d'un texte d'Histoire narratif. Les séances dispensées ont pour fonction d'optimiser les représentations activées lors de la tâche de lecture afin d'améliorer le rendement en matière de compréhension.

3.5. Une deuxième lecture proposée après la séquence d'apprentissage dispensée

La deuxième période est effectuée une semaine plus tard durant laquelle les apprenants du groupe G2, de chaque expérimentation, ont bénéficié du contenu pédagogique relatif à la

séquence d'apprentissage qui vise une initiation aux approches onomastique et interculturelle du nom propre de personne. Durant cette séance, les participants sont amenés à mobiliser les informations issues du texte et mémorisées pendant la première séance dans le but de prévoir des connexions entre ces informations et les ressources initiales en langue de scolarisation stockées en mémoire à long terme, activées grâce aux anthroponymes véhiculés par le texte.

Par ailleurs, les apprenants du groupe témoin G1 de chaque expérience n'ont pas profité des enseignements de la séquence d'apprentissage permettant l'exploitation des anthroponymes dans l'élaboration du contenu sémantique d'un texte d'Histoire mais ils ont assisté aux séances constituant la séquence d'apprentissage selon l'approche adoptée par le système éducatif algérien.

Ainsi, nous attribuons une seconde fois à tous les participants le même texte d'Histoire ainsi que le questionnaire qui l'accompagne.

L'objectif de la séquence d'apprentissage élaborée est de remédier aux problèmes rencontrés par les apprenants lors du développement de la compétence de compréhension de l'écrit d'un texte d'Histoire. Cette séquence permet d'optimiser leurs stratégies métacognitives nécessaires à la réalisation de leur tâche et les conduisent à mettre en œuvre de manière efficace les procédures adéquates à la réalisation de l'activité de lecture.

La consigne proposée lors de cette deuxième lecture est la suivante : *« vous êtes priés de lire une seconde fois le texte qui véhicule des noms propres nationaux et étrangers. Vous allez essayer, aussi bien pour le groupe témoin n'ayant pas bénéficié de séquence d'apprentissage que pour le groupe expérimental qui a exploité le contenu de la séquence d'apprentissage, d'utiliser les anthroponymes afin de prévoir des associations entre les informations véhiculées par le support écrit et l'ensemble des ressources initiales relatives aux biographies des personnalités historiques étudiées au préalable. Nous comptons sur votre collaboration pour donner des réponses précises ».*

4. Recueil et analyse des réponses aux questionnaires

Le traitement des résultats obtenus suite aux deux expérimentations a permis d'évaluer, dans un premier temps, l'effet de la mise en œuvre de l'approche onomastique consistant en l'exploitation des anthroponymes dans l'élaboration du contenu sémantique d'un texte d'Histoire afin de montrer leur importance dans l'activation des ressources personnelles de

l'apprenant acquises de la discipline d'Histoire dispensée en L1, voir mettre l'accent sur le rappel d'inférences.

Dans un second temps, nous étudions l'effet de l'intégration de l'approche interculturelle du nom propre de personne dans le processus d'enseignement/apprentissage qui vise l'utilisation des anthroponymes étrangers dans le développement des représentations positives qui permettent de favoriser les procédures impliquées dans l'activité de compréhension.

Nous avons analysé les données obtenues à partir des réponses aux questionnaires attribués aux apprenants. Ces données sont divisées en trois classes :

1. les réponses correctes : ce sont des réponses pertinentes, considérées comme justes et complètes ;
2. les réponses partielles : il s'agit des réponses incomplètes qui contiennent au moins un élément de réponse correct ;
3. les réponses fausses : elles se rapportent aux réponses non pertinentes et complètement fausses et erronées.

Nous allons nous focaliser, d'abord, sur les résultats obtenus des deux expérimentations relatives aux processus cognitifs mis en œuvre dans la construction de la cohérence textuelle d'un texte d'Histoire. L'objectif de notre travail de recherche est de montrer la manière avec laquelle les apprenants procèdent au traitement de l'information pendant la réalisation de la tâche de lecture.

Autrement dit, il s'agit d'explicitier les mécanismes exploités par les participants pour déterminer s'ils ont établi des liens entre l'ensemble des informations véhiculées par le texte et leurs connaissances initiales relatives aux biographies des personnalités historiques activées grâce aux anthroponymes issus du support écrit ou s'ils ont envisagé le traitement des informations issues du texte sans procéder au rappel des inférences qui proviennent des autres disciplines et en différentes langues.

Ensuite, le traitement des réponses des participants des deux expérimentations nous permettra de montrer à quel moment le rendement de l'activité de lecture est optimal.

A travers ce chapitre, Nous avons justifié le choix des séances qui constituent l'intervention didactique effectuée auprès des apprenants de 3^{ème} année secondaire. Nous avons également présenté le contenu de la séquence d'apprentissage élaborée selon les principes fondamentaux de l'approche interculturelle du nom propre de personne. Cette approche se rapporte au développement des représentations positives envers les anthroponymes afin d'inciter les apprenants à les utiliser dans la construction du sens d'un texte d'Histoire narratif à travers l'activation de leurs connaissances antérieures.

En somme, nous avons présenté les modalités des expérimentations élaborées afin d'infirmier ou de confirmer l'hypothèse principale selon laquelle l'exploitation des anthroponymes, nationaux ou étrangers, favorisent la mobilisation des ressources initiales stockées en mémoire à long terme afin d'améliorer le rendement du processus de lecture.

Nous avons également mis l'accent sur les objectifs envisagés dans la planification des deux expérimentations. Nous avons aussi déterminé les hypothèses émises lors de notre recherche, les prédictions supposées, la démarche expérimentale et la méthodologie adoptée dans le recueil et l'analyse des données obtenues des réponses aux questionnaires.

Le traitement de ces données a pour fonction de confirmer ou d'infirmier les hypothèses émises préalablement. Nous allons procéder, dans le chapitre suivant, à la présentation des résultats ainsi qu'à l'interprétation des réponses collectées.

Chapitre 2

Analyse de l'effet des noms propres de personne dans la lecture d'un texte d'Histoire narratif

Le traitement des réponses au questionnaire, réalisées par les apprenants de 3^{ème} année secondaire, après le rappel différé du support écrit va nous permettre de montrer l'effet de l'exploitation des noms propres de personne sur la tâche de compréhension de l'écrit d'un texte d'Histoire.

En effet, nous avons réalisé deux expérimentations auprès des apprenants dans le but de confirmer ou d'infirmer les hypothèses émises préalablement. Chacune implique deux groupes : le premier, dit témoin, et le second expérimental. Ainsi, nous allons, d'abord, présenter les résultats de la première expérimentation tout en justifiant ces derniers. Ensuite,

nous aborderons ceux de la deuxième expérimentation ainsi que l'interprétation des réponses obtenues par les apprenants des deux groupes.

1. Expérimentation n°1

Afin de prouver l'efficacité de la séquence d'apprentissage visant l'initiation à l'approche onomastique, tout en montrant le rôle des noms propres de personne dans le rappel d'inférences, les données obtenues à partir des expérimentations sont analysées dans deux tableaux.

Les résultats de la première expérimentation, qui se rapporte à l'importance des anthroponymes dans l'activité de lecture, sont présentés dans deux tableaux :

- un premier tableau comporte les résultats des apprenants du G1 n'ayant pas bénéficié de la séquence d'apprentissage ;
- un second tableau qui contient les résultats des apprenants du G2 avec l'apport de la séquence d'apprentissage.

Les données recueillies de l'expérimentation sont analysées selon le plan d'expérience $S < G2 > *P3$ dont les lettres S, G et P renvoient successivement aux termes : Sujet, Groupe et Pertinence. En effet, G1 = activité de compréhension sans séquence d'apprentissage réalisée. Le G2 = activité de compréhension après la séquence d'apprentissage proposée. Par ailleurs, le critère de la pertinence comprend : P1= propositions très bonnes ou bien des réponses correctes (+). P2= propositions moyennement bonnes ou des réponses partielles ($\pm$). P3= propositions pas bonnes ou des réponses fausses (-).

1.1. Présentation des principaux résultats

Tableau récapitulatif des résultats du G1 (groupe témoin : sans bénéficier d'une séquence d'apprentissage visant une initiation à l'approche onomastique)

Item/ Appre- -nants	Item N°1	Item N°2	Item N°3	Item N°4	Item N°5	Item N°6	Item N°7	Item N°8	Item N°9	Item N°10	Total		
											+	$\pm$	-
N°1	-	$\pm$	$\pm$	+	-	-	-	-	-	-	0 1	0 2	0 7
N°2	+	+	+	+	-	-	-	-	-	-	0 4	0 0	0 6
N°3	+	+	$\pm$	$\pm$	+	-	$\pm$	-	-	+	0 4	0 3	0 3
N°4	+	+	-	$\pm$	-	-	$\pm$	-	-	-	0 2	0 2	0 6
N°5	+	+	+	+	+	-	$\pm$	-	-	-	0 5	0 1	0 4
N°6	+	$\pm$	+	+	-	+	-	-	-	-	0 4	0 1	0 5
N°7	+	$\pm$	-	-	+	-	-	-	-	+	0 3	0 1	0 6
N°8	+	$\pm$	+	$\pm$	+	-	-	-	-	+	0 4	0 2	0 4
N°9	-	$\pm$	-	+	-	-	-	-	-	-	0 1	0 1	0 8
N°10	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	0 1	0 0	0 9
N°11	-	+	-	-	-	-	$\pm$	-	-	+	0 2	0 1	0 7
N°12	+	+	-	+	+	-	-	-	-	-	0 4	0 0	0 6
N°13	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	0 1	0 0	0 9
N°14	-	$\pm$	-	-	-	-	-	-	-	-	0 0	0 1	0 9
N°15	$\pm$	+	-	$\pm$	$\pm$	-	-	-	-	-			

											0 1	0 3	0 6
N°16	+	+	-	+	-	-	-	-	-	-	0 3	0 0	0 7
N°17	-	-	-	+	+	-	±	+	+	-	0 4	0 1	0 5
N°18	+	+	-	+	-	-	-	-	-	-	0 3	0 0	0 7
N°19	-	±	-	±	-	-	±	-	-	+	0 1	0 3	0 6
N°20	±	+	±	±	+	-	±	-	-	-	0 2	0 4	0 4
TOTAL											5 0	2 6	1 2 4
TO TAL	+	10	12	04	09	07	01	00	01	01	05		
PAR ITEM	±	02	07	03	06	01	00	07	00	00	00		
	-	08	01	13	05	12	19	13	19	19	15		

Tableau récapitulatif des résultats du G2 (ayant bénéficié d'une séquence d'apprentissage visant une initiation à l'approche onomastique).

Item/ Appre- -nants	Item N°1	Item N°2	Item N°3	Item N°4	Item N°5	Item N°6	Item N°7	Item N°8	Item N°9	Item N°1 0	Total		
											+	±	-
N°1	+	+	+	+	+	-	±	+	-	+	0 7	0 1	0 2
N°2	+	+	+	+	-	-	±	+	-	+	0 6	0 1	0 3
N°3	-	+	+	+	-	-	±	+	-	+			

											0 5	0 1	0 4
Nº4	+	+	+	+	$\pm$	-	$\pm$	+	-	+	0 6	0 2	0 2
Nº5	+	+	+	$\pm$	+	-	$\pm$	-	-	+	0 5	0 2	0 3
Nº6	+	+	+	$\pm$	$\pm$	-	$\pm$	-	-	+	0 4	0 3	0 3
Nº7	-	+	+	+	$\pm$	-	$\pm$	$\pm$	+	+	0 5	0 3	0 2
Nº8	-	+	+	-	+	-	$\pm$	-	-	-	0 3	0 1	0 6
Nº9	+	+	-	$\pm$	$\pm$	-	-	-	$\pm$	+	0 3	0 3	0 4
Nº10	+	+	-	$\pm$	$\pm$	-	$\pm$	-	$\pm$	+	0 3	0 4	0 3
Nº11	+	+	$\pm$	$\pm$	+	-	$\pm$	+	+	+	0 6	0 3	0 1
Nº12	+	+	+	$\pm$	-	-	$\pm$	$\pm$	-	+	0 4	0 3	0 3
Nº13	+	+	-	+	-	-	$\pm$	+	-	-	0 4	0 1	0 5
Nº14	+	+	-	+	+	-	$\pm$	-	+	-	0 5	0 1	0 4
Nº15	+	+	+	+	-	-	$\pm$	+	$\pm$	+	0 6	0 2	0 2
Nº16	+	+	$\pm$	+	-	-	$\pm$	+	+	+	0 6	0 2	0 2
Nº17	+	+	-	$\pm$	+	-	$\pm$	-	-	+	0 4	0 2	0 4
Nº18	+	+	-	$\pm$	$\pm$	-	-	-	$\pm$	+	0 3	0 3	0 4
Nº19	+	+	-	$\pm$	$\pm$	-	-	-	$\pm$	+	0 3	0 3	0 4

N°20	-	+	-	±	+	-	-	-	-	+	0 3	0 1	0 6
TOTAL											9 1	4 2	6 7
TO TAL	+	16	20	10	09	07	00	00	08	04	17		
PAR	±	00	00	02	10	07	00	16	02	05	00		
ITEM	-	04	00	08	01	06	20	04	10	11	03		

Après avoir effectué la tâche de rappel, les apprenants du G1, qui n'ont pas bénéficié d'une séquence d'apprentissage visant une initiation à l'approche onomastique, ont obtenu les résultats ci-dessous :

- 25 % de réponses correctes ;
- 13 % de réponses partielles ;
- 62 % de réponses fausses. (**voir Figure n°4**).

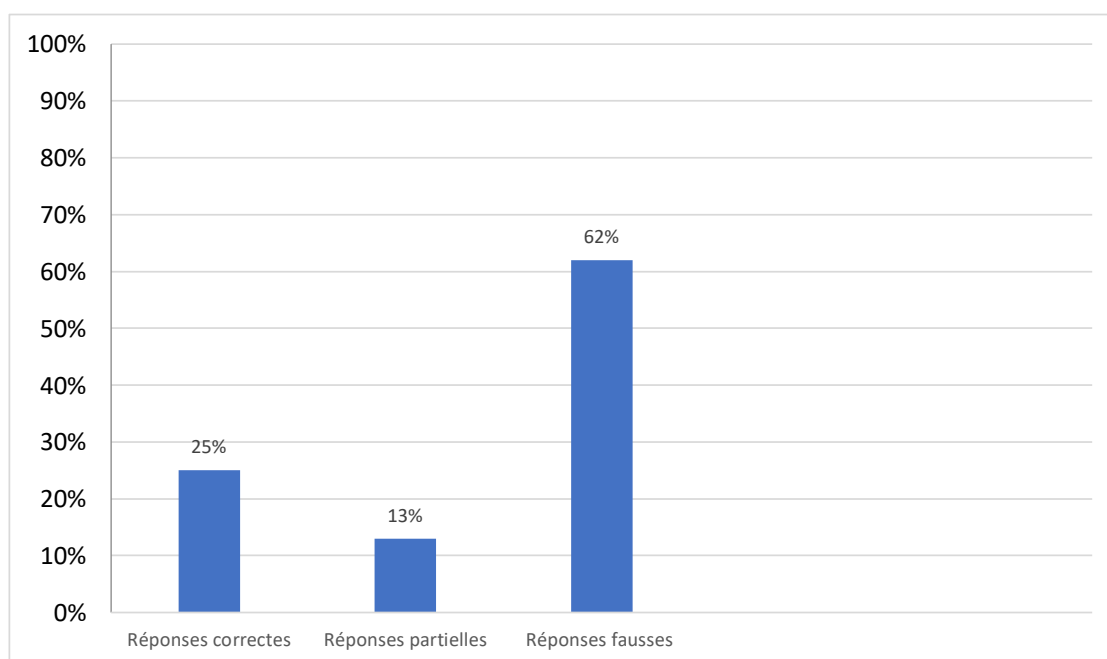


Figure n°4 : Niveau de performance des réponses dans le groupe G1.

Les apprenants du G2 auxquels nous avons dispensé une séquence d'apprentissage visant une initiation à l'approche onomastique ont obtenu de meilleurs pourcentages que ceux du G1 :

- 46 % de réponses correctes ;
- 21 % de réponses partielles ;
- 33 % de réponses fausses. (**voir Figure n°5**).

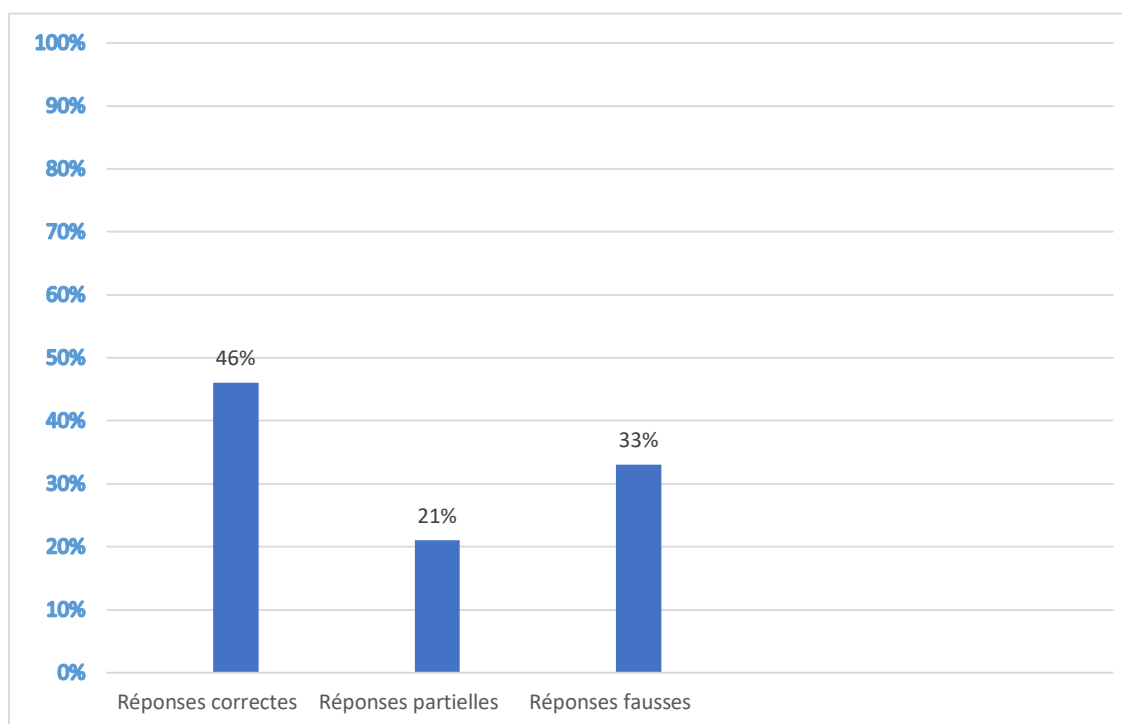


Figure n°5 : Niveau de performance des réponses dans le groupe G2.

Voici les résultats des deux groupes :

Groupes/Réponses	Réponses correctes	Réponses partielles	Réponses fausses
G1	25%	13%	62%

G2	46%	21%	33%
----	-----	-----	-----

Tableau récapitulatif des résultats des apprenants selon les groupes

Nous observons que le nombre des réponses pertinentes du groupe G1 est inférieur par rapport à celui du groupe G2. De plus, le nombre des réponses partielles, qui contiennent au moins un élément de réponse correcte, est lui-même inférieur à celui du groupe G2. Par ailleurs, nous pouvons remarquer que les apprenants du groupe G1 ont réalisé plus de réponses fausses par rapport à ceux du groupe G2.

Nous avons observé que la majorité des apprenants ne traite pas les questions proposées au questionnaire impliquant différents indices de réponse de façon profonde étant donné qu'ils se contentent du repérage de la première unité relative à la réponse sans mobiliser plus de temps permettant de lire la totalité du texte pour déterminer s'il y a possibilité de repérer d'autres fragments de réponse.

Les réponses partielles sont considérées comme des énoncés qui contiennent au moins un élément de réponse juste, nous pouvons donc les considérer comme des réponses correctes **(voir figures n°6 et n°7).**

Suivant cette perspective, les pourcentages modifiés sont montrés dans les graphes ci-dessous :

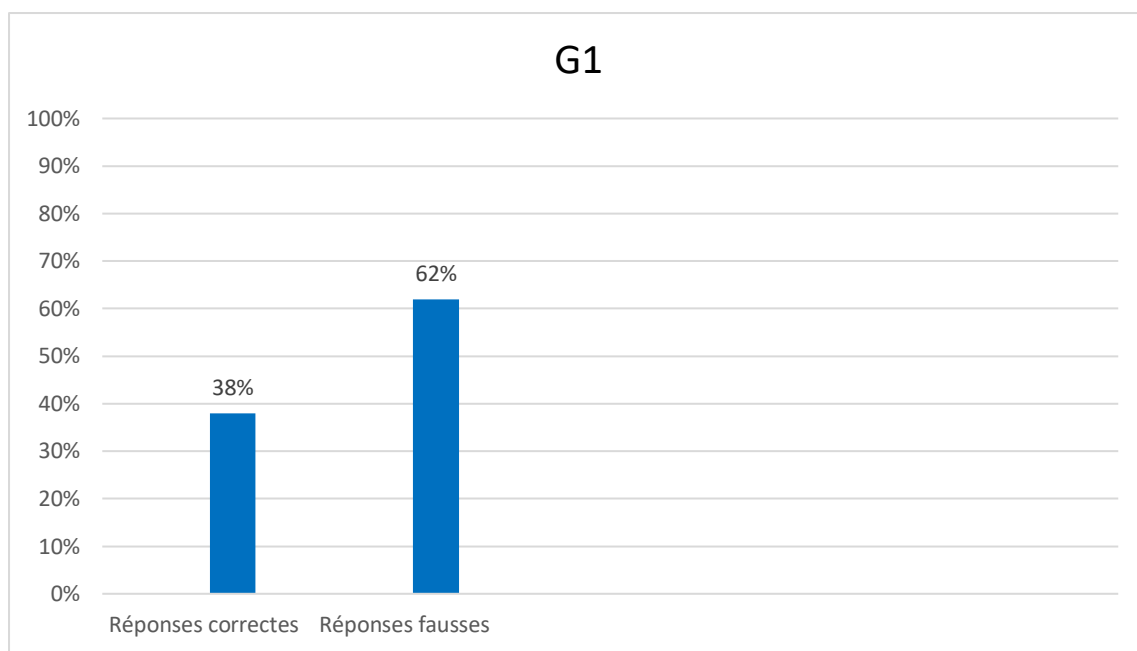


Figure n°6 : Différence entre les réponses correctes et fausses du G1.

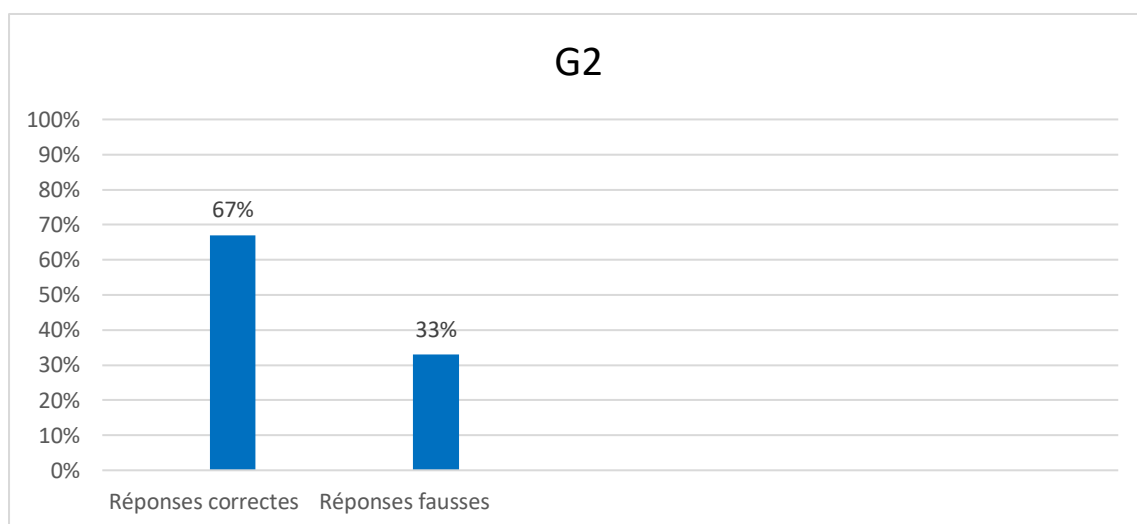


Figure n°7 : Comparaison entre les réponses pertinentes et non pertinentes du G2.

Nous soulignons l'efficacité de l'exploitation des anthroponymes dans le développement de la compétence de compréhension de l'écrit. Autrement dit, les apprenants qui ont bénéficié de la séquence d'apprentissage proposée ont produit un nombre plus important de réponses pertinentes que ceux qui ont effectué l'activité de lecture sans une initiation à l'approche onomastique (**voir figure n°8**).

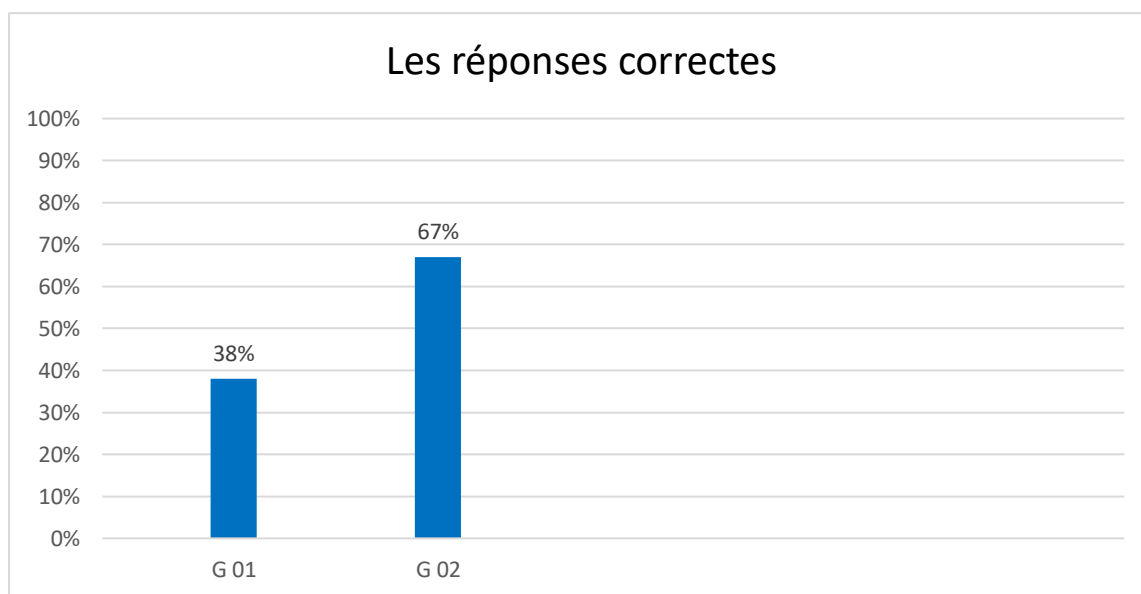


Figure n°8 : Progression des réponses pertinentes selon les groupes.

Ainsi, le contenu de la séquence d'apprentissage dispensé aux apprenants visant à montrer le rôle des anthroponymes dans le développement de la compétence lectoriale, nous permet de constater que le taux des réponses non pertinentes diminue du groupe témoin au groupe expérimental. A vrai dire, ce taux égale à 62 % concernant le G1 qui n'a pas été initié à l'approche onomastique mais il baisse à 33% pour le groupe G2 qui a bénéficié d'un enseignement basé sur l'exploitation des noms propres de personne (**voir figure n°9**).

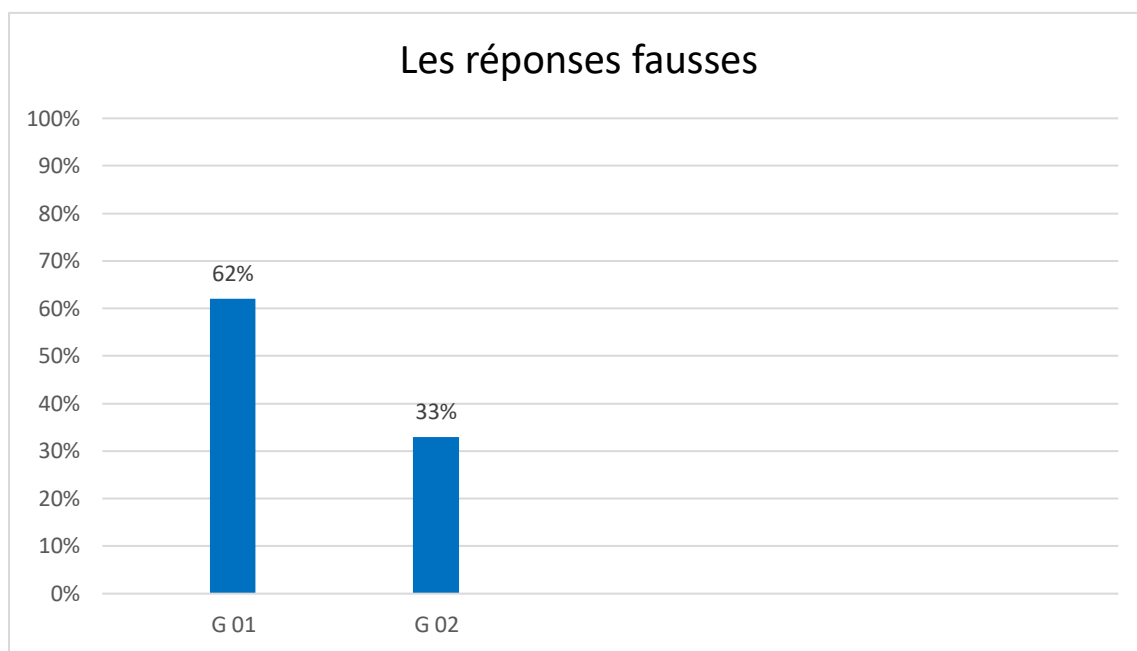


Figure n°9 : Progression des réponses non pertinentes selon les groupes.

1.2. Analyse et interprétation des résultats

A présent, nous entamons l'interprétation des résultats obtenus suite à l'expérimentation réalisée concernant l'analyse des difficultés constatées chez les apprenants de troisième année secondaire dans l'activité de lecture d'un texte d'Histoire narratif en français langue étrangère.

L'objectif de l'expérimentation est l'analyse de l'effet des noms propres de personnes (anthroponymes) sur la compréhension d'un texte d'Histoire. Nous allons interpréter les résultats de notre travail de recherche après le rappel des hypothèses formulées au préalable.

Notre étude se rapporte, d'une part, à l'apport d'un enseignement basé sur l'initiation à l'approche onomastique. D'autre part, elle envisage de montrer l'importance de l'intégration

de la théorie interculturelle du nom propre dans l'activité pédagogique à travers l'exploitation des noms propres étrangers dans les supports didactiques. Le premier texte expérimental traité, intitulé : « Didouche Mourad, héros de la révolution » est jugé de « difficile » dans la mesure où il aborde des événements d'Histoire réels dont les faits n'ont pas été vécus par les apprenants, nous citons à titre illustratif : « *En mars 1950, à la suite de l'affaire dite du « complot », Didouche, après avoir échappé à la police française, qui déclencha une vague d'arrestations au sein de cette organisation, regagne la capitale avec un groupe de militants* ». De plus, le lexique péjoratif véhiculé par ce type de texte alimente la haine et le mépris des apprenants envers le colonisateur français, ce qui réduit le rendement dans la tâche de compréhension, à savoir : *arrestation, lutte armée, complot ...etc.*

Les hypothèses de notre travail se rapportent à l'effet de l'exploitation des noms propres, véhiculés par le texte d'Histoire narratif ainsi qu'à l'importance des noms propres étrangers sur la construction du sens du texte traité. Cela nécessite la mobilisation des connaissances antérieures des apprenants, exploitées pendant l'activité de la compréhension de l'écrit étant donné que, d'une part, les anthroponymes sont intraduisibles et donc permettent de véhiculer le même sens de la langue française (L2) à la langue arabe (L1) d'où l'importance de l'approche de la didactique intégrée des langues dans le processus d'enseignement/apprentissage. D'autre part, les échanges des connaissances sont réalisés généralement en arabe durant les niveaux pédagogiques antérieurs (primaire et moyen) ainsi que pendant les années précédentes effectuées au secondaire (1^{ère} et 2^{ème} AS), c'est pourquoi l'approche interdisciplinaire implique, particulièrement dans notre étude, la coopération de deux matières didactiques, à savoir : la discipline du français langue étrangère et la discipline d'Histoire enseignée en L1. Morin le confirme lorsqu'il déclare qu'« *il est extrêmement important, toujours dans l'idée de relier, de voir ce qui relie les choses séparées* » (Morin, 1995, p. 110).

Cela explique la possibilité des transferts cognitifs effectués chez les apprenants en s'appuyant sur le contenu des différentes matières pédagogiques afin de mobiliser leurs connaissances dans la résolution d'une situation problème, selon le thème traité. A ce propos, Morin ajoute que

l'Histoire des sciences n'est pas seulement celle de la constitution et de la prolifération des disciplines, mais en même temps celle de ruptures des frontières disciplinaires, d'empiétements d'un problème d'une discipline sur

une autre, de circulation de concepts, de formation de disciplines hybrides qui vont finir par s'autonomiser ; enfin c'est aussi l'Histoire de la formation de complexes où différentes disciplines vont s'agréger et s'agglutiner. Autrement dit, si l'Histoire officielle de la science est celle de la disciplinarité, une autre Histoire, liée et inséparable, est celle des inter-trans-poly-disciplinarités (Morin, 1994, p. 02).

Selon les hypothèses préalablement émises, nous supposons que l'effet de l'exploitation des noms propres de personnes véhiculés par le texte d'Histoire permet une meilleure réception du support écrit.

Concernant la première hypothèse, il s'agit d'analyser l'effet de l'absence d'un enseignement basé sur une initiation à l'approche onomastique visant le développement de la compétence de compréhension en L2. L'absence de cet enseignement empêche les apprenants d'activer leurs connaissances initiales en freinant le processus du rappel d'inférences permettant la construction du sens du texte d'Histoire.

Cette hypothèse se rapporte à la production des apprenants du groupe G1, qui ont abordé la séance de compréhension de l'écrit après la tâche de rappel, de moins de réponses correctes par rapport au groupe expérimental G2 étant donné qu'ils auraient une compréhension minimale du support. La première hypothèse est validée. En effet, les pourcentages montrent que les sujets du groupe G1 ont produit un nombre inférieur de propositions pertinentes que le second groupe G2.

Nous pouvons justifier ce que nous avançons par le fait que les participants jugent que le texte d'Histoire est difficile vu qu'il raconte des événements qui se sont déroulés dans le passé. Ainsi, les apprenants n'arrivent pas à traiter ce type de texte de manière efficace dans la mesure où ils n'ont pas vécu l'époque où les circonstances se sont produites et donc ils ne disposent pas des informations nécessaires leur permettant d'accomplir avec succès la tâche de lecture.

Autrement dit, le développement de la compétence de compréhension de l'écrit d'un texte d'Histoire pourrait se caractériser par des lacunes à cause des obstacles auxquels les apprenants sont confrontés. Ces derniers sont sensé s'appuyer sur les indices lexicaux,

particulièrement les anthroponymes véhiculés par le texte traité afin de faire appel à leurs connaissances initiales activées lors du repérage de ces noms propres de personne.

Par conséquent, nous avons tenté de montrer les approches didactiques ainsi que les moyens nécessaires à une meilleure compréhension visant à proposer des solutions aux insuffisances des apprenants pendant l'activité de lecture d'un texte d'Histoire. A vrai dire, nous avons remarqué que le problème posé lors de la construction du sens d'un texte se rapporte à l'absence d'une initiation à l'approche onomastique permettant le transfert des connaissances de la discipline d'Histoire enseignée en L1 vers celle du français langue étrangère L2.

Afin d'améliorer le rendement du processus d'enseignement/apprentissage en matière de compréhension, nous avons proposé l'exploitation des anthroponymes issus du texte, qui renvoient à des personnalités historiques ayant participé à la guerre de libération nationale, et qui constituent des indices linguistiques pour favoriser la mise en œuvre des mécanismes mentaux relatifs à l'activation des inférences mobilisées lors de la tâche de lecture. Ces indices nominaux qui sont invariables d'une langue à une autre, facilitent l'association des connaissances antérieures des apprenants, acquises en langue de scolarisation et stockées en mémoire à long terme, et l'ensemble des informations issues du support proposé.

