

Université Abou Bakr Belkaïd de Tlemcen

Faculté des Lettres et des Langues

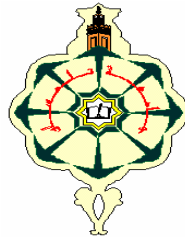
Département des langues étrangères

Section de Français

Ecole doctorale de Français

Pôle Ouest

Antenne de Tlemcen



L'impact de l'écart culturel sur l'enseignement
du module **Textes et Histoire** aux étudiants
algériens

*Mémoire pour l'obtention du Magistère
Option : didactique*

Présentée par :
Mlle Amel Hidaya BENABADJI

Sous la direction de :
M. le Pr. Boumediène BENMOUSSAT

Composition du jury

Mme Claude CORTIER	Maître de conférences	Université de Lyon	Présidente
M. Boumediène BENMOUSSAT	Professeur	Université de Tlemcen	Rapporteur
Mme Sabéha BENMANSOUR	Maître de conférences A	Université de Tlemcen	Examineur
M. Abdelmadjid ABOURA	Maître de conférences A	Université de Tlemcen	Examineur

Année universitaire 2009- 2010

Dédicace

A mon cher grand père en lui souhaitant une bonne santé et une
longue vie

Remerciements

Je tiens à remercier tout d'abord M. le Professeur Benmoussat Boumediène qui bien voulu prendre en charge la direction de ce mémoire et qui m'a guidée tout au long de sa réalisation par ses orientations judicieuses et ses conseils précieux.

Je remercie également tous mes professeurs qui ont participé à ma formation et m'ont accompagnée patiemment jusqu'à cet aboutissement. Qu'ils veuillent bien trouver ici l'expression de toute ma gratitude.

Que tous ceux qui, de près ou de loin, m'ont apporté leur aide au cours de l'élaboration de ce mémoire soient assurés de ma profonde reconnaissance.

Introduction

Le choix du thème proposé à l'étude et que nous avons formulé ainsi : *L'impact de l'écart culturel sur l'enseignement du module « Textes et Histoire » aux étudiants algériens*, est la résultante d'une longue réflexion, elle-même issue d'une expérience personnelle vécue au cours de la première année de licence de français et plus particulièrement au cours du module de « Textes et Histoire ». En effet, j'ai constaté que la compréhension des textes inscrits au programme était souvent bloquée par l'ignorance de certains concepts à caractère culturel et qu'une maîtrise moyenne de la langue, considérée en tant qu'ensemble de signes (vocabulaire) et de règles de combinaison de ces signes (grammaire, syntaxe et orthographe), n'était pas en mesure de satisfaire. C'est ainsi que la question qui a germé à la suite de cette constatation a été la suivante : est-ce que l'étude préalable des références culturelles apparaissant dans les textes est susceptible de favoriser davantage la compréhension de ces textes et, par là-même, de promouvoir le niveau d'acquisition de la langue française et, peut-être, par extension, celui de toute langue étrangère soumise aux mêmes conditions d'apprentissage ? Cette préparation des textes est-elle capable de réduire l'écart culturel qui sépare la langue maternelle de la langue étrangère et qui parfois (ou souvent) fait obstacle à la compréhension du texte en langue étrangère ? C'est pour tenter d'examiner cette problématique et pour essayer d'apporter une réponse objective et pratique à ces questions que nous avons décidé de mener une expérience sur le terrain.

Il s'agit pour nous de procéder à l'observation de la classe de première année de licence (classique) et de suivre les attitudes et comportements des étudiants dans le cadre du module en question à savoir « Textes et Histoire ». Cette opération s'est effectuée pendant une durée de deux mois au cours desquels j'ai pu collecter les informations nécessaires pour établir un état des lieux susceptible de renseigner sur les compétences des étudiants et sur leur mode d'assimilation des textes inscrits au programme du module. Dans ce laps de temps, seules les séances de T.D. ont été suivies, étant donné que c'est là que les étudiants sont appelés à s'exprimer en présentant des exposés ou en commentant des textes. L'enregistrement de leurs différentes interventions, ajouté à l'examen de leurs copies d'examen que l'enseignante du module a bien voulu me confier (après qu'elle les eût corrigées) m'ont permis de faire des constats qui confirmaient dans une certaine mesure la problématique de ma recherche. Ceci a, alors, posé la nécessité d'expérimenter, sur les dits étudiants, la méthode qui consiste à préparer le texte en présentant d'abord les termes nouveaux ou non connus des étudiants et en axant les explications sur les références culturelles avant de proposer le texte à la compréhension globale.

Pour répondre à ces questions de didactique appliquée, la problématique a été distribuée sur trois chapitres : le premier a été consacré au cadre théorique dans lequel un état des lieux a été décrit et cela à travers l'étude de la compétence de communication des étudiants de première année de licence (classique) de français de l'université Abou Bakr Belkaïd de Tlemcen (année 2009) ; cette compétence a été examinée dans ses trois formes : linguistique, discursive et sociolinguistique. Dans une seconde entrée de ce chapitre, c'est la composante culturelle de cette compétence de communication qui a été abordée dans le but de mettre en évidence l'importance de cette relation (compétence de communication et composante culturelle) dans la compréhension d'une langue.

Le second chapitre a été réservé à l'étude du module dont le contenu et les objectifs ont d'abord été définis ; puis le mode d'enseignement du module a été décrit ; ce chapitre vise à asseoir la problématique sur un constat de terrain avant de procéder à l'expérience qui sera décrite dans le troisième chapitre intitulé : étude de l'enseignement /apprentissage du module : l'expérience effectuée en tenant compte des paramètres culturels.

Dans ce troisième espace, la démarche adoptée consiste en un choix des textes qui sont ensuite préparés puis présentés à l'étudiant une fois que les concepts à référence culturelle auront été préalablement clarifiés. Les différentes étapes de l'expérience sont décrites et l'exercice est clôturé par un test de compréhension qui permettra l'évaluation des résultats obtenus.

L'on remarquera que notre démarche passe de l'expérience passive à l'expérience active. La première phase consiste en une attitude d'observation au cours de laquelle le constat de la situation est posé ; puis, intervient une seconde étape au cours de laquelle se déroule l'observation de la classe en vue de la confirmation (ou de l'infirmité) effective du constat relevé. Dans la troisième phase, a lieu l'expérience active construite sur les informations accumulées lors des observations de l'expérience passive. Le plan reflète la démarche adoptée et coïncide avec elle.

En plus d'une introduction et d'une conclusion, ce mémoire comportera une bibliographie contenant les ouvrages et documents consultés dont certains ont été cités dans le corps du texte parce que des informations précises y ont été puisées, tandis que d'autres ne le sont pas pour la raison que parfois ces consultations ont permis d'asseoir une idée ou de

préciser un concept auxiliaire qui ont été développés par nos soins et parfois repris pour être remis en question en vue d'une exploration différente de celle de l'auteur sollicité. Cependant que d'autres, enfin, ont servi à construire un savoir spécifique ou général nécessaire à une réflexion qui se voudrait objective et rationnelle.

A la fin du mémoire, figurent des annexes numérotées et comportant la liste des titres (auteurs) entrant dans le programme du module, les copies des étudiants qui ont servi à la première observation, les textes utilisés lors de l'expérience, les gravures ayant servi à la clarification de certaines notions, les copies des tests opérés à l'issue de chaque explication de texte, le profil des étudiants et la fiche informative.

Chapitre premier :
Cadre théorique et état des
lieux,
Étude de la langue dans la
compétence de communication
des étudiants

Il sera utile tout d'abord de considérer le paysage à la fois didactique et pédagogique dans lequel s'inscrit notre recherche. La description d'un état des lieux apportera sans doute les informations constituant les données du problème que nous cherchons à examiner. Dans un premier temps, c'est la compétence de communication des étudiants qui sera soumise à une tentative de définition.

1. Définition de la compétence de communication

La compétence de communication est considérée comme un élément essentiel dans l'enseignement /apprentissage d'une langue étrangère et représente le pouvoir d'échanger aisément des messages dans cette langue.

L'enseignant doit maîtriser cette compétence afin qu'il puisse transmettre un message clair et compréhensible visant à produire des développements précis pour expliquer ce qui paraît difficile à l'apprenant dans cette langue.¹

En ce qui concerne l'apprenant, il doit avoir une maîtrise suffisante de la langue pour pouvoir recevoir le message transmis et ainsi pouvoir le décoder et le comprendre sans ambiguïté ; de cette façon, il sera en mesure d'entrer en communication avec l'enseignant pour exprimer ce qui lui paraît difficile ou confus.

Dans le cas précis de l'étudiant algérien, il est possible de remarquer quelques défaillances de cette compétence dues à la non- maîtrise des différents rituels utilisés dans la communication, et essentiellement ceux qui ont lieu avec l'enseignant. Cette compétence requiert d'autres facteurs importants qui la complètent pour une optimisation maximale.

En effet, il ne suffit pas de réaliser la compétence linguistique pour obtenir une communication idéale, il faudra y adjoindre la dimension discursive et la dimension sociolinguistique.

¹ - Cet aspect de la compétence de communication n'est pas pris en compte dans ce travail et est considéré comme un préalable acquis. Cette disposition vise à restreindre le problème au niveau de l'apprenant pour mieux cibler la problématique et pour éviter les débordements.

Compétence linguistique

Elle serait le degré de maîtrise de la langue chez l'étudiant.

Il est clair que toute communication « requiert l'utilisation d'un code commun aux utilisateurs, sans quoi elle ne peut s'établir sans difficultés. »²

Dans la situation d'enseignement/ apprentissage, c'est le code linguistique qui est le plus usité.³

La compétence linguistique est le degré de maîtrise des formes linguistiques d'une langue, comme l'explicitent Van EK et Trim : « [elle est] la capacité de formuler et d'interpréter des phrases grammaticalement correctes et composées de mots pris dans leur sens habituel »⁴.

C'est la sémiotique qui fournit les trois domaines de la maîtrise linguistique :

- « *La syntactique* [qui] étudie les relations formelles des signes entre eux. Elle ne s'intéresse qu'aux règles de formation et de transformation du langage [...].
- *La sémantique* [qui] étudie les relations des signes aux objets auxquels ces signes sont applicables. On peut la présenter comme la recherche du sens des phrases telles qu'elles peuvent être comprises indépendamment de tout contexte d'usage [...].
- *La pragmatique* [qui] étudie les relations des signes à leurs utilisateurs. Elle est donc en quête du sens qui dépend du contexte et de l'usage. »⁵

Cette répartition appelle, sur le plan pratique, les notions d'usage et d'emploi. Car, outre que « l'apprentissage d'une langue implique l'acquisition de la capacité de former des phrases correctes [...] il implique aussi l'acquisition de la capacité à comprendre quelles phrases ou quels segments de phrase sont appropriés à tel contexte. »⁶

² - Blanc-Ravatto Mireille, *L'Expression orale et l'expression écrite en français*, Ellipses, 2005, p.11.

³ Il est certain que l'enseignement apprentissage fait appel à d'autres codes (iconique, gestuel, des formes et des couleurs, etc.) qui accompagnent le code linguistique.

⁴<http://books.google.fr/books?id=cAvlVJeXgMAC&pg=PA46&dq=%09Stratégie+dans+l'apprentissage+et+l'usage+des#v=onepage&q=&f=false> consulté le 20 Août 2009.

⁵ -C'est le point de vue de Morris in *Foundations of the theory of signs*, cité par Johisse Jean, *La Communication, de la transmission à la relation*, Bruxelles, de Boeck, 2006, pp. 91-92.

⁶ - Widdowson, H.G., *Une Approche communicative de l'enseignement des langues*, Paris, Hatier-Credif, 1981, p.13.

Ceci exige la distinction entre l'usage et l'emploi.

1.1.1. L'apprenant algérien devant *l'usage*

- *l'usage* constitue la première condition reposant sur la maîtrise du vocabulaire et des règles de grammaire et d'orthographe ; il représente le passage linguistique normalisé.

En d'autres termes, « Connaître une langue est souvent interprété comme la connaissance de l'usage correct mais ce savoir est de peu d'utilité s'il n'est complété par une connaissance de l'emploi approprié. Celui-ci inclut nécessairement la connaissance de l'usage mais l'inverse n'est pas vrai : quelqu'un ayant appris un nombre important de structures et un nombre important de mots compatibles avec ces structures peut ne pas savoir comment les mettre en emploi dans la communication. »⁷

Concernant l'étudiant algérien, on peut constater qu'il maîtrise, à un certain degré, les règles de la langue française dans la mesure où il connaît les règles de conjugaison, de grammaire, d'orthographe, mais cela semble insuffisant pour qu'il s'engage dans un débat avec l'enseignant car même si les règles de la langue sont claires pour lui, il lui reste à savoir quand et comment les utiliser.

1.1.2. L'apprenant algérien devant *l'emploi*

- Quant à *l'emploi*, il renvoie aux choix opérés dans ce passage linguistique au gré des besoins de l'expression et de la communication ou plus précisément des situations.

Cela montre que la compétence linguistique reste imparfaite pour l'étudiant algérien qui remplit les conditions de l'usage (à un certain degré) mais, souvent, ne répond pas aux conditions d'emploi, dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Cela laisse supposer que cette compétence est dépendante d'autres composantes qui viendraient la compléter pour une plus grande maîtrise de la langue.

En somme, la compétence linguistique est essentielle dans l'apprentissage d'une langue mais demeure insuffisante pour permettre de communiquer correctement. Ainsi,

« La bonne maîtrise des formes linguistiques ne suffit pas à la communication. En effet, les structures formelles d'une langue ne sont qu'un

⁷ - ibidem, p.29.

vecteur et ne représentent que la surface visible et émergente de la communication [...]

La transmission d'un message n'est jamais neutre : toute situation de communication est une situation où l'intention et les représentations des émetteurs et des récepteurs conditionnent la diffusion et l'interprétation du message.

Ainsi, quand on communique, plusieurs scénarios sont possibles :

- Il peut y avoir accord réciproque entre le locuteur et l'interlocuteur – à travers les normes contenues dans la transmission du message – on dit alors que la transmission est réussie ;
- il peut y avoir au contraire des évidences non partagées, des normes et des valeurs divergentes. **Les visions du monde s'affrontent et la rencontre avec l'autre est alors la rencontre avec l'étranger, l'étrange. Dans ce cas, la compréhension se transforme en malentendu ou en incompréhension.** »⁸

C'est à ce type de situation que sont confrontés les apprenants d'une langue étrangère qui possèdent une culture différente. Et c'est précisément le cas des étudiants soumis à notre étude.

En effet, les étudiants de première année de français viennent des lycées (enseignement secondaire) où ils ont reçu un enseignement de français qui a côtoyé pendant plusieurs années (tout au long du primaire, du moyen puis du secondaire) l'enseignement de la langue arabe dans sa forme classique, c'est-à-dire soutenue. D'un autre côté, cet étudiant a, depuis son enfance, pratiqué la langue arabe dialectale que certains dénomment arabe algérien ; dans d'autres cas, c'est la langue amazigh qui est utilisée dans la prime enfance avant l'apprentissage spontané (par le contact social) de l'arabe algérien et plus tard, par le biais de l'école, de la langue arabe classique et du français ou de l'anglais.

C'est dire que le champ linguistique de cet étudiant est complexe et diversifié. Ce qui signifie qu'il lui faudra se frayer un chemin adéquat à chaque fois qu'il utilise une langue donnée.

Cela explique dans une large mesure que l'étudiant algérien parvient à entériner les signes de la langue étrangère, mais se trouve souvent indécis ou « bloqué » quand il s'agit de

⁸-http://www.francparler.org/dossiers/interculturel_theorie.htm consulté le 2009-05-01. (C'est nous qui soulignons)

se référer aux structures et par conséquent, aux systèmes. Prenons un exemple pour mieux éclairer ce point de vue : un étudiant connaissant les règles de conjugaison peut donner les formes d'un verbe au subjonctif, mais il n'est pas toujours en mesure de l'employer dans une phrase qui exige cet usage ; de même, il hésitera sans doute devant l'application des règles de concordance des temps, etc.

D'autre part, la compétence linguistique (qui relève de l'usage dont il a été question plus haut) fait appel aussi à la compétence discursive (qui relève de l'emploi évoqué ci-dessus) pour une compréhension complète du message.

1.2. Compétence discursive

Elle serait le degré d'habileté à utiliser la langue.

Elle est la manifestation de la langue, son utilisation dans le discours. Elle est la concrétisation de la langue dans différents contextes. Elle possède une fonction métalinguistique dans la mesure où les éléments incompréhensibles sont expliqués par la langue elle-même. Néanmoins, chaque contexte possède une forme linguistique différente d'un autre. Par ailleurs, le Cadre Européen de Référence définit la compétence discursive comme étant : « [...] celle qui permet à l'utilisateur/ apprenant d'ordonner les phrases en séquences afin de produire des ensembles cohérents. Elle recouvre : **La connaissance de l'organisation des phrases** et de leurs composantes »⁹.

Cette compétence permet l'utilisation appropriée des mots et des structures dans un discours donné. Elle concerne la maîtrise de la langue comme système. Aussi les imperfections langagières peuvent s'inscrire dans la langue d'apprentissage ou dans des confusions entre deux systèmes de langues. Ainsi apparaissent les interactions discursives intrasystémiques et inter- systémiques.

1.2.1. Interactions inter-systémiques

On constate que l'étudiant algérien possède les règles de base de la langue française, ainsi que le vocabulaire, mais qu'il n'arrive pas à construire un discours correct et cohérent. Souvent l'alternance codique intervient dans son discours et les croisements inter linguistiques donnent à ses messages des apparences de métissage qui, soit, font obstacle à

⁹ - Le Cadre Européen de Référence, P. 96.

la compréhension, soit donnent lieu à une langue nouvelle où avoisinent le français et l'arabe, principalement. La plupart du temps, l'étudiant ne parvient pas à opérer les choix nécessaires au sein de sa compétence linguistique afin de les adapter à la situation dans laquelle il se trouve. Cela se traduit par des hésitations, des inexactitudes, des contre-sens (au plan de l'émission), ce qui donne lieu à des ambiguïtés, des malentendus et des approximations (au plan de la réception). La précision faisant défaut, l'étudiant s'appuie sur le geste ou sur la langue maternelle où il puise les compléments indispensables à l'émission de son message. Il arrive qu'il demande à l'enseignant la permission d'effectuer ces ponctions : « est-ce que je peux parler en arabe ? » Cette question dénote que l'apprenant se trouve à l'étroit dans sa compétence linguistique et a besoin de l'élargir en recourant à d'autres codes. On peut aussi remarquer que des formes (structures) de langue maternelle viennent s'imbriquer dans la langue étrangère comme « parler *sur* » au lieu de « parler *de* », « je *suis* faim » au lieu de « j'*ai* faim », etc.

1.2.2. Interactions intra- systémiques

Lorsque l'apprenant confond des termes voisins dans leur forme ou leur sens, ou lorsqu'il utilise sans distinction des structures qui n'ont pas la même valeur sémantique, il se trouve en difficulté par rapport au système intrinsèque de la langue. Pour expliciter cela, donnons quelques exemples : la confusion entre *attention* et *intention* est l'indice que la prononciation est mal maîtrisée et ne marque pas, *a priori*, la distinction entre les deux mots, ce qui entraîne l'assimilation du second (moins connu de l'apprenant) par le premier (plus connu de l'apprenant). Un autre exemple peut montrer plus clairement ce type d'interaction, c'est l'emploi du verbe *différer* qui est utilisé par les apprenants à la forme pronominale en imitation du verbe *distinguer* qui peut être employé à la forme pronominale. Pour tenter d'expliquer la confusion dans l'usage de l'apprenant, comparons les deux verbes :

Différer : remettre à un autre moment (sens qu'on négligera)

*Différer : ceci diffère de cela (introduit la différence)

Distinguer : apercevoir avec peine (sens qu'on négligera)

*Distinguer : distinguer ceci de cela

Se distinguer : se faire remarquer (sens qu'on négligera)

*Se distinguer : les nains se distinguent par leur petite taille.

