

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE BLIDA 2 - ALI LOUNICI
Faculté des lettres et des langues
Département de français

THESE PRESENTEE POUR L'OBTENTION DU DIPLOME DE DOCTORAT

Spécialité : Didactique du français

**RÔLE DES REFERENCES SOCIOCULTURELLES DANS LA
COMPREHENSION DU TEXTE LITTERRAIRE**
**CAS DES ETUDIANTS DE MASTER I DU DEPARTEMENT DE FRANÇAIS
DE L'UNIVERSITE DE BATNA**

Volume 1

Présentée par l'étudiante :

Amèle HAMDAD

Dirigée par :

Docteur Hakim MENGUELLAT

Devant le jury composé de :

Karima AIT DAHMANE	Professeur, U. d'Alger 2	Présidente
Hakim MENGUELLAT	Maitre de conférences, U. de Blida 2	Rapporteur
Assia BELGHEDDOUCHE	Maitre de conférences, ENS d'Alger	Examinatrice
Mohand Amokrane AIT DJIDA	Maitre de conférences, U. de Chlef	Examineur
Mhand AMMOUDEN	Maitre de conférences, U. de Bejaia	Examineur

ANNEE UNIVERSITAIRE : 2016/2017

« Je ne veux pas que ma maison soit entourée de murs de toutes parts et mes fenêtres barricadées. Je veux que les cultures de tous les pays puissent souffler aussi librement que possible à travers ma maison. Mais je refuse de me laisser emporter par aucune ».

Ghandi

Remerciements

D'abord, je tiens à exprimer ma reconnaissance et mes vifs remerciements à mon Directeur de recherche Docteur Hakim MENGUELLAT pour l'aide compétente et le soutien inconditionné qu'il m'a apportés, pour ses orientations, ses critiques objectives, ses conseils instructifs, ses encouragements rassurants ainsi que pour le temps précieux qu'il m'a accordé.

Je tiens à remercier, aussi, les membres du jury qui me font l'honneur d'évaluer ce modeste travail de recherche.

Un grand merci à mes très chers parents pour leur soutien moral et leurs encouragements tout au long de ces longues années d'études.

Je souhaiterais, également, exprimer ma gratitude à l'égard de mon mari pour son soutien affectif enthousiasmant.

Un merci chaleureux à ma sœur Chanez qui m'a soutenue, m'a encouragée et m'a aidée dans l'accomplissement de cette thèse.

Je n'oublierais pas d'adresser mes remerciements aux enseignants et aux étudiants de master I du département de français de l'université de Batna qui ont contribué à la réalisation de ce travail de recherche.

Dédicaces

Je dédie ce modeste travail de recherche à :

Mes très chers parents ;

Mon mari ;

Mes deux anges Rami et Imad ;

Ma sœur et sa famille ;

Mes frères et leurs familles ;

Ma belle-famille ;

Toutes mes amies ;

Toutes les personnes qui m'aiment.

Résumé

De nombreux chercheurs et didacticiens affirment que la culture est un élément incontournable de tout système d'enseignement/apprentissage des langues étrangères et qu'une langue ne peut être apprise seule sans la culture qu'elle véhicule. Pourtant, en Algérie, l'enseignement du français langue étrangère paraît ne pas en accorder de l'importance. En fait, pour des raisons idéologiques, ou autres, les référents socioculturels sont souvent inexistantes dans les programmes et les manuels scolaires algériens de sorte que de nombreux étudiants, notamment ceux qui se spécialisent en français, arrivent à l'université en ayant beaucoup de lacunes relatives à leur incompétence socioculturelle. En fait, nous estimons que cette incompétence pourrait avoir un grand impact sur la capacité de ces étudiants à comprendre les œuvres littéraires d'expression française d'auteurs français, des textes souvent riches en référents socioculturels.

Mots-clés : la culture – le socioculturel – la compétence socioculturelle – la lecture/compréhension des textes littéraires.

ملخص

العديد من الباحثين و المهتمين بالتعليمية يؤكدون على أن الثقافة تمثل عنصرا لا يمكن تجاهله في أي منظومة تعليمية/ تعليمية متعلقة باللغات الأجنبية، بحكم أن أي لغة لا يمكن تعلمها بمعزل عن الثقافة التي تحملها، بالرغم من أن تعليم الفرنسية باعتبارها لغة أجنبية، يبدو أنه لا يولي إهتماما لهذا. و بالفعل فإنه، و لاعتبارات إيديولوجية بدون شك، يلاحظ غياب كلي للمرجعيات السوسيوثقافية في البرامج و الكتب المدرسية الجزائرية، الأمر الذي ترتب عنه أن العديد من الطلبة، و بالأخص هؤلاء الذين يتخصصون في الفرنسية، يأتون إلى الجامعة و هم يعانون الكثير من النقائص المتعلقة بعدم كفاءتهم السوسيوثقافية. و من ثمة فإننا نلاحظ بأن هذا النقص يمكن أن يكون له بالغ الأثر على قدرة هؤلاء الطلبة على فهم الأعمال الأدبية المعبر عنها باللغة الفرنسية للكتاب الفرنسيين، و هي نصوص ثرية، في العادة، بالمرجعيات السوسيوثقافية.

كلمات البحث: الثقافة – السوسيوثقافي – الكفاءة السوسيوثقافية - قراءة و فهم النصوص الأدبية.

Abstract

Many researches and didacticians argue that culture is essential to any system of teaching/learning foreign languages and that a language cannot be learned alone without the culture it conveys. In fact, for ideological reasons, socio-cultural referents are often non-existent in Algerian curriculum and textbooks, so that many students, especially those who are specialized in French arrive at university with many gaps relative to their socio-cultural incompetence. In fact, we believe that this incompetence could have a great impact on the ability of these students to understand the French literary works of French authors, texts rich of socio-cultural referents.

Keywords: the culture, the socio-cultural, the socio-cultural competence, reading/comprehension of literary texts

SOMMAIRE

INTRODUCTION GENERALE.....	13
PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE.....	18
CHAPITRE 1: Culture et socioculturel : appropriation et prise en charge.....	19
1.1. De la culture vers le socioculturel	20
1.2. Les notions de culture et de socioculturel en didactique des langues étrangère....	25
1.3. La compétence socioculturelle en didactique des langues étrangères.....	29
1.4. La conscience identitaire et la perception des cultures maternelle et étrangère....	37
CHAPITRE 2 : Culture et enseignement : peut-on enseigner une culture étrangère ?...41	
2.1. Les dimensions linguistiques et culturelles dans l'enseignement/apprentissage du FLE.....	42
2.2. Les empreintes culturelles, interculturelles et socioculturelles en didactique des langues étrangères.....	51
2.3. L'étendu linguistique et socioculturelle de la communication.....	62
2.4. Le français en Algérie : contexte sociolinguistique, statuts et enseignement.....	64
CHAPITRE 3: La littérature : Miroir d'une culture.....	73
3.1. Le texte littéraire : définition et fonction.....	75
3.2. La lecture/compréhension d'un texte littéraire.....	76
3.3. Les difficultés relatives à la lecture/compréhension d'un texte littéraire.....	77
3.4. Le texte littéraire et la culture.....	79
3.5. Le texte littéraire : vecteur de culture et d'histoire en classe de FLE.....	95
CHAPITRE 4 : Les représentations culturelles en classe de langue étrangère.....	99
4.1. La notion de représentations en classe de langue étrangère.....	100
4.2. Les représentations culturelles.....	106
4.3. Les représentations liées au bilinguisme (arabe/ français) en Algérie.....	116
DEUXIEME PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE.....	123
CHAPITRE 1 : Choix méthodologique.....	124
1.1. Contexte et constats.....	125
1.2. Choix du public.....	126
1.3. Problématique et hypothèses de recherche.....	128

1.4. Choix des méthodes d'enquête.....	128
1.5. Lieu de l'enquête et de l'expérimentation.....	129
1.6. Conditions du déroulement de l'enquête et de l'expérimentation.....	129
1.7. Choix des textes supports.....	133
CHAPITRE 2 : Enquête réalisée auprès des enseignants.....	136
2.1. Analyses et dépouillement des résultats de l'enquête réalisée auprès des enseignants.....	137
2.2. Commentaires des résultats du questionnaire (A) adressé aux enseignants	151
CHAPITRE 3 : Enquête réalisée auprès des étudiants.....	153
3.1. Analyses et dépouillement des résultats de l'enquête réalisée auprès des étudiants.....	145
3.2. Commentaire des résultats du questionnaire (B) adressé aux étudiants	181
CHAPITRE 4 : Tests et expérimentation.....	184
4.1. Analyses et dépouillement des résultats des tests de compréhension 1, 2, 3 et 4..	185
4.2. Commentaires des résultats des tests de compréhension 1, 2, 3 et 4.....	204
4.3. Analyses et dépouillement des résultats des tests de compréhension 5, 6, 7 et 8...	205
4.4. Commentaires des résultats des tests de compréhension 5, 6, 7 et 8	222
4.5. Synthèse.....	223
CHAPITRE 3: Démarches et pistes pédagogiques	224
3.1. Réflexions autour des démarches pédagogiques	225
3.2. Pistes pédagogiques.....	227
CONCLUSION GENERALE.....	243
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	248
TABLE DES MATIERES.....	269

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Nombre des étudiants inscrits en première année master de 2009 à 2016.....	127
Tableau 2 : Synthèse de l'enquête et de l'expérimentation effectuée auprès des enseignants et des étudiants de master I de l'université de Batna	132
Tableau 3 : Profil des enseignants interrogés.....	138
Tableau 4 : Niveau des étudiants en français.....	139
Tableau 5 : La lecture des textes littéraires.....	143
Tableau 6 : Le choix des textes littéraires.....	144
Tableau 7 : L'intérêt porté à la littérature et à la lecture/compréhension des textes littéraires	145
Tableau 8 : Le niveau de compréhension des textes littéraires d'auteurs français/ d'auteurs maghrébins (algériens) d'expression française.....	147
Tableau 9 : La lecture/ compréhension des textes littéraires d'auteurs français.....	148
Tableau 10 : Objectifs des items du questionnaire (A) adressé aux enseignants du département de français de l'université de Batna.....	149
Tableau 11 : Objectifs des items du questionnaire (A) adressé aux enseignants du département de français de l'université de Batna (suite).....	150
Tableau 12 : Le profil du public interrogé.....	155
Tableau 13 : Le choix de la spécialité.....	156
Tableau 14 : Les représentations relatives aux différentes spécialités.....	157
Tableau 15 : Le choix de la filière.....	158
Tableau 16 : Les représentations relatives à la langue française.....	160

Tableau 17 : Le contact avec les natifs.....	161
Tableau 18 : Les représentations relatives à la France.....	162
Tableau 19: La pratique de la langue française en dehors de la classe.....	163
Tableau 20 : L'intérêt porté à l'actualité française.....	164
Tableau 21 : L'intérêt porté aux programmes de la télévision française.....	165
Tableau 22 : Le milieu familial.....	166
Tableau 23 : L'intérêt porté à la chanson française.....	167
Tableau 24 : Les représentations relatives au niveau en français.....	168
Tableau 25 : Les représentations relatives à la culture française.....	169
Tableau 26 : Les représentations relatives à la compétence socioculturelle.....	170
Tableau 27 : Les connaissances culturelles et civilisationnelles.....	171
Tableau 28 : L'intérêt porté à la littérature.....	172
Tableau 29 : Les préférences de lecture.....	173
Tableau 30 : Les difficultés relatives à la lecture des textes littéraires.....	174
Tableau 31 : La compétence socioculturelle et la lecture des textes littéraires.....	175
Tableau 32 : Les indices socioculturels présents dans les textes littéraires.....	176
Tableau 33 : Objectifs des items du questionnaire (B) adressé aux étudiants de master I de l'université de Batna.....	178
Tableau 34 : Objectifs des items du questionnaire (B) adressé aux étudiants de master I de l'université de Batna (suite).....	179
Tableau 35 : Objectifs des items du questionnaire (B) adressé aux étudiants de master I de l'université de Batna (suite).....	180
Tableau 36 : Légende des symboles désignant la nature des réponses des étudiants dans les différents tests de compréhension.....	186

Tableau 37 : Les connaissances des étudiants relatives aux noms propres français...	187
Tableau 38 : Les connaissances des étudiants relatives aux noms propres français (suite).....	188
Tableau 39 : Les connaissances des étudiants relatives aux noms propres français (suite).....	189
Tableau 40 : Les connaissances des étudiants relatives aux systèmes politiques et militaires français.....	190
Tableau 41 : Les connaissances des étudiants relatives aux systèmes politiques et militaires français (suite).....	191
Tableau 42 : Les connaissances des étudiants relatives aux valeurs religieuses et aux croyances des Français.....	192
Tableau 43 : Les connaissances des étudiants relatives à l’histoire de la France.....	193
Tableau 44 : Les connaissances des étudiants relatives à l’histoire de la France (suite).....	194
Tableau 45 : Les connaissances des étudiants relatives aux classes sociales françaises.....	195
Tableau 46 : Les connaissances des étudiants relatives au mode de vie des Français.....	196
Tableau 47 : Les connaissances des étudiants relatives à l’art français.....	197
Tableau 48 : Les connaissances des étudiants relatives à l’art français (suite).....	198
Tableau 49 : les connaissances des étudiants relatives aux expressions et aux allusions françaises.....	199
Tableau 50 : Objectifs des items des tests de compréhension 1, 2, 3 et 4 effectués auprès des étudiants de master I –français- de l’université de Batna.....	200
Tableau 51 : Objectifs des items des tests de compréhension 1, 2, 3 et 4 effectués auprès des étudiants de master I –français- de l’université de Batna (suite).....	201

Tableau 52 : Objectifs des items des tests de compréhension 1, 2, 3 et 4 effectués auprès des étudiants de master I –français- de l’université de Batna (suite).....	202
Tableau 53 : Objectifs des items des tests de compréhension 1, 2, 3 et 4 effectués auprès des étudiants de master I –français- de l’université de Batna (suite).....	203
Tableau 54 : les connaissances des étudiants relatives aux noms propres algériens.....	206
Tableau 55 : les connaissances des étudiants relatives aux noms propres algériens (suite).....	207
Tableau 56 : les connaissances des étudiants relatives aux noms propres algériens (suite).....	208
Tableau 57 : les connaissances des étudiants relatives à l’histoire de l’Algérie.....	209
Tableau 58 : les connaissances des étudiants relatives à l’histoire de l’Algérie (suite).....	210
Tableau 59 : les connaissances relatives aux valeurs, aux croyances et aux traditions algériennes.....	212
Tableau 60 : Les appellations relatives aux emplois ou objets de la vie quotidienne des Algériens.....	213
Tableau 61 : Les appellations relatives aux emplois ou objets de la vie quotidienne des Algériens (suite).....	214
Tableau 62 : les connaissances des étudiants relatives aux expressions et allusions algériennes.....	215
Tableau 63 : les connaissances des étudiants relatives aux comportements partagés des Algériens.....	216
Tableau 64 : les connaissances des étudiants relatives aux comportements partagés des Algériens (suite).....	217
Tableau 65 : les connaissances des étudiants relatives aux référents géographiques algériens.....	218

Tableau 66 : Objectifs des items des tests de compréhension 5, 6, 7 et 8 effectués auprès des étudiants de master I –français- de l’université de Batna.....	219
Tableau 67 : Objectifs des items des tests de compréhension 5, 6, 7 et 8 effectués auprès des étudiants de master I –français- de l’université de Batna (suite).....	220
Tableau 68 : Objectifs des items des tests de compréhension 5, 6, 7 et 8 effectués auprès des étudiants de master I –français- de l’université de Batna (suite).....	221

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : les difficultés observées chez les étudiants dans les modules de langue et dans les modules littéraires.....	140
Figure 2 : les représentations des enseignants relatives aux incompétences linguistiques et/ou socioculturelles de leurs étudiants.....	141
Figure 3 : les représentations des étudiants relatives aux difficultés des modules.....	159
Figure 4 : les représentations des étudiants relatives à la lecture/compréhension des textes littéraires d’auteurs français.	174

INTRODUCTION GENERALE

Introduction générale

La compétence socioculturelle en classe de français langue étrangère constitue, ces dernières années, une source de recherches importantes, si l'on prend en considération le nombre des travaux qui ont été réalisés dans ce domaine¹. En effet, cette dimension socioculturelle, dont la maîtrise représente un atout majeur dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, fait naître un intérêt particulier chez de nombreux chercheurs. D'ailleurs, certains d'entre eux affirment que l'apprentissage d'une langue étrangère ne peut se faire sans la maîtrise de la culture qu'elle véhicule. Denis (2000 :62) dit à ce sujet que

« Le cours de langue constitue un moment privilégié qui permet à l'apprenant de découvrir d'autres perceptions et classifications de la réalité, d'autres valeurs, d'autres modes de vie... Bref, apprendre une langue étrangère, cela signifie entrer en contact avec une nouvelle culture. »

Par ailleurs, le terrain de recherche, reste encore fertile pour explorer des problématiques relatives à l'enseignement du socioculturel en classe de F.L.E²; et c'est ce à quoi nous nous sommes intéressés aujourd'hui. En fait, notre étude porte sur des apprenants issus du système éducatif algérien ; un système dont l'enseignement de la langue française s'est toujours fait indépendamment de la culture qu'elle véhicule. Une culture quasiment absente des programmes et des manuels scolaires, comme l'indiquent Lounici et Blanchet (2007 : 21) : *« Il apparaît clairement qu'à la question des modalités d'enseignement des langues étrangères, l'école algérienne néglige largement la dimension interculturelle »*. Ces deux chercheurs attestent à ce sujet que dans une démarche qui est censée prendre en considération la maîtrise d'une compétence communicative, l'enseignement/apprentissage des langues étrangères

¹ Nous citons comme exemples les travaux de Abdallah-Pretceille (1983- 2004) ; de Beacco, J-C. (1981-2000) ; Byram. (1992-1998) ; de Zarate, G. (1982- 2004) ; etc.

² FLE : français langue étrangère.

devrait se soumettre au principe qu'on ne peut pas arriver à communiquer en langue étrangère sans prendre en considération les facteurs interculturels. Or, la réalité algérienne est complètement différente. « *Concrètement aucune référence culturelle spécifique n'apparaît dans les livres et les manuels scolaires : c'est une langue fortement décontextualisée et hors ancrage interactionnel que l'on propose aux élèves.* » (Idem : 21)

Pourtant, il est bien noté dans les textes officiels, que les aspects socioculturels et interculturels, lors de l'enseignement d'une langue étrangère, devraient être pris en considération. Fernini (1982 : 10) atteste à ce sujet que le système algérien affiche clairement ses ambitions et ses orientations pour s'ouvrir sur le monde. Néanmoins, nous estimons que de nombreuses raisons, notamment idéologiques, peuvent être la cause de cette dissociation de la langue française de sa culture et de la difficulté du système éducatif algérien à s'ouvrir réellement sur l'Autre.

Ainsi, en tant qu'enseignante de français à l'université de Batna³; nous remarquons que les apprenants passent du lycée à l'université en traînant d'énormes lacunes relatives à la culture française. Par conséquent, ceux qui se spécialisent en français sont les premiers à souffrir de cette incompetence socioculturelle ; vu qu'ils éprouvent des difficultés à acquérir la langue française et à accéder, surtout, à sa littérature ; ce qui explique, notamment, leur échec à accéder au sens du texte littéraire d'auteurs français. En effet, on ne peut comprendre un texte littéraire sans repérer et/ ou décrypter les éléments de l'ordre socioculturel qui le parsèment. Fragonard (2004 :20) pense à ce sujet que « *Les textes littéraires appartiennent à tout le monde ; or, tout le monde n'est pas aujourd'hui en mesure de percevoir les significations, les enjeux, les attrait des faits culturels.* ».

Notre recherche porte donc, sur *le rôle des références socioculturelles dans la compréhension du texte littéraire*. Nous avons ciblé comme public les étudiants de la première année « master français » de l'université de Batna. Le choix de ce public n'est pas aléatoire : nous avons choisi de travailler avec les étudiants de Master1, étant

³ Batna : située à 435 km au sud-est d'Alger et à 113 km au sud-ouest de Constantine. La ville de Batna est considérée historiquement comme étant la « capitale » des Aurès

donné que ces derniers passent par trois années de tronc commun et sont amenés par la suite à faire un choix décisif : se spécialiser en littérature française ; en didactique du F.L.E. ou en science du langage. Devant ces trois spécialités proposées, l'hésitation n'est pas vraiment observée chez ces étudiants. En fait, la plupart d'entre eux recule devant la littérature et tout ce qui est relatif aux textes littéraires pour se spécialiser en didactique ou en sciences du langage. Ce recul, les étudiants l'admettent, réside dans le fait qu'ils rencontrent des difficultés pour comprendre les textes littéraires, particulièrement, ceux d'auteurs français. Ainsi, nous nous sommes demandés : **quelles seraient les raisons qui font que les étudiants de français (niveau master I), ne saisissent pas le sens des textes littéraires d'auteurs français ?**

Cette problématique nous a amené à formuler l'hypothèse suivante :

- Peut-être que les difficultés observées chez la plupart des étudiants de master I français de l'université de Batna et leur recul face à la littérature en général, et face aux textes littéraires d'auteurs français, en particulier, est due surtout à leur incompétence socioculturelle.

Cette recherche s'intéresse à la situation de la langue française dans un univers algérien précis, et aux représentations culturelles qui lui sont associées. Elle s'inscrit, donc, dans le champ de la Didactique des langues et des cultures ainsi que celui de la psychologie sociale⁴. Une recherche qui appelle, surtout, à la valorisation de la dimension socioculturelle en classe de F.L.E. Par ailleurs, cette recherche nous a amené à aborder le sens de plusieurs notions-clés qui sont : la culture ; le socioculturel ; l'interculturel ; la compétence socioculturelle ; les représentations ; le statut de la langue française en Algérie ainsi que la compréhension et l'exploitation du texte littéraire en classe de F.L.E.

Nous avons structuré notre travail en deux parties qui s'organisent en chapitres présentant un cadrage théorique, une démarche méthodologique et une analyse des données.

⁴ La psychologie sociale se définit comme étant la discipline « des interactions entre individu et société ». Elle a pour étude l'emprise « invisible » de la société sur les individus et rarement l'inverse, c'est à-dire l'action des individus sur la société.

Le premier chapitre traite les notions de culture et de socioculturel ainsi que les différentes notions qui s'y rapportent. Nous nous intéresserons, particulièrement, à la notion de compétence socioculturelle en didactiques des langues étrangères ; à la conscience identitaire et à la perception des cultures maternelle et étrangère.

Le deuxième chapitre s'intéresse à l'enseignement de la culture : nous nous pencherons, surtout, sur les dimensions linguistiques et socioculturelles de l'enseignement des langues étrangères et à leurs objectifs communicationnels. Nous verrons aussi, la place accordée à l'interculturel et au socioculturel en classe de langues étrangère tout en essayant d'expliquer ce qu'on entend par empreintes culturelles, interculturelles ou socioculturelles qu'un apprenant peut rencontrer lors de son enseignement/ apprentissage d'une langue étrangère. Nous nous intéresserons enfin, à l'enseignement du français en Algérie, à ses différents statuts et au contexte sociolinguistique dans lequel il a évolué de l'indépendance jusqu'à nos jours.

Dans le troisième chapitre, nous nous préoccupons de la littérature et de la lecture/compréhension des textes littéraires. Nous nous intéresserons, ensuite, aux éléments socioculturels qui organisent ce genre de textes et qui peuvent entraver leur compréhension. Nous nous pencherons, aussi, sur ce que peut refléter un texte littéraire comme histoire, culture ou identité ; notamment, le texte littéraire algérien d'expression française. Nous verrons enfin, que le texte littéraire est un moyen qui permet de transmettre toute une histoire et/ou identité culturelle d'un peuple.

Le quatrième chapitre est réservé aux représentations, particulièrement, aux représentations culturelles. Nous nous intéresserons à certains concepts qui leur sont associés tels que les stéréotypes et les préjugés. L'intérêt pour notre recherche est, précisément, de saisir les relations qui peuvent lier les représentations, qu'elles soient socioculturelles ou sociolinguistiques à l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Ainsi, nous nous pencherons sur les modalités de leur enseignement ; aux représentations qui peuvent constituer une continuité ou une discontinuité culturelle en classe de langue et à celles qui peuvent être liées au bilinguisme (arabe- français), notamment lors de l'enseignement du FLE en Algérie.

Par ailleurs, le cadre méthodologique de notre travail est organisé en cinq chapitres ayant chacun une orientation particulière. Nous exposerons, d'abord, dans le premier chapitre, réservé au choix méthodologique, notre problématique, nos hypothèses, notre choix du public et du corpus, nos techniques d'enquêtes et les conditions générales du déroulement de la recherche. Nous consacrerons, ensuite, le deuxième et le troisième chapitre, au dépouillement et aux analyses des données relatifs aux enquêtes réalisées auprès des enseignants et des étudiants de master I du département de français de l'université de Batna. Le quatrième chapitre est consacré au dépouillement et aux analyses des données liés aux tests de compréhension effectués auprès de ce même public d'étudiants. Nous proposerons enfin, dans le cinquième chapitre quelques pistes pédagogiques et des perspectives de recherche qui pourraient conduire les apprenants algériens à une maîtrise de la compétence socioculturelle et à une meilleure lecture/compréhension des textes littéraires, notamment, ceux d'auteurs français.

Il est à signaler que notre travail est focalisé sur la place accordée à la dimension socioculturelle lors de l'enseignement des textes littéraires d'auteurs français et algériens à l'université de Batna. Notre analyse des programmes sera complétée par une analyse des représentations des enseignants et étudiants par rapport à la prise en charge de l'enseignement de l'interculturel en classe de FLE.

La conclusion générale, englobera une synthèse des résultats obtenus avec des éléments de réponses à notre problématique de départ et une vérification des hypothèses formulées. Nous évoquerons, en outre, les apports et les limites de ce travail de recherche et les différentes perspectives auxquelles il invite.

PREMIERE PARTIE

Cadre théorique

Chapitre 1

Culture et socioculturel : appropriation et prise en charge

Les notions de « culture » et de « socioculturel » sont intimement liées et se caractérisent par une grande diversité de leurs emplois et de leurs définitions. Ainsi, en faisant une recherche dans le domaine des sciences sociales, on ne leur découvre pas de définitions claires et précises mais on évoque, plutôt quelques facteurs les déclinant, comme le « socioculturel » qui évoque le niveau de vie social, la situation professionnelle, le parcours de vie, etc. Nous nous pencherons, alors, dans ce chapitre, sur ces notions de « culture » et de « socioculturel » et nous évoquerons leurs différentes définitions, notamment, celles relatives aux domaines de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. En outre, parmi ces nombreuses notions et représentations qui sont construites et véhiculées autour du champ de « culture » ou de « socioculturel » et de leurs différentes dimensions dans diverses disciplines, nous nous pencherons sur d'autres notions et concepts fondamentaux qui les entourent telles que la compétence socioculturelle, la conscience identitaire et la perception des cultures maternelle et étrangère. Nous nous intéresserons aussi, à l'apport de ces notions –clés au domaine de la didactique des langues/cultures étrangères, le domaine dans lequel nous inscrivons notre recherche.

1.1. De la culture vers le socioculturel

La « Culture » en tant que notion, a longuement évolué à travers les temps et a connu une foultitude d'acceptions. Ces définitions changent incessamment et coexistent sans que l'une ne chasse précipitamment l'autre. Nous allons dans ce qui suit évoquer succinctement l'évolution du concept culture à travers le temps, ce qui nous permettra de mieux le cerner.

En fait, nous nous inspirons des travaux de Cuche (2004), de Beacco (2000), de Byram (1992), de Kaplan et Hamers (1972), pour tenter de résumer l'évolution de cette notion de « *culture* » à travers les temps :

Le mot « *culture* » fut, d'abord, utilisé pour qualifier la pratique du travail de la terre comme activité essentielle pour satisfaire les besoins relatifs à la nutrition (agriculture). Le terme « *culture* » servit, plus tard, à désigner, l'enseignement, les soins et l'accroissement des qualités humaines.

Durant l'époque de l'antiquité grecque, les philosophes désignaient par le mot « *culture* » (Paideia) toutes les connaissances indispensables à un individu pour être admis comme citoyen grec.

Le terme « *Culture* », tel qu'on le connaît aujourd'hui, a été utilisé pour la première fois durant l'époque romaine par l'écrivain Cicéron lorsqu'il utilise l'expression latine « *CULTURA* », comme métaphore, dans son essai « *Cultura animi philosophia* » qui signifie : la culture est l'âme de la philosophie. Cicéron désirait, ainsi, désigner par le terme « *Culture* », toute activité pour le développement mental grâce à laquelle les humains pourront atteindre les connaissances artistiques ; scientifiques et éthique. La notion de « *Culture* » faisait, alors, partie des langues européennes et il ne restait qu'à lui concevoir une définition plus précise. Cette tâche a été, donc, accordée aux philosophes du 17^{ème} et du 18^{ème} siècles qui ont tenté à tour de rôle de donner des définitions plus ou moins précises et claires au mot « *Culture* ».

Pour Pufendorf, « *Culture* » désignait tous les biens et commodités de la vie que l'être humain a pu obtenir comme résultat de ses activités transformatrices dans la nature (cité par Kaplan et Hamers, 1972 :45).

Presque tous les philosophes du 17^{ème} siècle tels que Morus ; Bacon ; Hobbes utilisaient la notion de « *Culture* » pour désigner le processus de perfectionnement des capacités humaines. Les rationalistes Spinoza et Leibnitz les rejoindront, plus tard, et donneront le même sens au terme « *Culture* ».

Au 18^{ème} siècle, le philosophe allemand Von Herder, accorde un nouvel emploi à la notion de « *Culture* », celui d'éclaircir les revirements dans l'histoire humaine. Ainsi, dans son ouvrage « *Idées sur la philosophie de l'histoire de l'Humanité* », il utilise le mot « *Culture* » pour qualifier l'ensemble des transformations chez certains peuples sélectionnés par opposition à la barbarie qui désignait les hommes sans culture. Le philosophe ira plus loin et atteste que la « *Culture* » doit être envisagée comme une phase de changement des forces morales et intellectuelles de l'humanité et comme une particularité impérieuse de tous les peuples civilisés et barbares ; médiévaux et anciens ; asiatiques et européens ; etc. La « *culture* » n'aura, donc, pas une définition

unique ou universelle (Cité par Cuche, 2004 : 25). L'auteur ajoute que « *la différence entre les peuples illustrés et les non illustrés, cultivés et non cultivés, réside non dans sa particularité sinon seulement dans son degré* » (Cité par Cuche, ibidem : 30).

Durant cette même période, le penseur. Adelung s'est intéressé à la notion de « Culture » et aux différents sens qu'elle engendre. Pour lui, « *La force motrice du développement culturel n'est pas un acte divin, non plus d'influence d'un idéal abstrait et intemporel* ». Ce penseur est le premier à élucider l'origine de « la culture » dans le vécu des humains, notamment celui des rapports objectifs de la société (Op.cit. : 30).

Comme les sciences anthropologiques étaient à leurs premiers pas, l'utilisation idéaliste de ce concept de « *culture* » reste prédominante jusqu'à la fin du 19^{ème} siècle. C'est à ce moment-là que commençait à apparaître la science anthropologique à dimension socioculturelle. L'objectif premier que les chercheurs de cette nouvelle science ont dû entreprendre, était de concevoir une définition conceptuelle claire et précise pour cette notion de « *culture* ». Il était donc question de construire le concept initial de la théorie anthropologique culturelle, le concept de « *culture* ».

L'anthropologue anglais Taylor, était le premier à donner une définition conceptuelle valable à cette notion de « culture ». Sa définition peut être considérée comme la plus classique et c'est à partir de cette définition qu'ont été réalisées des analyses assez adéquates et valables du concept « culture ».

Taylor a conceptualisé la définition suivante :

« *La culture est un tout complexe qu'inclut les connaissances, les croyances, l'art, la morale, le droit, les coutumes, ainsi que toutes les autres dispositions et habitudes acquises par l'homme en tant que membre d'une société* » (Cité par Cuche, Op.cit. : 30).

Après ces travaux de Taylor et pour aboutir à une définition plus ou moins objective de la notion de « culture », de nombreux anthropologues, jusqu'à nos jours, ont tenté

de formuler plusieurs définitions, sans qu'aucune ne puisse altérer le sens principal de cette définition de Taylor. Certes, ces nouvelles définitions, ont apporté de nouvelles facettes obscures à cette notion de base, mais ceci est dû essentiellement au fait que chacun des auteurs s'est focalisé sur un aspect spécifique de cette notion pour consolider une construction théorique singulière. Certaines de ces définitions mettent, donc, l'accent sur des aspects sociaux, psychologiques, géographiques, historiques ou économiques.

Nous pouvons, alors, soustraire certaines conclusions relatives à la notion de « *culture* ». En effet, à travers « *la culture* » les êtres humains prennent un écart énorme avec toutes les autres espèces vivantes. C'est-à-dire, « *la culture* » fait perdre l'animalité chez les humains.

De nos jours, donner une définition claire au mot « culture » s'avère aussi, être une tâche difficile. Kaplan et Hamers le font constater « *culture est un mot fourre-tout* ». (1972 : 3). En fait, cette notion de « culture » est « polysémique », d'ailleurs Béacco, estime qu'elle reste « *un enjeu intellectuel et social et non un simple acte lexicographique* » (2000 :22).

En fait, actuellement, de nombreux chercheurs et théoriciens essayent toujours de définir cette notion. Ces définitions se rejoignent plus ou moins, ainsi selon Sapir « *La culture est un ensemble de significations que se communiquent les individus d'un groupe donné à travers ses interactions* » (cité par Cuche, Op.cit.: 48) ; quant à Goodnough, il estime que la culture est

« *constituée de tout ce que l'on a à connaître ou à croire pour se comporter de façon acceptable aux yeux des individus qui en font partie (...) c'est la forme des choses que les gens ont dans la tête, leurs modèles de perception, de mise en relation et d'interprétation de ces éléments mentaux* » (Cité par Byram, 1992 : 113).

Byram évoque une culture exprimée à travers de nombreux comportements et qui se manifestent sous formes de « *règles, normes, attentes en codes moraux et judiciaires,*

en proverbes, en injonctions des parents à l'attention des enfants », il ajoute qu'une grande partie de la culture est « tacite » et « à peine consciente » (1992 : 113).

Pour Claude Lévi-Straus la culture est

« un ensemble de système symbolique au premier rang desquels se placent le langage, les règles matrimoniales, les rapport économiques, l'art, la science, la religion. Tous ces systèmes visent à exprimer certains aspects de la réalité physique et de la réalité sociale, et plus encore, les relations que ces deux types de réalité entretiennent entre eux et que les systèmes symboliques eux-mêmes entretiennent les uns avec les autres » (Cité par Cuche, op.cit. : 43).

Ainsi, la culture est un savoir partagé entre les individus faisant partie d'un même système social. Elle concerne chacun d'entre eux et se communique à travers les temps d'une génération à une autre. Elle enferme des valeurs et des idées héritées et formulées sous formes symboliques et souvent implicites. La culture n'est, donc, qu'

« une tournure, un infléchissement de nos représentations, nos sentiments, nos conduites, tous aspects du psychisme et même de l'organisme; infléchissement artificiel commun à un groupe, qui à la fois rassemble et différencie, et se transmet par l'hérédité sociale. C'est surtout un système de significations : valeurs, règles, codes groupal de significations » (Encyclopédie Universalis, 2012).

En définitive, nous précisons que le terme de « culture », tel qu'il est utilisé dans cette thèse, fait référence à une notion très large qui fusionne toutes les références culturelles classiques (traditions, arts et lettres, etc.) ainsi que tout ce qui se réfère à la civilisation (modes de vie, comportements sociaux, perception propre à un ensemble d'individus formant un groupe culturel identifiable). Quant au terme « socioculturel », il est employé tout au long de cette recherche pour désigner « une culture » appartenant à un groupe social. Ainsi, il ne serait plus question d'une culture individuelle distinctive d'une personne donnée, mais d'une culture de groupe qui naît

au sein d'une société, qui progresse et qui se transmet inconsciemment, à travers le temps, d'une génération à une autre. L'individu détient donc, des croyances partagées avec les autres individus de son milieu social. Taylor parle de croyances, qui font partie du monde de « *références communes* » et qui deviennent pour les membres de la même société des normes à respecter et dont tout écart peut causer le rejet de la part du groupe. Ces normes n'existent pas seulement dans la tête des individus mais ce sont « *des significations intersubjectives* » qui organisent la société et qui expliquent les différents actes ou comportements des individus appartenant à des groupes sociaux distincts (Cité par Byram, Op.cit. : 114).

1.2. Les notions de culture/socioculturel en didactique des langues étrangères

On ne peut évoquer la notion de culture ou de socioculturel sans évoquer la notion de civilisation. En fait, la culture et la civilisation ont été l'objet pendant plus d'un siècle et dans différents pays, de la part des didacticiens, des historiens, des philosophes et des anthropologues, d'interprétations diverses. Ces deux notions, évoluaient parfois isolément, parfois en relation avec l'autre, de sorte que quelquefois elles s'opposaient ou se confondaient.

Par ailleurs, dans les nombreuses méthodologies d'enseignement des langues étrangères, ces notions n'ont pas connu d'interprétations claires et précises. D'ailleurs, différentes préfaces de manuels d'enseignement demeurent vagues concernant la définition de ces concepts. Chaque système éducatif leur attribue des définitions en fonction des finalités et des objectifs inscrits dans des situations d'enseignement précises, comme nous le confirme Béacco :

« La notion de « culture » est d'une polysémie telle que ce n'est pas d'elle que peut revenir une quelconque décision didactique. Au contraire, il revient au décideur éducatif, dans les cadres proposés par la réflexion didactique, de sélectionner parmi les interprétations attestées de « civilisation » et de « culture » celle (s) qui correspond

(ent) au projet éducatif à mettre en place dans une situation d'enseignement donnée » (2000 : 11).