Nous constatons que les sujets du groupe témoin G1 ont produit moins de réponses pertinentes étant donné qu'ils n'ont pas bénéficié d'une séquence d'apprentissage, visant une initiation à l'approche onomastique, avant la tâche de rappel. C'est pourquoi, d'une part, ces participants n'ont pas eu la possibilité de faire intervenir les inférences, à savoir : les informations implicites contenues dans le texte. D'autre part, ils n'ont pas pu faire intervenir leurs connaissances personnelles en relation avec le thème abordé dans le texte. Par ailleurs, ils ont analysé seulement l'ensemble des informations véhiculées par le texte de manière explicite, ce qui explique le nombre important des réponses non pertinentes produites par les apprenants pendant la réalisation de la séance de compréhension écrite.

Nous déduisons que le développement de la compétence réceptive est confronté à plusieurs problèmes lorsque les apprenants ne sont pas initiés à l'approche onomastique à travers l'exploitation des anthroponymes dans l'activation de leurs connaissances préalables. Ces problèmes les empêchent de faire intervenir leurs ressources cognitives en L1, acquises dans différentes disciplines. En effet, la réalisation de l'activité de lecture de manière efficace suggère la mise en œuvre des méthodes d'enseignement innovantes, particulièrement celles

impliquant l'exploitation des noms propres de personnes au sein de la classe et leurs rôles dans l'amélioration du rendement de l'activité de lecture d'un texte d'Histoire.

La seconde hypothèse se rapporte à l'effet de l'exploitation d'un enseignement basé sur une initiation à l'approche onomastique sur le développement de l'activité de compréhension du texte d'Histoire. La séquence d'apprentissage élaborée vise à identifier les différents types des noms propres en insistant sur le rôle des anthroponymes dans l'activation des connaissances nécessaires à ce type de texte en fournissant des informations supplémentaires par rapport à celles existantes dans le support écrit. Ainsi, les apprenants arrivent à investir leurs capacités sémantiques et à mettre en œuvre leurs stratégies métacognitives, adaptées selon la situation problème qu'ils sont amenés à résoudre.

Nous avons émis l'hypothèse que l'intégration de l'approche onomastique dans le processus d'enseignement/apprentissage, qui tend à familiariser les apprenants au repérage d'indices nominatifs, permet de produire un nombre supérieur de réponses correctes. L'hypothèse émise est validée. Nous avons constaté que les apprenants du groupe expérimental G2 qui ont bénéficié du contenu de la séquence d'apprentissage, relative à l'exploitation des anthroponymes dans la tâche de lecture, ont produit un nombre important de réponses pertinentes par rapport à ceux du groupe témoin G1 qui n'ont pas été initiés à l'utilisation des noms propres de personnes dans la construction de la cohérence sémantique.

Nous justifions le nombre important de propositions pertinentes élaborées par le groupe G2, contrairement à celles réalisées par le groupe G1, par le contenu de la séquence d'apprentissage qui leur a été dispensé. Il s'agit d'un enseignement qui vise à montrer l'importance des anthroponymes dans le développement de la compétence réceptive en français langue étrangère L2 ainsi que d'explicitier les mécanismes mentaux nécessaires à l'activation des connaissances préalables en L1 relatives au thème abordé dans le texte soumis au traitement.

L'ensemble des séances de la séquence d'apprentissage proposée permettent aux apprenants, d'une part, d'avoir un aperçu sur la définition du nom propre ainsi que ses différents types. D'une autre part, elles explicitent le rôle des anthroponymes dans la réalisation de l'activité de lecture d'un texte d'Histoire en français. En effet, les noms propres de personnes étudiés dans la matière d'Histoire en arabe, sont exploités afin d'assurer le rappel d'inférences, c'est-à-dire d'activer l'ensemble de ces ressources stockées en mémoire à long terme, acquises

des enseignements dispensés dans cette discipline en L1. Ces informations inférées renvoient aux connaissances collectées des biographies des personnalités historiques, proposées comme chapitre dans le programme de la matière d'Histoire destinée aux apprenants de troisième année secondaire. C'est pourquoi, nous devons inciter les apprenants à prendre conscience de leurs stratégies d'apprentissage mises en œuvre afin d'assurer les transferts nécessaires à travers la coordination entre les différentes disciplines.

Ainsi, le développement efficace de la compétence de lecture implique de la part des apprenants d'effectuer des associations entre leurs ressources personnelles en relation avec le thème traité et le contenu du support écrit.

Les résultats de notre recherche représentent une continuité des travaux effectués au préalable concernant la construction du sens des textes traités en contexte plurilingue (Legros, Maître de Pembroke & Makhlouf, 2003, pp. 145-157 ; Hoareau, Legros, Gabsi, Makhlouf & Khebbab, 2006, pp. 277-297 ; Boudechiche & Legros, 2007b,) et projettent de mettre l'accent sur l'importance des connaissances antérieures en langue de scolarisation activées grâce aux noms propres de personne dans l'élaboration du contenu sémantique d'un texte d'Histoire narratif (Chave-Dartoen, Leguy & Monnerie, 2012, p. 81).

.

1.3. Discussion des résultats

L'objectif de notre étude est d'analyser l'effet de l'exploitation des anthroponymes dans l'amélioration du rendement du processus d'enseignement/apprentissage en matière de compréhension de l'écrit d'une texte d'Histoire en français langue étrangère. Il s'agit de montrer l'apport des noms propres de personnes dans l'activation des connaissances antérieures afin de combler les carences sémantiques à travers la mobilisation des processus cognitifs mentaux nécessaires dans le rappel d'inférences.

L'intérêt porté à notre travail est de déterminer, dans un premier temps, le rôle des noms propres de personnes dans l'optimisation des pratiques pédagogiques en classe. Dans un second temps, il se rapporte à l'apport de la langue de scolarisation dans la construction du sens d'un texte d'Histoire vu que les anthroponymes permettent l'activation de leurs ressources personnelles en L1.

Nous avons obtenu des pourcentages qui reflètent les obstacles auxquels les apprenants sont confrontés lors de la construction du sens d'un texte d'Histoire narratif en français langue étrangère. Ces résultats nous renseignent sur l'importance de l'approche cognitive visant la mobilisation des ressources initiales des apprenants en L1 afin de développer la compétence de lecture d'un texte à travers une initiation à l'approche onomastique. Ces pourcentages montrent l'effet de l'activation des informations stockées en mémoire à long terme en s'appuyant sur les anthroponymes véhiculés par le texte d'Histoire ainsi que d'explicitier les mécanismes mentaux mis en œuvre dans le rappel d'inférences utilisées dans la séance de la compréhension de l'écrit.

Les données permettent de valider l'hypothèse centrale émise qui se rapporte à l'exploitation des anthroponymes dans le traitement de l'information d'un texte d'Histoire. Ces noms propres de personne assurent une meilleure compréhension dans la mesure où ils favorisent l'activation des ressources individuelles, en l'occurrence le rappel d'inférences en L1. Les données relatives à l'effet de l'intégration de l'approche onomastique dans l'activité de lecture d'un texte d'Histoire correspondent aux hypothèses formulées initialement.

La mise en œuvre de l'approche onomastique dans le développement de la compétence de lecture vise l'amélioration du rendement du processus d'enseignement/apprentissage étant donné que l'expérimentation effectuée prouve que l'exploitation des anthroponymes, dans la compréhension d'un texte en L2 permettent d'activer un nombre élevé de ressources personnelles en relation avec la personnalité historique abordée dans le texte soumis à l'étude, en s'appuyant sur les connaissances acquises de la matière d'Histoire dispensée en L1. Cette discipline, destinée aux apprenants de 3^{ème} année secondaire, propose un chapitre relatif à l'identification des biographies des personnes ayant participé à la guerre de libération nationale.

Par ailleurs, il y a lieu de mettre l'accent sur l'effet des mécanismes cognitifs mentaux nécessaires dans le rappel d'inférences, relatives aux informations personnelles stockées en mémoire à long terme, dans le but de favoriser la construction de la cohérence textuelle du sens d'un texte d'Histoire en L2.

L'expérimentation effectuée auprès des participants, ayant bénéficié d'un enseignement basé sur une initiation à l'approche onomastique visant l'exploitation des anthroponymes dans la mobilisation des connaissances antérieures en L1, a permis d'obtenir de meilleurs résultats. En effet, les apprenants ont réalisé un nombre plus important de bonnes réponses après la tâche de rappel.

L'augmentation du nombre des réponses pertinentes se rapporte à l'utilisation des anthroponymes dans l'activité de lecture étant donné que ces noms propres de personnes permettent d'activer des interférences construites à partir des connexions établies entre les ressources initiales des participants et les connaissances implicites issues du texte.

L'intégration de l'approche onomastique joue un rôle primordial dans l'amélioration du rendement de l'activité de compréhension de l'écrit d'un texte d'Histoire en L2. L'objectif de notre étude est d'optimiser les théories d'apprentissage adoptées par le système éducatif algérien afin de prévoir un dispositif de formation visant de mettre en œuvre une didactique basée sur le développement de la compétence de compréhension de l'écrit d'un texte d'Histoire dans une classe de français langue étrangère, en contexte plurilingue.

Dans l'approche cognitive, telle qu'adoptée par la didactique des langues étrangères, la production des inférences est nécessaire dans la construction du sens d'un support écrit vu qu'elle conduit les apprenants à repérer les indices implicites véhiculés par le texte d'Histoire. Autrement dit, l'activité inférentielle permet de mobiliser l'ensemble des informations, relatives au contenu sémantique du texte traité, stockées en mémoire à long terme (MTLT). La fonction principale de cette dernière est d'activer les connaissances initiales des apprenants construites en L1 après l'élaboration de la tâche de rappel, dans le but d'atteindre les objectifs visés, préalablement formulés et d'obtenir de meilleurs résultats en matière de compréhension.

2. Expérimentation n°2

Pour montrer l'importance de la séquence d'apprentissage relative à une initiation à l'approche interculturelle du nom propre de personne, tout en montrant la contribution de ces indices nominatifs dans le rappel d'inférences et dans la construction des représentations amélioratives, les données obtenues à partir des expérimentations sont exposées dans deux tableaux.

Les données de la deuxième expérimentation, relative au rôle des noms propres étrangers dans le développement de la compétence interculturelle en compréhension de l'écrit, sont présentées de la manière suivante :

- le premier tableau énonce les résultats des apprenants du G1 qui n'ont pas bénéficié de l'apport de la séquence pédagogique ;

- le second tableau dévoile les résultats des apprenants du G2 ayant bénéficié de la séquence pédagogique.

Les résultats obtenues de l'expérimentation sont traités selon la consigne d'expérience $S < G2 > *P3$ dont les lettres S, G et P se rapportent aux éléments : Sujet, Groupe et Pertinence. En effet, G1 = tâche de lecture en l'absence de la séquence d'apprentissage dispensée selon l'approche interculturelle du nom propre de personne. Le G2 = activité de compréhension après la séquence d'apprentissage réalisée. Par conséquent, l'indice de la pertinence renvoie à P1= propositions très pertinentes ou bien de bonnes réponses (+). P2= propositions assez-bonnes ou des réponses partielles ($\pm$). P3= réponses non pertinentes (-).

2.1. Présentation des principaux résultats

Tableau récapitulatif des résultats du G1 (groupe témoin : n'ayant pas bénéficié d'une séquence d'apprentissage relative à une initiation à l'approche interculturelle du nom propre)

Item/ Appre- -nants	Item N°1	Item N°2	Item N°3	Item N°4	Item N°5	Item N°6	Item N°7	Item N°8	Item N°9	Item N°10	Total		
											+	$\pm$	-
N°1	-	+	+	+	-	-	-	-	-	-	0 3	0 0	0 7
N°2	-	-	-	-	-	-	-	-	+	$\pm$	0 1	0 1	0 8
N°3	-	+	-	+	-	-	+	+	$\pm$	-	0 4	0 1	0 5
N°4	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	0 1	0 0	0 9
N°5	+	$\pm$	+	+	+	+	-	-	-	$\pm$	0 5	0 2	0 3

N°6	-	±	-	+	-	-	+	+	±	+	0 4	0 2	0 4
N°7	-	+	-	+	-	-	+	+	+	+	0 6	0 0	0 4
N°8	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	0 2	0 0	0 8
N°9	+	+	-	+	+	-	-	-	-	-	0 4	0 0	0 6
N°10	+	±	±	+	-	-	-	-	-	-	0 2	0 2	0 6
N°11	+	+	±	-	-	-	-	-	-	-	0 2	0 1	0 7
N°12	-	-	-	-	-	+	+	-	+	+	0 4	0 0	0 6
N°13	-	-	-	-	-	-	-	-	-	±	0 0	0 1	0 9
N°14	-	±	-	-	-	-	-	-	-	-	0 0	0 1	0 9
N°15	-	±	-	±	-	-	-	-	-	-	0 0	0 2	0 8
N°16	-	±	-	-	-	+	-	-	-	-	0 1	0 1	0 8
N°17	-	+	+	±	±	±	-	-	+	±	0 3	0 4	0 3
N°18	+	±	-	+	-	-	-	-	+	+	0 4	0 1	0 5
N°19	-	+	-	-	-	±	-	-	-	-	0 1	0 1	0 8
N°20	+	±	-	-	-	-	±	+	±	-	0 2	0 3	0 5
TOTAL											4 9	2 3	1 2 8
TO TAL	+	07	09	03	08	02	03	04	04	05	04		

PAR	+	00	08	02	02	01	02	01	00	03	04			
ITEM	-	13	03	15	10	17	15	15	16	12	12			

Tableau récapitulatif des résultats du G2 (groupe témoin : qui n'a pas bénéficié d'une séquence d'apprentissage se rapportant à une initiation à l'approche interculturelle du nom propre)

Item/ Appre- -nants	Item N°1	Item N°2	Item N°3	Item N°4	Item N°5	Item N°6	Item N°7	Item N°8	Item N°9	Item N°10	Total		
											+	±	-
N°1	-	+	±	+	-	±	+	±	-	-	0 3	0 3	0 4
N°2	+	+	±	+	-	+	-	±	+	+	0 6	0 2	0 2
N°3	-	+	±	±	-	±	+	±	±	±	0 2	0 6	0 2
N°4	+	±	-	-	-	±	+	-	+	±	0 3	0 3	0 4
N°5	+	±	-	+	+	±	-	-	+	±	0 4	0 3	0 3
N°6	+	+	+	+	±	+	+	-	+	+	0 8	0 1	0 1
N°7	+	+	-	-	+	±	+	+	±	+	0 6	0 2	0 2
N°8	-	+	±	+	-	+	+	±	±	±	0 4	0 4	0 2
N°9	-	+	±	+	-	±	-	±	±	-	0 2	0 4	0 4
N°10	-	+	+	-	±	+	-	+	+	+	0 6	0 1	0 3
N°11	-	-	±	-	-	+	+	+	+	+			

											0 5	0 1	0 4
N°12	-	+	±	±	±	+	-	-	-	±	0 2	0 4	0 4
N°13	±	+	±	±	+	+	-	±	+	+	0 5	0 4	0 1
N°14	-	+	±	-	-	+	±	+	+	±	0 4	0 3	0 3
N°15	+	+	±	-	+	+	±	±	+	+	0 6	0 3	0 1
N°16	+	+	±	-	+	+	±	±	+	+	0 6	0 3	0 1
N°17	-	±	±	±	-	+	+	+	+	+	0 5	0 3	0 2
N°18	-	+	-	+	-	±	+	±	+	+	0 5	0 2	0 3
N°19	±	+	±	±	+	+	-	±	+	+	0 5	0 4	0 1
N°20	-	+	±	+	±	+	+	±	+	+	0 6	0 3	0 1
TOTAL											9 3	5 9	4 8
TO TAL	+	07	16	02	08	06	13	10	05	14	12		
PAR ITEM	±	02	03	14	05	04	00	03	11	04	06		
	-	11	01	04	07	10	07	07	04	02	02		

Après avoir réalisé la tâche de rappel, les apprenants du G1, auxquels nous avons dispensé une séquence d'apprentissage relative à une initiation à l'approche interculturelle du nom propre, ont eu pour résultats les pourcentages suivants :

- 25 % de réponses correctes ;
- 11 % de réponses partielles ;
- 64 % de réponses fausses. (**voir Figure n°10**).

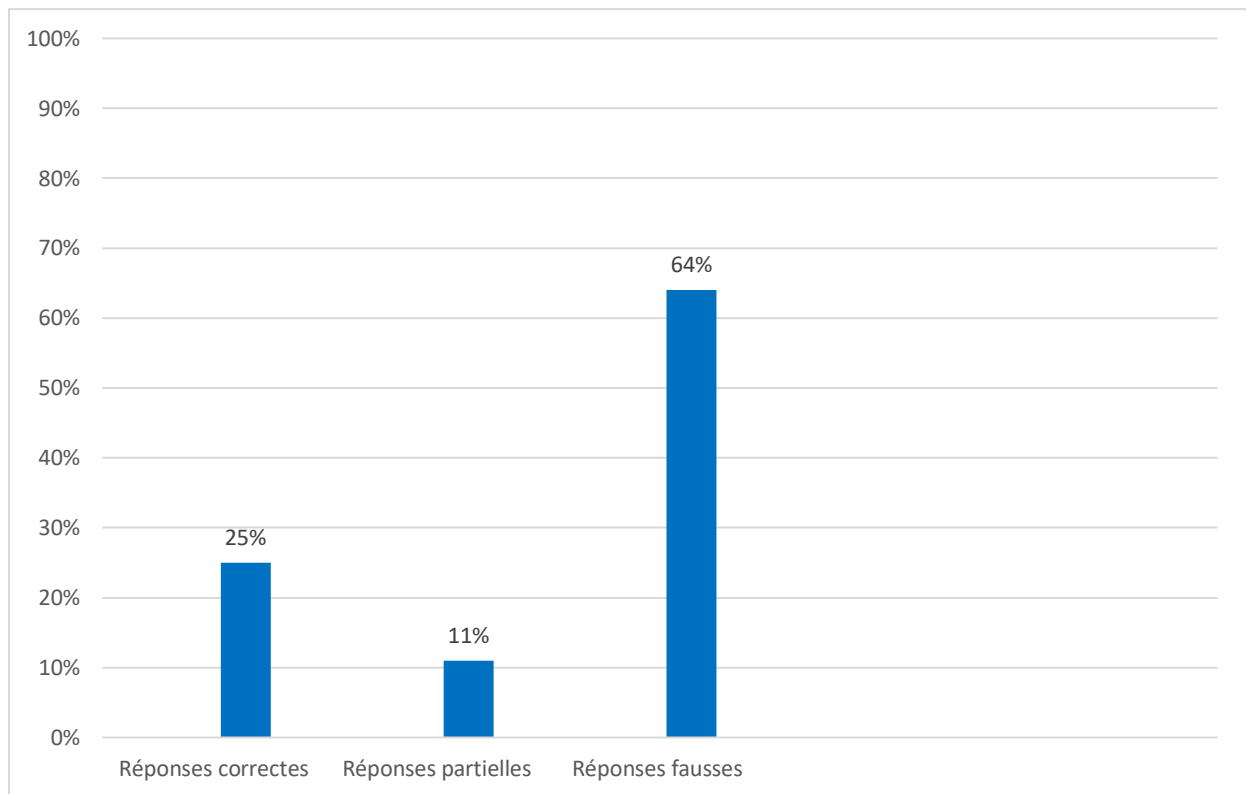


Figure n°10 : Niveau de pertinence des réponses des participants du groupe G1.

Les apprenants du groupe G2 qui ont été initié à l'importance de l'exploitation des noms propres étrangers dans la construction du sens d'un texte d'Histoire ont réalisé de meilleures réponses que ceux du groupe G1 :

- 47 % de réponses correctes ;
- 29 % de réponses partielles ;
- 24 % de réponses fausses. (**voir Figure n°11**).

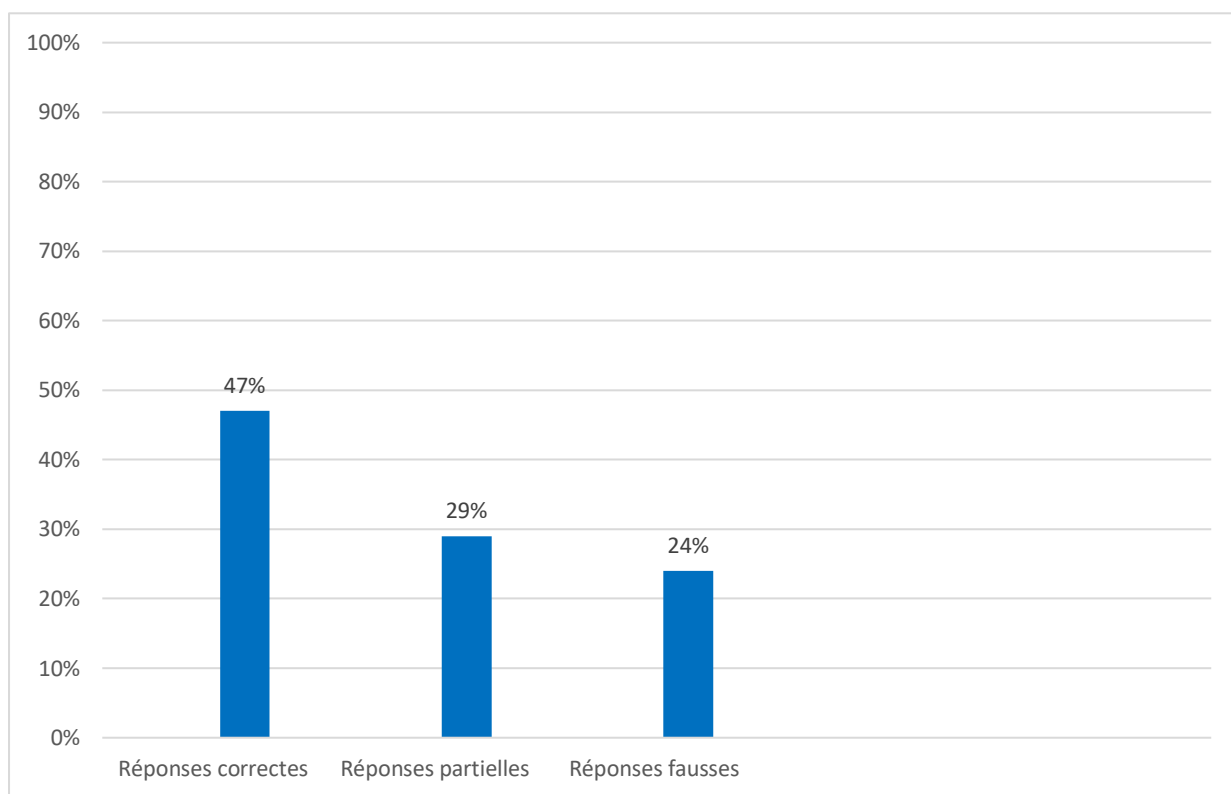


Figure n°11 : Niveau de pertinence des réponses des apprenants du groupe G2.

Les résultats des apprenants des deux groupes sont présentés dans le tableau suivant :

Groupes/Réponses	Réponses correctes	Réponses partielles	Réponses fausses
G1	25%	11%	64%
G2	47%	29%	24%

La récapitulation des résultats selon les groupes

Nous constatons que le nombre des réponses correctes produites par le groupe G1 est inférieur à celui du groupe G2. De plus, le nombre des réponses partielles du G1, qui

comprennent au minimum un indice de réponse pertinent, est aussi inférieur à celui du groupe G2. Néanmoins, il ya lieu de signaler que le nombre des réponses non pertinentes du groupe G1 est supérieur à celui du groupe G2.

Nous avons observé qu'un nombre important d'apprenants examinent les questions soumises au traitement qui supposent plusieurs composantes de réponse de manière partielle dans la mesure où ils procèdent à l'identification de la première partie concernant la réponse sans consacrer l'effort nécessaire qui vise l'analyse du texte en entier pour tenter de découvrir d'autres éléments de réponse.

Nous pouvons qualifier les réponses partielles comme des énoncés qui introduisent au moins un élément de réponse pertinente, c'est pourquoi nous pouvons les considérer comme des réponses correctes (**voir figures n°12 et n°13**).

Nous pouvons récapituler les résultats dans les diagrammes suivants :

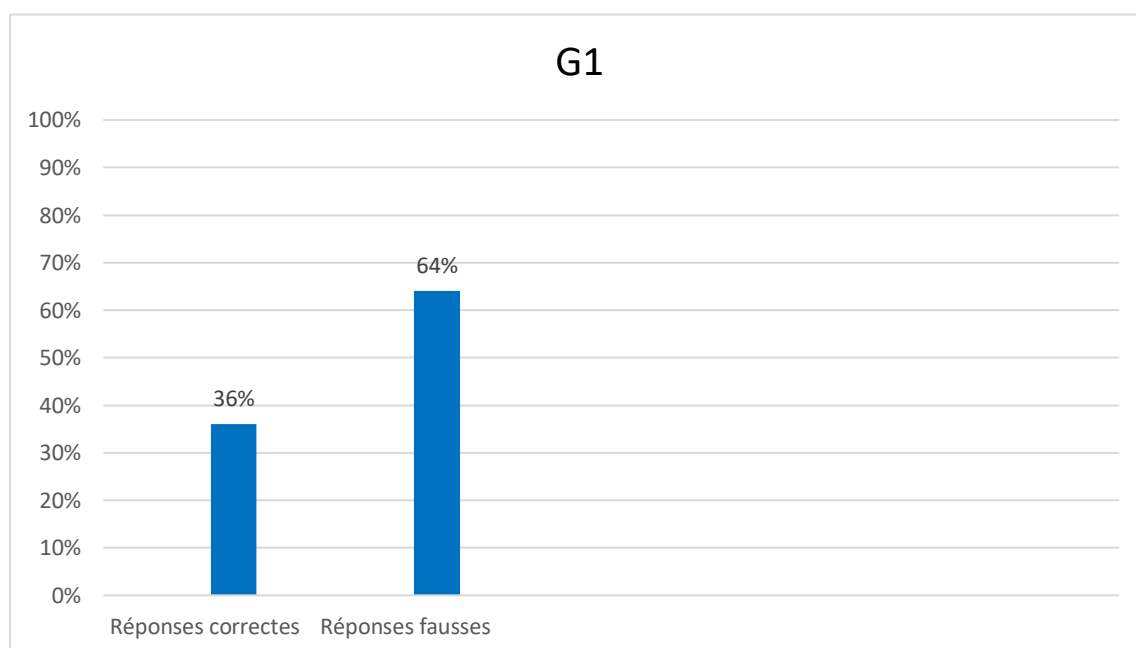


Figure n°12 : Distinction entre les réponses (pertinentes et non pertinentes) du G1.

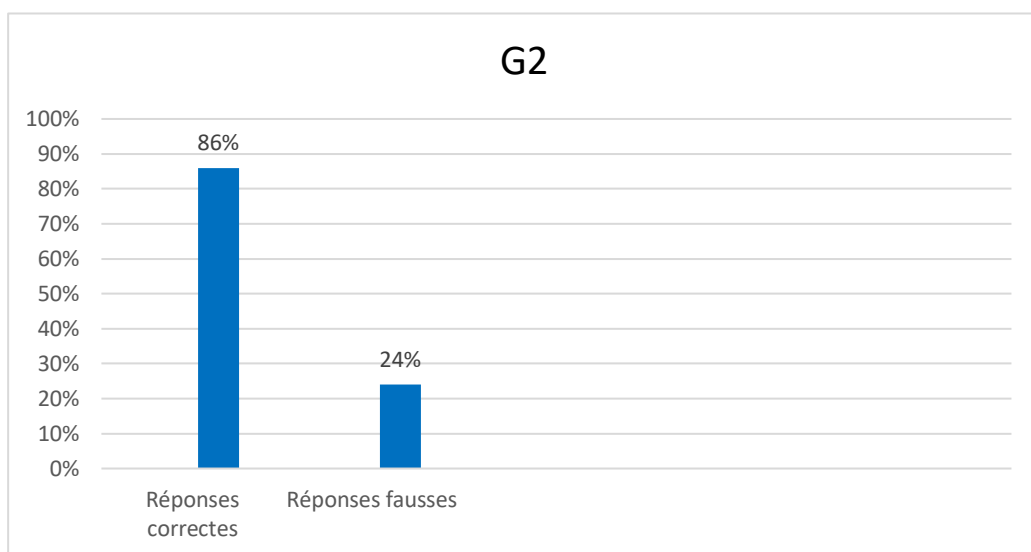


Figure n°13 : Distinction entre les réponses (pertinentes et non pertinentes) du G2.

L'utilisation des noms propres étrangers dans l'activité de lecture est nécessaire. En effet, une séquence d'apprentissage relative à une initiation à l'approche interculturelle du nom propre a été dispensée aux apprenants. Ces derniers ont pu produire un nombre plus important de bonnes réponses par rapport à ceux qui ont abordé la compréhension de l'écrit sans avoir bénéficié des enseignements de cette séquence produite (**voir figure n°14**).

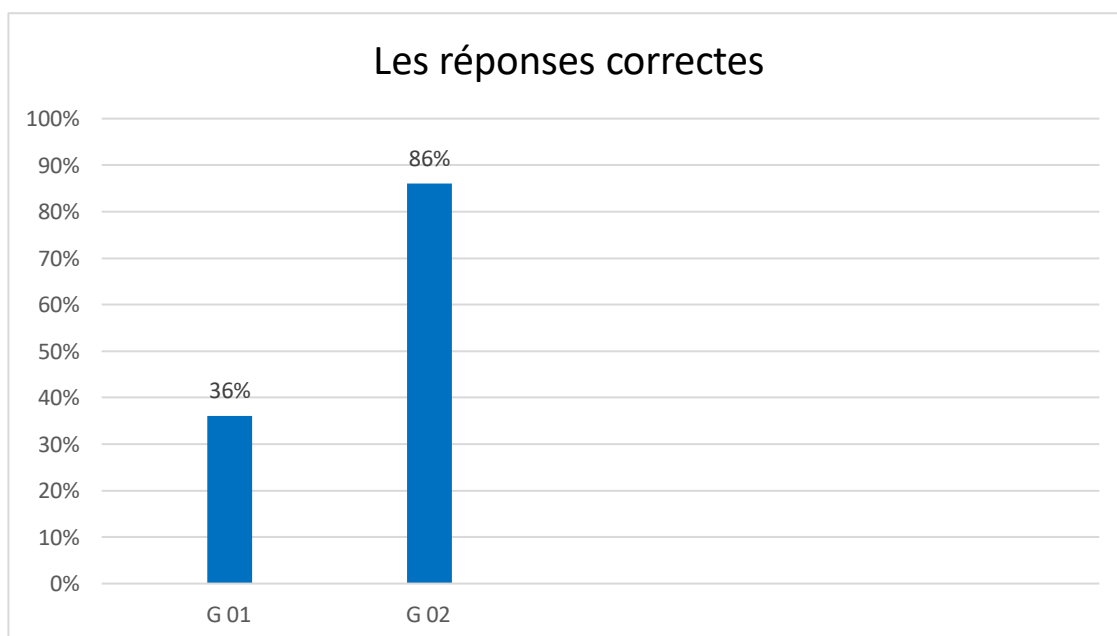


Figure n°14 : Progression des réponses pertinentes selon les groupes.

En effet, tirer avantage de l'ensemble des séances, qui constituent la séquence d'apprentissage, permet de révéler le rôle des anthroponymes étrangers dans le développement de la dimension interculturelle chez les apprenants lors de la construction du sens d'un texte d'Histoire, nous révèle que les pourcentages des réponses non pertinentes baissent d'un groupe à un autre. Autrement dit, ce chiffre atteint 64 % pour le groupe G1 qui n'a pas bénéficié des apports de la séquence didactique mise en œuvre et il baisse à 24% par rapport au groupe G2 ayant exploité les anthroponymes étrangers dans la réalisation de la tâche de lecture (**voir figure n°15**).

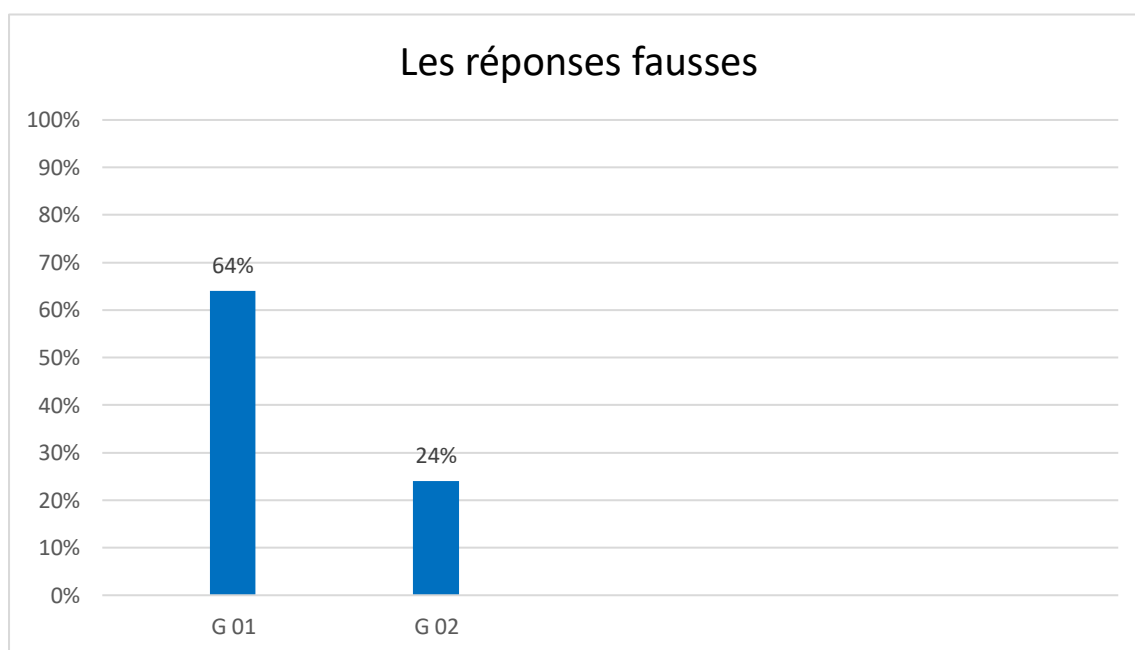


Figure n°15 : Progression des réponses non pertinentes selon les groupes.

2.2. Analyse et interprétation des résultats

Nous entamons, dans ce qui suit, l'analyse des données obtenues à partir de l'expérimentation organisée qui renvoie aux difficultés rencontrées par les apprenants de

troisième année secondaire dans la tâche de compréhension d'un texte d'Histoire narratif en français langue étrangère.

L'intérêt porté à notre expérimentation est d'analyser l'effet de l'exploitation des noms propres étrangers dans l'activité de lecture d'un texte d'Histoire. Les participants considèrent le deuxième texte expérimental intitulé : « *Les Français face à la guerre d'Algérie* » de « complexe ». Cela est justifié par les attitudes négatives développées chez les apprenants envers tous les anthroponymes étrangers, sachant que certains d'entre eux renvoient à des personnalités historiques qui ont contribué positivement à la guerre d'Algérie. Ainsi, ces représentations péjoratives les empêchent de traiter efficacement le texte d'Histoire qui véhicule des noms propres de personnes étrangères. C'est le cas, par exemples, de ces anthroponymes Français : *Alban Liechti*, *Noel Favrelièvre*, *René Vautier*, *Jacques Vergès* cités dans le texte proposé aux apprenants.

Nous allons mettre l'accent sur l'importance de la construction des représentations positives envers les anthroponymes français véhiculés par le texte, tout en insistant sur leurs rôles dans l'amélioration du rendement lorsqu'il s'agit de traiter le contenu sémantique d'un support écrit. De plus, notre recherche s'intéresse également à l'effet de l'étude des noms propres étrangers sur le développement de la dimension interculturelle chez les apprenants de 3^{ème} AS en s'appuyant sur l'apport de la construction des représentations positives des apprenants dans la réception d'un texte d'Histoire narratif.

Nous allons, d'abord, rappeler les hypothèses de notre étude. Ensuite, nous procéderons à l'interprétation des données obtenues après la tâche de rappel.