Cette dernière forme (pronominale) n'a pas de similaire dans le verbe *différer* au moment où les autres formes sont similaires dans les deux verbes.

Cependant, la compétence de communication ne se borne pas à la connaissance des signes et des systèmes de la langue qui englobent la compétence linguistique et la compétence discursive et s'étend à la compétence sociolinguistique.

1.3. Compétence sociolinguistique

Elle serait l'adaptation de la langue aux situations.

Elle consiste en la connaissance des rituels linguistiques d'une culture donnée. Elle évite les incompréhensions et les malentendus qui s'installent entre les locuteurs. Elle permet d'établir la facilité de la communication.

1.3.1. Quelques définitions

La compétence sociolinguistique est essentielle dans l'apprentissage d'une langue dans la mesure où elle permet à l'apprenant de faire fonctionner correctement et aisément cette langue, comme le confirme Van EK :

« [...La] compétence sociolinguistique [est] la conscience de la manière dont "des facteurs tels que l'environnement, l'établissement d'une relation entre les interlocuteurs [...] conditionnent le choix des formes de langage – le mode d'expression".»¹⁰

Le Cadre Européen de Référence définit aussi la compétence sociolinguistique comme les différents rituels d'une langue qu'il faut maîtriser afin d'établir une communication claire et compréhensible : « La compétence sociolinguistique porte sur la connaissance et les habiletés exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale. [...] marqueurs de relations sociales, règles de politesse, différences de registre.»¹¹

La compétence sociolinguistique se constituera à partir de la connaissance d'un certain nombre de savoir-être et de savoir-faire relatifs à la langue proposée à l'apprentissage. Cela signifie que l'apprenant devra être informé de traits de culture et de comportements culturels particuliers propres à la langue étrangère. Souvent, c'est à ce niveau que s'inscrivent les écarts entre les langues.

¹⁰-Van EK 1986, p. 41, in <http://books.google.fr/books?id=cAvlVJeXgMAC&pg=PA46&dq=%09Stratégie+dans+l'apprentissage+et+l'usage+des#v=onepage&q=&f=false> consulté le 21 Aout 2009.

¹¹- Le Cadre Européen de Référence, P. 93.

1.3.2. Le contexte de l'apprenant algérien

Pour l'étudiant algérien, le savoir- être et le savoir-faire français ne lui sont pas totalement étrangers ; cela s'explique par les raisons suivantes :

- La présence coloniale pendant plus d'un siècle et demi a laissé des traces et des séquelles parfois indélébiles qui ont marqué la vie, les comportements et les esprits des Algériens.

- En conséquence de cela, la langue française a survécu au colonialisme français et a continué à être relativement présente dans la société algérienne en dépit d'une campagne d'arabisation menée avec force et détermination. Il faut dire aussi que la langue française est considérée comme étrangère conformément au statut politique qui lui est dévolu¹² :

« [...] La volonté politique légitime de rendre la première place à la langue dite nationale (même s'il s'agit de l'arabe littéraire, et non du dialectal parlé par le plus grand nombre dans le pays du Maghreb¹³) a conduit à limiter la place du français dans l'enseignement et la vie publique, à chercher à le ravalier au rang de simple langue étrangère¹⁴ comme une autre, statut auquel il semble toutefois impossible de le ramener avant de longues années. »¹⁵

La langue arabe ayant supplanté le français dans les écoles, ce dernier est passé au second plan mais a tout de même gardé une place remarquable dans le champ linguistique du pays :

« L'installation des indépendances n'a pas supprimé le rôle intellectuel et culturel de premier plan joué par la langue de l'ancien colonisateur. Les médias -presse, télévision, édition- font toujours une grande part au français, et cette part est encore renforcée par l'usage des antennes paraboliques qui permettent à une large fraction des téléspectateurs, notamment en Algérie, de capter des émissions venues de France. Toutefois, si la langue française n'a pas reculé, si son usage paraît même souvent plus répandu qu'avant les indépendances, il n'est pas difficile de

¹² - la Charte algérienne de 1961 montre cela : « **Article 76** : La réalisation effective de l'arabisation doit avoir lieu dans les meilleurs délais sur le territoire de la République. Toutefois, par dérogation aux dispositions de la présente loi, la langue française pourra être utilisée provisoirement avec la langue arabe. »

¹³- Notons que l'arabe dialectal ne constitue qu'un registre commun de la langue arabe dite classique qui est le niveau soutenu dans lequel on trouvera les textes religieux tels que le Coran, la Sunna et les prêches et sermons d'une part et la littérature -particulièrement les belles lettres comme la poésie et les différents genres littéraires- d'autre part.

¹⁴- Cf. La Constitution 1976, p.11.

¹⁵ - Noiray, Jacques, *Littératures francophones.I. Le Maghreb*, Paris, éditions Belin Sup, 1996, p.157.

constater que ce maintien n'a pu se faire qu'au prix d'une baisse générale de la qualité. »¹⁶

- L'influence des *media* de la presse écrite a eu, dans la période de post- indépendance, une faible action en raison de la profusion des journaux et revues en langue arabe ; au moment où l'audio visuel (télévision, notamment) prenait de l'ampleur grâce aux programmes diffusés en français et qui représentaient un pourcentage important des émissions en cette période.

1.4. Degré de maîtrise de la fonction de communication : échange de messages

La compétence de communication introduit la fonction de communication et d'échange des messages. Ce dernier se répartit sur deux aspects qui sont actionnés à la fois simultanément et alternativement : « Il est important d'envisager non seulement la compétence *active* (émission des messages) mais aussi la compétence *passive* (réception des messages), toutes deux à l'œuvre de façon complémentaire et interactive »¹⁷.

En effet, lorsque l'émetteur produit son message dans une situation d'échange, le récepteur est au même moment (sauf dans les cas de communication différée) en situation d'écoute ou de réception (actions simultanées) ; et quand le récepteur devient, à son tour émetteur, pour répondre, il est producteur du message tandis que l'émetteur de la première situation devient récepteur dans la seconde (actions alternatives).

1.4.1. La compétence active

La compétence active inscrite dans le schéma de la communication reproduit cette relation qui existe entre l'émetteur et le récepteur : elle se focalise sur l'émetteur qui est le pôle de production et d'encodage du message. C'est lui qui émet le message à l'attention d'un (ou plusieurs) récepteur(s) et qui doit être en possession du code et satisfaire aux conditions nécessaires à la transmission du message ; en effet, en plus du code (qui doit être commun à l'émetteur et au récepteur), il faut également que le canal (aussi bien

¹⁶ - *ibidem*. p157

¹⁷ BLANCHET, Philippe, *La Linguistique de terrain, Méthode et théorie, une approche ethno-sociolinguistique*, P.U.R, 2000, Rennes, p.106.

physique que psychologique) qui sert à véhiculer le message soit opérationnel. Le schéma suivant éclairera davantage cette relation :



1.4.2. La compétence passive

Elle concerne le récepteur et renvoie au pôle de décodage des messages. Pour que ce destinataire puisse recevoir le message, il est indispensable que le canal soit opérationnel. Mais recevoir le message ne signifie pas forcément le comprendre. Il faut expressément que le code du message soit connu du récepteur.

Cependant les deux pôles émetteur / récepteur ne sont pas équivalents sur le plan fonctionnel :

« En effet, les processus d'interprétation à la « réception » sont au moins aussi importants que ceux d'organisation à l'émission des messages. De plus, la compétence passive est presque toujours plus développée que la compétence active (on comprend davantage de messages, de lectures, de langues, que l'on est capable d'en utiliser de façon *active*). »¹⁸

Dans le cas de l'étudiant algérien, il est clair que la fonction de communication passive est supérieure à la compétence active dans la mesure où l'apprenant comprend parfois mais ne sait pas participer ou répondre de façon correcte ; mais on peut aussi constater des situations où l'apprenant ne comprend ni ne répond (ce qui représenterait des cas extrêmes de passivité).

L'examen de la compétence de communication a montré l'importance des trois domaines : linguistique, discursif et sociolinguistique. Ces composantes sont toutes sous-tendues par un référent culturel propre à la langue étrangère et par un autre champ culturel substrat relatif à la langue maternelle ou première qui posera la complexité de

¹⁸ *Ibidem* p.106.

l'enseignement de la langue étrangère. C'est ce que nous tenterons de présenter dans les points suivants.

2. Étude de la composante culturelle dans la compétence de communication des étudiants

Il ne fait plus de doute aujourd'hui que toute langue est sous tendue par une culture qui lui est propre et qui transparaît dans le lexique, dans la syntaxe, au niveau de l'usage et de l'emploi ; elle marque, également, la vision du monde et les manières d'être. L'accès à la langue donne nécessairement l'accès à sa culture.

2.1. La pratique d'une langue et la découverte d'une culture

De nombreux chercheurs¹⁹ ont tenté de définir la culture ; certains l'ont assimilée à la civilisation, d'autres y ont inclus les pratiques dites intellectuelles ; chaque définition a été inspirée par la discipline ou le domaine dans lequel elle a été évoquée et convoquée. Mais quelle(s) acception(s) pourrait-on lui accorder dans le cadre de l'enseignement d'une langue étrangère ?

2.1.1. Entre la langue et la culture, un rapport causal

Le rapport entre la langue et la culture est un rapport de dépendance causale. Car, on ne peut dissocier une langue de sa culture :

«On sait que la langue n'est pas une nomenclature qui consisterait uniquement à effectuer à chaque signifié potentiel un signifiant (c'est-à-dire à nommer la réalité tangible), elle est une analyse spécifique de la réalité qui fait l'objet de la communication et ainsi « à chaque langue correspond une organisation particulière

¹⁹ -Byram affirme à ce propos: "donner une définition du mot "culture" est -on le sait- une tâche ardue, tout spécialement en anthropologie comme le font remarquer Kaplan et Hamers [...] : "culture est un mot fourre-tout. De nombreux chercheurs estiment qu'en conséquence, il ne peut servir d'instrument d'analyse." Byram, Michaël, *Culture et éducation en langue étrangère*, Crédif-Hatier, LAL, 1992, p. 111.

des données de l'expérience »²⁰. **La langue est dans la culture qui est dans la langue***. La vision du monde, le découpage signifiant de l'univers par l'individu et par le groupe, sont en partie organisés par la langue –c'est la théorie ethnolinguistique dites [sic] « des visions du monde », notamment développée par Sapir et largement confirmée depuis, malgré les débats et la prudence qu'elle mérite. La réalité perçue est une représentation mentale construite, constructive dans laquelle la langue a un rôle conceptuel éminent, mais non exclusif, à jouer ».²¹

Ainsi, au fur et à mesure de l'usage qui est fait de la langue par des populations successives (plan diachronique) ou concomitantes (plan synchronique), une somme de faits et de traits de culture sont accumulés, développés ou modifiés et on peut assister à des concepts ou des modes nouveaux, à une évolution ou changement de certains autres et à la disparition de bien d'autres. C'est la langue qui reste le premier témoin de cette vie culturelle. À travers elle, la culture reste

«[...] un ensemble de manières de voir, de sentir, de percevoir, de penser, de s'exprimer, de réagir, des modes de vie, des croyances, des connaissances, des réalisations, des us et coutumes, des traditions, des institutions, des normes, des valeurs, des mœurs, des loisirs et des aspirations". (*Dictionnaire actuel de l'éducation*, Larousse, 1988). Autrement dit, la culture est une manière de résoudre les problèmes auxquels nous sommes confrontés. »²²

Cependant, si au plan linguistique et ethnolinguistique la relation entre la langue et la culture est un fait avéré, qu'en est-il sur le plan de la didactique ?

« [...] la justification majeure de la prise en compte de la culture en DDLES [didactique des langues étrangères et secondes] est qu'elle établit le domaine de références hors duquel la production langagière ne fait pas sens. [...] car toutes les activités sociales contribuent à l'établissement d'une culture. La culture, c'est certes la littérature, la musique, la peinture, etc., tout ce qu'on réunit depuis Pierre Bourdieu sous l'appellation de culture cultivée, mais aussi toutes les façons de vivre et de se conduire, qu'on réunit sous le nom de culture anthropologique. En ce sens, pour Louis Porcher « une culture est un ensemble de pratiques communes, de manières de voir de penser et de faire qui contribuent à définir les appartenances des

²⁰ -Martinet , André, *Eléments de linguistique générale*, Paris, A. Clin, 1970, p12. (Cité par Blanchet , Op.cit).

* c'est nous qui soulignons.

²¹ - BLANCHET, Philippe, *La Linguistique de terrain, op. Cit.*, p.110.

²² -http://www.francparler.org/dossiers/interculturel_theorie.htm consulté le 2009-05-01.

individus, c'est-à-dire les héritages partagés dont ceux-ci sont les produits et qui constituent une partie de leur identité »²³

Ce point de vue montre que la relation entre la langue et la culture définit le profil identitaire des populations données qui, parce qu'elles utilisent une langue commune dans un espace commun, participent de similitudes dans le comportement et les façons d'être. La référence à l'identité présentera la culture comme étant « [...] la programmation collective de l'esprit qui distingue les membres d'un groupe ou d'une catégorie de personnes par rapport à une autre ». ²⁴

Pour d'autres, la culture est un système comprenant un ensemble de sous-systèmes : « Culture, écrit Michaël Byram, est une étiquette aussi acceptable qu'une autre pour désigner le phénomène global ou le système de signification à l'intérieur duquel les sous-systèmes que sont la structure sociale, la technologie, l'art et d'autres encore existent en interconnexion. »²⁵

2.1.2. L'enseignement de la culture dans le cours de langue

L'apprentissage d'une langue conduit inévitablement à sa culture. Pourtant, les professeurs de langue semblent n'accorder que peu d'importance à l'étude de la culture. En réalité, la question est assez complexe.

La langue étrangère devant être enseignée non pas seulement en termes d'usage, c'est-à-dire en se bornant à l'apprentissage de mots et de structures mais en termes de communication, elle pose avec force le problème de l'enseignement de la culture. Intégrée dans l'enseignement des langues, la culture pose un problème de contenu : que faut-il enseigner ? Quels types de traits culturels peut-on retenir et quel mode d'enseignement adopter ? La littérature²⁶ semble un moyen judicieux pour exploiter l'aspect linguistique et culturel de la langue. Dans le cas des étudiants de licence de français de notre département, deux modules sont proposés à cet effet : celui de : *Étude d'un auteur français* et celui de

²³ -CUQ, J.Pierre, GRUCA, Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, P.U.G., Grenoble, 2005, p.83.

²⁴<http://books.google.fr/books?id=28g9G00i4swC&pg=PP1&dq=Développer+et+évaluer+la+compétence+en+communication+interculturelle#v=onepage&q=&f=false> consulté le 20 Aout 2009.

²⁵ -Byram, Michaël, *Culture et éducation en langue étrangère*, Crédif-Hatier, LAL, 1992, p.111.

²⁶ - Certains didacticiens (dont Widdowson) privilégient la conversation pour enseigner la culture à travers l'apprentissage de la langue. C'est le niveau commun de la langue qui est alors mis en objet d'étude; dans le cas qui nous occupe, c'est le niveau soutenu, "littéraire", qui est en question, compte-tenu qu'il s'agit d'étudiants universitaires qui ont déjà reçu une formation préliminaire de la langue étrangère.

Texte et histoire. Le premier module étant axé sur *un* auteur, la vision culturelle semble limitée tandis que le second offre un plus large panorama culturel, du fait même de sa référence à l'histoire (avec et sans majuscule, puisque la culture englobe tous les domaines de la vie).

Quelques objections peuvent être formulées cependant : le choix et le nombre limité des textes ne pourront donner de cette culture qu'une perspective étroite et qu'une représentation tronquée. Par ailleurs, la littérature étant par essence *fiction*, elle ne livrera qu'une image illusoire de la réalité. C'est ainsi que l'apprenant pourra construire des modèles culturels sublimés par la littérature et se trouver ainsi dans une situation de relative mystification.

Si le rapport entre la langue et la culture est un fait avéré que nul ne remet en question, l'enseignement de la culture peut se heurter à des dangers qui affecteraient le système de représentation de l'apprenant :

- Construction de modèles culturels stéréotypés : « on présente à l'apprenant l'image d'une France peuplée de gens des classes moyennes, sans soucis et accueillants ; ils n'ont aucun problème économique, aucun problème de logement. L'apprenant ne voit pas les Français au travail ; les courses et les activités de loisirs occupent une place prépondérante. »²⁷

- Appréhension du risque de « colonisation culturelle » : la langue étrangère animée par des figures glorieuses et relatant des événements célèbres suggère une suprématie culturelle que l'apprenant peut entériner de façon consciente ou inconsciente ; le danger réside dans la primauté que cette langue peut prendre dans l'esprit de l'apprenant par rapport à sa langue maternelle. Songeons à cette attitude qui, dans notre société, donne toujours l'avantage à tout ce qui est *français* au détriment de ce qui est *arabe*. Quelques exemples éclaireront ce point :

- « Route arabe » (= piste) VS « route du roudi »²⁸ (route goudronnée)

- « Navets arabes » (amers) VS « navets français » (blancs et doux)

- « Maison arabe » (inconfortable parce qu'elle est ouverte sur le patio et donc froide en hiver et chaude en été) VS « maison française » (moderne et confortable), etc.

- Difficultés à se représenter la différence culturelle et comment assumer l'altérité sans tomber dans l'intolérance, la fusion ou la confusion.

²⁷ - BYRAM, Michaël, *Culture et éducation en langue étrangère*, Didier, Paris, 1992, p.34.

²⁸ - Le "roudi" dans la bouche de l'Algérien est le "Français".

C'est pourquoi, Byram considère comme « banalité trompeuse » que l'apprentissage d'une langue, signifie l'apprentissage d'une culture et que « par conséquent, enseigner une langue, c'est enseigner une culture. »²⁹

2.1.3. L'empathie dans le cours de langue étrangère

La composante d'empathie joue un rôle très important dans le cours de langue étrangère dans la mesure où le fait d'accepter l'Autre avec sa culture et d'essayer de comprendre sa différence, amène à vouloir le connaître davantage et, par conséquent, à s'ouvrir au monde. Bennet propose une définition de l'empathie à laquelle il donne trois dimensions :

- « la dimension cognitive, lorsque la personne empathique adopte la perspective d'une autre personne et s'efforce de voir le monde du point de vue de l'Autre ;
- La dimension affective, considérée comme dominante par nombre de savants, lorsque la personne empathique ressent les émotions ou sentiments de l'Autre ;
- La dimension communicative, lorsque la personne empathique signale sa compréhension et son intérêt par des moyens verbaux et non verbaux. »³⁰

Cette dernière dimension est importante dans notre étude car il est primordial pour l'apprenant en relation avec une autre culture de pouvoir la comprendre et communiquer dans cette culture.

Kramersch propose quatre niveaux dans le comportement empathique de l'apprenant :

- « Le premier niveau : l'apprenant se montre curieux des points communs et divergents entre sa culture et la culture étrangère ; cette curiosité l'amène à chercher à comprendre les différences entre les deux cultures³¹.
- Le deuxième niveau : l'apprenant
 - «est tolérant face aux différences entre sa culture et la culture cible ;
 - Est ouvert à des personnes différentes et les accepte ;
 - Reconnaît la profondeur et la complexité des différences culturelles ;
 - Fait preuve d'un intérêt actif en cherchant à comprendre la culture cible. »³²

²⁹ - BYRAM, Michaël, *op. cit.*, p. 67.

³⁰ - in ZARATE, Geneviève et al, *Médiation culturelle et diactique des langues*, Conseil de l'Europe, septembre 2003, p. 113.

³¹ -ibidem, p.114.

³² -ibidem, p.114.