Cependant, l'acception la plus ancienne qui a été attribuée à la notion de « culture » est celle de « *culture savante* » qui est héritée en France des « *belles lettres* » de l'époque grecque et latine. Elle englobe, ainsi, toutes les connaissances socioculturelles relatives à la littérature, à l'histoire, à la géographie, aux arts (peinture, musique, théâtre, etc.). Dans cette définition, le contenu socioculturel reste, plus ou moins, lié au contenu linguistique et la notion de « culture » demeure synonyme de la notion de « civilisation ».

Pour Galisson et Coste, la notion de « culture » est considérée comme synonyme de « civilisation » :

« Dans l'enseignement des langues, c'est l'acception (synonyme de civilisation) qu'on réfère le plus souvent, parce que la culture « ensemble de caractéristiques propres à une société donnée » se trouve directement impliquée dans chaque système linguistique, mais c'est encore au terme de civilisation qu'on a généralement recours pour dénoter « culture ». » (1976 : 84)

Porcher précise l'efficacité des questions liées au culturel en didactique des langues étrangères. Dans sa réflexion, les notions « culture » et « civilisation » n'apparaissent pas comme des concepts distincts, mais comme étant des notions synonymes. Il estime que « *Ce que l'on entend par culture comme par civilisation constitue, dit-on, un enjeu didactique essentiel et préalable.* » (1986 : 12)

Par ailleurs, Béacco aborde les notions « culture- civilisation », et évoque des notions sollicitées en didactique des langues :

« (...) déployons (...) les éléments à partir desquels se repèrent certaines acceptions de culture et de civilisation, communément sollicitées en didactique des langues, bien qu'à des degrés divers pour désigner ce que dans l'enseignement des langues, concerne autre chose

que la langue : les genres de vie, les mœurs, les valeurs et les caractéristiques de l'organisation des sociétés humaines. » (2000 :22)

Beacco opte pour la notion de « *civilisation* » et accepte d'y intégrer l'expression « *langue-civilisation* » envisageant que la langue et la civilisation ont des rapports interdépendants et que c'est par le biais de la langue que se révèlent l'histoire et la culture d'une société. Le chercheur évoque aussi l'existence de deux organisations dans les liens unissant la langue et la culture : la première, au niveau des mots, qui mettent à jour les valeurs, les attitudes et les comportements, et la seconde, au plan des comportements communicatifs, qui est propre à une situation linguistique et culturelle donnée. Chose pour laquelle, selon l'auteur on ne peut y distinguer entre l'enseignement d'une langue et celui d'une civilisation. (1986 : 44)

Alors que dans l'analyse de Beacco les notions de civilisation et de cultures ne sont pas opposées, et sachons que de nombreux chercheurs nous dirigent vers une liaison décisive entre ces deux concepts, nous choisissons d'adopter le mot culture, suite à la remarque de De Carlo qui suggère de remplacer « *civilisation* » par « *culture* ». Selon ce chercheur, le premier concept, c'est-à-dire « *la civilisation* », suppose une hiérarchie de valeurs acquises et préétablies, or la culture prévoit une légitimation de la pluralité des systèmes de valeurs, des sociétés et des points de vue, étant alors, porteuse de respect et de reconnaissances envers les différents pays et les différentes sociétés. (1998 : 23)

Au-delà du fait que l'enseignement de la culture ou de la civilisation, incorporé à l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, ait souvent été proposé par de nombreux didacticiens, le traitement attribué aux éléments socioculturels a subi des changements selon les différentes méthodologies de l'enseignement des langues étrangères. En outre, l'accès au savoir socioculturel est constamment resté en marge des éléments catalogués tels les connaissances linguistiques, étant donné qu'il a été fréquemment considéré comme étant un élément accessoire.

Par ailleurs, on ne peut aborder les notions de « *culture* » ou de « *socioculturel* » en didactique des langues étrangères, sans évoquer le concept d' « *interculturel* ». En fait,

ce dernier évolue à partir de l'idée de la réunion de la langue et de la culture dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Il est question d'une sorte de conciliation culturelle à laquelle participent les apprenants tout en pensant à leur culture maternelle et à la culture cible. Cette pensée survient particulièrement lors des interactions sociales avec la culture étrangère, lorsque les apprenants de la langue étrangère perçoivent, piètrement, que connaître une langue ne permet pas d'accéder à ce que Hall appelle « *les dimensions cachées de la culture* » (1971 : 67), une culture à laquelle les apprenants de la langue étrangère désirent s'intégrer. Donc, travailler sur l'inter-cultures se base essentiellement, comme le montre Abdallah Preteceille sur l'étude des non-dits et sur la reconnaissance de l'Autre et celle de soi. Dans cette approche, l'interculturalité ne sera pas considérée comme étant une compétence que les apprenants et les enseignants doivent avoir mais elle sera prise comme un complément de la compétence linguistique. Selon l'auteur « *l'interculturel est plus un discours qu'une méthode* ». (1996 : 143)

Pour Galisson, en didactique des langues étrangères, la démarche culturelle est associée à l'approche communicative. Le chercheur estime que comprendre les cultures est un passage décisif à la production du sens. D'après lui, l'objectif d'une telle démarche est d'agir sur les représentations et les attitudes des apprenants vis à vis de la culture de l'Autre, qui sont le plus souvent stéréotypées ; d'offrir aux apprenants la possibilité de forger des sentiments de relativité par rapport à leurs différentes certitudes (1995 :81). Cette opinion rejoint celle suggérée par De Carlo qui dit qu'

« Une éducation interculturelle viserait, d'une part, à faire supporter aux élèves l'insécurité causée par l'inconnu ; d'autre part, elle devrait les conduire à généraliser les expériences de contact avec la culture étrangère, sans tomber pour autant dans le piège du stéréotype. » (1998 :44)

En définitive, nous estimons qu'aborder les notions de « Culture » ou de « socioculturel » dans le champ de la didactique des langues étrangères n'est pas une tâche facile, particulièrement lorsque nous prenons en considération la polysémie que la notion de « culture » renferme. Cependant, remplacer le concept de « civilisation »

par celui de « culture » s'avère être le choix de nombreux chercheurs et didacticiens dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères étant donné qu'il sépare les dimensions culturelles des grands auteurs, œuvres, éléments ou actions relatifs à une société donnée.

Par ailleurs, dans le champ de la didactique des langues étrangères, les questions liées à la « culture » et au « *socioculturel* » n'ont jamais été exclues, cependant, elles ont été constamment laissées au second plan et prises comme des ornements aux activités de langue. Toutefois, avec l'avènement des approches communicatives et leurs fondements, on aperçoit un réaménagement dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères ce qui conduit les chercheurs à s'interroger sur le genre de compétences que les apprenants devraient avoir. Ainsi, des alliances indispensables se forment avec d'autres sciences de la connaissance telles que la sociologie, la communication, l'anthropologie et la psychologie. Ce changement de démarches, lié à l'insertion de la composante culturelle, s'est installé lorsqu'une grande attention s'est portée à l'examen des traits quotidiens de la société (les éléments socioculturels), des examens spécifiquement focalisés sur la sociologie et l'anthropologie. Ainsi, connaître les autres domaines de recherches devient indispensable pour les enseignants des langues/cultures étrangères étant donné que le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères est interdisciplinaire et qu'il envisage un mode d'accès aux diverses pratiques culturelles dissimulées ou implicites existantes dans la langue.

1.3. La compétence socioculturelle en didactique des langues étrangères

Le concept « culture » en tant qu'ensemble de savoirs a prédominé durant de nombreuses années dans les différentes pratiques de classe. De nombreux chercheurs ont tenté de l'éclairer et d'apporter surtout des précisions concernant la compétence socioculturelle. Benadava affirme, à ce sujet, qu'une langue ne peut être enseignée séparément de la culture qu'elle véhicule. Il précise, aussi, que dans toute communication se cachent des éléments non linguistiques relatifs à la culture/civilisation tels que :

- les représentations relatives aux visions du monde, aux stéréotypes et aux idéologies ;
- les règles socio-langagières liées surtout à l'interlocuteur, au lieu et au moment de la parole, aux types de communication ainsi qu'aux thèmes qui peuvent être abordés ;
- Les connaissances ethnographiques partagées par les membres du même groupe social. (1984 :160)

En fait, cette répartition montre l'importance de la notion de culture qui s'est transformée peu à peu en notion de compétence socioculturelle. Cette dernière a suscité l'intérêt de Courtylton qui a proposé de construire une compétence à visée culturelle et de diffuser un enseignement basé sur des contenus culturels. L'auteur propose la classification des faits culturels suivants :

- Les faits esthétiques relatifs aux réalisations et aux formes artistiques ;
- Les faits idéologiques qui renferment les modes de pensée et les croyances ;
- Les faits sociaux relatifs aux manières de vivre ensemble. (1984 : 52)

Cette méthode suggérée par Courtylton appelle à une sensibilisation des apprenants par le biais de contenus qui portent sur :

- Les valeurs ;
- Les attitudes relatives aux grands mythes ;
- Les comportements relatifs à la vie quotidienne ;
- L'esthétique : poésie, littérature, architecture, cinéma, chanson, poésie, peinture, etc. ;
- Les prises de position face à la communication : télévision, publicité, presse écrite ou orale, etc. (1984 : 56)

Ainsi, lorsque l'auteur propose cette répartition des faits socioculturels aussi bien que ses contenus, il fait remarquer la relation extrêmement étroite entre ces différents éléments de la culture qui peuvent refléter une société précise. C'est sur ce point que Porcher a centré ses attentions. Son point de vue relatif aux contenus à enseigner s'est

accentué sur la culture anthropologique, la culture cultivée, les stéréotypes ainsi que les emblèmes du pays cible (1982 :45). Il définit alors la compétence socioculturelle comme étant « *une grammaire générative de comportements culturels.* » (1986 :35). Il précise que plusieurs capacités peuvent construire cette compétence socioculturelle. Parmi ces capacités, il cite :

- les connaissances des discours (énoncés) qui font partie d'un «*consensus sémantique* » ;
- les connaissances relatives aux objets anthropologiques qui relèvent de la culture cultivée ;
- « *les connaissances des enjeux* » et des occupations humaines qui concernent les actions culturelles.

Ainsi, Porcher s'intéresse beaucoup plus à l'aspect sociologique et évoque certaines différences par rapports aux démarches précédemment citées. Quant à Louis, il estime que la force principale de cette méthode sociologique de la compétence socioculturelle s'appuie principalement sur ce qui correspond à une grande intuition, à savoir, qu'une communication ne puisse réussir sans supposer une réelle coordination de références telles que la connaissance des rôles respectifs des interlocuteurs, le contrôle des enjeux de l'interaction, la compréhension des normes sociales et des rites du langage (2009 : 62). Ce sont, donc, les éléments que l'ethnographie⁵ communicationnelle ainsi que l'interactionnisme⁶ suggèrent de prendre en considération.

La compétence communicative a elle aussi, était l'objet de nombreuses recherches et réflexions qui s'inscrivaient dans diverses disciplines. Chacune de ces réflexions a ajouté des composantes et a contribué également à l'élaboration d'une définition plus ou moins claire de cette notion de compétence communicative. Boyer évoque une compétence ethno socioculturelle qu'il considère comme une partie très importance de la compétence communicative. Il la caractérise comme étant « *Un ensemble de traits constitutifs d'imaginaires collectifs et d'imaginaire patrimonial, (...) de traits*

⁵ Ethnographie : est une méthode faisant partie des sciences sociales et dont l'objet est l'étude descriptive et analytique, sur le terrain, des traditions, des mœurs et des coutumes de populations déterminées.

⁶ Interactionnisme : est un courant de pensée qui met en confrontation différents courants issus de l'anthropologie, la psychologie, la sociologie, des sciences de l'information ou de la communication.

d'identité collective, les représentations du vécu communautaire et les imaginaires instables ». Le chercheur classe ces traits comme suit :

- L'imaginaire patrimonial qui englobe les représentations constantes de la « Francité » tels que les grands mythes de l'histoire ou de la culture nationale (les événements importants, les grandes œuvres, les grands auteurs, les mémoriaux.)
 - Les traits de l'identité commune qu'on désigne par « *mots à charge culturelle partagée* » tels que les devises, les slogans, les groupes de mots.
 - Les représentations du vécu communautaire : de la famille, du travail, de l'argent, du conflit, etc.
 - Les représentations typiquement interculturelles relatives aux autres nations et aux autres peuples.
 - Les imaginaires instables qu'on désigne par « *l'air du temps* ».
- (1995 : 43)

Boyer apporte plus de précisions à cette notion de compétence ethno socioculturelle en évoquant une composante qui renferme de nombreux traits relatifs à la « *culture cultivée* », aux traits linguistiques et à la culture anthropologique.

Ce bref aperçu des différentes définitions de l'enseignement de la culture ainsi que celui de la compétence socioculturelle montre l'évolution de la notion de culture en classe de langue qui s'éloigne peu à peu de celui de l'approche civilisationnelle. Ce que nous retenons de ce qui précède est que chacun des chercheurs que nous venons de citer, a focalisé son travail sur un aspect particulier de la compétence socioculturelle sans s'écarter des différentes propositions suggérées par ses confrères.

Par ailleurs, en dépit des différentes appellations accordées à certains constituants de la compétence socioculturelle et aux différents contenus de l'enseignement de la culture, une certaine liaison se noue entre ces différentes contributions. Louis a essayé de regrouper et de synthétiser ces nombreuses réflexions comme suit :

- La culture englobe à la fois « *la culture cultivée* » et « *la culture savante* » relative aux savoirs diffusés par les sciences humaines tels que : les

arts, la littérature, la sociologie, l'anthropologie, la géographie, l'histoire, l'ethnologie, etc., qui réfèrent au champ de la civilisation.

- Le socioculturel qui correspond aux différentes règles socioculturelles et aux normes conversationnelles. (2009 : 68)

Peu à peu, les contenus culturels à forme anthropologique prennent plus de l'importance par rapport aux contenus civilisationnels malgré l'embrouillement qui spécifie certaines définitions. Cependant, la coupure avec l'enseignement de la civilisation atteint aussi le mode d'adaptation de ces contenus par les apprenants qui n'arrivent pas à saisir ces formes de synthèses présentées par leurs professeurs. Porcher précise à ce point « *une présentation de synthèse risque davantage qu'une autre de faire naître des stéréotypes puisqu'elle se situe nécessairement au niveau des généralisations.* » (1986 :104)

- Boyer évoque l'ethno socioculturel, qui regroupe les mythes, les emblèmes, les valeurs communes, l'imaginaire de référence, etc. (1995 : 87)

Les perspectives de l'enseignement du français langue étrangère se dirigent désormais vers une concentration sur les connaissances socioculturelles qui met l'apprenant dans une position passive et réceptive diminuant ainsi ses aptitudes de construction du savoir et celles de l'interprétation. De plus, cette visée culturelle n'est pas centrée sur les connaissances. Elle s'oriente beaucoup plus sur la démarche qui mène à leur découverte et à leur appréhension. Cottenet-Hage suggère à ce point « *déplacions l'accent dans notre enseignement de la culture des contenus sur le processus qui permet de les acquérir.* » (1992 : 66)

Les capacités de l'interprétation semblent, donc, être le point essentiel de tout apprentissage socioculturel qui est conçu différemment par les chercheurs (Beacco, Besse, Porcher, etc.). Toutefois, ces spécialistes se rejoignent tous sur le fait de proposer aux apprenants des documents présentant des événements socioculturels puis de les encourager à émettre des hypothèses d'interprétation. Ils proposent soit de laisser ces apprenants seuls à juger la validité de leur hypothèses et de comparer leurs analyses, soit de construire des modes de repérages et de classification qui leur

permettent de « *s’orienter dans les pratiques culturelles françaises, c’est-à-dire de les identifier, d’en saisir les lois de fonctionnement, de se situer et de comprendre les évolutions.* » (Porcher, 1986 :133)

L’objectif principal de toutes ces démarches est, selon Besse, de conduire l’apprenant à faire des sélections, à être capable de différencier, de prendre conscience de ses «*cribles culturels* » où les connaissances qu’il a déjà construites aboutissent par une constitution d’ « *un système de rangement* » (cité par Porcher, 1986 :139).

Ainsi, cette corrélation entre la langue et sa culture, qui faisait l’objet de nombreuses réflexions de différents chercheurs, s’affirme. Par conséquent, l’intérêt se centre désormais, sur sa didactisation et sur la conception d’une vraie compétence socioculturelle. Toutefois, les programmes culturels qui y sont avantagés, relèvent beaucoup plus de la culture anthropologique que celle de la culture cultivée et finissent d’être considérés comme la finalité décisive de tout enseignement culturel. C’est pourquoi, les différents essais d’arborer les périmètres de cette compétence socioculturelle déterminent à nouveau le contenu de la culture en préconisant une culture socio-anthropologique qui relève du quotidien et qui arrive à combler l’approche de la civilisation tout en ajoutant une composante décisive, celle des représentations, et un paramètre ethno et socioculturel lié aux rites interactifs et aux normes sociolinguistiques.

Puren (2009) tente de retracer l’historique de ces configurations didactiques à partir du 19ème siècle pour parler de cette évolution de la notion de compétence socioculturelle dans les différentes méthodologies :

Pour la méthodologie traditionnelle, il était important de former des apprenants capables de s’intégrer dans les valeurs universelles grâce à la lecture des textes littéraires des auteurs classiques. En fait, la lecture et la traduction leur permettent de décrypter les valeurs universelles transmises à travers ces textes ce qui les mène à développer une compétence transculturelle.

Au 20ème siècle, l’objectif crucial des méthodes directes et actives était d’amener les apprenants à la découverte des particularités culturelles grâce aux documents

authentiques destinés à la lecture et aux commentaires, de sorte que les apprenants acquièrent une compétence métaculturelle. Le but était, donc, de rassembler les connaissances culturelles de ces apprenants et de dégager des textes analysés les éléments culturels, de s'en exprimer afin de mettre un lien entre la compétence langagière à la compétence métaculturelle.

Notant que ces textes ont, souvent, été sélectionnés pour leurs contenances culturelles ou documentaires ainsi que pour leurs valeurs représentatives. Duviol évoque des textes choisis pour leur richesse en « *implications diverses et d'interrogations latentes* », ceux qui paraissent les plus propres à éveiller les curiosités des apprenants et à susciter « *le commentaire dialogué* ». (1983 : 303)

Toutefois, se contenter de lire et d'étudier des textes littéraires ne certifie pas aux apprenants de la langue étrangère de découvrir l'Autre car cela exige de rencontrer réellement l'Autre afin de pouvoir mettre en pratique ses compétences socioculturelles.

D'ailleurs, Zarate évoque bien cette cassure entre les méthodes directes et le passage aux méthodes audiovisuelles et à l'approche communicative, il est question, désormais, de préparer l'apprenant à une réelle rencontre interculturelle (1993 : 128).

Les exercices civilisationnels proposés ne peuvent, donc, pas se contenter d'étudier des documents ou de comprendre des textes. En fait, cette définition restreinte de la compétence culturelle n'est fonctionnelle que dans un climat uniquement scolaire. Ces nouvelles méthodes suggèrent, alors, d'établir des compétences qui permettent la résolution des troubles inhérents aux situations dans lesquelles les individus s'engagent dans une réelle relation avec l'étranger ; ils décèlent ainsi, des aspects de leurs identités qu'ils n'avaient pas encore eu l'opportunité de parcourir : leur qualité d'étrangers qui est réfléchie à travers le regard de l'Autre ; les particularismes de leurs différentes pratiques qui leur semblaient jusque-là comme des pratiques évidentes et indiscutables.

Quant à Puren, il estime qu'une relation s'est établie entre les approches interculturelle et communicative qui associent conjointement les finalités linguistiques et culturelles. L'attention se dirige du métaculturel de la recherche et l'appropriation des connaissances à l'interculturel et aux représentations. On s'oriente, ainsi, vers cette révélation culturelle qui appelle à œuvrer sur les représentations des apprenants dans le

but de les conduire à des prises de conscience culturelles et interculturelles. Ainsi, prend naissance la centration sur le côté communicatif entre les acquéreurs de cultures dissemblables. C'est, donc, ce développement des compétences qui établit cette liaison entre l'interculturel et le linguistique et qui permet la mise en œuvre de ces compétences dans des situations de communication interculturelles (2009 :123). En fait, cette nouvelle approche ne s'intéresse guère aux documents authentiques, il est, désormais, question de conduire les apprenants à communiquer avec les natifs. Cependant, le milieu scolaire ne propose que de simuler des situations de communication et n'approuve que des simulations suivies d'un agir sur l'autre présentées sous forme d'actes de paroles. Par conséquent, avec cette approche, l'enseignement de la civilisation ne laissait place qu'à une simple initiation culturelle ou interculturelle.

D'autre part, les tournures didactiques appelant à la valorisation de la compétence socioculturelle connaissent de nombreuses directions :

Caine et Briane évoquent les stéréotypes qui représentent un obstacle qui entravent l'appréhension de la culture cible de la part des apprenants. Ces derniers ne peuvent s'en débarrasser qu'en étant confrontés à des textes authentiques représentatifs de cette autre culture qui leur permettent d'acquérir de vraies connaissances relatives aux réalités culturelles de l'Autre (1996 :56).

Zarate s'oriente vers une autre perspective interculturelle et évoque les représentations. Il s'agit d'une reconsidération des représentations de soi et de l'autre, d'utiliser systématiquement les différents profils culturels des apprenants, spécifiquement ceux qui ont été en contact avec l'altérité et qui ont été exposés aux différentes représentations interculturelles ; de centrer l'attention sur leurs réactions et leurs interprétations face aux documents authentiques ; de mettre l'accent sur une méthode comparative qui favorise l'utilisation des documents réclamant l'interprétation (1993 : 47).

Abdallah-Pretceille défend, quant à elle, une orientation culturelle à visée intersubjective, qui met en valeur une compétence interculturelle fondée sur « *une mise en perspective situationnelle, intersubjective et dialogique* » (1996 :36). Selon

l'auteure, ce sont les sujets qui sont porteurs de la culture et ce sont eux qui l'utilisent en situation de communication et qui déterminent leur usage de la culture dans les différentes actions langagières ou non- langagières. Le but est de créer une conscience culturelle à la différence et à la diversité étant donné que des groupes multiculturels se retrouvent obligés de cohabiter dans leur milieu professionnel. Pour y arriver, la méthode adoptée s'appuie sur des activités faisant appel à la réflexion sur sa propre culture avant de découvrir ou d'explorer la culture de l'autre.

L'approche interculturelle telle qu'elle est présentée par Puren appelle, d'abord, à la valorisation de « *la composante pluriculturelle* ». En fait, cette approche cherche à développer chez des locuteurs cohabitant et vivants ensemble des compétences pluriculturelles et plurilingues. En outre, les tâches langagières sont au service des finalités culturelles grâce aux activités de la médiation. Cette dernière, devient bientôt, une compétence importante à explorer. Puren évoque, ensuite, l'approche actionnelle dont les objectifs visent à former des acteurs sociaux d'où la distinction entre l'apprenant et l'utilisateur par rapport au passage de l'approche communicative à cette nouvelle approche actionnelle. Quant aux actes de parole, ils prennent comme cadres contextuels des tâches sociales qui facilitent la prise de la parole pour les apprenants/ utilisateurs. En fait, cette situation didactique naissante, a pour objectifs premiers, non seulement de permettre la cohabitation entre des sujets porteurs de diverses cultures mais, aussi, de réaliser des projets communs grâce à une compétence « *co-culturelle* ». La co-culture est perçue comme étant l'ensemble des idées communes aux différents apprenants/utilisateurs lors de leurs diverses actions partagées (2009 :145).

1.4. La conscience identitaire et la perception des cultures maternelle et étrangère

La culture est, généralement, commune et partagée par diverses personnes, voire la totalité des individus d'une société. Elle place un jeu de symboles et de significations, à décrypter et à décoder, entre les individus d'un groupe. A cela s'ajoute la particularité personnelle et individuelle à toute personne faisant partie d'un groupe ou d'une société donnée. Selon Rocher, la culture peut être cernée comme étant

« des manières de penser, de sentir et d'agir plus ou moins formalisée qui, étant apprises et partagées par une pluralité de personnes, servent, d'une façon à la fois objective et symbolique, à constituer ces personnes en une collectivité particulière et distincte. » (1970 :111)

Le mécanisme d'appartenance à une certaine culture est fondé sur le principe d'appropriation et d'acquisition. En fait, l'absorption de divers traits d'identité tels que les comportements, les valeurs, les savoirs partagés, les croyances, etc., permet à l'individu de développer des sentiments d'appartenance, relatifs à la conscience identitaire, par rapport au groupe auquel il appartient ou un groupe de référence. De plus, dès sa petite enfance, l'enfant acquiert et adopte incessamment les visions et les attitudes de ses parents, de ses proches, du groupe social auquel il appartient. Il commence, ainsi, à distinguer le « Moi » de « Toi » et de « Lui », le « Nous » des « Autres » et de « Eux ». Il développe sa propre vision et opinion de la culture et interprète sa propre culture suivant son milieu, ses connaissances ou ses besoins..., en somme, suivant sa propre histoire, cela finira par la conception de diverses représentations de « Soi » et de « l'Autre ». Par conséquent, la prise en compte de la dimension situationnelle et contextuelle est primordiale, étant donné que *« l'homme se construit en se référant à l'organisation sociale et socioculturelle, qui rend l'interaction et la coopération possibles. »* (Blanchet, Francard, 2003 : 21)

La culture est essentiellement de nature symbolique, elle façonne des significations qui sont combinées et partagées par les individus d'un groupe et par les autres groupes qui partagent des objectifs communs. L'être humain, à la quête de la cohérence, emprunte à la culture les repères essentiels à la conception du sens de sa personne et de sa pratique. Vinsonneau estime que la culture peut conduire l'individu à s'inscrire dans un groupe social, elle oriente ses choix d'appartenance et ses conditions de partage des valeurs qui lui sont proposées. Ainsi, *« La simultanéité de ses appartenances enrichit le sujet de séries distinctes de significations qui, une fois articulées entre elles, confèrent à chacun une identité singulière. »* (2005 : 28)

Par ailleurs, la culture supporte l'agencement psychique, en tant que mécanisme, et ce par l'admission de la différence, au niveau individuel, supportant les différences des liens liés aux sexes, aux langues, aux générations, etc., en tant qu'un ensemble de

significations et l'affectation de la personne en prenant compte de sa généalogie et son appartenance socioculturelle. De plus, la transmission, l'acquisition et l'incorporation de la culture se fait dans la relation primaire, Kaës, estime que « *les repères identificatoires et systèmes de représentation. En ce sens, la culture rend possible l'accès à la symbolisation : précédent chaque sujet individuel, elle prédispose l'espace potentiel du symbolique.* » (2005 : 46), de plus, l'auteur pense que la culture éclaire les bases de la formation psychique essentielles au mécanisme de l'appartenance à une communauté, elle :

- propose les marques d'identification et de diversifications essentielles à l'accroissement des écarts entre les groupes, les sexes et les différentes générations ;
- assure un système de défenses collectives contre la perte des choses, la solitude, etc.;
- exprime un domaine de transformation morale grâce à la prédisposition de significations, de représentations et de dispositions au traitement de la réalité morale;
- compte parmi les organisations morales inconscientes et procure une faculté organisatrice des systèmes de relations.

Selon Abdallah-Preteceille, la culture et l'identité culturelle sont des notions en perpétuel mouvement. En fait, la culture/ identité culturelle peut être conçue comme étant un ensemble d'explications symboliques et de pratiques concevables d'un groupe aux appels du milieu, elle peut changer, s'adapter ou évoluer à l'intérieur du milieu social. En outre, l'identité culturelle est principalement basée autour des évocateurs identitaires relatifs aux codes et aux valeurs auxquels sont liés les individus, aux images idéalistes des choses et significatives (1990 : 37).

Pour conclure, rappelons que ce chapitre était réservé aux notions- clés de notre recherche à savoir « culture » et « socioculturel ». Nous avons tenté de prendre en charge ces deux notions en évoquons leurs différentes significations, notamment celles relatives aux domaines de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. En outre, nous nous sommes penchés sur d'autres notions fondamentales qui les entourent

telles que la compétence socioculturelle, la conscience identitaire et la perception des cultures maternelle et étrangère.

En définitive, nous pouvons dire que ce premier chapitre nous permet d'avancer que les notions de « culture » et de « socioculturel », à l'heure où de nombreux chercheurs et didacticiens s'interrogent sur leurs véritables définitions, demeurent un enjeu important pour la formation des enseignants et des apprenants, notamment, ceux des langues étrangères. En fait, ce qui différencie la didactique des langues/cultures étrangères des autres didactiques, c'est qu'elle fait de la langue son principal objet d'enseignement et estime qu'il existe en elle une dimension culturelle. Les études de la culture ont donc droit d'être citées dans tout enseignement/apprentissage des langues qu'elles soient maternelles, secondes ou étrangères, dans la mesure où elles établissent un champ référentiel hors duquel les réalisations langagières n'auraient pas de sens étant donné que les mots de toute langue n'ont de sens qu'à l'intérieur d'une culture donnée. C'est pour cette raison que notre intérêt, dans le chapitre suivant, porte sur l'enseignement/apprentissage des cultures ainsi qu'à la place accordée à la dimension socioculturelle en classe de langues étrangères.

CHAPITRE 2

**Culture et enseignement :
Peut –on enseigner une culture étrangère ?**

Après avoir tenté de définir, dans le premier chapitre « la culture » et « le socioculturel », notions-clés de notre recherche, ainsi que les différentes notions importantes qui les entourent, particulièrement, celles liées au domaine de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, nous pouvons déduire que la culture est un des paramètres incontournables à tout enseignement/apprentissage de langues étrangères. En fait, les échanges et les communications civilisationnelles sont plus concrets lorsque les apprenants découvrent dans l'Autre une part d'eux-mêmes de sorte que leur compétence linguistique se dédouble en compétence interculturelle. En outre les diverses stratégies d'enseignement/apprentissage des langues étrangères, doivent savoir détacher les composantes emblématiques et caractéristiques de l'Autre afin d'envisager des contenus cognitifs et de les réutiliser en fonction des acquis culturels des apprenants. Ainsi, nous nous intéresserons dans ce deuxième chapitre à la place accordée à l'enseignement/apprentissages de la culture en classe de langue étrangère: nous évoquerons, particulièrement, les dimensions linguistiques et socioculturelles de l'enseignement des langues étrangères et leur finalité communicationnelle. Nous verrons, en outre, la place accordée à l'interculturel et au socioculturel en classe de FLE tout en essayant d'expliquer ce qu'on entend par empreintes culturelles, interculturelles ou socioculturelles. Nous évoquerons enfin, l'enseignement du français en Algérie, ses différents statuts et contextes sociolinguistiques.

2.1. Les dimensions linguistiques et culturelles dans l'enseignement/apprentissage du FLE

En didactique des langues étrangères, la langue est définie comme étant « *un objet d'enseignement/apprentissage composé d'un idiome et d'une culture* » (Cuq et Gruca, 2003 :78). En fait, la langue est étroitement liée à la culture et elle est à la fois, un objet culturel et un canal permettant aux individus de communiquer leurs visions du monde dans le sens où cette langue leur offre la possibilité de concrétiser leurs idées et d'exprimer leurs pensées, autrement dit, d'affirmer leurs êtres. De plus, c'est grâce à la langue qu'ils saisissent les valeurs sociales et les richesses culturelles de la société. Il est donc primordial de garantir un synchronisme entre langue, culture et société, particulièrement dans le terrain de l'enseignement/apprentissage des langues

étrangères. Ainsi, Meillet met en exergue la dimension socioculturelle de la langue en la traitant comme étant un fait social (cité par Calvet, 2002 :05). En effet, la langue acquiert ses fonctions et ses valeurs dans et par le contexte socioculturel étant donné qu'elle « *et la culture sont dans un rapport étroit d'interdépendance : la langue a, entre autres fonctions, celle de transmettre la culture, mais elle est elle-même marquée par la culture.* » (Denys, 2004 : 42). En fait, la langue réfléchit l'organisation sociale et re peint l'image de la communauté linguistique qui l'utilise, elle est ainsi une manifestation du monde social et de la culture d'un peuple.

Par ailleurs, de nombreux paramètres culturels tels que les coutumes, les traditions et les mœurs peuvent se dévoiler grâce aux paramètres linguistiques. A cet effet, Mounin assure l'existence d'un lien de complicité réciproque entre la langue et la culture (1984 :65). Ainsi, la connaissance de la langue est importante pour accéder à la civilisation, mais il est encore plus important de se perfectionner dans cette langue lorsqu'on cherche à se familiariser de plus en plus avec sa culture/civilisation.

A cet égard, les mots agencant la langue ne sont pas simplement des signes linguistiques purs, mais aussi des indications et des références culturelles. Ainsi, Galisson indique qu'au-delà de leur poids sémantique, les mots pèsent culturellement et chacun d'entre eux désigne une réalité culturelle différente, ils constituent ainsi le cachet et l'empreinte de certains faits sociaux (2002 : 57). Autrement dit, la langue permet d'activer les éléments culturels, tandis que la culture certifie la continuité des emplois linguistiques. Par conséquent, c'est grâce à ces deux apparences, culturelles et sociales, que la langue acquière ses valeurs : Mackey affirme à ce sujet que :

« *la puissance d'une langue n'est pas due à sa valeur linguistique interne, à la forme de ses mots ou aux structures de sa grammaire (...) mais elle est due à sa valeur sociale et à la richesse culturelle du peuple qui la parle.* » (Cité par Dakhia 2004 :106)

En fait, toute culture se manifeste par le biais d'une langue et c'est cette langue qui permet d'incarner toutes formes de pensées, de savoirs, de coutumes, de mœurs de traditions, etc., d'une société.

De ce fait, il paraît évident que lors des enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, la culture ne doit plus être traitée comme une simple discipline secondaire, mais comme une matière importante à enseigner et à faire acquérir, Byram dit à ce sujet que

«L'apprentissage de la culture est un facteur clé dans l'aptitude à employer et à maîtriser un système linguistique étranger et non pas simplement la déclaration plutôt arbitraire que l'apprentissage de la culture fait partie de l'enseignement des langues. » (1992 : 88).

De plus, il paraît clair que la maîtrise de la syntaxe, de la grammaire ou du vocabulaire n'est pas suffisante pour l'acquisition d'une compétence communicative en langue étrangère. En effet, tout paramètre linguistique ne peut être pris isolément de son contexte qui fusionne divers paramètres référentiels menant à son interprétation. Ainsi, ne pas prendre en considération le rôle des éléments culturels du pays étranger dont on étudie la langue peut mener au mauvais emploi du bagage linguistique dans les différentes situations communicationnelles.

Par ailleurs, la préoccupation du côté communicatif en langue étrangère a mené à une véritable prise de conscience les adeptes de l'approche communicative, concernant l'importance du côté culturel et civilisationnel ainsi que celui des représentations lors de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. A cet effet, Baylon dit que *« la langue est la société sont l'envers de la feuille »* (1996 : 56). La langue et la culture sont ainsi considérées comme étant le recto/verso d'une même feuille et ne peuvent donc pas être séparées l'une de l'autre.

Baylon nous pousse ainsi à assimiler qu' *« apprendre une langue c'est apprendre une culture ; par conséquent, enseigner une langue, c'est enseigner une culture. »* (Idem : 67). En somme, il conviendra d'admettre que l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère ne peut être dissocié de celui de la culture qu'elle véhicule, étant donné que lors d'un cours de langue étrangère les enseignants transmettent délibérément ou inconsciemment des images et des informations sur la société où la langue étrangère utilisée.

2.2.1. La place du socioculturel en classe de langue étrangère

De nos jours, la didactique des langues est sujette aux différences sociales et aux barrières culturelles qui bloquent la communication et qui empêchent le bon déroulement de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Ainsi, de réelles réflexions ont été portées sur les objectifs qui doivent s'attribuer à l'enseignement des langues et qui doivent satisfaire un but social, d'où l'obligation d'attacher les démarches pédagogiques à leurs contenus pour que l'enseignement soit approprié aux paramètres communicatifs du monde entier.

Par ailleurs, la prise en considération des paramètres culturels lors de l'enseignement des langues étrangères est un sujet solidement traité par de nombreuses théories étudiant l'interculturel. En fait, ce domaine favorable aux approches relationnelles entre les différentes cultures instaure une fixation sur les recherches traitant les langues et les cultures. Ainsi, sous une pression des interrogations devenues décisives tels que le rapprochement des cultures en classe de langues et les blocages communicatifs face à l'Autre, l'interculturel acquiert plus de dimensions et incarne son omniprésence dans diverses sciences. De ce fait, des notions de natures psychosociologiques, sociolinguistiques, sociologiques ou interculturelles apparaissent dans le domaine de la didactique des langues. Bronckart évoque à ce sujet une

*« Importance accordée de nos jours à la situation langagière de la famille, du groupe et même de la nation, aux représentations sociales dont est porteuse la langue à acquérir, aux statuts respectifs enfin des enseignants et des enseignés (en situation de migration, par exemple). »
(1985 :11)*

En dépit de la difficulté de les manier, ces notions captivent les chercheurs étant donné que la réalité didactique est soumise à des bouleversements générés par le monde sociopolitique. De plus, comme l'objectif principal est l'apprentissage des langues, la didactique se retrouve mêlée dans les différents conflits identitaires et les ségrégations dont la langue est à l'origine. Ainsi, il devient utopique d'évacuer du

champ de la didactique des langues la diversité socioculturelle engendrée par les nouveaux facteurs sociaux et mondiaux.

En plus de ces inquiétudes interculturelles, les attentions de la didactique des langues sont dirigées principalement vers la manière de mener les savoirs et les références des apprenants ainsi que le pluralisme social, culturel et linguistique observés en classe de langue. En outre, les agencements didactiques éprouvent essentiellement comme difficulté, l'éveil aux langues, autrement dit, la familiarisation avec les diversités linguistiques, leurs fonctions et leurs usages. A ce sujet, Springer estime que la classe de langue est un lieu interculturel qui nécessite « *une imagination didactique* » pour prendre en compte les parcours des apprenants qui sont dans la même classe (1998 :11).