Le rôle principal de notre travail de recherche est de montrer l'importance de l'intégration de la théorie interculturelle du nom propre dans l'activité pédagogique à travers l'exploitation des noms propres étrangers dans les supports didactiques. Le texte proposé aux apprenants de 3^{ème} année secondaire intitulé : « *Les Français face à la guerre d'Algérie* », est considéré comme complexe étant donné que les participants disposent au préalable des représentations négatives envers le colonisateur, qui les empêchent de réaliser efficacement l'activité de compréhension. C'est pourquoi, ils ne fournissent pas l'effort de traiter le contenu du texte de manière objective à cause des préjugés construits au préalable envers l'autre, considéré comme ennemi. Pourtant, ils négligent la réalité selon laquelle certaines personnalités

étrangères étaient contre les massacres commis ainsi qu'ils ont participé à la libération de l'Algérie.

Les hypothèses de notre étude renvoient à l'analyse de l'effet de l'utilisation des anthroponymes étrangers en montrant le rôle actif de certains d'entre eux dans la libération de l'Algérie, ainsi qu'en insistant sur leur importance dans la construction du sens du texte traité. Ces noms propres étrangers issues du texte écrit, tout en permettant d'activer les connaissances antérieures des apprenants acquises en matière d'Histoire en L1, ils ont pour tâche de déconstruire les représentations péjoratives existantes à cause du lexique négatif véhiculé par le support et de reconstruire de nouvelles images permettant d'optimiser leurs attitudes. Grâce à l'intégration de l'approche interculturelle du nom propre de personne dans l'activité pédagogique, les enseignants arriveront à accomplir avec succès l'activité de compréhension.

Par ailleurs, notre recherche s'intéresse également à l'effet de l'étude des noms propres étrangers sur le développement de la dimension interculturelle chez les apprenants de 3^{ème} AS en s'appuyant sur l'apport de la construction des représentations positives des apprenants dans la réception d'un texte d'Histoire narratif.

Les hypothèses que nous avons formulées se rapportent à l'effet de l'utilisation des anthroponymes étrangers, issus du texte d'Histoire en français langue étrangère, sur la construction du sens de ce type de texte. En effet, nous considérons que le repérage de ces noms propres de personnes français serait nécessaire dans l'optimisation des pratiques pédagogiques en matière de compréhension.

Autrement dit, nous supposons que l'effet de la séquence d'apprentissage visant un enseignement basé sur une initiation à l'approche interculturelle du nom propre permet l'obtention de meilleurs résultats dans le traitement du contenu sémantique d'un texte d'Histoire en FLE.

Nous avons formulé la première hypothèse relative à l'effet de l'absence d'un enseignement permettant le développement de la dimension interculturelle du nom propre. En effet, en l'absence du contenu pédagogique proposé visant l'exploitation de l'approche interculturelle des anthroponymes, nous supposons que les représentations négatives construites par les apprenants empêchent une meilleure compréhension du texte d'Histoire.

A travers l'hypothèse émise, nous avons considéré que les participants du groupe témoin G1, ayant traité le texte d'Histoire lors de la séance de compréhension de l'écrit après la tâche de rappel, obtiendraient des résultats moins pertinents en formulant un nombre inférieur de bonnes réponses que le groupe G2. La première hypothèse est validée étant donné que les apprenants du groupe G1 ont eu une compréhension minimale du support écrit.

Nous avons analysé les données obtenues et nous avons constaté que ce taux obtenu est dû, d'une part, aux représentations négatives construites par les apprenants à partir du lexique péjoratif véhiculé par le texte d'Histoire. D'autre part, les apprenants disposent des préjugés préalables suite aux enseignements acquis durant leur parcours scolaire, particulièrement la matière d'Histoire dispensée en 3^{ème} année secondaire où l'un des chapitre résume les atrocités commises par le colonisateur français sans pour autant mettre l'accent sur le rôle de certains Français dans la lutte contre l'ennemi. C'est pourquoi, les apprenants développement des attitudes négatives envers les Français, négligeant ainsi la contribution de certaines personnalités françaises, voir étrangères dans l'indépendance de l'Algérie.

Autrement dit, les apprenants éprouvent des difficultés à traiter ce type de texte, ce qui réduit leur capacité à traiter le contenu sémantique du support écrit lors de l'activité de lecture étant donné que la construction du sens d'un texte d'Histoire implique le repérage des indices nominatifs, en insistant sur les anthroponymes étrangers qui renvoient aux personnalités historiques qui ont soutenu la cause algériennes afin d'éliminer les préjugés des apprenants et d'optimiser leurs représentations construites envers l'autre.

Afin de faire face aux obstacles rencontrés par les apprenants en matière de compréhension, nous avons proposé des remèdes consistant en l'intégration de l'approche interculturelle des anthroponymes tout en montrant l'apport des noms propres de personne étrangers dans le développement du contenu sémantique d'un texte d'Histoire. A vrai dire, nous avons constaté que ces problèmes sont dus à l'absence d'un enseignement basé sur le développement de la compétence interculturelle des noms propres afin de déconstruire les représentations existences, jugées négatives et de reconstruire de nouvelles représentations positives suite à la séquence d'apprentissage proposée. Cet enseignement permet de se focaliser sur les anthroponymes étrangers véhiculés par le texte d'Histoire en français afin d'activer les inférences nécessaires. Ces dernières consistent en des ressources stockées en mémoire relatives aux informations collectées des biographies des personnalités historiques étrangères, étudiées en matière d'Histoire en L1.

Nous proposons de remédier aux lacunes d'ordre psycholinguistiques à travers le développement de la compétence interculturelle des noms propres, afin d'optimiser leurs attitudes malgré la prédominance des modalisateurs négatifs, qui empêchent les apprenants de mieux appréhender le traitement des informations issues du texte. A ces dernières s'ajouteront les ressources personnelles activées grâce aux indices nominatifs pour améliorer le rendement de la construction du sens d'un texte d'Histoire.

Suite à l'analyse des données obtenues après l'expérimentation, nous remarquons que les apprenants du groupe G1 ont produit moins de bonnes réponses dans la mesure où ils n'ont pas bénéficié du contenu de la séquence pédagogique. Cette dernière vise l'exploitation des anthroponymes étrangers nécessaires à l'optimisation des représentations construites par les apprenants tout en faisant appel leurs ressources initiales acquises de la discipline d'Histoire, dispensée en langue de scolarisation. Les représentations négatives développées préalablement par ces participants, lorsqu'il s'agit d'évoquer les personnalités d'Histoire étrangères, les ont empêché de réaliser avec succès l'activité de compréhension, ce qui les a conduit à l'incapacité d'activer les informations véhiculées implicitement par le texte ainsi que d'inférer leurs ressources personnelles, stockées en mémoire à long terme, ayant une relation avec l'événement traité dans le support écrit.

Les apprenants ont analysé seulement les informations qui renvoient au contenu sémantique du texte en étant sous l'influence des préjugés construits envers l'étranger de manière générale, particulièrement le « Français » dont le terme est associé par la majorité des apprenants du groupe témoin au colonisateur. Cela justifie la raison pour laquelle ces apprenants du G1 ont réalisé un nombre supérieur de réponses non pertinentes dans le développement de la compétence de compréhension de l'écrit de ce type de texte.

A titre récapitulatif, nous constatons qu'en l'absence de la séquence d'apprentissage élaborée dans le but de garantir le développement de la dimension interculturelle du nom propre, la mise en œuvre de la compétence de compréhension de l'écrit rencontre une difficulté majeure étant donné que les stéréotypes, construits à partir des anthroponymes étrangers, influent sur les représentations des apprenants et rendent impossible leurs capacités à inférer leurs ressources cognitives, ce qui les entrave à réaliser avec succès la tâche de lecture. Par ailleurs, il y a lieu de souligner l'importance de revoir les approches adoptées ainsi que les

méthodologies existantes afin de garantir de meilleurs résultats dans le traitement du contenu sémantique d'un texte d'Histoire en français langue étrangère

Dans la deuxième hypothèse, nous essayons de montrer l'effet de l'intégration d'un enseignement basé sur l'approche interculturelle du nom propre de personne sur la construction du sens d'un texte d'Histoire. Le contenu de la séquence d'apprentissage élaborée a pour rôles, d'une part, d'initier les apprenants aux principes fondamentaux de la théorie onomastique afin d'exploiter les indices nominatifs dans l'activité de lecture. D'une autre part, il permet de remettre en questions les stéréotypes développées par les apprenants envers les anthroponymes français, voir étrangers véhiculés par ce type de texte afin de construire chez eux une double compétence : l'identité personnelle et l'altérité ainsi que d'assurer le développement de la compétence réceptive.

Nous formulons l'hypothèse que l'intégration de l'approche interculturelle des anthroponymes dans le processus d'enseignement/apprentissage de la lecture d'un texte d'Histoire en français garantirait la réalisation d'un plus grand nombre de réponses correctes. L'hypothèse en question est validée. D'après les pourcentages obtenus, nous avons constaté que les participants du groupe G2, qui ont bénéficié du contenu de la séquence d'apprentissage visant l'exploitation des noms propres étrangers, ont produit plus de réponses pertinentes que ceux du groupe G1, auxquels nous n'avons pas dispensé le contenu de la séquence d'apprentissage avant la tâche de rappel.

Nous justifions le nombre supérieur des réponses correctes enregistrés auprès des participants du G2, contrairement à celles obtenues par le groupe témoin G1, par la séquence pédagogique dispensée. Cette dernière est composée de plusieurs séances visant l'exploitation des anthroponymes étrangers dans l'optimisation des mécanismes cognitifs nécessaires à une bonne réception d'un texte d'Histoire en français.

Le contenu de la séquence d'apprentissage a pour fonction de rendre positives les représentations négatives construites chez les apprenants lorsqu'ils repèrent des anthroponymes étrangers dans le traitement d'un texte d'Histoire en L2. Ces stéréotypes constituent un obstacle majeur qui les empêche de réaliser avec succès l'activité de lecture.

C'est pourquoi, nous avons mis en place un dispositif de formation permettant, en premier lieu, de déconstruire les préjugés installés préalablement et de mettre en place de

nouvelles représentations visant l'ouverture vers l'autre. En second lieu, il a pour objectif l'acceptation des anthroponymes étrangers véhiculés par le support soumis à l'analyse ainsi que de les traiter objectivement étant donné qu'il existe des noms propres de personnes renvoyant à des personnalités historiques françaises qui ont participé à la guerre d'Algérie en étant contre le colonisateur et pour que l'Algérie ait son indépendance.

Ainsi, cette prise de conscience opérée chez les apprenants relative à la contribution de certains Français dans la lutte armée vise à optimiser leurs attitudes en traitant le texte d'Histoire en français et permet ainsi une meilleure compréhension de ce type de texte. Elle sert également à développer la dimension interculturelle chez les apprenants afin de se débarrasser des réflexions exocentriques qui les conduisent à rejeter l'autre et à négliger le traitement du contenu sémantique lorsqu'il s'agit de réaliser l'activité de compréhension de l'écrit d'un texte véhiculant des noms propres de personnes étrangers.

Il est nécessaire également de souligner l'importance d'exploiter ces anthroponymes étrangers dans la construction du sens d'un texte d'Histoire en L2 dans la mesure où ces indices nominatifs permettent d'activer les connaissances antérieures, stockées en mémoire à long terme, acquises de la matière d'Histoire dispensée en langue de scolarisation.

Ainsi, l'activité de lecture implique d'effectuer des coordinations entre les informations explicites véhiculées par le support écrit et celles implicites activées après la tâche de rappel d'inférences, ainsi que les ressources personnelles en relation avec la biographie du personnage historique abordé dans le texte.

Pour conclure, l'intégration d'un enseignement basé sur l'approche interculturelle du nom propre de personne est jugée nécessaire dans le traitement du contenu sémantique d'un texte d'Histoire en L2. Il procure aux apprenants une nouvelle théorie en matière de compréhension qui permet d'exploiter les anthroponymes dans l'activation des connaissances initiales stockées en mémoire à long terme. Il vise également de garantir un meilleur rendement dans l'activité de lecture à travers l'optimisation des attitudes négatives développées lorsqu'il s'agit de traiter un texte d'Histoire. Ce dernier véhicule un lexique péjoratif à travers la description des atrocités subies par le peuple algérien durant la période de la guerre d'Algérie. Ce vocabulaire négatif fait que les apprenants rencontrent des obstacles dans la construction du sens de ce type de texte vu les préjugés construits envers les Français. C'est pourquoi, il y a lieu de rétablir la vérité et de souligner la contribution positive de certains Français dans

l'indépendance de l'Algérie afin de positiver leurs représentations et de faciliter ainsi l'accès au sens.

Les résultats obtenus suite aux recherches que nous avons effectuées interviennent après celles réalisées initialement dans le développement de la compétence de la communication interculturelle (Cossette & Verhas, 1999, p. 319) ou de former des enseignants visant à obtenir une compétence d'intercompréhension afin d'être des médiateurs interculturels (Geoffroy, 1998, p. 48). Cela concerne également la nécessité de montrer le rôle des représentations élaborées, grâce au traitement d'un texte véhiculant des anthroponymes, dans l'optimisation des processus mis en œuvre dans la tâche de lecture (Chave-Dartoen, Leguy & Monnerie, 2012, p. 81).

2.3. Discussion des résultats

L'objectif de notre étude est d'analyser l'effet des approches onomastique et interculturelle de l'anthroponyme sur l'activité de lecture d'un texte d'Histoire en français langue étrangère ainsi que d'explicitier les mécanismes cognitifs nécessaires à une bonne réception de ce type de texte.

Ce travail de recherche se rapporte, en premier lieu, à l'apport des anthroponymes étrangers dans l'amélioration du rendement en matière de compréhension. En second lieu, il s'intéresse au développement de la dimension interculturelle du nom propre de personne dans la construction du sens d'un texte d'Histoire, chez les apprenants de 3^{ème} année secondaire.

Les données obtenues suite à l'expérimentation réalisée nous renseignent sur les problèmes auxquels les apprenants sont confrontés lors du traitement du contenu sémantique d'un texte d'Histoire en français. Cela nous conduit à mettre l'accent sur l'importance de l'approche interculturelle de l'anthroponyme qui permet de construire de nouvelles représentations positives en montrant la contribution des avocats, des enseignants universitaires et des hommes religieux français dans la lutte armée en Algérie.

Ces résultats ont permis d'analyser l'effet des attitudes amélioratives développées à partir des noms propres de personnes étrangers véhiculés par le texte sur l'amélioration du rendement en matière de compréhension. Ils nous permettent également de montrer l'importance des connaissances antérieures des apprenants, construites en langue de scolarisation, selon le

contexte culturel dans lequel elles sont élaborées sur l'activation des inférences relatives à l'événement d'Histoire traité.

Les pourcentages obtenus confirment l'hypothèse centrale qui se rapporte à l'exploitation des anthroponymes étrangers nécessaires à l'optimisation des représentations des apparents et permettant l'activation des ressources personnelles en L1 après la tâche de rappel. A ce propos, Chave-Dartoen met l'accent sur « *la multiplicité des informations et des représentations condensées dans le nom de personne* » (Chave-Dartoen, Leguy & Monnerie (dir.), 2012, p. 120). Ces résultats relatifs à l'effet du développement de la dimension interculturelle du nom propre sur la construction du sens d'un texte d'Histoire valident les hypothèses formulées initialement.

L'intégration d'un enseignement basé sur une initiation à l'approche interculturelle du nom propre permet aux apprenants d'améliorer leurs rendements dans le traitement du contenu sémantique étant donné que l'expérimentation réalisée indique que les attitudes positives construites, envers les anthroponymes étrangers grâce à la séquence d'apprentissage dispensée, facilitent le traitement de l'information en activant un grand nombre de ressources personnelles. Ces dernières représentent l'ensemble des informations acquises de la matière d'Histoire dispensée en L1, stockées en mémoire à long terme, que les participants mobilisent lors de la tâche de compréhension. Il est nécessaire de souligner l'importance des mécanismes cognitifs mis en œuvre lors de la tâche de rappel et de la construction de la cohérence textuelle d'un texte d'Histoire narratif en français.

Les pourcentages obtenus suite à l'expérience réalisée auprès des apprenants de 3^{ème} année secondaire montrent que le nombre important des réponses correctes après la tâche de rappel se rapporte au développement de la compétence interculturelle de l'anthroponyme, c'est-à-dire de construire des attitudes de tolérance et d'ouverture vers l'autre en prenant conscience qu'il existe des noms propres de personnes étrangers qui renvoient à des personnalités historiques ayant participé à l'indépendance de l'Algérie. Ainsi, ces apprenants s'éloignent des stéréotypes et des images péjoratives qui les empêchent de traiter l'information de manière efficace. C'est pourquoi, il est nécessaire de rejeter les idées excentriques et de prévoir des réflexions autour du relativisme et du vivre ensemble.

A vrai dire, l'augmentation des réponses pertinentes est justifiée par l'optimisation des représentations culturelles construites envers les noms propres de personnes étrangers étant

donné que ces attitudes positives permettent une meilleure compréhension d'un texte d'Histoire en facilitant le traitement du contenu sémantique. De plus, ces anthroponymes français conduisent à la mobilisation des ressources personnelles en relation avec le thème traité, acquises de la matière d'Histoire dispensée en L1, d'où l'importance de l'interdisciplinarité et de la didactique intégrée des langues. Ils conduisent également à l'activation des inférences en effectuant des allers retours entre les connaissances antérieures des apprenants et l'ensemble des informations issues du texte de manière implicite.

En effet, la mise en place d'un dispositif de formation a pour fonction d'assurer une meilleure compréhension ainsi que de mobiliser les moyens pédagogiques adéquats visant l'amélioration du rendement de l'activité de lecture d'un texte d'Histoire en français langue étrangère. Le rôle de notre étude consiste également à déterminer les stratégies métacognitives qui interviennent chez les apprenants lors de la réalisation de la cohérence du contenu sémantique de ce type de texte. La mobilisation de ces mécanismes mentaux permet de mettre en œuvre une didactique de la construction du sens d'un texte d'Histoire en L2, en contexte plurilingue et interculturel.

Il est nécessaire de souligner l'importance de l'activité inférentielle dans le développement de la compétence de compréhension de l'écrit d'un texte dans la mesure où elle incite les apprenants à mobiliser leurs connaissances antérieures relatives aux anthroponymes issus du support écrit afin de faire appel aux différentes informations implicites se rapportant aux personnalités historiques abordées.

Ainsi, l'activation des inférences implique l'exploitation des ressources initiales, généralement en langue de scolarisation étant donné que la matière d'Histoire, destinée aux apprenants de troisième année secondaire, est dispensée en L1 d'où l'importance de cette dernière dans la réalisation du rappel d'inférences. Elle implique la capacité de la mémoire de travail à long terme (MTLT) à investir les connaissances initiales en relation avec le nom propre de personne véhiculé par le texte lors de l'élaboration de la cohérence du contenu sémantique en français langue étrangère. En effet, Hoareau & Legros (2005b) ajoutent que l'activité inférentielle permet également d'analyser l'effet de des dimensions culturelle et interculturelle acquises par l'apprenant sur la mobilisation de ses ressources antérieures, stockées en mémoire à long terme (MLT).

Autrement dit, la mémoire de travail à long terme permet un meilleur rendement dans le développement de la compétence de compréhension de l'écrit d'un texte d'Histoire lorsque les apprenants exploitent les anthroponymes étrangers dans le traitement de l'information. L'apport en est d'optimiser les représentations élaborées afin de faciliter la construction du sens de ce type de texte. Ainsi, ces indices nominatifs intraduisibles procèdent à l'activation des ressources initiales, construites généralement en langue de scolarisation, après la programmation de la tâche de rappel.

Nous pouvons conclure que les processus cognitifs mis en œuvre lors de l'activité de lecture dépendent particulièrement des connaissances antérieures activées grâce aux noms propres Français véhiculés par le support écrit. Cela nous incite à mettre en avant l'importance de la langue utilisée dans l'activité inférentielle.

A travers ce présent chapitre, nous avons présenté les résultats des deux expérimentations réalisées avec les apprenants de 3^{ème} année secondaire. Nous avons également analysé les données obtenues, ce qui nous a permis de valider expérimentalement l'importance des approches onomastique et interculturelle des anthroponymes dans l'élaboration de la signification textuelle. Ces approches favorisent la construction du savoir à partir des transferts des connaissances et des compétences effectuées de la langue arabe L1 vers le français langue étrangère L2. Cela nous amène à mettre l'accent sur l'importance de l'interdisciplinarité et de la didactique du plurilinguisme dans l'amélioration du rendement en matière de compréhension.

Par ailleurs, il est nécessaire de mettre l'accent sur les représentations développées chez les apprenants dans le traitement du contenu sémantique d'un texte d'Histoire en français. A cet effet, nous avons distribué un questionnaire aux apprenants afin de montrer l'importance de la séquence d'apprentissage dans le développement des attitudes construites lors de l'activité de compréhension de l'écrit de ce type de texte, le statut du français comme langue étrangère et les approches adoptées. C'est ce que nous allons découvrir dans le chapitre suivant.

Chapitre 3

Analyse des représentations des apprenants après l'intervention didactique

Afin de déterminer les attitudes développées chez les apprenants du groupe témoin auquel nous n'avons pas dispensé la séquence d'apprentissage et ceux du groupe expérimental après avoir bénéficié des séances constituant la séquence d'apprentissage visant une initiation aux approches onomastique et interculturelle du nom propre de personne, nous avons distribué un questionnaire composé de 13 items. Ces questions renvoient aux images mentales élaborées par rapport au texte traité dans l'activité de compréhension, aux indices dénominatifs permettant de favoriser cette dernière, aux stéréotypes construits envers les Français, à l'utilisation des connaissances antérieures stockées en mémoire à long terme, ainsi qu'à l'exploitation des anthroponymes nationaux et étrangers dans la construction du sens d'un texte d'Histoire.

1. Traitement des données du questionnaire destiné aux apprenants des groupes témoin et expérimental

Notre corpus est constitué d'un questionnaire destiné aux apprenants de 3^{ème} AS, filières langues étrangères ainsi que lettres et philosophie afin d'avoir un aperçu général des pratiques

de classe, de leurs centres d'intérêts et de leurs représentations construites à partir de l'étude du texte d'Histoire et de l'exploitation des noms propres dans la compréhension de ce dernier.

Avant de distribuer le questionnaire, nous avons clarifié le contenu des questions aux apprenants et nous avons mis à leur disposition un support qui contient les explications des mots de spécialité relatifs aux approches onomastique et interculturelle du nom propre de personne afin de simplifier les termes difficiles. Pour justifier les résultats ci-après, un entretien semi-directif a été réalisé avec l'ensemble des apprenants, qui a permis de clarifier les raisons pour lesquelles les élèves ont émis ces réponses et pour mettre en avant les pourcentages progressifs obtenus après la séquence d'apprentissage visant l'utilisation des anthroponymes dans la construction de la cohérence textuelle.

Les réponses aux trente (30) questionnaires nous a permis d'obtenir les résultats suivants :

1.1. Analyse de la question n°1

Concernant la première question :

1. Lors de l'activité de compréhension de l'écrit, vous préférez quel type de texte ?

-Texte argumentatif ☐

-Texte explicatif ☐

-Texte narratif (d'Histoire) ☐

-Texte littéraire ☐

Nous avons eu les pourcentages suivants :

Groupe témoin

Type de texte	Texte argumentatif	Texte explicatif	Texte narratif (d'Histoire)	Texte littéraire
Les nombres	13	10	06	01
Les pourcentages	43%	33%	20%	04%

Groupe expérimental

Type de texte	Texte argumentatif	Texte explicatif	Texte narratif (d'Histoire)	Texte littéraire
Les nombres	08	05	16	01
Les pourcentages	27%	16%	53%	04%

Nous remarquons qu'avant la séquence d'apprentissage, les apprenants préfèrent le traitement du texte argumentatif et du texte explicatif, lors de l'activité de lecture, au détriment du texte d'Histoire narratif. De plus, le taux des élèves qui favorisent ce dernier augmente pour atteindre 53% alors que ces pourcentages diminuent aussi bien pour le texte argumentatif avec 27% et le texte explicatif, à savoir 16%. Par ailleurs, le taux concernant le texte littéraire ne change pas et stagne à 04% vu que les apprenants jugent ce type de texte difficile étant donné les expressions imagées véhiculées grâce aux figures de styles employées par l'auteur.

Nous déduisons que, grâce au contenu de la séquence d'apprentissage dispensé, un nombre important d'apprenants préfèrent le traitement du texte d'Histoire lors de l'activité de lecture étant donné qu'ils ont acquis les stratégies d'apprentissage adéquates et ils ont mis en œuvre les processus métacognitifs nécessaires à la construction du sens de ce type de texte. Par ailleurs, l'approche interculturelle du nom propre de personne dispensée a permis de positiver leurs attitudes par rapport au texte d'Histoire, et à le rendre moins complexe. Ceci a permis d'obtenir de meilleurs résultats lorsqu'il s'agit de choisir le texte d'Histoire narratif par rapport aux autres types de texte (**voir figure n°16**).

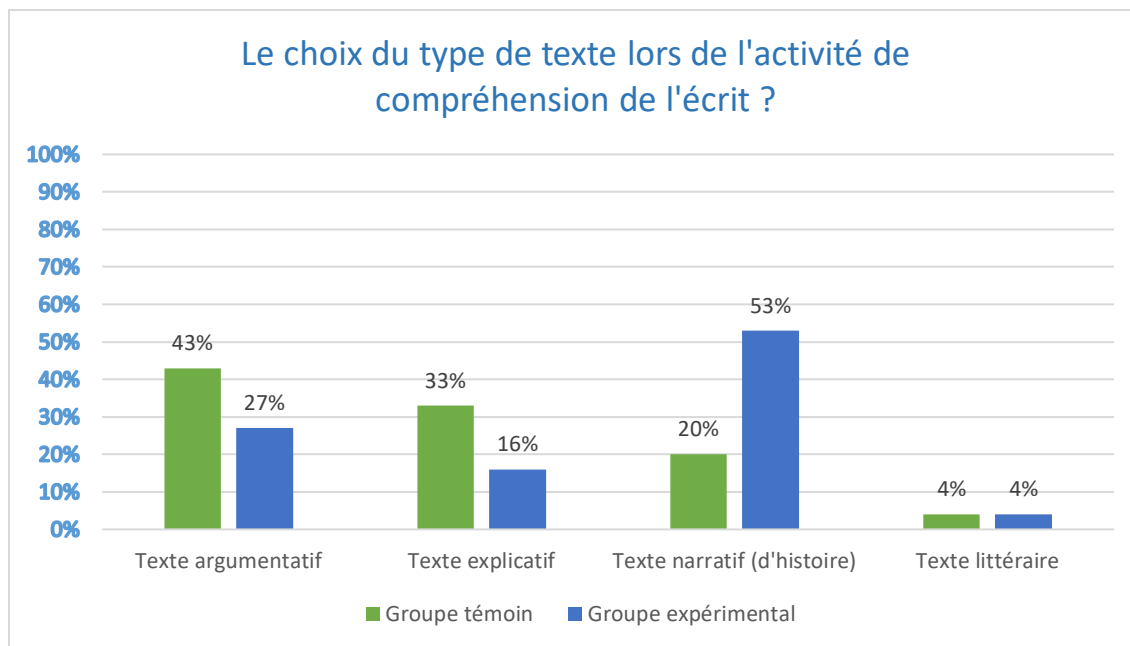


Figure n°16 : Le choix du type de texte lors de l'activité de compréhension de l'écrit.

a. Analyse de la question n°2

Par rapport à la deuxième question :

2. Pour comprendre un texte d'Histoire, quels sont les mots qui attirent votre attention ?

Nom propre de personne ☐

Nom commun ☐ sujet ☐ verbe ☐ adjectif ☐ adverbe ☐

Les résultats sont présentés comme suit :

Groupe témoin

La compréhension de l'écrit d'un texte d'Histoire		
Les		Nom commun

indices	Nom propre de personne	Sujet	Verbe	Adjectif	Adverbe
Les nombres	04	12	06	07	01
Les pourcentages	13%	40%	20%	23%	04%

Groupe expérimental

La compréhension de l'écrit d'un texte d'Histoire					
Les indices	Nom propre de personne	Nom commun			
		Sujet	Verbe	Adjectif	Adverbe
Les nombres	19	05	02	03	01
Les pourcentages	64%	16%	06%	10%	04%

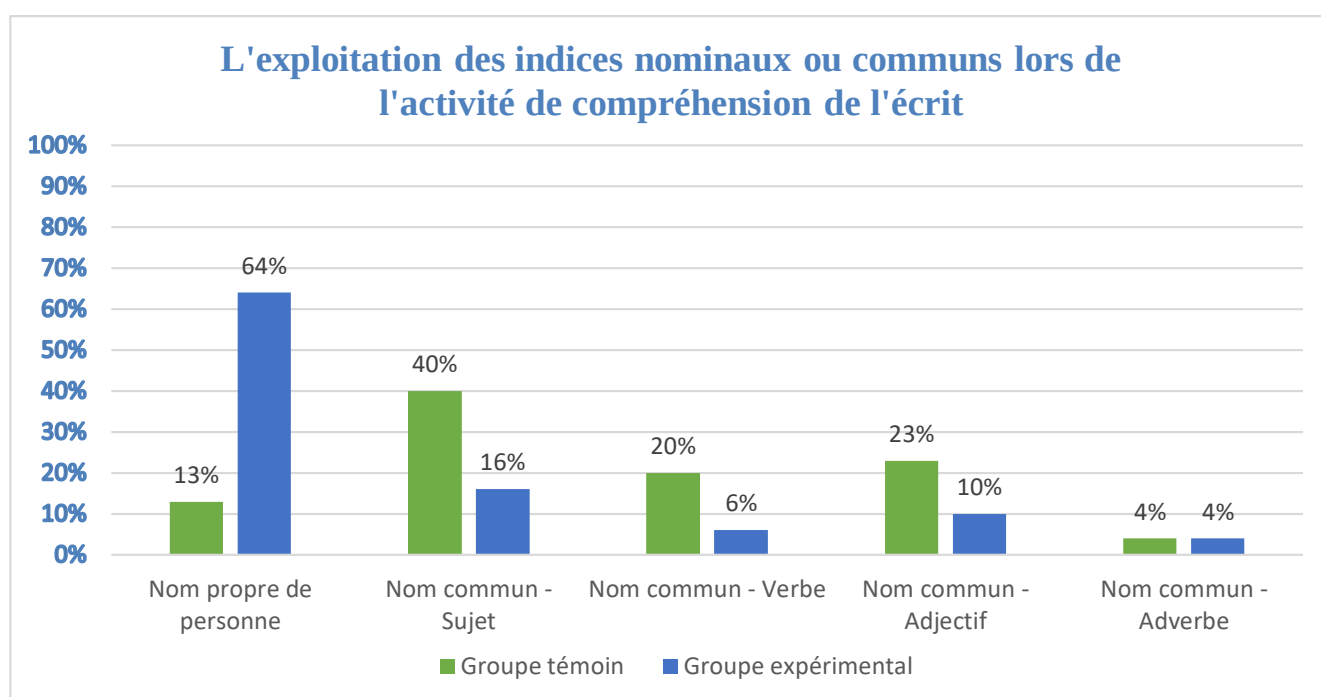
Il s'agit de montrer lequel, des indices lexicaux, est exploité par les apprenants afin de favoriser l'activité de compréhension de ce type de texte.

Nous avons précisé aux apprenants que la rubrique du nom propre se rapporte uniquement à la catégorie des anthroponymes dans le cadre de notre recherche. Il ya lieu de mentionner s'ils se focalisent sur les noms propres des personnages afin de comprendre un texte d'Histoire.

Nous avons constaté que seulement 13% des apprenants du groupe témoin se réfèrent aux anthroponymes afin de réaliser la tâche de lecture. Par ailleurs, 87% d'entre eux exploitent les noms communs, dont 40% s'intéressent au sujet, 20% au verbe et 4% à l'adverbe. Concernant le groupe expérimental, ces résultats augmentent pour atteindre 64 % d'apprenants qui réalisent le processus de compréhension en s'appuyant sur l'étude des anthroponyme. Cela entraine un pourcentage régressif pour le repérage des noms communs qui équivaut à 36%, à savoir : 16% pour le sujet, 10% pour l'adjectif et 4% pour l'adverbe.

Nous pouvons justifier les résultats progressifs obtenus par rapport au repérage des noms propres des personnages par les apprenants à travers l'initiation de ces derniers à l'approche onomastique en s'inspirant des principes fondamentaux de l'approche interdisciplinaire. En effet, étant intraduisible, l'anthroponyme véhiculé par le texte d'Histoire en français permet d'activer les ressources personnelles relatives aux connaissances dispensées en matière d'Histoire enseignée en langue de scolarisation. Ces connaissances proviennent essentiellement des biographies renvoyant aux personnalités historiques qui ont joué un rôle primordial dans la guerre d'Algérie.

Il faut souligner l'importance de l'enseignement des biographies relatives aux acteurs historiques, dans la matière d'Histoire dispensée en arabe, étant donné que les informations



véhiculées contribuent à l'explication de certains événements qui ont marqué la période coloniale. Par ailleurs, le contenu de la séquence d'apprentissage met l'accent aussi bien sur les anthroponymes nationaux que ceux étrangers afin d'éliminer les stéréotypes et les préjugés, tel que le préconise la didactique des langues étrangères (**voir figure n°17**).

Figure n°17 : L'exploitation des indices nominaux ou communs lors de l'activité de compréhension de l'écrit.

1.3. Analyse de la question n°3

Pour la troisième question :

3. En étudiant le texte d'Histoire, quelles impressions (attitudes) avez-vous développées ?

-Algérien glorieux et courageux ☐

-Pourquoi ?

.....

-Algérien méprisant et méchant ☐

-Pourquoi ?

.....

-Français glorieux et courageux ☐

-Pourquoi ?

.....

-Français méprisant et méchant ☐

-Pourquoi ?

.....

Nous avons obtenu les réponses suivantes :

Groupe témoin

Les impressions/ attitudes	Algérien glorieux et courageux	Algérien méprisant et méchant	Français glorieux et courageux	Français méprisant et méchant
Les nombres	17	00	00	13
Les pourcentages	56%	00%	00%	44%
Pourquoi ?	-Les Algériens ont lutté contre les Français durant 132 ans.			-Les Français étaient injustes envers les Algériens.

	-Ils ont sacrifié tout pour la liberté du pays. -Ils ont participé à la guerre. -Ils ont arraché l'indépendance face aux Français. -Ils ont fait preuve de courage durant la guerre. -Ils ont défendu les intérêts de leur pays. -Ils ont sacrifié pour atteindre la victoire.			-Ils ont détruit l'Algérie. -Ils ont torturé le peuple algérien. -Ils ont exploité différents moyens pour opprimer les Algériens. -ils sont méprisables. -Ils ont procédé au bombardement des Algériens. -Ils ont semé la peur et la souffrance.
--	--	--	--	--

Concernant le groupe témoin, nous avons obtenu 56% des participants qui qualifient l'algérien de glorieux et courageux et 44% d'entre eux considèrent le français comme méprisant et méchant.

Lors du traitement d'un texte d'Histoire, nous avons constaté le développement des représentations négatives chez les apprenants. Certes, ces dernières sont accentuées après le

traitement de ce type de texte à cause des préjugés déjà installés au préalable et du lexique péjoratif véhiculé par ce type de texte. Ceci constitue un obstacle dans le traitement du contenu sémantique du support écrit et réduit ainsi le rendement en matière de compréhension.

Groupe expérimental

Les impressions/ attitudes	Algérien glorieux et courageux	Algérien méprisant et méchant	Français glorieux et courageux	Français méprisant et méchant
Les nombres	14	00	10	06
Les pourcentages	47%	00%	33%	20%
Pourquoi ?	-Les Algériens se sont mobilisé pour résister à la conquête coloniale française. -Ils ont fait face au mépris du colonisateur. - Ils ont violé les propriétés d'autrui. -Ils ont défendu leur pays. -Ils ont déclenché la		-J'aime les Français vu leur contribution dans la guerre d'Algérie. -Ils ont participé à la guerre parce qu'ils ont aimé leur deuxième pays l'Algérie.	-Les Français ont torturé le peuple algérien. -Ils ont fait subir aux Algériens des tortures et ont causé des massacres et d'énormes dégâts matériels et humains.

	guerre de libération et se sont battu contre le colonisateur.			
--	---	--	--	--

Nous précisons que lors du dépouillement des réponses, nous avons repris seulement certains commentaires des apprenants pour éviter la répétition, vu qu'ils ont donné les mêmes réponses. Par ailleurs, nous avons corrigé leurs expressions sur le plan linguistique.