- Le troisième niveau : « l'apprenant
 - est conscient du problème de l'acceptation des normes d'une culture tout en maintenant ses propres valeurs et sa propre identité ;
 - se montre équitable et tolérant lorsqu'il s'efforce de résoudre une situation embarrassante ou un conflit interculturel ;
 - peut adapter son comportement et sa conversation en fonction du contexte situationnel et des attentes des participants.
- Le quatrième et dernier niveau : l'apprenant
 - reconnaît l'importance de comprendre les manifestations de la culture cible en termes de son propre contexte ;
 - est conscient de sa propre perspective culturelle et de la façon dont elle influe sur sa perception des phénomènes ;
 - Sait agir et réagir de façon culturellement appropriée tout en étant conscient de son « altérité ».».³³

Sur le plan de la sensibilité, l'empathie se place en deçà de la sympathie et représente globalement une prédisposition favorable à la langue qui facilitera l'accès à ses concepts et à ses valeurs. Elle est nécessaire pour contourner les obstacles de toute nature (politique, idéologique, historique, etc.). C'est ainsi que « Les sociologues ont tendance à voir dans l'empathie un effort conscient de partage et de bien comprendre la conscience présumée d'une autre personne, y compris ses pensées, sentiments et perceptions. Il s'agit d'entrer en fusion avec les sensations physiques et les émotions d'autrui. »³⁴

2.2. Les formes de la culture

Dans son sens général, la culture est un ensemble de croyances et de modes de vie qui diffèrent d'une société à une autre.

Chaque culture possède plusieurs traits qui la distinguent d'une autre, ce qui fait la particularité d'une société : « [...] la culture est l'ensemble des traits distinctifs caractérisant le mode de vie d'un peuple ou d'une société. »³⁵. Le même concept repris par Hofstede

³³ - ibidem, p.115.

³⁴ - idem, p. 112

³⁵ -http://www.franparler.org/dossiers/interculturel_theorie.htm consulté le 2009-05-01.

présente la culture : « [...] comme la programmation collective de l'esprit qui distingue les membres d'un groupe ou d'une catégorie de personnes par rapport à une autre. »³⁶

De l'examen de cette définition, il ressort que la culture reflète les traits de la société qui l'enfante tandis que la société produit la culture qui lui est proprement spécifique.

Jeannine Gerbault montre aussi, en citant Edgar Morin, que

« [...] la culture est « l'ensemble des savoirs, savoir-faire, règles, normes interdits, stratégies, croyances, idées, valeurs, mythes, qui se transmettent de génération en génération »³⁷. Elle insiste particulièrement sur la notion d'héritage.

Quant à Chadly Fitouri, il voit la culture comme étant : « la configuration des comportements appris et de leurs résultats, dont les éléments composants sont partagés et transmis par les membres d'une société donnée. »³⁸. On remarquera que l'accent est mis sur le processus d'acquisition par l'apprentissage et sur l'exploitation des fins de l'apprentissage pour soi et pour les autres sur le plan synchronique (avec les membres de sa société) et sur le plan diachronique (avec les membres de sociétés futures auxquelles on lègue ces tranches de patrimoine).

Chaque individu va organiser sa vision du monde selon sa propre culture. Il va porter des jugements et avoir un certain comportement. Ceci crée l'incompréhension chez l'étudiant ; en effet, il découvre une culture différente de la sienne ; et en voulant interpréter les choses selon sa vision et sa culture, il tombera dans des malentendus : « Les questions d' « interférence » ou de transfert se posent surtout par rapport à la syntaxe et à la phonologie. Cependant, dès lors qu'il y a interférence ou transfert sémantique, l'indépendance entre l'apprentissage de la langue et celui de la culture apparaît clairement. En effet, l'association d'une signification en L1 avec un mot en L2 met en jeu un transfert culturel : le mot en L2 s'emploie pour parler d'un phénomène culturel en L1. »³⁹

³⁶<http://books.google.fr/books?id=28g9G00i4swC&pg=PP1&dq=Développer+et+évaluer+la+compétence+en+communication+interculturelle#v=onepage&q=&f=false> consulté le 20 Aout 2009.

³⁷ - GERBAULT Jeannine, *Tic et diffusion du français*, L'Harmattan, 2002, p.96.

³⁸ FITOURY, Chadly, *Biculturalisme, bilinguisme et éducation*, Delachaux et Niestlé, Paris, 1983, p.17.

³⁹ - BYRAM, Michaël, *op. cit.*, P. 66.

Un exemple simple pourra expliquer ces propos : le mot « dot » signifie, dans la culture française, ce qu'apporte la mariée comme biens à son mariage ; ce mot possède une signification sensiblement différente dans la culture de l'étudiant, dans la mesure où, dans la culture arabo-musulmane et maghrébine, c'est à l'homme d'offrir un bien à la mariée (*mahr*). Cet exemple montre que l'étudiant en interprétant les mots français selon sa propre culture sera confronté à l'écart de culture qui provoquera l'inexactitude, le décalage ou le malentendu.

De cela naît la comparaison entre la culture locale et celle apprise : « Le processus d'apprentissage de langue étrangère amène nécessairement les apprenants à établir des comparaisons, car chaque fois que nous rencontrons une autre culture, nous nous efforçons de la comprendre en fonction de notre propre contexte culturel. »⁴⁰. Cela peut engendrer soit la minorisation de cette culture apprise ce qui peut amener au rejet, soit sa valorisation et par conséquent l'ouverture à d'autres modes de vie et d'autres visions du monde.

Par ailleurs, la culture possède plusieurs formes sous lesquelles elle se manifeste. Elle est parfois comparée à un iceberg : « L'analogie de l'iceberg basée sur Brembeck ((1997), dans l'ouvrage de Levine et Adelman relatif à la communication interculturelle (1993), compare la notion de culture à un iceberg dont seule la pointe est visible (langue, alimentation, appartenance, etc.) tandis que la plus grande partie de l'iceberg est difficile à voir ou à appréhender (style de communication, croyances, valeurs, attitudes, perception, etc.).⁴¹

Cependant, la culture peut être caractérisée par son contenu ou son mode de transmission. On distinguera ainsi selon le plan diachronique ou synchronique, selon le contenu ou la forme, plusieurs types de cultures.

⁴⁰<http://books.google.fr/books?id=kv2Nwxk7vLsC&pg=PP1&dq=%09Langue+et+culture+dans+la+classe+de+français#v=onepage&q=&f=false> consulté le 20 Août 2009.

⁴¹<http://books.google.fr/books?id=28g9G00i4swC&pg=PP1&dq=Développer+et+évaluer+la+compétence+en+communication+interculturelle#v=onepage&q=&f=false> consulté le 20 Aout 2009.

2.2.1. Culture encyclopédique VS culture populaire

Elle désigne une accumulation de savoirs et de savoir-faire qui concerne un nombre important de domaines et verse dans l'érudition. Elle peut être en partie un héritage mais est plus généralement acquise. Elle est plutôt le fait d'une érudition, c'est -à-dire d'un apprentissage intensif. Elle vise à atteindre une compétence qui « touche à tout ».

Elle s'oppose à la culture populaire par son contenu et son mode de transmission. En effet, si la culture encyclopédique se transmet par le moyen des livres et autres documents et par le contact des enseignants, la culture populaire est le produit de la transmission par la voie orale ; elle est essentiellement un héritage qui se transmet de génération en génération. Elle est variable au gré de la mémoire des transmetteurs.

2.2.2. Culture primitive VS culture moderne

Ces qualificatifs renvoient au degré d'implication de la technologie dans la vie des sociétés. Ce sont les penseurs de l'anthropologie classique qui ont introduit ces notions, lesquelles ont été largement exploitées par l'idéologie coloniale. En effet, la culture étant la manifestation pratique du mode de vie des peuples, il est clair qu'elle sera marquée par la diversité ; or, si l'on pose la technologie comme critère de modernité, il est évident que beaucoup de pays dans le monde resteront à l'état primitif. Mais est-il indispensable de posséder la technologie pour vivre ? Et même pour vivre heureux ? Il faut croire que les pays dits modernes n'abritent pas forcément des sociétés heureuses à part entière. Ce qui permet de déduire que c'est la nature des hommes qui fait le bonheur ou le malheur des sociétés.

Ceci nous conduit à parler de la culture évolutive.

2.2.3. La culture évolutive

C'est la culture qui est marquée par le changement. Toutes les cultures le sont car elles sont soumises aux variations des situations vécues par les différentes populations qui se succèdent à travers le temps et l'espace ; elles sont aussi porteuses des indices des besoins des sociétés, de leurs sensibilités de leurs aspirations : au-delà du signe se cache ou se dessine son histoire.

Les textes utilisés contiennent fréquemment des mots très anciens relatifs à la période enseignée dans le module. Il arrive aussi que le même mot utilisé dans le texte possède une signification autre que celle qu'il a aujourd'hui ; par exemple : le mot *amitié* qui signifie une relation de sympathie entre deux personnes veut dire l'amour dans l'ancien français. Ce qui montre que le mot en tant que signe possède une histoire et par conséquent une culture propre à lui et à l'époque de son utilisation.

2.3. Les cultures en présence

L'étudiant algérien se trouve en possession d'une culture populaire héritée de son espace culturel familial et social et d'une culture encyclopédique en construction qu'il élabore grâce à l'école et à l'apprentissage. Même dans sa langue maternelle (l'arabe) il construit un savoir encyclopédique relatif au passé ou au présent à travers des matières enseignées telles que l'histoire, la littérature, la linguistique, etc.

Les différentes étapes de sa scolarisation lui donnent accès à d'autres formations qui lui permettent de constituer d'autres savoirs et en particulier d'acquérir des compétences linguistiques. Cette opération met en concurrence les connaissances de base déjà assimilées et que l'apprenant s'est appropriées avec les savoirs nouveaux auxquels il ne s'est pas encore habitué. Le connu et l'inconnu s'affrontent.

2.3.1. Culture et langue maternelle

La langue maternelle est souvent définie comme celle dans laquelle l'enfant apprend à parler. Faut-il tenir compte de l'espace géographique dans lequel le processus a lieu ? Il semble que cela ne soit pas important puisque un enfant né dans un pays qui n'est pas celui des parents apprend la langue utilisée par son entourage et si ce dernier utilise la langue du pays de résidence, elle sera automatiquement utilisée par l'enfant comme langue maternelle. Cependant, l'hégémonie d'une langue dans un pays donné ne lui accorde pas systématiquement ce statut. Si l'on prend l'exemple des pays colonisés, on peut remarquer que la langue maternelle est celle que la population utilise dans la vie familiale ou sociale (de quartier, par exemple) tandis que la langue officielle, celle du pouvoir, ne sera apprise qu'à l'école et que sa forme populaire ne sera échangée que dans de rares contacts entre individus.

C'est ainsi qu'en Algérie, la langue française n'a pas réussi à occuper la place de langue maternelle malgré une période coloniale assez longue et en dépit de toutes les tentatives de sape infligées à la langue arabe ; il semblerait que, probablement, ni la population, ni, paradoxalement l'administration française, ne tenaient à investir, de façon définitive, la langue française du statut de langue maternelle. La raison la plus évidente de la première situation réside dans le fait que la langue française a été longtemps perçue par les colonisés comme la langue des « mécréants » et comme la langue des despotes et des étrangers avant qu'elle ne soit vue comme la langue de la modernité et du progrès. Pour la seconde situation, il faut dire que l'administration coloniale ne cherchait pas à promouvoir le colonisé et en détruisant son infrastructure culturelle, elle projetait de le démunir de ses sources d'énergie afin de mieux le dominer, de mieux l'exploiter ; elle visait également à affaiblir ainsi son esprit de révolte et de contestation.

La langue arabe se présente sous deux formes basiques : le classique et le dialectal. C'est ce dernier qui constitue la langue maternelle d'une majorité d'Algériens. Langue populaire dite aussi « arabe algérien », il est soumis à des variations reliées à l'espace (variations selon les régions) et aux niveaux de langue (exemple : langue des métiers, langue des jeux, langue du commerce, etc.). Cependant, il est rare de trouver entre ces niveaux ou ces formes des cloisonnements hermétiques qui entravent sérieusement la communication.

Quant au classique, il est la forme soutenue du dialectal et représente la langue de l'intellectuel, de la connaissance et surtout des sciences religieuses ; langue du Coran, elle a fait, au cours de la colonisation, l'objet d'une censure assidue ; mais au lendemain de l'Indépendance, elle fut réhabilitée par les politiques d'arabisation visant à restituer à la langue arabe sa place de langue officielle, de langue de l'État, et du même coup de langue d'enseignement et de culture. Utilisée dans plusieurs domaines, elle a fini par occuper un large espace, notamment dans l'enseignement où elle est à la fois objet d'étude (on enseigne la langue arabe pour elle-même) et medium (c'est-à-dire, outil d'enseignement d'autres disciplines). L'arabe classique présente aussi des niveaux de langue qui apparaissent dans des situations particulières : niveau oratoire des prêches et des discours, niveau soutenu des cours et des enseignements, niveau commun très répandu dans les usages des médias.

2.3.2. Culture et langue étrangère

Pour préciser la notion de langue étrangère, le point de vue de Cuq semble d'une grande utilité :

« Le concept de langue étrangère se construit par opposition à celui de langue maternelle et on peut dire dans un premier temps que toute langue non maternelle est une langue étrangère. On veut dire par là qu'une langue ne devient étrangère que quand un individu ou un groupe l'oppose à la langue ou aux langues qu'il considère comme maternelle (s). Une langue peut donc revêtir un caractère de *xénité* (c'est-à-dire d'étrangeté) d'un point de vue social ou politique. Par exemple, après la décolonisation, et bien qu'il fût la langue d'une partie importante de la société civile, l'Algérie a déclaré le français langue étrangère ».⁴²

2.3.3. Les écarts de culture

C'est dans cet écart culturel que s'inscrit l'incompréhension et s'installent les difficultés. Si la culture de l'apprenant rejoint sur certains points la culture cible elle en diverge beaucoup dans d'autres points. L'apprenant essaie de comprendre la culture étrangère par rapport à la sienne, il ramène tout événement à sa culture. Les choses communes dans les deux cultures se comprennent vite chez l'apprenant ; en revanche, il a beaucoup de difficultés à assimiler les événements différents de sa culture et cela en raison de l'absence de référent culturel. C'est le cas des textes étudiés qui abordent des événements qui nécessitent pour leur compréhension celle des faits historiques de la culture cible.

On constatera au terme de ce chapitre que la culture possède un très grand rôle dans l'apprentissage d'une langue, en effet, il a été montré qu'apprendre une langue amène inévitablement à la découverte de sa culture. Pris dans cette optique, l'apprenant algérien sera confronté dans son apprentissage de la langue française à côtoyer la culture française lui qui s'est baigné dans une culture arabo-musulmane.

Après avoir examiné, dans ce premier chapitre, la compétence de communication de l'étudiant, il y a lieu d'aborder, dans celui qui suit, le culturel dans l'enseignement des

⁴² -CUQ J. GRUCA I, Op. cit, p.93.

langues étrangères à travers l'observation de l'enseignement du module « Textes et Histoire ».

Chapitre deuxième :
Le culturel dans
l'enseignement des
langues étrangères :
observation du module
Textes et Histoire

Dans le chapitre précédent, le lien entre la langue et la culture a été mis en évidence et ce qu'il faudrait en retenir surtout c'est que la culture ne peut vivre et s'épanouir sans la langue qui, à son tour, constitue la source qui produit la culture. Dans l'histoire des hommes et des arts, culture et langue sont indissociables et la classe de français représente un espace privilégié pour cette rencontre toujours à construire.

1. Les préalables didactiques

Avant d'aborder la description du module étudié, il est indispensable de poser quelques préalables didactiques incontournables qui conditionnent l'enseignement /apprentissage de la langue étrangère. La notion d'altérité, le rapport à la culture et les choix à opérer interpellent notre réflexion et invitent à un examen de ces questions.

1.1 La relation à l'autre : le concept d'altérité

Le cours de langue étrangère introduit simultanément la notion d'altérité. En effet, il met l'apprenant en contact virtuel avec l'Autre, celui qui est différent de soi. Il nécessite : « [...] la présentation de ce qui est « autre » aux apprenants et une aide à la compréhension de cette altérité. Que ce soit en termes linguistiques ou culturels, les apprenants se trouvent confrontés à la langue d'autres individus, à leur culture, à leur façon de penser et d'affronter le monde. »⁴³

En d'autres termes, le couple « je-enseignant »/ « tu-apprenant » fait intervenir son rapport avec « le français-il »⁴⁴.

Nathalie Auger explique à ce propos :

« Mais l'énonciateur donc l'auteur du manuel [ou l'enseignant] et les apprenants sont dans une relation qu'E. Benveniste (1996 : 228 PLG1) qualifie de « je-tu » et qui exclut d'emblée « [...] la 3^e personne ». Ce lien « je-tu » ne fait que renforcer la position de rupture avec *l'autre*, le « il » français dont l'élève apprend la langue. Par rapport aux théories psychosociologiques, la relation « je-tu » est englobée dans le *même* qui se place en face de *l'autre-français* même si, au départ, l'auteur du manuel s'adresse à un *autre-apprenant*. Le manuel étant, en priorité, un discours sur la

⁴³ BYRAM, Michaël, op.cit. p.45

⁴⁴ -AUGER Nathalie, op. cit. p.33.

langue étrangère de *l'autre*, cet état de fait amène l'auteur à considérer que l'apprenant est un même puisqu'il fait partie d'une communauté linguistique identique. »⁴⁵

La notion d'altérité définit la différence qui instaure la présence d'un écart entre deux éléments (ici deux éléments culturels) et, selon la tradition sémiotique, c'est la saisie de cette différence, de cet écart, qui donne lieu au sens, avec néanmoins, cette remarque :

« Toutefois, la différence ne peut être reconnue que sur un fond de ressemblance, qui lui sert de support. Ainsi, c'est en postulant que différence et ressemblance sont des relations (saisies et/ou produites par le sujet connaissant) susceptibles d'être réunies et formulées en une catégorie propre, celle de *altérité/identité*, qu'on peut construire comme un modèle logique, la structure élémentaire de la signification. »⁴⁶

Il y a lieu, cependant, de considérer deux cas de figures :

- L'enseignant est français et, dans ce cas, l'écart avec la langue à apprendre est pratiquement nul. Saura-t-il identifier très précisément les difficultés de l'apprenant ? Mais, ce cas n'est pas envisageable dans notre étude.
- L'enseignant n'est pas français et l'écart avec la langue existe à des degrés variables, « leur [les enseignants] connaissances de la langue et de la culture est (...) variable, et beaucoup partagent avec leurs élèves une certaine *insécurité linguistique et culturelle*. »⁴⁷. Ce cas serait à envisager dans cette étude, mais nous posons le préalable que cet écart est nul car nous ne considérons que le volet concernant l'apprenant.

⁴⁵ -idem. P. 35.

⁴⁶ Greimas, A.-J. Et Courtès, J., *Sémiotique, dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Hachette, Paris, 1993, p.100.

⁴⁷ - CUQ, J.P., GRUCA, I, op.cit, p.143.

1.2. Les conséquences de la notion d'altérité sur l'apprentissage

L'étudiant possédant déjà une langue première (ou maternelle), il a en propre un bagage culturel important dont il faudra tenir compte lors de l'apprentissage de la langue étrangère. L'idée qu'il se fait de sa propre culture place celle-ci au-dessus de toutes les autres et la « sublime » en quelque sorte : « il a une vision essentialiste de sa culture, (...). Face à d'autres systèmes, il pourra donc se sentir menacé dans son identité et réagir contre lui-même (choc psychologique) ou contre l'autre en le catégorisant, le stéréotypant pour le mettre à distance et se rassurer. »⁴⁸ Il se croit parfois investi du rôle de défenseur des valeurs contenues dans sa culture, ce qui implique dans certains cas des attitudes d'hostilité par rapport à la langue étrangère dont l'enseignement viendrait submerger les données de la langue maternelle. C'est pourquoi, il est indispensable de

« [...] définir [la compréhension du langage humain et de la culture] en termes d'enrichissement et de prise de conscience chez l'apprenant de ses connaissances intuitives sur le langage et la culture. Dans ce cas la langue étrangère serait un moyen particulier tendant vers une fin d'ordre général ; viendrait en complément l'appel à la connaissance intuitive de la langue maternelle dont l'apprenant dispose mais qu'on ne prend pas habituellement en compte et qu'on exclut même délibérément de la salle de cours. »⁴⁹

C'est pourquoi l'apprenant possède des représentations qui sont préalables à l'apprentissage de la langue étrangère ; c'est sur ces représentations qu'il construit son savoir. Michel Perraudé définit la représentation

« comme un élément cognitif en relation avec un élément extérieur à lui et qui peut s'y substituer comme objet de traitement. [elle se divise en deux catégories] :

- la représentation physique (c'est-à-dire un dessin, un schéma, un tableau...) qui entretient une relation de type analogique avec le réel ;
- la représentation mentale pouvant être implicite ou explicite. Le sujet apprenant rarement à partir de rien, il dispose toujours d'une idée, d'une représentation mentale, même sur ce qui lui semble radicalement nouveau.