Ainsi, l'avènement de l'approche interculturelle dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères, fait naître une nouvelle perception de cet enseignement et sur les liens des cultures en présence, chose qui a transformé la didactique des langues en didactique des langues et des cultures. Cette science naissante, délimite les liens entre le culturel et le linguistique vu leur interdépendance, et détermine comme objectif premier, d'arriver à construire une certaine conscience interculturelle chez les différents apprenants de langues étrangères en leur permettant, d'après CECR⁷ d'acquérir :

« Une aptitude d'utiliser les dites langues pour satisfaire leurs besoins de communication et, plus particulièrement, de faire face aux situations de la vie quotidienne dans un autre pays, et d'aider les étrangers séjournant dans leur propre pays, d'échanger des informations et des idées avec des jeunes et des adultes parlant une autre langue et de leur communiquer pensées et sentiments, de mieux comprendre le mode de vie et la mentalité d'autres peuples et leur patrimoine culturel » (2001)

D'un autre côté, l'approche interculturelle dans le champ didactique a pour objectif d'atténuer les distances existantes entre les trois axes de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères : la langue, la culture et la communication. Dans cette optique,

⁷ CECR : Cadre européen commun de référence pour les langues.

l'approche interculturelle s'est mise à œuvrer en s'adossant sur des réalités interculturelles observées lors de différentes situations communicatives qui nécessitaient des savoirs, savoir-faire et savoir-être. Cette discipline, se structure alors autour de l'idée de mettre en question l'identité de l'apprenant et son origine culturelle, qui n'est pas un modèle de culture universelle mais un échantillon de départ par rapport auquel ses valeurs et ses représentations sont justifiées. S'additionne à cela le fait de s'imbiber de l'autre culture sans laquelle l'apprentissage des langues étrangères aura d'énormes failles.

En fait, si l'acquisition de la langue maternelle ainsi que sa composante culturelle se fait grâce à une sorte d'inculcation dictée par la famille et la société, il en va de même pour l'apprentissage de la langue étrangère. Cette dernière doit être prise en considération avec sa richesse culturelle permettant ainsi, à l'apprenant de se retrouver dans la société de l'Autre, de pouvoir comprendre ses différents comportements et de pouvoir anticiper les choses et agir de la manière convenable à toute situation de communication. A ce sujet, Byram estime qu'étudier une culture doit faciliter l'utilisation de la langue pour les apprenants et les conduire à une prise de conscience de ce que veut dire « *l'altérité* ». Il ajoute que le fait d'apprendre une langue étrangère doit permettre aux différents apprenants de « *fonctionner* » dans la culture de l'Autre de sorte que la culture devienne la fin ciblée et la langue l'instrument pour aborder l'Autre et le comprendre (1992 : 84).

Par ailleurs, la prise de conscience de ce lien étroit entre la langue et la culture a permis aux didacticiens de remettre en question l'universalité de la culture première. Ils proposent alors une approche qui admet d'autres visions de l'espace et du temps, d'autres pratiques relationnelles, d'autres conceptions des valeurs qui restent liées de près aux visions antérieures des apprenants. En fait, la langue n'est pas un inventaire de mots convertibles en d'autres systèmes linguistique et en d'autres situations communicationnelles. La langue porte en elle une étendue culturelle. Ainsi, pour arriver à communiquer, l'individu doit user de cet outil linguistique adapté sur le point culturel à différentes situations de communication.

Toutefois, la prédominance des contenus et programmes linguistiques sur les contenus et programmes culturels en classe de langue étrangère fait en sorte que son

apprentissage demeure déficient étant donné que, d'une part, les mots sont exceptionnellement monosémiques et infligent une sélection entre diverses significations relatives aux contextes, ainsi celui qui est étranger à l'environnement culturel et au contexte social, ne peut user convenablement de cette langue. D'autre part, toute sorte de communication qu'elle soit verbale ou non-verbale prend sa source dans un système culturel précis, qui détermine l'aspect communicatif.

2.2.2. L'évaluation de la compétence socioculturelle en classe de langue étrangère

La compétence socioculturelle, est certes, une des compétences que les apprenants de langues étrangères sont censés acquérir à l'issue de leur processus d'enseignement/apprentissage. Cette compétence socioculturelle fait donc partie des objectifs majeurs que les enseignements des langues étrangères devraient se fixer pour l'acquisition d'une vraie compétence communicative. Ainsi, de nombreux chercheurs se sont penchés sur ce sujet tels que Van Ek et Trim (1991) qui suggèrent la prise en considération de cette compétence socioculturelle en classe de langue étrangère, une compétence qui « *devrait inclure des aspects-non fonctionnels tels que les attitudes envers d'autres cultures et communautés.* » (Trim, 1992 :43). De plus, les recherches dans ce domaine montrent que la compétence socioculturelle devrait être prise en compte, en tant que contenu dont chaque apprenant de langue étrangère devrait être « *conscient* » et dont les quelques parties du contenu décrit sembleraient « *universelles* ». Cependant, on évoque, le plus souvent, un contenu qui est centré sur des sociétés développées de l'hémisphère nord et qu'elles ont, généralement, tendance à être ethnocentriques.

Par ailleurs, les chercheurs parlent d'une tendance observée lors des enseignements des langues étrangères, à prendre les locuteurs natifs comme exemple implicite pour les apprenants des langues étrangères lorsqu'il s'agit de leur faire acquérir une compétence communicative. A ce sujet Van Ek (1986 : 122), évoque une réalité observée lors des enseignements des langues étrangères : bien que les apprenants ne soient pas censés atteindre le niveau de compétence « *linguistique* », « *grammaticale* » et « *sociolinguistique* » d'un locuteur natif, ils devraient, quand même, atteindre une

maîtrise de langue similaire à celle d'un natif. Cependant, ce modèle évaluatif de ces compétences stratégiques des apprenants pour accéder et maîtriser la langue de l'Autre à un niveau similaire d'un natif, fut contesté par de nombreux didacticiens et chercheurs, étant donné que ce modèle ne prend pas en considération la situation sociale des apprenants qui devraient se modeler sur des locuteurs natifs en ce qui se rapporte à la compétence socioculturelle. Autrement expliqué, les locuteurs natifs, vivent au cœur d'un système de croyances et de valeurs d'où ils ont une certaine sensibilité et conception ethnocentriques de leurs propres pratiques ou expériences socioculturelles et de leurs propres contacts avec les autres cultures ; or, les apprenants d'une langue étrangère, étant situés à l'extérieur de cette même culture, la perçoivent autrement, souvent dans une perspective ethnocentrique. De plus, lorsqu'il s'agit d'interaction entre un locuteur étranger et un locuteur natif, chacun juge l'altérité de son interlocuteur selon sa propre perception, ce qui fait partie intégrante de toute interaction.

Conséquemment, les chercheurs du domaine de la didactique des langues étrangères, soutiennent qu'il faut considérer l'apprenant de la langue étrangère comme « *un intermédiaire culturel* » et qu'il faut donc modifier son modèle référentiel qui lui sert de base à savoir « *le locuteur natif* ». Il faudrait, désormais, évaluer les apprenants selon le niveau qu'ils auraient atteint en tant qu' « *intermédiaires culturels* » et non pas comme des locuteurs ayant une maîtrise parfaite de la langue étrangère. Ainsi, cette nouvelle conception de la dimension socioculturelle en classe de langue étrangère, engendre des conséquences sur tous les savoirs à faire acquérir aux apprenants, des savoirs que les chercheurs regroupent dans un modèle qu'ils estiment étant le plus proche de la société et de la culture du pays en question. La logique de cette recherche devrait conduire les spécialistes du domaine des enseignement/apprentissage des langues étrangères, à accorder une place prépondérante à la compétence socioculturelle à l'intérieure de laquelle l'apprentissage linguistique n'est qu'un moyen parmi tant d'autres de ceux qui permettent d'aborder un autre groupe socioculturel. Cependant, en ce qui concerne la situation contextuelle réelle de l'enseignement des langues étrangères, les spécialistes reconnaissent que l'apprentissage de la langue est le souci majeur des enseignants et des apprenants chose qui entraîne des distorsions des rapports entre la compétence linguistique et les autres compétences (telle que la proxémie ou les autres significations non verbales), distorsion qu'il est nécessaire de prendre en

considération quand on prend tel ou tel modèle linguistique comme un point de départ. En outre, certains chercheurs évoquent l'importance des connotations de « *certaines mots ou expressions dans une langue et une culture données qui peuvent être particulièrement riches* » (Trim, 1992 :45), ou qui peuvent « *véhiculer un sens spécifique propre à une culture particulière* » (Galisson, 1987 : 33). Ainsi, l'évaluation de l'acquisition du lexique d'une langue donnée demande donc à la fois d'une compétence linguistique et d'une compétence socioculturelle. Ce raisonnement vaut pareillement pour l'acquisition des formes verbales qui évoquent des conventions sociales telles que les formules de politesse. D'autres dimensions de la compétence socioculturelle sont relatives à la compétence linguistique tout en restant indépendantes ; elles peuvent être distinguées de deux manières : d'abord, il y a des connaissances théoriques et pratiques relatives à une langue/culture spécifique, comme la compréhension de la proxémie et la gestuelle, qu'un individu peut acquérir isolément de la compétence linguistique. Ensuite, il y a des savoirs pratiques et des attitudes que l'individu peut acquérir dans le contexte d'une langue spécifique, mais qui ne sont pas attribués à cette langue, telle que la volonté de relativiser son opinion et son système de valeurs individuelles, ou la capacité à servir d'intermédiaire entre des individus appartenant à sa culture et d'autres individus appartenant à une culture étrangère. Le résultat général qui en découle pour l'évaluation d'aspects relativement autonomes de la compétence socioculturelle en matière de communication, c'est qu'un cadre de travail doit approuver une évaluation différenciée des personnes d'après des conditions qui mettent en exergue les différents degrés d'indépendance de la compétence socioculturelle par rapport à la compétence linguistique.

Il convient d'ajouter que le lien à l'altérité dans ses dimensions à la fois cognitive et affective, la prise en considération de l'identité de l'apprenant, la séparation de certains facteurs de la compétence socioculturelle par rapport à la compétence linguistique conduit à avantager des fondements disciplinaires jusqu'alors peu employés en didactique des langues étrangères, tels que la psychologie sociale, la sociologie et l'anthropologie. Ainsi, l'apprenant de la langue étrangère, n'a pas uniquement un statut et une position socioprofessionnels mais il est considéré comme un individu socialisé dans une culture donnée de sorte qu'il devienne un acteur social : il n'est plus, désormais, considéré comme un sujet social, condamné à des actions imitatives du locuteur natif. Tout au contraire, l'apprenant de la langue étrangère voyage avec un

capital culturel auquel il n'est pas demandé de renoncer pendant son enseignement/apprentissage de la langue étrangère. Ainsi, l'apprentissage des langues étrangères doit assumer un nouveau statut social des apprenants : celui des représentants de leur pays d'origine.

En somme, les recherches dans le domaine de la didactique des langues étrangères proposent comme principes de l'enseignement des langues/cultures que :

- 1- Les apprenants des langues étrangères doivent être encouragés à la mobilité géographique. Leur pratique de la langue doit les conduire à des situations d'échanges et de contact avec des locuteurs natifs de la langue cible.
- 2- La description des rapports entre le pays étranger et celui de l'apprenant de la langue étrangère est d'une qualité négligeable si elle ne prend pas en considération les dysfonctionnements qui peuvent apparaître dans les échanges interculturels.
- 3- L'apprenant de la langue étrangère doit occuper un statut privilégié, celui d'un intermédiaire culturel. L'évaluation nécessite donc, la prise en considération de l'aptitude de cet apprenant à gérer les rapports entre son pays et celui de la langue étrangère.

2.2. Les empreintes culturelles, interculturelles et socioculturelles en didactique des langues

Différentes études anthropologiques, psychologiques et didactiques n'ont cessé de chercher et de réinventer l'interculturalité. En fait, ce domaine de recherche est celui qui prend en considération les diverses configurations du monde multiculturel qui abrite différentes appartenances sociales. Ses chercheurs ne se contentent pas de faire une simple comparaison ou une juxtaposition des cultures mais ils se fixent sur les diverses possibilités d'interactions peu importe leurs contextes.

En réalité, dans les différentes classes de langues étrangères, le champ de recherche du socioculturel et de l'interculturel demeure peu exploré en dépit des nombreux essais de les insérer dans les programmes scolaires, étant donné qu'ils réclament des

compétences ciblées : des stratégies pédagogiques spécifiques, des stratégies appelant à des réflexions sur la culture d'origine et à une déconcentration du dispositif culturel originel, des enquêtes sur les valeurs communes et de la relativisation face aux différences qui jaillissent lors du contact avec l'Autre. L'objectif demeure donc celui de connaître comment construire des méthodes pédagogiques qui unissent la langue et la culture et qui mènent à une réelle communication.

Puisant dans les notions clés de ce domaine interculturel, la didactique des langues étrangères s'est mise à accroître ses champs d'étude en s'appuyant sur les recherches référant aux sciences sociales et aux sciences de l'éducation d'où la réévaluation des liens unissant la langue et la culture et la transition d'un enseignement de la civilisation, qui se limitait à une simple transmission des savoirs culturels à un enseignement centré sur les compétences socioculturelles et interculturelles. Cette mutation de l'enseignement appelle à un relèvement de l'histoire didactique et à une prise en considération des relations que la didactique du F.L.E. a entretenue avec différentes disciplines telles que la psychologie cognitive ou l'anthropologie ; étant donné que ces notions ne sont jamais séparables et puisent souvent leur sens dans une théorie bien précise. La réflexion est de plus en plus portée sur les situations communicationnelles problématiques relatives aux paramètres culturels qui s'articulent autour de la linguistique interactionnelle, de la psychologie interculturelle, de l'ethnologie communicationnelle et de la didactique des langues.

Notons que de nombreuses recherches clés ont été faites dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères et qui portaient sur cette dimension culturelle et interculturelle ainsi que sur l'aspect civilisationnel. Parmi ces travaux, nous citons ceux de Benadava (1984), de Zarate (1982,1986), de Porcher (1986), de Besse (1984), de Coste (1984), de Beacco (2000), de Galisson (1987, 1989).

Faisant partie d'un axe capital, l'élément socioculturel s'est inséré dans l'apprentissage des langues étrangères depuis le 18^{ème} siècle, où il était surtout question de transmettre à une élite sociale des savoirs socioculturels qui valorisent l'image et la dimension européenne de la France, ce qui augmentait sa valeur et son importance en classe de langue et qui rendait impensable sa critique. Ainsi, la langue française a été tout au long du 18^{ème} siècle affiliée à la diplomatie, à l'enseignement aristocratique, au progrès

scientifique et à la modernité de sorte que son apprentissage s'est répandu en Europe dans les différentes classes bourgeoises et que l'accent était mis sur sa dimension civilisationnelle comme l'indique Kok Escalle :

« Si l'enseignement n'est pas explicitement un enseignement de civilisation française, celle-ci se trouve être le premier support de l'apprentissage de la langue qui présente une façon française de voir les choses et facilite l'appropriation d'une certaine image de la France. » (1998 : 174).

A cette époque-là, diffuser et promouvoir le français comme langue étrangère, grâce à des programmes et des contenus socioculturels centrés sur la littérature, n'était en fait, qu'une mission civilisatrice de la France. Notons que la méthode traditionnelle qui a régné durant de nombreuses années dans l'enseignement du français, s'est basée principalement sur la traduction des textes littéraires des célèbres auteurs comme le mentionne Rouboullet (1973). Ainsi, la littérature a été le meilleur moyen qui permettait l'accès à la civilisation française de sorte qu'elle devienne la première visée éducative et didactique.

Partant de ce contexte, les différentes méthodes d'enseignement des langues se sont dirigées vers ces différentes connaissances sur l'art et l'histoire que les apprenants étaient censés acquérir. Les cours de civilisation connaissaient alors une décontextualisation et s'enseignaient séparément de la langue de sorte que cette séparation de la langue et de la culture accompagnait la méthode traditionnelle durant de nombreuses années.

La remise en cause de cette méthode traditionnelle a donné naissance aux différentes méthodes directe, audio-orale, audio-visuelle et à la méthode notionnelle-fonctionnelle. Cette dernière s'est connue au milieu des années 70, elle alliait les termes « *notion* » et « *fonction* » et était précisément centrée sur le concept d'acte de langage et sur la tournure fonctionnelle et pratique d'une langue relative aux besoins particuliers des apprenants. D'ailleurs, différents auteurs et chercheurs se sont intéressés à l'avènement de cette approche et se sont mis à classer les divers actes de

paroles ainsi que « *les fonctions qui traduisent les besoins des apprenants et qui déterminent les programmes et les contenus d'enseignement* ». (Galisson, 1991 :10)

De plus, cette méthode notionnelle- fonctionnelle avait pour tâche de définir et de prendre en considération les besoins et les finalités de l'apprentissage des langues sans accorder de l'importance à la compétence socioculturelle. Ainsi, les premières actions et réflexions qui s'intéressaient aux aspects fonctionnels des apprentissages, ont instauré les premiers repères de l'approche communicative dont les objectifs sont linguistiques et surtout communicatifs. Alors, il apparaît clairement qu'entre les diverses positions méthodologiques il n'y avait pas de coupures et chacune des méthodes se nourrissait des différentes idées et réflexions antérieures.

Cependant, l'objectif premier de l'approche communicative était de se démarquer et de se différencier de cette approche notionnelle-fonctionnelle de sorte qu'elle essayait de corriger ses imperfections et de combler ses insuffisances. Elle a donc, puisé ses différents fondements dans les sciences humaines qui lui ont donné un cachet communicatif et culturel. De plus, une déchirure s'est remarquée entre l'approche communicative et la méthode audiovisuelle. En fait, cette dernière était basée exclusivement sur les automatismes linguistiques de la langue, elle ne s'intéressait guère aux différents éléments socioculturels qui surgissaient lors d'une communication et n'accordait aucune importance à l'aspect communicatif. C'est pourquoi, cet aspect devient un des axes primordiaux de la nouvelle approche communicative. De plus, cela montre cette transition du behaviorisme au cognitivisme qui rejetait les objectifs behavioristes de simulation qui se contentaient de faire des apprenants des simples imitateurs des natifs. Or, les apprenants de l'approche communicative, étaient plus actifs sur le plan du raisonnement ; sollicitaient souvent leurs facultés cognitives et mobilisaient leurs capacités mentales.

L'approche communicative cassait, donc, avec ces visions traditionnelles qui affirmaient que l'assimilation des savoirs langagiers était suffisante pour arriver à communiquer. La nouvelle approche s'est alors connue grâce à ce nouveau concept de compétence communicative conçu dans les années 70 par Hymes. Le fondement de ce concept tire son origine du fait que les actes de paroles sont principalement des

interactions entre des individus qui ont des singularités psychologiques, sociales et culturelles. Il ne doit donc pas être considéré comme une simple expression ou production de mots articulés suivant des règles grammaticales. Il devient clair qu'apprendre à parler ou communiquer en langue étrangère c'est « *Apprendre à se comporter socialement avec la langue.* » (Benadava, 1984 : 35)

Rappelons que la notion de compétence de communication, avant qu'elle ne fasse partie du domaine de la didactique des langues étrangères faisait d'abord partie du domaine de l'ethnographie communicationnelle. Lorsqu'elle intègre le domaine de la pédagogie et de la didactique, particulièrement lors des approches communicatives, elle fait l'objet de diverses recherches qui envisageaient son applicabilité dans les différentes classes de langues étrangères. N'oublions pas de signaler que cette notion a vu le jour suite aux différentes critiques énoncées par Hymes (1972) sur les bases de la linguistique générative de Chomsky (1965), qui considérait la langue comme étant, avant tout, un moyen qui permet d'exprimer ses pensées et qui refusait d'admettre qu'elle soit un instrument communicationnel. Hymes a évoqué, par la suite, les différents paramètres sociaux du langage qui étaient délaissés par l'approche de Chomsky. Il insiste surtout sur les insuffisances des connaissances linguistiques lors des communications, ces dernières qui exigent des savoir-faire relatifs aux divers contextes sociaux. Ainsi, pour Hymes, la compétence de communication est ce dont l'individu a besoin pour arriver à communiquer dans des contextes riches culturellement. En effet, la communication s'avère être un acte social et culturel à appréhender dans sa globalité.

D'autre part, d'autres balises de l'approche communicative apparaissent, celle des facteurs pragmatiques de l'échange ainsi que celle de la compréhension des dimensions socioculturelles qui font partie de tout acte de communication. Cet ébranlement des perspectives et des préférences peut être dû au développement des différentes disciplines qui ont nourri l'approche communicative telles que la sociolinguistique, la sémantique, la pragmatique, la linguistique énonciative, l'anthropologie, la psychologie cognitive, l'ethnographie communicationnelle...etc. Le fait de faire appel à ces différentes sciences humaines montrait la volonté de se

détacher de la linguistique, envisagée comme étant la science mère dans le domaine de l'enseignement d'ailleurs Bérard indique à ce sujet que :

« L'évolution du terme de linguistique appliquée remplacé par celui de didactique des langues étrangères marque le rejet de la linguistique comme seule discipline de références dans le domaine de l'enseignement. » (1991 :17)

La notion de compétence de communication a donc fait l'objet de nombreuses recherches dans le domaine de l'ethnologie communicationnelle, de la linguistique ainsi que celui de la didactique des langues étrangères. Cependant, aucune définition claire ne lui a été accordée. Les éléments qui la composaient étaient loin de connaître un vrai consensus. En fait, les différents chercheurs proposaient leurs propres définitions du concept en ajoutant ou en rejetant quelques composantes : Moirand évoque la composante linguistique qui regroupe les compétences grammaticales, lexicales, phonétiques ainsi que les savoirs textuels, la compétence ethnosocioculturelle liée à l'acquisition et au contrôle des normes sociales et des règles de l'interaction lors des échanges avec des locuteurs dans des situations précises, la compétence référentielle qui renvoie à tous les savoirs relatifs au domaine de l'expérience et à celui des objets du monde (1982 : 20). Quant à Boyer, il considère les aspects culturels comme étant un ensemble de différentes images, représentations et caractères constitutifs de l'identité. Il évoque, alors, les compétences sociopragmatique, discursive, sémiotique, sémiologique et textuelle qu'il rassemblait sous le concept de compétence langagière (1995 :41). Van Ek, propose quant à lui la compétence sociolinguistique relative à la conscience et la manière dont des facteurs tels que le contexte communicationnel ainsi que les relations entre les interlocuteurs, exercent sur la communication. Le chercheur évoque aussi la compétence stratégique qui indique l'appel des différents interlocuteurs aux stratégies communicatives qui leur permettent une compensation de certaines incompréhensions relatives à leurs carences linguistiques. Il cite aussi les compétences discursive et textuelle qui nécessitent le recours à des stratégies nécessaires à l'interprétation et la compréhension de différents textes (1986 : 41).

Coste définit la compétence de communication comme étant un ensemble de compétences relationnelle et situationnelle. Cette dernière désigne les différents paramètres qui interviennent et conditionnent les différentes circonstances de communication ainsi que les divers choix faits par les interlocuteurs (1984 :27). Or, la compétence relationnelle est liée au fait que les paroles sont relatives aux intentions des utilisateurs de la langue.

Louis a procédé, par la suite, à faire quelques comparaisons entre les différentes définitions de la compétence communicative proposées par les auteurs précédents. Ainsi, il fait remarquer que la majorité de ces auteurs reconnaissent des composantes clés de la compétence de communication telles que les compétences linguistique et sociolinguistique, les compétences discursive et textuelle, les compétences stratégique et référentielle ainsi que la compétence culturelle. Il définit alors la compétence de communication comme étant une union de différentes composantes, il ne se préoccupe pas de son fonctionnement ou des liens existant entre ses différentes composantes (2009 :48).

Précisons que l'emploi des concepts « *compétence* » ou « *composante* » pour évoquer les éléments de la compétence de communication change selon que les chercheurs souhaitent séparer la compétence communicative de ses différentes parties et parlent ainsi de « *composante* », ou qu'ils désirent les associer en employant la notion « *compétence* » pour parler de la compétence et de ses constituants.

Par ailleurs, l'avènement des approches communicatives a donné naissance à des attentions et des curiosités particulières pour la culture et le rôle qu'elle peut jouer lors de toute communication. Le lien étroit entre la langue et la culture s'est développé de plus en plus dans les diverses recherches réservées à la didactique des langues étrangères et a souligné de ce fait une transition vers des perspectives culturelles s'éloignant des approches civilisationnelles qui ont longtemps marqué l'enseignement du français langue étrangère. Cette nouvelle attention pour la culture était la raison pour laquelle des concepts tels que « *compétence culturelle* » jaillissent et que des méthodes culturelles ciblant un enseignement conforme de la langue et de la culture soient mises en place.

Le démarquage progressif par rapport à cette image civilisationnelle de la culture s'est observé à travers la modification des contenus, l'objectif est fixé sur l'appropriation des savoirs culturels. Cette renaissance didactique est évoquée par Benadava (1984) et Galisson (1987) qui ont étalé ses principaux fondements à savoir, le triomphe des recherches sur les apprentissages interculturels indiquées par le Conseil de l'Europe et les nombreuses difficultés d'intégration qu'a engendrées l'immigration comme les conflits culturels.

Lors de l'avènement de cette compétence communicative s'est développée simultanément, en tant qu'une de ses composantes, la compétence culturelle en didactique du français langue étrangère. Cette mise au point sur le côté culturel découle du fait que les paramètres culturels surgissent dans toute interaction de sorte qu'une importance soit réaccordée aux liens entre la langue et la culture comme le montre Louis :

« Qu'il y eût des liens privilégiés entre la langue et la culture n'était certes déjà plus une découverte récente dans les années 80 : des ethnologues tels Lévi-Strauss, des sociolinguistes tels Gumperz (1989) ou Hymes (1984) en avaient déjà fait le constat bien avant que les théoriciens de l'approche communicative ne s'en avisassent. C'est précisément les observations suscitées par la définition des composantes de celle-ci qui vont imposer aux didacticiens une réflexion sur les particularités de ces liens. Beaucoup de théoriciens s'interrogent toutefois sur la nature de ceux-ci sans faire nécessairement appel à la notion de compétence culturelle. » (2009 :53)

Se référant aux différentes recherches pragmatiques ou celles de l'ethnographie communicationnelle ou structurale, des auteurs tels que Benadava (1984), Besse (1993), Beacco (1981), Galisson (1987), De Carlo (1998) et Abdallah-Pretceille (1983), ont montré l'importance des rapports unissant la langue et la culture et leur impact sur la communication. Ainsi, Besse (1993) évoque les travaux de Lévi-Strauss et s'en inspire : il estime que la langue est en même temps une condition et un produit de la culture qui transmet par le biais de son lexique des réalités socioculturelles.

Autrement dit, la langue est le résultat de la culture et son meilleur spectateur mais elle est aussi un de ses constituants, c'est pourquoi, elle en fait aussi partie. En outre, la culture se diffuse grâce à la langue d'où le fait que cette dernière, devienne une condition pour la diffusion et la propagation de la culture. Cette étude montre donc la corrélation entre la langue et la culture et souligne les liens qu'elles ont avec le discours. Porcher dit sur ce point « *du culturel dans le linguistique* » (1986 :34) alors que Charaudeau pense que c'est le discours qui témoigne des particularités culturelles et non pas la langue (1990: 49).

Ainsi, ces différentes interprétations relatives aux relations particulières entre la langue et la culture ont permis aux différents chercheurs de s'orienter vers les paramètres communicatifs des apprentissages qui étaient marginalisés par l'approche civilisationnelle. En revanche, même si ses adeptes reconnaissent la certitude du lien étroit entre la langue et la culture, l'intérêt était porté principalement sur l'enseignement de la civilisation qui misait sur des activités relatives aux analyses textuelles aux valeurs culturelles, en dépit de la domination des exercices exclusivement linguistiques. Zarate estime à ce sujet que « *les activités linguistiques sont privilégiées laissant dans l'ombre les problèmes qui relèvent du déchiffrement culturel. L'approche culturelle peut alors se réduire à un échange de vues qui relèvent de l'impressionnisme.* » (1983 : 35). Il en déduit que la culture n'était en fait, qu'un genre d'artifice qui permettait aux enseignants de langues étrangères d'aérer leurs cours, ce qui a mené différents praticiens et théoriciens à revoir l'assemblage de la langue et de la culture en cours de langue en se concentrant encore plus sur l'acquisition, par le biais de la langue, d'une compétence culturelle.

D'autre part, Lambert estime que la langue doit être utilisée comme moyen et non pas comme un objet d'étude (cité par Byram, 1992 : 72). De plus, Galisson appuie sur le fait que le langage est le meilleur intermédiaire pour accéder à la langue est que « *c'est en tant que pratique sociale et produit sociohistorique que la langue est toute pénétrée de culture.* » (1987 : 127).

Les incidences socioculturelles en communication ont été, donc, les premières causes pour que l'attention de tous ces chercheurs soit dirigée vers une didactisation de la

culture dans le but de se procurer une compétence communicative étant donné que celle-ci, selon Porcher, engage le contrôle de phénomènes extralinguistiques qui sont certainement de type socioculturel tels que les expressions corporelles, la gestuelle, la mimique, la psychologie posturale, etc. Ainsi, c'est cette prise de conscience du lien étroit existant entre le contexte et la communication qui a augmenté l'attention des chercheurs pour l'enseignement communicatif en prenant en considération les indices socioculturels qui influent sur ses pratiques. Un intérêt particulier est alors agréé aux paramètres socioculturels des échanges, aux dimensions socioculturelles des langues enseignées, ce qui a éveillé des attention pour la langue en tant que moyen interactif social et son emploi dans les diverses situations communicatives. Autrement dit, la langue possède des caractéristiques singulières allant des différentes intentions des interlocuteurs aux différents implicites qu'implique le contexte de communication. S'additionne à cela l'accroissement des échanges sociaux qui appelle à une réflexion sur le contact avec les cultures dissemblables. Galisson (1991) évoque à ce point que l'approche interculturelle a progressé parallèlement à l'approche communicative dans les années 70 pour se retrouver une décennie plus tard dans le domaine du français langue étrangère. L'auteur précise que lorsque l'approche communicative a accordé l'importance méritée à la dimension culturelle dans les pratiques langagières, elle a non seulement rétabli la situation de la culture dans l'enseignement des langues étrangères, mais aussi comblé les carences de l'approche interculturelle. D'un autre côté, celle-ci s'appuie sur l'approche communicative pour développer l'idée de compétence culturelle, elle amène ainsi les réflexions sur un champ trop longtemps marginalisé, celui du contact des cultures et de la fonction motrice de l'inter dialectique pour construire la culture -cible et pour détruire et reconstruire d'une manière explicite la culture- source.

Cette attention qui s'est orientée vers le communicatif et l'interculturel a été suivie par le jaillissement de la notion de compétence communicative qui devance les composantes linguistiques en rassemblant les compétences, relatives à la société et à la culture, ancrées des caractères qui émergent dans les différentes interactions. A ce sujet, De Carlo estime que :

« Les capacités de base, nécessaires au bon fonctionnement d'un échange de communication entre des individus appartenant à des cultures différentes, s'avèrent être surtout des capacités extralinguistiques, articulées en capacités sociales, relatives au contexte et capacités sémiotiques, relatives à l'emploi des différents codes expressifs (y compris le code verbal). » (2004 : 15)

Ainsi, avec l'arrivée des approches communicatives, les buts des enseignements des langues ont changé, toutefois, la communication demeure l'objectif principal de tout apprentissage. Puren met donc en évidence les codes et normes socioculturels de l'Autre, les comportements à adopter et tous ces rituels communicatifs en acceptant qu' : *« apprendre une langue, c'est apprendre à se comporter de manière adéquate dans des situations de communication où l'apprenant aura quelque chance de se trouver en utilisant les codes de la langue cible. » (1991 :372)*

En outre, plusieurs questions se sont posées lors des années 80 se rapportant à la façon de concevoir un enseignement culturel, de faire acquérir des compétences culturelles, d'attacher la langue à la culture. En réalité, ces soucis ont participé à déterminer les repères de la compétence culturelle et à montrer ses caractéristiques en la définissant comme étant parfois *« la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux. » (Moirand, 1982 : 20)*, et parfois *« la conscience des contextes socioculturels dans lesquels évoluent les populations qui parlent la langue concernée, ainsi que des incidences du contexte sur le choix et l'effet de communication des formes singulières de langage. » (Neuner, 1998 : 106)*

Par ailleurs, nous essayerons, dans la partie suivante, d'éclaircir encore plus les notions-clés de notre recherche, en s'appuyant sur les différents repères théoriques de la didactique des langues étrangères.

2.3. L'étendu linguistique et socioculturelle de la communication

Afin de nouer des liens, de faire des échanges ou de se comprendre, les individus usent d'un moyen admis comme étant une des pratiques indiscutables de la société : la langue. Cette dernière tient son importance et sa valeur du fait qu'elle établit la communication entre les différents individus. En réalité, la communication indique précisément ce mécanisme par lequel on donne du sens aux différents actes des individus. Bachmann et al estiment que la langue est « *un réseau extrêmement complexe de rapports de compréhension, complets ou partiels, entre les membres des différentes unités qui composent la société* » (1991 : 48). En fait, la langue et la communication préservent entre elles un lien interdépendant, cela se déchiffre par le biais de la notion de compétence qui qualifie la faculté à comprendre des énoncés et se faire comprendre dans certains contextes communicatifs, ainsi que pouvoir manier les différentes formes et règles linguistiques adaptées à certaines situations, comme le montre Hymes lorsqu'il évoque les différentes composantes de la compétence communicative. Il estime que l'option de communication ne se limite pas à une simple mise en place de structures ou de compétences mais plutôt d'intégrer toutes ces structures et ces compétences dans l'action (1984 : 190).

D'autre part, le maniement de la langue met en exergue son apparence culturelle qui fait sa particularité car, les différentes structures linguistiques identifiées permettent une capacité d'emploi des normes sociales de cette langue en situation. En outre, la compréhension des énoncés produits et reçus est relative aux différentes informations implicites et contextuelles établies par la culture. Celle-ci est mise en forme par la langue qui permet sa transmission, en réalité. Porcher précise à ce point qu' « *aucun signe de civilisation n'existe indépendamment de la langue. Quant à la langue, elle est tout entière marquée par la civilisation. Elle est véritablement un trésor culturel.* » (1982 : 40)

La synchronisation observée entre la culture et la communication se manifeste souvent dans le rôle que joue la culture pour résoudre les problèmes et les troubles qui surgissent dans certaines communications et qui sont souvent la cause de son échec. En fait, quand les interlocuteurs dispensent des mêmes valeurs et règles sociales, les

discours paraissent plus faciles à interpréter et les confusions plus prévisibles. Ainsi, l'interprétation des différents énoncés est gérée par des conventions, règles et normes sociales. Par conséquent, les implicites et les sous-entendus socioculturels se doivent d'être partagés afin d'assurer la compréhension entre les individus de sociétés distinctes, étant donné que les langues ne sont pas différentes seulement linguistiquement mais elles le sont surtout au niveau socioculturel. Ainsi, tout individu qui désire apprendre une langue étrangère, doit prendre en considération ces paramètres indispensables à la communication.

En somme, toute langue construit le monde à sa manière et organise de ce fait sa réalité, son espace, son temps, etc. Ces étendues inhérentes de la culture sont réfléchies par la langue dans les différents énoncés produits ; elles sont aussi, établies et mises en forme préalablement par la langue maternelle des interlocuteurs. De ce fait, la transition d'une langue à une autre est estimée comme étant une traversée à un nouveau système de pensées, à une nouvelle vision du monde et à une nouvelle culture. Certes, la langue ne peut donc pas être considérée comme un simple moyen de communication et doit ainsi être prise comme un mode d'interprétation et d'explication du monde.

Le lien étroit qui réunit la langue, la culture et la communication fait partie de la communication interculturelle qui est relative aux situations interactives où surgissent les différences culturelles entre les individus et où apparaissent surtout les malentendus. D'un autre côté, les oppositions, les différences et les rivalités sont susceptibles de faire surface dans différents genres de communication. Leurs origines sont diverses. Elles peuvent, en fait, être dues aux stéréotypes, à l'ethnocentrisme ou aux idées attribuées à une société ou un groupe d'individus et qui finissent par se généraliser sur tous les autres membres.

Evidemment, les images figées et les idées reçues expulsent les particularités individuelles qui permettraient la comparaison des actes et des messages aux différentes significations et aux interprétations logiques. Ces images, peuvent aussi viser le milieu d'appartenance d'un individu, ceci différencie l'auto-stéréotype de l'hétéro-stéréotype. En réalité, ce sont ces stéréotypes qui permettent aux individus de distinguer le groupe auquel ils appartiennent et ceux desquels ils veulent se distinguer et se démarquer. Ainsi, les stéréotypes simplifient la réalité et réduisent les risques de

mettre en question l'identité des individus. Ils permettent, en effet, de minimiser les singularités individuelles de l'Autre en lui accordant une image figée, contrôlable et transposable. Par conséquent, la communication cède aux nombreux stéréotypes que font réciproquement les individus les uns des autres indépendamment du contexte communicatif.

La fonction de l'image irréfléchie attribuée si rapidement à l'autre, provient surtout du fait de chercher à s'auto-protéger et de l'ethnocentrisme. Cela touche aux relations qu'entretient l'individu avec l'Autre de sorte que sa concentration sur soi le prive de la compréhension de l'Autre. Ainsi, les différents jugements portés sur les Autres renoncent à la diversité et la richesse des cultures dans le monde. En outre, les stéréotypes ne sont pas les seuls à exercer un pouvoir sur la communication. Les différentes interprétations des énoncées, déjà schématisées dans la langue maternelle de l'individu, représenteraient, elles aussi, une barrière pour la communication, étant donné que le rapprochement avec cette nouvelle culture implique un changement des réalités construites préalablement. En fait, mettre en contact deux visions du monde et de la réalité par l'intermédiaire des langues peut entraîner des tensions négatives et générer des sensations d'insécurité et d'inquiétude linguistiques.