Les participants du groupe G2 ayant exploité les enseignements de la séquence d'apprentissage, et qui visent le développement de la dimension interculturelle du nom propre de personne, ont obtenu de meilleurs résultats que ceux du groupe témoin. En effet, contrairement à ces derniers où aucun des participants n'a attribué un lexique mélioratif au Français, 33% des apprenants du groupe expérimental ont qualifié le français de glorieux et courageux étant donné qu'ils ont pris conscience de la contribution de certains Français dans la guerre d'Algérie. Cela a permis de construire des attitudes positives grâce à l'exploitation des anthroponymes étrangers issus du texte, renvoyant à des personnalités françaises, à savoir : des enseignants universitaires, des avocats et des politiciens ayant exprimé leur soutien au peuple algérien et participé pour que l'Algérie ait son indépendance.

Ces représentations mélioratives élaborées ont aidé les apprenants dans l'activité de compréhension. Elles ont permis d'obtenir de meilleurs résultats dans la construction du sens d'un texte d'Histoire étant donné que les participants ont exploité leurs stratégies métacognitives en mettant en œuvre les mécanismes mentaux à partir des attitudes implicites positives qui permettent de planifier le fonctionnement du traitement de l'information.

Ainsi, le processus implicite est considéré comme une action spontanée et automatique, effectuée en mémoire à long terme où l'apprenant mobilise ses ressources personnelles de manière inconsciente dans le but de résoudre une situation problème. Selon Greenwald et Banaji, l'attitude implicite représente « *une trace en mémoire non identifiable de façon*

introspective (ou non identifiable de façon précise) qui médiatise un sentiment, une pensée ou une action envers un objet de façon favorable ou défavorable » (Greenwald & Banaji, 1995, p. 05). Il est nécessaire de souligner l'importance qu'accorde la cognition sociale à l'étude des attitudes implicites ou inconscientes, ainsi que de leur influence sur les mécanismes du traitement du contenu sémantique (Greenwald 1991, 1992, 1994 ; Jacoby, Lindsay et Toth 1992).

Les apprenants ont développé une conscience plurielle, constatée à travers le commentaire de l'un des apprenants « *Ils ont violé les propriétés **d'autrui*** ». En effet, l'apprenant a employé le terme « **autrui** » au lieu de « l'Algérie » dans la mesure où la violation des propriétés est condamnée, que ce soit celle de son propre pays ou celle des autres. A ce propos, Zarate tente de montrer le rôle des représentations en didactique des langues étrangères vu leur importance dans la réussite des apprenants, c'est pourquoi il postule que « *les représentations de l'étranger constituent paradoxalement l'une des voies les plus accessibles pour amorcer une réflexion sur le fonctionnement de son identité. Les représentations ne sont pas seulement solidaires de la description de l'espace où elles sont produites, elles s'appliquent également aux communautés extérieures aux groupes qui les produisent. Elles aménagent la relation entre le groupe et l'autre et contribuent à nommer l'étranger selon le système de référence interne au groupe. A l'instar de toutes les autres formes de représentations, les représentations de l'étranger renvoient à l'identité du groupe qui les produit* » (Zarate, 1995, p. 30) **(voir figure n°18)**.

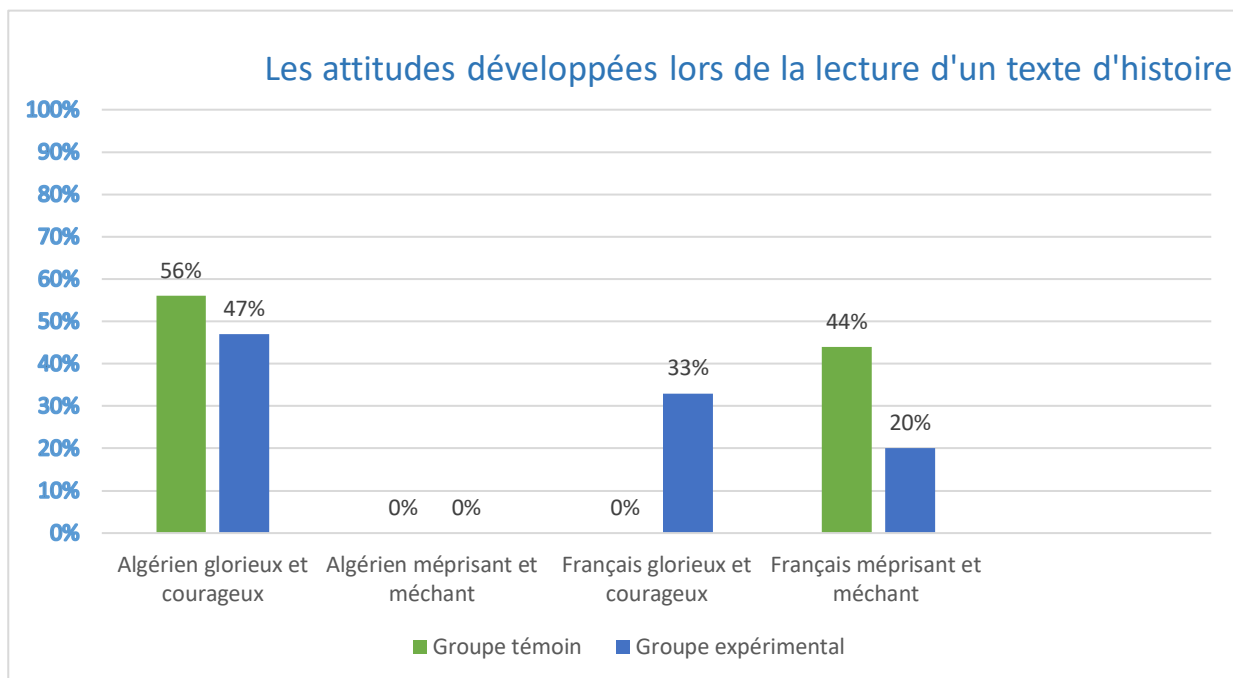


Figure n°18 : Les attitudes développées lors de la lecture d'un texte d'Histoire.

1.4. Analyse de la question n°4

Concernant la quatrième question :

4. Pour comprendre un texte d'Histoire, est ce que vous utilisez les connaissances antérieures acquises des autres matières ?

-Oui ☐

-Non ☐

-Quelles sont ces matières que vous exploitez ?

.....

Nous avons eu les pourcentages suivants :

Groupe témoin

La compréhension de l'écrit d'un texte d'Histoire				
L'utilisation des connaissances antérieures	Oui			Non
Les nombres	17			13
	Matières utilisées			
	Aucune matière	Histoire	Autres matières	
	07	06	04	
Les pourcentages	57%			43%
	24%	20%	13%	

Groupe expérimental

La compréhension de l'écrit d'un texte d'Histoire				
L'utilisation des connaissances antérieures	Oui			Non
Les nombres	26			04
	Matières utilisées			
	Aucune matière	Histoire	Autres matières	
	01	23	02	
Les pourcentages	87%			13%
	04%	77%	06%	

Nous avons observé que chez les apprenants du groupe témoin, un taux de 57 % a été enregistré concernant l'exploitation de leurs ressources personnelles. Ceci a confirmé

l'utilisation des connaissances antérieures des différentes disciplines et ce taux va augmenter et atteindra 87% après avoir bénéficié des enseignements de la séquence d'apprentissage (**voir figure n°19**).

Les apprenants du groupe G1 ont avancé que le contenu de la matière d'Histoire demeure nécessaire dans le traitement de l'information mais ils n'ont pas pu expliquer les mécanismes qui interviennent lors de la tâche de compréhension. Par ailleurs, ils ont expliqué que les autres matières utilisées sont : les langues étrangères, les sciences islamiques, et la géographie, pourtant ces deux dernières n'influent pas généralement sur la construction du sens d'un texte d'Histoire.

Nous avons constaté que les participants du groupe G2 ont pris conscience de l'importance de l'approche interdisciplinaire dans l'activité de lecture d'un texte d'Histoire dans la mesure où les indices nominatifs véhiculés par le texte leurs permettent de combler leurs carences linguistiques en investissant leurs connaissances antérieures en L1 stockées en mémoire à long terme. Ces ressources initiales proviennent essentiellement de la matière d'Histoire dispensée en langue de scolarisation. Cette matière est destinée aux apprenants de 3^{ème} AS, qui traite le même projet d'études que celui programmé pour la matière de français, intitulé : « La guerre d'Algérie ». Ainsi, des personnalités historiques nationales et étrangères, notamment françaises sont proposées, accompagnées de leurs biographies afin d'informer les élèves sur leurs contributions dans la lutte armée. Grâce à l'intraduisibilité des anthroponymes, l'apprenant arrive à effectuer facilement ces transferts de connaissances de la L1 à la L2 (**voir figure n°20**).

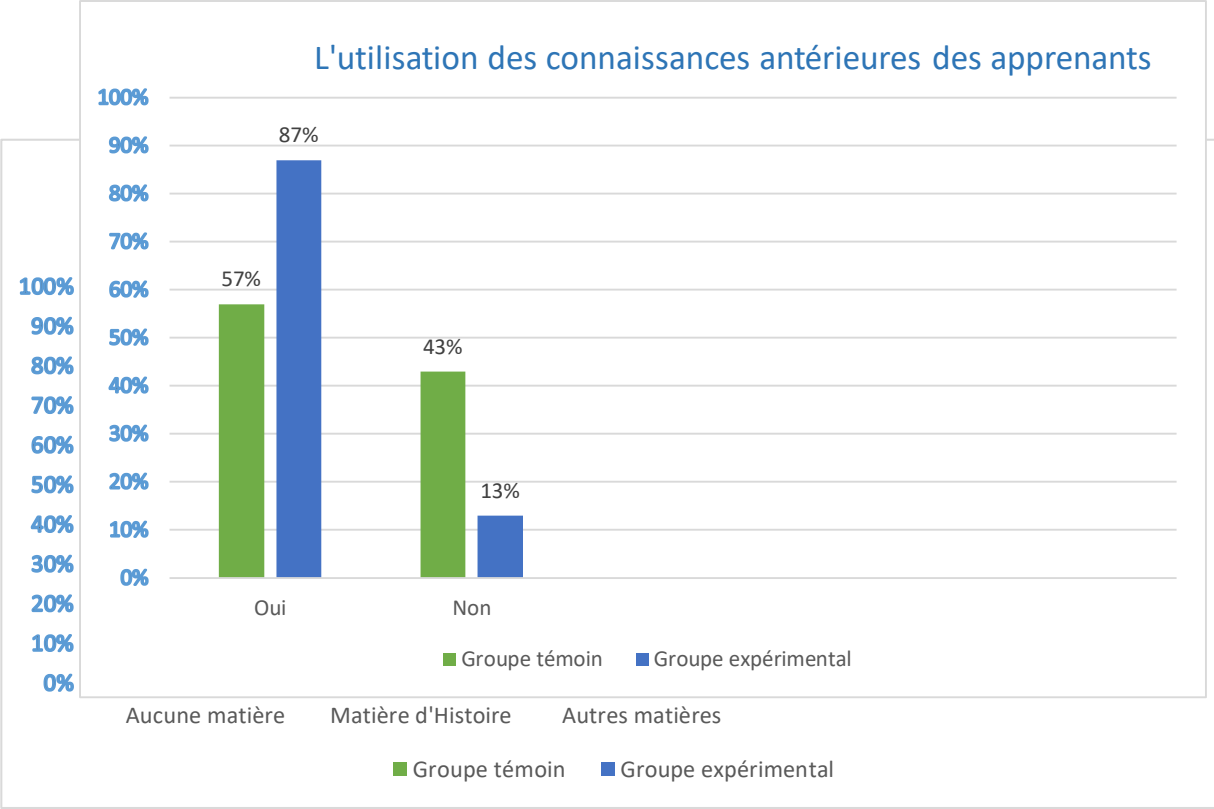


Figure n°19 : L’utilisation des connaissances antérieures des apprenants.

Figure n°20 : Les matières pédagogiques concernées par la mobilisation des connaissances antérieures.

1.5. Analyse de la question n°5

Par rapport à la cinquième question :

5. Pour vous, quels sont les types du nom propre ?

.....

Les résultats sont présentés comme suit :

Groupe témoin

Les types du nom propre	Nom propre de personne		Nom de lieu	Aucun
	Prénom	Nom de famille		

Les nombres	02	04	09	15
Les pourcentages	07%	13%	30%	50%

A travers la cinquième question, nous avons essayé de montrer la nécessité de la familiarisation des apprenants au vocabulaire relatif aux noms propres même si les anthroponymes constituent l'objet de notre travail de recherche.

Nous avons enregistré 50% des participants du groupe témoin qui ignorent les différents types du nom propre. Cela explique la non maîtrise du lexique relatif à l'approche onomastique par les apprenants. En effet, concernant les noms de personnes, ces derniers ne précisent pas s'il s'agit de « prénom » ou de « nom de famille ». Par ailleurs, les apprenants ont mentionné les termes comme « pays », « région » pour les noms de lieu.

Nous avons observé que la majorité des apprenants n'ont pas répondu à cette question par méconnaissance, étant donné qu'ils n'ont pas pris connaissance des différents types des noms propres.

D'après leurs réponses, nous avons constaté qu'ils ne font pas la distinction entre un « nom de lieu » et un « nom de pays » puisqu'ils l'évoquent comme deux termes ayant un sens différent. Nous avons déduit également qu'ils confondent entre un « nom de personne » et un « personnage » ainsi qu'entre un « nom de personne célèbre » et un « nom de personnalité historique ». C'est pourquoi, nous avons insisté sur la nécessité de déterminer le sens exact de chacune des locutions nominatives.

De plus, un nombre limité des participants a mentionné le terme « prénom » pourtant chacun des apprenants en possède un, c'est pourquoi il suffit de bénéficier d'un apprentissage visant l'acquisition des notions de dénomination pour pouvoir s'initier à l'approche onomastique.

Groupe expérimental

Les types des noms propres	Nom de personne		Nom de lieu	Aucun
	Prénom	Nom de famille		
Les nombres	10	07	09	04

Les pourcentages	34%	23%	30%	13%
------------------	-----	-----	-----	-----

Nous avons obtenu de meilleurs résultats chez les apprenants du groupe expérimental par rapport au groupe témoin. A vrai dire, nous avons noté que 34 % des participants ont indiqué le « pronom » comme nom de personne, 23% d’entre eux ont mentionné le « nom de famille » et 30% des apprenants ont précisé le « nom de lieu ». Par ailleurs, seulement 13% des élèves qui ne sont pas arrivé à déterminer les différents types des noms propres.

Les réponses des apprenants montrent que la séquence d’apprentissage élaborée dans l’intention d’initier les apprenants à l’approche onomastique a permis de leur faire acquérir le lexique relatif à l’approche onomastique, à savoir : les types des noms propres de personne (anthroponymes) : nom de famille (patronyme), prénom, surnom et sobriquet ainsi que ceux des noms propres de lieu (toponymes), comme : région, ville et pays. Cela permettrait aux apprenants de mieux appréhender un texte d’Histoire en utilisant les principes fondamentaux de l’approche en tenant compte des indices de dénomination (**voir figure n°21**).

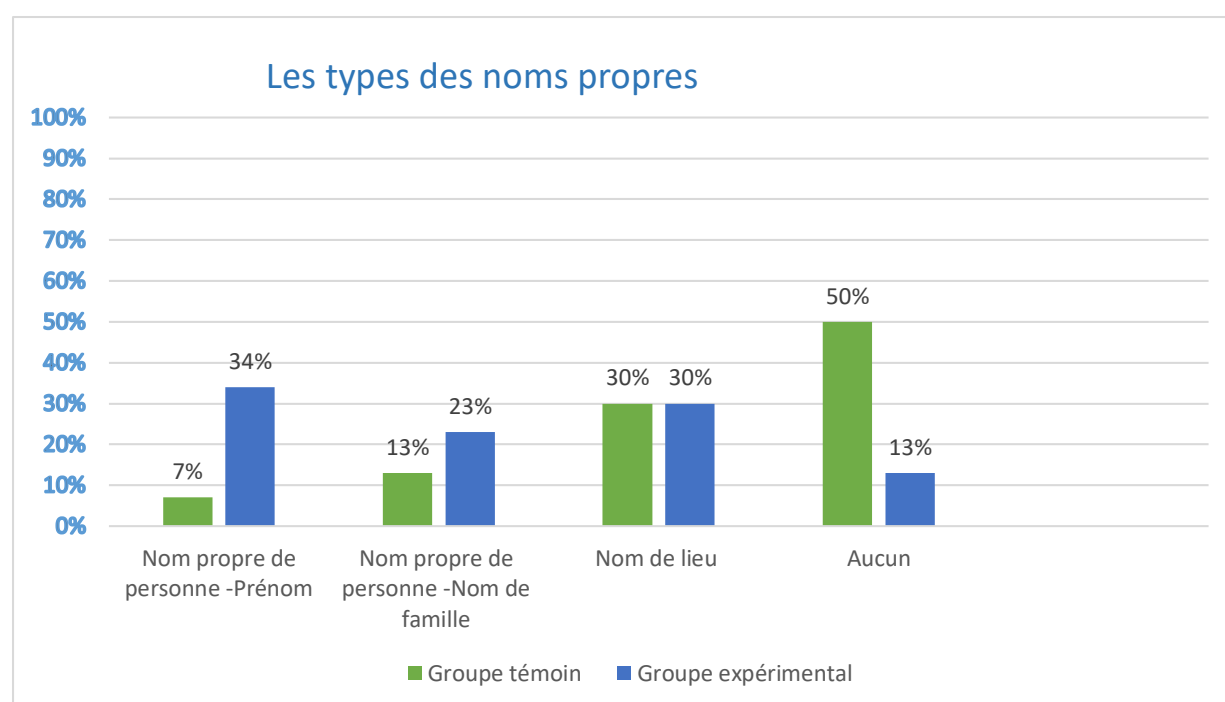


Figure n°21 : Les types des noms propres.

1.6. Analyse de la question n°6

Pour la sixième question :

6. Le nom propre de personne sert-il à :

-Nommer ☐

-Promouvoir une culture ☐

-Refléter une identité ☐

-Représenter une croyance ☐

Nous avons obtenu les réponses suivantes :

Groupe témoin

Les fonctions du nom propre de personne	Nommer	Promouvoir une culture	Refléter une identité	Représenter une croyance
Les nombres	16	00	11	03
Les pourcentages	54%	00%	36%	10%

Nous avons observé que 54% des apprenants du groupe témoin, n'ayant pas bénéficié des enseignements de la séquence d'apprentissage visant une initiation aux approches onomastique et interculturelle des anthroponymes, considèrent que « nommer » est l'une des fonctions principales du nom propre de personne étant donné que chaque individu possède un « prénom » qui le distingue des autres. Nous avons constaté que 36% d'entre eux attribuent à l'anthroponyme la fonction de « refléter une identité » dans la mesure où ce dernier permet d'identifier les personnes et de distinguer chaque sujet social.

De plus, les résultats ont révélé que 10% des réponses renvoient à la proposition « représenter une croyance » comme le choix de l'anthroponyme est influencé parfois par les considérations religieuses et l'idéologie des peuples. Cependant, ce qui a attiré notre attention c'est qu'aucun des participants n'a tenu compte de la relation existante entre le nom propre de personne et la possibilité de promouvoir une culture puisqu'ils ignorent qu'une langue véhicule forcément une culture.

Groupe expérimental

Les fonctions du nom propre de personne	Nommer	Promouvoir une culture	Refléter une identité	Représenter une croyance
Les nombres	04	11	13	02
Les pourcentages	13%	37%	44%	06%

Nous avons remarqué que seulement 13% des apprenants du groupe G2, qui ont exploité le contenu de la séquence d'apprentissage relative aux approches onomastique et interculturelle du nom propre, ont estimé que l'une des fonctions du nom propre de personne est de « nommer ». Ils ont pris conscience qu'il s'agit seulement de la fonction première de l'anthroponyme alors qu'il se caractérise par d'autres fonctions aussi importantes. De plus, nous avons enregistré que seulement 06% d'entre eux croient que le nom propre représente une croyance vu que les séances dispensées ont permis de déconstruire leurs attitudes péjoratives envers les autres et de mettre en place de nouvelles représentations mélioratives. Ces attitudes positives attribuent au nom propre de personne sa dimension plurielle, au détriment des orientations religieuses et indépendamment des origines individuelles.

Par ailleurs, nous avons observé, d'une part, que 37 % des participants considèrent que le nom propre serait un élément permettant de « promouvoir la culture » dans la mesure où l'anthroponyme est vecteur des paramètres socio-culturels de la langue auquel il se rapporte. D'ailleurs, il n'est plus question de prévoir un enseignement du français comme moyen de communication mais il est nécessaire de le planifier en tenant compte de ses dimensions interculturelles à travers l'intégration des anthroponymes étrangers dans les supports pédagogiques exploités dans les différentes activités didactiques.

D' part, nous avons obtenu 44% des réponses des apprenants qui considèrent que le nom propre de personne possède comme fonction de « refléter une identité » étant donné que l'anthroponyme permet d'individualiser, de distinguer une personne et il est étroitement lié à l'individu. Il a une fonction identitaire vu qu'il permet d'identifier la personne qui le porte et de désigner l'être auquel il se réfère. D'ailleurs : « *le nom propre comme la personne assurent un écran entre le monde et le soi* » (trad. Baron-Supervielle, 1997, p. 119, Cité par : Daviet-Taylor, 2009, In Sebald, Daviet-Taylor & Gourmelen, pp.11-28).

Autrement dit, l'étude portée sur l'anthroponyme fait référence à l'acceptation de sa propre identité à travers la reconnaissance des noms propres nationaux ainsi que l'acceptation des noms propres étrangers en s'ouvrant vers les identités d'autrui (**voir figure n°22**).

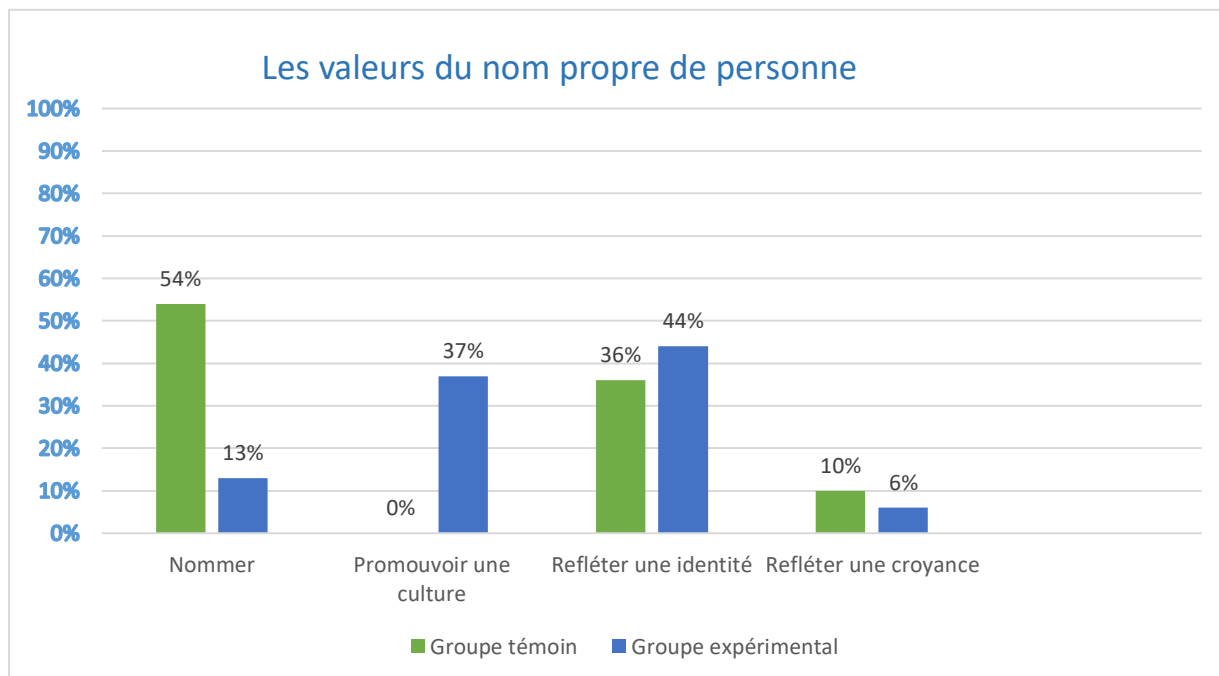


Figure n°22 : Les valeurs des noms propres de personne.

1.7. Analyse de la question n°7

Concernant la septième question :

7. Que représente la langue française pour vous :

- Une langue seconde parlée en Algérie ☐
- Une langue étrangère selon la politique éducative ☐
- Une langue du colonisateur ☐
- Une langue du péché (contre l'islam) ☐

Nous avons eu les pourcentages suivants :

Groupe témoin

Les représentations construites	Une langue seconde parlée en Algérie	Une langue étrangère selon la politique éducative	Une langue du colonisateur	Une langue du péché (contre l'islam)
Les nombres	05	06	12	07
Les pourcentages	16%	20%	40%	24%

Groupe expérimental

Les représentations construites	Une langue seconde parlée en Algérie	Une langue étrangère selon la politique éducative	Une langue du colonisateur	Une langue du péché (contre l'islam)
Les nombres	14	08	06	02
Les pourcentages	47%	27%	20%	06%

Il s'agit des représentations construites par rapport à la langue française après avoir dispensé le projet n°1 intitulé : « Texte et document d'Histoire » aux apprenants. Nous avons constaté que 40% de ces derniers, qui n'ont pas bénéficié de la séquence d'apprentissage, considèrent la langue française comme celle du colonisateur étant donné que les modalités appréciatives négatives véhiculées par ce type de texte envers l'armée française développent des attitudes négatives vis-à-vis des Français. Cela entraîne les apprenants à confondre entre le colonisateur français, ayant été le responsable des massacres et des crimes commis injustement en Algérie, et la langue française comme moyen de communication, semblable aux autres langues étrangères. De plus, le taux des apprenants qui qualifient la langue française de celle du péché (contre l'islam) atteint 24% dans la mesure où ils associent la langue française au christianisme et considèrent que toute langue véhiculant une religion autre que la religion musulmane est rejetée.

Par ailleurs, les participants du groupe G2 ayant bénéficié du contenu de la séquence d'apprentissage visant le développement de la compétence interculturelle du nom propre de personne ont produit des réponses plus pertinentes que celles obtenues par les apprenants du G1. En effet, nous citons que 47% parmi ces derniers ont déclaré que la langue française est

une langue seconde, parlée en Algérie. Ainsi, ils ont pris conscience que le français reste une langue indo-européenne appartenant à la famille des langues romanes, au détriment des stéréotypes élaborés envers les langues. Cela contribue à l'acquisition des habiletés aussi bien linguistique qu'interculturelle en incitant les apprenants à entreprendre des traitements des textes véhiculant des anthroponymes étrangers, appartenant à d'autres cultures, afin de prévoir de meilleurs résultats dans l'activité de lecture d'un texte d'Histoire.

Autrement dit, la maîtrise de la langue concerne les connaissances lexicales et grammaticales permettant de communiquer avec autrui ainsi qu'elle se rapporte à la capacité des apprenants à l'exploiter selon le contexte social et culturel. Le nom propre de personne est considéré comme l'une de ces connaissances lexicales acquises permettant le développement des repères identitaires dans ses dimensions culturelle, interculturelle, religieuse et linguistique. Benramdane postule que : « *rien n'est en fait plus identificatoire et significatif qu'un prénom ou un nom de famille* » (Benramdane, 1998, p. 01). Il précise que l'acquisition d'une langue entraîne systématiquement une ouverture vers la culture qu'elle véhicule à travers la prise de conscience de son identité onomastique.

De plus, il ya lieu de signaler que 27% des participants ont exprimé que la langue française est une langue étrangère selon la politique éducative dans la mesure où les apprenants ont pu surmonter les stéréotypes et les préjugés, liés aux idées de discrimination, construits envers la langue française, grâce à la séquence d'apprentissage dispensée. A ce propos, selon Leyens et al., les stéréotypes sont définis comme des « *croyances partagées concernant les caractéristiques personnelles, généralement des traits de personnalité, mais souvent aussi des comportements, d'un groupe de personnes* » (Leyens, Yzerbyt & Schadron, 1996, p. 24). Cela signifie que les stéréotypes sont considérés comme des images figées ; ils sont créés à travers la généralisation d'une idée ou d'un comportement relatif à certains individus en les attribuant à un groupe entier de personnes. En effet, le stéréotype se rapporte à « *l'image que nous avons des autres, un ensemble de croyances qui présente une image simplifiée des caractéristiques d'un groupe* » (Poisson-Quinton & Mimram, 2009, p. 12).

Ainsi, les participants ont modifié leurs impressions envers la langue française en considérant cette dernière comme une langue étrangère programmée depuis la 2^{ème} année primaire par le système éducatif algérien, au détriment des attitudes péjoratives construites préalablement.

Bien que ces pourcentages aient diminué par rapport aux apprenants du groupe G1, Nous avons noté que 20 % de ceux du groupe expérimental ont déclaré que le français est une langue du colonisateur étant donné que les stéréotypes sont considérés comme des idées extrêmement enracinées, ce qui ne facilite pas la tâche de déconstruction des représentations négatives. Autrement dit, « *les stéréotypes et les préjugés font partie de notre héritage culturel, ils sont transmis par notre culture au même titre que les normes, les habitudes (...) que l'on partage avec les autres* ». (Duperray, 2009). C'est pourquoi, il est nécessaire de réduire les préjugés en faisant prendre conscience aux apprenants de leur existence, de modifier leur stéréotype, de leur faire accepter les langues se rapportant aux autres cultures ainsi que de les familiariser aux anthroponymes étrangers introduits par ces dernières dans le but de surmonter les barrières linguistiques et de renforcer chez les apprenants la compréhension réciproque entre les langues (voir figure n°23).

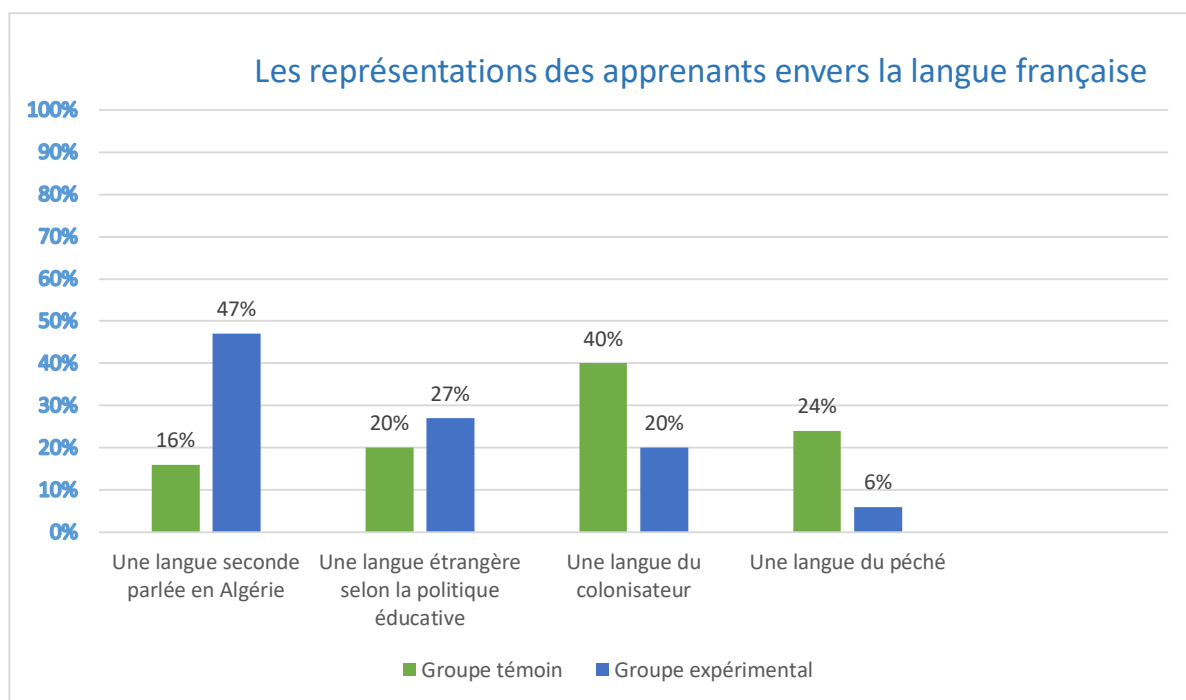


Figure n°23 : Les représentations des apprenants envers la langue française.

1.8. Analyse de la question n°8

Concernant la huitième question :

8. En vous appuyant sur ce que vous avez déjà étudié, proposez d'autres termes qui se rapportent au mot « français »

.....

Nous avons eu les pourcentages suivants :

Groupe témoin

Les termes se rapportant au mot « français »		
Modalités appréciatives positives	Modalités appréciatives négatives	Modalités appréciatives neutres
-La langue de l'élégance. -Une langue romantique. -La beauté. -Le développement.	-La langue du colonisateur. -La colonisation. -La guerre d'Algérie. -La colonisation française. -Les colonisateurs. -Les tortures.	-Une langue étrangère. -La langue française. -La langue de Molière -La France. -Paris. -Marseille. -ZIDANE. -Le théâtre. -L'art. -La cuisine. -La culture.

Nous avons constaté que les réponses des participants du groupe G1, qui n'ont pas bénéficié des séances de la séquence pédagogique relative à l'initiation à l'approche interculturelle des anthroponymes, reflètent des attitudes péjoratives lorsqu'ils ont attribué des termes ou des locutions au mot «français ».

En effet, la majorité des apprenants ont construit des représentations négatives vis- à-vis du terme « français » étant donné qu'ils lui ont attribué des termes péjoratifs en faisant référence à la période coloniale en évoquant les qualifiants comme : langue du colonisateur, la colonisation, les tortures...etc. Ainsi, ces participants ont confondu entre le français renvoyant au colonisateur et le français qui est une langue comme les autres ou encore le français qui représente la nationalité d'un individu habitant en France.

Néanmoins, peu d'apprenants ayant développées des attitudes de tolérances envers l'autre en mentionnant des mots appartenant au lexique mélioratif comme : la langue de l'élégance, la langue romantique, le développement...etc.

Par ailleurs, certains d'entre eux ont attribué au terme français des modalités appréciatives neutres en faisant référence au français comme une langue étrangère ou une langue de Molière en citant un auteur français. Les apprenants ont cité également des toponymes, tels que : La France.-Paris.-Marseille ou encore en évoquant une star du football Algéro-français qui est Zinedine ZIDANE.

Pour expliquer les réponses émises par les apprenants, nous pouvons avancer que les apprenants disposent des représentations péjoratives envers les Français dans la mesure où ils attribuent au terme « français » celui de colonisation française. C'est pourquoi, ils éprouvent des difficultés à traiter le texte d'Histoire, particulièrement lorsqu'ils ont développé des attitudes négatives les empêchant d'effectuer avec succès la tâche de lecture.

Groupe expérimental

Les termes se rapportant au mot « français »
--

Modalités appréciatives positives	Modalités appréciatives négatives	Modalités appréciatives neutres
-La langue du pays que j'aime. -La contribution à l'indépendance. -L'aide à l'indépendance de l'Algérie. -Certains Français étaient contre la colonisation en Algérie. -La paix. -La fraternité.	-La colonisation. -La conquête coloniale. -La brutalité.	-La deuxième langue parlée en Algérie et en Afrique. -Une langue parlée en Algérie. -La 2^{ème} langue à l'échelle mondiale. -Une langue parlée dans plusieurs pays européens et africains. -Une langue classique. -Le peuple français. -Les Français. -La France. -Paris. -Marseille. -L'Europe. -La tour Eiffel. -La francophonie. -L'art. -Victor Hugo. -Molière.

L'analyse des réponses des apprenants du groupe G2, ayant exploité le contenu de la séquence d'apprentissage élaborée visant l'intégration de l'approche interculturelle des noms propres de personne, ont montré que les participants ont produit un nombre important des

modalités appréciatives positives lorsqu'il s'agit de qualifier le terme « français », telles que : la langue du pays que j'aime, la paix, la fraternité...etc. Ils ont également évoqué la contribution de certains Français dans la guerre d'Algérie à travers les expressions, comme : l'aide à l'indépendance de l'Algérie, certains Français étaient contre la colonisation en Algérie....etc.