⁴⁸ - AUGER, Nathalie, op.cit, p.15.

⁴⁹ -BYRAM, Michaël, op.cit. p. 37.

L'élève peut apprendre à partir de sa propre expérience qui est influencée, pour une part significative, par sa culture, sa famille, son vécu personnel. »⁵⁰

1.3. La fonction du français dans l'apprentissage de la langue étrangère

Dans les classes de français, la langue est considérée comme le médium qui permet l'apprentissage : elle est la langue de l'objet à étudier mais aussi le moyen d'y accéder ; cependant, l'objet lui-même n'est pas un référent à la culture de l'étudiant (problématique du « je » / « tu »/ il, ce dernier étant absent ou presque). Dans l'enseignement des langues étrangères, la langue doit être enseignée comme objet d'étude ; on doit l'utiliser aussi comme moyen d'apprentissage. Ainsi, le *tu* (*l'étudiant*) est à la découverte de *il* (*le français*) à travers le *je* (*l'enseignant*), cette opération étant portée par le français lui-même.

Par ailleurs, au cours de l'apprentissage, « [...] il n'y a échange que si, face à *je*, *tu* se distingue de *il*. Et cette différence foncière entre *tu* et *il* tient au fait que *tu* peut s'échanger avec *je*, ce qui n'est pas vrai de *il*. »⁵¹

Bourdieu précise ces rapports d'échange en ces termes : « On doit [également] se garder d'oublier que les rapports de communication par excellence que sont les échanges linguistiques sont aussi des rapports symboliques où s'actualisent les rapports de force entre les locuteurs ou leurs groupes respectifs ». ⁵² Ce qui laisse entendre qu'en plus de l'échange d'informations nécessaires à l'apprentissage, il faut tenir compte des dispositions psychologiques de chaque groupe.

1 Méthodes et objectifs de l'apprentissage d'une (ou des) langue(s) étrangère(s)

Richterich définit l'objectif d'apprentissage comme étant ce fondement qui « donne des informations (...) qui peuvent porter sur le sens, l'intention, le contenu, l'aboutissement de l'acte d'apprendre et qui reflètent les interactions des apprenants

⁵⁰- PERRAUDEAU, Michel, *Les Stratégies d'apprentissage, comment accompagner les élèves dans l'appropriation des savoirs*, Armand Colin, Paris, 2006, p.60.

⁵¹- BOILEAU L.Danon in AUGER Nathalie, op.cit, p.33

⁵²- BOURDIEU Pierre, *Ce que parler veut dire, l'économie des échanges linguistiques*, Fayard, Paris, p.14.

ou groupes d'apprenants avec leur environnement ». ⁵³ Cependant la notion d'objectif ne peut s'accomplir sans la notion de besoin, car c'est selon les besoins de l'apprenant que les objectifs sont élaborés.

2.1. L'apprenant et les objectifs d'apprentissage

L'apprenant ressent toujours la nécessité de déterminer l'objectif de l'activité dans laquelle il s'engage. Deux situations peuvent se présenter :

- L'objectif n'est pas explicité

« Lorsque l'objectif n'est pas explicité par l'enseignement ou que l'explicitation fournie n'est pas « entendue », l'apprenant l'invente, le construit à partir de la perception de la situation d'apprentissage ». ⁵⁴

- L'objectif est explicité

« Lorsque l'objectif est explicité, l'apprenant intègre, internalise l'explicitation fournie et reconstruit l'objectif à partir de l'interprétation qu'il fait de l'explicitation : par cette opération, il transforme l'information qu'il reçoit en connaissance opératoire susceptible d'orienter son activité ; c'est une opération nécessaire : sans elle, l'information reçue reste à l'état de connaissance « intellectuelle » externe, et n'a aucune incidence sur le comportement d'apprentissage. » ⁵⁵

Il existe plusieurs méthodes d'enseignement qui permettent l'apprentissage d'une langue étrangère ; dans notre travail, nous avons pris comme support de cet apprentissage le module de *Texte et Histoire*.

2.2. Étude d'un exemple : le module « Textes et Histoire »

Avant de présenter le contenu du module, il sera indispensable de préciser que le titre de ce module peut comporter plusieurs orthographes et qu'à la lumière de cela, il sera possible de définir plusieurs orientations dans les approches et les interprétations. Ainsi, le mot « texte » peut être pris au singulier ou au pluriel soit à

⁵³- RICHTERICH, R., *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Hachette, 1985, p.92, in CUQ, J.P., GRUCA, I., op.cit., p.141.

⁵⁴- HOLEC H., "Apprendre à apprendre et apprentissage hétéro-dirigé", *Le Français dans le monde*, numéro spécial, *Les autoapprentissage*, mars, 1992, p.49. Cité par CUQ J.P., GRUCA, I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, op.cit, p. 140.

⁵⁵- ibid.

travers le singulier pluralisant soit à travers le mot écrit au pluriel (avec l'addition d'un « s » final) ; d'un autre côté, le terme « histoire » peut être considéré dans son sens commun (histoire = anecdote, événement plus ou moins fictif) et peut être au singulier ou au pluriel, ou dans son acception particulière que justifierait une majuscule et qui concernerait les faits qui ont marqué l'Humanité à des moments précis. En bref, « texte et histoire » peut s'écrire aussi « textes et histoires » ou encore « textes et Histoire » ou enfin « texte et Histoire ». C'est dans une tentative d'embrasser une grande part de ces variations que nous proposons ce module.

2.2.1. Contenu du module

Avant de procéder à la description du contenu du module, il y a lieu d'en présenter le programme⁵⁶.

2.2.1.1. Présentation du programme

Le programme contient une progression qui aborde l'histoire de la littérature française. Il s'ouvre sur les différents genres littéraires : l'épopée, la tragédie, et la littérature gréco-latine qui dominent l'époque antique (Antiquité) ; ensuite, il se prolonge vers le Moyen-âge avec la Chanson de Roland. Puis, le programme s'étale jusqu'au XVII^e siècle en passant par la Renaissance et les auteurs qui ont marqué cette période ; le XVII^e siècle aborde le Classicisme et le programme se ferme provisoirement⁵⁷ sur les écrivains mondains. Pour chaque auteur étudié, un texte de ses écrits est proposé par l'enseignant et travaillé par les étudiants⁵⁸.

2.2.1.2. Les trois dimensions du module

- *Texte et Histoire*

Le module présente les différents points marquants de l'Histoire française. En effet, ces événements sont présentés à travers des textes et des auteurs, c'est-à-dire, à travers l'histoire de la littérature. Les textes contiennent fréquemment des notions qui sont nouvelles pour l'étudiant algérien et pour les expliquer, l'enseignant doit se référer à l'Histoire, ce qui conduit impérativement à la découverte d'une société

⁵⁶ - Ce programme est établi par l'enseignant responsable du module au vu des instructions et orientations fournies par la tutelle.

⁵⁷ - Le programme trouvera sa suite dans les semestres suivants.

⁵⁸ - voir la liste du programme en annexe 2.

nouvelle et d'époques inconnues de lui. Chaque terme possédant une signification précise dans son époque, l'enseignant doit aussi se référer au contexte historique, pour expliquer les mots ou les notions anciens ou archaïques, ce qui mène à la relation texte – histoire. C'est ainsi qu'à travers le texte, l'étudiant a accès à l'Histoire française.

- *Texte et culture,*

En passant par l'Histoire l'étudiant rencontre des notions qui sont (parfois) nouvelles pour lui. L'explication des notions historiques va déboucher sur la culture des peuples, sur les comportements, les vêtements, les habitudes, les croyances etc. ; en somme, on constate qu'à travers l'Histoire on accède à la culture des populations qui ont pratiqué cette langue et qui y ont laissé leur empreinte.

- *Culture et histoire.*

A travers les trois facteurs qui composent le module de « texte et histoire » on peut constater que le texte véhicule des événements historiques ; ces derniers véhiculent le mode de vie des peuples et donc leur culture. En bref, la langue cumule la petite et la grande histoire des peuples. Si les événements importants qui ont marqué la vie des Hommes peuvent être classés dans le cadre de l'Histoire, ceux qui ont animé le quotidien de chacun et qui donné lieu aux couleurs culturelles des peuples peuvent être considérés comme la petite histoire de chaque individu. Ce qu'il est important de noter c'est que l'une et l'autre, c'est-à-dire, la petite histoire et la grande Histoire contribuent toutes deux à l'alimentation de la langue et à sa personnalisation. C'est pourquoi, en plus de la relation *texte et Histoire*, il faudra considérer l'histoire de chaque terme particulier, de chaque auteur, de chaque personnage, etc.

2.2.2. Objectifs du module

L'importance des objectifs de ce module apparaît, *a priori*, dans la dimension horaire qu'il occupe.

- Le volume horaire

Le module est dispensé selon le mode annuel et se répartit sur trois années. Il comporte une séance de cours d'une heure et demie et une séance de travaux dirigés

d'une heure et demie également. Au cours des TD, la classe est répartie en groupes d'une quarantaine d'étudiants.

- Les objectifs définis par ce module

Il s'agit d'initier l'étudiant à la langue française dans ses formes les plus variées. L'étudiant algérien ayant appris les rudiments de la langue dans une formation antérieure, il aurait acquis la forme normalisée de la langue qui le placerait devant une formule canonique qui n'est pas toujours celle de la langue dans son évolution et son usage réel. Aussi, le module de *Texte et histoire* tente de mettre en évidence une langue vivante en s'arrêtant à l'histoire qui l'a construite et aux histoires qui la composent. Le module montre également que la langue est un produit de la vie des hommes dans leur ensemble et dans leurs particularités.

2.2.3. Enseignement du module

Dans cette partie, il s'agira de présenter l'étudiant soumis à l'observation, et de constater la méthode utilisée dans l'enseignement de ce module.

2.2.3.1. Description du groupe d'étudiants soumis à l'étude

C'est à la lumière d'une fiche de renseignements⁵⁹ proposée aux étudiants que ce profil a pu être établi.

On peut remarquer que le groupe se trouve composé essentiellement d'étudiantes (84%), ce qui donne les étudiants comme minoritaires (16%) ; leur âge varie entre 18 et 25 ans. La plupart d'entre eux résident en milieu urbain⁶⁰.

Selon les réponses fournies par les étudiants, 94% d'entre eux lisent de manière indistincte (en français et dans d'autres langues), parmi eux, 89% affirment qu'ils lisent en langue française, plus de la moitié lisent en arabe tandis que 21% d'entre eux lisent en d'autres langues, le plus grand pourcentage demeurant réservé à la langue française.

⁵⁹ - voir annexe N°1.

⁶⁰ - Certains étudiants n'ayant pas pu faire la différence entre ville et village, cette distinction n'a pas été prise en compte tant qu'il s'est agi de villages proches des villes.

Les trois premières questions ayant été réservées à l'information concernant le sexe, l'âge et les taux de lecture des étudiants, la quatrième question est posée en vue de savoir dans quel milieu sociolinguistique évoluent ces étudiants, dans la mesure où on considère que le contexte dans lequel l'étudiant vit est très important par l'influence considérable qu'il peut exercer sur lui.

Les réponses montrent que :

- 94% des étudiants affirment posséder dans leur entourage des personnes pratiquant le français,
- 84% d'entre eux sachant le parler
- 57% sachant l'écrire,
- au moment où 05% des étudiants ne possèdent pas, dans leur environnement immédiat, des personnes pratiquant le français.

La cinquième question qui vise à évaluer la présence de la langue française dans le quotidien des étudiants, met en évidence un pourcentage de 73% d'entre eux qui affirment suivre des émissions, soit télévisées, soit radiophoniques, en français, alors que 27% ne le font pas.

La sixième question a pour but de savoir si les étudiants désirent progresser dans la maîtrise de la langue française ; plus de la moitié de la classe sont, à cet effet, abonnés à des centres français, 47% ne le sont pas.⁶¹

2.2.3.2. Méthode d'enseignement du module : Observation de la classe

Étant donné que c'est à la suite de l'expérience personnelle que j'ai moi-même vécue au cours de la réception de ce module dans le cadre des études de licence de français, que je me suis aperçue des difficultés que rencontraient certains de mes camarades et moi-même dans la compréhension des textes, l'observation préliminaire de la classe a été effectuée dans le but de cerner la problématique pour la confirmer ou l'infirmer. Elle vise à voir si, effectivement, les étudiants algériens éprouvent de la difficulté à comprendre les textes français.

⁶¹ - Certains étudiants ne sont pas abonnés à ces centres en raison de contraintes financières.

Pour ce faire, deux activités ont été considérées : la présentation des exposés (pour ce qui est de l'expression orale) et l'examen du premier trimestre (pour ce qui est de l'expression écrite).

❖ Observation des exposés présentés

C'est au cours de séances de T.D que cette activité s'effectue. Dans une liste proposée par l'enseignant, l'étudiant choisit son sujet. Il le prépare pendant une période donnée, fixée généralement par un calendrier établi par l'enseignant et qui peut varier entre une semaine et un mois. A l'issue de cette préparation, l'étudiant présente l'exposé sous la forme suivante : il écrit le plan de son exposé sur le tableau. Il aborde chaque élément de son plan en lisant ce qu'il a recueilli comme informations sur le sujet.

Il faut préciser que l'étudiant (ou le binôme) qui aborde la vie d'un auteur ne traite pas son œuvre laquelle fait l'objet d'un autre exposé présenté par un autre étudiant ou un autre groupe d'étudiants.

Les développements recueillis sont pris, généralement, dans des livres et des sites internet ; la bibliographie utilisée par l'étudiant est affichée sur le tableau. L'étudiant présente, parfois, des notions que lui-même ne maîtrise pas. La plupart du temps, l'étudiant recopie de façon mécanique les informations qu'il trouve dans les documents consultés. Il en résulte la non compréhension de ces informations par l'étudiant même qui se trouve en train de présenter l'exposé ; cela se voit dans les multiples corrections de l'enseignant qui intervient pour rectifier tantôt la prononciation des mots, tantôt leur sens. Cela se reflète aussi dans les questions posées par l'enseignant aux étudiants sur des aspects de l'exposé présenté et qui restent sans réponses.

❖ Résultats de l'observation des exposés

Les points constatés peuvent être résumés ainsi :

- Les exposés que j'ai observés n'utilisaient ni gravure ni aucun autre moyen pour mieux expliquer ce qu'ils présentaient (à part la gravure de l'auteur qui est accrochée au tableau).

- Sur les quatre exposés observés on remarque que deux d'entre eux ont pris les informations des livres et de l'internet sans explications ni développements,
- les deux autres ont apporté quelques éclaircissements sous forme de commentaires très brefs concernant surtout des explications de mots.
- L'enseignant pallie les lacunes laissées par l'étudiant qui a présenté l'exposé, il prend soin d'expliquer et d'éclaircir les points restés obscurs pour les étudiants.

❖ L'analyse des copies de l'examen de premier trimestre

L'enseignant a proposé un extrait du texte « Consolation à M. Du Périer » de Malherbe.

Les questions posées dans l'examen concernent le thème du poème mais aussi l'époque de l'auteur (le classicisme) et ce qu'il a apporté comme amélioration et nouveauté à la langue française. L'analyse a été faite sur 19 copies corrigées par l'enseignant qui a bien voulu me les prêter pour les besoins de l'étude.

- Les notes de la première question évaluée sur 4 points sont reprises dans le tableau suivant (E = étudiant ; N = note)

E	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
N	4	2.5	2.5	2.5	2.5	2	2	2	1.5	2	2.5	2.5	4	2.5	2.5	3.5	0	1

La répartition des notes s'est effectuée suivant le tableau des pourcentages qui suit (N= note ; P = pourcentage)

N	4	3.5	2.5	2	1.5	1	0
P	10%	5%	42%	15%	5%	5%	5%

- Commentaire du tableau

Le tableau met en évidence la répartition des notes et montre que cette question est assez bien traitée puisque la plupart des étudiants ont obtenu une note égale ou supérieur à la moyenne (comprise entre 2 et 4) et que le nombre de ceux qui ont obtenu des notes insuffisantes ou très insuffisantes ne dépasse pas 15% de la classe.

- Examen du contenu de la question

Les résultats obtenus à l'issue de cette question peuvent s'expliquer par la formulation de la question elle-même :

Relevez le thème du texte et dites à quel genre appartient ce poème.

- On remarque que dans la première question qu'il y a deux parties : une qui concerne le thème du texte et la deuxième concerne le genre ; la réponse à la question nécessite la compréhension des deux pôles de la question : « thème » et « genre » ; est ce que l'étudiant saura-t-il exactement à quoi renvoient ces deux termes pour répondre correctement à la question ?

L'examen des copies montre que la réponse concernant le thème a été mieux traitée que celle concernant le genre. Ce dernier a prêté à confusion à cause, sans doute de la référence qu'il implique aux genres littéraires alors qu'il désigne dans la question le *type* de poésie auquel appartient le texte.

- La deuxième question est évaluée sur 4, les résultats sont présentés dans le tableau suivant

E	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
N	2.5	3	2.5	1.5	1.5	2	2	0	0	0	2	0	2	2.5	2	1	1	0

Les pourcentages selon les notes suivant :

N	4	3	2.5	2	1.5	1	0
P	0%	5%	15%	26%	10%	10%	21%

- Commentaire du tableau

On peut comparer tout d'abord deux pourcentages extrêmes, la note 4 obtient 0%, ce qui veut dire que personne n'a obtenu cette note et 20% des étudiants qui ont obtenus 0 qui montre un pourcentage relativement élevé, il en résulte que le reste du groupe se situe dans l'intervalle entre 3 et 1 avec dominance de l'intervalle 2 et 1.

Pour tenter d'expliquer ces résultats, examinons le contenu de la question.

- Examen de la deuxième question

La deuxième question peut être source d'incertitude dans la mesure où le mot « esthétique » peut être un obstacle pour l'étudiant qui n'a pas un sens exact de ce mot.

- La troisième question est évaluée sur 5

Les résultats obtenus sont reportés dans le tableau suivant

E	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
N	3.5	3	3	4	3	4	3	1.5	2	1.5	4.5	4.5	2	4	2	4	1	1

Le pourcentage de la troisième question est reporté sur le tableau suivant

N	5	4.5	4	3.5	3	2.5	2	1.5	1
P	0%	10%	21%	5%	21%	0%	15%	10%	10%

- Commentaire du tableau

On remarque qu'aucun étudiant n'a obtenu la note maximale 5 au moment 35% des étudiants s'inscrivent dans « l'insuffisant » entre 2 et 1 (ce qui est inférieur à la moyenne 2.5) 57% d'entre eux se situent dans l'intervalle entre 4.5 et 3 ce qui est appréciable (notes supérieures à la moyenne 2.5) et montre que la question a été relativement bien traitée.

- Examen de la troisième question

On remarque que dans cette question, seul le mot « procédé » peut être un obstacle à la compréhension.

La quatrième question est évaluée sur 5

E	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
N	4	4	4	3.5	3.5	2.5	2	3.5	2	1.5	5	5	3	2	4.5	3.5	0	0

Les notes cette question sont reportées dans le tableau ci-dessous

N	5	4.5	4	3.5	3	2.5	2	1.5	1	0
P	10%	5%	15%	21%	5%	5%	15%	5%	0%	10%

- Commentaire du tableau

Le tableau montre que le pourcentage le plus élevé 21% concerne la note de 3.5 qui est une note suffisante, 61% des étudiants ont des notes supérieures à la moyenne 2.5, tandis que 3.% seulement d'entre eux ont des notes inférieurs à la moyenne. Ce qui montre que cette question a été assez bien traitée.