Ainsi, après avoir abordé les dimensions linguistiques et socioculturelles de la communication, nous nous intéresserons dans ce qui suit, à la situation de la langue française dans un univers sociolinguistique précis : l'Algérie.

2.4. Le français en Algérie : contexte sociolinguistique, statuts et enseignement

Le français en tant que langue bénéficie d'une place avantagée dans la société algérienne. En effet, selon Sebaa (2002 : 78), cette langue, vit une situation exceptionnelle au monde étant donné que sans être une langue officielle, elle jouit quand même d'une certaine officialité ; sans être la langue officielle de l'enseignement, elle est employée pour diffuser du savoir, en particulier le savoir scientifique ; sans traduire véritablement l'identité et la culture algériennes, elle contribue à constituer l'imaginaire collectif du peuple algérien. A cela s'ajoute

l'emploi de cette langue dans les administrations, les institutions publiques et les différents domaines de gestion.

Par ailleurs, selon le rapport de l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) pour l'année 2006-2007, concernant la situation du français dans le monde, l'Algérie, avec ses 16 millions de locuteurs français, compte en son sein la deuxième communauté francophone au monde. En outre, selon une enquête effectuée en 2002 pour la revue « *Le point* » n°1468, l'Algérie est le premier pays francophone au monde, après la France, avec ses 14 millions de locuteurs français, soit environ 60% de la population. Ainsi les résultats du sondage de cette enquête, font constater qu'énormément d'Algériens, sans contester leur identité et leur culture, trouvent que la langue française leur est très utile dans leurs rapports mondiaux.

En fait, l'histoire montre que les 130 ans de colonisation française en Algérie ont laissé leurs empreintes sur diverses générations algériennes particulièrement par le biais de l'enseignement. Ainsi, l'explosion linguistique s'est déroulée après l'indépendance en 1962, avec la loi de l'instauration de l'enseignement obligatoire pour tous. Ce dernier a eu un rôle très important dans la diffusion des langues, le français en particulier. A cette période-là, tout fonctionnait en français en Algérie : l'enseignement ainsi que tous les secteurs économiques, administratifs, environnementaux, etc. Alors, grâce au développement et à la diffusion de l'enseignement, la présence du français dans les milieux linguistiques algériens s'est faite remarquer. Actuellement, à cause des exigences de la politique de l'arabisation, la langue française n'est diffusée que comme langue étrangère. Toutefois, elle demeure très présente dans l'enseignement particulièrement universitaire. En fait, aujourd'hui, à l'université algérienne, mis à part les sciences humaines qui sont enseignées en arabe, toutes les autres sciences sont dispensées en français telles les sciences médicales, l'architecture, l'agronomie, etc. En outre, les médias algériens sont en grande partie diffusés en français. En effet, la moitié des journaux algériens paraissent en français et connaissant même un tirage important comparé à celui des journaux arabophones. Par ailleurs, de nombreux algériens ont accès aux chaînes satellitaires de la télévision française, ainsi, une sorte de bain linguistique s'est installée aux seins mêmes des foyers algériens. De plus, le rapprochement géographique entre l'Algérie et

la France, favorise les déplacements de beaucoup d'Algériens vers la France, ce pays qui est estimé comme étant le plus visité par les Algériens pour diverses raisons : tourisme, études, visites familiales, consultations médicales, etc.

Par ailleurs, même si l'Algérie ne compte pas encore, officiellement, parmi les pays de l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF), plusieurs spécialistes présagent son adhésion prochaine d'une manière officielle. A ce sujet, le journaliste Mohammed Boudarham, dans son article du journal électronique « Le 360 », dit que

« Selon des sources de Le360, le pays voisin (l'Algérie) participera au prochain sommet de l'OIF qui se tiendra à Madagascar (...). «L'Algérie sera même représentée à un haut niveau», expliquent nos sources. Et ce n'est pas tout. Lors de ce sommet, l'Algérie envisagerait d'annoncer enfin son adhésion à l'OIF. » (Le 360, 06 mai 2016)

En fait, l'Algérie a été, durant de longues années, sérieusement contrariée avec la francophonie. Les traces laissées par des décennies de colonisation, ses relations instables avec la France, avaient toujours bridé le régime algérien pour intégrer l'OIF. Pour l'Algérie, mise à part la langue française, les pays francophones n'ont aucun autre lien commun.

Certes, l'Algérie peut être envisagée comme étant un pays multiculturel et plurilingue, d'ailleurs Sebaa estime à ce sujet que :

« L'Algérie se caractérise, comme on le sait, par une situation de quadrilinguïté sociale : arabe conventionnel / français / arabe algérien / tamazight. Les frontières entre ces différentes langues ne sont ni géographiquement ni linguistiquement établies. Le continuum dans lequel la langue française prend et reprend constamment place, au même titre que l'arabe algérien, les différentes variantes de tamazight et l'arabe conventionnel redéfinit, de façon évolutive les fonctions sociales de chaque idiome. Les rôles et les fonctions de chaque langue, dominante ou minoritaire, dans ce continuum s'inscrivent dans un

procès dialectique qui échappe à toute tentative de réduction. »
(2002 :124)

En fait, la répartition linguistique algérienne s'organise principalement ainsi :

- 1- L'arabe classique : considéré comme étant la langue nationale et officielle. Employée lors des usages religieux (langue sacrée du Coran) ou officiels. Elle bénéficie ainsi d'un statut privilégié et fait partie, ainsi, de l'identité de toute la nation algérienne.
- 2- L'arabe algérien (langue véhiculaire) : une langue utilisée par la plupart des Algériens. Kahlouche la décrit comme étant « *une langue pratiquée quotidiennement donc vivante, opposé au classique, langue comparable au latin ; c'est la langue du peuple tandis que la variété officialisée est la langue d'une élite qui en fait un instrument de domination ; la forme dialectale était le véritable refuge de l'identité du peuple pendant la nuit coloniale.* » (2007 :106)

En outre, les sociolinguistes évoquent une association de l'arabe algérien avec d'autres langues, principalement le français. Ainsi, il est constaté qu'au sein du langage algérien sont admis des mots et des structures grammaticales qui sont purement français. Dabène estime que « *En Algérie, le français conserve le statut de langue seconde pour toute une génération d'Algériens colonisés, il a laissé des traces importantes sous forme d'emprunts dans l'arabe dialectal* » (1981 : 39).

- 3- Le français : une langue dont le statut officiel est celui de première langue étrangère mais qui reste présent avec force dans la société algérienne au point d'obtenir presque un statut de co-officiel. En effet, l'enseignement à l'université algérienne est, principalement, diffusé en français, en particulier pour les filières scientifiques et techniques. Sebaa estime, à ce sujet, qu' « *il est tout aussi évident que les langues algériennes de l'usage, arabe ou berbère, sont plus réceptives et plus ouvertes à la langue française à cause de sa force de pénétration communicationnelle.* » (2002 :44)
- 4- L'amazighe (langue vernaculaire) : avec son appellation la plus usuelle « langue berbère ». Cette dernière bénéficie depuis avril 2002 du statut de

langue nationale. En fait, les berbérophones constituent environ 40% de la population algérienne et leur langue (L'amazighe) regroupe principalement des variantes telles que (le Kabyle ; le Chaoui ; le Touareg ; le Mozabite). A cet effet Djaout estimait que « *L'Algérie est un pays trilingue. Elle a la chance d'ouvrir sur le monde trois fenêtres au lieu d'une, de pouvoir s'alimenter à trois cultures au lieu d'une seule. Mais cette chance a été dès le départ confisquée.* » (1993 :98)

Après l'indépendance de l'Algérie en 1962, l'enseignement de la langue française est passé par plusieurs étapes. En fait, Blanchet et Asselah-Rahal en proposent un historique détaillé que nous allons tenter de résumer dans ce qui suit :

De 1963 à 1976, l'enseignement du français était le prolongement de l'enseignement diffusé à l'époque du système éducatif colonial. La langue française était la langue principale de l'enseignement utilisée pour toutes les disciplines et les matières. A cette époque, l'arabe littéraire était étudié comme langue étrangère et il demeurait sur ce statut jusqu'à 1971. En outre, les méthodes utilisées pour l'enseignement du français ressemblaient beaucoup plus à celles des méthodes traditionnelles de l'enseignement des langues maternelles. Toutefois, une décision, qui semblait nécessaire aux politiques linguistiques de l'époque, fut prise : enlever tous les textes littéraires qui avaient des valeurs idéologiques et se contenter des cours de lecture et de grammaire.

Par ailleurs, en 1964 se fait l'arabisation de la première année primaire, il est en est de même pour la deuxième année primaire en 1967. En fait, le système politique et idéologique algériens de l'époque, valorisait l'usage de l'arabe littéraire et entamait sa mise en œuvre de la politique d'arabisation, spécialement en 1971. Cette année est, d'ailleurs, considérée comme étant l'année de l'arabisation par excellence étant donné que la troisième et la quatrième année primaires ont été à leur tour arabisées; que beaucoup de sections arabisées ont été ouvertes aux cycles moyen et secondaire ; que des collèges et des lycées arabisés ont ouvert leurs portes sur tout le territoire national. La langue française est considérée, désormais, comme langue étrangère dont les buts d'enseignement sont à visées techniques dépourvus des optiques culturelles.

Les années 1980-1990, étaient influencés par les exigences de l'école fondamentale. En fait, la loi du 16 avril 1976, mise en pratique en 1980, préconisait l'utilité d'un enseignement en langue arabe (langue nationale), à tous les cycles scolaires et pour toutes les formations. Par conséquent, le français n'était enseigné qu'à partir de la quatrième année primaire, en tant que première langue étrangère et l'anglais était enseigné à partir de la deuxième année du cycle moyen, en tant que deuxième langue étrangère. Ainsi, durant les douze années qui constituaient l'ensemble de l'enseignement fondamental et secondaire, la langue française n'était enseignée que durant neuf ans. Tandis que l'arabe était diffusé comme étant un objet et un moyen d'enseignement. D'un autre côté, les objectifs de l'enseignement de la langue française au cycle secondaire, jusqu'à 1986, visaient la consolidation et le perfectionnement des compétences communicatives pour les apprenants littéraires arabisés. Or, pour les apprenants inscrits en classes scientifiques, le français était la langue d'enseignement pour les sections bilingues, la consolidation des compétences linguistique et communicative, leur procurerait une meilleure ouverture sur les études universitaires et sur le monde professionnel.

De l'année 1990 à 2004, le système de l'éducation nationale a connu beaucoup de réformes et de réaménagements des manuels scolaires, précisément en 1993, 1995 et 1998. Ainsi, l'enseignement du français, au cycle moyen, visait désormais l'acquisition d' « *un niveau- seuil linguistique* » avec l'introduction d'une nouvelle notion « *unité didactique* » qui valorisait l'autonomie de l'apprenant et qui lui permettait un meilleur accès aux études secondaires et universitaires. En outre, de 1994 à 1998, les parents avaient le droit de choisir la première langue étrangère (français ou anglais) qui devait être enseignée à leurs enfants, à partir de la quatrième année primaire. Cependant, ce projet a été délaissé car le pourcentage du choix de l'anglais a été minime comparé à celui du français.

En 1999, les autorités algériennes ont montré leur volonté et intention de réformer le système de l'éducation nationale, en instituant des programmes linguistiques qui favorisaient l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Ces dernières étaient, finalement, reconnues comme étant des moyens et outils indispensables pour l'accès aux différents supports scientifiques et technologiques et qui permettaient une

ouverture sur le monde et les cultures universelles. Par ailleurs, à partir de l'année 2004, la langue française est enseignée à l'école algérienne en tant que première langue étrangère. Sa diffusion devait commencer dès la deuxième année du cycle primaire, mais elle a été repoussée d'une année. (Blanchet et Asselah-Rahal, 2007 :33)

En 2015, une nouvelle réforme du système éducatif algérien est proposée par la ministre de l'éducation nationale Madame Nouria Benghebrit. Ainsi, des pédagogues, des enseignants chercheurs, des experts nationaux et internationaux, des syndicats et des associations de parents d'élèves se sont réunis le 25 juillet 2015, au Palais des nations à Alger, pour établir un diagnostic sur la mise en pratique de la nouvelle réforme du système éducatif national. Selon la journaliste Salima Akkouche

« Cette halte a été décidée par le ministère de l'Education nationale à l'occasion de la sortie, cette année, de la première promotion des élèves de la réforme. Les universités accueilleront à partir de la rentrée prochaine les premiers bacheliers issus de la réforme de 2003. «Aujourd'hui, nous avons atteint un degré de maturité qui nous permettrait de faire ce bilan et d'ouvrir un large débat», a déclaré hier la ministre de l'Education nationale à l'ouverture des travaux de la conférence nationale sur l'évaluation de la mise en œuvre de la réforme. Selon Nouria Benghebrit qui dit que son département a une vision du secteur qui se projette jusqu'à 2030, la deuxième promotion des élèves issue de la réforme va sortir en 2027. » (Le soir d'Algérie-26 juillet 2015)

La ministre de l'éducation nationale a évoqué, aussi, un intérêt particulier accordé au cycle primaire qui constitue 72% des structures scolaires. Elle a insisté sur la place primordiale qui serait accordée aux langues étrangères ainsi que celle des orientations scientifiques et technologiques. Elle a appelé, en outre, à la numérisation des ressources pédagogiques, ainsi qu'à la bonne formation des enseignants des différents cycles scolaires afin d'assurer un meilleur rendement dans le domaine éducatif.

Pour ce qui est de l'enseignement du français ; il débute, aujourd'hui, en troisième année primaire ; ses objectifs visent le développement des compétences orales et écrites chez les apprenants des différents cycles scolaires. Une dimension communicative est prise en considération avec la mise en pratique de différentes interactions verbales et pratiques langagières.

Ainsi, nous pouvons dire que ce deuxième chapitre était exclusivement réservé à l'enseignement de la culture étrangère. Nous nous sommes surtout, penchés sur la place accordée à la dimension socioculturelle en classe de langue étrangère, à l'évaluation de la compétence socioculturelle, aux empreintes culturelles, interculturelles et socioculturelles en didactique des langues étrangère ainsi qu'à l'étendu linguistique et socioculturelle de la communication. Nous nous sommes, par ailleurs, préoccupés du statut de la langue française, notre langue d'étude, dans un univers sociolinguistique précis : l'Algérie.

Nous pouvons donc avancer qu'au milieu de tout enseignement/apprentissage des langues étrangères, il est reconnu que les apprenants n'ont pas à apprendre et à acquérir uniquement des connaissances linguistiques ou des compétences grammaticales, mais devraient surtout être capables d'employer la langue en questions dans des échanges socioculturels donnés. En fait, l'accent est mis sur l'importance de prendre en compte la dimension socioculturelle et interculturelle lors de l'enseignement/apprentissage de toute langue étrangère. La base de cette réflexion est de permettre à l'apprenant de la langue étrangère d'entretenir des rapports d'égal à égal avec l'Autre (le locuteur natif de la langue en question), ainsi que de rendre, cet apprenant, conscient à la fois de sa propre identité culturelle et de celle de ses interlocuteurs. Par conséquent, les apprenants des langues/cultures étrangères se transformeraient en « *locuteurs interculturels* » et sauraient non seulement communiquer leurs idées, aborder des échanges réels avec des locuteurs natifs ou comprendre des documents authentiques et des textes riches en éléments socioculturels, mais aussi entretenir des rapports humains avec des individus parlant des langues différentes et appartenant à un autre monde socioculturel.

Nous nous intéresserons, par ailleurs, dans le prochain chapitre, à la littérature et à la lecture/ compréhension des textes littéraires en classe de langue étrangère. Nous montrerons, particulièrement, comment les difficultés relatives à la compétence socioculturelle peuvent entraver la lecture/compréhension des textes littéraires.

CHAPITRE 3

La littérature : miroir d'une culture

Le chapitre précédent était consacré essentiellement à l'enseignement de la culture étrangère et à la place accordée à la dimension socioculturelle en classe de FLE. En outre, nous nous sommes penchés sur l'enseignement de la langue française dans un univers socioculturel précis, relatif au domaine de notre recherche : le français en Algérie.

Quant à ce troisième chapitre, il est réservé à la littérature que nous estimons être le miroir d'une culture. En fait, s'intéresser à la littérature nécessite une connaissance approfondie du système de fonctionnement de la langue étrangère étant donné que cet intérêt contribue à considérer les textes littéraires comme étant des modèles esthétiques et des médiateurs culturels d'une société donnée et qui ne devraient pas seulement être traités en termes des moyens linguistiques qui y sont utilisés.

Par ailleurs, la classe de français langue étrangère est un espace de différences linguistiques et socioculturelles dont l'objectif majeur des apprenants est d'acquérir la langue française en vue de pouvoir communiquer. La littérature peut être donc considérée pour ces apprenants comme étant une matière de connaissance qui leur assure une certaine forme de communication en langue cible. Par conséquent, elle devient le meilleur support éducatif pour s'ouvrir sur diverses dimensions de l'être humain telles que sa culture, son histoire, son environnement, ses traditions, etc. La littérature permet le développement et l'enrichissement de la vision du monde des lecteurs, notamment ceux issus d'une culture étrangère. Ces apprenants auraient alors beaucoup plus de simplicité à aborder la langue étrangère et à concevoir de meilleures représentations et/ou attitudes, à l'égard du pays étranger dont ils apprennent la langue. Ils apprendraient ainsi à devenir tolérants et à accepter l'Autre avec ses différences.

De ce fait, nous nous intéresserons dans le présent chapitre, à la littérature et à la lecture/compréhension des textes littéraires. Nous définirons d'abord la littérature tout en précisant ses fonctions. Nous évoquerons ensuite les difficultés relatives à la lecture/compréhension des textes littéraires en nous intéressant, surtout aux difficultés relatives à la compétence socioculturelle. Nous parlerons, particulièrement, des différents référents socioculturels qui parsèment les textes littéraires et qui pourraient

empêcher le lecteur, notamment le lecteur étranger, de comprendre son sens. Nous montrerons enfin que les textes littéraires pourraient être des vecteurs culturels, historiques et identitaires, spécialement, lors de leurs exploitations en classe de FLE.

3.1. Le texte littéraire : définition et fonction

Définir la littérature est un passage obligé lorsqu'on tente de définir le texte littéraire. En effet, dans les nombreux ouvrages et dictionnaires consultés, la littérature est définie comme suit : la « *littérature* » dérive du latin « *littera* » qui signifie « *lettre* » ensuite « *litteratura* » qui signifie « *écriture* », « *culture* » ou « *grammaire* ». Au 18^{ème} siècle la littérature qualifiait essentiellement l'ensemble des œuvres orales et écrites basées sur la langue et contenant une étendue esthétique qui les distinguent des ouvrages scientifiques et didactiques. Ultérieurement, le concept « littérature » s'est orienté vers un sens plus commun et devenait ainsi un art à part entière. Cependant, il demeurerait délicat de repérer ses limites, en particulier, lorsqu'il était question des pièces théâtrales, des scénarios ou des écrits philosophiques qui faisaient aussi partie des arts du spectacle. Aujourd'hui, « *la littérature* » regroupe toutes les œuvres visant des buts esthétiques ou ayant des formes esthétiques particulières. En somme, la dimension esthétique est donc l'intention première de tout écrit littéraire, un critère qui le distingue des autres genres d'écrits (Encyclopédie universalis : 2012).

Par ailleurs, le texte littéraire est défini comme étant un texte qui a une finalité esthétique quel que soit son genre et dont le style est travaillé. C'est une œuvre écrite qui respecte un ensemble de normes et de règles préétablies où l'écrivain éprouve du plaisir et de l'enthousiasme à jouer avec le style, les mots et l'histoire. En outre, le texte littéraire est qualifié comme ayant des ouvertures engendrant ainsi différentes façons d'interprétation et de réception. Il est polysémique et tout lecteur peut le lire, le comprendre et l'interpréter à sa manière. C'est pourquoi, il est sujet à des différentes lectures et critiques (Séoud, 1997 : 134).

D'un autre côté, l'utilisation du texte littéraire, en tant que support pédagogique en classe, offre l'occasion aux enseignants de l'exploiter de différentes manières. A ce sujet, Didier estime que

« le texte littéraire constitue en effet un excellent support d'analyse pour l'enseignant qui tente d'amener ses étudiants à saisir un système de valeurs dynamiques formé d'éléments acquis, avec des postulats, des croyances et des règles qui permettent aux membres d'établir des rapports entre eux et avec le monde, de communiquer et de développer les reconnaissances. » (Cité par Colles, 1994 :16)

En outre, Pytard évoque « l'effet réservoir » du texte littéraire. En effet, ce texte est un réservoir de révélations et d'informations de nature linguistiques qui favorise l'élargissement d'un lexique de genre soutenu. De plus, l'auteur précise que lorsqu'on aborde un texte littéraire, on tente de « *percevoir les mouvements même du langage là où ils sont les plus forts* », ainsi, les lecteurs des textes littéraires sont en même temps les apprenants d'une langue (2001 :40). Par ailleurs, Albert et Souchon disent que « *c'est sa grande plasticité, sa disponibilité et son caractère ouvert qui font de la communication littéraire une forme de communication privilégiée dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère.* » (2000 :22). Les auteurs estiment que le texte littéraire ne peut être considéré comme un simple support pédagogique employé comme tant d'autres en classe de langue étrangère, mais il permet d'illustrer les variétés d'écrits existants dans la société (op.cit.: 79).

3.2. La lecture esthétique et sémantique d'un texte littéraire

Lire et comprendre un texte littéraire exige une compétence littéraire. Cette dernière est une sensibilité à l'art que le lecteur acquière en lisant fréquemment des œuvres riches en signes esthétiques. Cette sensibilité favorise la perception de la résonnance des mots, de la grandeur des sentiments ainsi que le côté symbolique et représentatif des images. Ainsi, le lecteur lit et comprend l'œuvre littéraire tout en faisant ressortir son aspect artistique. A cet effet, Gervais dit « *qu'il est naïf de croire que la lecture est inscrite dans le texte et que tout lecteur est en mesure d'y accéder* » (1993 :45). Reichler estime que « *la compréhension résulte tout à la fois des caractéristiques du texte est de celles du lecteur* » (2001 :72).

Dans les différentes communications littéraires, le lecteur se retrouve face à deux codes : un code esthétique et un code sémantique. Le premier vise la communication, et se situe à un niveau artistique où la forme et le sens sont interdépendants ; le second correspond au code de la langue. Ainsi, la particularité de la communication littéraire est précisément de concevoir ses propres codes esthétiques et de diffuser des expériences individuelles, exclusives et particulières. Cependant, l'écrivain se retrouve ainsi confronté à un réel problème : comment dire du nouveau ? Comment apporter de l'exceptionnel ? Ses œuvres sont incessamment menacées par le banal, les clichés, le déjà-dit, etc. De ce fait, lire un texte littéraire, c'est recherché, étudié et analysé les codes esthétiques de l'écrivain, cherché et essayé de comprendre ses différentes évocations, les non-dits, à partir d'un choix d'indices et de signes qui se font par le lecteur et qui sont relatifs à sa compétence de lecture littéraire. La lecture est donc, une expérience individuelle de communication avec un texte qui ne peut être réduit à une simple maîtrise des différentes techniques de compréhension. Selon Olson :

« Interpréter un texte implique que personne ne sait ce qu'il signifie, mais plutôt qu'on pense qu'il signifie ceci ou cela. L'interprétation est donc vue comme le point de vue d'un sujet (le lecteur) sur un objet (le texte), quand bien même le sujet serait persuadé que son point de vue est le seul possible » (cité par Grossmann, 1999 : 152).

Toutefois, pour qu'un lecteur comprenne mieux le texte, il devrait s'intéresser au texte lui-même mais aussi prendre en considération les conditions extérieures de la réalisation de l'œuvre, il devrait, en outre, avoir un minimum d'informations sur l'auteur et son époque ainsi que sur les codes esthétiques de la langue.

3.3. Lecture compréhension en FLE : quelles difficultés pour quels textes littéraires ?

Lors de la lecture des textes littéraires, les lecteurs se heurtent souvent à des mots ou des expressions nouvelles qu'ils ne saisissent pas et qu'ils essaient souvent de comprendre. Or, chercher à comprendre ces mots et ces expressions pris isolément n'est pas recommandé lorsqu'on cherche à accéder au sens d'un texte littéraire où

tous les mots sont interdépendants et en résonance entre eux. Ainsi, l'explication d'une expression ou d'un mot exige la prise en compte à la fois de la condition et du contexte de la réalisation de l'œuvre, ainsi que celle de la sélection des mots et expressions faite par l'écrivain par rapport à des synonymes et des expressions équivalentes qu'il n'a pas choisis. C'est pourquoi, les difficultés que rencontrent les lecteurs sont souvent relatives à leur ignorance des référents culturels et à leur incapacité à saisir le sens des mots et des expressions et à comprendre les particularités qui ont poussé l'écrivain à les choisir. Comme nous le confirme Séoud qui estime à ce sujet que « *la littérature, le contact avec les textes, grâce à leur polysémie, est le terrain le plus favorable, le plus propice à l'expression interculturelle* » (1997 : 45).

Ainsi, les lecteurs non-natifs éprouvent de grandes difficultés à saisir les connotations de certains termes ou expressions et se retrouvent incapables de comprendre le sens général des textes. De plus, Canvat évoque le sens pluriel des textes littéraires, souvent insaisissable par les lecteurs non-natif « *si la compréhension est construction du sens à partir des éléments explicites et implicites du texte, l'interprétation sera spéculation sur le « pluriel du texte »* » (1999 : 103).

Par ailleurs, le texte littéraire en tant que structure qui ne se saisit que lors de sa réception, est à l'origine de nombreuses mécompréhensions pour les apprenants du FLE. En effet, à la différence des natifs, les apprenants du FLE rencontrent diverses difficultés lors de la lecture/compréhension d'un texte littéraire, étant donné qu'ils n'ont pas les compétences culturelles et communicatives requises, de sorte que ce texte littéraire devienne pour eux, un vrai obstacle qui freine leur processus d'enseignement/apprentissage de la langue étrangère. A ce sujet Berthier estime que « *le texte littéraire est par définition flottant, il ne peut y avoir de garantie quant à son sens ; le lecteur est laissé à lui-même* » (1999 :87).

L'apprenant du FLE relève ainsi, de vrais défis : non seulement, il doit apprendre à communiquer en langue étrangère, mais aussi s'approprier les compétences essentielles à cette langue par le biais des textes littéraires tout en usant de ses connaissances antérieures en langue maternelle. Les langues seraient alors visitées et revisitées grâce au texte littéraire, ce qui donnerait l'occasion d'explorer toutes les

possibilités graphiques, acoustiques, sémantiques, morphosyntaxiques, etc. Le texte deviendrait ainsi un lieu d'exploitation, d'exploration et d'appropriation. De plus, le texte littéraire devrait aussi être vu et utilisé par l'apprenant du FLE, non seulement comme un fournisseur d'expressions et de mots mais aussi comme un endroit propice à l'observation, à la réflexion, à la découverte d'une autre culture, d'un autre temps, d'une autre vie, de l'univers de l'Autre. Besse pense à ce sujet que le texte littéraire : *« est l'un des lieux où s'élaborent et se transmettent les mythes et les rites dans lesquels une société se reconnaît et se distingue des autres, le texte littéraire nous paraît particulièrement approprié à la classe de langue de FLE. »* (1989 : 34). L'auteur estime, aussi, que lors de la diffusion des textes littéraires en classe de FLE, le défi à relever est :

« d'apprendre aux étudiants à situer divers discours littéraires français par rapport, d'une part aux types de discours non littéraires français que l'étudiant a appris à utiliser en classe, [...] d'autre part, par rapport aux discours littéraires qu'il connaît déjà. Cette situation propre au discours littéraire peut s'établir à partir de différences "écarts" ou de structurations purement linguistiques, mais aussi à partir de différences non linguistiques, culturelles au sens très large, voire idéologiques. » (1993 : 35)

En définitive, l'étude et l'exploitation des textes littéraires permettraient aux apprenants d'apprendre et de s'approprier les langues étrangères avec toutes leurs contenances civilisationnelles et culturelles. Les apprenants sauraient ainsi comparer deux langues qui ne s'apparentent pas et pourraient éviter certains problèmes fâcheux tels que les interférences.

3.4. Le texte littéraire : un médiateur culturel

Le texte littéraire est un document culturel qui pourrait être abordé en classe de langue étrangère pour ses contenus réfléchissant une culture et une société donnée. A cet effet Abdallah-Pretceille estime que *« le texte littéraire, production de l'imaginaire, représente un genre inépuisable pour l'exercice de la rencontre Avec l'Autre »*

(2004 :56). Ainsi, le texte littéraire pourrait servir de comparaison entre deux cultures : la culture maternelle de l'apprenant et celle du pays dont on apprend la langue étrangère. Toutefois, selon Noé le texte littéraire ne reflète pas une réalité objective, il estime qu'

« un récit n'est pas un document pour enseigner la civilisation ou la réalité française. Aucun écrivain ne cherche dans son œuvre de donner à son lecteur une image statistiquement objective de la réalité. » (1993 : 46).

Il y a, en outre, différents risques de contresens ou d'interprétations fausses lors de la réception d'un texte littéraire, des interprétations qui relèvent surtout de l'ordre socioculturel. Cuq estime que :

« La lecture d'un texte littéraire peut fournir des contenus fort divers selon les lecteurs compte tenu de leurs expériences, de leur idéologie, de leur culture, voire même du contexte particulier de la lecture. » (2003 : 145)

Le lecteur, peut ainsi, se retrouver confronter à ce qu'on appelle « *le choc culturel* ». Pour le minimiser, il est conseillé d'avantager

« le contact avec l'ailleurs et la rencontre avec l'autre par des données civilisationnelles, par des références aux réalités extra-linguistiques et extra-textuelles qui permettent de construire une compétence culturelle. » (Op.cit. :146)

Cependant, en dépit de « *la dichotomie culture et civilisation qui a partagé en deux le siècle dernier* » (Cuq, 2003 : 146), la littérature et la civilisation peuvent se retrouver en classe de langues étrangères pour atteindre la même finalité : permettre aux apprenants d'accéder à la culture de l'Autre.

3.4.1. Le texte littéraire : miroir de culture et d'histoire

Les réalisations littéraires d'un pays offrent des images souvent réelles de la société. En effet, les textes littéraires sont culturellement et socialement imprégnés et influencés par la réalité de la société dans laquelle ils prennent naissance. De plus, les œuvres littéraires traduisent des images et des représentations de la réalité d'une époque donnée. A cet effet, Camus dit :

« Qu'est-ce que le roman, en effet, sinon cet univers où l'action trouve sa forme, où les mots de la fin sont prononcés, les êtres livrés aux êtres, où toute vie prend le visage du destin. Le monde romanesque n'est que la correction de ce monde-ci, suivant le désir profond de l'homme. Car il s'agit bien du même monde. La souffrance est la même, le mensonge et l'amour. Les héros ont notre langage, nos faiblesses, nos forces. Leur univers n'est ni plus beau ni plus édifiant que le nôtre. Mais eux, du moins, courent jusqu'au bout de leur destin, et il n'est même jamais de si bouleversants héros que ceux qui vont jusqu'à l'extrémité de leur passion. [...] C'est ici que nous perdons leur mesure, car ils finissent alors ce que nous n'achevons jamais. » (1951 :45)

Par ailleurs, tout auteur est, malgré lui, prisonnier de son temps ; chose qui explique les éléments communs retrouvés chez les écrivains d'une même époque. En fait, connaître le contexte historique de la réalisation de l'œuvre littéraire facilite grandement sa compréhension. L'écrivain est en même temps, un visionnaire de sa société et de son époque et sa production littéraire devrait prendre une teinte singulière différente de celle des autres auteurs. La réalité qu'il choisit de repeindre est appréhendée à travers ses émotions et ses attitudes. C'est cette collection d'impressions qui attribue au texte littéraire son unité, sa personnalité et sa cohérence.

3.4.2. Les référents socioculturels comme organisateurs du texte littéraire

Nous allons essayer dans ce qui suit d'éclaircir les notions de signes/ référents socioculturels et les formes qu'ils peuvent revêtir lors de la lecture/compréhension d'un texte littéraire. Nous précisons que nous nous sommes inspirés des travaux de Guiraud pour effectuer cette synthèse.

La communication sociale a pour finalité de signifier les rapports entre les gens et par conséquent entre l'émetteur et le récepteur. En fait, pour l'auteur, « *la société se définit comme étant un système de relations entre des êtres humains qui a pour objectif la procréation, la production, les échanges, la défense, etc.* ». Pour cette raison, la répartition, l'emplacement et la situation de chaque individu au sein d'un groupe et des groupes au milieu d'une collectivité doit être précisée et signifiée. (1983 :97)

L'auteur classe les signes et les référents socioculturels en différentes catégories. Il évoque d'abord « *les signes d'identité* » qui regroupent les totems, les décorations, les armes, les uniformes, les marques de fabrique, les coiffures, les enseignes, les noms, etc. En fait, ces signes permettent de reconnaître l'identité des sujets et des groupes sociaux. Guiraud cite, ensuite, « *les signes de politesse* » qui comprennent les formules de politesse, la prosodie, la nourriture, la kinésique, les injures, la proxémique, etc. Et si les signes de l'identité marquent l'appartenance d'une personne à un groupe social ou à une fonction ; les signes de politesse marquent, quant à eux, la nature des rapports entre les individus d'un même groupe social. L'auteur évoque aussi « *les rites* », qui sont des moyens utilisés par les différents groupes sociaux pour communiquer. Ils regroupent les rites d'initiation, les cultes religieux, les cérémonies, les rites funéraires, etc. Ces rites renforcent les relations entre l'individu et son groupe social. Guiraud parle enfin « *des modes* » qui sont des manières propres à un groupe donné : se nourrir, se vêtir, se loger, etc. (Op.cit. : 97)

Ces indices et référents socioculturels, lorsqu'ils sont présents dans un texte littéraire peuvent créer de réelles difficultés de compréhension pour le lecteur, pour qui la culture est étrangère. Tel est le cas, par exemple, d'un lecteur algérien lorsqu'il aborde

une œuvre littéraire d'auteurs français et se heurte, ainsi à la culture française, une culture qu'il a rarement croisée lors de son parcours d'apprentissage du français, comme le précise Kadik « *On apprend ici le français en neutralisant toute culturalité de cette langue.* » (2002 :67)

Citons quelques exemples de signes et d'indices socioculturels propres aux textes littéraires d'auteurs français et qui pourraient créer des difficultés de compréhension pour les lecteurs algériens : les noms propres (Lille⁸, Aznavour⁹, Cousteau¹⁰), les sigles et les abréviations (SNCF¹¹, CEDEX¹²), les noms commerciaux des produits (Fleury Michon¹³, Guerlain¹⁴), les citations, les allusions et les phrases historiques (« *Je vous ai compris !* »¹⁵), les titres des romans ou des films (« *La grande vadrouille* »¹⁶), les connaissances empiriques liées à la vie de tous les jours (heures des repas, activités de loisir, nourritures et boissons, les dates anniversaires, les congés légaux, etc.), les extraits de chansons, les croyances, les valeurs et pratiques partagées par le groupe social, les emblèmes, les relations interpersonnelles, etc. Tous ces référents socioculturels pourraient constituer de réels obstacles pour un lecteur non-natif, pour comprendre un texte littéraire d'auteurs français, étant donné que la compréhension d'un tel texte ne peut se contenter d'une simple compétence linguistique, à cet effet Porcher estime qu'« *il est clair que la langue ne peut être coupée, même linguistiquement parlant, de ses constituants socio-historiques et socioculturels.* » (Cité par Galisson, 1980 : 97)

⁸ **Lille** : est une commune française, préfecture du département du Nord et chef-lieu en région Nord-Pas-de-Calais-Picardie.

⁹ Charles **Aznavour**, est un très célèbre auteur-compositeur-interprète, acteur et écrivain français.

¹⁰ Jacques-Yves **Cousteau**, est un très grand explorateur océanographique français.

¹¹ **SNCF** : Société nationale des chemins de fer français.

¹² **CEDEX** : sigle de Courrier d'Entreprise à Distribution EXceptionnelle

¹³ **Fleury Michon** : est une entreprise agroalimentaire française spécialisée dans la production et la commercialisation des produits de charcuterie

¹⁴ **Guerlain** : Guerlain est l'un des plus anciens parfumeurs français. La maison a été créée rue de Rivoli à Paris en 1828 par Pierre-François-Pascal Guerlain.

¹⁵ « *Je vous ai compris* » est la phrase-clé du discours du 4 juin 1958 de Charles de Gaulle à Alger, depuis le balcon du Gouvernement général, devant la foule réunie sur la place du Forum.

¹⁶ **La grande vadrouille** : La Grande Vadrouille est un film comique franco-britannique réalisé par Gérard Oury, sorti en 1966

Ainsi de simples noms propres tels que Jeanne D'arc¹⁷ ou Richelieu¹⁸, de simple dates historiques telle que Mai 68¹⁹, pourraient entraver la compréhension d'un texte littéraire. Diverses situations devant lesquelles les lecteurs étrangers, en l'occurrence les lecteurs algériens, se retrouveraient souvent impuissants.