De plus, nous avons remarqué qu'ils ont émis un nombre inférieur d'expressions péjoratives par opposition aux apprenants du groupe témoin, telles que : la colonisation, la conquête coloniale...etc.

Par ailleurs, plusieurs expressions et termes appartenant aux modalités appréciatives neutres ont été mentionnés par les participants étant donné qu'ils ont pris conscience de la nécessité de s'éloigner des préjugés et des stéréotypes développés envers les langues. Nous citons à titre illustratif l'ensemble des énoncés qui renvoient à la langue française : a deuxième langue parlée en Algérie et en Afrique, la 2^{ème} langue à l'échelle mondiale, une langue classique...etc.

Nous pouvons justifier ces réponses par le fait que les apprenants ont acquis les principes fondamentaux de l'approche interculturelle des anthroponymes c'est-à-dire que l'exploitation des noms propres de personnes renvoyant aux personnalités françaises qui ont contribué à la guerre d'Algérie a permis de déconstruire les représentations négatives préalablement installées et de développer de nouvelles attitudes positives envers ces anthroponymes Français. Cela a permis d'élaborer des images mélioratives par rapport à la langue française et à toutes expressions faisant référence au terme « français ». Ainsi, la mise en œuvre de cette approche procède à l'amélioration du rendement en matière de compréhension en exploitant les stratégies adéquates et nécessaires au traitement du contenu sémantique d'un texte d'Histoire.

1.9. Analyse de la question n°9

Par rapport à la neuvième question :

9. Que représente l'autre selon vous ?

-Un être qui n'est pas moi □

-Un être comme moi □

-Un être différent de moi □

Les résultats sont présentés comme suit :

Groupe témoin

Les représentations de l'autre	Un être qui n'est pas moi	Un être comme moi	Un être différent de moi
Les nombres	14	09	07
Les pourcentages	46%	30%	24%

Groupe expérimental

Les représentations de l'autre	Un être qui n'est pas moi	Un être comme moi	Un être différent de moi
Les nombres	04	11	15
Les pourcentages	13%	37%	50%

Nous avons enregistré un pourcentage minimal des réponses pour la proposition « un être différent de moi » chez les apprenants du groupe G1, à savoir 24% étant donné que les apprenants n'ont pas développé des attitudes positives envers ce qui est différent de sa propre personne. Cependant, nous avons obtenu 46% des réponses par rapport à la proposition « un être qui n'est pas moi » et 30% de celles renvoyant à la proposition « un être comme moi » dans la mesure où les participants disposent des stéréotypes qui mettent son propre « moi » au niveau supérieur au détriment des autres qui occupent une position inférieure par rapport à lui. D'ailleurs, lors de l'entretien semi-directif effectué, ils ont fait référence à la place qu'occupent les Algériens par rapport aux Français en qualifiant ces derniers de colonisateurs et d'occupants

injustes et illégaux. Pourtant, ils ont fait abstraction de la vérité historique selon laquelle certains Français ont participé à la guerre d'Algérie en exprimant leur soutien au peuple algérien et en s'intégrant dans des mouvements politiques pour libérer le pays.

Nous avons obtenu de meilleurs résultats chez les participants du groupe expérimental où 50% des apprenants considèrent que l'autre signifie « un être différent de moi », et 37 % postulent que « l'autre est comme moi ». Ces résultats augmentent, par opposition à ceux du groupe témoin, étant donné que l'un des objectifs visés lors de la séquence d'apprentissage dispensée est de développer la compétence interculturelle chez les apprenants à partir des anthroponymes étrangers véhiculés par le support écrit.

En montrant la contribution des Français dans l'indépendance de l'Algérie à travers l'exploitation des supports contenant des personnalités historiques étrangères, les apprenants ont déconstruit leurs représentations négatives envers l'autre et ils ont procédé à la reconstruction de nouvelles attitudes positives permettant une ouverture envers l'autre à travers le développement d'un esprit de partage et d'acceptation de l'autre ainsi qu'une optimisation des procédés visant une meilleure compréhension du texte d'Histoire en français (**voir figure n°24**).

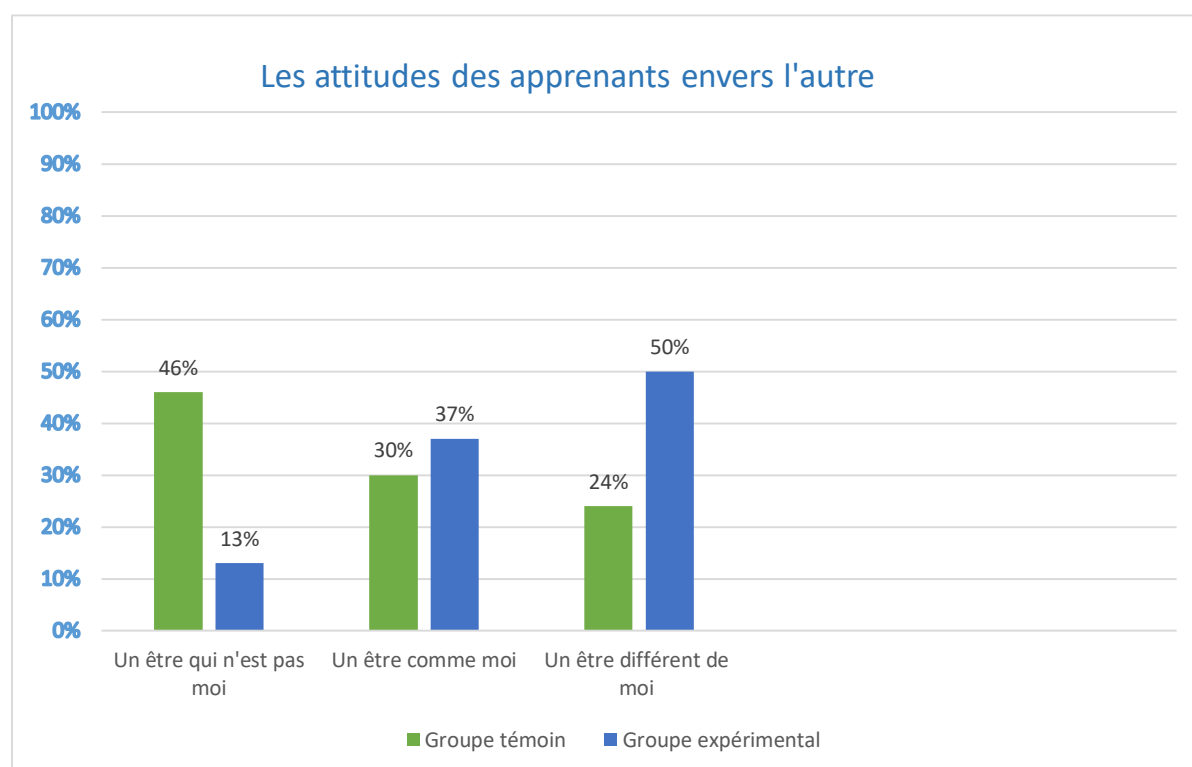


Figure n°24 : Les attitudes des apprenants envers l'autre.

1.10. Analyse de la question n°10

Pour la dixième question :

10. Pour découvrir l'autre, vous envisagez de faire quoi ?

-Parler des langues autres que la vôtre ☐

-Discuter sur Facebook avec des personnes de différentes nationalités (l'autre) ☐

-Visiter différents pays étrangers ☐

-Regarder des documentaires télévisés relatant différentes cultures étrangères ☐

-Autres :

.....

Nous avons obtenu les réponses suivantes :

Groupe témoin

Pour découvrir l'autre	Parler des langues autres que la nôtre	Discuter sur Facebook avec des personnes de différentes nationalités (l'autre)	Visiter différents pays étrangers	Regarder des documentaires télévisés relatant différentes cultures étrangères
Les nombres	04	10	14	02
Les pourcentages	13%	33%	47%	07%
Autres	-Parler la langue constamment pour la maîtriser.			

Groupe expérimental

Pour découvrir l'autre	Parler des langues autres que la nôtre	Discuter sur Facebook avec des personnes de différentes nationalités	Visiter différents pays étrangers	Regarder des documentaires télévisés relatant différentes cultures étrangères
Les nombres	11	04	07	08
Les pourcentages	37%	13%	24%	26%
Autres	-Regarder des films. -Apprendre une langue différente que la sienne. -Suivre des séries françaises. -Lire des livres en plusieurs langues.			

Contrairement aux participants du groupe témoin qui ont obtenu seulement 13% de réponses de « parler des langues autres que la nôtre » concernant les activités envisagées pour découvrir l'autre, les résultats sont meilleurs chez les apprenants du groupe expérimental et atteignent 37 %. Nous avons constaté également que les réponses des participants du groupe G2 ont atteint 26% concernant la proposition qui est « regarder des documentaires télévisés relatant différentes cultures étrangères ».

De plus, nous avons obtenu 24% des réponses qui stipulent que la découverte de l'autre renvoie à la proposition de « visiter différents pays étrangers » et seulement 13% de réponses renvoyant à la possibilité de « Discuter sur Facebook avec des personnes de différentes nationalités » étant donné qu'ils ont pris conscience que, d'une part, maîtriser une langue c'est acquérir une nouvelle culture qui serait bénéfique dans l'enrichissement de leur répertoire linguistique et interculturel. Par ailleurs, ces programmes relatant des cultures française et étrangère permettent aux téléspectateurs de découvrir les coutumes et les traditions des autres. D'autre part, il est nécessaire de distinguer entre le terme « français » qui renvoie au colonisateur et le français comme langue étrangère enseignée en Algérie.

En effet, la mise en œuvre de l'approche interculturelle du nom propre de personne dans le processus d'enseignement/apprentissage en insistant sur le rôle des anthroponymes,

renvoyant à des personnalités historiques étrangères, dans l'amélioration du rendement en matière de compréhension permet de construire un nouveau regard envers l'autre, particulièrement par rapport aux Français. Cela permet de faire la distinction entre la colonisation française renvoyant au lexique péjoratif qui construit des stéréotypes et alimente des sentiments ethnocentriques de haine, de mépris et de rejet. Par exemple : ces termes relatifs au vocabulaire négatif : ennemi, colonisateur...etc. Et certains Français qui sont considérés comme des « amis de l'Algérie » dans la mesure où ils ont lutté pour que notre pays ait son indépendance, et auxquels nous allons attribuer un lexique mélioratif visant de développer des attitudes ethnorelativistes de fraternité, de reconnaissance des différences et de vivre-ensemble (voir figure n°25).

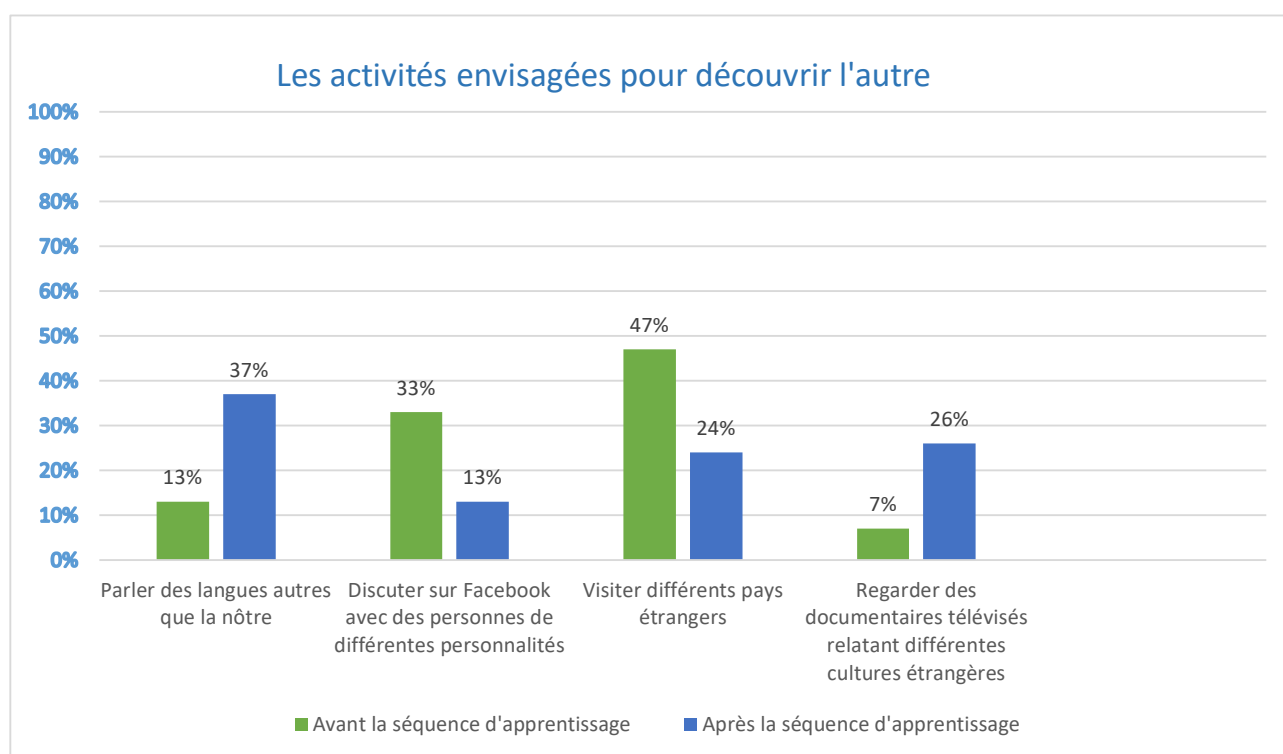


Figure n°25 : Les activités envisagées pour découvrir l'autre.

1.11. Analyse de la question n°11

Concernant la onzième question :

11. Le choix du sujet d'examen de la matière de français lors du baccalauréat est-il influencé par le type du support proposé ?

-Oui ☐

-Non ☐

-Si c'est oui, déterminez quel type vous choisissez en les classant de 1 à 3

-Texte d'Histoire ☐

-Texte argumentatif ☐

-Texte exhortatif ☐

Nous avons eu les pourcentages suivants :

Groupe témoin

L'influence du type de texte sur le choix du sujet de baccalauréat	Oui			Non
Les types du texte	Texte d'Histoire	Texte argumentatif	Texte exhortatif	
Les nombres	27			03
	11	14	02	
Les pourcentages	90%			10%
	36%	47%	07%	

Groupe expérimental

L'influence du type de texte sur le choix du sujet de baccalauréat	Oui			Non
Les types du texte	Texte d'Histoire	Texte argumentatif	Texte exhortatif	
Les nombres	28			02
	19	09	00	
Les pourcentages	94%			06%

	64%	30%	00%	
--	-----	-----	-----	--

D'après les résultats obtenus aussi bien chez les participants des groupes témoin et expérimental et qui varient entre 90% et 94 %, nous observons que le type de texte influe sur le choix du sujet de la matière de français au baccalauréat étant donné qu'ils construisent des stéréotypes jugeant un sujet d'examen de difficile selon le type de texte qui lui corresponde. C'est pourquoi, la séquence pédagogique visant le développement de la dimension interculturelle des anthroponymes est conçue dans le but de les éloigner de ces idées reçues.

En effet, seulement 36% des apprenants du groupe G1 ont choisi le sujet qui propose comme support le texte d'Histoire lors de l'épreuve de Baccalauréat. Par ailleurs, ces chiffres augmentent pour atteindre 64 % chez ceux qui ont bénéficié des enseignements de la séquence pédagogique étant donné qu'ils ont développé de nouvelles représentations mélioratives stipulant que le texte d'Histoire est accessible grâce aux approches onomastique et interculturelle de l'anthroponyme. De plus, en exploitant les principes fondamentaux de ces dernières, les apprenants éprouvent moins de difficultés lorsqu'il s'agit du traitement sémantique de ce type de texte.

Par ailleurs, l'enseignant est sensé amener l'apprenant à prendre conscience des représentations construites dans la mesure où « *la première caractéristique des représentations est leur fonctionnement inconscient, la prise de conscience par chacun contribuant déjà à leur évolution* » (Astolfi, 2020, p 75). Ainsi, les apprenants arrivent à déterminer leurs stratégies métacognitives mis en œuvre dans la construction de leur apprentissage. Ensuite, il est recommandé de prévoir un dispositif de formation qui vise de surpasser leurs préjugés à travers le changement de leur conception : c'est le cas de la séquence didactique élaborée qui propose des activités relatives à l'optimisation des pratiques de traitement de l'information d'un texte d'Histoire (**voir figure n°26**).

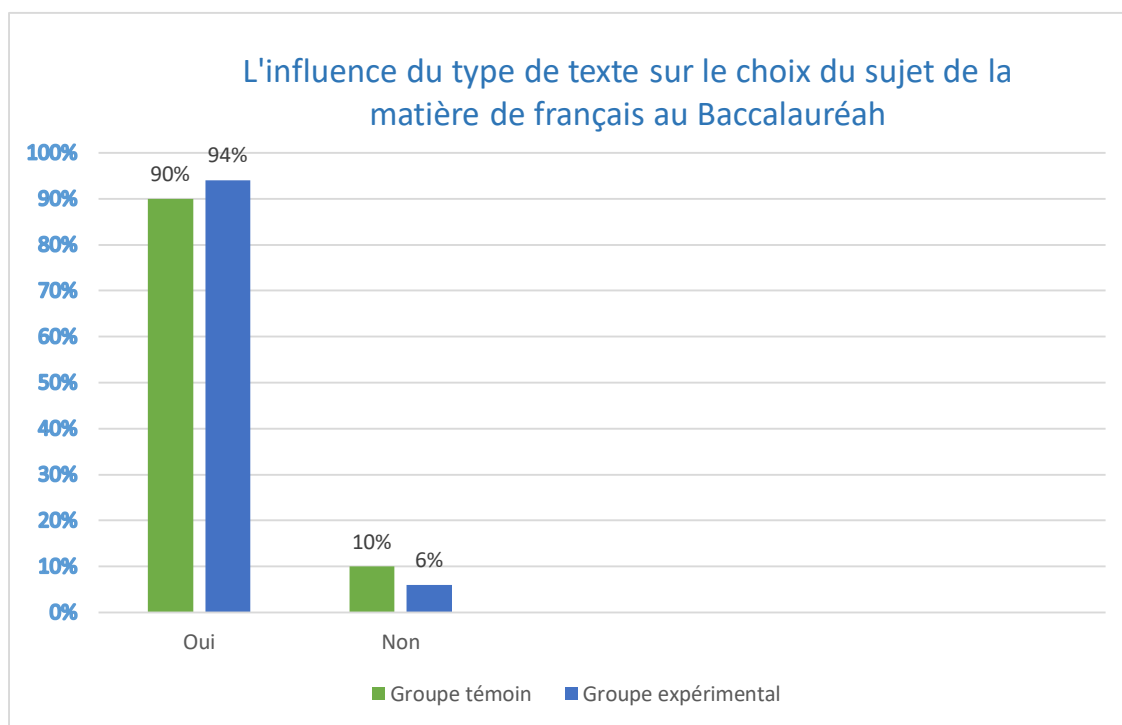


Figure n°26 : L'influence du type de texte sur le choix du sujet de la matière de français au baccalauréat.

L'auteur tente de montrer l'influence des attitudes développées en mémoire dans le traitement du texte d'Histoire, c'est pourquoi il reformule la réflexion de Ricœur lorsqu'il explique que « *la pensée de Ricœur ne s'est jamais réfugiée dans le confort d'une position historique mettant systématiquement à distance les constructions mémorielles en les dévalorisant a posteriori. La juste mémoire implique une mise en relation de l'enquête historique et des constructions mémorielles* » (Premat, 2014, p. 03). En effet, l'élaboration du contenu sémantique résulte des connexions établies entre les informations véhiculées par le texte et des connaissances stockées en mémoire. Cette dernière fait intervenir les représentations développées antérieurement pour garantir une construction du sens de manière efficace et optimiser les processus mis en œuvre dans la tâche de lecture (**voir figure n°27**).

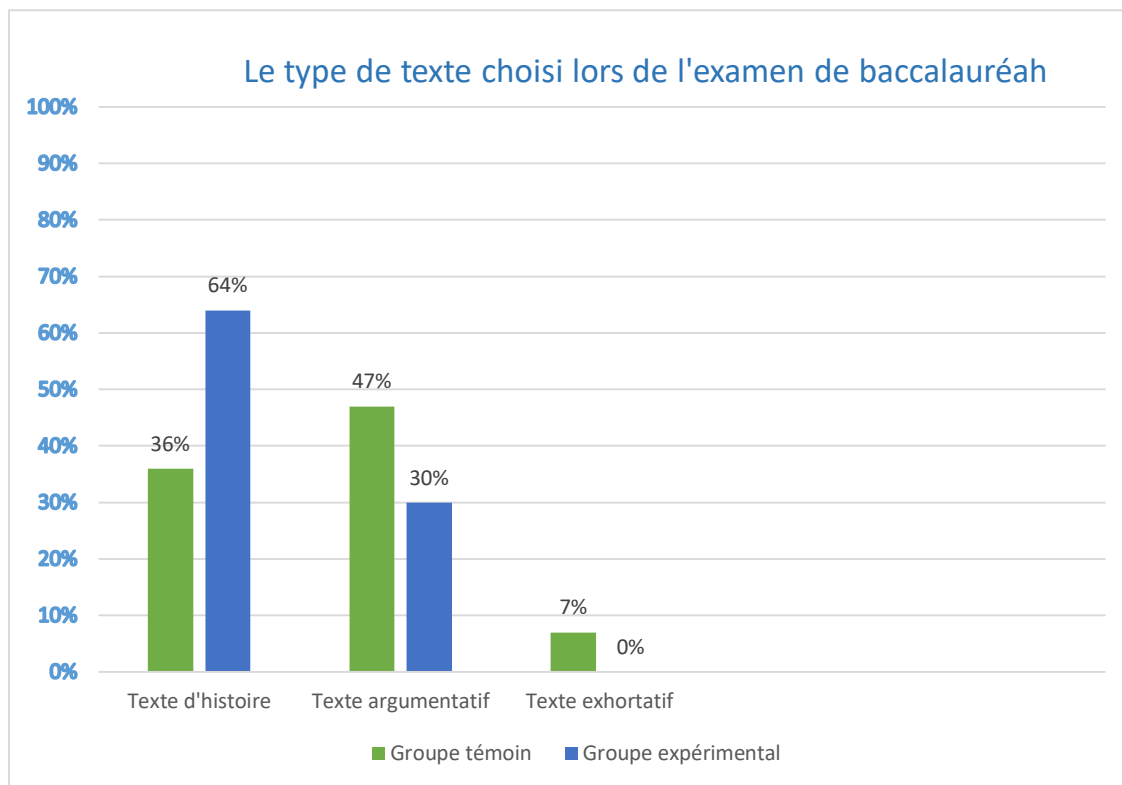


Figure n°27 : Le type de texte choisi lors de l'examen de Baccalauréat.

1.12. Analyse de la question n°12

Par rapport à la douzième question :

12. Est-ce que vous voudriez bénéficier d'une initiation à l'approche du nom propre de personne en classe ?

-Oui ☐

-Non ☐

Pourquoi ?

-découvrir le nom propre de personne (l'anthroponyme) et le nom propre de lieu (le toponyme) ☐

-exploiter les noms propres dans la compréhension des textes ☐

-montrer l'importance des noms propres dans l'activité pédagogique ☐

Les résultats sont présentés comme suit :

Groupe témoin

Bénéficiaire d'une initiation à l'approche onomastique	Oui			Non
Pourquoi ?	Découvrir le nom propre de personne (l'anthroponyme)	Exploiter les noms propres dans la compréhension des textes	Montrer l'importance des noms propres dans l'activité pédagogique	
Les nombres	14			16
	05	02	07	
Les pourcentages	46%			54%
	16%	06%	24%	

Groupe expérimental

Bénéficiaire d'une initiation à	Oui	Non
---------------------------------	-----	-----

l'approche onomastique				
Pourquoi ?	Découvrir le nom propre de personne (l'anthroponyme)	Exploiter les noms propres de personne dans la compréhension des textes	Montrer l'importance des noms propres de personne dans l'activité pédagogique	
Les nombres	26			04
	05	12	09	
Les pourcentages	87%			13%
	17%	40%	30%	

Nous avons constaté que 46 % des apprenants du groupe témoin ont approuvé l'intégration de l'approche onomastique dans le processus d'enseignement/apprentissage. Par ailleurs, le taux de ceux du groupe expérimental a augmenté pour atteindre 87 % vu que le contenu des différentes séances d'apprentissage a permis aux apprenants de prendre conscience de l'importance de cette approche dans la construction du sens d'un texte d'Histoire étant donné qu'elle permet d'investir leurs connaissances antérieures dans le rappel d'inférences à partir des anthroponymes des personnalités historiques nationales (**voir figure n°28**).

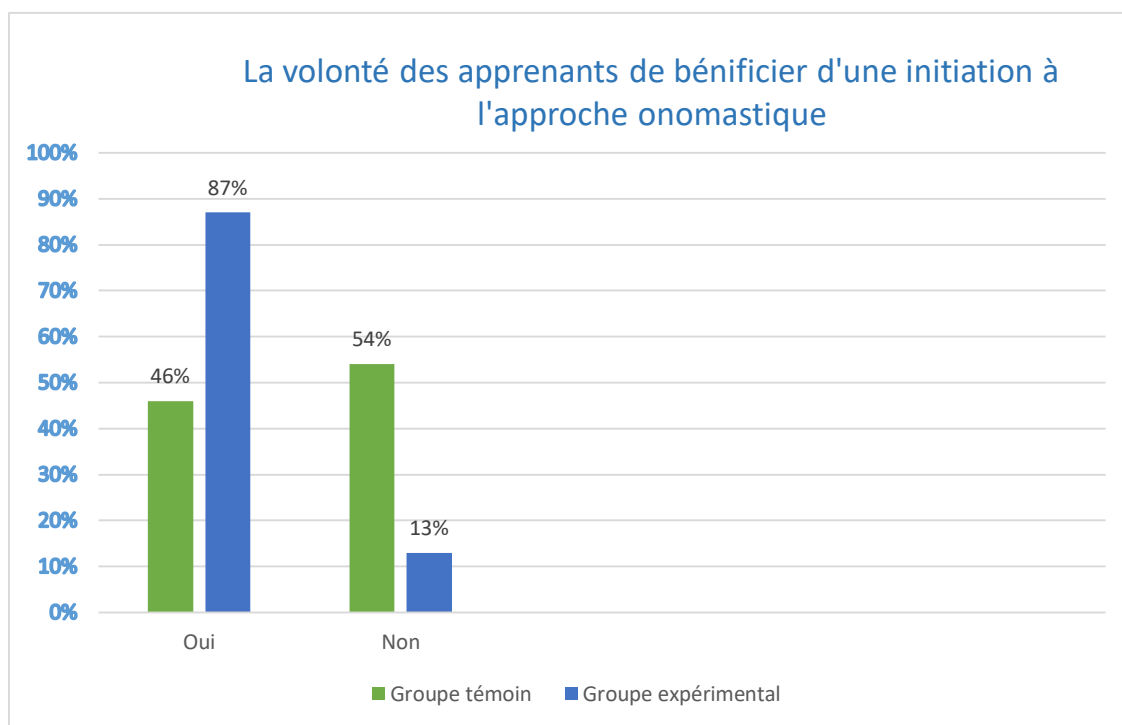


Figure n°28 : La volonté des apprenants de bénéficier d'une initiation à l'approche onomastique.

Nous avons observé qu'un taux de 87 % des apprenants, auxquels nous avons dispensé les séances de la séquence d'apprentissage, ont exprimé leur volonté de la nécessité d'intégrer l'approche onomastique dans l'activité pédagogique. En effet, nous signalons que 40% d'entre eux préfèrent exploiter les noms propres de personne dans la compréhension des textes, particulièrement le texte d'Histoire considéré comme complexe étant donné qu'il traite des événements qui se sont déroulés au passé, étrangers au vécu des apprenants.

Ces indices nominatifs véhiculés par le support écrit permettent aux participants d'investir leurs ressources initiales relatives à la biographie de la personnalité historique concernée, étudiée en langue de scolarisation, afin d'assurer une meilleure compréhension du texte en français. De plus, il y a lieu de signaler que 30% des apprenants souhaitent prendre connaissance de l'importance des noms propres de personne dans l'activité pédagogique afin pouvoir, d'une part, les utiliser également dans le développement des autres compétences, à savoir : les habiletés productives. D'une autre part, il est nécessaire de montrer l'importance des anthroponymes dans la construction du sens des autres séquences textuelles et pas seulement le texte d'Histoire, à savoir : mettre l'accent sur l'apport des noms propres de personne dans l'élaboration du contenu sémantique d'un texte littéraire. Nicole considère que

le nom propre « *a pour tâche de préciser les conditions spécifiques du fonctionnement de son objet dans le champ qui lui est propre* » (Nicole, 1983, p. 235) (celui du texte de fiction), dans la mesure où il est « *devenu un signe à part entière dans l'étude du texte, et en particulier du texte romanesque* » (Ibid.) et jugé comme un « *élément central de la sémiotique du personnage et de la typologie narrative en générale* » (Ibid., p. 233).

Ainsi, comprendre un texte romanesque implique l'étude des noms fictionnels. Chacun de ces derniers est considéré comme le « *prince des signifiants* » (Barthes, 1974, In Alexandresku, Barthes, Bremond & al, p. 34) vu son rôle primordial dans l'anticipation et la déduction du sens dans l'activité de lecture. En effet, Flaubert postule qu'un nom propre est une chose extrêmement importante dans un roman, une chose capitale. D'ailleurs, l'onomastique littéraire constitue l'étude des noms propres des personnages dans une œuvre romanesque. C'est la perspective adoptée par Hamon (Hamon, 1972, pp. 86-110), qui estime que le nom est un signe motivé plutôt qu'arbitraire.

De son côté, Barthes affirme que « *le propre du récit n'est pas l'action, mais le personnage comme Nom propre* » (Barthes, 1970, p. 197). Il considère que la réflexion, portant sur les questions d'onomastique narrative, se rapporte à la théorie de la « *motivation estompée du signe* » (Ibid., p. 248), nécessaire à l'étude des noms fictionnels. Autrement dit, selon l'auteur, le nom propre fonctionne comme un champ d'aimantation des sèmes, c'est pourquoi le nom est considéré comme une matrice créatrice de texte, d'où sa valeur signifiante.

Pour Barthes, le nom propre est plutôt un signe qui dénote un sens particulier. Le sémiologue explique dans son article, consacré à l'onomastique, intitulé : « *Proust et les noms* » (1967), que le nom est « *non bien entendu, un simple indice qui désignerait sans signifier, comme le veut la tradition courante, de Peirce à Russell. Comme signe, le Nom propre s'offre à une exploration, à un déchiffrement* » (Barthes, 1967 [1972], p. 125).

Enfin, nous avons constaté que 17% des apprenants du groupe G2 ont manifesté leur intérêt de découvrir l'anthroponyme dans le but de prendre connaissance de ses différents types ainsi que d'enrichir leur vocabulaire relatif à l'approche onomastique. D'ailleurs, une séance de lexique a été proposée dans la séquence d'apprentissage où les apprenants étaient amenés à relier chaque type des noms propres de personne à sa propre définition (**voir figure n°29**).

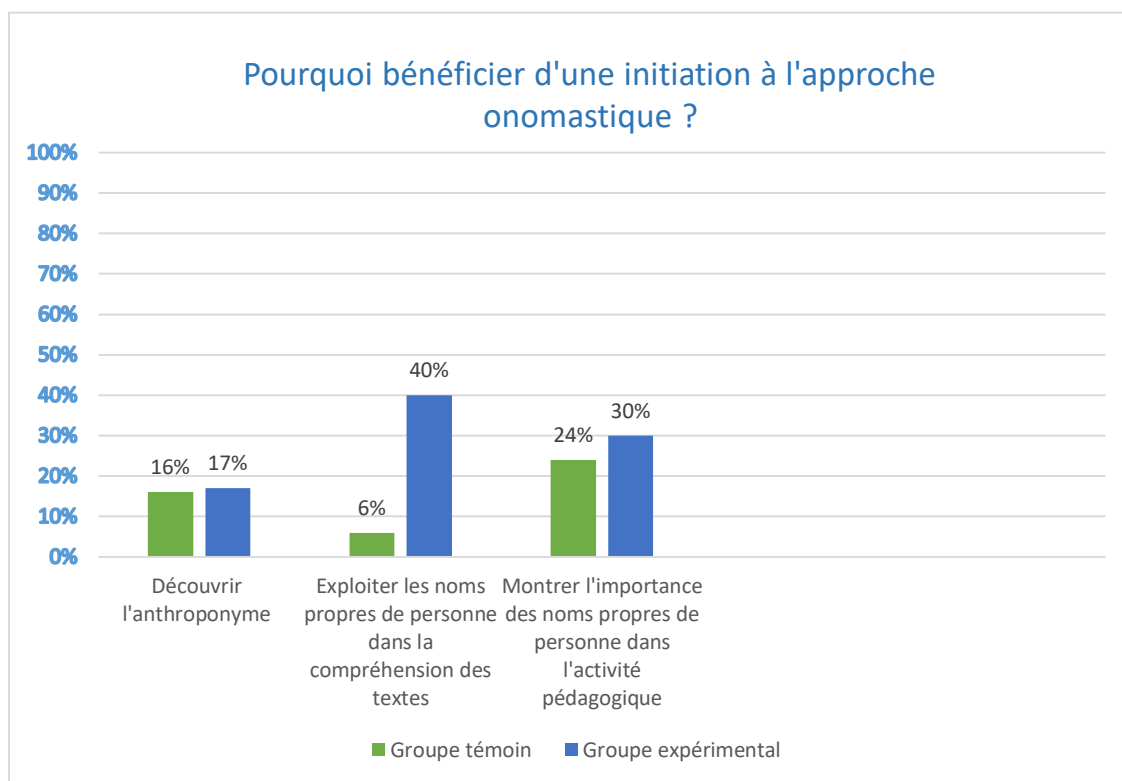


Figure n°29 : L'importance d'une initiation à l'approche onomastique.

1.13. Analyse de la question n°13

Concernant la treizième question :

13. Voudriez-vous tirer avantage d'un apprentissage basé sur l'exploitation des noms propres de personne étrangers dans les textes du manuel scolaire ?

-Oui ☐

-Non ☐

Pourquoi ?

-Pour acquérir les connaissances de l'identité culturelle des noms propres ☐

-Pour garantir la construction de la culture de l'autre à travers les noms propres ☐

-Pour s'ouvrir vers l'autre en intégrant des noms propres de personne étrangers dans le manuel scolaire □

Nous avons eu les pourcentages suivants :

Groupe témoin

Tirer avantage d'un apprentissage basé sur l'exploitation des noms propres de personne étrangers dans les textes du manuel scolaire	Oui			Non
Pourquoi ?	Pour acquérir les connaissances de l'identité culturelle des noms propres de personne	Pour garantir la construction de la culture de l'autre à travers les noms propres de personne	Pour s'ouvrir vers l'autre en intégrant des noms propres de personne étrangers dans le manuel scolaire	

Les nombres	12			18
	06	02	04	
Les pourcentages	40%			60%
	20%	06%	14%	

Groupe expérimental

Tirer avantage d'un apprentissage basé sur l'exploitation des noms propres de personne étrangers dans les textes du manuel scolaire	Oui			Non
Pourquoi ?	Pour acquérir les connaissances de l'identité culturelle des noms propres de personne	Pour garantir la construction de la culture de l'autre à travers les noms propres de personne	Pour s'ouvrir vers l'autre en intégrant des noms propres de personne étrangers dans le manuel scolaire	
Les nombres	27			03

	02	11	14	
Les pourcentages	90%			10%
	06%	36%	48%	

Contrairement aux apprenants du groupe G1 qui n'ont pas bénéficié de la séquence d'apprentissage ayant répondu majoritairement par un « non », les participants du groupe G2, avec un taux de 90%, ont exprimé leur volonté de bénéficier d'un enseignement basé sur l'utilisation des anthroponymes étrangers dans les supports du manuel destiné aux apprenants de 3^{ème} année secondaire pour des raisons multiples (**voir figure n°30**).