- Examen de la quatrième question

La question concerne *a priori* le cours et non le texte, elle concerne l'auteur et ce qu'il a apporté à la poésie ; elle se compose de deux parties : la première concerne le classicisme et son apport à ce genre et la deuxième partie concerne sa participation au groupe de la Pléiade. L'étudiant est invité à puiser la réponse dans le cours qu'il a reçu.

Avec l'addition des notes des quatre questions on obtient la note globale de la copie. Ces résultats seront examinés dans le tableau suivant.

- Les notes globales sont récapitulées dans le tableau suivant

E	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
N/20	10.5	11	11.5	12	12.5	14	14	12	11	11	11	12	02	02	05	5.5	07	08

Le pourcentage des notes globales

Notes de 0 → 05	Notes de 05.5 → 09	notes de 10 → 12.5	notes de 13 → 14
05.55%	22.22%	55.55%	11.11%

L'ensemble des notes a été partagé en quatre tranches à valeur croissante comprenant les notes très insuffisantes (0 -05), insuffisantes (05.5 – 09), moyennes (10 – 12.5) et satisfaisantes (13 – 14). On constate que le pourcentage le plus élevé 55.55% est celui qui correspond aux notes moyennes, tandis que le pourcentage le plus bas 05.55% correspond aux notes très insuffisantes, ce qui signifie que le niveau du groupe se situe globalement entre l'insuffisant et le moyen, (respectivement 22.22% et 55.55%) avec la prédominance du moyen sur l'insuffisant, ce dernier pourcentage étant de loin supérieur à celui qui le précède.

En somme, il apparaît de l'analyse des copies que l'étudiant répond assez bien lorsqu'il s'agit de questions relatives au cours ou à des notions communes mais se

trouve en situation d'échec lorsqu'il est confronté à des concepts précis dont le sens lui échappe.

Par ailleurs, les questions dites « de cours » qui invitent à des réponses « mécaniques » en puisant dans les notions apprises ont déformé sensiblement les résultats globaux, puisque les notes correspondant à ces questions sont largement meilleures que celles qui concernent des notions plus techniques ou plus précises.

Ce chapitre montre que l'apprenant est confronté à la confusion interculturelle dans la mesure où il a tendance à calquer les termes étrangers qu'il rencontre dans la langue étrangère sur sa propre vision du monde construite à partir de sa langue maternelle. L'observation effectuée sur le module « Texte et Histoire » montre que l'étudiant se trouve perdu quand il s'agit de notions nouvelles, ce qui conduit à dire qu'en plus du déficit linguistique vient s'ajouter le déficit culturel qui complexifie davantage la compréhension de la langue étrangère.

La mise à profit de ce constat intervient dans l'expérience qui sera menée dans le chapitre suivant et qui prendra en compte les paramètres culturels dans l'enseignement du module étudié.

Chapitre troisième :
Étude de l'enseignement
/apprentissage du
module : l'expérience
effectuée en tenant
compte des paramètres
culturels

Ce chapitre sera consacré à la présentation de l'expérience effectuée sur les étudiants de première année de licence classique dans le cadre du module « Texte et Histoire » ; cette opération vise à vérifier l'hypothèse (qui constitue le noyau de notre problématique) qui consiste à voir l'impact de l'écart culturel sur l'enseignement du français.

1. Description de l'expérience

Elle consiste à proposer aux étudiants des textes choisis dans la littérature française dans une époque définie correspondant au programme du module. Elle se déroule en plusieurs étapes.

1.1. Les phases de l'expérience

L'expérience consiste en une suite de phases :

- *Phase 1 : Présentation du texte aux étudiants*

Le texte qui a été reproduit en plusieurs exemplaires est distribué aux étudiants à qui on demande de procéder à une lecture silencieuse.

- *Phase 2 : première lecture et repérage des mots difficiles*

Les étudiants sont ensuite invités à repérer dans le texte les mots qui leur semblent difficiles.

- *Phase 3 : consultation du dictionnaire*

On consulte le dictionnaire pour chacun des mots relevés ; on constate alors que certains mots ne correspondent pas au sens du texte.

- *Phase 4 : au-delà du mot son histoire*

La recherche s'étend au-delà du dictionnaire vers les espaces culturels : événements historiques, mythologie, rites et traditions particulières. Ces élargissements dans l'explication mènent parfois à la vie de l'auteur ou à son époque. Leur présentation succincte ou ponctuelle (au niveau d'un fait en particulier) apportera un supplément de compréhension.

- *Phase 5 : la relecture*

Au terme de l'explication une relecture a lieu au cours de laquelle il sera indispensable de prendre soin de vérifier également la compréhension, la prononciation et la prosodie.

- *Phase 6 : le test de contrôle*

Cet exercice composé de questions courtes et claires a pour finalité de vérifier la compréhension et le degré d'assimilation des notions abordées au cours de l'étude du texte.

Choix des textes

Les textes⁶² utilisés sont réduits au nombre de trois pour une raison pratique de l'expérience ; ils sont puisés dans le programme du module ; ils sont choisis dans la phase d'observation et cela afin de conserver un maximum de constantes de la situation initiale. Le choix s'est porté sur :

- Malherbe : *Consolation à M. Du Périer*, extrait de *Sur la mort de son fils*, strophes 1 à 7.
- Corneille : *Le Cid*, acte I, scène V.
- Montaigne : *Les Essais*, Livre I, Chapitre 20.

1.3. Les objectifs de l'expérience

Les objectifs de compréhension visés par l'expérience peuvent être résumés dans les points suivants :

➤ **Le mot et son histoire** : il s'agit de voir l'évolution diachronique du mot dans les sens qu'il a pu prendre à travers le temps (exemple : le mot *amitié* qui signifiait *amour* au XVI^e siècle et qui aujourd'hui renvoie à un sentiment beaucoup plus modéré.) ; on peut également examiner cette évolution à travers l'orthographe (exemple : *encor* qui s'écrivait sans « e » autrefois ou *avecque* qui pouvait être allongé par la suffixation de « que » ; ce procédé permet de gagner un pied dans le vers de poésie.).

➤ **Le texte et son histoire** : ce serait la recherche de ce que l'on nomme communément l'idée directrice du texte ou le thème autour duquel il s'articule; cela peut renvoyer à un ou plusieurs événements qui se sont produits en dehors du texte et qui, soit y sont décrits, soit en ont fourni l'inspiration qui a donné lieu au texte ; ainsi, on peut avoir à interroger le co-texte (l'environnement linguistique du texte, pour l'événement décrit ou évoqué dans le texte) ou le contexte (environnement extralinguistique du texte pour un événement non évoqué dans le

⁶² - voir annexe 3.

texte mais qui peut apporter l'explication fondamentale de l'existence du texte) pour reconstituer cette histoire/événement.

➤ **L'auteur et son histoire** : en tant qu'agent producteur de l'œuvre, l'auteur fait partie du processus de compréhension du texte et sa vie et l'époque dans laquelle il a vécu ont inévitablement une incidence sur sa production littéraire. Ainsi, c'est la mort de sa fille qui a inspiré à Victor Hugo *Les Contemplations* et nombre de ses poèmes ; c'est aussi son implication dans les mouvements de révolution populaire qui lui a permis d'écrire *Les Misérables* ou *Notre -Dame- de Paris*. C'est ainsi que pour ce qui concerne les textes choisis dans cette expérience, on pourra noter que le contexte biographique et sociohistorique de Malherbe étant différent de celui de Corneille ou de Montaigne, chaque auteur sera porteur de sa propre histoire et de celle de son époque. Les informations concernant l'auteur peuvent contribuer à situer le texte par rapport à son auteur et à ses idées mais également par rapport à son époque et à d'autres auteurs et à d'autres écrits.

2. Réalisation de l'expérience

Pour effectuer l'expérience, il est nécessaire de procéder en deux temps : le premier concerne les préparatifs qui sont effectués en marge de l'expérience, tandis que le second concerne le déroulement proprement dit de l'expérience.

2.1. Première partie : les préparatifs

Un certain nombre de préparations ont été effectuées pour le bon déroulement de l'expérience. En premier lieu, un profil des étudiants a été établi.

2.1.1. Définition du profil des étudiants participant à l'expérience

Une fiche de renseignements⁶³ a été proposée aux étudiants ; elle servira à définir le profil des étudiants et leur milieu socioculturel.

D'après les réponses fournies dans cette fiche, il est apparu que :

- la classe contient plus d'étudiantes que d'étudiants ;
- l'âge des membres de la classe se situe entre 18 et 25 ans ;
- 73% d'entre eux résident en ville (27% résident dans des villages)
- 94% des étudiants affirment lire des livres

⁶³ -voir annexe 4.

- 89% lisent en français ;
- 52 % lisent en langue arabe ;
- 21% lisent dans d'autres langues.

La supériorité du nombre d'étudiants de sexe féminin sur ceux de sexe masculin pourrait expliquer partiellement le penchant⁶⁴ pour la lecture qui représente un pourcentage important (94%).

L'âge des étudiants renvoie à une période de la vie où l'individu construit sa personnalité et s'efforce de constituer son patrimoine scientifique et culturel. La lecture est, à ce moment, une source d'approvisionnement non négligeable.

Le fait que la majorité des étudiants réside dans des villes laisse entendre que ces étudiants sont, dans l'ensemble, dans un espace où le livre et les activités culturelles sont disponibles.

Selon les pourcentages affichés, on peut remarquer que l'arabe semble être la deuxième langue dans laquelle l'étudiant préfère lire tandis que c'est la langue française qui bénéficie du plus grand pourcentage. Notons qu'il s'agit, pour ce qui est de la langue arabe, de l'arabe classique que l'on apprend depuis le primaire.

Le contexte linguistique où grandit l'étudiant est très important dans le développement de sa langue dans la mesure où il influence son langage aussi bien écrit qu'oral ; ainsi la fiche met en évidence que, pour ce qui est de la langue française :

- 94% possèdent dans leur entourage des personnes qui pratiquent la langue française,
- 84% de cet entourage parlent la langue française
- 57% d'entre eux savent l'écrire.
- 73% des étudiants disent suivre des émissions en langue française.
- 52% des étudiants sont abonnés à des établissements français (centres culturels et bibliothèques).

⁶⁴ - Les filles étant, dans le milieu algérien, souvent confinées à la maison, elles peuvent disposer de plus de loisirs à consacrer à la lecture.

- 47% ne sont pas abonnés à ce type d'établissement (pour la plupart d'entre eux faute d'argent).

On peut constater, d'après les pourcentages obtenus, que la langue française a une présence effective dans le milieu de l'étudiant. En effet, plus de la moitié de la classe ont des contacts fréquents avec le français à travers, soit l'entourage, soit les émissions suivies en français.

La dernière question de la fiche informative dévoile que l'étudiant désire progresser dans la langue française, puisque 52% d'eux sont abonnés à des centres français ce qui leur permet de favoriser l'amélioration de la langue.

Après avoir défini le profil de l'étudiant concerné par notre l'expérience, il sera utile de préciser les supports pédagogiques indispensables à sa réalisation.

2.1.2. Supports pédagogiques

Dans cette expérience, un certain nombre de supports pédagogiques doivent être mis à la disposition de l'étudiant ; pour renforcer l'explication du texte, il est utile de prévoir :

- Un dictionnaire encyclopédique indispensable pour amener les étudiants à chercher d'eux-mêmes les mots qui semblaient difficiles pour eux.
- Un dictionnaire du français ancien en raison de la présence dans le texte de termes archaïques.
- Un dictionnaire étymologique afin de vérifier l'origine de certains mots et leur évolution.
- Des gravures pour faciliter la représentation de certaines figures.

Après avoir préparé les supports nécessaires, il faudra procéder à la préparation des textes utilisés dans l'expérience.

2.1.3. Préparations des textes

La préparation des textes comporte :

- **La photocopie** : chaque texte est reproduit en plusieurs exemplaires correspondant au nombre des étudiants.

- **Le repérage lexical** : dans les textes proposés, nous avons préalablement procédé au recensement de tous les mots qui nous ont paru difficiles et sur lesquels il nous a semblé que l'étudiant buterait.

- **La recherche lexicale** : les mots recensés sont recherchés dans le dictionnaire et précisés éventuellement par une documentation préalable.

- **La préparation du test de contrôle** : sur la base de cette préparation, un test de contrôle comportant des questions relatives aux aspects remarquables a été prévu pour clore l'étude de chaque texte.

2.2. Réalisation de l'expérience

Elle comporte deux parties : la première concernant l'organisation des activités des étudiants et la seconde l'organisation du texte

2.2.1. La démarche proposée aux étudiants

Elle est constituée par les étapes suivantes :

- En premier lieu, les étudiants procèdent à une lecture silencieuse leur permettant de prendre connaissance du texte.
- Ensuite, ils sont invités à repérer dans le texte les termes qui leur semblent difficiles.
- Enfin, ils se réfèrent au dictionnaire pour préciser le sens des mots.

A la suite de cette activité, il apparaît que la consultation du dictionnaire n'a pas été suffisante et que la recherche nécessite une extension au-delà du dictionnaire vers les espaces culturels : événements historiques, mythologie, rites et traditions particulières.

- Au terme de l'explication une relecture a lieu au cours de laquelle on prendra soin de vérifier également la prononciation et la prosodie.
- Enfin, un test de contrôle écrit est proposé aux étudiants ; le test oral ayant été pratiqué pendant l'explication, dans la mesure où des questions

invitant l'étudiant à puiser dans ses connaissances ou à comparer avec son savoir accompagnent la présentation des savoirs nouveaux.

2.2.2. Étude des textes

- Texte (1)

Consolation à M. Du Périer

Ta douleur, Du Périer, sera donc éternelle,
Et les tristes discours
Que te mets en l'esprit l'amitié paternelle
L'augmenteront toujours !

Le malheur de ta fille au tombeau descendue
Par un commun **trépas**,
Est-ce quelque **dédale**, où ta raison perdue
Ne se trouve pas ?

Je sais de quels **appas** son enfance était pleine,
Et n'ai pas entrepris,
Injurieux ami, de soulager ta peine
Avecque son mépris.

Mais elle était du monde où les plus belles choses
Ont le pire destin,
Et rose elle a vécu ce que vivent les roses,
L'espace d'un matin.

Puis quand ainsi serait que selon ta prière,
Elle aurait obtenu
D'avoir en cheveux blancs terminé sa **carrière**,
Qu'en fût-il advenu ?

Penses-tu que, plus vieille, en la **maison céleste**
Elle eût eu plus d'accueil ?
Ou qu'elle eût moins senti la poussière funeste
Et les vers du cercueil ?

Non, non, mon Du Périer, aussitôt que la **Parque**
Ôte l'âme du corps,
L'âge s'évanouit au-deçà de **la barque**,
Et ne suit point les morts.

Que mon fils ait perdu sa dépouille mortelle,
Ce fils qui fut si brave et que j'aimai si fort,
Je ne l'impute point à l'injure du sort,
Puisque finir à l'homme est chose naturelle ;

Mais que de deux **marauds** la surprise infidèle
Ait terminé ses jours d'une tragique mort,
En cela ma douleur n'a point de réconfort,
Et tous mes sentiments sont d'accord avec elle.

O mon **Dieu, mon sauveur**, puisque, par la raison
Le trouble de mon âme étant sans guérison,
Le vœu de la vengeance est un vœu légitime,

Fais que de ton appui je sois fortifié,
Ta justice t'en prie, et les auteurs du crime
Sont fils de ces **bourreaux** qui t'ont crucifié.

François de Malherbe (1555 – 1628) *Sur la mort de son fils* (1598), strophes 1 à 7.

• **Repérage des mots difficiles** : après un moment de silence (hésitation qui semblait faire croire que le texte était clair pour tous), j'ai voulu m'assurer de la compréhension en posant quelques questions concernant des mots que j'avais moi-même repérés lors de la préparation des textes ; les réponses incorrectes ou l'absence de réponses a confirmé qu'il existait, pour ces étudiants, des points d'incompréhension. Encouragés, ils ont commencé à réagir et à indiquer un certain nombre de termes qui leur posaient problèmes. C'est ainsi que les mots incompris qui ont été repérés par les étudiants furent de deux sortes :

- Des mots inconnus d'eux tels :

- ✓ *Trépas*,
- ✓ *dédale*,
- ✓ *appas*,
- ✓ *avecque*,
- ✓ *Parque*,
- ✓ *marauds*,
- ✓ *Sauveur*.

- Des mots pris dans leur sens commun ou actuel tels :

- ✓ *Carrière*,
- ✓ *Amitié*,
- ✓ *barque*.

Consultation du dictionnaire : les étudiants sont invités à consulter le dictionnaire pour les mots qu'ils ne connaissent pas. Plusieurs situations vont se présenter :

a) Les sens trouvés et compris par les étudiants à l'issue de la consultation du dictionnaire sont les suivants :

- ✓ *Maison céleste* : le ciel (paradis)
- ✓ *Trépas* : mort
- ✓ *Prière* : souhait

Le dictionnaire a apporté un sens qui a éclairé le mot ; cependant, il fallait constamment veiller à le relier au texte pour une compréhension plus approfondie.

Notons que quelques mots ont été compris par quelques étudiants sans consultation du dictionnaire tels *prière* et *maison céleste*.

b) Les mots trouvés dans le dictionnaire mais non compris par les étudiants ont nécessité l'intervention de l'enseignant.

- **Intervention de l'enseignant** : En complément des mots relevés par les étudiants, d'autres mots ont été proposés à leur réflexion⁶⁵. Ainsi, le mot *amitié* = « amour » a été découvert dans son sens archaïque, ce qui introduit le propos sur le mot, son histoire et son évolution.

- Au-delà du mot son évolution

Les développements⁶⁶ sur l'évolution des mots ont précisé l'aspect archaïque des termes :

- ✓ *Trépas* : mort, (mot archaïque)
- ✓ *Avecque* : avec (forme archaïque)
- ✓ *Puis* : à la fin. (À ne pas confondre avec *puis* qui indique la succession)
- ✓ *quand ainsi serait que* : même si (emploi archaïque)
- ✓ *prière* : souhait (emploi archaïque)
- ✓ *carrière* : vie

Certains mots appartiennent au registre soutenu et renvoient à l'auteur qui a eu le souci de purifier la langue de toutes les surcharges et imperfections qui l'ont marquée dans les époques qui l'ont précédé et dont il subsiste néanmoins quelques traces comme :

- ✓ *appas*: charmes physiques d'une femme (mot soutenu). (A ne pas confondre avec *appât* qui est la pâture placée dans un piège.)
- ✓ *carrière*: vie (métaphore)
- ✓ *la maison céleste*: le ciel (périphrase)
- ✓ *puis, quand ainsi serait que* : cette forme stylistique archaïque n'a pas été repérée par les étudiants dans la mesure où ils l'ont prise pour un effet du style littéraire spécifique aux écritures soutenues.

⁶⁵ - Mots qui ont été prévus par l'enseignant participant lors de la préparation des textes.

⁶⁶ -Recherche effectuée grâce au *dictionnaire étymologique et historique français* de Jean Dubois, Larousse. En plus de la consultation de site internet: <http://dictionnaire.sensagent.com>, <http://littre.reverso.net>, <http://www.linternaute.com> (site consulté les 10, 15, 18 /02/2010).

- Au-delà du mot son histoire

Il s'agit de retrouver l'histoire qui a donné lieu à l'existence du mot ou au sens qu'il a pris à la suite d'événements particuliers. Ainsi, le mot *dédale*= « ensemble de rues, de chemins où l'on s'égare » est synonyme de labyrinthe et en recèle l'histoire :

✓ *dédale* : c'est un mot dont l'histoire révèle qu'il est une référence à Dédale, un personnage de l'antiquité grecque qui a construit le labyrinthe de Crète (île en Méditerranée) dans lequel fût enfermé le minotaure (monstre mi-homme, mi-taureau). Dédale y fut emprisonné lui-même par ordre de Minos (roi de Crète), mais il s'échappa avec son fils Icare (lequel, grisé par la hauteur, oublia les recommandations de son père de ne pas s'approcher trop près du soleil, vit la cire de ses ailes fondre et tomba dans la mer) en se faisant des ailes de plumes collées avec de la cire.