3.4.3. Les textes littéraires algériens d'expression française : une culture saisissable par le lecteur algérien

Le lecteur algérien qui rencontre souvent des difficultés de compréhension, relatives à son incompétence socioculturelle, lors de sa lecture des textes littéraires d'auteurs français, pourrait comprendre plus aisément des textes littéraires d'auteurs algériens reflétant sa culture et sa société d'origine, comme le précise De Weerd-pilorgue

« La lecture est un acte complexe qui requiert des compétences multiples spécifiques à chaque individu. Elle nécessite également des compétences particulières en relation avec le texte et suppose des codes qui soient en communs au lecteur et à l'auteur pour que l'actualisation de l'œuvre soit effective. La maîtrise de la langue du texte est l'une des conditions sine qua non que le lecteur doit remplir, et une certaine culture est aussi requise. » (2003 : 61)

Ainsi, dans ce qui suit nous donnerons un aperçu de la littérature algérienne d'expression française depuis la période de la colonisation française jusqu'à nos jours. Nous évoquerons, surtout les réalités socioculturelles qu'elle véhicule et qui pourraient être aisément saisissables par le lecteur algérien, en l'occurrence l'étudiant algérien. Notons, que cet étudiant a été en contact, depuis son école primaire jusqu'au secondaire, avec des manuels et des programmes scolaires qui évoquent selon Khaldi

¹⁷ **Jeanne d'Arc**, dite la Pucelle d'Orléans, née à Domrémy (en Lorraine) le 5 ou 6 janvier 1412 et morte brûlée vive à Rouen le 30 mai 1431, à seulement 19 ans, est une femme qui a vécu en France pendant la guerre de Cent Ans et combattu pour le roi de France Charles VII.

¹⁸ Armand Jean du Plessis de **Richelieu**, dit le cardinal de Richelieu, cardinal-duc de Richelieu et duc de Fronsac, est un ecclésiastique et homme d'État, né le 9 septembre 1585 à Paris et mort le 4 décembre 1642 dans cette même ville. Pair de France, il a été le principal ministre du roi Louis XIII.

¹⁹ **Mai 68** est une période durant laquelle s'est déroulée une série d'événements constitués de grèves générales et sauvages ainsi que de manifestations survenue en France entre mai et juin 1968. Ces événements constituent une période et l'une des ruptures marquantes de l'histoire contemporaine française.

« *l'identité nationale, le patrimoine national et l'histoire de l'Algérie.* » (Cité par Semmar, 2014 :15)

En fait, les liens qui unissent les écrivains algériens avec la langue française sont très intéressants à étudier. Nombreux sont les auteurs algériens qui se sont servis de la langue française pour faire connaître leur culture algérienne avec tous ses fondements et ses références identitaires, notamment, durant la période de la colonisation française. Laqabi évoque une littérature qu'il qualifie d'acte de bravoure :

« La Littérature Algérienne d'Expression Française est loin de ne constituer qu'un simple épiphénomène de la colonisation française, elle est surtout un acte de courage et même de bravoure dans un environnement qui n'est que rarement propice et clément : le verbe peut s'entacher de sang. » (1996 : 123)

Par ailleurs, parmi ces auteurs algériens qui ont principalement marqué ou qui marquent encore cette littérature algérienne d'expression française, nous évoquons : Kateb Yacine, Mouloud Mammeri, Mohamed Dib, Mouloud Feraoun, Malek Haddad, Rachid Mimouni, Rachid Boudjedra, Tahar Djaout, Nabil Fares, Mourad Bourboune, Malika Mokadem, Assia Djébar, Boualem Sansal, Nina Bouraoui, Yasmina Khadra, Kamel Daoud, et tant d'autres. Certes, les prédécesseurs de cette littérature algérienne d'expression française ont appris la langue française dans un contexte colonial mais, en fait, cette langue a particulièrement été pour eux, un outil qui leur permettait d'évoquer leur culture maternelle. A ce sujet Mammeri dit :

« Je pense que l'essentiel réside dans le fait d'avoir quelque chose à dire. La technique n'est qu'un moyen. Elle est un instrument pour faire passer quelque chose. Or, il ne faut pas que cet instrument devienne l'essentiel car l'essentiel est ce qu'on dit ». (Interview publiée dans « Le matin du Sahara magazine », 1989)

En fait, Mouloud Mammeri s'est servi depuis 1939, durant la période coloniale et même après l'indépendance, de la littérature et de la langue française pour faire connaître la société berbéro algérienne et la culture kabyle. Jean Amrouche et Mouloud Feraoun ont fait de même. Amrouche était, d'ailleurs, le premier écrivain du

XXème siècle à faire une traduction française des Chants berbères de Kabylie²⁰ en 1939 ; quant à Mouloud Feraoun, il a écrit les Poèmes de Si Mohand²¹ en 1960.

Par ailleurs, Kateb Yacine, Mohamed Dib et Rachid Mimouni ont tous les trois défendu et soutenu la culture algérienne avec ses dimensions berbères. Pour ces auteurs, un peuple qui ne reconnaît pas et qui doute de son histoire et de sa culture est en réalité un peuple handicapé qui vit dans une réelle amnésie. Selon Lachraf, « *cette littérature va refléter, pour la première fois dans les lettres françaises, une réalité algérienne qu'aucun écrivain, même Camus, n'avait eu le courage de traduire.* » (2004 :89)

En 1962 l'Algérie eut son indépendance, une indépendance qui laissait croire à une fin d'une littérature algérienne d'expression française. Or, non seulement cette littérature a survécu à cette indépendance mais elle s'est aussi, beaucoup enrichie par les noms de nombreux nouveaux auteurs.

Cependant, durant de nombreuses années, cette littérature n'était officiellement acceptée dans le patrimoine et l'héritage littéraire et culturel algérien que dans le cas où elle permettait de glorifier le combat du peuple algérien contre le colonisateur français ou d'applaudir les révolutions socialiste, industrielle ou culturelle. Ainsi, les auteurs de l'après-indépendance portaient un lourd fardeau relatif à l'identité culturelle. Ils se sont retrouvés, alors, confrontés à un malaise général par rapport à leur choix de langue et qui se fixait, surtout, autour de la légitimité de la langue française qu'ils utilisaient pour leurs écrits, et qui leur procurait une mauvaise conscience et une certaine culpabilité vis-à-vis de leur pays indépendant. En réalité, le discours « *ethnocentriste* » fondé sur l'authenticité arabo-islamique infligeait une nouvelle conception du champ culturel algérien qui unissait la religion « *l'islam* » et la langue « *l'arabe* » et qui condamnait l'utilisation de la langue française en impliquant tous les usagers qui utilisaient ce moyen linguistique imposé par 130 ans de colonisation française.

Par conséquent, les intellectuels algériens issus de la guerre de libération agonisaient. Amrouche meurt, Mouloud Feraoun qui disait avant son assassinat par l'O.A.S²² que

²⁰ Les chants berbères de la Kabylie : Craignant que la beauté des chants berbères ne disparaisse avec la voix de sa mère, Jean Amrouche a entrepris de consigner tous les chants qui ont bercé son enfance en les exprimant en français.

²¹ Mouloud Mammeri, par ce travail de recherche, met à la portée de tous les amoureux de la belle poésie un nombre important de poèmes qui étaient voués à la déperdition et à l'oubli, ceux du poète kabyle Si Mohand U Mhand.

« *l'œuvre de la France en Algérie depuis dix ans est gigantesque, mais ces dix ans condamnent le siècle qui les a précédés* » (cité par Mokhtar 2012 : 61), était soudainement éclipsé des manuels et programmes scolaires et déconsidéré par le discours officiel ; Mohammed Dib choisit l'exil et préférait ne pas se soumettre à cette nouvelle forme de dictature. Alors que d'autres auteurs restaient en Algérie tout en étant soupçonnés de berbérisme ou de marxisme, comme Mouloud Mammeri qui avait déjà évoqué les problèmes des intellectuels dans son roman « *L'Opium et le Bâton* ». Quant à Malek Haddad, il délaissait l'écriture en choisissant une autre forme d'exil « l'exil linguistique » ; il dit à ce sujet

« *La langue française est mon exil, mais aujourd'hui, j'ajoute : la langue française est aussi l'exil de mes lecteurs. Le silence n'est pas un suicide, un hara-kiri. Je crois aux positions extrêmes. J'ai décidé de me taire ; je n'éprouve aucun regret, ni aucune amertume à poser mon stylo. On ne décolonise pas avec des mots.* » (Cité par Mokhtar 2012 :61)

Par ailleurs, Kateb Yacine rentra au pays après de longues d'années d'exil et choisit d'écrire son théâtre en dialecte algérien. Ainsi, la langue française, longtemps considérée comme un héritage de la colonisation, n'était plus la langue dominante qui séparait le peuple algérien de ses contenance et ses références culturelles et religieuses. C'est à ce sujet, d'ailleurs, que Malek Haddad a dit en 1965

« *Nous ne sommes pas représentatifs du tout, nous écrivains d'expression française, et je le répète et je le maintiens plus que jamais, nous représentons un moment pathologique de l'histoire qu'on appelle le colonialisme.* » (Cité par Achour 1990 : 60)

En revanche, d'autres écrivains qui estimaient avoir compris le système, le défièrent, et choisissent l'exil tout en refusant d'être embrigadé par ces idéologies qui empêchaient, selon eux, l'évolution de la société algérienne. A cet effet, Benchikh dénigrait ces idéologies et estimait que : « *la langue n'est pas toujours un vecteur culturel [...]* » ; la vérité en est que « *[...] tout ce qui est teinté de francité ou*

²²O.A.S : Organisation armée secrète, ou Organisation de l'armée secrète, surtout connue à travers le sigle OAS, est une organisation politico-militaire clandestine française, créée le 11 février 1961 pour la défense de la présence française en Algérie par tous les moyens, y compris le terrorisme à grande échelle.

d'occidentalisme est présenté comme l'obstacle à abattre. » (cité par Mokhtar 2012 :62)

En réalité, il était juste question de défendre, sans une vraie conviction, l'expression fabuleuse des Oulémas algériens²³ « *L'Algérie est ma patrie, l'arabe est ma langue, l'Islam est ma religion.* » qui ne tolérait pas le droit à la liberté d'expression ou de pensée, le droit à la différence et aux singularités ethniques qui font partie de la nation algérienne. Ainsi, rejaillissaient 30 ans plus tard, les écrivains des années 90 qui refusaient, à leur tour, cette forme de littérature sous tutelle. Ils optaient donc, eux aussi, pour l'exil à l'étranger qui leur donnait la chance de s'exprimer librement.

En fait, l'incursion des auteurs algériens d'expressions française des années 1990 dans ce nouveau décor littéraire s'est produite, soit par des ouvrages contestataires et dénonciateurs qui furent initialement mis à l'écart ; soit par des ouvrages discrets et moins incisifs qui furent graduellement reconnus ; soit par des écrits mineurs qui se plaçaient à la bordure des souvenirs de l'adolescence ou de l'enfance passées au pays avant de progresser ensuite en produisant des œuvres importantes en France suivant une trajectoire intellectuelle propre à chaque auteur.

C'est ainsi que la production littéraire n'était plus estimée comme une réelle création esthétique. Elle constituait par les exploits qu'elle proposait, une rupture claire avec les productions littéraires précédentes et elle se prononçait comme une réelle critique des activités scripturaires dans la conception des nouvelles œuvres dans le but d'éviter le modèle scolaire, tant vu, pourtant, si demandé par les maisons d'édition.

En effet, chaque nouvelle création littéraire était conçue comme une remise en question des procédés qui l'avaient devancée ; c'est-à-dire qu'elle s'exposait comme un renversement des modèles familiers, faciles à manipuler et intimement contrôlés par les différents systèmes politiques. Quoi qu'il en ait l'air, ces productions littéraires n'admettaient pas d'être manipulées et retrouvaient par l'occasion les révocations de Lachraf qui disait juste après l'indépendance que

« Le folklore et l'exploitation abusive de l'héroïsme guerrier sont devenus les deux mamelles de certains pays du Maghreb et remplacent

²³ L'Association des oulémas musulmans algériens : est un mouvement historique actif dans la vie politique et religieuse de l'Algérie, surtout pendant la période dite de l'Algérie française.

successivement et sur une plus grande échelle encore la sous-culture coloniale exotique et l'épopée légionnaire et patriotarde par laquelle s'est prolongée chez nous la domination française. [...] Il ne faut pas que les romanciers se rendent complices d'une telle manœuvre. » (Cité par Mokhtar 2012 :64)

Par ailleurs, avec le bouleversement politique et démocratique dus aux événements ensanglantés d'octobre 1988²⁴, les années 90 promettaient un avenir meilleur pour l'univers littéraire algérien. Certes, une littérature algérienne authentique aurait pu s'instaurer ; une littérature capable de bousculer les réalités du pays, de briser les tabous et de découvrir d'autres univers culturels ; cependant, l'instabilité politique de l'Algérie et cette nouvelle forme de division sociale avaient rudement ralenti cet essor. Par conséquent, la majorité des écrivains algériens d'expression française, quittèrent le pays, comme Rachid Mimouni et Rachid Boudjedra. Ils fuirent un pays instable politiquement et où ils se sentaient en insécurité suite à l'assassinat de nombreux intellectuels et écrivains tels que Tahar Djaout et Youcef Sebti, assassinés tous les deux en 1993.

En réalité, de nombreux écrivains algériens s'étaient installés en France dans le but de se consacrer sans contraintes ni danger à l'écriture. Ils étaient soutenus par de nombreuses maisons d'édition européennes et produisaient leurs œuvres dans de bonnes conditions, loin du stress et de la peur. Cependant, leur seule contrainte, était de respecter certaines règles dictées par les lois du marché du livre, ils devaient écrire

« sous le label d'écrivains exotiques dont la création échappe souvent aux paramètres de la littérature à thèse en versant dans les plaidoyers antiterroristes, les cris de détresse d'une émigration sans repères identitaires, les dénonciations politiques des deux côtés de la Méditerranée, rejoignant par là-même le simple fait divers ou la polémique journalistique. » (Mokhtar, 2012 : 64)

Ainsi, pour entraver cette nouvelle forme de marginalisation des auteurs algériens, Aïssa Khelladi, journaliste et écrivain algérien qui s'était installé en France depuis

²⁴ Le 5 octobre 1988 en Algérie a été marqué par des manifestations sporadiques et non contrôlées, dans plusieurs villes du pays. Les manifestants ont détruit plusieurs infrastructures de l'État et des biens civils. L'armée algérienne sort de sa réserve pour contrôler la situation. La crise a duré plusieurs jours.

1994, créait en collaboration avec Marie Virolle Marsa « *Editions et la revue-collections Algérie Littérature/ Action* ». En vérité, cette modeste collection dont la variété touche presque à tous les genres littéraires était l'occasion pour les écrivains algériens des années 90 pour sortir de l'anonymat et pour se faire une place dans le domaine éditorial français. Ils pouvaient, de même, s'adresser à un large lectorat algérien sur les deux rives méditerranéennes, autorisant ainsi, à une certaine critique constructive algérienne, de reconnaître le mérite des grands écrivains algériens. En effet, dans cette perspective, l'écrivain de renommée Mohamed Dib, témoigne en guise de reconnaissance à l'égard de cette collection et dit à l'attention de son créateur :

« Tu dois te rappeler, mon cher, l'époque de la grande vague de manipulation par les médias de Mimouni, Kateb Yacine, Boudjedra, Assia Djebar, et j'en oublie. Honteux, pour nous. Ce temps ne pouvant plus être reconduit, il faudra fatalement s'attendre à voir commencer une vague de rejet et d'ostracisme. Mais il faut que la caravane passe aussi. À Algérie Littérature / Action, vous avez tenu le pari et mieux que nombre de revues, même françaises, qui n'ont de loin pas été aussi loin. » (1998 : 130)

En fait, peu importe les difficultés, l'édition des œuvres littéraires algériennes pouvait se faire pour de multiples raisons mais cela ne devait surtout pas altérer les jugements des lecteurs pour y avoir une réelle consécration. Autrement dit, même si l'édition offre son aide à l'écrivain pour se faire lire, elle n'est pas plus considérable que les lecteurs. Mokhtar dit à ce sujet :

« Il appartient au lectorat algérien/maghrébin, puisque l'événement littéraire ne doit pas être seulement français, de juger les œuvres produites comme représentatives ou non, et permettant par la rigueur scripturaire à cette même littérature algérienne d'atteindre l'universel au moyen de sa richesse thématique. » (2012 :66)

L'auteur ajoute qu'au sens de « *la pensée dibienne* » qui dénonçait une certaine forme de « *cahiers de doléances* » à l'adresse de la France.

“ Les auteurs algériens écrivaient pour les Algériens et les Français. La barbarie aidant, ils n’écriront bientôt plus que pour les Français. Pour ceux des Français qui voudront les lire, lesquels ne sont pas si nombreux qu’on le pense. ” (Dib cité par Mokhtar, 2012 : 66)

En revanche, il revenait aux écrivains algériens, de saisir l’occasion de leur présence en France pour exposer les réalités et les événements importants qui bouscullaient l’Algérie et écrire des œuvres de qualité tout en respectant la loi hospitalière qui gérait les relations entre les anciennes colonies et le français en tant que langue. Ces auteurs, devaient, surtout, faire œuvre de franchise et d’exigence accomplie pour atteindre une réelle « translittéralité » des actualités et des événements algériens dans la langue française.

Notons, que le regard portait sur les réalités algériennes était, dans la majorité des œuvres littéraires des années 90, perspicace au point de marquer une certaine crédibilité qui constituait un enchaînement d’arguments incontestables pour révoquer la fragilité et l’instabilité de la société algérienne, devant un discours subjectif censé représenter une authenticité illusoire qui se placerait aux frontières des mythes et de la déraison, destituant tout ce qui est différent ou ce qui offense à la règle. Il s’agissait, donc, d’un parcours délicat, qu’empruntaient les auteurs algériens d’expression française des années 90. En fait, malgré les agitations sociales qui avaient modifié la situation socioculturelle algérienne et la volonté de changer une réalité obstinée, modelée par une idéologie absolutiste des différentes successions de pouvoirs et qui essayaient de limiter énormément la marge d’agissement de cette littérature algérienne d’expression française, condamnée à l’échec par le rejet et la marginalisation linguistiques officielles et à l’exil par l’altération de la sécurité du pays ; d’où l’immigration, précisément en France, de nombreuses voix de renommée de la littérature algérienne d’expression française qui écrivaient pour le même thème : l’Algérie.

Par ailleurs, la littérature des années 2000 suivait le chemin de la littérature qui l’avait précédée tout en apportant de nouvelles formes. Elle était, en fait, réalisée par un ensemble d’écrivains universitaires, journalistes, historiens, médecins, etc., donnant naissance à une écriture de l’horreur, de la violence ou de la peur devant l’intégrisme sanglant qui se dessinait dans une multitude d’œuvres littéraires et qui décrivait une triste réalité faite de chaos, de sang et d’inhumanité reflétés dans des romans tels que

« *Peurs et mensonges* » de Aïssa Khelladi ou « *A quoi rêvent les loups* » de Yasmina Khadra. Quant à Boudjedra, il tire de ces incidents politiques que vivait l'Algérie, un pessimisme absolu qu'il faisait refléter dans ses romans tels que « *Fils de la haine* ». D'autres auteurs utilisent l'écriture de l'humour noir pour lutter contre la frayeur et la mort tel que Abdelkader Djemaï dans ses œuvres « *Sable rouge* » et « *Un été de cendres* ». Boualam Sansal choisit, quant à lui, l'écriture choquante et émouvante de la mémoire commune dans « *Lettres à mon peuple* ». En outre, une littérature de l'enfance prenait naissance au milieu de cette littérature qui était majoritairement teintée de violence et de sang ; telle que l'œuvre de Abed Charef « *Miloud l'enfant* ».

Une littérature féminine se faisait, de son côté, remarquer avec l'arrivée sur la scène littéraire de nouveaux noms tels que Malika Mokeddem et son roman « *L'interdite* » ; Salima Ghazali « *Les Amants de Chahrazed* » ; Maïssa Bey « *Au commencement était la mer* » ; Latifa ben Mansour « *La prière de la peur* » et tant d'autres. Azouz évoque cette littérature féminine qui est différente, selon elle, de celle des écrivains hommes :

« *Il s'avère en effet bien difficile de séparer le texte de son contexte social, politique et historique. Les écrivaines ont explicitement intégré à leurs récits l'histoire de l'Algérie en lui donnant une dimension et une perspective différentes des approches entreprises par les écrivains hommes.* » (1998 : 144)

En effet, ces écrivaines avaient relaté dans leurs œuvres littéraires les expériences et le vécu de femmes algériennes assoiffées de liberté et d'Amour et qui essayaient de faire face à une société traditionnelle tyrannique qui se reflétaient dans les romans « *Ghoulem ou le sexe des anges* » de Férial Assima et « *Mes mauvaises pensées, Garçon manqué* » de Nina Bouraoui.

Par ailleurs, les écrivains enfants d'immigrés ou nés de mariages mixtes, tels que Azzouz Begag, Tssadit Imache et Mehdi Charef, donnent naissance à la littérature appelée « Beur » qui est profondément imprégnée par les orientations idéologiques ambiantes, mais qui se dévoile originale. Selon Laqabi

« *En France, la littérature "beure", qui, d'après nous, constitue, en l'état actuel, une partie de la Littérature Maghrébine d'Expression Française,*

présente un conflit civilisationnel dont la production de texte n'est que l'expression. » (1996 :09)

En définitive, nous pouvons dire que la question de la lecture/ compréhension du texte littéraire est reprise dans une perspective historico-culturelle lors de cet aperçu de la littérature algérienne d'expression française depuis la période coloniale jusqu'à nos jours. En fait, les différents auteurs algériens qui viennent d'être cités, choisissent de s'adresser à leurs lecteurs en langue française, mais en référant au monde socioculturel algérien. Ainsi, le lecteur algérien, imprégné de cette identité, de cette histoire et de cette culture de l'Algérie, saurait lire et comprendre aisément ces œuvres littéraires de ces auteurs en question.

3.4.4. Le texte littéraire et l'identité culturelle

Selon Kadik, la littérature

« est un produit culturel, et comme tel, elle est l'objet d'appropriation identitaire. Elle fait partie de l'ensemble culturel qui dépasse l'utilisation de la langue naturelle (selon la théorie de Hjelmslev qui considère la langue naturelle comme un langage passe-partout), mais qui peut être commenté par elle. » (2002 : 61)

La littérature est envisagée comme étant un produit appartenant à la culture de l'Autre et, est aussi, considérée comme étant un acte ou un fait culturel, c'est un miroir qui réfléchit l'image de soi, quelquefois égocentrique. Elle prend, selon Dufays une place privilégiée lors de l'enseignement/ apprentissage du FLE ; *« cette place de choix s'explique au moins par une double raison, la littérature joue à la fois un rôle de « modèle langagier » et véhicule d'une certaine culture que l'école a pour mission de transmettre à l'apprenant. » (1996 : 122).* De plus, la littérature permet à cet apprenant de s'approprier d'un bien, d'une richesse ou d'un patrimoine littéraires. Elle lui donne, ainsi, une chance unique d'aborder l'univers imaginaire qui lui sera une base pour constituer sa propre identité qui a, en fait, un lien étroit avec l'identité de la communauté socioculturelle à laquelle il appartient. Enfin, grâce à la langue, la

littérature offre l'occasion à l'apprenant de découvrir l'Autre ; ce dernier qui est parfois, considéré comme son éternel ennemi pour des raisons idéologiques, politiques ou religieuses ou pour des questions de domination territoriale, linguistique ou culturelle. Ceci est le cas de la langue française en Algérie, une langue qui a été, longtemps, considérée comme la langue du colonisateur mais qui a, quand même, pris, durant une longue période, le statut de langue officielle, au détriment de la langue arabe. Selon Lacheraf, durant la période coloniale, le français était :

« une langue qui a bafoué, voire ruiné les valeurs culturelles algériennes. Cette attitude a créé chez l'Algérien une certaine animosité, un certain désabusement. Ce qui a amené les experts (concepteurs des programmes) à neutraliser la culturalité de la langue française. » (2004 :35)

En réalité, après l'indépendance de l'Algérie (1963), l'état algérien adopte la politique de l'arabisation et accorde à la langue arabe le statut d'une langue nationale et officielle ; à partir de ce moment l'enseignement/apprentissage du FLE se basait essentiellement sur l'enseignement de la langue française sans prendre en considération la culture qu'elle véhicule, une culture estimée comme étant la culture de l'Autre (le colonisateur) et qu'il est surtout important de mettre à l'écart. Ainsi, la culture française, devient quasiment absente des programmes et des manuels scolaires algériens. En effet, en analysant ces derniers, nombreux sont les chercheurs qui parlent de textes littéraires décontextualisés, abordés en classe sans aucune prise en charge de leurs dimensions socioculturelles. Des dimensions qui ne font l'objet d'aucune étude approfondie et auxquelles on ne fait même pas de simples allusions. Ce qui prime pour les concepteurs des manuels, c'est surtout le texte en tant que forme ; le type du discours utilisé ; les activités de langue qui s'y rapportent ; etc. ; l'objectif principal est de mener l'apprenant à acquérir une compétence linguistique qui lui permettrait, plus tard, de reproduire les mêmes types de discours, d'utiliser la même langue afin d'arriver à communiquer avec l'Autre ; un « Idéal » qui ne pourrait être pris, malheureusement, que comme une simple utopie.

3.5. Le texte littéraire : vecteur de culture et d'histoire en classe de FLE

Les liens unissant la littérature et la culture dans le champ de la didactique des langues étrangères remontent à des années et sont incessamment renouvelés. Les méthodologies traditionnelles les considéraient comme étant l'axe premier, le dénouement et la réussite de tout enseignements/apprentissages des langues étrangères ainsi que des références linguistiques par excellence de la culture cultivée. Quant aux nouvelles approches, elles estiment que la littérature est le lieu emblématique idéal aux dialogues interculturels, fixant leur réflexion du côté des théories littéraires et de la sociocritique ainsi que celle des pédagogies interculturelles. A ce sujet, Séoud estime que :

« l'interculturel est un passage obligé parce que tout rapport avec le texte est dans son essence interculturel (...), compte tenu évidemment de la « pluralité » culturelle, de la multiplicité des croisements culturels, caractéristiques de la civilisation d'aujourd'hui. » (1997 :137)

Ainsi, le texte littéraire est en même temps un produit, un aboutissement et une représentation d'une culture de sorte que les apprenants des langues étrangères puissent découvrir via la littérature, d'autres cultures et d'autres sociétés différentes des leurs. A cet effet, Gohard Radenkovic évoque une littérature qui *« ouvre la porte sur des modes de pensée, des modes de vie, des rapports au monde, des valeurs, des conflits, des mythes, des images de soi et de l'autre. »* (Cité par Nadja Maillard (2008 : 78).

Par ailleurs, l'analyse textuelle nous ouvre les portes sur le monde interculturel *« puisque même si l'on reste dans une culture de départ, elle nous invite à rendre lisible une mémoire et une identité, enfouies sous l'éphémère identité de présent. »* (Séoud 1997 :138).

Le texte littéraire est par conséquent l'occasion, l'instant et l'endroit parfaits pour les apprenants d'accéder à la langue et la culture de l'autre et de refaçonner leur propre identité grâce aux interactions verbales qui tournent autour des textes littéraires. En outre, ces différentes interactions entre les apprenants de la classe de langue étrangère concernant la lecture/interprétation des textes littéraires permettraient de mettre en mouvement tout un mécanisme de lecture et de balistique interculturelle, en mettant

assurément en exergue les altérités et les diversités identitaires. Bien évidemment, ceci ne peut pas rendre compte des intégralités des lectures faites en classe, mais, leurs analyses et leurs études textuelles s'avèrent être une voie d'accès essentiellement pertinente à la médiation culturelle liée à lecture/interprétation des textes littéraires. Par conséquent, les notions de *culture* et d'*interculturel* deviennent un passage obligé lors de l'appropriation d'une langue étrangère. A ce sujet, Séoud affirme que :

« L'interculturel en tant que démarche nouvelle, approche nouvelle est un passage obligé dans la mesure où il prévient de certaines confusions :

- 1- la raison d'être de l'interculturel à l'école n'est pas d'ordre idéologique ou politique ;*
- 2- le problème de l'interculturel n'est pas un problème de "démocratie culturelle" qui revendique la "légitimité" de toutes les cultures, et par conséquent leur droit de cité à l'école. Ou alors, si légitimité il y a, elle n'est pas exogène mais endogène, non pas étrangère mais inhérente à la nature (culturelle) du discours littéraire et à sa fonction (identitaire) aussi bien qu'à la situation d'apprentissage (on ne peut se voir soi-même qu'à travers l'Autre).» (1997 :138)*

Ainsi, l'incorporation de l'interculturel dans le domaine des apprentissages des langues étrangères pourrait donc empêcher deux pièges majeurs : l'ethnocentrisme et l'angélisme. Ce dernier revoie aux réflexions faites par Holec lors du séminaire Européen portant sur « *L'Action culturelle, l'ouverture de l'école et la rénovation pédagogique* », selon lesquelles « *tout le monde est beau, tout le monde est gentil.* »

Par ailleurs, l'enseignement de la langue étrangère devrait s'établir avec l'objectif de faire acquérir aux apprenants une compétence culturelle, ce qui permettrait, comme le montre Collès d' « *anticiper les risques des malentendus culturels* » (cité par Séoud (1997 :143), dans le but de les restreindre et de faire acquérir aux apprenants –grâce à cette pédagogie interculturelle- les compétences qui leur permettraient de se débrouiller dans diverses situations de pluralité linguistique et culturelle. De plus, au niveau pédagogique, le processus d'appropriation et d'acquisition de l'interculturel exige une sorte de comparaison et de confrontation avec l'Autre. A cet effet, Lits affirme qu' « *il n'est pas possible, pour des apprenants, de percevoir ce qui constitue leur propre*

environnement culturel sans terme de comparaison (...). Ce n'est qu'après avoir découvert la culture de l'Autre que je puisse percevoir ce qui fonde mes particularités culturelles. » (1994 :27)

En somme, toutes ces révélations relatives à la compréhension de l'interculturel et à l'enseignement apprentissages des langues/cultures ne se concrétisent que grâce aux analyses textuelles liées aux textes littéraires. Ces analyses permettraient, effectivement, d'ouvrir les portes sur les mondes culturels et interculturels par le biais des textes littéraires ; des textes qui tissent des liens avec d'autres textes et qui se révèlent, ainsi, intertextuels, même dans leur genèse.

Pour conclure, rappelons que ce troisième chapitre était réservé à la littérature et à la lecture/compréhension des textes littéraires. Nous avons, d'abord, essayé de définir la littérature et de préciser ses différentes fonctions. Nous avons ensuite, évoqué les difficultés relatives à la lecture/compréhension des textes littéraires notamment celles liées à la compétence socioculturelle. Nous nous sommes, en outre, penché sur les différents référents socioculturels qui parsèment les textes littéraires et qui entraveraient leurs compréhension. Nous nous sommes intéressés, enfin, aux textes littéraires en tant que documents pédagogiques qui pourraient transmettre une culture, une histoire ou une identité, particulièrement, lors de leurs exploitations en classe de FLE

En définitive, nous estimons que la mise en relief de la constitution et des caractères profitables des textes littéraires comme moyens didactiques en classe de langue/culture étrangère et comme outils qui rendent favorables les approches interculturelles, favoriserait leur exploitation en classes de langues étrangères. Ainsi, les enseignants de langues devraient offrir à leurs apprenants l'outillage dont ils ont besoin pour qu'ils puissent profiter de ces textes littéraires en puisant dans leurs bagages intellectuels de sorte que même s'ils comprennent la langue utilisée, ces apprenants prendraient compte que l'apprentissage d'une langue ne se définit pas seulement comme étant un défi linguistique mais il s'agit aussi d'un défi « interculturel ». En effet, les textes littéraires sont estimés comme étant des expressions, des visions morcelées portées sur un modèle culturel. C'est ainsi que nous envisageons l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, étant donné qu'apprendre une langue étrangère ne se résume pas seulement à l'étude de ses dimensions linguistiques. Il est, donc, nécessaire d'établir un

rapprochement entre l'apprentissage de ces langues étrangères et la découverte des autres cultures.

Le chapitre suivant sera consacré à ce regard, à ces visions et à ces idées préconçues que les apprenants des langues étrangères porteraient à l'égard des langues et des cultures de l'Autre et qui pourraient favoriser ou freiner leur processus d'enseignement/apprentissage de la langue étrangère.

CHAPITRE 4

LES REPRESENTATIONS CULTURELLES EN CLASSE DE LANGUE ETRANGERE

Après avoir abordé dans le troisième chapitre, la littérature et les difficultés relatives à l'incompétence socioculturelle lors de la lecture/compréhension des textes littéraires en classe de langue étrangère, nous nous intéresserons, dans le présent chapitre, aux représentations, précisément aux représentations culturelles ainsi qu'aux notions qui leur sont associées comme les stéréotypes et les préjugés. En fait, l'intérêt majeur de ce chapitre serait de saisir les rapports unissant ces représentations, qu'elles soient sociolinguistiques ou socioculturelles à l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. En outre, nous nous préoccuperons des modalités de leur enseignement ; de leur constitution d'une continuité ou d'une discontinuité culturelle en classe de langue étrangère ; ainsi que de celles qui sont relatives au bilinguisme : cas de l'arabe/français en Algérie.

4.1. La notion de représentations en classe de langue étrangère

Lors de tout enseignement/apprentissage des langues étrangères, la notion des représentations devrait être prise en considération, vu son importance. Castellotti et Moore estiment, à ce sujet, que

« Les images partagées, qui existent dans un groupe social ou une société, des autres et de leurs langues peuvent influencer les attitudes envers ces langues et finalement l'intérêt des apprenants pour ces langues. Ces représentations sociales expriment en particulier la portée des représentations dans la vie sociale et les interactions entre des groupes sociaux » (2002 :06).

Ces deux auteurs, ainsi que d'autres chercheurs du domaine de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères²⁵ évoquent « *les représentations des langues étrangères* » et « *les représentations de l'apprentissage des langues étrangères* » et estiment que les éventuels apprenants, auraient fréquemment des images qui pourraient être plus ou moins négatives, vis-à-vis des langues étrangères et

²⁵ Nous citons Zarate (1997-2004), Roussiau (2001), Partoune (1999), Mannoni (1998), Bourdieu (1980), Bertocchini & Edvige (2014), Castellotti (2001), Beacco (1981-2000) ; Abdallah-Pretceille (1999-2003) ; Porcher (1996- 2003) ; Byram (1992-2000) ; etc.

qui entraveraient leur processus d'enseignement/apprentissage. Les didacticiens appellent, donc, à la prise en considération de ces différentes représentations afin de dépasser les stéréotypes et les préjugés et de faciliter le processus de l'apprentissage pour les apprenants des langues étrangères.

Avant d'aborder avec plus de détails cette notion de représentations dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, il nous paraît important de la définir et de donner un bref aperçu des notions qui l'entourent.

4.1.1. Qu'est-ce que les représentations ?

Tout individu ou groupe social, porte en lui différentes représentations, sous formes de croyances, d'idées ou d'opinions et qui sont, souvent, relatives à des notions, des objets ou des personnes. Ces diverses représentations, auxquelles les individus ou les groupes font appels lorsqu'ils traitent des notions, des objets physiques ou sociaux, ou certaines catégories de personnes, sont, en fait, le résultat d'expériences individuelles ou différents échanges interindividuels. Cette collection des connaissances se fait au fil du temps et des expériences : la représentation n'est, en réalité, qu' « *un corpus de connaissance fondé sur des traditions partagées et enrichi par des milliers d'observations, d'expériences, sanctionnées par la pratique.* » Moscovici (1984 : 542)

Par ailleurs, lorsque nous abordons la notion de représentation, nous nous intéressons, surtout, aux relations qui puissent lier l'individu à la société et au monde qui l'entoure, chose qui permet d'expliquer ses différentes actions ou ses différents comportements. Comme le précise Schiele et Boucher

« *Les représentations et les actions se pensent dialectiquement dans et par les relations, directes ou indirectes, que les acteurs sociaux nouent entre eux et avec leur environnement. Aussi, dans une société donnée, les représentations circulent-elles et se transforment-elles principalement par les rapports de communication développés entre les acteurs sociaux.* » (Cités par Jodelet, 1989 : 429).

Comme le confirme la citation, la communication est à la base de toute interaction entre individus et, de ce fait, elle est le moyen par lequel les représentations se transmettent et se développent.

4.1.2. Les représentations collectives et sociales

La notion de représentations collective fait surtout partie du domaine de la sociologie ; elle désigne toutes les représentations dispensées au sein d'un groupe. Denis, estime qu'elles regroupent toutes les singularités individuelles, mais aussi les idées communes partagées par la majorité des individus faisant partie du même milieu culturel. Elles sont employées pour indiquer les différents modes de pensées partagés (mythes, croyances, normes, etc.), qui contrôlent et normalisent les actes et les conduites des individus au sein du groupe. Ainsi, le rôle principal des représentations collectives est de maintenir les liens entre les différents membres du groupe et d'uniformiser leurs conduites et leurs façons de pensée. Elles changent à travers les temps d'une génération à une autre et conditionnent, ainsi, les individus en leur dictant les contraintes de la société (1989 :129). Ce qui distingue ces représentations collectives des représentations individuelles (propres à l'individu), c'est qu'elles sont constantes et durables alors que les représentations individuelles sont momentanées et périssables, Durkheim, qui peut être considéré comme le précurseur de la notion de représentations collectives, estime sur ce point que

« Les représentations collectives sont plus stables que les représentations individuelles car tandis que l'individu est sensible même à de faibles changements qui se produisent dans son milieu interne ou externe, seuls des événements d'une suffisante gravité réussissent à affecter l'assiette mentale de la société » (1968 : 609).