D'abord, l'exploitation des noms propres de personne étrangers dans le texte d'Histoire, tout en montrant la contribution de certaines personnalités française dans l'indépendance de l'Algérie, permet d'optimiser les représentations construites chez les apprenants. Ainsi, ces attitudes mélioratives développées contribuent à l'amélioration du rendement en matière de compréhension étant donné qu'elles facilitent le traitement du contenu sémantique du texte. Ensuite, l'utilisation des anthroponymes étrangers dans le texte d'Histoire permet le développement de la dimension interculturelle du nom propre chez les apprenants à travers la destruction des stéréotypes élaborés envers les anthroponymes appartenant aux autres cultures.

Enfin, il est nécessaire d'intégrer les supports véhiculant ces noms propres étrangers dans le manuel scolaire étant donné que ce dernier représente le document pédagogique dont se sert l'enseignant pour la préparation de ses cours. Autrement dit, le manuel scolaire est censé être au service de ce dernier en lui attribuant des textes qui répondent aux objectifs d'apprentissage appropriés, visant le développement de l'habileté linguistique et de la compétence culturelle que la langue véhicule à travers la familiarisation des apprenants aux anthroponymes des différentes langues et des divers cultures (**voir figure n° 31**).

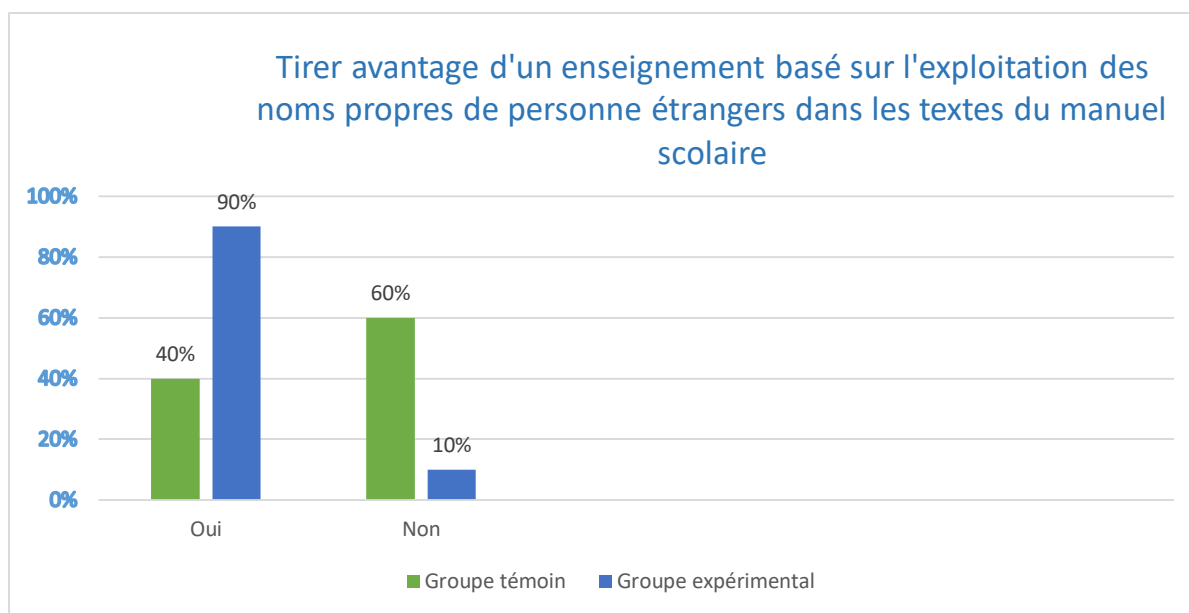


Figure n°30 : Tirer avantage d'un enseignement basé sur l'exploitation des noms propres de personne étrangers dans les textes du manuel scolaire.

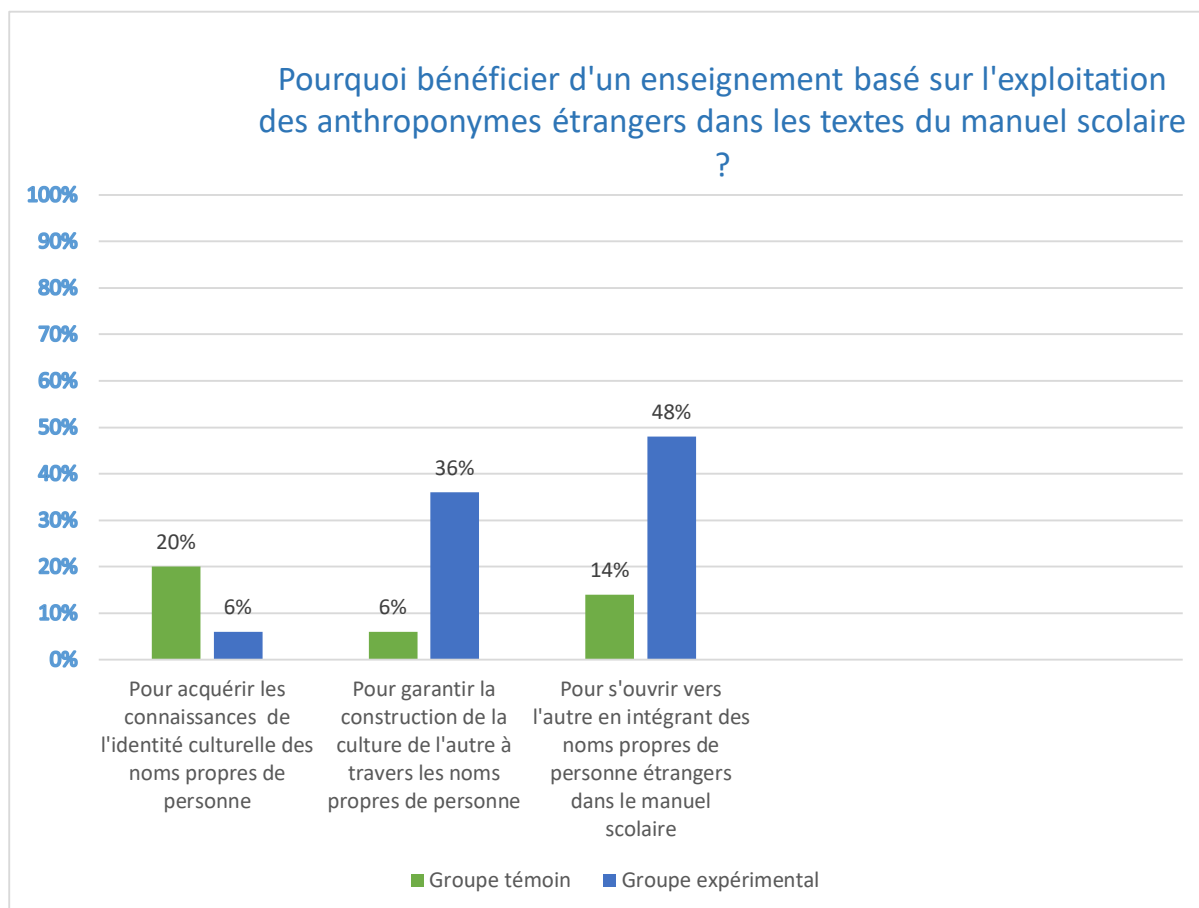


Figure n° 31 : L'apport d'un enseignement basé sur l'exploitation des anthroponymes étrangers dans les textes du manuel scolaire.

Nous avons pu, à travers ce chapitre, montrer l'importance de l'intervention didactique dans l'optimisation des représentations construites chez les apprenants de 3^{ème} A.S. Ainsi, ces attitudes mélioratives développées permettent de favoriser le traitement du contenu sémantique d'un texte d'Histoire narratif grâce à l'intégration des deux approches onomastique et interculturelle des noms propres de personne.

En effet, la première tente d'exploiter les anthroponymes pour assurer l'activation des ressources personnelles des apprenants grâce à la contribution du savoir interdisciplinaire puisé de la matière d'Histoire en L1, alors que la seconde procède à la déconstruction des stéréotypes installés préalablement et de reconstruire de nouvelles attitudes positives, à travers un enseignement basé sur l'ouverture sur l'autre, visant l'élaboration du sens d'un texte d'Histoire narratif de manière efficace.

Conclusion générale

A travers notre travail de recherche, nous avons tenté de proposer des réponses à la problématique qui vise le développement de la compétence de compréhension de l'écrit afin d'explicitier ses démarches, les processus mentaux mis en œuvre et les approches cognitives nécessaires permettant la construction du sens d'un texte d'Histoire narratif.

Cette étude nous a donné l'opportunité de montrer l'apport de l'exploitation des anthroponymes nationaux et étrangers dans l'activité de lecture d'un texte en français langue étrangère, tout en mettant l'accent sur le rôle des approches onomastique et interculturelle du nom propre de personne dans le traitement du contenu sémantique d'un support écrit.

Nous avons exploité des notions théoriques et méthodologiques dans le but de valider expérimentalement notre étude qui se rapporte à l'activité de lecture d'un texte d'Histoire. Pour ce faire, nous avons présenté la manière avec laquelle le projet d'études relatif à ce texte a été pris en charge par le mécanisme d'enseignement/apprentissage au niveau secondaire. Nous avons également insisté sur les pratiques pédagogiques exploitées au sein d'une classe de FLE.

La mise en œuvre de la tâche de compréhension du texte d'Histoire en français contenant des anthroponymes implique l'utilisation des connaissances antérieures, stockées en mémoire à long terme. Ces ressources personnelles sont acquises des biographies des personnalités historiques étudiées dans la matière d'Histoire dispensée en langue de scolarisation étant donné que « *le mouvement de l'interprétation textuelle va donc d'une extraction contrainte des informations délivrées à une interprétation personnelle et sensible* » (Bianco, 2014, In Gaussel, 2015, p. 05).

Nous avons également énuméré les méthodologies d'enseignement qui ont caractérisé le système éducatif algérien dans le cycle secondaire tout en explicitant la manière avec laquelle chaque méthode pédagogique favorise l'installation de l'habileté réceptive. Nous avons constaté la mobilisation des moyens didactiques et des théories innovantes dans le mécanisme de transmission des savoirs.

Nous avons repris seulement les méthodes qui mettent l'apprenant au centre du processus d'enseignement/apprentissage, contrairement aux méthodologies traditionnelles qui l'ont relégué à son rôle de « passif ». En effet, l'approche communicative considère l'apprenant capable de planifier son apprentissage en installant une compétence de communication relative

à l'acquisition de la dimension linguistique en ayant la possibilité d'interagir selon la situation qui l'entoure.

Ensuite, l'approche par les compétences est apparue afin d'assurer le développement des quatre compétences réceptives et productives. Ces dernières nécessitent la mobilisation des ressources personnelles des apprenants dans le but de résoudre la situation problème à laquelle ils sont confrontés.

L'approche cognitive intervient, quant à elle, dans le but d'établir des liens entre ces connaissances antérieures et l'ensemble des informations véhiculées par le texte. Ainsi, l'activité de compréhension est mise en œuvre grâce à l'intervention des processus mentaux complexes visant l'amélioration des pratiques pédagogiques et l'obtention d'une meilleure performance en matière de construction d'une cohérence de la signification des textes. D'ailleurs, à

chaque fois qu'un concept est activé, une relation est établie entre celui-ci et les autres concepts activés en même temps que lui, quelle que soit l'origine de cette co-activation : co-occurrence dans le texte, concepts traités lors du cycle précédent, réactivation d'informations provenant de la représentation épisodique ou des connaissances d'arrière-plan » (Bianco, 2014, In Gaussel, 2015, p. 07).

Autrement dit, l'activation des ressources initiales de l'apprenant est réalisée après le rappel d'inférences à partir des informations acquises de la biographie de chaque personnalité historique enseignée dans la matière d'Histoire en L1 grâce aux anthroponymes véhiculés par le texte.

Les méthodes adoptées sont jugées efficaces étant donné qu'elles correspondent aux besoins de l'apprenant. Nous avons proposé une initiation aux approches onomastiques et interculturelle du nom propre de personne en tentant de déterminer les différents types des anthroponymes afin de les repérer lors de la construction du sens du texte traité ainsi que nous avons visé le développement des attitudes cognitives amélioratives nécessaires à l'amélioration du rendement du processus de compréhension. La construction de ces représentations positives permet d'exploiter les anthroponymes étrangers issus du texte qui font appel aux connaissances antérieures en langue de scolarisation.

Nous avons mis l'accent sur les apports des approches interdisciplinaire et plurilingue afin d'amener les apprenants à investir le contenu des enseignements acquis des disciplines pédagogiques, dispensées dans des langues différentes. Cela détermine les avantages du transfert des connaissances et des compétences selon la situation problème à laquelle ils sont confrontés.

L'analyse des documents officiels de la 3^{ème} année secondaire nous a permis de constater un écart entre les directives suggérées dans le programme et leur mise en application dans le manuel scolaire. Ainsi, nous avons proposé une séquence d'apprentissage visant l'optimisation des mécanismes de lecture en donnant à l'apprenant la possibilité de comprendre un texte de manière efficace quelques soient ses insuffisances linguistiques, ses ambiguïtés lexicales ou ses attitudes construites qui freinent l'opération pédagogique.

La séquence d'apprentissage élaborée englobe des séances didactiques permettant à l'apprenant de mobiliser les moyens nécessaires à l'élaboration du contenu sémantique d'un texte d'Histoire narratif dans une ambiance dynamique. Elle propose une démarche efficace visant la résolution des problèmes rencontrés, à savoir : la difficulté du lexique employé relatif au domaine historique et les représentations négatives activées lors du traitement du vocabulaire péjoratif véhiculé par ce type de texte.

La théorie mise en œuvre consiste en l'intégration des approches onomastique et interculturelle du nom propre de personne dans l'activité de lecture afin d'exploiter les anthroponymes nationaux et étrangers dans l'activation des connaissances antérieures en langue de scolarisation à travers les processus cognitifs qui interviennent en mémoire à long terme. D'ailleurs, « *dans le réseau cognitif de chacun, les noms propres constituent les points fixes de l'organisation symbolique, c'est-à-dire en même temps de l'organisation mentale et de la structure du monde* » (Molino (dir.), 1982, p. 19).

L'exploitation des indices de dénomination dans l'acte de lecture d'un texte d'Histoire narratif favorise les stratégies de compréhension utilisées par les apprenants et elle semble bénéfique dans l'optimisation des pratiques de classe en FLE étant donné qu'elle permet de mettre en œuvre les processus métacognitifs mentaux nécessaires à l'activation des connaissances stockées en mémoire tout en insistant sur le rôle de cette dernière dans l'amélioration du rendement du mécanisme pédagogique.

La mobilisation des ressources initiales en langue de scolarisation activées grâce aux anthroponymes issus du texte traité entraîne la construction de la cohérence significative d'un texte de manière efficace. Les connaissances se rapportent à l'ensemble des informations relatives aux biographies des personnalités historiques étudiées au préalable. C'est pourquoi, il est nécessaire d'entreprendre des connexions entre ces connaissances mémorisées et les différentes informations issues du texte, après la tâche de rappel d'inférences et de prévoir un processus d'apprentissage qui serait « *un outil cognitif d'acquisition de connaissances* » (Morais, Pierre & Kolinsky, 2004, pp. 51-74, In. *Gaussel, 2015*, p. 14).

Nous avons essayé, tout au long de notre travail de recherche, de déterminer les difficultés rencontrées par les apprenants lors de la construction du sens d'un texte dans le but d'y remédier en proposant aux apprenants de 3^{ème} année secondaire une séquence d'apprentissage selon les approches onomastique et interculturelle des anthroponymes. Nous avons supposé que ces problèmes sont dus à l'absence d'une initiation à l'utilisation des noms propres de personne visant l'élaboration du contenu sémantique en L2 à travers l'activation des ressources initiales (rappel d'inférences) pour assurer une bonne réception lors de la séance de compréhension de l'écrit. Nous avons estimé également que les représentations péjoratives développées par rapport aux anthroponymes étrangers issus du texte, construites chez les apprenants, empêchent ces derniers de produire la signification d'un texte de manière pertinente.

C'est pour cela que nous avons procédé à la réalisation de deux expérimentations avec des apprenants de 3^{ème} année secondaire et auxquels nous avons distribué un questionnaire dans le but de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses formulées initialement. Ces dernières ont été vérifiées et validées. Ainsi, nous pouvons avancer que le problème majeur éprouvé par les apprenants renvoie à leur incapacité d'exploiter les anthroponymes véhiculés par le texte dans l'activité de lecture dans la mesure où les participants ayant bénéficié des approches suggérées ont obtenu de meilleurs résultats, aboutissant ainsi à une compréhension optimale.

L'activité inférentielle dépend particulièrement des indices de dénomination véhiculés par le texte dans la mesure où ces derniers procèdent à l'activation des ressources personnelles de l'apprenant qui dépendent particulièrement des paramètres linguistiques et culturels construits initialement. Ces paramètres favorisent le fonctionnement des mécanismes cognitifs mentaux impliqués dans la construction du sens d'un texte d'Histoire narratif en L2. Ce dernier est jugé de « difficile » étant donné qu'il véhicule des informations étrangères au quotidien de

l'apprenant étant donné que celui-ci n'a pas vécu la période coloniale. Il dégage des représentations négatives à cause du lexique péjoratif qui caractérise ce type de texte et de l'ensemble des attitudes dépréciatives développées consciemment ou inconsciemment chez l'apprenant, ce qui conduit à l'absence d'une éventuelle connexion entre les connaissances antérieures stockées en mémoire et les informations issues du texte traité.

Ainsi, nous constatons que l'activation des ressources initiales des apprenants, grâce à l'intervention des processus de la mémoire, serait élaborée de manière pertinente en exploitant les anthroponymes, qui sont intraduisibles, permettant de déduire les informations implicites relatives au contenu sémantique textuel. Ce dispositif visant l'optimisation des pratiques d'enseignement de la lecture procède propose une initiation aux approches onomastique et interculturelle des anthroponymes afin de procéder à l'activation de leurs connaissances antérieures construites en langue de scolarisation et d'assurer ainsi une meilleure compréhension en produisant le maximum d'inférences relatives aux biographies des personnalités historiques nationales et étrangères dispensées en matière d'Histoire enseignée en L1.

Cela nous a conduits à mettre l'accent sur l'importance de la langue de scolarisation de l'apprenant étant donné qu'elle constitue la langue dans laquelle les ressources initiales sont stockées en mémoire. De plus, elle facilite l'élaboration des inférences construite grâce à l'intervention des processus mentaux qui sont activés à partir des anthroponymes véhiculés par le texte d'Histoire narratif en français.

Par ailleurs, il recommande d'insister sur le rôle de la formation des enseignants par rapport à la maîtrise des différentes approches pédagogiques nécessaires dans l'amélioration du rendement de la tâche de compréhension. Ainsi, l'enseignant est censé être conscient de l'approche adéquate selon le public visé et les objectifs à atteindre à la fin de la séance. C'est pourquoi, il est amené à faire intervenir sa polyvalence pour mettre en œuvre l'approche onomastique, interculturelle de l'anthroponyme, cognitive, interdisciplinaire et plurilingue selon les situations d'apprentissage auxquelles il est confronté.

Le système éducatif algérien devrait encourager les échanges entre les enseignants des différentes matières dispensées en consolidant les liens de coopérations à travers les réunions de coordination programmées lors des journées pédagogiques. De leur côté, les concepteurs du manuel scolaire de 3^{ème} année secondaire doivent insister sur le développement des

représentations positives chez les apprenants lors du traitement d'un texte d'Histoire narratif à travers l'intégration des noms propres étrangers dans les supports didactiques en insistant sur le rôle de certaines personnalités historiques étrangères, voir françaises dans l'indépendance de l'Algérie.

Il est essentiel de réfléchir sur la possibilité de revoir le contenu des programmes pédagogiques afin d'intégrer les approches onomastiques et interculturelle des noms propres de personne au niveau secondaire, en initiant les apprenants à l'exploitation des anthroponymes dans le développement de leurs compétences réceptives et/ou productives, tout en mettant l'accent sur la dimension cognitive de ces indices nominatifs.

Il est important également d'introduire l'enseignement de l'onomastique, aussi bien celui de l'anthroponymie que de la toponymie et le généraliser dans toutes les universités et les écoles normales supérieures de l'enseignement en programmant des modules destinés aux étudiants inscrits en licence, en master et en doctorat.

A présent, l'onomastique est considérée dans plusieurs domaines. Il est temps que le système éducatif algérien prenne conscience de la nécessité de l'intégrer dans le curriculum pédagogique.

Perspectives pour la recherche

Nous envisageons de poursuivre nos travaux de recherche en nous focalisant sur l'effet de l'exploitation des anthroponymes dans la construction du sens d'un texte littéraire. En effet, nous comptons mettre l'accent sur l'apport des noms propres de personne des personnages véhiculés par le texte sur l'élaboration du contenu sémantique textuel tout en explicitant les effets des contextes linguistiques et culturels sur les mécanismes de lecture.

Nous mettrons l'accent également sur la relation existante entre les motivations qui influent sur le choix des anthroponymes et les différentes significations dégagées lors de l'activité de compréhension, dans la mesure où « *dans un roman les noms ne sont jamais neutres. Ils signifient toujours quelque chose, ne serait-ce que leur banalité. Les écrivains comiques, satiriques ou didactiques peuvent se permettre d'être ouvertement allégoriques en nommant leurs personnages (voyez Thwackum, Pumblechook ou Pilgrim). Les romanciers*

réalistes préfèrent des noms quelconques pourvu qu'ils possèdent les connotations appropriées (comme Emma Woodhouse ou Adam Bede). » (Lodge, 1996, p 57).

L'utilisation du texte littéraire en classe de français langue étrangère demeure primordiale étant donné l'importance accordée à l'exploitation d'un support authentique en bénéficiant de sa richesse linguistique ainsi que de son rôle dans l'augmentation de la motivation chez les apprenants. Barthes le confirme lorsqu'il postule que « *la littérature, c'est ce qui s'enseigne, un point c'est tout* » (Barthes, 1971, In. Doubrovsky & Todorov (dir.), pp. 170-177). En effet, l'intégration de la littérature date depuis les théories traditionnelles du processus d'enseignement / apprentissage des langues étrangères. Par ailleurs, l'emploi de ce support littéraire pédagogique diminue depuis que l'apprentissage de la langue française se veut fonctionnel au détriment de son aspect utilitaire et culturel.

L'exploitation de ce type de texte entraîne des difficultés aussi bien pour l'apprenant que pour l'enseignant. En effet, ce dernier est tenu de choisir un support qui répond aux objectifs visés et qui correspond aux centres d'intérêts des apprenants. De plus, le texte littéraire sélectionné est censé répondre aux exigences linguistiques, c'est-à-dire qu'il est préférable qu'il soit ajusté en fonction du niveau de compréhension des apprenants. Ensuite, nous suggérons qu'il obéisse aux normes formelles dans la mesure où la dimension du texte influe sur l'activité de compréhension. A vrai dire, l'emploi d'un support pédagogique court permet de faciliter l'exploitation de ce type de texte en garantissant une meilleure compréhension dans le processus d'apprentissage.

Par ailleurs, l'usage d'un texte plus long favorise l'activité de lecture en fournissant un nombre important d'indices contextuels, en l'occurrence la présence des noms propres et leur interprétation qui entraînent la construction du sens du texte abordé. Selon Eugène Nicole, l'acte de nomination, considéré comme un processus d'identification « *fonde le récit et oriente la lecture dans l'expectative d'un destin* » (Nicole, 1983, p 235).

La sélection du texte littéraire tient compte également de l'accessibilité des apprenants au contenu culturel véhiculé par le support en optant, d'une part, pour des textes qui traitent des notions culturelles et qui sont à la portée de tous les apprenants afin de n'exclure aucun d'entre eux. D'autre part, l'enseignant devrait choisir un support didactique qui répond aux attentes culturelles des apprenants dans le but d'éviter de choquer leur sensibilité, leur affectivité et leur impression morale.

Les didacticiens insistent sur l'importance accordée à l'utilisation d'un texte correspondant aux critères linguistiques, culturels et littéraires pour que l'enseignant puisse atteindre pertinemment les objectifs d'apprentissage préalablement assignés lors du processus de lecture, en s'appuyant sur le niveau hétérogène des acteurs de l'apprentissage, tel indiqué par la méthodologie de la pédagogie différenciée. Ils proposent aux médiateurs du savoir de prévoir des textes et des tâches qui respectent la progression adéquate, allant de supports et de consignes faciles à ceux plus complexes.

La mise en œuvre d'un texte littéraire demeure nécessaire au sein d'une classe de FLE. L'exploitation de ce document authentique implique la planification de tâches relatives à la réalisation de la séance de compréhension. En effet, ces tâches sont celles de pré-lecture, de lecture ainsi que celles de poste-lecture ou d'intégration.

Références bibliographiques

Références bibliographiques :

1- Ouvrages théoriques :

ABDALLAH-PRETCEILLE M., (2003), *Former et éduquer en contexte hétérogène : pour un humanisme du divers*, Paris : Ed. ECONOMICA.

ABDALLAH-PRETCEILLE M. & THOMAS A. (dir), (1995), *Relations et apprentissages interculturels*, Paris : Armand Colin.

ABDALLAH-PRETCEILLE M. & PORCHER L., (1996), *Education et communication interculturelle*, Paris : PUF, pp. 77-184.

ACHOUR CH. & REZZOUG S., (1995), *Convergences critiques*, Alger : office des publications universitaires.

ADAM J.-M. & HEIDMANN U. (2009), *Le texte littéraire : Pour une approche interdisciplinaire*, Belgique : Bruylant-Academia.

AMOSSY R & HERSCHBERG PIERROT A., (1997), *Stéréotypes et clichés*, Paris : Armand Colin.

ASTOLFI J.-P., (2020) *L'erreur, un outil pour enseigner*, Paris : ESF sciences humaines.

ATTOUI B., (1998), *Toponymie et espace en Algérie*, Alger : INC.

BARTHES R., (1967) [1972], *Proust et les noms, Nouveaux essais critiques*, Paris : Seuil.

BASTOS M., (2012), *Le professeur interculturel : L'éducation interculturelle des professeurs de langue dans la formation continue*, Paris : L'Harmattan.

BAUDELLE Y. & NARDOUT-LAFARGE E. (dir), (2011), *Nom propre et écritures de soi*, Québec : Presses de l'Université de Montréal.

BAUMGRATZ-GANGL G., (1992), *Compétences transculturelles et échanges éducatifs*, Paris : Hachette.

BAYLON CH. & FABRE P., (1982), *Les noms de lieux et de personnes*, France : Editions Fernand Nathan.

BEACCO J.-C., (2000), *Les dimensions culturelles des enseignements de langue : des mots au discours*, Paris : Hachette.

BEANE, J. A., (1997), *Curriculum integration. Designing the core of democratic education*, New York, NY : Teachers College.

BELLOULA N., (2009), *De la pensée vers le papier : Soixante ans d'écriture féminine algérienne*, Alger : ENAG.

BENVENISTE E., (1974), *Problèmes de linguistique générale*, Paris : Gallimard.

BERARD E., (1991), *L'approche communicative, Théorie et pratiques*, Paris : Coll. Techniques de classe, Clé International.

- BIARDN J. & DENIS F.** (1993), *Didactique du texte littéraire*, Paris : Editions Nathan.
- BLANCHET PH. & CHARDENET P. (dir)**, (2011), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*, Paris : Agence Universitaire de la Francophonie.
- BLONDEL A., BRIET G., COLLES L. et al.**, (1998), *Que voulez-vous dire ? Compétence culturelle et stratégies didactiques*, Bruxelles : Duculot.
- BOESCH, E. E.** (1995). *L'action symbolique : Fondements de psychologie culturelle*, Paris : L'Harmattan.
- BOURGAIN D., PEYTARD J., BESSE H. & PAPO E. (dir)**, (1989), *Littérature et communication en classe de langues*, Paris : Hatier/Didier.
- BRUNET G., DARLU P. & ZEI G., (dir.)**, (2001), *Le Patronyme. Histoire, anthropologie, société*, Paris : CNRS éditions.
- CHAVE-DARTON S., LEGUY C. & MONNERIE D., (dir.)**, (2012), *Nomination et Organisation sociale*, Paris : Arman Colin.
- CICUREL F.**, (2011), *les interactions dans l'enseignement des langues : agir professoral et pratiques de classe*, Paris : Edition Didier.
- CLANET C.**, (1993), *L'interculturel en éducation et en sciences humaines*, Toulouse : Université Toulouse-Mirail.
- COLLES L.**, (2007), *Interculturel : Des questions vives pour le temps présent*, Paris : Editions Modulaires Européennes.
- CONSEIL DE L'EUROPE**, (2000), *Un cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, Paris : Didier.
- COLLES L.**, (2007), *Interculturel : Des questions vives pour le temps présent*, Belgique : Editions Modulaires Européennes.
- CUCHE D.**, (2010), *La notion de culture dans les sciences sociales*, 4e éd., Paris : La Découverte, « Repères ».
- DE CARLO M.**, (1998), *L'interculturel*, Paris : Clé International.
- DEKETELE J.-M. & ROEGIERS X.**, (2000), *Quel avenir pour les compétences ?* Bruxelles : Editions De Boeck.
- DENHIÈRE G. & BAUDET S.**, (1992), *Lecture, compréhension de texte et science cognitive*, Paris : Presses Universitaires de France.
- DE SMET N. & RASSON N.**, (1993), *À l'école de l'interculturel : Pratiques pédagogiques en débat*, Bruxelles : Confédération générale des enseignants.
- DEVELAY M.**, (1992), *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris : ESF.

DOLZ, J., GAGNON, R. & VUILLET, Y., (2011), *Production écrite et difficultés d'apprentissages*, Genève : Université de Genève, faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 3e éd.

DUFRAYS J.-L., (2010), *Stéréotypes et lecture*, Belgique : Editions scientifiques internationales, PIE. PETER LANG.

DUPAQUIER J., (1990), « Le prénom. Approche historique », in Clerget J. (éd.), *Le Nom et la Nomination*, Toulouse : Érès, p. 209.

GARY-PRIEUR M.-N., (1994), *Grammaire du nom propre*. Paris : PUF, coll. « Linguistique nouvelle », p. 247.

GIRARDET J., (2011). « Enseigner le FLE selon une approche actionnelle : quelques propositions méthodologiques. In Acte du XIIe colloque pédagogique de l'alliance française de Sao Paulo : CLE international.

GODARD A. et al. (2015), *La littérature dans l'enseignement du FLE*, Paris : Didier.

GOUVARD J.-M., (1998), *La pragmatique : Outils pour l'analyse littéraire*, Paris : Armand Colin.

GREVISSE M. & GOOSSE A., (1993), *Le bon usage : grammaire française*, Paris : Louvain-La-Neuve, Duculot.

HEBERT L., (2009), *Dispositifs pour l'analyse des textes et des images : introduction à la sémiotique appliquée*, France : Presses Universitaires de Limoges.

HIRCSHSprung N., (2005), *Apprendre et enseigner avec le multimédia*, Paris : Hachette Livre.

JONASSON K., (1994), *Le nom propre : Constructions et interprétations*, Louvain-la-Neuve : Editions Duculot.

En ligne : <https://www-cairn-info.www.snd11.arn.dz/le-nom-propre--9782801110775.htm> (consulté le : 04/08/2019).

JONASSON K., (1994), *Le nom propre : Constructions et interprétations*, Louvain-la-Neuve : Editions Duculot.

JOYEUX YANNICK, (2006), *L'identité dans la classe*, Paris : L'Harmattan.

KERBRAT-ORECCHIONI C., (1990), *Les Interactions verbales*, Tome 1, Paris : Armand Colin.

KERZIL J. & VINSONNEAU G., (2004), *L'interculturel : Principes et réalités à l'école*, Paris : SIDES Edition.

KINTSCH W., (1998), *Comprehension: A paradigm for cognition*, New York: Cambridge University Press.

KLEIBER G., (1990), *La sémantique du prototype*, Paris : Presses Universitaires de France.

LAGHA A., (2005) Le livre scolaire : une nouvelle vision, in *Programme d'appui de l'Unesco à la réforme du système éducatif, La refonte de la pédagogie en Algérie : défis et enjeux d'une société en mutation*, Alger : Editions Casbah.

LAVOIE, J.C., (1994), « Identity in adolescence : issues of theory, structure and transition », *Journal of Adolescence*, vol. 17, p. 17-28.

LEBRUN M., (dir.) (2007), *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

LEROY S., (2004), *Le nom propre en français*, Paris : Ophrys.

LEROY S., (2006), « les prénoms ont été changés » ; *Pseudonymisation médiatique et production de sens des prénoms*, Cahiers de sociolinguistique, Paris : Presse universitaire de Rennes.

LEYENS J.-Ph., YZERBYT V. & SCHADRON G., (1996), *Stéréotypes et cognition sociale*, Bruxelles : Mardaga.

LEYENS J.-Ph. & YZERBYT V., (1997), *Psychologie sociale*, Liège : Mardaga.

MARIN B. & LEGROS D., (2008), *Psycholinguistique cognitive : Lecture, compréhension et production de texte*, Belgique : Editions De Boeck université.

MARTENS D. & WATTHEE-DELMOTTE M. (dir), (2012), *L'écrivain, un objet culturel*, Dijon : EUD.

MARTINEZ P., (1996), *La didactique des langues étrangères*, Paris : PUF, Collection « Que sais-je ? ».

MEIRIEU Ph. & LEGRAND L., (1995), *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, 7^{ème} édition, Paris ESF.

MOIRAND S. (1979), *Situations d'écrit : compréhension production en langue étrangère*, Paris : Clé International en FLE.

PACHERIE E. & PROUST J., (dir), (2004), *La philosophie cognitive*, Paris-Gap : Editions de la Maison des sciences de l'homme-Ophrys.

En ligne :
https://books.google.dz/books?id=0gO2upQmiz8C&pg=PA139&lpg=PA139&dq=le+role+cognitif+du+nom+propre&source=bl&ots=BZmerS9XYK&sig=ACfU3U3ib9seFRMIbG3-VB2IqQzdLqMAoA&hl=fr&sa=X&ved=2ahUKEwiAzJTk_9njAhVKBGMBHXpFDxo4ChDoATABegQIBxAB#v=onepage&q=le%20role%20cognitif%20du%20nom%20propre&f=false . (Consulté le 29/07/2019).

PARE /KABORE Afsata, SAWADOGO François & LEGROS Denis (dir), *Apprentissage en contexte culturel plurilingue et numérique*, Paris : L'Harmattan.

PEIRCE Charles S., (1978), *Ecrits sur le signe*, Paris : Editions du Seuil.

PEIRCE Charles S., (1987), *Textes fondamentaux de sémiotique*, Paris : Méridiens Klincksieck.

PERREAUX C., (1994), *Odysee. Accueils et approches interculturelles*, Neuchâtel : Commission romande des moyens d'enseignement et d'apprentissage (COROME).

POISSON-QUINTON S. & MIMRAM R., (2009), *Compréhension écrite, Niveau 4*. Paris : CLÉ international.

PUREN C., (1994), *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes : Essai sur l'éclectisme*, Paris : Didier.

RASTIER F., (2001), *Sémantique et recherches cognitives*, France : Presses Universitaires de France.

RASTIER F., (2001), *Arts et sciences du texte*, France : Presses Universitaires de France.

ROBERT M., (1979), *Seul comme Franz Kafka*, Paris : Calmann-Lévy.

ROEGIERS X., (2010), *La pédagogie de l'intégration*, Bruxelles : De Boeck.

RUANO-BORBALAN J.C., (2008), « *De l'apprenant au savoir* », *Eduquer et former : les connaissances et les débats en éducation et en formation, états des savoirs*, Auxerre : Editions Sciences Humaines.

SABATINI S., BERGIER B., PATARD J.M., & SERADIN J.Y., (2014), *Lier pédagogie et sociologie : aider l'élève à s'aventurer culturellement*, Paris : Chroniques sociales.

SEOUD A., (1997), *Pour une didactique de la littérature*, Paris : Hatier-Crédif, coll. LAL.

STAQUET CHRISTIAN (2015), *L'estime de soi et des autres dans les pratiques de classe*, France : Chroniques sociales.

TARPINIAN A. & GRANER M., (2014), *L'éducation psycho-sociale à l'école : enjeux et pratiques*, Paris : Chroniques sociales.

TAWIL S., (2005), *Introduction aux enjeux et aux défis de la réforme pédagogique en Algérie*, La refonte de la pédagogie en Algérie, Programme d'appui à la réforme du système éducatif. PARE, Rabat : Bureau de l'UNESCO pour le Maghreb.