On remarquera que même dans l'histoire de Dédale, il y a des mots qui nécessitent des explications (c'est le cas des mots soulignés).

✓ *Mon Dieu mon Sauveur*: référence au Christ. Sa crucifixion sur la croix par les Juifs aurait servi à expier les péchés des Chrétiens et à les sauver (concept chrétien).

✓ *Bourreaux* : référence aux Juifs, bourreaux du Christ qu'ils firent crucifier. (Le sens du mot est ici péjoratif.)

Au fur et à mesure des explications, des évaluations (questions orales) visant à vérifier la compréhension étaient effectuées. Un soin particulier était apporté à mettre en relation le sens du terme défini par le dictionnaire et celui qu'il pouvait avoir dans le texte.

Souvent, les recours à l'histoire, à l'auteur, à l'époque permettaient, au-delà de la recherche dans le dictionnaire, de compléter le sens et d'aller à la découverte de la culture, des habitudes et des croyances de peuples appartenant à des espaces ou à des époques différentes des nôtres. C'est le cas des mots suivants :

✓ *barque* : au premier abord, ce terme a été pris par les étudiants dans son sens commun. Or, le mot contient un sens différent dans le texte, dans la mesure où il fait référence à la barque de Charon et à cette croyance des Grecs anciens qui pensaient que ce Charon était chargé de transporter les morts dans sa barque pour traverser le fleuve des enfers (ce pluriel du mot *enfer* indique le Royaume des morts)

vers l'autre rive, celle de l'au-delà. Ce passage n'était pas gratuit ; Charon prenait la pièce qui a été mise dans la bouche du défunt au moment de son inhumation pour payer son passage ; c'est pour cela qu'il était coutume de mettre une pièce de monnaie dans la bouche des morts. Pour permettre aux étudiants de mieux saisir le sens, une gravure⁶⁷ qui montre ce passage vers le Royaume des morts leur a été proposée.

✓ *Dieu mon Sauveur* : cette expression n'a pas été comprise par les étudiants. La relation entre Dieu et Sauveur est une conception chrétienne qui renvoie à la croyance que Dieu (qui est pour eux Jésus) est le sauveur des Chrétiens et cela en expiant leurs péchés par sa mort sur la croix ; en raison de cela, les Chrétiens conçoivent Jésus comme leur Sauveur.

✓ *Parque*, aussi, est un terme problème dans le texte ; et le « P » majuscule dans le mot a rendu la compréhension encore plus difficile. La consultation du dictionnaire décrit les trois déesses de la mythologie romaine mais le sens n'est pas complètement compris par les étudiants. Pour une compréhension plus approfondie, il a été fait appel à l'origine mythologique. En effet, *Parque* est le nom générique des trois déesses, Clotho (la naissance), Lachéis (la vie) et Atropos (la mort des humains) ; ces déesses sont chargées de filer la destinée de chacun des mortels ; Clothos tire le fil, ce qui reflète la naissance, Lachéis le défile, ce qui reflète la vie de l'homme et Atropos est chargée de couper le fil, ce qui reflète la mort de l'homme⁶⁸. Une gravure est proposée là aussi aux étudiants.

✓ *La maison céleste* a été comprise comme étant le paradis qui accueille les Chrétiens après la mort.

Au terme de cette étude sur les mots et leur histoire, une synthèse visant à résumer le texte a été élaborée ; elle fait intervenir la vie de l'auteur à travers le co-texte et le contexte.

- Apport du co-texte

Les idées principales peuvent être résumées en trois points :

a) L'auteur s'unit avec son ami dans la douleur de la perte de l'enfant.

Cette perte engendre une douleur qui restera toujours présente.

b) L'auteur compare l'enfant à une rose qui vit l'espace d'un matin pour montrer qu'elle était très jolie et qu'elle est partie très vite.

⁶⁷ - Voir annexe n°6.

⁶⁸ - Voir gravure annexe n°6.

- c) L'auteur finit ces vers en relatant la mort de son fils qui était une mort tragique car il était tué par des traîtres.

-Apport du contexte

-Malherbe, critique de la Pléiade : Malherbe est considéré comme l'épurateur de la langue française ; en effet,

« Il s'est appliqué à débarrasser la langue des mots étrangers et des locutions gasconnes dont l'avaient encombrée les disciples de Ronsard et les compagnons de Henri IV. Pour être français, selon lui, un mot devait pouvoir être compris par les gens du peuple [...] tandis que Ronsard avait prétendu élargir le vocabulaire poétique, Malherbe s'appliqua à le *restreindre*. C'est ainsi qu'il interdisait à la fois les archaïsmes (ex : *ardre* pour brûler, *chef* pour tête), les dérivés et composés chers à la pléiade.»⁶⁹

-Malherbe et le sentiment : Malherbe n'était pas un sentimental :

« Ses vers d'amour ne sortent guère du ton habituel de la galanterie, même lorsqu'il effleure une belle idée en grand vers. Il faut la douleur que lui a causée la mort de son fils pour qu'il laisse voir le fond de son cœur [...]. C'est que Malherbe avait subi assez fortement l'influence du stoïcien du Vair, son ami, et renfermait en lui-même ses émotions ; puis, c'était pour plaire à autrui et non pour exprimer des sentiments personnels qu'il faisait des vers. »⁷⁰

- Malherbe devant la mort de son fils : Malherbe a eu un grand chagrin lors de la mort de son fils qui a été tué en duel ; cette douleur fut telle qu'« il poursuivit la condamnation du meurtrier et voulait même, malgré son âge, le provoquer.»⁷¹

A la fin de l'explication, une lecture visant à vérifier la bonne prononciation du texte mais aussi l'intonation, a été effectuée par les étudiants sous le contrôle de l'enseignant. Cette opération a montré que la ponctuation n'était pas toujours respectée mais que la compréhension des mots qui ont été expliqués en a facilité le déchiffrement car les mots difficiles sont devenus plus familiers à l'étudiant.

⁶⁹ - ABRY Émile et al, *Histoire illustrée de la littérature*, Didier Henri, Paris, 1942, p.117.

⁷⁰ - ibidem, p. 119.

⁷¹ - ibidem, p. 116.

Pour vérifier davantage la compréhension du texte, un test est soumis aux étudiants à la fin de l'explication.

- **Le test**

Pour élaborer le test, six questions sur le texte sont élaborées pour mesurer le degré de compréhension des étudiants.

Les questions posées sont les suivantes :

- ❖ *La première question : **Le poète a écrit ce poème pour :***

- **Blâmer M. Du Périer**
- **Consoler M. Du Périer**

Cette première question propose deux possibilités pour résumer le texte ; elle est posée pour voir si les étudiants ont assimilé le sujet qui englobe le texte.

Les résultats obtenus montrent que toute la classe a su répondre à cette question.

- ❖ *La deuxième question : **Le poète compare la fille à :***

- **Une fleur**
- **Une vieille dame**

Le même principe des choix anime cette question. Les résultats obtenus pour cette question montrent que 89% ont répondu juste ce qui correspond à un pourcentage très satisfaisant et 10% de mauvaises réponses constituent un pourcentage minime par rapport au nombre d'étudiants dans la classe.

- ❖ *La troisième question : **Qu'évoque le mot « dédale » ?***

La troisième question est considérée comme une demande de définition mais vise aussi à évaluer le degré de compréhension de ce qui a été expliqué dans la classe ; elle est aussi un espace où l'étudiant s'exprime dans la langue française. Les résultats ont montré que plus de la moitié 52% ont répondu correctement et 10% de la classe ont émis des réponses incorrectes ; ces résultats pourraient être considérés comme **suffisants**.

- ❖ *La quatrième question : **A quoi la « barque » fait –elle référence dans le poème ?***

L'examen des réponses à cette question montre qu'il y a eu un amalgame entre *barque* et *parque*, ce qui a donné lieu à 63% de mauvaises réponses dues à cette confusion.

❖ **La cinquième question : Que signifie le mot « parque » dans le texte ?**

On constate qu'entre la quatrième et la cinquième question les étudiants ont confondu la notion de *Parque* et celle de *barque*, cela se montre dans la copie des étudiants E5, E13 et E1. La confusion semble être causée par l'amalgame entre le P et le B. On pourra en déduire que la langue maternelle a une influence sur l'apprentissage de la langue française dans la mesure où, dans la langue arabe, le phonème [p] n'existe pas et s'il se trouve dans un texte d'une autre langue, il est souvent assimilé au [b].

❖ **La sixième question : Résumez en quelques lignes les principales idées contenues dans le texte : quel sentiment domine dans le texte ? Comment l'auteur s'apprête-il à envisager son malheur ?**

Cette question est un espace où l'étudiant peut s'exprimer et c'est un moyen pour évaluer l'écrit de l'étudiant. On remarque dans les réponses des étudiants sont restreintes ; certains ont donné un résumé où ils ont négligé la deuxième partie de la question.

Les résultats du test ont révélé que les notions qui ont été expliquées ont été, dans la majorité des cas, comprises par les étudiants algériens. Le tableau suivant en dresse le paysage :

Questions	Réponses justes	Réponses moyennes	Réponses fausses	Réponses inertes
Question 01	100%	0%	0%	0%
Question 02	89%	0%	10%	0%
Question 03	52%	31%	10%	5%
Question 04	21%	10%	63%	5%
Question 05	89%	0%	5%	5%
Question 06	36%	31%	21%	10%

• **Commentaire du tableau : sens des appréciations**

La valeur *moyenne* correspond à la véracité du contenu c'est-à-dire que l'idée est juste mais que la forme dans laquelle elle est exprimée est incorrecte.

La valeur *juste* correspond au sens qui est juste mais la forme grammaticale et syntaxique n'est pas correcte.

La valeur *inerte* est la non-réponse de l'étudiant.

La valeur *fausse* montre que l'étudiant n'a pas su répondre à la question.

Le test nous informe que la majorité des étudiants ont assimilé les notions expliquées dans le cours mais que dans d'autres cas le sens est confondu avec un autre ou bien n'est pas compris.

Après la présentation du premier texte, la même démarche sera adoptée pour l'étude du second et du troisième texte.

- Texte (2)

Le Cid

Don Diègue

Rodrigue, as-tu du **cœur** ?

Don Rodrigue

Tout autre que mon père
L'éprouverait **sur l'heure**.

Don Diègue

Agréable colère !
Digue **ressentiment** à ma douleur bien doux !
Je reconnais **mon sang** à ce noble **courroux** ;
Ma jeunesse revit en cette **ardeur** si **prompte**.
Viens, mon fils, viens, mon sang, viens réparer ma honte ;
Viens me venger.

Don Rodrigue

De quoi ?

Don Diègue

D'un **affront** si cruel,
Qu'à l'heure de tous deux il porte un coup mortel :
D'un **soufflet**. L'insolent en eût perdu la vie ;
Mais mon âge a trompé ma **généreuse** envie ;
Et ce **fer** que mon bras ne peut plus **soutenir**,
Je le remets au tien pour venger et punir.
Va contre un arrogant éprouver ton courage :
Ce n'est que dans le sang qu'on lave un tel **outrage** ;

Meurs ou tue. Au surplus, pour ne te point flatter,
 Je te donne à combattre un homme à redouter ;
 Je l'ai vu, tout couvert de sang et de poussière,
 Porter partout l'**effroi** dans une armée entière.
 J'ai vu par sa valeur cent **escadrons** rompus ;
 Et pour t'en dire **encor** quelque chose de plus,
 Plus que brave soldat, plus que grand capitaine,
 C'est...

Don Rodrigue

De grâce, achevez.

Don Diègue

Ne réplique point, je connais ton amour,
 Mais qui peut vivre **infâme** est indigne du **jour** ;
 Plus l'offenseur est cher, et plus grande est l'offense.
 Enfin tu sais l'affront, et tu tiens la vengeance ;
 Je ne te dis plus rien. Venge-moi, venge-toi ;
 Montre-toi digne fils d'un père tel que moi.
 Accablé des malheurs où le destin me range,
 Je vais les **déplorer**. Va, cours, vole, et nous venge.

Corneille Pierre (1606-1684) , *Le Cid*, acte I, scène V.

- **Repérage des mots difficiles**

La même démarche adoptée pour le premier texte se répétera avec celui-ci. Après une première lecture, les étudiants ont repéré les mots suivants :

Ressentiment, courroux, prompt, affront, ardeur, outrage, effroi, infâme, déplorer, escadron.

- **Consultation du dictionnaire**

Quant à ceux qu'ils ont trouvés difficiles, ils ont eu recours au dictionnaire pour les découvrir :

- ✓ *Ressentiment* : se souvenir d'une injure, d'une injustice avec désir de s'en venger.
- ✓ *Courroux* : vive colère (emploi soutenu)
- ✓ *Prompt* : qui est rapide, qui ne tarde pas (emploi soutenu)
- ✓ *Affront* : offense faite publiquement
- ✓ *Ardeur* : empressement, enthousiasme
- ✓ *Outrage* : affront (emploi archaïque)
- ✓ *Effroi* : frayeur intense

- ✓ *Infâme* : honteux
- ✓ *Déplorer* : pleurer, se lamenter
- ✓ *Escadron* : unité de cavalerie
- ✓ *Rompus* : défaites, vaincus

a) Les mots trouvés par les étudiants sans consultation du dictionnaire

- ✓ *Fer* : référence à l'épée
- ✓ *Cœur* : courage
- ✓ *Mon sang* : ma descendance
- ✓ *Sur l'heure* : tout de suite

b) Les sens trouvés et compris par les étudiants à l'issue de la consultation du dictionnaire sont les suivants :

- ✓ *Prompt*
- ✓ *Affront*
- ✓ *Ardeur*
- ✓ *Effroi*
- ✓ *Infâme*
- ✓ *Escadron*

c) Les sens fournis par le dictionnaire mais nécessitant des précisions supplémentaires sont :

- ✓ *Ressentiment* : souvenir d'une injure, d'une injustice avec désir de s'en venger.
- ✓ *Courroux* : vive colère (emploi soutenu)
- ✓ *Éprouver* : soumettre à une épreuve, tester
- ✓ *Déplorer* : pleurer, se lamenter
- ✓ *Rompus* : défaites, vaincus
- ✓ *Sur l'heure* : tout de suite
- ✓ *Soufflet* : une gifle
- ✓ *Généreuse* : grande
- ✓ *Soutenir* : tenir
- ✓ *Valeur* : courage
- ✓ *Encor* : (emploi archaïque)
- ✓ *Jour* : vie
- ✓ *Éprouver* : soumettre à une épreuve, tester

Ces mots appartenant à la langue ancienne ou à un niveau soutenu ont été expliqués par l'enseignant participant.

- **L'intervention de l'enseignant**

Après la consultation du dictionnaire, il est apparu nécessaire d'inclure des explications plus développées pour préciser certains mots qui avaient dans le texte des significations particulières. Cela nous mena à considérer les relations suivantes :

-Le mot et son évolution : dans le texte le mot *cœur* a été pris par son sens actuel par toute la classe sauf pour un étudiant qui avait connaissance du mot dans son sens ancien.

Le « e » de *encor* n'a pas été remarqué par les étudiants ; c'est pourquoi, il était utile de s'arrêter pour expliquer cette orthographe archaïque.

-Le mot et son histoire : il s'agira d'expliquer le mot au delà de son premier sens ; c'est le cas de *carrière* qui a un autre sens dans le texte ; il a été compris par son sens actuel.

-Apport du co- texte

Les idées essentielles se résument en quatre points :

- a) Le soufflet qu'a reçu Don Diègue a souillé son honneur et il se trouve dans l'obligation de demander réparation à son rival ;
- b) Mais il était un vieil homme et ne pouvait pas affronter son ennemi encore à la fleur de l'âge.
- c) Il confie à son fils Don Rodrigue la tâche de le venger et lui ordonne de tuer Don Gormas.
- d) Pour Don Rodrigue, ce devoir est d'autant plus difficile que son adversaire est le père de sa bien-aimée Chimène.

- Apport du contexte :

Le devoir de venger son honneur dans le sang est une coutume qui règne dans la noblesse de l'Espagne féodale. Un honneur perdu devient l'affaire de toute la famille et le fait de mourir pour son honneur était un trait d'héroïsme en ce temps là.

Corneille s'est inspiré d'un personnage populaire de l'Espagne pour écrire son œuvre *le Cid* : « Si on consulte l'histoire, on apprend que Rodrigue de Bivar (1040 ? - 1099) fut un vassal des rois de Castille Don Sanche et Alphonse VI ; dépouillé de ses biens et exilé par ce dernier, qui craignait sans doute de le voir devenir trop puissant, ce grand seigneur guerrier mit alors sa bravoure et ses hommes au service des souverains voisins et en particulier de Moctadir, roi more de Saragosse ; il attaqua même son ancien suzerain, le roi de Castille. A la fin de sa vie, il entreprit la conquête du royaume arabe de Valence, prit la ville, s'y maintint cinq ans et y mourut ; ses adversaires reconnaissant sa valeur lui donnèrent le titre de « seigneur » (le Cid). [...] Alors que l'Espagne entreprenait de délivrer son territoire de l'envahisseur more, on oublia les méfaits du vassal révolté et pillard : Rodrigue apparut comme le héros victorieux qui avait arraché pour un temps aux infidèles cette ville de Valence, où les Mores étaient de nouveau si solidement installés. »⁷²

- **L'auteur et son histoire**

« Les choses d'Espagne étaient à la mode en France dès avant 1635, avant que commence la guerre qui oppose la France à l'Emire et à l'Espagne. Corneille n'innovait donc pas en offrant à son public une pièce tirée de l'Espagne violente tirée de l'Espagne. Mais il a su mieux que d'autres transposer à l'usage de ses contemporains l'image d'une Espagne valeurs morales qui sont en jeu sont celles qui intéressent les « cavaliers » du temps de Louis XIII. Corneille a « actualisé » l'Espagne féodale du Moyen Age pour la rendre vivante à ses contemporains. »⁷³

- **Le test sur *Le Cid***

- ❖ *La première question : Qui est Don Diègue ?*

La première question est une question très simple et directe qui englobe le rôle de ce personnage capital dans la pièce. Pour répondre à cette question l'étudiant doit avoir compris le texte et avoir suivi l'explication de l'enseignant.

On remarque que le plus grand nombre de bonnes réponses concerne la première question ; quelques étudiants ont développé cette question, c'est le cas des étudiants E4 et E5 ; quant à l'étudiant E19, il cite un passage pour appuyer sa

⁷² - Corneille, *Le Cid*, Librairie Larousse, Sorbonne, pp. 12-13.

⁷³ - idem, p.18.

réponse⁷⁴. On remarque aussi, que la plupart des étudiants se contentent du peu pour répondre, sans aucun développement.

❖ *La deuxième question : Que demande Don Diègue à Don Rodrigue ?*

En ce qui concerne cette question, on remarque un nombre important de réponses moyennes en raison, sans doute, du fait que beaucoup d'étudiants soit maîtrisent mal la conjugaison du verbe « venger » soit font l'amalgame entre le pronom personnel « se » et l'adjectif démonstratif « ce », c'est le cas des étudiants : E04, E01, E03, E06, E20, E18, E17, E14, E11, E09, E08⁷⁵.

❖ *La troisième question : Quelle est la raison de la vengeance ?*

La réponse à cette question peut avoir deux possibilités de réponses : la première est : la raison de la vengeance est le soufflet qu'a reçu Don Diègue ; la deuxième réponse est : pour laver l'honneur perdu. (L'étudiant peut aussi combiner les deux réponses). La première réponse a eu 18 réponses justes et la deuxième possibilité 04 réponses justes. Quant aux réponses moyennes, il y en avait une seule parce qu'elle était incomplète (c'est le cas de l'étudiant E12).