Par ailleurs, à l'inverse des représentations collectives, relatives à d'importants et considérables groupes sociaux, les représentations sociales désignent un milieu plus réduit de constitutions ou classes sociales. Par conséquent, elles sont plus nombreuses, plus variées, plus démarquées et relatives. En réalité, étant donné qu'elles sont décontextualisées et soumises aux différentes influences de la société et aux

différentes corrélations entre les individus des petits groupes, les représentations sociales, changent plus vite que les représentations collectives. De plus, comme les représentations sociales entretiennent des relations extrêmement étroites avec le dynamisme social, elles soutiennent et avantagent l'étude des liens individu-sociaux ; favorisent les unions et les connexions entre les différents membres de la société et participent à la convergence et à la répartition des pensées et des idées communes. En même temps, les mécanismes sociaux, techniques, politiques, religieux ou idéologiques influent, eux aussi, sur les représentations individuelles. Ainsi, la représentation sociale est en même temps collective et individuelle, c'est un passage entre les deux. La psychologie sociale estime que les représentations sociales sont construites par les individus, en partie provoquées par le milieu social ; qu'elles reproduisent du social et créent en même du nouveau. En outre, ces représentations forment des prises de positions de nature symbolique, coordonnées de différentes façons, comme par exemple, les stéréotypes, les attitudes et les opinions, suivant leurs implications dans divers rapports sociaux. Doise, estime que

« D'une manière générale on peut dire que dans chaque ensemble de rapports sociaux des principes ou schèmes organisent les prises de positions symboliques qui sont liées à des insertions spécifiques dans ces rapports. Et les représentations sociales sont les principes organisateurs de ces rapports symboliques entre acteurs sociaux, il s'agit donc de principes relationnels qui structurent les rapports symboliques entre individus ou groupes, constituant en même temps un champ d'échange symbolique et une représentation de ce champ. » (Cité par Jodelet, 1989 : 248).

Ainsi, les rapports qu'entretiennent les individus sont assurés par les représentations sociales. La solidité de ces rapports et l'intercompréhension entre les membres d'une même communauté sont tributaires du degré d'assimilation de ces représentations.

4.1.3. Les représentations : quelles notions leur associer ?

On ne peut évoquer la notion de représentations sans parler des notions qui lui sont associées, à savoir « stéréotypes », « préjugés » et « attitudes ». Selon Flecheux, ces

trois notions sont « *les manifestations d'une mentalité collective qui l'emportent sur les analyses. Ils partagent le caractère d'évaluation d'autrui.* ». L'auteur définit le préjugé comme étant « *une position, une attitude, une tendance globale, pour ou contre, favorable ou défavorable vis-à-vis d'une catégorie de personnes et partant envers un individu sur la base de son appartenance réelle ou supposée à ce groupe. Il s'y attache une composante affective.* ». Quant au stéréotype, il désigne, selon l'auteur,

« une expression que l'on répète sans l'avoir soumise à un examen critique. Les stéréotypes schématisent des représentations rudimentaires et simplificatrices relativement figées servant à caractériser un objet ou un groupe. Celles-ci sont collectives, préformées, préconçues, relativement uniformes parmi les membres d'un groupe, exprimant un imaginaire social et utilisées de façon quasi automatique et routinière. Ce sont des habitudes de jugement non confirmées par des preuves, que chaque société fournit à ses membres par le biais de la famille, du milieu social, de l'école, des médias » (1999 :03).

Pour ce qui est de « l'attitude », elle est essentiellement employée dans le domaine de la psychologie sociale « *dans le sens d'un état mental et neurophysiologique déterminé par l'expérience et qui exerce une influence dynamique sur l'individu en le préparant à agir d'une manière particulière à un certain nombre d'objets ou d'événements* » (Allport, 1935 :85).

En fait, dans le champ de la sociolinguistique ainsi que celui de la didactique des langues étrangères, un intérêt particulier est accordé à ces notions de « *Représentations* », « *stéréotypes* », « *Préjugés* » et « *attitudes* ». Les chercheurs des domaines y font recours, très souvent, pour éclaircir certaines notions telles que « *l'insécurité linguistiques* », « *L'imaginaire linguistique* », etc., et ce par rapport aux attitudes et aux comportements des différents locuteurs ou apprennants ; Boyer estime à ce sujet que

« La sociolinguistique est inséparablement une linguistique des usages sociaux de la/des langue(s) et des représentations de cette/ces langue(s) et de ses/leurs usages sociaux, qui repère à la fois consensus et conflits et tente donc d'analyser des dynamiques linguistiques et sociales. »
(1990 : 104).

Les représentations sociales peuvent être, ainsi, conçues comme étant des marques référentielles, elles expliquent des prises de position ou des vues selon lesquelles l'individu étudie et explique les attitudes, les situations, les événements, etc. En fait, les représentations sociales sont principalement des signes offerts à un individu afin qu'il arrive à communiquer avec les autres. De plus, les représentations sociales sont évoquées en sociolinguistique, comme étant un processus qui explique et qui organise la vie individuelle et sociale. Une des réflexions premières de Bourdieu portait sur ce fonctionnement idéologique des représentations, particulièrement sur :

- l'aspect critique et offensif des stéréotypes, des attitudes, des prises de position, etc. ;
- la puissance actantielle des représentations due à la différenciation et la sélection ;
- l'enjeu des mécanismes d'évaluation et de condamnation. (1980 :107)

Boyer, affirme que

« La représentation est le fruit de controverses et de conflits, les discours explicitement porteur de représentations sociolinguistiques sont pour la plupart du temps de nature dialogique et polyphonique. Ces représentations fleurissent et se dévoilent à travers l'interaction, par le biais de réticences voire de résistances, de contradictions, de distanciations voire des régressions. » (Op.cit. : 199).

En somme, nous pouvons dire que dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, la notion « des représentations » ainsi que toutes les notions qui l'entourent devraient être prises en considération, vu leur importance. En effet, la

langue en tant que produit social demeure intimement liée à l'identité sociale des apprenants, elle est le moyen qui leur permet de véhiculer leurs pensées et leurs représentations du monde et de prendre en contact avec l'Autre. Des apprenants, conscients du rôle des représentations, des stéréotypes et des préjugés sauraient adoptés les attitudes convenables à l'égard de l'Autre et de sa langue étrangère, des attitudes qui accélèreraient leur processus d'apprentissage de cette langue en question.

4.2. Les représentations culturelles

La notion de représentation peut être définie comme étant un système de perceptions où les règles, les modèles, les opinions, les valeurs et les croyances d'un groupe social sont en perpétuelle interférence. Similairement, à la représentation sociale, la représentation culturelle a pour fonction essentielle d'interpréter la réalité sociale et de lui donner un sens grâce à la réorganisation mentale et à la symbolisation.

Par ailleurs, les représentations culturelles sont considérées comme étant, à la fois, des représentations communes et des représentations mentales qui existent en même temps au sein du groupe social. En fait, chaque individu faisant partie d'un groupe a dans sa tête de nombreuses représentations mentales, certaines sont passagères et d'autres sont mémorisées à long terme et établissent, ainsi, « le savoir » de l'individu. Entre ces représentations mentales, quelque unes sont transmises et mènent leur usager à former une représentation publique qui de sa part provoque le même mécanisme chez une autre personne, qui construira à son tour une représentation mentale de contenance similaire à la représentation première. Parmi ces représentations transmises, certaines le sont de façon renouvelée et finissent même par atteindre le groupe complet, autrement dit, faire l'objet d'une interprétation mentale chez chacun de ses adhérents. A ce sujet Sperber, évoque des

« représentations qui sont ainsi largement distribuées dans un groupe social et l'habitent de façon durable sont des représentations culturelles. (...) ainsi conçues sont un sous-ensemble aux contours flous de l'ensemble des représentations mentales et publiques qui habitent un groupe social. » (Cité par Jodelet, 1989 : 135)

Par ailleurs, les représentations mentales relatives à un seul usager réfléchissent ses préférences, ses souvenirs, ses intentions, ses projets, etc. Alors que les représentations publiques, relatives à plusieurs usagers, se saisissent grâce aux expressions, aux images, aux textes, aux discours ou des marques extérieures. Ainsi, dans le mécanisme communicatif, l'individu/ destinataire peut participer au changement et à la mutation des représentations mentales et créer des représentations publiques qui pourraient de leur part être rechangées en représentations mentales par les autres personnes/ destinataires. De cette façon, s'esquive tout un mécanisme reproductif, mais avant cette re-crédation rigoureusement irrévocable d'une représentation publique (grâce à de nouveaux procédés comme les mass-médias ou l'imprimerie), ce mécanisme peut mener à la création de représentations similaires les unes aux autres, appelées « Versions ». En réalité, la représentation culturelle est celle qui se diffuse dans une société donnée et qui résiste au temps et à la succession des générations. En outre, la représentation culturelle évalue en même temps la culture de l'individu et celle de l'Autre, elle se manifeste essentiellement par des attitudes qui peuvent être négatives ou positives. Ces dernières qui sont considérées comme des attitudes xénophiles se traduisent, surtout, à travers des comportements et des actions d'ouvertures sur l'Autre. Les représentations négatives, quant à elles, s'expriment à travers les comportements de refus et de rejet de l'Autre (Zarate et al, 2003 :78).

4.2.1. Les représentations culturelles en Didactique des langues étrangères

Alors que la psychologie sociale étudie l'identité, les connaissances de soi, et l'évolution des représentations socioculturelles, la didactique des langues, se préoccupe, quant à elle, aux contributions de l'enseignement, particulièrement, à la fonction médiatrice de l'enseignant et au rendement des moyens didactiques. Quant à la notion de représentation culturelle, elle étudie dans le champ de la didactique des langues, d'abord les rapports unissant les apprenants à la culture étrangère, ensuite les liens qui les rattachent à leur propre identité.

Dans l'optique d'enseigner une langue étrangère, le challenge interculturel porte sur le fait d'enseigner une langue et sa culture ; d'établir des méthodes qui assurent des

interactions avec la culture de l'Autre en tenant compte de la culture propre des apprenants. Par conséquent, la classe de langue étrangère se transforme en un lieu de côtoisement de la culture de l'apprenant et celle de l'Autre. Cette dernière se manifeste, principalement, à travers les manuels et les contenus scolaires. En outre, cette dimension culturelle est très importante en didactique des langues étrangères, étant donné que les liens entre la langue et la culture sont extrêmement étroits. En fait, d'une part, la langue laisse transparaître la culture de la société dont elle est issue, et, d'autre part, la culture, comme théorie, tient parmi ses constituants fondamentaux la langue. Ainsi, l'enseignement/apprentissage des langues étrangères contient principalement, des étendues culturelles, et ce, par le biais des textes étudiés, des documents iconographiques présentés en classe, des productions verbales, etc. Au niveau des apprenants, la prise en charge des représentations mène à la modification de la conception de l'enseignement, étant donné qu'elles avantagent d'un côté, la transition vers des savoirs plus performants, et d'un autre côté, elles améliorent l'appréhension des problèmes et des difficultés rencontrés lors de l'enseignement/apprentissage. Le jeu sensible des représentations, permutable entre les divers groupes sociaux et les conséquences mutuelles de ces idées dressent le cliché des représentations dans des liens spirituels qui peuvent être reconsidérées, rectifiées, voire entièrement changées. En fait, la prise en compte des représentations des différents participants (tels que la famille, le système scolaire, les enseignants, etc.) mène aussi au déblocage des conditions d'apprentissage délicates. Cette approche interculturelle avantagerait la remise en question de certaines conduites, comportements ou choix des apprenants et le rapprochement et comparaisons entre les différentes cultures ; Verbunt, dit à ce sujet que « *Le but des formateurs est d'introduire une forme de relativisme culturel, dans le sens où il n'y a pas de supériorité d'une culture sur une autre* » (1994 :67).

Par ailleurs, dans le domaine de la didactique des langues, la notion de représentation a été surtout, employée pour désigner des systèmes cognitifs qu'un apprenant mobilise face à une interrogation ou à un thème, qui a été l'objet d'un enseignement ou pas. En outre la représentation est définie par Petitjean comme étant « *une activité sociocognitive et discursive à travers laquelle tout individu opère une catégorisation et une interprétation des objets du monde.* » elle est aussi considérée « *comme les*

produits de la pensée ordinaire, telle qu'elle se matérialise dans les croyances, les discours et les conduites des individus » (1998 : 26).

Les recherches sur la notion de « *représentations* » ont observé lors des années 70, un immense succès dans les sciences éducatives. Migne (1969), a été un des premiers chercheurs à souligner la valeur de cette notion par rapport aux différentes interrogations didactiques. Les premières recherches en didactique sur le concept de « *représentations* » ont permis de reconsidérer la fonction des modèles pédagogiques faisant partie de l'enseignement/apprentissage. Ils partent de l'idée que la prise en considération des savoirs utilisés par les apprenants modifierait leurs performances scolaires. De plus, certains théoriciens font une distinction entre les connaissances communes en tant que savoirs expérimentaux relatifs au vécu et aux expériences familiales, et les savoirs savants en tant que conceptions scientifiques, et qui seront facilités lors des apprentissages scolaires. En fait, dans le domaine de la didactique des langues étrangères différentes appellations utilisées sont relatives à la notion de représentation comme « *les pré-concepts* » ; « *les pré-requis* » ; « *le déjà-là* » ; « *l'idée initiale* » ; « *les erreurs positives* » ; etc. Or, c'est la notion de « *conception* » qui demeure la plus utilisée par les chercheurs dans ce domaine.

Les recherches sur les représentations ont aussi montré que les apprenants ont déjà des représentations sur le savoir en question, avant même d'être affrontés à l'enseignement ; ces représentations sont appelées « *représentations initiales* ». Ces dernières peuvent persister même après l'achèvement de la période de l'apprentissage. Ainsi, une nouvelle démarche pédagogique est nécessaire, une méthode qui emmènerait l'apprenant à faire un réaménagement intellectuel, dans le sens d'un changement de ses modes de réflexions, car selon Reuter, la non-prise en considération des représentations dans l'enseignement provoquerait des résistances, qui peuvent durer tout au long de la période de l'apprentissage. Ces ténacités peuvent dériver :

- d'une représentation première fortement ancrée et qui est assez distincte de celle nouvellement suggérée ;
- de la non-prise en compte des représentations d'un des participants, qui se retrouvera ainsi incompris et rejeté (2007 : 201).

En fait, ces représentations initiales peuvent nourrir une recherche, en accordant un intérêt particulier aux conflits cognitifs et aux manques de connaissances et de savoirs. Ces représentations instaurent une bonne base de connaissances individuelles, et c'est à chacun de les agrandir et de les enrichir, et ce en concevant un système qui mènerait à une séparation expérientielle, et qui modifiera, au fil du temps, l'image initiale des représentations, de les analyser dans le but de les dépasser. Selon Partoune

« Les représentations premières facilitent aussi, à l'enseignant la construction d'un dispositif d'enseignement par rapport à son public ; elles admettent la gestion des positions de chacun en relation avec les programmes et les contenus de l'enseignement » (1999 :85).

Les recherches sur les représentations se basent, essentiellement, sur le niveau des productions et des déclarations (actions, énoncés, dessins, etc.) des apprenants, qui seront accompagnées d'une analyse interprétative et d'une reconstitution représentationnelle en rapport avec les éléments choisis par le chercheur, la démarche généralement suivie réside dans l'élaboration de grille d'analyse des différentes productions et permet d'émettre des hypothèses de représentations *« qui prennent en considération la situation de l'énonciation, son domaine de référence, son fonctionnement ainsi que son origine possible »* (Astolfi, 1990 :124). En outre, le recueil des représentations peut avoir divers avantages : les représentations émises permettent à leur réalisateur de se manifester et d'en prendre conscience, elles établissent un bain de confiance pour l'apprenant qui pourra sélectionner ce qui lui paraîtra bon et fructueux, même si ce n'est pas instantanément. En outre, les représentations premières, inventoriées, peuvent être envisagées comme point de repère possible d'évoluer ou de changer à la fin de l'apprentissage ou même plus tard.

4.2.2. Les représentations et les modalités d'enseignement

Usant de la notion des « représentations », les spécialistes et les chercheurs de la didactique des langues, de par leurs objectifs de chercher et de concevoir de nouvelles méthodes et modalités d'enseignement, se sont intéressés, depuis les années 70, aux diverses activités cognitives des apprenants de langues étrangères, aux réactions et aux comportements de ces derniers face aux objets du monde ainsi que leurs différentes interrogations réclamant un enseignement. Par conséquent, la prise en considération de ces processus cognitifs engage une concentration sur le mécanisme et sur les objectifs de l'enseignement/apprentissage ainsi que sur les apprenants dans le sens où leurs connaissances individuelles sont susceptibles de changer selon leurs représentations ainsi que celles de leurs enseignants et des modèles didactiques qui leur sont proposés. De plus, la diffusion des savoirs savants aux apprenants de langues étrangères demande une attention particulière portée sur ce qu'ils possèdent comme acquis et leurs diverses représentations étant donné qu' *« un apprenant n'est nullement un sac vide que l'on peut remplir de connaissances, et encore moins un objet de cire conservant en mémoire les empreintes qu'on y a moulées »* (Giordan et De Vecchi, 1987 : 66). En outre, les représentations en didactique des langues étrangères, sont examinées et exploitées en lien avec le fait identitaire ainsi que celui de la dimension culturelle de l'enseignement/apprentissage d'où la valeur et la nécessité de la mise en place d'une méthode interculturelle qui prend en considération les différentes représentations culturelles ainsi que les modalités de leurs enseignements.

Par ailleurs, les attitudes et les comportements des apprenants par rapport aux différences culturelles, sont intimement liés aux mécanismes de leur affirmation identitaire. Leur traitement pédagogique devient difficile surtout si l'on cherche à les effacer. A ce sujet, Byram et Zarate, estiment que

« le formateur qui adopte une démarche d'ouverture à l'autre se trouve au cœur d'un dispositif contradictoire: apprendre à ses élèves en quoi ils sont les membres d'une communauté donnée et donc décrire l'autre à travers les représentations sociales qui circulent au sein de cette

communauté ; apprendre à ses élèves à se distancier des valeurs de sa communauté d'appartenance et découvrir un système de valeurs qui est potentiellement différent, voire contradictoire, avec celui dans lequel ils sont socialisés » (1996 : 9).

Ainsi, les liens qui unissent le système éducatif aux représentations s'avèrent très importants, d'où la nécessité d'une profonde réflexion qui prend en considération l'implication de la particularité des représentations, des stéréotypes et des rapports avec l'Autre. A cet effet, Lévi- Strauss évoque ces individus qui ont tendance à hausser leur propre culture au détriment des autres cultures étrangères. Ces comportements sont, en fait, observés dans toutes les sociétés même celles des peuples primitifs, qui se considéraient comme étant les « *Bons* » et les meilleurs par rapport aux autres peuples vus comme des « *Méchants* » (1990 :21).

D'un autre côté, selon Dabène l'importance accordée à la notion de représentation en classe de langue étrangère est surtout une conséquence d'un fait « *tout individu en contact plus ou moins intense avec une culture étrangère (par le biais du linguistique) ne peut manquer d'adopter une attitude particulière plus ou moins marquée de subjectivité.* » (1994 :74). Par conséquent, aperçues ainsi, les représentations ont été sujettes à diverses recherches en didactique des langues/cultures telles que celles menées par Beacco (1981-2000) ; Abdallah-Pretceille (1999-2003) ; Porcher (1996-2003) ; Byram (1992-2000) ; Zarate (1986 -2004) ; etc. En fait, ces différentes recherches ont précisé et éclairé le rôle des diverses représentations lors de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en accentuant principalement sur les stages et les séjours de formation qui assurent l'immersion dans la culture étrangère étant donné que les cultures, les identités et les différentes représentations des apprenants sont mises en contact lors des retrouvailles avec l'Autre.

Choisissant une approche interculturelle, les différents chercheurs du domaine de la didactique des langues étrangères, s'appliquent à la conception d'une méthode d'enseignement dont les objectifs portent sur le développement de meilleurs rapports avec l'Autre et la conciliation entre les différentes cultures en se centrant, surtout, sur

les savoirs, les savoirs-être et les savoirs- faire ainsi que sur les pratiques de classe qui simulent des communications interculturelles.

Ainsi, dans cette optique, il n'est plus question d'effacer les stéréotypes, qui, désormais, ne sont plus considérés comme des erreurs mais plutôt comme des représentations utiles à l'appréhension des liens avec l'Autre. Les didacticiens cherchent, alors, à objectiver ces différentes représentations et à analyser leurs mécanismes. En outre, la réserve portée à l'égard de la culture de l'Autre qui se reflète lors de l'enseignement de la langue étrangère, à travers des énoncés, des discours et des textes, conduit constamment à une compréhension superficielle et ambiguë de la culture de l'Autre. Ainsi, les représentations devraient être appréhendées dans leurs relations avec l'identité et l'altérité. Ces nouvelles façons de les percevoir assureraient la compréhension de diverses communications et de faits relationnels entre les groupes, les individus, les sociétés et les cultures.

4.2.3. Les représentations culturelles en classe de FLE : continuité ou discontinuité culturelle ?

Les notions de représentations culturelles rendent problématiques les liens qui unissent, d'une part, les apprenants à la langue étrangère étudiée, et d'autre part, les apprenants à leur identité culturelle. En fait, tout apprenant potentiel a le plus souvent des préjugés concernant la langue étrangère qu'il apprend, des préjugés qui pourraient, éventuellement, augmenter ou diminuer son désir d'apprentissage de cette langue. A ce sujet, Dabène dit que

« La notion de représentation est aujourd'hui de plus en plus présente dans le champ des études portant sur les langues, leur appropriation et leur transmission. On reconnaît en particulier que les représentations que les locuteurs se font des langues, de leurs normes, de leurs caractéristiques, ou de leurs statuts au regard d'autres langues, influencent les procédures et les stratégies qu'ils développent et mettent en œuvre pour les apprendre et les utiliser » (1997 :22).

Ainsi, l'apprenant d'une langue étrangère est soumis, malgré lui, aux préjugés et aux représentations qu'il a du pays dont il apprend la langue de sorte qu'une représentation négative de la France concorderait à la conception d'un enseignement/apprentissage ardu et insatisfaisant de la langue française.

Par ailleurs, Castelloti et Moore font remarquer que pour la linguistique acquisitionnelle, les préjugés et les représentations sont considérés comme étant un élément important qui structure le procédé de l'acquisition et de l'appropriation des langues étrangères. En fait, les représentations relatives aux écarts et aux différences entre la langue maternelle et la langue étrangère sont diverses et ont principalement un impact négatif sur les stratégies d'apprentissage adoptées par les apprenants. Ces derniers se font, souvent, des représentations négatives relatives aux distances interlinguistiques qui séparent le système de leur langue maternelle de celui de la langue qu'ils apprennent. Ces auteurs indiquent, aussi, que

« les préjugés et les représentations relatifs aux enseignements/apprentissages des langues étrangères, quels que soient leurs contextes ou les publics concernés, sont vigoureusement imprégnés de leurs rapports avec la langue maternelle et de sa fonction, considérés dans la majorité des cas, comme prééminents pour l'accession à d'autres langues » (2002 :20).

D'un autre côté, Zarate suggère pour l'enseignement/apprentissage des cultures et des langues étrangères de faire une comparaison entre la manière dont fonctionnent ces dernières à celle dont fonctionne la langue maternelle. L'auteure explique qu'on ne peut pas faire acquérir aux apprenants étrangers une compétence culturelle similaire à celle des natifs et précise que l'apprentissage des langues/cultures étrangères est complètement dissemblable de celui de la culture/langue maternelle. A cet effet elle dit qu'il *« Il est donc illusoire de demander à l'élève de la classe de langue de s'approprier les comportements et les usages de la culture étrangère comme si cette opération relevait du mimétisme » (1986 :12).* Par conséquent, Zarate suggère une méthode qui permet d'approcher les cultures étrangères et qui fait appel à une démarche de savoirs complexes :

« Remise en cause de savoirs présents et reçus comme définitifs dans la culture maternelle, communication fondée sur des références aussi bien implicites qu'explicites, apprentissage de la relativité. La découverte d'une culture peut conduire à questionner l'idée même de connaissance quand la familiarité et l'expérience apparaissent comme des étapes provisoires de la connaissance » (op.cit.: 12).

De ce fait, les démarches utilisées lors des enseignements/ apprentissages des cultures étrangères sont basées, essentiellement, sur les préjugés et les représentations que se font les apprenants du pays étranger dont ils apprennent la langue. Ainsi, si ces représentations sont négatives, elles pourraient non seulement être un frein à l'apprentissage de la langue étrangère, mais aussi, elles mèneraient les apprenants à des comportements quasi-justifiés et presque légitimes du rejet et du refus d'apprendre la culture et la langue étrangère. Or, si ces représentations sont positives, elles accéléreraient le processus d'apprentissage de la langue étrangère et motiveraient les apprenants à la découverte d'un autre univers culturel et linguistique. A ce propos, Beacco évoque deux notions *« la continuité et la discontinuité culturelle »*. Selon l'auteur, lors des enseignements/apprentissages des langues étrangères, les ressemblances et les différences présentes entre la culture maternelle et la culture étrangère, devraient être prises en considération ; étant donné qu'elles ont une grande influence sur les représentations des apprenants concernant la langue et la culture étrangère qu'ils apprennent. L'auteur ajoute que lorsque *« les deux ensembles culturels »* indiquent des niveaux de similitudes, les apprenants acceptent *« l'adhésion »* à cette nouvelle culture qui représente pour eux *« une continuité »* de leur propre culture maternelle. Cependant, quand *« les deux ensembles culturels »* sont extrêmement différents, les apprenants rejettent et repoussent l'apprentissage de cette culture étrangère qui représente pour eux une *« discontinuité »* de leur culture maternelle (2000 :52). Zarate évoque, à cet effet, *« le plaisir de retrouvailles avec lui-même rechercher par l'apprenant d'une culture étrangère »*. Selon l'auteure, les apprenants d'une culture étrangère, cherchent à retrouver une certaine *« continuité »* de leur propre culture maternelle, de leur propre vision du monde et de leurs valeurs. Lorsque les apprenants ne retrouvent pas le reflet de leur propre image dans cette

nouvelle culture, ils éprouveront un sentiment de frustration qui bloquerait leur processus d'apprentissage (1986 :27). Zarate précise, à ce sujet, que

« La rencontre avec d'autres systèmes culturels, d'autres visions du monde, constitue des points de friction, des lieux de dysfonctionnement, des occasions où peuvent se développer des significations aberrantes. Dans la confrontation avec la fidélité les membres d'une communauté recherchent d'abord le plaisir des retrouvailles avec eux-mêmes, la permanence de leur vision du monde. Toute perception de la différence tend à s'inscrire dans un discours conservateur, dans une quête narcissique de l'identité maternelle, dans un système dont la cohérence exclut une échappée vers ce qui ne la reverrait pas à sa propre image » (Op.cit.: 27).

Ainsi, les préjugés et les représentations maintiennent des relations fortes avec le processus d'apprentissages des langues/cultures étrangères qui consisteraient à le ralentir ou à le fortifier. Par conséquent, l'objectif de tout enseignement/apprentissages des langues/cultures étrangères devrait être la modification des représentations négatives que peuvent avoir les apprenants par rapport au pays et au monde socioculturel dont ils apprennent la langue étrangère. Un objectif qui viserait surtout, de permettre aux apprenants d'avoir de meilleures visions et connaissances du monde, de l'histoire, de la richesse patrimoniale et de la culture de l'Autre. Ils apprendraient, alors, à accepter la différence, à devenir tolérants et à voir l'Autre d'une nouvelle manière moins « ethnocentrée ». Les apprenants pourraient, ainsi, avoir un regard plus positif sur l'Autre et à concevoir une image plus objective de la langue/culture étrangères qu'ils apprennent.

4.3. Les représentations liées au bilinguisme (arabe/ français) en Algérie :

Chaque individu entretient avec la langue qu'il parle des liens appropriatifs et communicatifs, d'ailleurs, selon Bourdieu « *la terre et la langue fournissent des justifications rationnelles et objectives pour toute revendication d'une identité* »

(1980 :22). Ainsi, nous pourrions estimer que l'Algérie peut incarner la scène idéale pour les revendications identitaires et linguistiques. A cet effet, Taleb Ibrahimi estime qu'en Algérie, « *c'est la langue qui a la particularité principale et les valeurs fondamentales qui permettent de définir l'identité culturelle du peuple algérien* » (1995 : 35).

Par ailleurs, selon Sebaa, la langue française fait, dorénavant, part intégrante de la susceptibilité linguistique des Algériens, qui optent pour une position qui bascule entre amour et mépris, souhait d'intégration et/ou de rejet. Selon l'auteur, le développement et l'évolution des pratiques langagières du français en Algérie, étaient utiles aux demandes du mûrissage du plurilinguisme du pays ; le français cohabitera avec les autres langues présentes en Algérie telles que l'arabe algérien (*l'arabe dialectal*), les diverses variantes du berbère ainsi que l'arabe littéraire. Ce dernier devrait affronter une forte concurrence linguistique de la langue française (2002 :45). Par conséquent, nous porterons un intérêt particulier, dans ce qui va suivre, à la situation socioculturelle de l'Algérie qui vit un conflit linguistique permanent entre diverses langues et particulièrement entre les partisans de ces langues.

4.3.1. Algérie : situations linguistiques et socioculturelles

De nombreux chercheurs tels que Sebaa 2002, Taleb Ibrahimi 1995, Fitouri 1983 ou Dourari 2003, se sont intéressés à la situation sociolinguistique des pays maghrébins et plus particulièrement de l'Algérie. Ils la présentent sous forme double et répartissent, ainsi, les locuteurs selon qu'ils soient monolingues ou bilingues, monoculturels ou biculturels. En fait, l'Algérie est un pays qui est, principalement, exposé à la cohabitation de deux ensembles culturels qui se heurtent, souvent, dans des situations du vécu quotidien et dans les espaces administratifs ou culturels. Ainsi, Taleb Ibrahimi a tenté de donner un aperçu sur cette situation sociolinguistique en Algérie en évoquant cette position conflictuelle entre deux élites : les arabisants et les francisants. Selon l'auteur, c'est l'école qui a offert l'occasion de se former en arabe ou en français et qui, par conséquent, a donné naissance à ces deux groupes socioculturels conflictuels qui ont chacun leurs caractéristiques :

- 1- **Le groupe socioculturel francisant** : formé d'une élite similaire à un exemple culturel approprié à la langue française, invoquant le symbole de l'univers français et du monde occidental. Ainsi, le français est synonyme de modernité, de développement, de technologie et d'ouverture. Or, même si ce groupe socioculturel est très souvent en contact avec l'arabe littéraire, il demeure, souvent, considéré comme étant bilingue et biculturel, étant donné son appartenance à une double culture : la culture française occidentale et la culture arabo-berbère.

- 2- **Le groupe socioculturel arabisant** : issue d'une formation purement traditionnelle et maîtrisant parfaitement l'arabe littéraire, l'élite arabisante revendique, essentiellement une culture arabo-musulmane ; la valorisation de l'histoire, des origines et la gloire arabo-islamique en l'Algérie avant la colonisation française. Pour les arabisants, la France est la principale cause de l'invasion de la culture occidentale et de la perte de l'identité du peuple algérien. Ainsi, même si ce groupe socioculturel est constamment en contact avec la langue et la culture françaises, il est, souvent, considéré comme étant monolingue et monoculturel (1995 :75).

Ainsi, Taleb Ibrahim, estime qu'il faudrait reconnaître que la rivalité existante entre la langue française et la langue arabe est bien réelle et qu'elle reflète l'existence d'un « *double héritage culturel et linguistique* » ; une rivalité accentuées par deux identités de groupes sociaux suffisamment différents et puissants pour se convertir en antagonisme, reflétant par- là le rôle important que joue les relations de forces entre deux langues dans le développement de l'identité socioculturelle. Selon l'auteur, il s'agit- là de

« *Contradictions, antagonisme qui, au-delà du champ linguistique dont il est l'instance d'illustration et de reproduction, trouvent leur justification dans le champ économique, social et politique. L'enjeu n'est pas seulement linguistique et culturel -même si la langue en constitue l'emblème- il est essentiellement politique, motivé par la volonté de contrôler les rouages du pouvoir dans le pays* » (Op.cit. :78).

Taleb Ibrahimi estime que trois facteurs linguistico-culturels permettent la construction de l'identité du Maghrébin et plus précisément de l'Algérien et structurent, ainsi, les différentes étapes de son incorporation et intégration sociale :

- La première étape est centrée sur le facteur linguistique (berbère ou arabe), s'intéressant aux influences de la famille, de l'environnement, de la religion ou de la tradition.
- La seconde phase porte sur le volet national comme sentiment de solidarité et d'union, relatif, d'abord, à tous les Algériens et embrassant, ensuite, toute la nation arabe et les communautés musulmanes.
- La troisième phase identitaire s'intéresse à l'impact des langues étrangères sur la population maghrébine en la distinguant, principalement, des populations du moyen- orient (Machrek). Ainsi, les Maghrébins se sont liés aux différents états méditerranéens et européens et se sont de la sorte rapprochés de la culture et de civilisation occidentale (1995 :79).

Richert, estime qu'autour des trois modèles linguistiques prépondérants au Maghreb, ce ne sont pas exclusivement des « moyens de communication » qui sont en cause mais des groupes et des tribus autour de chacune des langues, de chaque trait culturel ou caractéristique sociale. L'auteur ajoute que

« La polarisation sur trois langues ne renvoie pas seulement à trois expressions linguistiques situées à des niveaux différents, mais aussi à l'impression dans le milieu social de trois normes culturelles qui sont autant d'appels et de renvois à des identités différentes. Les identités, comme les langues, ne représentent pas des univers étanches, mais elles sont en symbiose permanente, de sorte que l'individu, dans sa démarche ordinaire de la vie quotidienne, est sollicité, simultanément par ces trois systèmes, ces trois références » (Cité par Taleb Ibrahimi, Op.cit. : 79).

Ainsi, selon les conduites et les comportements relatifs à chaque groupe social ou à chaque individu, les facteurs identitaires précités, se superposent, s'amalgament et peuvent, parfois même s'opposer et déterminent, de la sorte, dans l'attitude du groupe

ou de l'individu, des comportements et des représentations paradoxaux qui prouveraient que le contact et le lien entre les diverses phases identitaires ne sont pas neutres ou pacifiques étant donné qu'elles sont pourvues d'une énergie symbolique transparente. A cet effet, Thaâlbî assimile cette situation présente dans le monde maghrébin, au concept « *d'ambivalence culturelle* » interprété par des attitudes, des représentations et des comportements opposées et systématiquement conflictuels que le Maghrébin entretient avec sa ou ses cultures, ce qui engendre une complexité et une diversité des valeurs, des symboles et des signes que son double monde (intérieur et extérieur) lui présente constamment (2000 : 36).

Par ailleurs, Taleb Ibrahimi, propose un aperçu sur les représentations et les comportements extrêmes relatifs à la présence de différentes langues en Algérie. Son étude se synthétise ainsi :

- 1- Les berbères (Berbéristes) : indiquant une communauté d'intellectuels berbères, d'une majorité kabyle. Les partisans du groupe revendiquent leur liberté et leur autonomie ainsi que la reconstitution de leurs droits et la reconnaissance de leur identité culturelle. Ils s'opposent ainsi au pouvoir et à la politique uniciste et s'opposent à la langue arabe et l'arabité.
- 2- Les francophones-francophiles : désignés fréquemment par « Parti français », se distinguant économiquement, ils aspirent à préserver la prédominance du français sous une forme de bilinguisme scolaire.
- 3- Les arabisants engagés (extrémistes) : ce sont les militants de la politique de l'arabisation immédiate et intégrale ainsi que celle d'une forte exclusion de la langue française. Ce groupe d'arabisants profite de l'estime et de l'attachement que porte le peuple algérien pour la langue arabe, particulièrement, au côté religieux, pour critiquer et défier les adeptes des deux autres langues. Cependant, cette sorte de fétichisation et de survalorisation de l'arabe littéraire, en tant que langue des Croyants et des ancêtres arabo-musulmans, a montré ses points négatifs. Ainsi, en l'emprisonnant dans une sphère sacralisée et utopiste, et en la considérant comme étant une langue hors compétition, la langue arabe montre ses faibles performances comparée aux

autres langues étrangères, notamment dans les domaines scientifiques et technologiques et dans le monde professionnel. (1995 :83)

En somme, dans son étude Taleb Ibrahim estime que les locuteurs algériens ainsi que les locuteurs arabophones d'une façon globale, vont incessamment osciller dans leurs rapports à la langue arabe d'un bout positif à un bout négatif. Déchirés entre leur dévouement à l'authenticité de la langue arabe, aux origines et aux valeurs patrimoniales qu'elle leur transmet, et leur fascination par la technologie, le développement économique et la modernité occidentale qu'ils rêvent d'atteindre ne serait-ce qu'à travers la langue de l'Autre. L'auteur pense, ainsi, qu'

« Il n'est pas du tout fortuit ni du domaine du hasard si nous notons l'existence du même rapport contrasté et contradictoire au français, rapport d'attraction-répulsion. La langue française reste, malgré tout, la langue de l'ancien colonisateur; elle doit, donc, être rejetée car c'est la langue de l'oppression et de l'injustice. C'est la langue qui a voulu se substituer à la langue arabe sacrée (encore une raison pour la rejeter) mais c'est aussi la langue de la modernité, des techniques, la langue de la promotion sociale, la langue de l'ouverture sur le monde » (Op.cit. : 87).

La représentation est ainsi, une notion qui est issue de nombreux processus et phénomènes. Elle est, en fait, à la fois un mécanisme psychique, individuel et symbolique et un objet collectif et social ; en outre, elle exprime des éléments mentaux, affectifs et sociaux tout en intégrant les éléments langagiers, cognitifs et communicatifs.

Par ailleurs, les représentations en didactique des langues étrangères, évoquent ce mécanisme psychique de reconstruction définitive des images et des idées préconçues que peut avoir l'apprenant vis-à-vis de la culture de l'Autre lors d'un enseignement/apprentissage d'une langue/culture. Il s'agit, en fait, de faire prendre conscience aux apprenants de leurs représentations et de leur permettre de découvrir la

spécificité de leur propre langue/culture par le biais du contact avec la langue et la culture de l'Autre, à ce sujet Haddad dit :

« D'abord l'interprétation de la culture de l'autre à la lumière de ma propre culture ; vient ensuite la phase d'interprétation de ma propre culture à la lumière de celle de l'autre ; enfin, dans un troisième temps, on assiste à l'émergence d'une culture originale, fruit de la synthèse entre ma culture et celle de l'autre » (1997 : 385).