TOUDJI S., (2005), *Essai sur l'anthroponymie libyco-berbère : entre substrat linguistique et références identitaires* in *Des noms et des noms. Etat civil et anthroponymie en Algérie*, Oran : Edition CRASC, pp. 58-59.

VAXELAIRE J.-L., (2005), *Les noms propres : une analyse lexicographique et historique*, Paris : H. Champion.

YERMECHE-SADAT O., (2013), *Le Nom propre maghrébin de l'homme, de l'habitat, du relief et de l'eau : Actes du colloque international organisé par le Haut-Commissariat à l'Amazighité en partenariat avec le Centre en Anthropologie sociale et culturelle du 21 au 23 Novembre 2010*

ZARATE G., (1986), *Enseigner une culture étrangère : recherches et applications*, Paris : Hachette

ZARATE G., (1995), *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Collection CREDIF essais, Paris : Didier.

2- Documents pédagogiques :

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE (2005), *Programme de français de 3^{ème} AS*, Alger : CNP.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE (1992), *Instructions officielles*, Alger : IPN.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE (2005), *Manuel de français : document d'accompagnement des programmes de 3^{ème} AS*, Alger : CNP.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE (2005), *Manuel de français : guide du professeur de 3^{ème} AS*, Alger : ONPS.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE (2008), *Manuel de français : livre de l'apprenant de 3^{ème} AS*, Alger : CNP.

RAPPORT GENERAL DE LA COMMISSION NATIONALE DE LA REFORME DU SYSTEME EDUCATIF, (2000), Vol.1, Alger, p. 103.

3- Dictionnaires :

BAUMGATUER Emanuel, Dictionnaire étymologique et historique de la langue française.

BLAMPAIN D., DE SPIEGELER P., GARSOU M, GOOSSE A, HACHEZ TH., KLINKENBERG J-M., LANDROIT H., MOREAU M-L. & TROUSSON M., (1995), *La langue Française de A à Z*, Bruxelles : Direction générale de la culture et de la communication. En ligne :

http://www.languefrancaise.cfwb.be/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&file=fileadmin/sites/sgll/upload/lf_super_editor/publicat/collection-guide/La_langue_francaise_de_A_a_ZOCR.pdf&hash=9154073b82eff3a7b8894175a7692f006869fa0a. (Consulté le 18/12/2018).

CUQ J.-P. (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris : CLE international.

En ligne :

<https://drive.google.com/file/d/0B99Mim-GCrFAc3NDZFNMcTVmcDg/view?fbclid=IwAR3WUpFz30qNPSzSrRFVp3AqgMzJpJdQjfrvvmqo95Bwj2iIV0Po3YtWx14> (consulté le 21/08/2019).

DAUZAT A., (1980), *Dictionnaire étymologique des noms de famille et prénoms de France*, Paris : Larousse.

DENIS M., (2011), « Représentation mentale ou représentation », In Bloch H. & coll. (dir) *Grand dictionnaire de la psychologie*, Paris : Larousse, p.799.

DICTIONNAIRE HISTORIQUE DE LA LANGUE FRANCAISE, (2012), p.3041.

DORION, H., (2000), "L'apport de la recherche onomastique à la gestion des noms géographiques", in *Bulletin des sciences géographiques*, n°5 spécial Toponymie, Alger.

DUBOIS J., GIACOMO M., GUESPIN L., MARCELLESI CH., MARCELLESI J.-B. & MÉVEL J.-P., (2002), *Dictionnaire de linguistique*, Canada : Editions Larousse-Bordas. En ligne :

https://lookaside.fbsbx.com/file/Dictionnaire_de_linguistique_Larousse.pdf?token=AWwRG_9CgWqLR-248z1W6IZOOlxosTqDDe5W1tb-0qARuSyEA6LyZy5gUOIP4GqArSy_LkX_nd2n89cpqLrVxVO3cG4dObbp5zlMaz2lhyFTHe7MbgC06vSXvxdOLbpwH56tb8co19RJlQ5mKeJ5RFwftzb2QlcZQkdA32jnhRoe4Q. (Consulté le 10/01/2019).

DUBOIS, J., (2012), *Dictionnaire de la linguistique et des sciences du langage*, Paris : Larousse.

DUCROT O. & SCHAEFFER J.-M. (1995), *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Paris : Editions du Seuil.

KERZIL J. & VINSONNEAU G., (2004), *L'interculturel. Principes et réalités à l'école*, France : Sides.

KHADRA Y., (2001), interview réalisée par Sid Ahmed Semiane, in le quotidien *Le Matin*, le Jeudi 10 février.

KINTSCH W., (1998), *Comprehension : A paradigm for cognition*. Cambridge, MA : Cambridge University Press.

LAHIRE B., (1995). Tableaux de famille : Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires. Paris : Ed. du Seuil, In *Gaussel M.*, (2015), *Lire pour apprendre, lire pour comprendre, Dossier de veille de l'IFÉ, n°101*. Lyon : ENS de Lyon.

LAFFONT Robert, *Dictionnaire encyclopédique de la littérature française*.

LAROUSSE P, AUGÉ, (2008), *Essais de sémiotique du nom propre et du texte*, l'Office Des publications universitaire, 1, Place Centrale-Ben-Aknoun-Alger.

RAYNAL F., RIEUNIER A. (2007), *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés : apprentissage, formation, psychologie cognitive*, (6° Ed.), Paris : ESF.

REUTER Y. (éd.), (2007), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, Belgique : De Boeck.

ROUQUETTE, M.-L., (2011), « *Représentation sociale* », In Bloch H. & coll. (dir), *Grand dictionnaire de la psychologie*, Paris : Larousse, pp. 800-801.

TIBERGHIE G., ABDI H., DESCLES J.-P., GEORGIEFF N., JEANNEROD M., LE NY J.-F., LIVET P., PYNTE J. & SABAH G. (2002), *Dictionnaire des sciences cognitives*, Paris : Armand Colin.

4- Articles :

ABDALLAH-PRETCEILLE M. & PORCHER L., (1996), *Education et communication interculturelle*, Paris : PUF, pp. 77-184.

ACHARD-BAYLE G., (2009), « De la mythologie à la chirurgie plastique : résistance, vacance, et perte du nom propre » in Lecolle M., Paveau M., *Le nom propre en discours*, Paris : Presses Universitaires Sorbonne Nouvelle, pp. 23-37.

AUBIN P., (2000), « La pénétration des manuels scolaires de France au Québec. Un cas type : Les frères des Ecoles chrétiennes, XIXe –XXe siècles », *Histoire de l'éducation*, Vol. 85 (Janvier), p. 03-24.

BARTHES R., (1971), « Réflexions sur un manuel », in : Serge Doubrovsky et Tzvetan Todorov (dir.) , *L'Enseignement de la littérature*, Plon : Paris, p. 170-177.

BARTHES R., (1981 [1966]), «*Introduction à l'analyse structurale des récits*», dans Roland Barthes, éd., *L'Analyse structurale du récit* (Communications, n° 8), Paris : Éditions du Seuil, coll. «Points».

BAUDELLE Y. (2008), *Onomastique romanesque*, *Revue narratologie* n°9, Paris : L'Harmattan.

En ligne : [file:///C:/Users/Admin/Downloads/9782296210226_extrait%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Admin/Downloads/9782296210226_extrait%20(1).pdf). (Consulté le 29/10/2018).

BENHOUBOU N., (2001), L'enseignement du français dans le secondaire algérien : pour une perspective énonciative de l'écrit, *Insaniyat*, n°14-15, pp. 209-220.

En ligne : https://insaniyat.crasc.dz/pdfs/n_14-15_benhoubou.pdf. (Consulté le 14/03/2017).

BENRAMDANE F., (1998), De la destruction de la filiation dans l'Etat civil algérien, *Séminaire du H.C.A. (Haut Commissariat à l'Amazighité) sur l'histoire de l'Algérie*, Alger, 23 et 24 Mars, pp. 1-5.

BIANCO M., (2010), La compréhension de textes : peut-on l'apprendre et l'enseigner ? » In M. Crahay et M. Dutrevis (dir), *Psychologie des apprentissages scolaires*. Bruxelles : De Boeck.

BIANCO M., (2014), Propositions pour une programmation de l'enseignement de la compréhension en lecture. Conseil supérieur des programmes, Paris : ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, In *Gaussel M., (2015), Lire pour apprendre, lire pour comprendre, Dossier de veille de l'IFÉ, n°101. Lyon : ENS de Lyon.*

BILIERES M., (2008), « *L'inhibition phonétique en langue étrangère* » in *Le Français dans le Monde*, n° 357.

BILLY P.-H., 1993, « Le nom sale et le nom propre », *Nouvelle revue d'onomastique*, n°21-22, Paris : Société Française d'Onomastique.

BILLY P.-H., (1994), *Typologie du surnom personnel*, Lyon, France : Nouvelle revue d'onomastique, n° 23/24.

BLANC N. & BROUILLET D., (2003), *Mémoire et Compréhension : Lire pour comprendre*. Paris : Éditions In Press.

BLANCHET PH., (2005), « *l'approche interculturelle en didactique du FLE : Cours d'UED de Didactique du Français Langue étrangère de 3^{ème} année de Licence* », Paris : service universitaire d'enseignement à distance.

En ligne : http://didac-ressources.eu/wp-content/uploads/2017/09/pdf_Blanchet_inter.pdf.
Consulté le : 15/10/2020).

BOUDECHICHE N. & LEGROS D. (2007a), *La prise en compte de la dynamique interculturelle et plurilingue dans le traitement cognitif des connaissances scientifiques en langue seconde en contexte plurilingue : Implications pour une didactique cognitive interculturelle du texte en FLE*. Université de l'Ouest de Timisoara (Roumanie). 3-7 septembre 2007.

BOUDECHICHE N. & LEGROS D. (2007b), *Etude du rôle de la langue maternelle L1 (arabe) utilisée dans deux types de fonctionnalité hypermédias d'aide à la compréhension de textes documentaire en L2 (français) chez des étudiants algériens de classes scientifiques*. Le 2^{ème} Colloque international de didactique cognitive français (langue étrangère/ langue seconde / langue maternelle). Université de Toulouse-le Mirail, 19-20-21 septembre 2007.

BOUDECHICHE N. & LEGROS D. (2007c), *Aides à la compréhension de textes explicatifs en L2 : cognition et didactique du texte en FLE*. Colloque des doctorants et jeunes chercheurs en didactique du français de l'Université Saad Dahleb Blida, 5 et 6 juin 2007.

BOURGUIGNON C., (2006), « *De l'approche communicative à l'approche communicationnelle* » : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures, *Synergie Europe*, n° 1, pp. 58–73. En ligne : <http://gerflint.fr/Base/Europe1/Claire.pdf>. (Consulté le 13/11/2019).

BOUYASSE V., (2006), *Mise en œuvre de la politique éducative - Application de la circulaire du 3 janvier 2006 et de l'arrêté du 24 mars 2006 sur l'apprentissage de la lecture au cycle des apprentissages fondamentaux*. Paris : la Documentation française, In *Gaussel M.*, (2015), *Lire pour apprendre, lire pour comprendre, Dossier de veille de l'IFÉ, n°101*. Lyon : ENS de Lyon, p. 19.

BRUNNER J., (1991), *Psychiatry, psychoanalysis, and politics during the First World War*, In *The History Of the behavioral Sciences*, Volume 27, Issue 4, October 1991, pp. 352-365.

CERVERA R., (2009), *A la recherche d'une didactique littéraire*, *Synergies Chine*, n°. 04, pp. 45-52. En ligne : <https://gerflint.fr/Base/Chine4/cervera.pdf>. (Consulté le 21/09/2018).

CISLARU G., (2009), « Le pseudonyme, nom ou discours ? », *Les carnets du Cediscor*, 11 En ligne : <http://cediscor.revues.org/746> (Consulté le 27/08/2019).

CLAES M.-T., (2003), *La dimension interculturelle dans l'enseignement du français langue de spécialité*, *Dialogues et cultures*, n°. 47.

En ligne : <http://www.francparler-oif.org/la-dimension-interculturelle-dans-lenseignement-du-francais-langue-de-specialite-2/>. (Consulté le 14/08/2018).

COHEN-EMERIQUE M., (1999), « Le choc culturel, méthode de formation et outil de recherche », in *DEMORGON J. & LIPIANSKY E.* –M. (dir.), *Guide de l'interculturel en formation*, Paris : Retz, pp. 301-315.

COMMUNAUTE FRANCAISE DE BELGIQUE, (1997), Décret du 24 Juillet, dans Le Moniteur belge, n°180, 23 septembre 1997, p. 24653 et suiv.

COSSETTE M.-N. & VERHAS M., (1999), Formation à l'interculturalité en contexte de coopération internationale : une perspective communicationnelle, *Revue des sciences de l'éducation*, 25 (2), 319–338, p. 319.

COSTE, D., MOORE, D. & ZARATE, G. (1997), "Compétence plurilingue et pluriculturelle". In Sheils, J & Conseil de l'Europe (dir.). *L'apprentissage des langues dans le cadre européen - Le Français dans Le Monde. Recherches et applications*, juillet 1998.

CRINON J., AVEL P., LEGROS D. & MARIN B. (2005), "*Vers des aides logicielles à la compréhension de textes documentaires scientifiques pour les élèves de cycle 3 et de collège*". In Tchounikine P., Joab M. & Trouche L. (Éds.), *Actes de la conférence EIAH (Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain)*. Montpellier, 25-27 mai 2005, (p. 21-32). En ligne : <http://alsic.revues.org/544>. (Consulté : le 13 Juillet 2019).

DAVIET-TAYLOR F., (2009), La personne, le nom et l'identité : questions, concepts et illustrations dans Austerlitz de W.G. Sebald. Françoise Daviet-Taylor, Laurent Gourmelen. *La personne et son nom*, Presses Universitaires d'Angers, pp.11-28, 978-2915751-24-6. fhal-02048894f.

En ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02048894/document> (Consulté le 19/08/2020).

DE MULDER W., (2000), « Nom propre et essence psychologique. Vers une analyse cognitive des noms propres ? », in *Lexique*, n°15, pp. 47-62.

DE SMET N., (1992), C'est du français, ça ?, In : *Echec à l'échec*, n°86.

DORION, H., (2000), "L'apport de la recherche onomastique à la gestion des noms géographiques", in *Bulletin des sciences géographiques*, n°5 spécial Toponymie, Alger.

DUFFY, S. A., SHINJO, M., & MYERS, J. L., (1990), The effect of encoding task on memory for sentence pairs varying in causal relatedness. *Journal of Memory and Language*, 29(1), pp. 27-42.

DUPÄQUIER J., (1990), « Le prénom. Approche historique », in Clerget J. (éd.), *Le Nom et la Nomination*, Toulouse : Érès, pp. 209-222.

ERICSSON K. A., & KINTSCH W., (1995), Long-term working memory. *Psychological Review*, 102, pp. 211-245.

FALARDEAU É., (2003), « Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire », In. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 29, n° 3, p. 673.

FAYOL M., (2003), « *La compréhension : évaluation, difficultés et interventions* », Conférence de consensus, Paris 4 – 5 décembre 2003.

FLETCHER C.-R., HUMMEL J.-E. & MARSOLEK C.-J., (1990), Causality and the allocation of attention during comprehension. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 16 (2), pp. 233-240.

FORLOT G., (2006), "*Des pratiques aux stéréotypes sociolinguistiques d'étudiants-professeurs. Résultats préliminaires d'une enquête et pistes de recherche*". SPIRALE - Revue de Recherche en Éducation, n° 38. pp. 123-140.

GARY-PRIEUR M.-N., (1991b), Le nom propre constitue-t-il une catégorie linguistique ?. In : *Langue française*, n°92, *Syntaxe et sémantique des noms propres*, pp. 4-25.
En ligne : https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1991_num_92_1_6209. (Consulté le 26/08/2019).

GARY-PRIEUR M.-N., (1994), *Grammaire du nom propre*. Paris : PUF, coll. « Linguistique nouvelle ».

GAUSSEL M., (2015), *Lire pour apprendre, lire pour comprendre, Dossier de veille de l'IFÉ*, n°101. Lyon : ENS de Lyon.
En ligne : <https://edupass.hypotheses.org/files/2015/06/101-mai-2015.pdf>. (Consulté le 18/08/2019).

GEOFFROY C., (1998), « De la compétence interculturelle en milieu de travail : un rôle à jouer pour l'enseignant de langue ». *Les langues modernes*, la revue trimestrielle de l'association des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public, n°4, Paris : Nathan.

GERNSBACHER, M.A., (1990), *Language comprehension as structure building* Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

GIASSON J., (2004), *La compréhension en lecture*, Bruxelles : Ed. De Boeck.

GOILLER F., (2008), « *Enseigner les langues : un défi pour l'Europe* », *Revue Internationale d'Education*, Sèvres, n°47.

GREENWALD A. G., (1992), New Looks 3 : Unconscious cognition reclaimed, *American Psychologist*, 47, pp. 766-779.

GRAESSER A.C., SINGER M. & TRABASSO T., (1994), Constructing inferences during narrative text comprehension, *Psychological Review*, 101(3), pp. 371-395.

GREENWALD A. G. & BANAJI A. R., (1995), Implicit social cognition : attitudes, self-esteem and stéréotypes, *psychological Review*, 102, pp. 4-27.

GUERIN E., (2011), « *Sociolinguistique et didactique du français : une interaction nécessaire* », *Le français aujourd'hui*, n°174, pp. 139-144.

GUIDOUME R., (2017), Identité et altérité dans la littérature de voyage, Revue *Moutoune*, Volume 10, Numéro 3, Pages 71-80.

En ligne : <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/30522> (Consulté le 06/06/2020).

GUILLOREL H., (2012), « Onomastique, marqueurs identitaires et plurilinguisme. Les enjeux politiques de la toponymie et de l'anthroponymie », *Droit et cultures*, 64.

En ligne : <http://droitcultures.revues.org/2780> (Consultée le 27/08/2019).

HOAREAU Y. & LEGROS D. (2005b), *Quelles contraintes la mémoire exerce-t-elle dans la production du sens ? Effets des contextes linguistiques et culturels sur l'activation de la Mémoire de Travail à Long Terme dans la construction de la signification d'un texte, Le sens, c'est de la dynamique ! La construction du sens en Sciences du Langage et en psychologie*, Université Paul Valéry Montpellier III. Colloque Inter Labo 2005 (CIL 2005) Dipralang, Laméco, Praxiling 9 et 10 juin 2005.

HOAREAU Y. & LEGROS D., (2006), Rôle des contextes culturels et linguistiques sur le développement des compétences en compréhension et en production de textes en L2 en situation de diglossie, In Bertrand Troadec (Ed.), *Culture et Développement Cognitif, Enfance*, 2, pp. 191-199.

HOAREAU Y. & LEGROS D. (2008), « MINERVA II » as model of memory to understand children's learning development in multicultural and plurilingual situation ? 13th International Conference of A.P.P.A.C. "Psychology, Neuropsychiatry & Social Work in Modern Times" May 20-23, 2008 Athens, Hellas.

HOAREAU Y., LEGROS D., GABSI A., MAKHLOUF M. & KHEBBEB A., (2006), *Internet et aides à la réécriture à distance de textes explicatifs en contexte plurilingue*, In : PIOLAT (Ed.), *Lire, Écrire, Communiquer et Apprendre avec Internet* (pp. 277-297). Paris: Solal.

HUFEISEN B., (2005), "Parler plusieurs langues : c'est facile !". *Cerveau et Psycho*, n° 11. pp. 46-50.

JACOBY L. L., LINDSAY D. S. & TOTH J. P., (1992), Unconscious processus revealed : A question of control, *American Psychologist*, 47, pp. 802-809.

KINTSCH W., (1988), *The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. Psychological Review*, 95, pp. 163-182.

KLEIBER G., (1996), « Noms propres et noms communs : un problème de dénomination », In Thoiron Ph. (éd.), *La dénomination, Meta : journal des Traducteurs*, Canada : Presses de l'Université de Montréal, 41, 4, pp. 567-589.

LAVOIE J.-C., (1994), « Identity in adolescence : issues of theory, structure and transition », *Journal of Adolescence*, vol. 17, p. 17-28.

LEGROS D. (2006), *Psychologie cognitive de la compréhension, de la production de texte et de la construction des concepts scientifiques. Rôle des facteurs de variabilité dans la*

construction des invariants cognitifs, Laboratoire de psychologie cognitive, Université Aboubekr Belkaid, Tlemcen, 26-28 juin, 2006.

LEGROS, D., & BAUDET, S., (1997), Le rôle des modalisateurs épistémiques dans l'attribution de la vérité propositionnelle. *International Journal of Psychology*, 31, 6, pp. 235-254.

LEGROS D., MAITRE DE PEMBROKE E. & MAKHLOUF M. (2003), *Interagir autour d'un mémoire en construction : l'exemple d'une collaboration à distance*, In J. Crinon (dir.), *Le mémoire professionnel des enseignants, observatoire des pratiques et levier pour la formation* (pp. 145-157). Paris : L'Harmattan.

LEROY S., (2006/1), « Les prénoms ont été changés », Pseudonymisation médiatique et production de sens des prénoms, In. *Noms propres, dynamiques identitaires et sociolinguistiques*, cahiers de sociolinguistique n°11, Rennes : Presses Universitaires de Rennes, pp. 27-40.

En ligne : <https://www.cairn.info/revue-cahiers-de-sociolinguistique-2006-1-page-27.htm> (consulté le 21/08/2019).

LEYLAVERGNE J. & PARRA A., (2010), « La place de la culture dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère », *Zona proxima*, n° 13, juillet- décembre 2010, p. 116-129.

LODGE D., (1996), *L'art de la fiction*, in « chapitre 8 : Les noms », éd. Rivages.

MAGLIANO J. P., ZWAAN R. A., & GRAESSER A., (1999), *The role of situational continuity in narrative understanding*. In H. van Oostendorp & S. R. Goldman (Eds.), *The construction of mental representations during reading* (pp. 219-245), Lawrence : Erlbaum Associates Publishers.

MALEK A., (2016), Analyse des représentations sociolinguistiques d'enseignes : cas de quelques flâneurs mostaganémois, *Synergies Algérie*, n° 23, pp. 143-159.

En ligne : <https://gerflint.fr/Base/Algerie23/malek.pdf>. (Consulté le 26/06/2019).

MASSARD-VINCENT J. & PAUWELS S. (dir.), (1999), *D'un nom à l'autre en Asie du Sud-Est*. Paris, Karthala.

En ligne : https://www.persee.fr/docAsPDF/arch_0044-8613_2001_num_62_1_3679.pdf.

(Consulté le 27/08/2019).

MEKSEM Z., (2009), « La sociodidactique : une voie pour l'enseignement de la langue amazighe », *Colloque international Plurilinguismes, migrations, écoles*. Tenu à l'Ecole Nationale Supérieure Lettres et sciences humaines (Lyon) et à l'Université Jean Monnet (Saint Etienne), 15 et 16 octobre 2009.

MORAIS J., PIERRE R. & KOLINSKY R., (2004), « Du lecteur compétent au lecteur débutant : implications des recherches en psycholinguistique cognitive et en neuropsychologie pour l'enseignement de la lecture ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 29, n°1, p. 51-74.

MORIN E., (1994), « Sur l'interdisciplinarité ». *Bulletin du CIRET*, 2. <http://perso.club-internet.fr/nicol/ciret/> , (Consulté le 30/06/2020).

MORIN E., (1995), « La stratégie de reliance pour l'intelligibilité de la complexité ». *Revue internationale de systémique*, 9 (2), 105-112.

NICOLE E., (1983), *L'onomastique littéraire*, in *Poétique* n° 54.

PREMAT C., (2014), « Le travail de mémoire au service du récit historique », *Acta fabula*, vol. 15, n° 3, p. 03. En ligne : URL : <http://www.fabula.org/acta/document8530.php> , (consulté le 22 septembre 2020).

PUREN C., (2002), « *Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues cultures : vers une perspective coactionnelle co-culturelle* ». In. *Langues modernes*, n°3, Paris.

PUREN C., (2006), De l'approche communicative à la perspective actionnelle, In. *Le Français dans le Monde*, n°347, sept.-oct. 2006, pp. 37-40. Fiche pédagogique correspondante : "Les tâches dans la logique actionnelle", pp. 80-81. Paris : FIPF-CLE international.

ROUQUETTE, M.-L., (2011). « *Représentation sociale* ». Dans Bloch H. et coll. (dir) *Grand dictionnaire de la psychologie*, Paris : Larousse, pp. 800-801.

ROUXEL A., (2011), « La lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissements : Qu'entend-on par lecture littéraire ? » In Éduscol. En ligne : <http://eduscol.education.fr/cid46315/quentend-on-par-lecture-litteraire%A0.html> (Consulté le 18/08/2019).

RUANO-BORBALAN J.C. (2001), *Les connaissances et les débats en éducation et en formation, Eduquer et former*, Auxerre : Editions Sciences Humaines.

SACHS G. A., (1994), "Increasing the Prevalence of Advance Care Planning," Special Supplement, *Hasting Center Report* 24, no. 6 : S13–S16.
En ligne : <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.2307/3563475>. (Consulté le 23/05/2020).

SAMSON G., BOUTET M. & GUIJARRO G., (2008). Enseigner la science et la technologie pour éduquer à l'environnement : une question d'interdisciplinarité pour favoriser le transfert des apprentissages, *SPECTRE*, 38(1), 19-22.

SAMSON G., (2011, Mai) Peut-on se passer des manuels scolaires en sciences et technologie ? Ce qu'en disent des enseignants québécois au regard des savoirs environnementaux. Acte de la 7e journée Pierre GUIBBERT, « *Peut-on se passer des manuels scolaires ?* » IUFM de Montpellier, France.

En ligne : http://www.fde.univ-montp2.fr/internet/site/module/interface/modele/index.php?f=module_accueil . (Consulté le 17/09/2019).

SINAPAH A., (2005), *Guide de présentation des travaux de recherche sous traitement de texte : Règles de ponctuation et de typographie*.

En ligne : <http://www.lgtbaimbridge.fr/IMG/pdf/TAPUSCRIT.pdf>. ou http://eo.tchobanian.org/iso_album/regles_de_ponctuation_et_de_typographie.pdf (Consulté le 26/08/2019).

SPANGHERO-GAILLARD N., (2008), « *La psychologie appliquée au FLE* », in *Le Français dans le Monde*, n° 357.

TOUDJI S., (2005), Essai sur l'anthroponymie libyco-berbère : entre substrat linguistique et références identitaires in *Des noms et des noms. Etat civil et anthroponymie en Algérie*, Oran : Edition CRASC, pp. 58-59.

TOUSSAINT P. & FORTIER G., (2002), *Les compétences interculturelles en éducation : quelles compétences pour les futures enseignantes et les futurs enseignants ? Rapport de recherche*, Montréal : Université du Québec.

VAN LANGENDONCK W., (2000), *La théorie du nom propre et la neurolinguistique*, In : Nouvelle revue d'onomastique, n°35-36, pp. 13-24.

VAXELAIRE J.-L., (2005), « Nom propre et lexicographie française », In. Le traitement lexicographique des noms propres, Corela : *Cognition, représentation, langage*, [En ligne], HS-2 : URL : <https://journals.openedition.org/corela/1239>. (Consulté le 13/10/2019).

VIROLE B., (2010), « Trois interrogations cliniques sur la légitimité du concept de dysphasie », In. *Enfances & Psy*, vol. 47, n° 2, p. 89.

WILMET M. (1995), « Pour en finir avec le nom propre », in *l'information grammaticale*, n°65, pp. 03-11.

En ligne : https://www.persee.fr/doc/onoma_0755-7752_2000_num_35_1_1364 (Consulté le 29/07/2019).

YERMECHE O., (2002), « Le sobriquet algérien : une pratique langagière et sociale », in *Insaniyat* 17/18, CRASC Oran.

YERMECHE O., (2005), Etat civil et anthroponymie en Algérie : Typologie des patronymes à base toponymique, In *Nomination et dénomination (des noms de lieux, de tribus et de personnes en Algérie)*, Coordonné par Benramdane F. & Atoui B., Oran : Edition du CRASC.

YERMECHE O., (2005), «Le patronyme algérien : essai de catégorisation sémantique», In *Nomination et dénomination (des noms de lieux, de tribus et de personnes en Algérie)*, Coordonné par Benramdane F. & Atoui B., Oran : Edition du CRASC.

YERMECHE O., (2008), *Les anthroponymes Algériens : Etudes morphologique, lexicosémantique et sociolinguistique*, thèse de doctorat, Mostaganem.

YERMECHE O., (2014), «Enquêter au sein de l'état civil : les limites d'une expérience», In *Anthroponymie et état civil : Nomination et écriture(s) des patronymes en Algérie*.

YERMECHE O., (2014), «Genèse de l'état civil algérien» », In *Anthroponymie et état civil : Nomination et écriture(s) des patronymes en Algérie*.

ZWAAN R. A., LANGSTON M. C., & GRAESSER A. C., (1995), The construction of situation models in narrative comprehension : An event-indexing model. *Psychological Science*, 6 (5), pp. 292-297.

ZWAAN R. A., MAGLIANO J. P. & GRAESSER A. C., (1995), Dimensions of situation model construction in narrative comprehension. *Journal of Experimental. Psychology Learning Memory, and Cognition*, 21, pp. 386-397.

ZWAAN R. A. & RADVANSKY G. A., (1998), Situation models in language comprehension and memory, *Psychological Bulletin*, 123 (2), 162-185.

5- Sitographie :

ABDALLAH PRETCIELLE M., (1999), *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF, coll. Que sais-je ?, In : *Interculturel, pluriculturel (ou multiculturel), interculturalisation*, En ligne : [http://ife.ens-lyon.fr/vst/dossier_interculturelle / Définition/ définition.htm](http://ife.ens-lyon.fr/vst/dossier_interculturelle/D%C3%A9finition/d%C3%A9finition.htm). (Consulté le 22 Septembre 2019).

Table des matières

Introduction générale

Première partie : cadre théorique et méthodologique.

Chapitre 1 : L'enseignement du français en Algérie

Introduction.....	27
4. Bref aperçu sur l'enseignement de l'objet d'étude du projet n°1 intitulé « Textes et documents d'Histoire » en français dans le cycle secondaire	28
2. Les théories de référence du système éducatif algérien	29
2.1. L'approche communicative	30
2.2. L'approche par les compétences	33
2.3. L'approche actionnelle	35
2.4. L'approche cognitive	36
2.5. L'approche interculturelle du nom propre de personne	38
3. La contribution de la didactique du plurilinguisme et de l'interdisciplinarité dans l'activité de lecture	39
3.1. La didactique intégrée des langues (didactique du plurilinguisme) dans l'activité de compréhension.....	40
3.1.1. Qu'est-ce que la didactique du plurilinguisme ?.....	40
3.1.2. L'apport de la didactique intégrée des langues dans la tâche de lecture.....	41
3.2. L'approche interdisciplinaire dans le développement de la compétence lectoriale.....	42
3.2.1. Définition de l'approche interdisciplinaire.....	42
3.2.2. L'importance de l'approche interdisciplinaire dans l'activité de compréhension	44
Conclusion partielle.....	47

Chapitre 2 : La place du nom propre de personne dans les documents officiels de troisième année secondaire

Introduction.....	50
1. Analyse des documents officiels de troisième année secondaire.....	51
1.1. Dans le programme	51
1.2. Dans les documents d'accompagnement	58

1.3. Dans le manuel scolaire	64
Conclusion partielle.....	70

Chapitre n° 3 : Le développement de la compétence de compréhension de l'écrit à travers l'exploitation des noms propres de personne

Introduction.....	73
1. L'activité de compréhension de l'écrit.....	73
4.1. Définition de l'activité de compréhension de l'écrit.....	74
4.2. Qu'est-ce que la lecture interactive ?	74
5. L'exploitation du nom propre de personne dans l'activité de lecture	77
5.1. Distinction entre le nom commun et le nom propre	77
5.1.1. Le nom commun.....	77
5.1.2. Le nom propre.....	77
5.2. Définition de l'onomastique.....	79
5.3. Branches de l'onomastique	79
2.3.1. Le toponyme	80
2.3.2. L'anthroponyme	81
5.4. Les types des anthroponymes.....	81
5.4.1. Le patronyme.....	81
5.4.2. Le prénom.....	82
5.4.3. Le surnom.....	82
5.4.4. Le sobriquet.....	83
5.4.5. Le pseudonyme.....	83
5.4.6. L'initiale.....	84
5.5. Le statut du nom propre de personne.....	85
5.6. Les fonctions du nom propre de personne.....	86
5.7. Le rôle des anthroponymes dans la lecture d'un texte d'Histoire narrative.....	87
6. La prise en compte de la dimension interculturelle du nom propre de personne dans la construction du sens d'un texte d'Histoire narrative	88
3.1. Qu'est-ce que la culture.....	90
3.2. Définition de l'approche interculturelle	92
3.3. Qu'est-ce qu'une représentation ?	94
3.4. L'anthroponyme comme marqueur de la dimension interculturelle.....	95
3.5. L'ouverture vers l'interculturel de l'anthroponyme.....	98

3.6. Le rôle de l'enseignant dans la médiation culturelle du nom propre de personne.....	101
3.7. La formation des enseignants à l'interculturel du nom propre de personne.....	102
Conclusion partielle.....	103

Chapitre 4 : Approche cognitive de la compréhension du texte d'Histoire narratif

Introduction.....	105
1. Qu'est-ce que la didactique cognitive ?.....	106
2. Le nom propre du point de vue de la psychologie cognitive.....	107
3. Complexité du traitement du texte d'Histoire narratif.....	108
7. Approches cognitives de la compréhension de l'écrit des textes narratifs.....	110
4.1. Théories des schémas dans la compréhension d'un texte narratif	111
4.2. Le modèle de construction-intégration de Kintsch (1988, 1998)	112
4.3. Le modèle de construction de structures de Gernsbacher ou « structure building framework » (1990).....	114
4.4. Le modèle de la cohérence situationnelle : le modèle d'indexage des événements.....	117
4.4.1. Le premier modèle (Zwann, Langston & Graesser (1995)).....	117
4.4.2. Le second modèle (Zwann & Radvansky (1998)).....	119
8. Le rôle cognitif des noms propres de personne.....	120
9. L'apport de la mémoire à long terme (MLT) dans l'activité inférentielle.....	122
Conclusion partielle.....	125

Deuxième partie : expérimentations et analyse des résultats.

Chapitre 1 : Les modalités des expérimentations : application des théories de référence proposées dans l'exploitation du texte d'Histoire narratif

Introduction.....	128
1. Objectifs de l'expérience.....	128
2. Hypothèses de recherche et prédictions.....	130
3. Protocol expérimental	133
3.1. Groupes expérimentaux et groupes témoins	134
3.2. Attribution du texte d'Histoire narratif pour une première lecture	135

3.3. Préparation des questionnaires de l'activité de lecture	136
3.4. Réalisation d'une séquence d'apprentissage selon les approches onomastique et interculturelle du nom propre de personne.....	138
3.4.1. Justification du choix des séances proposées dans l'élaboration de la séquence d'apprentissage	140
3.4.2. Description de la séquence d'apprentissage.....	140
3.4.2.1. Plan de formation.....	140
3.4.2.2. Contenu de l'intervention pédagogique	144
3.4.2.2.1. Négociation du projet pédagogique n°1	146
3.4.2.2.2. Evaluation diagnostique	147
3.4.2.2.3. Compréhension de l'oral.....	150
3.4.2.2.4. Compréhension de l'écrit n°1	156
3.4.2.2.5. Compréhension de l'écrit n°2	161
3.4.2.2.6. Compétences linguistiques partielles : Lexique portant sur une initiation à l'approche onomastique.....	170
3.4.2.2.7. Compétences linguistiques partielles : Vocabulaire visant une initiation à l'approche interculturelle du nom propre de personne.....	173
3.4.2.2.8. Compétences linguistiques partielles : La nominalisation	176
3.4.2.2.9. Compétences linguistiques partielles : Les temps de la narration	177
3.4.2.2.10. Compétences linguistiques partielles : Les indicateurs temporels	178
3.4.2.2.11. Auto-évaluation	182
3.4.2.2.12. Activités de préparation à l'écrit.....	183
3.4.2.2.13. Expression orale	187
3.4.2.2.14. Compte rendu de la production écrite	189
3.5. Une deuxième lecture proposée après la séquence d'apprentissage dispensée	193
4. Recueil et traitement des réponses aux deux expérimentations	194
Conclusion partielle.....	196

Chapitre 2 : Analyse de l'effet des noms propres de personne dans la lecture d'un texte d'Histoire narratif

Introduction.....	198
-------------------	-----

1. Expérimentation n°1.....	198
1.1. Présentation des principaux résultats.....	199
1.2. Analyse et interprétation des résultats.....	208
1.3. Discussion des résultats.....	213
2. Expérimentation n°2.....	216
2.1. Présentation des principaux résultats.....	217
2.2. Analyse et interprétation des résultats.....	226
2.3. Discussion des résultats.....	233
Conclusion partielle.....	237

Chapitre 3 : Analyse des représentations des apprenants avant et après la séquence d'apprentissage

Introduction.....	239
1. Traitement des données du questionnaire destiné aux apprenants des groupes témoin et expérimental.....	239
1.1. Analyse de la question n°1.....	240
1.2. Analyse de la question n°2	242
1.3. Analyse de la question n°3.....	244
1.4. Analyse de la question n°4.....	250
1.5. Analyse de la question n°5.....	254
1.6. Analyse de la question n°6.....	256
1.7. Analyse de la question n°7.....	259
1.8. Analyse de la question n°8.....	263
1.9. Analyse de la question n° 9.....	268
1.10. Analyse de la question n°10.....	270
1.11. Analyse de la question n°11.....	273
1.12. Analyse de la question n°12.....	277
1.13. Analyse de la question n°13.....	283
Conclusion partielle.....	287

Conclusion générale

Perspectives pour la recherche.