❖ *La quatrième question : Qui est l'auteur du soufflet ?*

Il a été précisé que c'est dans le texte que les étudiants devaient trouver l'auteur du soufflet et non pas dans l'explication donnée dans le cours (c'est-à-dire le comte Don Gormas). Les résultats de cette question sont les suivants : il y a eu 14 bonnes réponses ; sur les cinq étudiants restants, trois (E12, E9 E15) ont émis des réponses moyennes (ils ont buté sur le mot *offenseur* qui a été mal orthographié) tandis que le quatrième (E6) s'est appuyé sur le contexte ; enfin le cinquième (E11) n'a pas bien saisi la question puisque la réponse est très éloignée de la question (cela montre qu'il y a même parfois un déficit au niveau linguistique), donc ces deux dernières réponses sont considérées comme fausses.

❖ *La cinquième question : Qui est Chimène ?*

De même cette question contient deux possibilités de réponses : la première est que Chimène est l'amante de Don Rodrigue ; la deuxième est que Chimène est la fille du comte c'est-à-dire l'auteur de l'affront. (L'étudiant peut aussi combiner les deux

⁷⁴ - Voir annexe des copies d'étudiants contenant les tests n°5

⁷⁵ - idem.

réponses). Ceux qui ont émis la première possibilité sont au nombre de 13 et ceux qui ont opté pour la deuxième possibilité sont au nombre de 03. Par ailleurs, il y a 07 réponses moyennes et 01 réponse fausse (E8).

❖ *La sixième question* : **Trouvez dans le texte des synonymes des mots suivants : Cœur, affront, jour**

Il s'agit de vérifier si l'étudiant est en mesure de reconnaître le sens de chacun de ces termes dans d'autres mots.

Cette question est divisée en trois parties : il s'agit de donner le synonyme du mot à partir du texte ; le premier synonyme récolte le plus grand nombre de bonnes réponses et les deux autres mots sont égaux dans le nombre de bonnes réponses.

❖ *La septième question* : **Quelles remarques peut-on faire à propos des mots : éprouver, ressentiments, soufflet, encor ?**

Il s'agit ici de voir si les étudiants ont retenu le caractère archaïque de ces termes et s'ils sont capables de donner leurs équivalents actuels.

On constate dans les réponses données que beaucoup d'étudiants expliquaient les mots par des synonymes (nombre 12) ; d'autres les mettaient en relation avec le texte (E03, E15, E13).

Le tableau suivant reprend les résultats du test :

Questions	Réponses justes	Réponses moyennes	Réponses fausses	Réponses inertes
Question 01	24	00	00	00
Question 02	12	11	00	00
Question 03	18A-04B	01	00	00
Question 04	19	03	02	00
Question 05	13A-3B	07	01	00
Question 06	22A-05B-05C	00-00-02	01-19-15	01-00-02
Question 07	05	15	00	04

• **Commentaire du tableau :**

La troisième question comporte deux possibilités de réponses (A et B) quant à la question 06 elle comporte trois possibilités.

Les résultats du test montrent que le nombre de bonnes réponses est relativement élevé ce qui montre que les explications données dans le cours ont contribué à la compréhension du texte.

- **Texte (3)**

Les Essais

Le but de notre **carrière**, c'est la mort : c'est l'objet nécessaire de notre visée. Si elle nous effraie, comment est-il possible d'aller un pas avant sans fièvre ? Le remède du **vulgaire**, c'est de **n'y penser pas**. Mais de quelle brutale stupidité peut lui venir un si grossier aveuglement ? Il lui faut faire **brider l'âne par la queue**. Lui qui, délibérément, s'est mis à marcher à reculons.

Ce n'est pas **de merveille** s'il est souvent pris au piège. On fait peur à **nos gens** seulement de nommer la mort, et la plupart **s'en assignent**, comme du nom du diable. Et parce qu'il s'en fait mention aux testaments, ne vous attendez pas qu'ils mettent la main, que le médecin ne leur ait donné l'extrême sentence : et Dieu sait alors, entre la douleur et la frayeur, de quel bon jugement ils vous le **pâtissent**.

Parce que cette syllabe frappait trop rudement leurs oreilles, et que cette voix leur semblait malencontreusement, les Romains avaient appris de l'amollir ou de l'étendre en périphrases. Au lieu de dire : « il est mort », « il a cessé de vivre », disent-ils, « il a vécu » ; pourvu que ce soit vie, soit-elle passée, ils se consolent. Nous en avons emprunté notre **feu maître Jean**.

A **l'aventure** est-ce que, comme on dit, le terme vaut l'argent ? Je naquis entre onze heures et midi le dernier jour de février mille cinq cent trente trois, comme nous comptons à cette heure, commençant l'an en janvier. Il n'y a justement que quinze jours que j'ai franchi trente-neuf ans : il m'en faut, pour le moins, encore autant : cependant s'empêcher du **pensement** de chose si éloigné, ce serait folie. Mais quoi ? Les jeunes et les vieux laissent la vie de même condition ; nul n'en sort autrement que si **tout présentement** y entrerait... Davantage, pauvre **fol** que tu es, qui t'a établi les termes de ta vie ? Tu te fondes sur les comptes des médecins : regarde plutôt l'effet et l'expérience. Par le commun train des choses, tu vis depuis longtemps par faveur extraordinaire. Tu as passé les termes accoutumés de vivre : et, qu'il soit ainsi, compte de tes connaissances combien il en est mort avant ton âge, plus qu'il n'en y a qui l'aient atteint, et de ceux mêmes qui ont anobli leur vie par renommée, **fais-en registre**, et j'entrerai en **gageure** d'en trouver plus qui sont morts avant qu'après trente cinq ans. Il est plein de raison et piété de prendre exemple de l'humanité même de Jésus-Christ : or il finit sa vie à trente et trois ans. Le plus grand homme, Alexandre, mourut aussi à ce terme.

Montaigne, *Essais* Livre I, Chapitre 20 : *Sur la force de l'imagination*

- **Repérage des mots difficiles**

Les mots difficiles relevés par les étudiants sont les suivants :

Bridier, pâtissent, pensement, assigner, fol, gageure, piété

➤ Quelques mots n'ont pas nécessité la consultation du dictionnaire.

- ✓ *N'y penser pas* : ne pas y penser (forme archaïque).
- ✓ *Périphrase* : expression formée de plusieurs mots que l'ont substituée à un seul terme : « *la messagère du printemps* pour dire *l'hirondelle* ».
- ✓ *Nos gens* : nos concitoyens, nos contemporains.
- ✓ Le mot *Jésus* ayant été abordé dans le texte de *Consolation à M. Du Périer*, les étudiants ont en gardé la signification.

- **Consultation du dictionnaire**

Après le repérage des mots difficiles les étudiants sont amenés à consulter le dictionnaire

a) les sens découverts dans le dictionnaire

- ✓ *Brider* : mettre la bride, serrer, retenir
- ✓ *Pâtissent* : (sens actuel) éprouver de la souffrance, un dommage à propos de quelque chose ; dans le texte le sens est : bâcler.
- ✓ *Fol ou fou* : qui a perdu la raison
- ✓ *Gageure* : pari
- ✓ *Piété* : sentiment de dévotion, d'amour et de respect à l'égard de Dieu et de la religion
- ✓ *Pensement* : action de penser

b) Les sens non fournis par le dictionnaire

- ✓ *de merveille* : ce mot figure dans le dictionnaire, mais il a dans le texte un sens particulier.

c) les sens incompris malgré la consultation du dictionnaire

- ✓ *Assigner*
- ✓ *Brider l'âne par la queue*
- ✓ *Pâtissent*

En plus des mots relevés par les étudiants, il a été nécessaire de signaler d'autres mots négligés par eux. Ainsi, l'intervention de l'enseignant servira à élucider les problèmes posés par les sens incompris et les termes non repérés par les apprenants.

- **L'intervention de l'enseignant**

Elle consiste en un rappel de notions déjà vues, en la mise en relation des sens du dictionnaire avec le sens du texte, en des développements et des précisions de concepts ayant des acceptions particulières dans le texte. Les termes traités sont :

- ✓ *Carrière* : vie
- ✓ *Présentement* : maintenant (mot archaïque).
- ✓ *Feu* : le mort (sens métaphorique)
- ✓ *De merveille* : étonnant (emploi archaïque)
- ✓ *A l'aventure* : au bout du compte (emploi archaïque).
- ✓ *fais-en registre* : prends-en note (emploi archaïque).
- ✓ *Gageure* : pari (ce mot n'a pas été correctement prononcé par l'étudiant qui lisait le texte : il a été prononcé [gəjœR] ; la prononciation étant rectifiée [gəjyR], la consultation du dictionnaire⁷⁶ aura servi à préciser la prononciation et à rechercher le sens du mot).

Bien que le mot *carrière* ait été abordé dans le texte de *Consolation à M. Du Périer* il n'a pas été compris par la plupart des étudiants à l'exception de l'un d'eux qui s'en est rappelé le sens.

- a) les sens incompris malgré la consultation du dictionnaire

- ✓ *Assigner* : *Assigner* : [sens actuel], attribuer quelque chose à quelqu'un ; cependant dans le texte le mot veut dire : faire le signe de la croix : *se signer pour conjurer le sort*.
- ✓ *Brider l'âne par la queue* : agir maladroitement
- ✓ *Pâtissent* : [sens actuel] éprouver de la souffrance, un dommage à propos de quelque chose ; dans le texte, ce mot a le sens de bâcler.

- Le mot et son histoire

- Le mot *de merveille* n'a pas été compris par les étudiants malgré les différentes tentatives pour en atteindre le sens ; le sens du dictionnaire n'ayant pas répondu à celui du texte, l'intervention de l'enseignant a été nécessaire pour expliquer le lien de *merveille* avec *émerveillé* et son aboutissement dans le sens d'*étonnant*, ces emplois étant tous archaïques.

⁷⁶ - dictionnaire encyclopédique petit Larousse, Librairie Larousse, Paris, 1980.

- Le mot *assigner*, mot inconnu pour les étudiants qui, même avec la consultation du dictionnaire, n'en ont pas saisi le sens ; ce mot a changé de forme et de sens : *s'assigner* se distingue aujourd'hui de *se signer*. Cette dernière forme a été indiquée aux étudiants qui ont été invités à en chercher la signification dans le dictionnaire puis à la mettre en relation avec le texte. Le sens retenu a permis d'inscrire ce terme dans le lexique de la religion chrétienne : faire le signe de la croix pour conjurer le mauvais sort.

- Apport du co- texte

- *Brider l'âne par la queue* : agir maladroitement, de façon absurde

brider signifierait *freiner en tirant sur la bride* ; or la bride se place sur la tête de l'animal et ne saurait se trouver sur sa queue sauf s'il s'avise de marcher à reculons ce qui n'est pas le sens normal de la progression de l'animal (ici, l'âne) ; la réflexion est ironique et laisse entendre que celui qui *bride l'âne par la queue* serait lui-même un âne (c'est-à-dire manquerait de discernement) ; par conséquent, le sens qui en résulte est qu'il est préférable pour l'homme d'affronter la mort au lieu de vouloir, en vain, l'éviter à cause de la peur qu'elle suscite en lui ; puisque toute tentative de se soustraire à la mort est impossible, il est donc absurde de vouloir l'ignorer.

- *pâtissent* est, lui aussi, un terme non compris par la classe ; les apprenants ont signalé que c'était un verbe et qu'il était conjugué ; il leur fallait donc en donner l'infinitif *pâtir* pour permettre la recherche dans le dictionnaire ; ce qui fut fait ; le sens trouvé correspondait à *éprouver de la souffrance* ; mais les étudiants ont constaté que ce sens ne convenait pas au texte ; l'enseignant a alors expliqué que dans le texte l'emploi est archaïque et que *pâtir* y signifie *faire à la va vite, bâcler*.

- Après avoir abordé chaque partie du texte une explication globale de cette partie a été donnée ; elle a été énoncée en cinq points :

- les gens ont peur de la mort au point que si le mot « mort » est prononcé devant eux, ils se signent pour s'en protéger.

- ils ne rédigent leur testament que quand ils sentent la mort éminente ; ils le font alors dans la précipitation et le désordre. Le propos sur le testament a entraîné la réflexion vers la notion d'héritage en Islam : le *mirath* est règlementé par la loi islamique en présence et/ou en l'absence du testament partiel ou *Waciya* ; l'observation retenue a été que le testament peut dans la conception occidentale déshériter les véritables héritiers alors que la loi islamique ne permet pas

cela puisque la *waciya* elle-même ne peut être conçue que pour des personnes non autorisées à hériter légalement.

➤ Pour atténuer l'impact du mot « mort », il est remplacé, chez les Romains par des appellations qui le contournent ou l'adoucissent tels le verbe vivre au passé composé (passé achevé) ; ainsi la vie est conservée de façon illusoire.

➤ De cela les Français ont emprunté l'expression *feu*. (Pour expliquer le mot *Feu*, il était utile de rapprocher le sens de cette expression avec son équivalent dans notre culture en donnant l'exemple d'un musulman décédé sur lequel on appelle la miséricorde de Dieu ; les étudiants ont deviné qu'on dira « lah yerahmou » et en ont déduit « al marhoum » ; ce rapprochement a éclairé le sens du mot *feu*.)

➤ *Jésus Christ* et *Alexandre le Grand* sont deux grandes figures, le premier de la Religion, le second de l'Histoire et ont marqué leur temps par leurs actions grandioses, mais cela n'a pas empêché leur mort à un âge relativement précoce (la trentaine) ; ce qui implique que la mort peut survenir à n'importe quel moment et emporter les vivants sans distinction d'âge, de rang ou de sexe. (Ces noms ont semblé être bien connus des étudiants qui ont donné des informations précises sur eux).

-Apport du contexte

Pour élargir l'explication du texte, un aperçu succinct de la vie de l'auteur a été proposé aux étudiants. Il a permis de situer le texte par rapport aux idées et à l'époque de son auteur.

L'auteur et son histoire

« Michel Eyquem de Montaigne, écrivain français, né au château de Montaigne (aujourd'hui dans la commune de Saint-Michel de Montaigne, Dordogne) (1533-1592). Conseiller à la cour des aides de Périgueux, puis au parlement de Bordeaux où il rencontre Etienne de la Boétie, il se démet de sa charge (1570) pour se consacrer au loisir de sa bibliothèque (sa « librairie »). Au fil de ses lectures, il note ses réflexions, ses réactions ; ainsi se font les *Essais*, dont la première édition paraît en 1580. Jusqu'à sa mort, il ne cessera d'enrichir cet ouvrage qui, dès 1588, comportera trois livres. Il s'y peint lui-même, mais à travers les contradictions de sa propre nature, il découvre l'impuissance de l'homme à trouver la vérité et la justice. Le voyage que Montaigne accomplit à travers l'Europe en 1580 et en 1581 et dont il laisse un *Journal*, ne fait que lui confirmer la relativité des choses humaines. Il juge que l' « art

de vivre » doit se fonder sur une sagesse prudente inspirée par le bon sens et la tolérance »⁷⁷

Le texte a ensuite été relu par l'un des étudiants, puis un test de contrôle leur a été soumis.

Test sur *Essais, Sur la force de l'imagination*

❖ La première question : **Donnez un titre au texte.**

La première question vise à vérifier si l'étudiant a retenu l'idée centrale du texte ; la question semble avoir été facile pour les étudiants si on considère les pourcentages recueillis. Le libre choix de la réponse a donné lieu à diverses possibilités :

Plus de la moitié 59% de la classe ont donné le titre de « mort » au texte. Le titre suivant est « la peur de la mort » qui obtient 13% les autres réponses ont obtenu 4% qui se partagent entre *moyen* et *bien*.

Par ailleurs, on remarque que pour les étudiants E20, E21 qui ont répondu « *la penser vers la mort* » le sens est correct mais la forme est incorrecte, ce qui rend la réponse *moyenne*.

❖ Deuxième question : **Quelle est le sens actuel du mot « assigner » ? et que signifie –t-il dans le texte ?**

Cette question se compose de deux parties qui appellent des notions expliquées en classe ; elle vise à vérifier le degré d'assimilation et de distinction de ces notions.

Le sens du mot « assigner » a été tiré de l'explication donnée dans le cours : 36% des étudiants ont répondu correctement à la deuxième partie de la question. Par contre 18% d'étudiants ont donné le sens fourni par le dictionnaire sans donner le sens expliqué dans le texte. Quant aux étudiants qui ont répondu à la totalité de la question sont de 22% ; en revanche, 24% des étudiants ont donné des notions qui n'ont n'a été évoquées dans la classe et qui n'ont pas de rapport avec le texte.

⁷⁷ - dictionnaire *Petit Larousse en couleurs*, 1980.

❖ *Troisième question* : **Relevez, dans le texte, trois mots anciens.**

Cette question vise à vérifier si l'étudiant a pu retenir la distinction entre *sens actuel* et *sens archaïque* et du même coup s'il a compris que la langue évolue et ne peut pas garder les mêmes mots et les mêmes structures éternellement et que par conséquent, certains de ses éléments peuvent être exposés au vieillissement. Les formes vieilles n'appartiennent plus à l'usage actuel de la langue.

Les étudiants qui ont répondu à la totalité de la question forment un pourcentage de 36% ; tandis que le plus grand nombre (45%) des étudiants ont donné deux définitions justes ; par contre, 18% des copies seulement qui ont donné une seule bonne réponse.

Au cours de l'analyse de toutes les copies, il est apparu que l'étudiant E20 a considéré le mot « Dieu » comme étant un mot ancien et quand une justification lui a été demandée, il a répondu qu'il considérait la Crucifixion de Jésus comme ancienne ce qui l'a amené à le classer parmi les mots archaïques. On remarquera que l'étudiant a confondu l'ancienneté du mot avec l'ancienneté de l'événement auquel renvoie le mot.

❖ *La quatrième question* : **Qu'est ce qu'une périphrase ? donnez un exemple.**

Cette question a pour objectif de vérifier la compréhension de ce mot et son fonctionnement. Cette forme de style a pendant longtemps envahi l'usage des écrivains et des poètes. Nous avons évoqué à propos du texte de Malherbe que cet écrivain avait en son temps dénoncé les excès qui en ont été faits.

Le mot *périphrase* a été compris par 77% de la classe qui ont donné un exemple pour l'expliquer. 10% des étudiants ont donné de bonnes explications sans donner d'exemple ; par contre 13% (E10, E21, E16) des étudiants ont assimilé le sens mais l'ont incorrectement exprimé.

❖ *Cinquième question : Dans le troisième paragraphe, quelle attitude prend-on devant la mort ?*

Cette question est en rapport avec le contenu du texte et vise à vérifier la compréhension du message contenu dans le texte.

Environ 32% des étudiants ont donné des réponses justes (dans la forme et le contenu), 19% ont mal exprimé l'idée de *la fin de la vie* qui ne reflète pas tout à fait le sens du 3^{ème} paragraphe, tandis que environ 18% des étudiants (E6, E20, E17, E15) ont donné pour réponse « *fer maitre jean* » sans explication (leurs réponses restent incompréhensibles) ; de même, environ 18% des étudiants (E3, E2, E22, E21) ont recopié une partie du texte du troisième paragraphe sans développements.

❖ *Sixième question : Quel message peut-on retenir du texte ?*

La sixième question a pour but de laisser les étudiants s'exprimer afin d'évaluer le degré de maîtrise de la langue française.

Les résultats montrent que 36% des étudiants s'expriment dans une langue correcte (dans le fond et la forme). En revanche, 31% expriment moyennement leurs idées. Par ailleurs, 22% des étudiants utilisent un français très maladroit; 9% des copies restantes sans réponses à la question.