Pour conclure, rappelons que ce quatrième chapitre était consacré aux représentations, notamment aux représentations culturelles, aux notions qui leur sont associées comme les stéréotypes et les préjugés ainsi que leurs rapports avec l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. En outre, nous nous sommes intéressés aux modalités de leur enseignement, notamment celles relatives à l'enseignement du FLE en Algérie.

En fait, nous pouvons avancer que la prise en considération de la notion des représentations dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, pourrait avoir de nombreux avantages : les représentations exprimées permettraient aux apprenants en classe de langue de se manifester et d'en prendre conscience. Elles instaурeraient chez eux un climat de confiance pour leur permettre de choisir ce qui leur paraîtrait bon et fructueux. De plus, le recensement de leurs représentations initiales, qui sont prises comme points de repère, permettrait de détecter leur éventuel développement ou changement tout au long du processus de l'enseignement/ apprentissage de la langue/culture étrangère.

Dans la partie suivante, nous évoquerons le cadre méthodologique de notre recherche où seront exposés notre problématique, nos hypothèses, notre choix du public et du corpus, nos techniques d'enquêtes et les conditions générales du déroulement de la recherche.

DEUXIEME PARTIE

Cadre méthodologique

Chapitre 1

Choix méthodologique

Après avoir abordé dans la partie précédente le cadre théorique de notre travail de recherche qui porte sur « *Le rôle des références socioculturelles dans la compréhension du texte littéraire, cas des étudiants de master I du département de français de l'université de Batna* », nous présenterons dans cette deuxième partie les cinq chapitres qui structurent le cadre méthodologique de la recherche en question.

Nous allons, d'abord, tenter dans ce premier chapitre, de ré éclairer notre problématique et nos objectifs de recherche tout en présentant nos fondements méthodologiques, le contexte et les constats de la recherche, le choix du public, les méthodes d'enquête et les conditions générales de la réalisation de cette recherche.

1.1. Contexte et constats

Ces dernières années, la compétence socioculturelle s'est imposée comme un objectif majeur lors des enseignements/apprentissage des langues étrangères, et comme un sujet de recherche que de nombreux chercheurs/didacticiens nomment « *Didactique des langues/cultures* ». Ainsi, la préoccupation capitale pour rendre efficace la communication a encouragé les adeptes de l'approche communicative à prendre conscience de l'importance de cette dimension culturelle ainsi que celle des représentations et attentes des apprenants lors des contacts avec la langue/ culture étrangère. A cet effet Chiss, David et Reuter évoquent « *une double stratégie didactico-culturelle (qui) s'impose. Cette stratégie consiste à didactiser l'offre et à accompagner le plus loin possible dans leur culture les apprenants* » (2005 : 131). Quant à Pothier, il évoque l'importance de l'approche culturelle des langues étrangères et estime que

« *si l'on retient l'idée que la culture partagée est la clé d'un certain nombre de comportements sociaux collectifs et individuels, une compétence culturelle plus axée sur cette culture partagée devient incontournable pour l'apprenant étranger, s'il veut véritablement comprendre et être compris sans malentendus interculturels* » (2003 : 26).

Cependant, en s'introduisant dans le contexte de l'école et l'université algériennes, en qualité d'enseignante de français, d'abord au cycle secondaire ensuite à l'université²⁶, nous avons constaté, d'un côté, que les programmes ne prennent pas suffisamment en charge la dimension socioculturelle. En fait, l'enseignement du français en tant que langue étrangère, en Algérie, s'est toujours fait indépendamment de la culture française. Par conséquent, les étudiants qui se spécialisent en français et qui sont censés devenir des futurs enseignants de langue française, sont les premiers à souffrir de cette incompétence socioculturelle. Chose qui nous a incités à réfléchir à l'avenir de ces futurs formateurs qui sont voués à enseigner le français mais à être aussi des médiateurs culturels. Or, ces enseignants, ne bénéficiant d'aucune formation interculturelle, devraient, une fois en classe, faire face à des situations problématiques relatives à l'interculturel, auxquelles ils ne sauraient répondre. Ils ne pourraient, ainsi, transmettre à leurs apprenants que ce qu'ils ont eux-mêmes appris. Un cercle vicieux qu'il faudrait rompre incessamment !

D'un autre côté, nous avons pensé aux rapports qui pourraient lier la compétence socioculturelle à la littérature étant donné que le texte littéraire est défini comme étant le *«domaine du savoir et de la connaissance, voire comme un carrefour interdisciplinaire et interculturel»* (Aron et al. 2002 : 343). Or, tout au long de nos années d'enseignement du français langue étrangère, nous avons constaté le désintérêt des élèves et des étudiants algériens face à la littérature et à la lecture compréhension des textes littéraires, en particulier, ceux d'auteurs français.

1.2. Choix du public

Nous avons, d'abord, choisi de commencer notre enquête auprès du public d'enseignants du département de français de l'université de Batna. En fait, l'échantillon d'enseignants est composé de **40** enseignants permanents, soit **68,96%** de la population intégrale, dont **35** enseignantes (soit **60,34 %**) et **5** enseignants (soit **8,62%**). La sélection de notre échantillon d'enseignants ne s'est pas faite aléatoirement : nous avons choisi des enseignants permanents de différents **sexes**, **grades** et **ancienneté** et qui assurent ou qui ont déjà assuré des cours de master I.

²⁶ Enseignante de français au lycée d'Ahmeur El Aïn –wilaya de Tipaza de 2000 à 2007 ; Enseignante de français à l'université de Blida de 2007 à 2010 puis à l'université de Batna de 2010 jusqu'à nos jours.

Quant au public d'étudiants, nous avons ciblé comme public les étudiants de master I du même département. Le choix de ce public ne s'est pas fait au hasard : en fait, nous avons sélectionné ces étudiants, étant donné qu'ils passent par trois ans de tronc-commun et sont conduits par la suite, à choisir une seule spécialité soit les sciences du langage ; la didactique du français langue étrangère ou la littérature. Le tableau des statistiques, suivant, nous fait constater que, devant ces choix de spécialités proposées, la majorité des étudiants, n'hésite pas à se spécialiser en didactique du FLE ou en sciences du langage tout en fuyant la littérature et tout ce qui se rapporte à la lecture/compréhension des textes littéraires.

Tableau 1 : Nombre des étudiants inscrits en première année master
de l'année 2009 à 2016

Années universitaires	Nombre d'étudiants inscrits en spécialité			Total
	Didactique des langues étrangères	Sciences du langage	Littérature française	
2009 /2010	61	49	28	138
2010/2011	34	32	13	79
2011/ 2012	91	73	23	187
2012/ 2013	116	84	29	229
2013/ 2014	64	54	32	150
2014/2015	205	72	31	308
2015/2016	115	82	27	224

Par ailleurs, pour constituer notre échantillon d'étudiants, nous avons pris en considérations trois variables à savoir **l'âge, le sexe et la spécialité** : nos étudiants sont au nombre de **150**, soit un échantillon de **66,96%** de la population intégrale. Nous comptons parmi eux **82** étudiants inscrits en didactique (soit **54,66%**), **53** étudiants inscrits en sciences du langage (soit **35,33%**) et **15** étudiants inscrits en littérature (soit

10%). Parmi ces sujets interrogés il y a 112 filles (soit 74,66 %) et 38 garçons (soit 25,33%) : leur âge varie de 21 à 41 ans.

1.3. Problématique et hypothèses de recherche

Le recul de la majorité des étudiants de Master I du département de français de l'université de Batna, face à la littérature et à la lecture/compréhension des textes littéraires nous a intrigués et nous a amenés à réfléchir aux vraies raisons qui font que ces étudiants préfèrent se spécialiser en didactique du FLE ou en sciences du langage plutôt qu'en littérature. Ainsi nous nous sommes demandé si les étudiants de Master I-français, rencontraient réellement des difficultés à saisir le sens des textes littéraires, notamment, ceux d'auteurs français. Quelles seraient les raisons véritables qui font qu'ils ne saisissent pas le sens des textes littéraires d'auteurs français ? Leur incompétence socioculturelle est-elle pour quelque chose ? Leurs représentations relatives à la langue/culture française freinent-elles leur processus d'enseignement/apprentissage ?

Nous partons de l'hypothèse que les difficultés observées chez la plupart des étudiants de master I français de l'université de Batna et leur recul face à la littérature en général et aux textes littéraires d'auteurs français, en particulier, est due surtout à leur incompétence socioculturelle ainsi qu'à leurs différentes représentations, souvent négatives, relatives à l'enseignement/apprentissage de la langue/culture française. Nous estimons, en outre, que ces difficultés disparaîtraient lorsque ces étudiants se retrouveraient face à des textes littéraires algériens d'expression française reflétant un univers socioculturel purement algérien. En fait, les hypothèses formulées peuvent être appréhendées en tant que réponses provisoires qui nécessitent vérification, elles orientent, ainsi, les différentes parties de notre recherche.

1.4. Choix des méthodes d'enquête

Nous avons choisi d'adopter la méthode scientifique qui est essentiellement pluridisciplinaire et qui prend ancrage dans la didactique des langues/cultures, dans les sciences du langage ainsi que dans celles des sciences humaines, elle est, en outre, à visée culturelle. En fait, Dausenchen-Gay et Krafft estiment que ce genre de recherche nécessite une

« Méthodologie variable et variée qui définit tout un programme de recherche à faire. Ni l'ethnographie ni l'analyse des conversations ne sauraient, seules, décrire de façon exhaustive et expliquer dans une théorie les différentes manifestations de la construction de l'interculturel » (1998 :26).

Nos outils d'investigation sont les questionnaires et les tests, qui réduisent selon Abric « à la fois les risques de subjectivité du recueil et les variations individuelles de l'expression des sujets » (Cité par Belgheddouche, 2009: 219). Ces outils favorisent, notamment, une analyse à la fois subjective qualitative et objective quantitative.

1.5. Lieu de l'enquête et de l'expérimentation

La recherche dont nous rendons compte s'est déroulée au lieu de notre travail : le département de français de l'université El hadj Lakhdar de Batna²⁷. Ce département compte en son sein, pour l'année universitaire **2015/2016**, **58** enseignants permanents, **37** enseignants vacataires et **224** étudiants inscrits en **Master I**, répartis ainsi :

Didactique des langues étrangères : 115 étudiants

Sciences du langage : 82 étudiants

Littérature : 27 étudiants

1.6. Conditions du déroulement de l'enquête et de l'expérimentation

Afin de dégager les représentations et les images relatives à l'enseignement/apprentissage de la langue/culture française à l'université algérienne, à la lecture/compréhensions des textes littéraires, notamment ceux d'auteurs français, ainsi qu'à celles relatives à la compétence socioculturelle en classe de FLE, nous avons d'abord choisi d'effectuer une enquête auprès des enseignants et des étudiants du département de français de l'université El Hadj Lakhdar de Batna en ayant recours aux questionnaires comme méthode de recueil des données, nous avons ensuite effectué une expérimentation auprès du même public d'étudiants. Cette dernière consiste à effectuer des tests via des questionnaires de compréhension dans le but de comprendre s'il existe réellement une différence pour les étudiants batnéens lors de

²⁷ L'université de Batna Hadj Lakhdar est une université algérienne se trouvant à Batna, fondée à la fin des années 70. Elle obtient son statut d'université en 1990. Elle porte le nom du Moudjahid Hadj Lakhdar.

leur lecture/compréhension des œuvres littéraires d'expression française d'auteurs algériens et celles d'auteurs français.

L'enquête et l'expérimentation se sont déroulées dans des conditions que nous estimons assez favorables :

Nous avons d'abord, remis le **questionnaire A**²⁸ à notre échantillon d'enseignants. Nous avons, en fait, saisi l'occasion d'une réunion de travail où presque tous les enseignants du département de français étaient présents pour leur remettre le questionnaire en question. Certains enseignants nous ont remis le questionnaire rempli le jour même, d'autres nous l'ont remis quelques jours après. Notons que nous avons opté pour un questionnaire anonyme afin de permettre à notre population interrogée de donner librement et sans contraintes ses différents avis.

Pour ce qui est du déroulement de l'enquête et de l'expérimentation effectuées auprès des étudiants de master I français, nous avons, en fait, regroupés notre échantillon d'étudiants dans deux salles de cours, en sollicitant l'aide de deux enseignantes. Nous avons expliqué aux étudiants qu'ils allaient contribuer à une recherche dans le cadre de la réalisation d'une thèse de doctorat, sans leur donner plus d'explications afin de ne pas influencer leurs réponses. En outre, nous avons opté pour des questionnaires anonymes afin de permettre aux apprenants de s'exprimer sans contraintes et d'écarter de leurs esprits toutes idées d'évaluation ou de jugement. Nos sujets ont accepté de contribuer à ce travail de recherche en nous accordant deux séances de deux heures et demie de leur temps. Ainsi, durant la première séance, notre public a pu répondre au **questionnaire B**²⁹ et effectué les différents **tests**³⁰ relatifs à la lecture/ compréhension des textes littéraires d'auteurs français. En outre, durant la deuxième séance, nos étudiants ont été sujets aux **tests**³¹ de lecture/compréhension des textes littéraires d'auteurs algériens d'expression française. Notons, qu'après avoir distribué les différents questionnaires de compréhensions, nous avons demandé à nos sujets de bien vouloir lire les extraits de textes littéraires et de répondre par la suite aux

²⁸ Voir ANNEXE N°1 (Exemplaire du questionnaire A adressé aux enseignants du département de français de l'université El Hadj Lakhdar de Batna).

²⁹ Voir ANNEXE N°5 (Exemplaire du questionnaire B adressé aux étudiants de master I -français- de l'université El Hadj Lakhdar de Batna).

³⁰ Voir annexes N°10, N°16, N°22, N°28.

³¹ Voir annexes N°34, N°40, N°46, N°52.

questionnaires qui les accompagnent. De plus, nous leur avons précisé qu'il fallait s'appuyer sur toutes leurs connaissances antérieures relatives au monde socioculturel français et algérien afin de pouvoir répondre aux différentes questions ; qu'ils pouvaient aussi, ne pas répondre aux questions s'ils ne connaissaient pas leurs réponses. Quant aux indices socioculturels sur lesquels portent les différentes questions des tests, ils étaient mis en caractère gras afin qu'ils soient aisément repérables par nos différents sujets.

Voici un tableau récapitulatif des différentes étapes de cette recherche effectuée auprès des enseignants et des étudiants de master I du département de français de l'université El Hadj Lakhdar de Batna :

Tableau 2 : Synthèse de l'enquête et de l'expérimentation effectuée auprès des enseignants et des étudiants de master I du département de français de l'université de Batna

Etape 1	Etape 2	Etape 3	Etape 4
Enquête effectuée auprès des enseignants du département de français de l'université de Batna	Enquête effectuée auprès des étudiants de master I du département de français de l'université de Batna	Tests de compréhension effectués auprès des étudiants de master I du département de français de l'université de Batna visant la lecture/compréhension des textes littéraires d'auteurs français	Tests de compréhension effectués auprès des étudiants de master I du département de français de l'université de Batna visant la lecture/compréhension des textes littéraires d'expression française d'auteurs algériens
<u>Méthode de recueil des données :</u> Questionnaire A ayant pour objectif de dégager les représentations des enseignants relatives à l'enseignement/apprentissage de la langue/culture française à l'université algérienne.	<u>Méthode de recueil des données :</u> Questionnaire B ayant pour objectif de connaître les différentes représentations des étudiants relatives à l'enseignement/apprentissage de la langue/culture française, à la compétence socioculturelle et à la lecture/compréhensions des textes littéraires, précisément, ceux d'auteurs français	<u>Textes supports :</u> Extrait du roman « <i>Qu'attendent les singes</i> » de Yasmina Khadra ; Extrait du roman « <i>Le Blanc de l'Algérie</i> » de Assia Djebar ; Extrait du roman « <i>L'enfant de la haute plaine</i> » de Hamid Benchaar ; Extrait du roman « <i>Sais-tu si les chemins d'épines mènent au paradis</i> » de Leïla Nekkache.	<u>Textes supports :</u> Extrait de la nouvelle « <i>La vie de Louis Fronsac</i> » de Jean d'Aillon ; Extrait du roman « <i>A nous deux, Paris !</i> » de Benoît Duteurtre ; Extrait du roman « <i>Peste & Choléra</i> » de Patrick Deville ; Extrait du roman « <i>Au revoir là-haut</i> » de Pierre Lemaître

1.7. Choix des textes supports

D'un côté, nous avons opté pour des textes littéraires qui contiennent des références socioculturelles en abondance, reflétant la société française ou algérienne, afin de pouvoir par la suite vérifier si l'incompétence socioculturelle, dont souffriraient la majorité des étudiants algériens lors de leur apprentissage du FLE, pourrait véritablement leur engendrer des difficultés de compréhension, précisément lors de leur lecture/compréhension des œuvres littéraires d'auteurs français. Ainsi les objectifs des tests seraient de montrer que les étudiants algériens ne saisissent pas aisément le sens des textes littéraires d'auteurs français étant donné que ces derniers sont souvent riches en indices socioculturels insaisissables qui exigent de la part de tout lecteur étranger des connaissances antérieures relatives à la culture et au monde socioculturel français. En outre, les textes littéraires d'auteurs algériens sélectionnés, nous permettraient de montrer que ces mêmes étudiants accèderaient facilement au sens de ces œuvres vu qu'elles contiennent des indices socioculturels relatifs à leur culture d'origine (la culture algérienne), une culture qui fait partie de leur vécu quotidien.

D'un autre côté, nous avons choisi des textes littéraires récents³² afin que lors de leur lecture/compréhension, l'éloignement historique et culturel de l'œuvre n'augmente pas le facteur d'incompréhension chez le lecteur étranger. A ce sujet, Waszak & Dufays, estiment que

« La plupart des romans de ce type (romans des siècles passés) cumulent, de manière paroxystique, deux défis majeurs : la durée de la lecture et l'éloignement historique et culturel. Autrement dit, ces œuvres sont perçues à la fois comme difficiles à comprendre et comme inactuelles, et l'obligation de les lire en fait un devoir scolaire exagérément long. À double titre, le temps de la lecture est dès lors vécu comme une contrainte. » (2015 : 27).

³² Textes publiés entre 2013 à 2014 pour les textes d'auteurs français et de 2000 à 2014 pour les textes littéraires d'auteurs algériens.

Nous avons, alors, choisi comme supports de travail 4 extraits d'œuvres littéraires d'auteurs français et 4 extraits de romans d'auteurs algériens d'expression française :

- a-** Extrait de la nouvelle « *La vie de Louis Fronsac* » de Jean d'Aillon³³ ;
- b-** Extrait du roman « *A nous deux, Paris !* » de Benoît Duteurtre³⁴ ;
- c-** Extrait du roman « *Peste & Choléra* » de Patrick Deville³⁵ ;
- d-** Extrait du roman « *Au revoir là-haut* » de Pierre Lemaître³⁶ ;
- e-** Extrait du roman « *Qu'attendent les singes* » de Yasmina Khadra³⁷ ;
- f-** Extrait du roman « *Le Blanc de l'Algérie* » de Assia Djebar³⁸ ;
- g-** Extrait du roman « *L'enfant de la haute plaine* » de Hamid Benchaar³⁹ ;
- h-** Extrait du roman « *Sais-tu si les chemins d'épines mènent au paradis* » de Leïla Nekkache⁴⁰.

Par ailleurs, nous avons opté pour des extraits pris des débuts des œuvres littéraires (des prologues), étant donné que les prologues des romans ou des nouvelles, jouent un rôle important lors de la motivation des lecteurs à poursuivre la lecture de l'intégralité de l'œuvre. Ils représentent, en fait, « *une porte d'entrée* » qui appelle le lecteur à accéder à l'intérieur du texte ; qui suscite sa curiosité et le pousse à continuer sa lecture. A ce sujet Haffer estime que

«Le prologue est généralement considéré par les lecteurs comme l'avant de l'histoire ». Il va poser les bases de l'univers dans lequel va se dérouler le récit, et s'utilisera notamment dans les romans, la fantasy ou la science-fiction. Il a pour but de susciter la curiosité chez le lecteur, de le pousser à continuer sa lecture. » (2013 : 3).

³³ Voir annexe N°10

³⁴ Voir annexe N°16

³⁵ Voir annexe N°22

³⁶ Voir annexe N°28

³⁷ Voir annexe N°34

³⁸ Voir annexe N°40

³⁹ Voir annexe N°46

⁴⁰ Voir annexe N°52

De ce fait, lorsque le lecteur rencontre des difficultés de compréhension dès le début de l'œuvre littéraire, il jugera inutile de lire la suite de l'œuvre et abandonnera, le plus souvent, sa lecture.

En définitive, après avoir expliqué notre choix méthodologique et la démarche adoptée pour la réalisation de ce travail de recherche. Nous tenons à préciser, comme l'évoque Bullen, que ce travail s'est déroulé dans un contexte bien déterminé et qu'il représente une étude de cas précis, qui ne peut pas être généralisée sur toutes les populations similaires (1997 :57).

Par ailleurs, nous exposerons, dans les prochains chapitres les résultats de notre enquête et expérimentation sur le terrain pédagogique ainsi que nos analyses des données.

Chapitre 2

Enquête réalisée auprès des enseignants

Après avoir abordé dans le chapitre précédent nos fondements méthodologiques en indiquant le contexte de la recherche, les constats, la formulation de la problématique et des hypothèses, notre choix du public et des méthodes d'enquête ainsi que les conditions générales de la réalisation de ce travail de recherche. Nous réserverons ce présent chapitre aux dépouillements et aux analyses des données relatives à l'enquête réalisée auprès des enseignants de master I du département de français de l'université de Batna.

2.1. Analyses et dépouillement des résultats de l'enquête réalisée auprès des enseignants du département de français de l'université de Batna

Avant de donner les résultats détaillés de l'enquête réalisée auprès des enseignants du département de français de l'université de Batna, nous tenons à rappeler que cette enquête a pour objectifs de dégager les représentations et les images relatives à l'enseignement/apprentissage de la langue/culture française dans une université algérienne, à la lecture/compréhension des textes littéraires, notamment ceux d'auteurs français, ainsi qu'à celles relatives à la compétence socioculturelle en classe de FLE. Nous présenterons dans ce qui suit, les différentes questions qui ont été posées à notre public d'enseignants (questionnaire A⁴¹) et leurs différents objectifs tout en indiquant, dans des tableaux, les résultats détaillés par pourcentage des différentes réponses correspondantes que nous tenterons, par la suite, d'analyser et de commenter.

Ci-dessous est présentée l'analyse détaillée des réponses au questionnaire A adressé aux enseignants de Master I du département de français de l'université El Hadj Lakhdar de Batna. Nous tenons à préciser que nous avons donné un intitulé à chaque question (item) relatif à son objectif visé.

⁴¹ Voir annexe n°1 (Exemplaire du questionnaire A adressé aux enseignants du département de français de l'université de Batna).

Item A : Le profil des enseignants

Cet item visait la récolte des informations nécessaires qui permettraient de définir le profil des enseignants interrogés à savoir : le sexe (femme ou homme), le diplôme, l'ancienneté et les modules enseignés au sein du département de français de l'université de Batna.

Les informations personnelles données par les enseignants nous ont permis d'avoir un aperçu sur leurs différents profils : nous comptons parmi notre population interrogée **35** femmes et **5** hommes. Leur ancienneté dans le domaine de l'enseignement universitaire varie de **2** à **28** ans. La majorité de nos sujets (soit **68%**) a déjà assuré des modules littéraires pour les étudiants de master I.

De ce fait, nous récapitulons dans le tableau ces différentes informations relatives aux profils des enseignants interrogés :

Tableau 3 : Profil des enseignants interrogés

			Total
Item A	Sexe	35 femmes	40 enseignants
		5 hommes	
	Ancienneté	De 2 à 28 ans	
	Diplôme	Magister (80 %)	32 enseignants
		Doctorat (20%)	8 enseignants
	Enseignement des modules littéraires	68% des enseignants a déjà assuré des modules littéraires	27 enseignants

Ce public que nous considérons comme hétérogène pourrait être un échantillon représentatif. En effet, les variétés, notamment, l'âge et le sexe, qui le caractérisent, reflètent en général la réalité des universités algériennes.

Items 1 et 2 : Le niveau des étudiants en français

Nous avons demandé à notre public d'enseignants interrogés ce qu'ils pensaient du niveau de leurs étudiants de master I en langue française (est-il excellent, satisfaisant, moyen ou faible ?) ; ils devaient en outre, en donner une estimation par pourcentage.

De nombreux enseignants interrogés (soit une majorité de **55%**) trouvent que le niveau de leurs étudiants en langue française est faible et estiment qu'un petit pourcentage seulement, d'environ 10% à 25% des étudiants dont le niveau est bon. Certains enseignants (soit **32,5%**) trouvent le niveau de leurs étudiants moyen en évoquant un pourcentage de 25% à 50%. **12,5%** seulement des enseignants interrogés, estiment que le niveau des étudiants est satisfaisant. En voici un tableau récapitulatif des réponses et des pourcentages obtenus :

Tableau 4 : Niveau des étudiants en français

Questions (items)	Réponses	Nombre des enseignants	Total
Question 1 (niveau des apprenants selon les enseignants)	Excellent	00	00%
	Satisfaisant	05	12,5%
	Moyen	13	32,5%
	Faible	22	55%
Question 2 (pourcentage des étudiants dont le niveau est bon)	(-10%)	00	00%
	(10-25)	22	55%
	(25-50)	15	37,5%
	(+50%)	3	7,5%

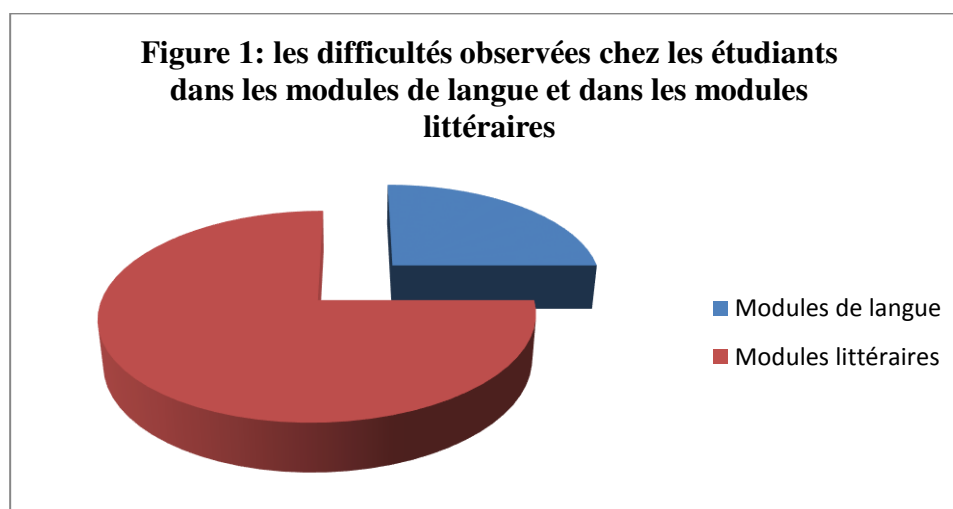
Les réponses des enseignants à ces deux questions (Q1 et Q2) nous font constater que nombreux sont les étudiants de master I français qui sont jugés par leurs enseignants comme ayant un niveau faible en langue française et que rares sont les étudiants qui en présentent un niveau satisfaisant.

Item 3 : La difficulté des modules

Cette question visait à connaître les modules qui poseraient le plus de difficulté pour les étudiants de master I du département de français de l'université de Batna. Ainsi, nous avons demandé à notre population d'enseignants interrogés quels seraient les modules qu'ils penseraient engendrer le plus de difficultés pour leurs apprenants. S'agit-il des modules littéraires ? Des modules de langue (syntaxe, grammaire, lexique,...) ? Ou autre ?

75% du public interrogé, soit la majorité, trouve que les modules qui posent le plus de difficultés pour ses étudiants de master I sont les modules littéraires. La minorité restante (soit **25%**) pense que les étudiants ont plus de difficultés dans les modules de langue. Parmi ces derniers, certains enseignants (soit 12%) évoquent une non- maîtrise de la conjugaison et de la grammaire de la part des apprenants de la langue française, inscrits en master I. Ces enseignants suggèrent d'accorder une plus grande importance à ces deux disciplines estimées êtres « *la base de l'apprentissage de la langue française* ».

La figure suivante donne un aperçu des résultats obtenus pour cette troisième question :



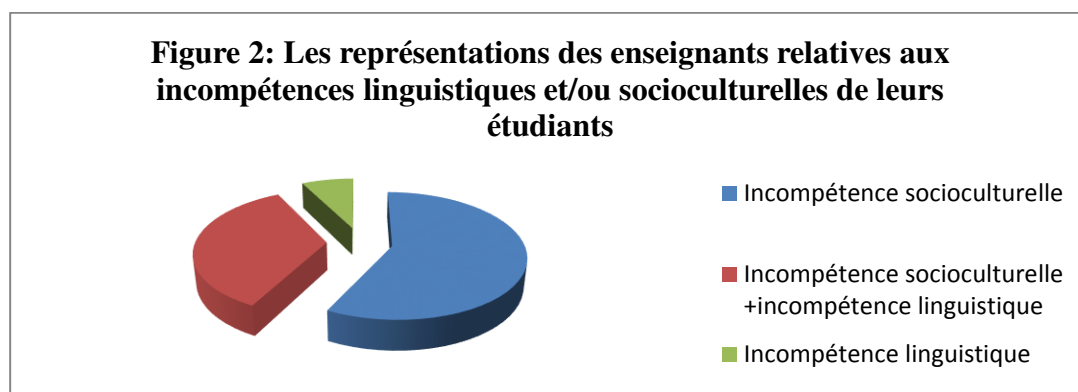
Les réponses des enseignants à cette troisième question confirment notre hypothèse de départ à savoir : les étudiants de master I français rencontrent, souvent, plus de difficulté dans les modules littéraires que dans les modules de langue.

Item 4: L'incompétence linguistique et/ou l'incompétence socioculturelle

Nous avons demandé aux enseignants interrogés à quel niveau se situerait, selon eux, l'incompétence de leurs étudiants de master I lors de leur enseignement/ apprentissage de la langue française. En fait, l'objectif de cette question était de saisir les représentations des enseignants relatives aux incompétences linguistiques et/ou socioculturelles des étudiants de master I français de l'université de Batna. Les résultats obtenus montrent que :

- **57,5 %** des enseignants (soit la majorité) pensent que les étudiants de master I souffrent d'une vraie incompétence socioculturelle.
- **35%** des sujets interrogés estiment que les étudiants de Master I souffrent d'une incompétence linguistique ainsi que d'une incompétence socioculturelle. Certains d'entre eux évoquent « *une dégradation observée ces dernières années* » chez leurs apprenants de langue française et estiment que leurs apprenants ont « *des incompétences de tous genres* ». Une enseignante pense que ce « *niveau dégradé* » des étudiants est relatif à l'orientation qui se fait en première année universitaire (orientation de filière), il s'agit selon elle, d'une mauvaise orientation et que « *seuls quelques étudiants méritent vraiment leur place au sein du département de français* ».
- Une petite minorité d'enseignants (soit **7,5%**) estime que les étudiants de master I souffrent uniquement d'incompétence linguistique. Un enseignant pense qu'une « *compétence linguistique peut engendrer une compétence culturelle* ».

Nous tenterons, ainsi, dans la figure ci-dessous, de récapituler ces résultats obtenus :



Les réponses obtenues à cette quatrième question montrent que les enseignants interrogés estiment que leurs étudiants de master I français souffrent d'une incompétence socioculturelle lors de leur apprentissage de la langue française.

Item 5 : La lecture des textes littéraires

Afin de déterminer la place accordée par les enseignants du département de français de l'université de Batna, à la lecture/compréhension des textes littéraires, nous leur avons demandé s'ils proposaient à leurs étudiants de master I, de lire (souvent, parfois ou jamais) des œuvres littéraires.

Les résultats récoltés sur le terrain montrent que de nombreux enseignants (soit **57,5%**) demandent, souvent, à leurs étudiants de lire des œuvres littéraires. Ces enseignants estiment que « *la lecture est la clé de l'apprentissage du français* », qu' « *on acquiert la langue par le biais de sa littérature* », qu' « *un étudiants de niveau de master I est obligé de lire de nombreuses œuvres littéraires lors de son cursus universitaire* », etc.

D'autres enseignants (soit **30%**) ne demandent que quelquefois (*parfois*) à leurs étudiants de lire des œuvres littéraires. Certains estiment que leurs « *modules ne font appel que quelquefois à l'étude des textes littéraire* ».

Une minorité seulement d'enseignants, (soit **12,5 %**) ne demande jamais à ses étudiants de lire des œuvres littéraires, ces enseignants estiment que les modules qu'ils assurent ne nécessitent pas le recours à la littérature. Certains d'entre eux, évoquent des modules qu'ils assurent ou qu'ils ont déjà assurés pour les étudiants inscrits en master I, et qui visent « *l'enseignement de la langue, de la psychopédagogie, de la sociologie, etc.*, ». Certains estiment que les programmes actuels, destinés aux étudiants de master I français, ont « *une visés beaucoup plus sociolinguistique ou didactique que littéraire* ». Ci-dessous un tableau récapitulatif des réponses :

Tableau 5 : La lecture des textes littéraires

Question N° 5	Réponses	Nombre des enseignants	Pourcentage
Est-ce que vous proposez à vos étudiants de lire des œuvres littéraires ?	Oui, souvent	23	57,5 %
	Oui, parfois	12	30%
	Non, jamais	5	12,5 %

Les résultats , présentés dans le tableau ci-dessus, montrent que la majorité de nos enquêtés fait recours aux textes littéraires en classe. Cela dénote l'importance qu'elle accorde à la prise en charge des textes narratifs. Par ailleurs, cette question nous permettrait ultérieurement de connaître les avis des enseignants quant aux comportements de leurs apprenants face à ce genre de textes.

Item 6 et 7 : Le choix des textes littéraires

Pour avoir une idée sur comment se fait le choix des textes littéraires que les enseignants proposent à leurs étudiants de master I, nous leur avons posé ces deux questions :

- Quelles œuvres littéraires suggérez-vous à vos étudiants de lire?
 - Selon quel(s) critère (s) se fait votre choix des textes littéraires étudiés en classe ?
- **62,5%** des enseignants (soit la majorité) suggèrent le plus souvent à leurs étudiants de lire des œuvres littéraires d'auteurs maghrébins (algériens), ces derniers sont estimés être des œuvres faciles à comprendre par **55%** de la population interrogée.
 - **27,5%** des sujet interrogés proposent à leurs étudiants de lire des œuvres littéraires de toute littérature confondue, certains d'entre eux estiment que « *les étudiants inscrits en master I doivent être en mesure de lire n'importe quelle œuvre littéraire proposée par leurs enseignants* ».

- **12,5%** seulement des enseignants proposent à leurs étudiants de lire, uniquement, des œuvres littéraires d’auteurs français et disent que les modules qu’ils assurent exigent le recours à la littérature française.
- Quant au critère majeur pris en considération lors du choix de l’œuvre littéraire, certains enseignants (soit **30%**) évoquent des œuvres qu’ils jugent motivantes pour les étudiants, d’autres enseignants (soit **15%**) avouent choisir, selon leur goût personnel, les œuvres littéraires proposées en classe pour leurs étudiants. Certains enseignants, soit **18%**, ne proposent à leurs étudiants que les œuvres littéraires, qu’ils estiment disponibles dans les bibliothèques ou chez les libraires.

Le tableau suivant, résume ces différentes réponses :

Tableau 6 : Le choix des textes littéraires

Questions	Réponses	Nombre des enseignants	pourcentage
Question n°6 : Si c’est oui, quelles œuvres littéraires leur suggérez-vous de lire?	Des œuvres littéraires d’expression française d’auteurs maghrébins	25	62,5%
	Des œuvres littéraires d’auteurs français	5	12,5%
	Des œuvres littéraires d’expression française d’auteurs maghrébins + Des œuvres littéraires d’auteurs français	11	27,5%
Question n°7 Selon quel(s) critère (s) se fait votre choix des textes littéraires étudiés en classe ?	Textes qui vous motivent, choisis selon votre goût personnel	12	30%
	Textes que vous jugez motivants pour les étudiants	6	15%
	Textes que vous estimez faciles à comprendre par vos étudiants	22	55%

Les réponses des enseignants interrogés à ces deux questions (Q6 et Q7) montrent que la majorité de la population interrogée préfère suggérer à lire, à ses étudiants de master I français, des œuvres littéraires d'expression française d'auteurs maghrébins (algériens) , jugées plus faciles à lire par ce public d'apprenants que les œuvres littéraires d'auteurs français.

Item 8 : L'intérêt porté à la littérature et à la lecture/compréhension des textes littéraires

Pour savoir si les étudiants de master I français s'intéresseraient à la littérature et à la lecture/compréhension des textes littéraires. Nous avons demandés aux enseignants interrogés s'ils estimaient que leurs apprenants s'intéressaient majoritairement à la littérature. Ainsi, **95%** des enseignants interrogés estiment que la majorité des étudiants se désintéresse de la littérature, beaucoup d'entre eux évoquent, d'ailleurs, le nombre minime des étudiants inscrits en spécialité littéraire. Quelques enseignants, soit **5%**, pensent que les étudiants s'intéressent à la littérature mais que leur niveau en langue française ne leur permet pas « *d'accéder au sens des grandes œuvres littéraires* ». Un enseignant évoque la difficulté observé chez ses « *étudiants de master I et même ceux de Master II pour comprendre les grands classiques de la littérature française telles les œuvres de Victor Hugo, Zola, Balzac, etc.* ». De ce fait, nous récapitulons dans le tableau suivant les résultats obtenus :

Tableau 7 : L'intérêt porté à la littérature et à la lecture/compréhension des textes littéraires

Question N°8	Réponses	Nombre des enseignants	pourcentage
Les étudiants s'intéressent majoritairement à la littérature ?	Oui	2	5%
	Non	38	95%

Les réponses des enseignants interrogés à cette huitième question nous montre le désintérêt d'un grand nombre des étudiants de master I français face à la littérature et à la lecture/compréhension des textes littéraires.