Références bibliographiques

Annexes

Annexes

Liste des annexes

1. Document audio-visuel exploité dans la séance de compréhension orale relative à l'intervention didactique.
2. Texte support du test n°1.
3. Texte support du test n°2.
4. Questionnaire du test n°1.
5. Questionnaire du test n°2.
6. Questionnaire destiné aux apprenants.
7. Corrigé du questionnaire du test n°1.
8. Corrigé du questionnaire du test n°2.
9. Anthroponymes renvoyant aux personnalités historiques nationales et françaises dispensées dans la matière d'Histoire en L1.
10. Anthroponymes renvoyant à des personnalités historiques françaises, qui ont été contre la guerre d'Algérie, proposées dans l'intervention didactique en L2.
11. Copies des apprenants selon les groupes.
 - 11.1. Expérimentation n°1.
 - groupe n°1 ;
 - groupe n°2.
 - 11.2. Expérimentation n°2.
 - groupe n°1 ;
 - groupe n°2.
 - 11.3. Questionnaire destiné aux apprenants.
 - groupe n°1 ;
 - groupe n°2.

1. Document audio-visuel exploité dans la séance de compréhension orale relative à l'intervention didactique :

2. Texte support du test n°1 :

DIDOUCHE Mourad, héros de la révolution

Il commence à militer très jeune au sein du Parti du Peuple Algérien, en 1943, dès sa sortie de l'école.

Il est ensuite militant du Mouvement pour le Triomphe des Libertés Démocratiques (M.T.L.D).

Dès 1948, il est détaché, comme beaucoup de militants du PPA, à l'organisation spéciale (OS) qui instruit et prépare ses membres à la lutte armée.

Très actif, il devient vite un des contrôleurs principaux détachés dans le Constantinois pour assumer une responsabilité de dirigeant régional.

En mars 1950, à la suite de l'affaire dite du « complot », Didouche, après avoir échappé à la police française, qui déclencha une vague d'arrestations au sein de cette organisation, regagne la capitale avec un groupe de militants dont Larbi Ben M'Hidi (lui aussi contrôleur de l'OS). Certains partent au maquis dans la région de Grarem (Constantinois), d'autres vers les Aurès.

A la fin de l'année 1952, le parti décide de l'envoyer avec d'autres militants en France. Il y assume les fonctions de responsable-adjoint de l'organisation. Il y accomplit un travail de clarification, d'orientation et d'organisation. A ce moment-là, les premiers symptômes de la crise du mouvement patriotique apparaissent et se développent. Didouche se trouve dans l'obligation de retourner au pays ainsi que d'autres responsables. A Alger, il est décidé la création du C.R.U.A, fin 1953, début 1954. Didouche Mourad est l'un de ceux qui préconisaient l'action armée à outrance jusqu'à l'indépendance totale du pays. Il a participé à la rédaction de la proclamation du 1^{er} Novembre 1954.

**De L'ALN à L'ANP,
Ministère de l'Information et de la Culture,
Octobre 1974.**

3. Texte support du test n°2 :

Extrait du manuel scolaire de 3AS, p. 72.

Les Français face à la guerre d'Algérie

La durée de la Résistance algérienne, armée et politique, soutenus par de nombreux pays, les horreurs de la guerre et ses effets néfastes pour l'économie de la France ont fait réfléchir de nombreux français. Mus par des sentiments de justice et de paix, ils comprenaient la revendication de l'indépendance des Algériens, éprouvaient une certaine sympathie et s'engageaient parfois aux côtés du FLN.

En mars 1956, Alban Liechti, communiste, fut le premier conscrit à rédiger une pétition qu'il fit signer par trente soldats en faveur d'un cessez-le-feu. Il écrivit au président de la République une lettre dans laquelle il refusait de « *prendre les armes contre le peuple algérien en lutte pour son indépendance* ». En novembre, il fut condamné à deux ans de prison. (...)

Au début de l'année 1957, il existe déjà quelques témoignages de rappelés sur la torture et quelques désertions. On peut mentionner un précurseur, le sergent parachutiste Noel Favrelièvre. Révolté par les tortures infligées aux suspects, il déserte en emmenant avec lui un jeune Algérien prisonnier qui devait être jeté d'un hélicoptère. Les deux hommes réussirent à rejoindre Tunis. Le film de René Vautier, "Avoir vingt ans dans les Aurès" s'inspire de l'itinéraire de ce sergent.

L'indépendance de l'Algérie et les tortures deviendront, pour quelques intellectuels et militants français, des raisons valables justifiant leur refus de la guerre, voire leur désertion.

L'aide au FLN commence au printemps 1955 avec la mise à la disposition d'un appartement à un militant algérien ; cette aide de J.J Rousset est peut-être la première action en France au profit du FLN.

Les avocats ont apporté une aide considérable au FLN, leur collectif a été animé par Ould Aoudia, assassiné en 1959, Mourad Oussedik Benabdellah, auxquels se sont joints des avocats français Zavrian, Jacques Vergès, Roland Dumas et beaucoup d'autres qui constituèrent le front de la défense du FLN.

M. KHEDDACHE, *Et l'Algérie se libéra*, Edif 2000, pp. 197-201.

4. Questionnaire du test n°1 :

Etablissement :.....

La date : Octobre 2019.

Questionnaire

1. Quel est le thème abordé dans ce texte ?

.....
.....
.....
.....

2. Relevez les noms propres indiqués dans le support.

.....
.....
.....
.....

3. Sur qui nous renseignent les noms propres véhiculés par le texte ?

.....
.....
.....
.....

4. Quelles étaient les actions de DIDOUCHE Mourad avant 1948 ?

.....
.....
.....
.....

5. Pour quelle raison est-il détaché à l'organisation spéciale ?

.....
.....
.....
.....

6. Pourquoi a-t-il assumé une responsabilité de dirigeant régional ?

.....

.....

.....

.....

7. Qui sont les contrôleurs de l'OS ?

.....

.....

.....

.....

8. Quelles étaient les fonctions accomplies lorsqu'il a été envoyé en France ?

.....

.....

.....

.....

9. Pour quelles raisons Didouche Mourad se trouve dans l'obligation de retourner au pays ainsi que d'autres responsables ?

.....

.....

.....

.....

10. Quel était le but de sa participation à la lutte armée ?

.....

.....

.....

.....

.....

5. Questionnaire du test n°2 :

Etablissement :

La date : Octobre 2019.

Questionnaire

1. Quel est le thème abordé dans ce texte ?

.....
.....
.....
.....

2. Relevez les noms propres indiqués dans le support.

.....
.....
.....
.....

3. Ces noms propres renvoient-ils à des partisans ou à des opposants de la guerre ?

- Répondez en les classant dans le tableau ci-dessus.

Partisans de la guerre	Opposants de la guerre
-.....	-.....
-.....	-.....
-.....	-.....
-.....	-.....
-.....	-.....
-.....	-.....
-.....	-.....
-.....	-.....
-.....	-.....
-.....	-.....

4. Sur qui nous renseignent les noms propres véhiculés par le texte ?

.....
.....
.....
.....

5. Comment de nombreux français ont réagi face à la guerre en Algérie ?

.....

.....

.....

.....

6. Pourquoi Alban Liechti fut-il condamné à deux ans de prison ?

.....

.....

.....

.....

7. Qu'a fait le sergent parachutiste Noel Favrelièvre ?

.....

.....

.....

.....

8. Quelle est la raison pour laquelle les intellectuels refusent la guerre en Algérie ?

.....

.....

.....

.....

9. Quelle était la première action en France au profit du FLN ?

.....

.....

.....

.....

10. Qui sont les avocats qui ont apporté une aide considérable au FLN ?

.....

.....

.....

Bonne chance ☺

6. Questionnaire destiné aux apprenants :

Ce questionnaire a été conçu dans le cadre de la réalisation d'une enquête permettant de rédiger une thèse de doctorat afin de montrer l'apport du nom propre de personne dans la compréhension d'un texte d'Histoire chez les apprenants de 3AS. Nous vous prions de mettre une croix et/ou de répondre aux questions.

14. Lors de l'activité de compréhension de l'écrit, vous préférez quel type de texte ?

-Texte argumentatif ☐

-Texte explicatif ☐

-Texte narratif (d'Histoire) ☐

-Texte littéraire ☐

15. Pour comprendre un texte d'Histoire, quels sont les mots qui attirent votre attention ?

Nom propre de personne ☐

Nom commun ☐ sujet ☐ verbe ☐ adjectif ☐ adverbe ☐

16. En étudiant le texte d'Histoire, quelles impressions (attitudes) avez-vous développées ?

-Algérien glorieux et courageux ☐

-Pourquoi ?
.....

-Algérien méprisant et méchant ☐

-Pourquoi ?
.....

-Français glorieux et courageux ☐

-Pourquoi ?
.....

-Français méprisant et méchant ☐

-Pourquoi ?
.....

17. Pour comprendre un texte d'Histoire, est ce que vous utilisez les connaissances antérieures acquises des autres matières ?

-Oui ☐

-Non ☐

-Quelles sont ces matières que vous exploitez ?

.....
.....

18. Pour vous, quels sont les types du nom propre ?

.....
.....
.....

19. Le nom propre de personne sert-il à

-Nommer ☐

-Promouvoir une culture ☐

-Refléter une identité ☐

-Représenter une croyance ☐

20. Que représente la langue française pour vous :

-Une langue seconde parlée en Algérie ☐

-Une langue étrangère selon la politique éducative ☐

-Une langue du colonisateur ☐

-Une langue du péché (contre l'islam) ☐

21. En vous appuyant sur ce que vous avez déjà étudié, proposez d'autres termes qui se rapportent au mot « français »

.....
.....
.....

22. Que représente l'autre selon vous ?

-Un être qui n'est pas moi ☐

-Un être comme moi ☐

-Un être différent de moi ☐

23. Pour découvrir l'autre, vous envisagez de faire quoi ?

-Parler des langues autres que la nôtre ☐

-Discuter sur Facebook avec des personnes de différentes nationalités (l'autre) ☐

-Visiter différents pays étrangers ☐

-Regarder des documentaires télévisés relatant différentes cultures étrangères ☐

-Autres :

.....

24. Le choix du sujet d'examen lors du baccalauréat est-il influencé par le type du support proposé ?

-Oui ☐

-Non ☐

-Si c'est oui, déterminez quel type vous choisissez en les classant de 1 à 3

-Texte d'Histoire ☐

-Texte argumentatif ☐

-Texte exhortatif ☐

25. Est-ce que vous voudriez bénéficier d'une initiation à l'approche du nom propre de personne en classe ?

-Oui ☐

-Non ☐

Pourquoi ?

-Découvrir le nom propre de personne (l'anthroponyme) ☐

-Exploiter les noms propres de personne dans la compréhension des textes ☐

-Montrer l'importance des noms propres de personne dans l'activité pédagogique ☐

26. Voudriez-vous tirer avantage d'un apprentissage basé sur l'exploitation des noms propres de personne étrangers dans les textes du manuel scolaire ?

-Oui ☐

-Non ☐

Pourquoi ?

-Pour acquérir les connaissances de l'identité culturelle des noms propres de personne ☐

-Pour garantir la construction de la culture de l'autre à travers les noms propres de personne ☐

-Pour s'ouvrir vers l'autre en intégrant des noms propres de personne étrangers dans le manuel scolaire ☐

Nous vous remercions pour votre collaboration.

7. Corrigé du questionnaire du test n°1 :

La date : Octobre 2019.

1. Quel est le thème abordé dans ce texte ?

Le thème abordé dans le texte est : le parcours de vie ou la biographie de DIDOUCHE Mourad.

2. Relevez les noms propres indiqués dans le support.

Les noms propres indiqués dans le support sont :

Les noms propres de personnes : DIDOUCHE Mourad, Larbi Ben M'Hidi ;

Les noms propres de lieux : Le constantinois, la région de Grarem (Constantinois), Les Aurès, France, Alger.

3. Sur qui nous renseignent les anthroponymes/noms propres véhiculés par le texte ?

-Les noms propres de personnes véhiculés par le texte nous renseignent sur les personnages qui participent aux actions de l'Histoire traitée dans le texte

-Les noms de lieu véhiculés par le texte nous renseignent sur les lieux où se sont déroulés les événements.

4. Quelles étaient les actions de DIDOUCHE Mourad avant 1948 ?

Les actions de DIDOUCHE Mourad avant 1948 sont :

-Son commencement à militer très jeune au sein du Parti du Peuple Algérien, dès sa sortie de l'école.

-Être militant du Mouvement pour le Triomphe des Libertés Démocratiques (M.T.L.D).

5. Pour quelle raison est-il détaché à l'organisation spéciale ?

Il est détaché à l'organisation spéciale qui instruit et prépare ses membres à la lutte armée.

6. Pourquoi a-t-il assumé une responsabilité de dirigeant régional ?

Il a assumé une responsabilité de dirigeant régional étant donné qu'il est très actif.

7. Qui sont les contrôleurs de l'OS ?

Les contrôleurs de l'OS sont DIDOUCHE Mourad, avec un groupe de militants dont Larbi Ben M'Hidi.

8. Quelles étaient les fonctions accomplies lorsqu'il a été envoyé en France ?

Les fonctions accomplies lorsqu'il a été envoyé en France sont l'accomplissement d'un travail de clarification, d'orientation et d'organisation.

9. Pour quelles raisons DIDOUCHE Mourad se trouve dans l'obligation de retourner au pays ainsi que d'autres responsables ?

DIDOUCHE Mourad se trouve dans l'obligation de retourner au pays ainsi que d'autres responsables lorsque les premiers symptômes de la crise du mouvement patriotique apparaissent et se développent.

10. Quelle était le but de sa participation à la lutte armée ?

Le but de sa participation à la lutte armée est l'indépendance totale du pays.

8. Corrigé du questionnaire du test n°2 :

La date : Octobre 2019.

1. Quel est le thème abordé dans ce texte ?

Le thème abordé dans ce texte est la contribution des Français dans la guerre de libération nationale.

2. Relevez les noms propres indiqués dans le support.

Les noms propres indiqués dans le support sont :

Les noms propres de personne : Alban Liechti, Noel Favrelièvre, René Vautier, J.J Rousset, Ould Aoudia, Mourad Oussedik Benabdellah, Zavrian, Jacques Vergès, Roland Dumas.

Les noms propres de lieu : La France, les Aurès, l'Algérie.

3. Les noms propres de personnes renvoient-ils à des partisans ou à des opposants de la guerre ?

Les noms propres de personnes renvoient à des partisans de la guerre.

Répondez en les classant dans le tableau ci-dessus.

Partisans de la guerre	Opposants de la guerre
Alban Liechti, Noel Favrelièvre, René Vautier, J.J Rousset, Ould Aoudia, Mourad Oussedik Benabdellah, Zavrian, Jacques Vergès, Roland Dumas.	/

4. Sur qui nous renseignent les anthroponymes/noms propres véhiculés par le texte ?

-Les noms propres de personnes véhiculés par le texte nous renseignent sur les personnages qui participent aux actions de l'événement d'Histoire traitée dans le texte

-Les noms de lieu véhiculés par le texte nous renseignent sur les lieux où se sont déroulés les événements de l'Histoire.

5. Comment de nombreux Français ont réagi face à la guerre en Algérie ?

De nombreux Français étaient mus par des sentiments de justice et de paix, ils comprenaient la revendication de l'indépendance des Algériens, éprouvaient une certaine sympathie et s'engageaient parfois aux côtés du FLN.

6. Pourquoi Alban Liechti fut-il condamné à deux ans de prison ?

Alban Liechti fut condamné à deux ans de prison parce qu'il fut le premier conscrit à rédiger une pétition qu'il fit signer par trente soldats en faveur d'un cessez-le-feu. Il écrivit au président de la République une lettre dans laquelle il refusait de « prendre les armes contre le peuple algérien en lutte pour son indépendance ».

7. Qu'a fait le sergent parachutiste Noel Favrelièvre ?

Révolté par les tortures infligées aux suspects, le sergent parachutiste Noel Favrelièvre déserte en emmenant avec lui un jeune Algérien prisonnier qui devait être jeté d'un hélicoptère. Les deux hommes réussirent à rejoindre Tunis.

8. Quelles sont les raisons pour lesquelles les intellectuels refusent la guerre en Algérie ?

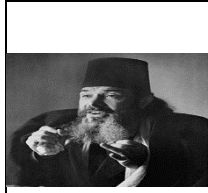
Les intellectuels refusent la guerre en Algérie pour l'indépendance de l'Algérie et en étant contre les tortures.

9. Quelle était la première action en France au profit du FLN ?

La première action en France au profit du FLN était celle de J.J Rousset qui commence au printemps 1955 avec la mise à la disposition d'un appartement à un militant algérien.

10. Qui sont les avocats qui ont apporté une aide considérable au FLN ?

Les avocats qui ont apporté une aide considérable au FLN sont : Ould Aoudia et Mourad Oussedik Benabdellah, auxquels se sont joints des avocats français Zavrian, Jacques Vergès, Roland Dumas et beaucoup d'autres qui constituèrent le front de la défense du FLN.

	09. Anthroponymes renvoyant aux personnalités historiques nationales et françaises dispensées dans la matière d'histoire en L1 مصالي الحاج 1898 - 1974 : سياسي جزائري و زعيم التيار الاستقلالي أول من طالب به يعتبر رمزا للوطنية والتحرر لكل الشمال الإفريقي، مؤسس نجم شمال إفريقيا ثم حزب الشعب ثم حركة الانتصار للحريات الديمقراطية فالحركة الوطنية الجزائرية غير أن موقفه كان سلبيا من الثورة ؟
	عبد الحميد بن باديس 1889 – 1940 : ولد بقسنطينة، تابع دراسته بتونس ف جامعة الزيتونة و بعد عودته للجزائر انخرط في العمل الوطني وأسس سنة 1931 "جمعية العلماء المسلمين الجزائريين " راند حركة الإصلاح و غرس القيم والثوابت الوطنية – الإسلام –العروبة -
	فرحات عباس 1899 - 1985: سياسي جزائري و زعيم التيار الإدماجي. قام بتحرير البيان المعروف ببيان الشعب الجزائري(بيان 10 فبراير1943) بطلب من مختلف أقطاب الحركة الوطنية بمختلف اتجاهاتها. أسس الاتحاد الديمقراطي للبيان الجزائري ظل يعارض العمل المسلح لغاية 1956 حيث التحق بصفوف الثورة التحريرية. أول رئيس للحكومة المؤقتة للجمهورية الجزائرية 1958
	أحمد بن بلة : 1916 سياسي و ثوري ورجل دولة جزائري، ناضل في صفوف حزب الشعب الجزائري. قيادي في المنظمة الخاصة (OS) عضو اللجنة الثورية للوحدة والعمل واحد مفجري الثورة التحريرية. تم اعتقاله في عملية القرصنة الجوية الشهيرة 1956 أول رئيس للدولة الجزائرية المستقلة ما بين 1962 – 1965 .
	هواري بومدين (محمد بوخروبة) 1932-1978: مناضل ورجل دولة قائد الولاية الخامسة 1958 ثم قائدا الأركان 1960. وزير للدفاع بعد استقلال الجزائر. نظم العملية التي أطاحت ببين بلة والتي حملت اسم التصحيح الثوري في 19 جوان 1965. و أصبح رئيسا للدولة ومرسي أسسها السياسة و الاجتماعية و الاقتصادية اشتهر بنشاطه في إطار حركة عدم الانحياز و أحد أقطابها توفي في 27 ديسمبر 1978
	بن يوسف بن خدة :عضو قيادي في حركة انتصار الحريات الديمقراطية التحق بالثورة و أصبح للحكومة المؤقتة بين 1960 – 1962 انسحب بعد الصراع على السلطة سنة 1962 توفي سنة 2003.
	محمد البشير الإبراهيمي 1889-1965: من أعلام الفكر والأدب في الجزائر عضو جمعية العلماء و نائب في رئاسة الجمعية ثم ترأس الجمعية بعد وفاة ابن باديس توفي سنة 1965
	مصطفى بن بلعيد1917-195 : أشرف على تدريب الشباب الجزائري على استعمال الأسلحة بمنطقة الأوراس ،عين قائدا للولاية الأولى،ألقي عليه القبض من طرف الجيش الفرنسي وسجن بسجن قسنطينة ،أستشهد يوم22 مارس 1956 .
	العربي بن مهيدي 1923-1957 : ولد بضواحي عين مليلة عين قائد للولاية الخامسة وهران أشرف على إضراب السبعة أيام بالعاصمة،ألقي عليه القبض في 23 فيفري 1957 بمدينة الجزائر أستشهد بالسجن تحت التعذيب يوم 03 مارس 1957.
	ديدوش مراد:1927-1956 : ولد بمدينة الجزائر،انخرط في حزب الشعب الجزائري سنة 1943 ساهم في تكوين المنظمة السرية للتحضير للثورة المسلحة عين قائدا للولاية الثانية،قاد معركة قرب قرية سمندو في ولاية سكيكدة في 18 جانفي 1956.
	محمد بوضياف1919-1992 :انضم إلى صفوف حزب الشعب ثم عضوا في المنظمة السرية عضو مجموعة 22 اعتقل في حادثة اختطاف الطائرة 22 أكتوبر 1956 من طرف السلطات الاستعمارية إلى غاية وقف إطلاق النار استدعي لينصب رئيسا 1992 توفي مقتولا سنة 1994
	كريم بلقاسم 1922-1970 : اخرط في صفوف حزب الشعب منذ 1947 اقتنع بفكرة الثورة كخيار وحيد وعند اندلاع الثورة كان احد مفجريها وشارك في الاجتماعات التي سبقت الثورة وهو عضو في مجموعة 6 قاد العمليات في منطقة القبائل

	رابح بيطاط 1925- 2000 : ناضل في صفوف حركة الانتصار للحريات الديمقراطية عضو في اللجنة الثورية للوحدة والعمل وهو عضو في مجموعة 22 ومجموعة 9 اعتقل سنة 1955 و بعد وقف إطلاق النار أطلق سراحه تولى رئاسة المجلس الشعبي الوطني إلى غاية 1990 .
	حسين ايت احمد 1926: انضم إلى صفوف حزب الشعب ثم عضوا في اللجنة المركزية لحركة الانتصار للحريات الديمقراطية وعند إنشاء المنظمة الخاصة كان من أبرز عناصرها انتقل إلى القاهرة رفقة محمد خيضر 1951 واعتقل في حادثة اختطاف الطائرة .
	محمد خيضر 1912- 1967 : انخرط في صفوف نجم شمال أفريقيا ثم حزب الشعب الجزائري لجا إلى القاهرة 1951 وأصبح مندوبا لحركة انتصار الحريات الديمقراطية ثم احد عناصر المنظمة الخاصة وكان من بين المختطفين في حادثة الطائرة 1956
	شاذلي بن جديد : 1929 – شارك في الثورة .عضو مجلس الثورة سنة 1965 ورئيسا للجزائر ما بين 1979 – 1992 عرفت فترته الكثير من الاضطرابات وفي عهده أقرت التعددية السياسية في الجزائر ...
	شارل ديغول 1890 - 1970 : سياسي وجنرال ورجل دولة فرنسي، تزعم مقاومة الاحتلال الألماني لفرنسا أثناء لحرب ع 2 . مؤسس الجمهورية الفرنسية الخامسة عام 1958 بعد أحداث 13 ماي حيث تميزت سياسته بالخبث و جمعت بين القمع والإغراء ومحاولة اختراق صفوف الثورة التحريرية وأخيرا وقع اتفاقيات ايفيان مع جبهة التحرير الوطني. مما أنقذ فرنسا. توفي سنة 1970.
	ليون بلوم : 1872 - 1950 : سياسي فرنسي، عضو الحزب الاشتراكي رئيس حكومة الجبهة الشعبية الفرنسية (1936 - 1937). اشتهر بإصلاحاته التي حملت شعار: "الخبز، الأمن، الحرية" صاحب المشروع الإدماجي الذي يجمعه مع الوالي العام الفرنسي في الجزائر- مورييس فيوليت - المعروف بمشروع بلوم - فيوليت..
	جاك سوستال 1912 : من أصول يهودية أثناء الثورة عين واليا عاما على الجزائر في و هو صاحب مشروع سوستال نصب نفسه مدافعا عن "الجزائر الفرنسية" وسياسة الإدماج عينه ديغول سنة 1958 بوزارة الإعلام ثم الوزارة المنتدبة للصحراء
	زيغود يوسف : (1921 - 1956) انخرط وعمره 17 عاما في حزب الشعب الجزائري ثم أصبح عضو في المنظمة الخاصة سنة 1950 تلقى الشرطة القبض عليه بتهمة الانتماء إلى المنظمة الخاصة في 1954 فر من سجن عنابة و التحق باللجنة الثورية للوحدة والعمل و الثورة بالشمال القسنطيني بعد استشهاد ديدوش مراد تولى زيغود يوسف خلافته و قام بتنظيم هجوم 20 أوت 1955 ، ثم عُيِّن عضوا بالمجلس الوطني للثورة الجزائرية و عقيد في جيش التحرير سقط شهيدا في يوم 25 سبتمبر 1956

10. Anthroponymes renvoyant à des personnalités historiques françaises, qui étaient contre la guerre d'Algérie, proposées dans l'intervention didactique en L2 :

Danièle Minne : Djamila Amrane-Minne, née **Danièle Minne**, est une intellectuelle née le 13 août 1939 à Neuilly-sur-Seine (Hauts-de-Seine) et morte le 11 février 2017 à Alger.

Fille et belle-fille d'activistes communistes condamnés à mort, elle est une militante du [Front de libération nationale](#), une [porteuse de valise](#) et une poseuse de [bombe](#) pour le compte du FLN à Alger durant la [guerre d'Algérie](#). Elle bénéficie de l'amnistie générale de 1962. Installée en Algérie, après l'indépendance, elle devient le premier professeur en histoire de nationalité algérienne. Mariée durant la guerre à Khellil Amrane, tué peu avant le cessez-le-feu, elle épouse en secondes nocces le frère de Khellil Amrane, Rabah Amrane. Elle porte en prénom son nom de guerre, Djamila. Durant les années 1990, fuyant la violence en Algérie, elle enseigne l'Histoire de la [décolonisation](#) en France, à l'[Université Toulouse II-Le Mirail](#) ; elle est membre du Groupe de recherche sur l'histoire immédiate.

Fernand Iveton : né le [12 juin 1926](#) au [Clos-Salembier \(Algérie\)](#) et mort [guillotiné](#) le [11 février 1957](#), est un [militant communiste](#) et [anticolonialiste](#) français rallié au [FLN](#). Auteur d'une tentative de sabotage, il est le seul Européen guillotiné pendant la [guerre d'Algérie](#).

France Binard : plus connue sous le [nom de plume](#) de **Véra Hérold** (née en 1917), est une poétesse et céramiste française. France Binard perdit 8 membres de sa famille maternelle dans les [camps de concentration nazis](#) dont sa mère, juive polonaise, et qui avait été une sympathisante de [Jean Jaurès](#) durant la [Première Guerre mondiale](#).

Au printemps 1944, elle rencontra le peintre [Jacques Hérold](#), qu'elle épousera par la suite.

Elle fut une figure importante du groupe [surréaliste](#) jusqu'à ce qu'elle le quitte en 1948 ou 1947, en solidarité avec [Victor Brauner](#), exclu pour « dandisme apolitique ». En 1948, elle fonde avec [Sarane Alexandrian](#), [Claude Tarnaud](#), [Jindřich Heisler](#) et [Stanislas Rodanski](#) la revue surréaliste *Néon* (5 numéros de janvier 1948 à avril 1949). Cette revue qui se propose d'apporter

une nouvelle lumière sur le Monde et d'aller du Néant à l'Être porte en exergue la formule « N'être rien, Être tout, Ouvrir l'être ».

Brièvement membre des [Jeunesses communistes](#) après la [guerre](#), elle rejoignit en 1957 le [réseau Jeanson](#), qui opérait en tant que groupe de soutien du [FLN](#) durant la [guerre d'Algérie](#), principalement en collectant et en transportant fonds et faux papiers, ce qui lui valut en 1960 une condamnation à 10 ans de réclusion. Elle en purgea quelques-unes à la [Petite-Roquette](#), après quoi elle partit en Algérie où elle acquit la nationalité algérienne.

Francis Jeanson, né à [Bordeaux](#) le [7 juillet 1922](#), mort à [Arès](#) le [1^{er} août 2009](#), est un [philosophe](#) français, notamment connu pour son engagement en faveur du [FLN](#) pendant la [guerre d'Algérie](#). Lors de la [Seconde Guerre mondiale](#), il s'évade par l'Espagne pour fuir le [STO](#) et rejoint l'[armée française de la Libération](#) en 1943.

Reporter à [Alger républicain](#) en 1945, il rencontre [Albert Camus](#) et [Jean-Paul Sartre](#) et ce dernier lui confie la gérance de la revue [Les Temps modernes](#) de 1951 à 1956. C'est lui-même qui y écrit la critique de [L'Homme révolté](#), qui brouilla pour de bon Sartre et Camus.

Il se lie d'amitié avec [Emmanuel Mounier](#), qui lui ouvre en 1948 les portes de la revue [Esprit](#), où règne alors un certain « philocomunisme », et qui facilite son entrée dans le sérail intellectuel de l'après-guerre. Mounier le fait également entrer au comité de lecture des [éditions du Seuil](#) et le recommande auprès de son directeur littéraire, Paul Flamand. Au décès de Mounier en mars 1950, Jeanson reprend la direction de la collection « Écrivains de Toujours ».

À partir de 1957, au plus fort de la [guerre d'Algérie](#), il met en pratique ses idéaux anticolonialistes en créant le [Réseau Jeanson](#) chargé de transporter des fonds à destination du [FLN](#). Ce réseau clandestin de militants sera démantelé en 1960. En fuite à l'étranger, Francis Jeanson sera jugé par contumace, reconnu coupable de [haute trahison](#), et condamné en octobre 1960 à dix ans de réclusion.

Il revient s'installer à Paris à l'occasion de son amnistie, en 1966, puis travaille avec le Théâtre de Bourgogne (dirigé par Jacques Fornier) et est chargé de préfigurer la politique culturelle de la Maison de la culture de [Chalon-sur-Saône](#) (1967-1971). Il propose et élabore à travers cette expérience la notion de "non public", qui sera reprise en mai 1968 dans la Déclaration de Villeurbanne, dont il est le principal rédacteur.

Sollicité par des psychiatres, il mène ensuite des interventions pour une psychiatrie ouverte, une "psychiatrie du sujet", et crée notamment la SOFOR (Sud Ouest Formation Recherche), qui développe des actions de formation auprès des personnels soignants.

En 1992, il devient président de l'Association Sarajevo, en soutien au peuple [bosniaque](#), et se porte candidat sur la liste « [L'Europe commence à Sarajevo](#) » du professeur [Léon Schwartzberg](#) pour les [élections européennes de 1994](#).

Henri Alleg : [Harry Salem](#) dit **Henri Alleg**, né le [20 juillet 1921](#) à [Londres](#), mort le [17 juillet 2013](#) à [Paris](#), est un [journaliste](#) français, membre du [PCF](#) et ancien directeur d'[Alger républicain](#). Il est notamment l'auteur de [La Question](#), un livre dénonçant la [torture pendant la guerre d'Algérie](#).

Henri Curiel : né le [13 septembre 1914](#) au [Caire \(Égypte\)](#) et mort assassiné le [4 mai 1978](#) à [Paris](#), est un [militant communiste](#) et [anti-colonialiste](#). Il est le père du journaliste [Alain Gresh](#).

Henri Maillot : dit l'**aspirant Maillot** (né à [Alger](#) le [11 janvier 1928](#), mort à Lamartine, aujourd'hui [ElKarimia](#), le [5 juin 1956](#)) est un militant [communiste](#) et [anticolonialiste](#) français.

Jacques Charby : est un [comédien](#), [réalisateur](#) et [écrivain](#), militant [anticolonialiste](#) français né Jacques Charbit le [13 juin 1929](#) à [Paris \(France\)](#), décédé le [1^{er} janvier 2006](#) à [Paris \(France\)](#).

Jacques Rispal : né le [1^{er} août 1923](#) à [Belvès \(Dordogne\)](#) et mort le [9 février 1986](#) à [Suresnes \(Hauts-de-Seine\)](#), est un acteur français. Résistant durant la [Seconde Guerre mondiale](#), avec son père Gabriel, il aide les Juifs à fuir le régime nazi. Sur cette période de sa vie, le journal de Moriz Scheyer, *Si je survivs* (Flammarion), 2016, contient de nombreuses pages intéressantes, p. 146, 189-193, 195, 332, 342. À la [Libération](#), il suit les cours d'art dramatique de [Pierre Renoir](#) et de [Charles Dullin](#). Au [Théâtre de l'Atelier](#) sous la direction d'[André Barsacq](#), il joue plusieurs pièces du théâtre contemporain.

Adhérent au [Parti communiste](#), il est exclu en raison de ses activités au sein du [réseau Jeanson](#) qui aida les membres [FLN](#) durant la [guerre d'Algérie](#). Pour cette raison, il est déchu de ses [droits civiques](#) et incarcéré de mars 1960 à septembre 1962 à la [prison de la Santé](#).

Jeanson était un groupe de [militants français](#), agissant sous les directives de [Francis Jeanson](#), qui opéra en tant que groupe de soutien du [FLN](#) durant la [guerre d'Algérie](#), principalement en collectant et en transportant fonds et faux papiers.

Maurice Audin, né le 14 février 1932 à [Béja](#) ([Tunisie](#)) et mort à [Alger](#) en 1957, est un [mathématicien français](#). Assistant à l'[université d'Alger](#), il est membre du [Parti communiste algérien](#) et militant de l'[indépendance algérienne](#).

Après son arrestation le 11 juin 1957 au cours de la [bataille d'Alger](#), il disparaît et meurt à une date inconnue. Son corps n'a jamais été retrouvé.

Pour ses proches ainsi que pour nombre de journalistes et d'historiens, notamment [Pierre Vidal-Naquet](#), il est tué pendant son interrogatoire par des parachutistes. Cette thèse a longtemps été rejetée par l'armée et l'État français, qui affirmait qu'il s'était évadé, jusqu'à ce que le [général Aussaresses](#) affirme avoir donné l'ordre de le tuer au couteau pour faire croire à un meurtre par des Algériens. La première reconnaissance officielle par la France de la mort en détention de Maurice Audin est faite en juin 2014, par le [président François Hollande](#), sans toutefois rendre publics les documents le confirmant. Le 13 septembre 2018, le président [Emmanuel Macron](#) reconnaît officiellement les responsabilités de l'État français et de l'armée française dans cet assassinat. Maurice Audin est le père des mathématiciens [Michèle Audin](#) et [Pierre Audin](#).

Paul Crauchet : est un acteur français, né le [14 juillet 1920](#) à [Béziers](#) dans l'[Hérault](#), mort le [19 décembre 2012](#) à [Rocbaron](#) dans le [Var](#).