Les résultats de ce test sont repris dans le tableau suivant :

Questions	Réponses justes	Réponses moyennes	Réponses insuffisantes	Réponses inertes	Réponses faibles
Question 01	13%	59	4%	0%	0%
Question 02	22%	36%	18%	0%	24%
Question 03	36%	45%	18%	0%	0%
Question 04	77%	10%	13%	0%	0%
Question 05	32%	19%	18%	13	18
Question 06	36%	31%	22%	9%	0%

Commentaire du tableau :

- Explication des valeurs

La valeur « juste » signifie que l'étudiant a su répondre correctement à la question dans le sens et le contenu. La valeur « moyenne » indique que la forme dans laquelle l'étudiant s'exprime est incorrecte. Tandis que la valeur « insuffisante » indique que la réponse n'a pas été totalement traitée ou qu'il lui manque des développements. La valeur « faible » montre que l'étudiant n'a pas compris la question ni les explications abordées dans la classe.

Le tableau met en évidence que les pourcentages les plus importants figurent dans les première et seconde colonnes qui correspondent respectivement aux réponses justes et aux réponses moyennes. Ceci permet de dire que les étudiants ont répondu positivement au test et que dans une proportion moyenne ils ont compris le texte qui leur a été proposé.

Au terme de ce chapitre, il apparaît que les explications des notions culturelles et les développements qui ont accompagné les différents aspects du texte ont contribué à élargir l'espace de compréhension de l'apprenant. Néanmoins, cet espace n'a pas pu être optimisé dans le cas des étudiants présentant un déficit linguistique important.

Conclusion

Cette étude a été entreprise dans le but de voir dans quelle mesure l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère peut se trouver amélioré si l'accent est mis sur les notions culturelles. En effet, l'étudiant algérien se trouve en difficulté lors de l'apprentissage de la langue française par le fait de l'écart qui existe entre sa culture maternelle et celle proposée à l'apprentissage et qui est considéré comme un obstacle qu'il lui faut repérer et surmonter. Parce que les références culturelles qu'il possède renvoient à des stéréotypes et des représentations produits par l'usage de la langue maternelle, souvent, prenant appui et exemple sur la culture source, il verse dans l'amalgame et la confusion des notions et des valeurs culturelles. La distinction de ces dernières trace les traits pertinents qui caractérisent chaque langue.

C'est pourquoi, la description des traits culturels spécifiques affleurant dans le texte en langue étrangère permet de montrer l'originalité de la langue qui, implicitement ou explicitement, se trouve comparée à la langue source ou langue maternelle. L'écart entre les deux langues étant ainsi identifié, l'impact de la confusion s'en trouve, sinon annulé, du moins atténué.

Pour constater cet état des lieux, des observations ont été réalisées sur les étudiants en cours du module de « Texte et Histoire ». Ce module qui aborde des textes d'auteurs français met l'étudiant en relation avec des notions étrangères véhiculées par cette langue. L'observation a mis en évidence des insuffisances et des lacunes tant au plan linguistique qu'au plan culturel.

C'est pour tenter de faciliter la compréhension des textes proposés que l'expérience décrite au troisième chapitre a été effectuée. Elle a consisté en la préparation des textes à travers la recherche préalable des mots inconnus ou difficiles et en la présentation des développements et explications indispensables à la mise en lumière de l'histoire, tantôt du mot, tantôt de l'auteur, tantôt du texte. La complémentarité entre ces espaces culturels visait à atteindre la cohérence et la cohésion du texte. Ces explications partielles ont abouti à la compréhension globale du texte ainsi qu'à la formulation de ses principales idées.

Les tests de contrôle proposés à l'issue de chaque lecture/explication de texte ont permis de relever que le niveau de compréhension des étudiants soumis à l'expérience (rappelons que ce sont des étudiants de première année de licence classique de français) restait moyen et cela, malgré les précautions préalables adoptées pour chaque texte. Les tests ont mis en exergue des insuffisances relativement importantes affectant la maîtrise de la langue ; elles ont, souvent, été la cause d'incompréhensions totales ou partielles et ont été à la source des réponses fausses, incorrectes ou inertes.

En somme, il apparaît que l'optimisation de l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère devrait reposer sur l'enseignement de la culture, mais également sur celui de la langue en tant que lexique et que système syntaxique et grammatical susceptible de participer à l'usage et à l'emploi.

Par ailleurs, un autre facteur, non moins important, peut freiner l'apprentissage. Il se manifeste dans l'indifférence que l'apprenant peut éprouver au cours de l'apprentissage ; aussi serait-il sans doute utile de prendre également en considération le facteur de l'empathie en suscitant la motivation et la curiosité qui engendrent la disposition favorable de l'apprenant vis-à-vis de la langue étrangère.

Bibliographie

➤ **Ouvrages cités**

- ABRY Émile et al, *Histoire illustrée de la littérature*, Didier Henri, Paris, 1942.
- ARBORIO, Anne-Marie ; FOURIER, Patrick, *L'Enquête et ses méthodes : observation directe*, Nathan-Université, Paris, 1999.
- AUGER, Nathalie, *Construction de l'interculturel dans les manuels de langues*, E.M.E., Belgique, 2007.
- BLANCHET Philippe, *La Linguistique de terrain*, P.U.R., Rennes, 2000.
- BYRAM, Michaël, *Culture et éducation en langue étrangère*, Didier, Paris, 1992.
- CORNEILLE, Pierre, *Le Cid*, Librairie Larousse, Sorbonne, 1965.
- Constitution 1976.
- CUQ Jean-Pierre, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, P.U.G., Grenoble, 2005.
- FITOURI, Chadly, *Biculturalisme, bilinguisme et éducation*, éditeur Neuchâtel, Paris, 1983.
- KAUFMANN, Jean-Claude, *L'Entretien compréhensif*, Nathan- Université, Paris, 1996.
- LOHISSE Jean, *La Communication*, De Boeck, Bruxelles, 2006.
- PERRAUDEAU Michel, *Les Stratégies d'apprentissage*, Armand Colin, Paris, 2006.
- ROMIAN, H. (dir) *Pour une culture commune*, Hachette, Paris, 2000.
- WIDDOWSON H.G., *Une Approche communicative de l'enseignement des langues*, Hatier, Paris, 1981.
- ZARATE, Geneviève, *Représentation de l'étranger et didactique des langues*, Didier, Paris, 2008.

➤ **Dictionnaires**

- BARATIN Lorenzi, *Dictionnaire des synonymes*, Hachette, Paris, 2003
- BLOCH Oscar, *Dictionnaire étymologique de la langue française*, P.U.F., Paris, 2002.
- CUQ, J.-P., *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, 2003, Paris, CLE International.
- CHARAUDEAU Patrick, MAINGUENEAU Dominique, *Dictionnaire d'analyse du discours*, Seuil, Paris, 2002.
- DUBOIS Jean, *Dictionnaire étymologique et Historique du français*, Larousse.
- *Petit Larousse en couleurs*, Librairie Larousse, Paris, 1980.

- POUGEOISE, Michel, *Dictionnaire didactique de la langue française*, A. Colin, Paris, 1996.

➤ **Sitographie**

- <http://dictionnaire.sensagent.com>.
- <http://littre.reverso.net>.
- <http://www.linternaute.com>.
- <http://books.google.fr/books>.

➤ **Ouvrages consultés**

- ARRIVE Michel et al, *La Grammaire d'aujourd'hui*, Flammarion, Paris, 1986.
- BEAUD Michel, *L'Art de la thèse*, La Découverte, Paris 2003.
- FAYET Michelle, *Rédiger sans complexes*, Eyrolles, Paris, 2003.
- JONNAERT, PH. ; VANDER BORGHT, C., *Créer des conditions d'apprentissage*, De Boeck, Bruxelles, 2003.
- JUCQUOIS Guy, *Rédiger, présenter, composer, l'art du rapport et du mémoire, méthodes en sciences humaines*, De Boeck, 2^e éd., Bruxelles, 2003.
- LABERE Nelly et UZUNIDIS Dimitri, *Méthodologie de la thèse et du mémoire*, Principes, Lille, 2003.
- SIMARD Jean-Paul, *Guide du savoir-écrire*, L'Homme, Québec, 1998.

Annexes

Questionnaire adressé aux étudiants de 1^{ère} année de licence classique, module de « Textes et Histoire ».

1) Est-ce que, pour vous, les auteurs étudiés sont connus ?

OUI

NON

2) Est-ce que les textes que vous étudiez vous semblent faciles ?

OUI

NON

3) Avez-vous fréquemment recours au dictionnaire pour comprendre certaines notions ?

OUI

NON

4) Est-ce que le recours au dictionnaire suffit à faciliter la compréhension ?

OUI

NON

5) Quelle est la nature des obstacles qui vous arrêtent le plus souvent ?

D'ordre linguistique

D'ordre culturel

Les deux

Autre(s)

obstacle(s).....

6) Pensez –vous que la compréhension des référents culturels soit indispensable à la compréhension des textes ?

OUI

NON

7) Pensez-vous que la compréhension des référents culturels vous aide à mieux maîtriser la langue française ?

OUI

NON

8) Pensez-vous que la connaissance des événements historiques éclaire les auteurs étudiés ?

OUI

NON

9) Pensez-vous que la connaissance des événements historiques rend la langue de ces auteurs (c'est-à-dire celle du XVII^e siècle) plus accessible ?

OUI

NON

10) Qu'espérez-vous acquérir dans ce module ?

Un savoir linguistique

Un savoir culturel

Les deux

Annexe n°2

La liste du programme

I) Les genres littéraires :

- L'épopée,
- La tragédie
- La littérature gréco-latine : Sophocle, Virgile

II) Le Moyen-âge :

- La chanson de Roland

III) La Renaissance et l'Humanisme :

- Les auteurs humanistes :
- Rabelais
- Montagne
- La pléiade : Ronsard

VI) Le XVIIème siècle : le classicisme

a. Les auteurs de la première tranche :

- Malherbe (poète)
- Descartes (philosophe)
- Corneille (l'art dramatique)
- Les salons et la préciosité
- Le courant classique (1660)

b. Les auteurs classiques (deuxième tranche)

- Pascal (philosophe)
- Molière (p. comédie)
- La Fontaine (les fables)
- Racine (la tragédie)

c. Les écrivains mondains : la troisième tranche

Annexe n°3

Les textes utilisés dans l'expérience

Texte n°1 Consolation à M. Du Périer (1598), strophes 1 à 7

Ta douleur, Du Périer, sera donc éternelle,
Et les tristes discours
Que te mets en l'esprit l'amitié paternelle
L'augmenteront toujours !

Le malheur de ta fille au tombeau descendue
Par un commun trépas,
Est-ce quelque dédale, où ta raison perdue
Ne se trouve pas ?

Je sais de quels appas son enfance était pleine,
Et n'ai pas entrepris,
Injurieux ami, de soulager ta peine
Avecque son mépris.

Mais elle était du monde où les plus belles choses
Ont le pire destin,
Et rose elle a vécu ce que vivent les roses,
L'espace d'un matin.

Puis quand ainsi serait que selon ta prière,
Elle aurait obtenu
D'avoir en cheveux blancs terminé sa carrière,
Qu'en fût-il advenu ?

Penses-tu que, plus vieille, en la maison céleste
Elle eût eu plus d'accueil ?
Ou qu'elle eût moins senti la poussière funeste
Et les vers du cercueil ?

Non, non, mon Du Périer, aussitôt que la Parque
Ôte l'âme du corps,
L'âge s'évanouit au-deçà de la barque,
Et ne suit point les morts.

Que mon fils ait perdu sa dépouille mortelle,
Ce fils qui fut si brave et que j'aimai si fort,
Je ne l'impute point à l'injure du sort,
Puisque finir à l'homme est chose naturelle ;

Mais que de deux marauds la surprise infidèle
Ait terminé ses jours d'une tragique mort,
En cela ma douleur n'a point de réconfort,
Et tous mes sentiments sont d'accord avec elle.

O mon Dieu, mon sauveur, puisque, par la raison
Le trouble de mon âme étant sans guérison,
Le vœu de la vengeance est un vœu légitime,

Fais que de ton appui je sois fortifié,
Ta justice t'en prie, et les auteurs du crime

Sont fils de ces bourreaux qui t'ont crucifié.

Malherbe ; extrait de : *Sur la mort de son fils*

Texte n°2 *Le Cid* (1637)

Don Diègue

Rodrigue, as-tu du cœur ?

Don Rodrigue

Tout autre que mon père
L'éprouverait sur l'heure.

Don Diègue

Agréable colère !
Digne ressentiment à ma douleur bien doux !
Je reconnais mon sang à ce noble courroux ;
Ma jeunesse revit en cette ardeur si prompte.
Viens, mon fils, viens, mon sang, viens réparer ma honte ;
Viens me venger.

Don Rodrigue

De quoi ?

Don Diègue

D'un affront si cruel,
Qu'à l'heure de tous deux il porte un coup mortel :
D'un soufflet. L'insolent en eût perdu la vie ;
Mais mon âge a trompé ma généreuse envie ;
Et ce fer que mon bras ne peut plus soutenir,
Je le remets au tien pour venger et punir.
Va contre un arrogant éprouver ton courage :
Ce n'est que dans le sang qu'on lave un tel outrage ;
Meurs ou tue. Au surplus, pour ne te point flatter,
Je te donne à combattre un homme à redouter ;
Je l'ai vu, tout couvert de sang et de poussière,
Porter partout l'effroi dans une armée entière.
J'ai vu par sa valeur cent escadrons rompus ;
Et pour t'en dire encor quelque chose de plus,
Plus que brave soldat, plus que grand capitaine,
C'est...

Don Rodrigue

De grâce, achevez.

Don Diègue

Ne réplique point, je connais ton amour,
Mais qui peut vivre infâme est indigne du jour ;
Plus l'offenseur est cher, et plus grande est l'offense.
Enfin tu sais l'affront, et tu tiens la vengeance ;
Je ne te dis plus rien. Venge-moi, venge-toi ;

Montre-toi digne fils d'un père tel que moi.
Accablé des malheurs où le destin me range,
Je vais les déplorer. Va, cours, vole, et nous venge.

Corneille Pierre.

Texte n°3 : Essais (extrait)

Le but de notre carrière, c'est la mort : c'est l'objet nécessaire de notre visée. Si elle nous effraie, comment est-il possible d'aller un pas avant sans fièvre ? Le remède du vulgaire, c'est de n'y penser pas. Mais de quelle brutale stupidité peut

lui venir un si grossier aveuglement ? Il lui faut faire brider l'âne par la queue. Lui qui, délibérément, s'est mis à marcher à reculons.

Ce n'est pas de merveille s'il est souvent pris au piège. On fait peur à nos gens seulement de nommer la mort, et la plupart s'en assignent, comme du nom du diable. Et parce qu'il s'en fait mention aux testaments, ne vous attendez pas qu'ils mettent la main, que le médecin ne leur ait donné l'extrême sentence : et Dieu sait alors, entre la douleur et la frayeur, de quel bon jugement ils vous le pâtissent.

Parce que cette syllabe frappait trop rudement leurs oreilles, et que cette voix leur semblait malencontreusement, les Romains avaient appris de l'amollir ou de l'étendre en périphrases. Au lieu de dire : « il est morts » ; « il a cessé de vivre, disent-ils, il a vécu » ; pourvu que ce soit vie, soit-elle passée, ils se consolent. Nous en avons emprunté notre *feu maître Jean*.

A l'aventure est-ce que, comme on dit, le terme vaut l'argent ? Je naquis entre onze heures et midi le dernier jour de février mille cinq cent trente trois, comme nous comptons à cette heure, commençant l'an en janvier. Il n'y a justement que quinze jours que j'ai franchi trente-neuf ans : il m'en faut, pour le moins, encore autant : cependant s'empêcher du pensement de chose si éloigné, ce serait folie. Mais quoi ? Les jeunes et les vieux laissent la vie de même condition ; nul n'en sort autrement que si tout présentement y entrait...Davantage, pauvre fol que tu es, qui t'a établi les termes de ta vie ? Tu te fondes sur les comptes des médecins : regarde plutôt l'effet et l'expérience. Par le commun train des choses, tu vis depuis longtemps par faveur extraordinaire. Tu as passé les termes accoutumés de vivre : et, qu'il soit ainsi, compte de tes connaissances combien il en est mort avant ton âge, plus qu'il n'en y a qui l'aient atteint, et de ceux même qui ont anobli leur vie par renommée, fais-en registre, et j'entrerais en gageure d'en trouver plus qui sont morts avant qu'après trente cinq ans. Il est plein de raison et piété de prendre exemple de l'humanité même de Jésus-Christ : or il finit sa vie à trente et trois ans. Le plus grand homme, Alexandre, mourut aussi à ce terme.

Montaigne : *Les Essais*, Livre I, Chapitre 20.

Annexe N°4

Profil de l'étudiant

1. Sexe : féminin masculin

2. Age : varie entre 18 et 25 ans
3. lieu de résidence : ville village
4. lisez-vous ? oui non
en français
en arabe
en d'autres langues
5. avez-vous dans votre entourage des personnes qui connaissent le français ?
oui non
Le parlent
L'écrivent
6. suivez-vous des émissions télévisées ou radiophoniques en français
oui non
7. êtes-vous abonnés à des établissements français (bibliothèque, centres, etc.)
oui non

Annexe n° 5

Copies des étudiants utilisées lors de l'observation

Annexe N° 6

Gravures utilisées pendant l'explication

Annexe N°7
Copies des étudiants contenant les tests

Table des matières

Table des matières

Introduction	4
Chapitre premier : Cadre théorique et état des lieux, Étude de la langue dans la compétence de communication des étudiants.....	8
1. Définition de la compétence de communication.....	9
1.1. <i>Compétence linguistique.....</i>	<i>10</i>
1.1.1. L'apprenant algérien devant <i>l'usage.....</i>	<i>11</i>
1.1.2. L'apprenant algérien devant <i>l'emploi.....</i>	<i>11</i>
1.2. <i>Compétence discursive.....</i>	<i>13</i>
1.2.1. Interactions inter-systémiques	13
1.2.2. Interactions intra- systémiques	14
1.3. <i>Compétence sociolinguistique</i>	<i>15</i>
1.3.1. Quelques définitions	15
1.3.2. Le contexte de l'apprenant algérien	16
1.4. <i>Degré de maîtrise de la fonction de communication : échange de messages.....</i>	<i>17</i>
1.4.1. La compétence active	17
1.4.2. La compétence passive	18
2. Étude de la composante culturelle dans la compétence de communication des étudiants.....	19
2.1. <i>La pratique d'une langue et la découverte d'une culture</i>	<i>19</i>
2.2. <i>Les formes de la culture</i>	<i>24</i>
2.3. <i>Les cultures en présence</i>	<i>28</i>
2.3.1. Culture et langue maternelle	28
2.3.2. Culture et langue étrangère.....	30
2.3.3. Les écarts de culture	30
Chapitre deuxième : Le culturel dans l'enseignement des langues étrangères : observation du module « Texte et histoire »	32
1. Les préalables didactiques.....	34
1.1. <i>La relation à l'autre : le concept d'altérité.....</i>	<i>33</i>
1.2. <i>Les conséquences de la notion d'altérité sur l'apprentissage.....</i>	<i>35</i>
1.3. <i>La fonction du français dans l'apprentissage de la langue étrangère</i>	<i>36</i>
2. Méthodes et objectifs de l'apprentissage d'une (ou des) langue(s) étrangère(s)...	36
2.1. <i>L'apprenant et les objectifs d'apprentissage</i>	<i>37</i>
2.2. <i>Étude d'un exemple : le module « Textes et Histoire »</i>	<i>37</i>
Chapitre troisième : Étude de l'enseignement /apprentissage du module : l'expérience effectuée en tenant compte des paramètres culturels.....	48
1. Description de l'expérience.....	50
1.1. <i>Les phases de l'expérience</i>	<i>49</i>
1.2. <i>Choix des textes</i>	<i>50</i>
1.3. <i>Les objectifs de l'expérience</i>	<i>50</i>
2. Réalisation de l'expérience.....	52
2.1. <i>Première partie : les préparatifs</i>	<i>51</i>
2.2. <i>Réalisation de l'expérience</i>	<i>54</i>
Conclusion	79
Bibliographie.....	82
Annexes.....	92
Table des matières	226