Item 9 : Le niveau de compréhension des textes littéraires d'auteurs français/ d'auteurs maghrébins (algériens) d'expression française

Afin de connaître les avis des enseignants relatifs au niveau de compréhension observé chez leurs étudiants de master I, lors de leur lecture/compréhension des œuvres littéraires d'auteurs français et celles d'auteurs maghrébins ou algériens d'expression française. Nous leur avons demandé si leurs apprenants comprenaient mieux : les textes littéraires d'auteurs français ; les textes littéraires d'expression française d'auteurs algériens; les textes littéraires d'expression française d'auteurs maghrébins ou autre.

Une majorité des enseignants interrogés, soit **67,5%**, évoquent une différence observée chez les étudiant de master I quant à la lecture/ compréhension des textes littéraires d'auteurs français et celles d'auteurs maghrébins, notamment, algériens d'expression française, ils estiment que leurs étudiants saisissent mieux le sens des textes littéraires d'auteurs algériens d'expression française. Quelques enseignants (soit **32,5%**) ne remarquent pas de différence chez les étudiants de master I lors de leur lecture/compréhension des œuvres littéraires qu'elles soient d'auteurs français, maghrébins ou algériens. Ils estiment qu' « *un bon lecteur doit être capable de comprendre n'importe quelle œuvre littéraire* ».

En voici un tableau qui récapitule ces différents résultats :

Tableau 8 : Le niveau de compréhension des textes littéraires d’auteurs français/ d’auteurs maghrébins (algériens) d’expression française

Question	Réponses	Nombre des enseignants	pourcentage
Question N°9 Vos étudiants comprennent mieux	Les textes littéraires d’auteurs algériens	27	67,5%
	Les textes littéraires d’expression française d’auteurs maghrébins + Les textes littéraires d’expression française d’auteurs algériens.	13	32,5%
	Les textes littéraires d’auteurs français.	00	00%

Les réponses des enseignants interrogés à cette neuvième question appuient notre hypothèse de départ à savoir: les étudiants de master I français saisissent mieux le sens des œuvres littéraires d’auteurs maghrébins ou algériens d’expression française que celui des œuvres littéraires d’auteurs français.

Items 10 : La lecture/ compréhension des textes littéraires d’auteurs français

L’objectif de cet item est de saisir les représentations des enseignants relatives aux difficultés que rencontreraient les étudiants de master I français lors de leur lecture/compréhension des textes littéraires d’auteurs français. Ainsi, nous leur avons demandé si lors de la lecture/ compréhension de ce genre de textes, leurs apprenants, ne comprenaient pas la langue utilisée ou s’ils ne saisissaient pas les indices socioculturels présents dans ces textes en question.

- **70%** de la population interrogée (soit la majorité) trouve que les étudiants ne comprennent pas facilement les référents socioculturels présents dans les textes littéraires d’auteurs français ;
- **23%** des enseignants estiment que les étudiants ne comprennent ni la langue ni les indices socioculturels présents dans les textes littéraires d’auteurs français.
- **7%** (soit une minorité) des enseignants pensent que leurs étudiants ne comprennent pas la langue utilisée dans les textes littéraires d’auteurs français.

Certains d'entre eux évoquent « *le niveau soutenu de la langue* », d'autres parlent du « *sens connoté des mots et des expressions, difficile à saisir par les étudiants* ».

Le tableau suivant donne un aperçu sur les différents résultats obtenus :

Tableau 9 : La lecture/ compréhension des textes littéraires d'auteurs français

Question n°10	Réponses	Nombre des enseignants	pourcentage
Pour ce qui est de la lecture/ compréhension des textes littéraires d'auteurs français :	Les étudiants ne comprennent pas la langue utilisée	00	00%
	Les étudiants ne saisissent pas les indices socioculturels présents dans ce genre de textes	28	70%
	Les étudiants ne comprennent pas la langue utilisée + Les étudiants ne saisissent pas les indices socioculturels présents dans ce genre de textes	12	23%

Les réponses des enseignants à cette dernière question indiquent que les étudiants de master I français, souffrent, d'une incompetence socioculturelle qui les empêche d'accéder aux sens des œuvres littéraires d'auteurs français.

Avant d'analyser et de commenter ces différentes questions adressées aux enseignants du département de français de l'université de Batna, nous reprendrons dans les tableaux récapitulatifs suivants, les différents objectifs du questionnaire A, et qui s'articulaient autour de quatre finalités : les représentations des enseignants relatives à l'enseignement du texte littéraire ainsi que celui de la compétence socioculturelle ; les besoins et les lacunes constatés chez les étudiants lors de leur lecture/ compréhension des textes littéraires d'auteurs français ou d'auteurs algériens d'expression française. Nous nous sommes intéressés, en outre, à la place accordée à la dimension socioculturelle dans l'enseignement du F.L.E au sein des modules destinés aux étudiants de Master I français.

Tableau 10 : Objectifs des items du questionnaire A adressé aux enseignants du département de français de l'université de Batna

Items	Objectifs
Item A Sexe, diplôme, ancienneté, modules enseignés	Déterminer les profils des enseignants
Item n°1 : Que pensez-vous du niveau de vos étudiants, inscrits en master I, en français ? Item n°2 : Selon vous, quel est le pourcentage des étudiants dont le niveau est bon ?	Connaitre les représentations des enseignants concernant le niveau des étudiants de master I en français.
Item n°3 : Quels sont les modules qui posent le plus de difficultés pour vos étudiants?	Connaitre les modules qui posent le plus de difficultés pour les étudiants de master I
Item n°4 : A quel niveau se situe les incompétences de vos étudiants ?	Connaitre les représentations des enseignants relatives aux incompétences linguistiques et/ou socioculturelles de leurs étudiants.
Item n°5 : Est-ce que vous proposez à vos étudiants de lire des œuvres littéraires ?	Déterminer la place accordée par les enseignants à la lecture/compréhension des textes littéraires

Tableau 11 : Objectifs des items du questionnaire A adressé aux enseignants du département de français de l'université de Batna (suite)

Items	Objectifs des items
Item n° 6 : Si c'est oui, quelles œuvres littéraires leur suggérez-vous de lire? Item n°7 : Selon quel(s) critère (s) se fait votre choix des textes littéraires étudiés en classe ?	Connaitre comment les enseignants choisit les textes littéraires
Item n° 8 : Les étudiants s'intéressent majoritairement à la littérature ?	Savoir si les étudiants s'intéressent à la littérature et à la lecture/compréhension des textes littéraires
Item n°9 : Vos étudiants comprennent mieux : - les textes littéraires d'auteurs français ; - les textes littéraires d'expression française d'auteurs algériens ; - les textes littéraires d'expression française d'auteurs maghrébins. - Autre	Savoir s'il y a une différence dans le niveau de compréhension chez les étudiants de master I, lors de leur lecture des textes littéraires d'auteurs français et celle des textes littéraires d'auteurs maghrébins ou algériens d'expression française.
Item n° 10 : Pour ce qui est de la lecture/compréhension des textes littéraires d'auteurs français : - Les étudiants ne comprennent pas la langue utilisée ; - Les étudiants ne saisissent pas les indices socioculturels présents dans ce genre de textes ; - Autre	Saisir les représentations des enseignants relatives à la nature des difficultés observées chez leurs étudiants lors de la lecture/compréhension des textes littéraires : difficultés de nature linguistique ou socioculturelle

2.2. Commentaires des résultats du questionnaire A adressé aux enseignants du département de français de l'université El Hadj Lakhdar de Batna

Le questionnaire A nous a permis de connaître certaines pratiques de classe adoptées par les enseignants au sein du département de français de l'université de Batna ainsi que leurs différentes représentations relatives à la compétence socioculturelle et à la lecture/compréhension des textes littéraires d'expression française.

Ainsi, lors du dépouillement du questionnaire A, nous avons pu constater qu'une bonne partie des enseignants interrogés assure ou a déjà assuré, au sein du département de français de l'université de Batna, des modules littéraires pour les étudiants de master I et affirme que ces étudiants rencontrent énormément de difficultés lors de leurs lectures/compréhension des textes littéraires d'expression française, notamment ceux d'auteurs français, chose qui les pousse à se désintéresser de la littérature. En outre, la majorité de ces enseignants atteste que les étudiants de master I n'ont pas de problèmes relatifs à la langue française et que rares sont les difficultés observées dans les modules de langue. Par conséquent, nous déduisons que les étudiants de master I français ne souffrent pas d'une incompétence linguistique et que les difficultés constatées lors de leurs lecture/compréhension des textes littéraires d'auteurs français, sont relatives à un autre type d'incompétence.

Par ailleurs, la majorité de la population interrogée affirme que lors de l'enseignement des modules littéraires, elle fait appel à des textes littéraires d'expression française d'auteurs français et/ou algériens. Certains enseignants précisent que le choix des textes est exceptionnellement négocié avec les étudiants de master I, et se fait, essentiellement selon la disponibilité des œuvres littéraires jugées motivantes et faciles à lire. En outre, de nombreux enseignants affirment avoir constaté chez leurs étudiants une différence de compréhension lors de leur lecture/compréhension des textes littéraires algériens d'expression française et celle des textes littéraire d'auteurs français. Ils pensent que leurs apprenants saisissent mieux le sens des œuvres littéraires algériennes ainsi que celui des références socioculturelles qui y sont présentes, chose qui est complètement différente lorsqu'il s'agit des textes littéraires d'auteurs français.

Conséquemment, les avis, les constats ainsi que les représentations des enseignants interrogés nous permettent de déduire que les étudiants de master I français comprennent plus aisément les textes littéraires d'expression française d'auteurs algériens que les textes littéraires d'auteurs français, étant donné que ces derniers sont ancrés d'indices socioculturels, insaisissables pour les étudiants algériens, reflétant le plus souvent, la culture et la société française/occidentale. Or, les œuvres algériennes, sont très souvent marquées par la culture algérienne et reflètent un univers socioculturel parfaitement identifiable pour l'étudiant algérien de sorte que ce dernier s'y retrouve et que sa lecture/compréhension de l'œuvre en question devienne malléable.

De ce fait, nous pouvons avancer que l'incompétence dont souffre la majorité des étudiants de master I français et qui entrave leurs lectures/compréhensions des œuvres littéraires d'auteurs français est l'incompétence socioculturelle.

Après avoir vérifié, dans le présent chapitre, notre hypothèse de départ, auprès des enseignants du département de français de l'université de Batna, qui postulait que l'incompétence socioculturelle dont souffre de nombreux étudiants de master I empêche leur accès au sens des textes littéraires d'auteurs français, nous poursuivons notre enquête, dans le chapitre suivant, auprès du public d'étudiants.

Chapitre 3

Enquête réalisée auprès des étudiants

Après avoir donné les résultats détaillés de l'enquête réalisée auprès des enseignants du département de français de l'université de Batna, enquête qui nous a permis, notamment, de dégager les représentations de ces enquêtés relatives à l'enseignement/apprentissage de la langue/culture française à l'université algérienne, à la lecture/compréhension des textes littéraires, précisément, ceux d'auteurs français, ainsi qu'à celles relatives à la compétence socioculturelle en classe de FLE. Nous nous intéresserons, dans ce qui suit, aux représentations et aux avis des étudiants, inscrits en master I du département de français de l'université El Hadj Lakhdar de Batna, pour l'année universitaire 2015- 2016 ; des représentations relatives, surtout, à la spécialité choisie, à la compétence socioculturelle et à la lecture/compréhension des textes littéraires d'expression française.

3.1. Analyses et dépouillement des résultats de l'enquête réalisée auprès des étudiants de Master I français de l'université de Batna

Nous énumérerons dans ce qui suit, les différentes questions (items) qui ont été posées à notre public d'étudiants (questionnaire B⁴²) et leurs différents objectifs tout en précisons, dans des tableaux, les résultats détaillés par pourcentage des réponses obtenues que nous essayerons, par la suite, d'analyser et de commenter.

Ainsi, nous présentons, ci-dessous, l'analyse détaillée des réponses au questionnaire B adressé aux étudiants de Master I du département de français de l'université El Hadj Lakhdar de Batna. Nous précisons que nous avons donné un intitulé à chaque question (item) relatif à son objectif visé.

Item A : Le profil des étudiants

Cet item avait pour objectif la cueillette des informations nécessaires à définir le profil du public interrogé. Trois variables ont été pris en considération : L'**âge**, le **sexe** et la **spécialité**. Notre échantillon est constitué de **150** étudiants inscrits en première année master (français) pour l'année universitaire **2015/2016**, soit un échantillon de **66,96%** de la population intégrale (**224** étudiants). Nous comptons parmi notre échantillon, **82** étudiants inscrits en didactique (soit **54,66%**), **53**

⁴² Voir annexe N°5 (exemplaire du questionnaire adressé aux étudiants de master I du département de français de l'université de Batna)

étudiants inscrits en sciences du langage (soit **35,33%**) et **15** étudiants inscrits en littérature (soit **10%**). Parmi ces étudiants interrogés, nous comptons **112** filles (soit **74,66 %**) et **38** garçons (soit **25,33%**) : leur âge varie de **21** à **41** ans. Nous résumons ces données dans le tableau suivant :

Tableau 12 : Le profil du public interrogé

Etudiants inscrits en master I français pour l'année universitaire 2015/2016	Nombre des étudiants interrogés âgés de 21 à 41 ans		Répartition des étudiants selon la spécialité
224	150	Filles interrogées 112 (74,66%)	82 étudiants inscrits en didactique (54,68%)
		Garçons interrogés 38 (25,33%)	53 étudiants inscrits en sciences du langage (35,33%)
			15 étudiants inscrits en littérature (10%)

Cet item nous fait constater que très peu d'étudiants inscrits en master I (français) choisissent la spécialisation en littérature française (**10%**). En effet, les résultats montrent que la majorité des étudiants fuit la littérature pour se spécialiser en didactique des langues étrangères ou en sciences du langage.

Item 1 : Le choix de la spécialité

Afin de connaître comment se fait le choix de la spécialité qui s'effectue au cours de la première année master (français), nous avons demandé aux étudiants s'ils effectuaient leur choix selon qu'ils préféreraient la didactique des langues étrangères ; les sciences du langage ou la littérature.

Les réponses des étudiants interrogés montrent que le choix de la spécialité en master I français ne leur a pas été imposé et qu'ils avaient choisi une des trois spécialités par leur propre gré, ainsi :

- **82** étudiants (soit **54,66%**) disent aimer la didactique du FLE ;
- **53** étudiants (soit **35,33%**) préfèrent les sciences du langage ;

- Seulement **15** étudiants (soit une minorité de **10%** de la population interrogée) avouent aimer la littérature.

En voici un tableau qui récapitule les résultats obtenus :

Tableau 13 : Le choix de la spécialité

Question N°1	Réponses	Nombre des étudiants	Pourcentage
Comment s'est fait votre choix de spécialisation ?	Vous aimez la didactique des langues et des cultures	82	54,66%
	Vous aimez les sciences du langage	53	35,33%
	Vous aimez la littérature française	15	10%

Les réponses des étudiants à cette question nous font constaté que rares sont les étudiants qui s'intéressent à la littérature et affirment notre idée du départ : les étudiants fuient la littérature et tout ce qui se rapporte à la lecture /compréhension des textes littéraires.

Item 2 : Les représentations relatives aux différentes spécialités

Afin de connaître les représentations des étudiants relatives aux difficultés des spécialités (didactique des langues étrangères, sciences du langage et littérature) nous leur avons posé cette question : quelle est la spécialité qui vous paraît la plus difficile ?

123 étudiants (soit une majorité de **82%** de la population interrogée) estiment que la littérature est la spécialité la plus difficile à étudier, **15** étudiants (soit **10%**) trouvent plus de difficultés en sciences du langage et **12** seulement des sujets interrogés (soit une minorité de **8%**) estiment que la difficulté réside le plus en didactique des langues étrangères.

Ci-dessous un tableau récapitulatif résumant ces différentes réponses :

Tableau 14 : Les représentations relatives aux différentes spécialités

Questions N°2	Réponses	Nombre des étudiants	Pourcentage
Quelle est la spécialité qui vous paraît la plus difficile ?	La didactique des langues étrangères	12	8%
	Les sciences du langage	15	10%
	La littérature française	123	82%

Les réponses des étudiants à cette question nous font constater que la majorité des étudiants inscrits en master I (français) estiment que la littérature est une spécialité difficile à étudier, ce qui explique leur fuite devant la littérature et leur préférence pour des spécialités, jugées plus faciles : la didactique des langues étrangères et les sciences du langage.

Item 3 : Le choix de la filière

Dans le but de connaître les différentes représentations des étudiants de master I (français), relatives à l'enseignement/ apprentissage de la langue française, nous leur avons demandé pourquoi ils avaient choisi « le français » comme spécialité d'étude à l'université. Ainsi, **66** étudiants (soit **44,66%**) avouent avoir choisi de se spécialiser en français par amour pour cette langue de Molière, **43** étudiants (soit **28,66%**) regrettent que la moyenne obtenue au bac ne leur permettait pas d'accéder à leur premier choix et que la spécialisation en français était parmi leurs choix secondaires, **27** étudiants (soit **18%**) estiment que se spécialiser en français langue étrangère leur offre plus de chance de trouver un travail à la fin de leur cursus universitaire, **13** étudiants seulement (soit une minorité de **8,66%**) avouent étudier contre leur volonté le français et que cette spécialité leur a été imposée.

Nous récapitulons dans le tableau suivant ces différentes réponses :

Tableau 15 : Le choix de la filière

Questions N°3	Réponses	Nombre des étudiants	Pourcentage
Pourquoi avez-vous choisi de vous spécialiser en langue française ?	Vous l'avez choisi par amour pour cette langue de Molière	67	44,66%
	Vous l'avez choisi parce qu'elle vous offre plus de chance de trouver du travail plus tard.	27	18%
	Vous l'avez choisi parce que la moyenne obtenue au Bac ne vous permettait pas d'accéder à votre choix premier	43	28,66%
	Vous ne l'avez pas choisi, c'est une orientation imposée après le bac	13	8,66%

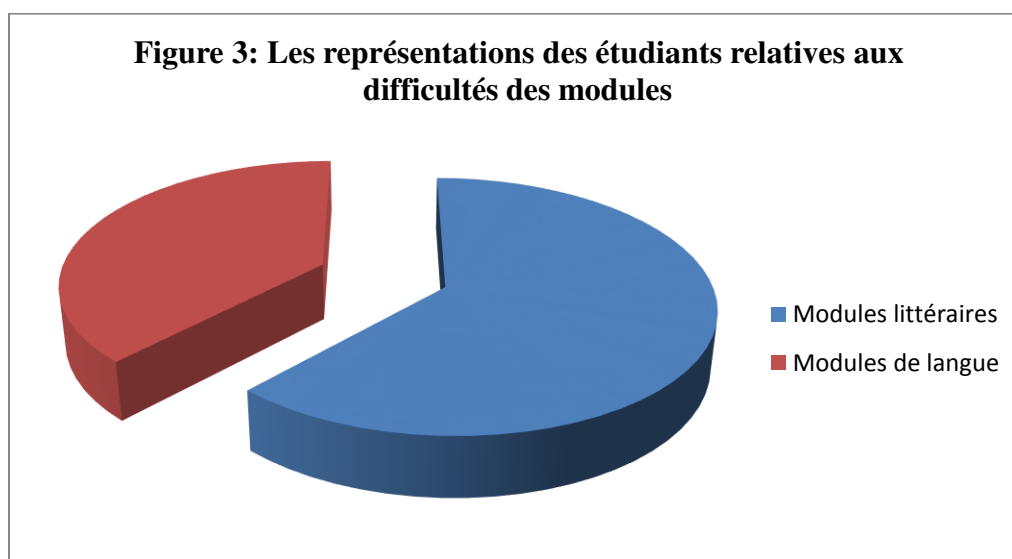
Les réponses à cette question nous font constater que **44,66%** des étudiants interrogés apprennent la langue française par amour et sont satisfaits de cette spécialité d'étude universitaire. En outre, la majorité des étudiants restants (soit **55,34%**), se retrouve obligé d'étudier cette langue soit parce qu'elle leur offre plus de chance de trouver du travail plus tard, soit parce que la moyenne obtenue au bac ne leur permettait pas d'accéder à leur premier choix de filière ou, tout simplement, parce que la spécialité leur a été imposée.

Item 4 : La difficulté des modules

Cette question avait pour objectif de connaître les représentations des étudiants de master I (français) relatives aux difficultés des modules enseignés au sein de département de français de l'université de Batna. Ainsi nous avons demandé à notre échantillon d'étudiants interrogés quels étaient les modules qui leur ont posé le plus de difficultés durant leur cursus universitaire.

93 étudiants (soit une majorité de **62%**) estiment que les modules qui leur ont posés le plus de difficultés durant leur parcours universitaire sont les modules littéraires, **57** étudiants (soit **38%**) pensent que les modules de langues ont été les plus difficiles à étudier.

Ci-dessous une figure qui résume ces résultats obtenus :



Cet item nous fait constater que de nombreux étudiants (**soit 62%**) estiment que les modules littéraires sont des modules difficiles à étudier. Ils avouent, en outre que ce sont les modules qui leur ont posé le plus de difficulté durant leur cursus universitaire. Ainsi, nous comprenons leur peur de se spécialiser en littérature, une spécialité où de nombreux modules littéraires sont assurés. Les étudiants ont peur de l'échec et préfèrent s'orienter vers des spécialités, jugées plus faciles.

Item 5 : Les représentations relatives à la langue française

L'objectif de cette question était de connaître les différentes représentations des étudiants de master I (français) relatives au « français » en tant que « langue ». Nous avons, ainsi, demandé à notre public interrogé ce qu'il pensait de la « langue française ». En fait, **73 étudiants** (**soit 48,66%**) estiment que la langue française représente pour eux la langue de la civilisation et du progrès, **64 étudiants** (**soit 42,66%**) pensent que cette langue n'est pour eux qu'une porte qui leur ouvre l'opportunité de trouver du travail plus tard, **13 étudiants** (**soit 8,66%**) avouent ne pas aimer cette langue et qu'ils l'étudient contre leur volonté. De ce fait, le tableau suivant donne un aperçu de ces résultats obtenus:

Tableau 16 : Les représentations relatives à la langue française

Questions N° 5	Réponses	Nombre des étudiants	Pourcentage
Que pensez-vous de la langue française ?	C'est la langue de la civilisation et du progrès	73	48,66%
	C'est juste une langue qui vous ouvre l'opportunité de travailler plus tard	64	42,66%
	Vous ne l'aimez pas mais vous l'étudiez par obligation	13	8,66%

Les réponses à cette question nous montrent que la langue française représente pour beaucoup d'étudiants « une langue de la civilisation et du progrès », pour d'autres « c'est une langue qui leur offre l'opportunité de trouver du travail plus tard », très peu d'étudiants (**soit 8,66%** seulement) avouent détester cette langue. Ainsi, nous estimons que dans leur globalité, les étudiants de français ont des représentations positives relatives à la langue française.

Item 6 : Le contact avec les natifs français

Afin de connaître si les étudiants de master I français avaient des contacts avec les natifs français (contacts réels ou virtuels via le net) nous leur avons posé cette question : avez-vous des amis ou des contacts français ?

Notons qu'un étudiant qui est en contact avec des natifs français (via internet) ou qui a de réels amis français, augmente ses chances de maîtriser la langue française et de connaître sa culture et son univers socioculturel. D'ailleurs de nombreux didacticiens appellent à une pédagogie du dialogue interculturel entre les apprenants des langues étrangères via les réseaux internet, ils estiment que le contact avec les natifs permet aux apprenants des langues étrangères l'acquisition d'une compétence culturelle. A ce sujet, Springer estime qu'

« une pédagogie du dialogue interculturel par le biais du blogue communautaire, peut être mise en place assez facilement. Elle s'inscrit clairement dans la perspective actionnelle et la pédagogie du projet. Les élèves peuvent ainsi développer, grâce au dialogue

interculturel, une compétence interculturelle variée et en développement » (2009 : 527).

Ainsi, **28** étudiants seulement (soit une minorité de **18,66%**) disent avoir des contacts (par internet) avec des amis français, une majorité de **81,33%** affirme ne pas avoir de contact avec les natifs français. Le tableau suivant en résume ces différentes données :

Tableau 17 : le contact avec les natifs

Questions N°6	Réponses	Nombre des étudiants	Pourcentage
Avez-vous des amis ou des contacts français (français natifs) ?	Oui	28	18,66%
	Non	122	81,33%

Cet item nous fait montrer que très peu d'étudiants (soit **18,66%**) sont en contact avec les natifs français (via les réseaux internet). Nous estimons que ces étudiants peuvent avoir plus de connaissances, que leurs camarades, relatives à la culture et au monde socioculturel français.

Item 7 : Les représentations relatives à la France

L'objectif de cette question était de connaître les différentes représentations des étudiants de master I (français) relatives à « la France » en tant que « pays ». Ainsi, nous avons demandé à notre public interrogé ce que représentait la France pour lui.

Pour **76** étudiants (soit une majorité de **50,66%**), la France représente un pays civilisé et développé, pour **61** étudiants interrogés (soit **40,66%**), la France évoque le tourisme et la mode, seulement **13** étudiants (soit **8,66%**) estiment que la France symbolise toujours pour eux le pays colonisateur.

Récapitulons ces résultats dans le tableau suivant :

Tableau 18 : Les représentations relatives à la France

Question N°7	Réponses	Nombre des étudiants	Pourcentage
La France représente pour vous :	Le pays colonisateur	13	8,66%
	Un pays civilisé et développé	76	50,66%
	Le pays du tourisme et de la mode.	61	40,66%

Cet item nous fait constater que rare sont les étudiants (soit 8,66%) qui considèrent, encore, la France comme étant le pays colonisateur⁴³. En revanche, de nombreux étudiants considèrent la France comme étant le pays de la civilisation et du développement, d'autres estiment que la France est le pays du tourisme et de la mode. Ainsi, nous estimons que notre échantillon de public interrogé a plus ou moins des représentations positives relatives au pays dont ils apprennent la langue « la France ».

Item 8 : La pratique de la langue française en dehors de la classe

Afin de connaître le degré de la pratique de la langue française en dehors du cadre universitaire, nous avons demandé à notre public interrogé s'il parlait en français en dehors de la classe. Il devait, en outre, préciser avec qui il pratiquait le plus souvent la langue de Molière.

Les réponses des étudiants à cette question montrent que seule une minorité d'entre eux (**17** étudiants, soit **11,33%**) avoue pratiquer la langue française souvent dans sa vie quotidienne, **76** étudiants interrogés (soit une majorité de **50,66%**) disent parler de temps en temps en français en dehors de la classe, **34** étudiants (soit **22,66%**) ne parlent jamais en français en dehors du cadre de leurs études universitaires. Quant aux personnes avec lesquelles les étudiants pratiquent la langue française en dehors de la classe, **16** étudiants (soit **10,66%**) disent parler en français avec leurs amis, **19** étudiants (soit **12,66%**) avouent ne parler en français qu'avec leurs camarades, **19** étudiants (soit **12,66%**) parlent en français lorsqu'ils s'adressent à leurs enseignants

⁴³ Colonisation française en Algérie (de 1830 à 1962).

en dehors de la classe , **17** sujets interrogés (soit **11,33%**) seulement, avouent pratiquer la langue française dans leur vie quotidienne avec leurs familles.

Le tableau récapitulatif suivant résume ces résultats obtenus :

Tableau 19 : La pratique de la langue française en dehors de la classe

Questions N°8	Réponses	Nombre des étudiants	Pourcentage
Parlez-vous en français en dehors de la classe ? Si c'est oui, merci de préciser avec qui	Oui, souvent	17	11,33%
	Oui, de temps en temps	76	50,66%
	Oui, rarement	34	22,66%
	Non, jamais	23	15,33%
	Avec vos amis	16	10,66%
	Avec vos camarades, étudiants du département de français	19	12,66%
	Avec vos enseignants	19	12,66%
	Avec votre famille et vos proches	17	11,33%

Cet item nous fait constater que la pratique de la langue française en dehors du cadre de la classe est très faible de la part des étudiants interrogés. Les étudiants considèrent la langue française comme une langue qu'ils étudient dans un cadre précis et qu'ils ne pratiquent que de temps en temps et dans des situations précises en dehors du contexte universitaire.

Item 9 : L'intérêt porté à l'actualité française

Afin de connaître l'intérêt que porterait l'échantillon de nos étudiants interrogés à l'actualité française nous leur avons posé cette question : suivez-vous l'actualité française ?

Notons qu'être à jour avec l'actualité du pays dont on apprend la langue enrichit les connaissances de l'apprenant relatives à la culture et au monde socioculturel du pays en question. L'apprenant pourrait, ainsi, avoir des idées sur la politique, la vie quotidienne, les nouveautés musicales ou cinématographiques, etc., et sauraient repérer et comprendre les indices socioculturels, relatifs à ces connaissances, lorsqu'il les rencontrerait, plus tard, dans textes journalistiques ou littéraires.

Les réponses à cette question montrent, donc, que seuls **30** étudiants interrogés (soit **20%**) s'intéressent quotidiennement à l'actualité française, **78** étudiants (soit **52%**) avouent ne s'intéresser à ce qui se passe en France que de temps en temps, **42** étudiants (soit **28%**) disent ne prêter guère attention à l'actualité française.

Ci-dessous un tableau récapitulatif des données obtenues :

Tableau 20 : L'intérêt porté à l'actualité française

Questions N°9	Réponses	Nombre des étudiants	Pourcentage
Suivez-vous l'actualité française ?	Oui, souvent	30	20%
	Oui, de temps en temps	78	52%
	Non, jamais	42	28%

Cet item nous fait constater que seule une minorité (soit 20%) des étudiants de master I (français) s'intéresse à l'actualité française. Ces étudiants semblent ignorer cette actualité qui est pourtant un des éléments important qui pourrait leur permettre l'acquisition d'une compétence socioculturelle.

Item 10 : L'intérêt porté aux programmes de la télévision française

Cet item avait pour objectif de connaître l'intérêt que porteraient les étudiants interrogés aux programmes de la télévision française, des programmes qui pourraient enrichir leurs connaissances socioculturelles relatives à la France, nous leur avons, donc, demandé s'ils regardaient, chez eux, ces programmes français.

La majorité des sujets interrogés (soit **48%**) avoue ne plus s'intéresser aux programmes diffusés à la télévision française, **33** étudiants seulement (soit **22%**) qui se considèrent comme des adeptes de ces programmes français alors que **45** étudiants (soit **30%**) évoquent porter un intérêt de temps à autre à ces programmes télévisuels étrangers.

Le tableau suivant donne un aperçu des résultats récoltés sur le terrain :

Tableau 21: L'intérêt porté aux programmes de la télévision française

Questions N°10	Réponses	Nombre des étudiants	Pourcentage
Regardez-vous les programmes de la télévision française chez vous ?	Oui, souvent	33	22%
	Oui, de temps en temps.	45	30%
	Non, jamais	72	48%

Les réponses à cette question nous montrent qu'un bon nombre d'étudiants interrogés ne regarde pas la télévision française, des programmes qui pourraient être, pour eux, une chance d'entrer en contact avec le monde socioculturel français. Ainsi, nous constatons que de nombreux étudiants se désintéressent de l'actualité et de la politique françaises en se contentant d'étudier uniquement la langue française en classe.

Item 11 : Le milieu familial

Nous avons demandé à notre échantillon de public interrogé d'indiquer de quelle famille il était issu :

- a-** Famille francophone (qui maîtrise très bien la langue française) ;
- b-** Famille arabophone (qui n'utilise que l'arabe à la maison) ;
- c-** Famille berbérophone (qui maîtrise aussi bien le français que le berbère) ;
- d-** Famille berbérophone (qui n'utilise que le berbère à la maison).

Pour ce qui est de la famille berbérophone, les étudiants interrogés devaient préciser de quel berbère il s'agissait : kabyle ou chaoui.

L'objectif de cette question était de connaître le milieu familial dans lequel baignait nos étudiants, s'il était favorable à l'apprentissage de la langue/ culture française.

Ainsi, les réponses à cette question montrent que seuls **27** sujets (soit **18%** de la population interrogée) disent être issus de familles francophones, **56** étudiants (soit **37,33%**) sont issus de familles arabophones, **16** étudiants (soit **10,66%**) estiment que leurs familles sont à la fois francophones et berbérophones alors que de nombreux étudiants (soit **34%**) avouent que leurs familles ne pratiquent que le

berbère à la maison. Quant au berbère en question, **32%** des étudiants interrogés sont d'origine chaoui et une minorité de **12,66%** est d'origine kabyle.

En voici un tableau résumant les résultats récoltés auprès de nos enquêtés:

Tableau 22 : Le milieu familial

Question N°11	Réponses	Nombre des étudiants	Pourcentage
Etes-vous issus d'une famille : Pour les réponses c et d veuillez préciser : quel berbère ?	a- Francophone (qui maîtrise très bien la langue française)	27	18%
	b- Arabophone (qui n'utilise que l'arabe à la maison)	56	37,33%
	c- Berbérophone (qui maîtrise aussi bien le français que le berbère)	16	10,66%
	d- Berbérophone (qui n'utilise que le berbère à la maison)	51	34%
	Chaoui	48	32%
	Kabyle	19	12,66%

Les résultats obtenus montrent que rares sont les étudiants interrogés qui baignent dans un milieu familial favorable à l'apprentissage de la langue/culture française. De nombreux étudiants sont issus de familles qui ne parlent que l'arabe ou le chaoui à la maison et où la pratique de langue française est quasiment absente.

Item 12 : L'intérêt porté à la chanson française

Pour connaître l'intérêt que porteraient nos étudiants interrogés à la chanson française, nous leur avons demandé quel genre de chanson ils écoutaient le plus souvent : la chanson orientale, la chanson algérienne, la chanson anglaise, la chanson française ou autre.

30 étudiants seulement de la population interrogée (soit **20%**) s'intéressent à la chanson française, quant au reste des étudiants : **53** étudiants (soit **35,33%**) préfèrent écouter la chanson anglaise, **62** étudiants (soit une majorité de **41,33%**)

portent un intérêt particulier à la chanson orientale, **36** étudiants s'intéressent, quant à eux, à la chanson algérienne (soit **24%** des sujets interrogés).

Résumons ces résultats obtenus dans le tableau suivant :

Tableau 23 : L'intérêt porté à la chanson française

Question N°12	Réponses	Nombre des étudiants	Pourcentage
Quels genres de chansons écoutez-vous le plus souvent ?	La chanson orientale	62	41,33%
	La chanson algérienne.	36	24%
	La chanson française	30	20%
	La chanson anglaise.	53	35,33%

Rares sont donc, les étudiants interrogés qui s'intéressent à la chanson française, une chanson qui fait, pourtant, partie du monde socioculturel français et qui pourrait permettre à ces étudiants étrangers d'entrer en contact avec la culture et la société française.

Item 13 : Les représentations des étudiants de master I relatives à leur niveau en langue française

Nous voulions par cette question connaître les représentations des étudiants interrogés relatives à leur niveau en langue française. Ainsi, nous leur avons demandé comment ils jugeaient leur niveau en français : excellent, bon, moyen ou faible.

Aucun des étudiants interrogés (soit **00%**) n'estime qu'il ait un niveau excellent en français, la majorité (soit **50%**) des sujets sur lesquels porte l'enquête pense avoir un niveau moyen en langue française, **36** étudiants (soit **24%**) estiment que leur niveau est bon alors que **39** étudiants (soit **26 %**) se considèrent comme étant faibles en français. De ce fait, nous récapitulons dans le tableau suivant ces différentes données :

Tableau 24 : Les représentations relatives au niveau en français

Questions N°13	Réponses	Nombre des étudiants	Pourcentage
Comment jugez-vous votre niveau en français ?	Excellent	00	00%
	Bon	36	24%
	Moyen	75	50%
	Faible	39	26%

Les réponses des étudiants interrogés à cette question montrent que rares sont les étudiants qui estiment avoir un bon niveau en français. Par contre, une bonne majorité d'entre eux est consciente des lacunes qu'elle a en cette langue de Molière et en évalue son niveau comme étant juste moyen.

Item 14 : Les représentations relatives à la culture française

Pour connaître les représentations de notre public interrogé relatives à la culture française et les points de ressemblances ou de divergences qu'elle pourrait avoir avec sa culture maternelle (la culture algérienne), nous lui avons demandé ce qu'il pensait de cette culture française :

- a-** une culture qui a beaucoup de points communs avec la culture algérienne ;
- b-** une culture qui a très peu de points communs avec la culture algérienne ;
- c-** une culture qui s'oppose entièrement à la culture algérienne ;

Aucun des étudiants interrogés (soit **00%**) n'évoquent de nombreuses ressemblances entre la culture algérienne et la culture française, **33** étudiants (soit **22%**) estiment qu'il y a très peu de points communs entre cette culture étrangère et leur culture maternelle, **117** étudiants (soit **78%** des sujets interrogés) évoquent une culture qui s'oppose entièrement à leur culture algérienne.

Le tableau suivant donne un aperçu de ces différentes représentations :

Tableau 25 : Les représentations relatives à la culture française

Question N°14	Réponses	Nombre des étudiants	Pourcentage
Que pensez-vous de la culture française ?	Une culture qui a beaucoup de points communs avec la culture algérienne	00	00%
	Une culture qui a très peu de points communs avec la culture algérienne	33	22%
	Une culture qui s'oppose entièrement à la culture algérienne	117	78%

Les réponses à cette question évoquent de nombreuses différences qui opposent, selon nos étudiants interrogés, la culture française à leur culture maternelle (la culture algérienne). Ces différences pourraient être un obstacle pour ces étudiants algériens de connaître, de comprendre et surtout d'accepter cette autre culture.

Item 15 : Les représentations relatives au rôle de la compétence socioculturelle lors de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères

Cet item avait pour objectif de cerner les différentes représentations des étudiants interrogés, relatives à la compétence socioculturelle et au rôle qu'elle jouerait lors de l'enseignement/apprentissage du FLE.

Nous avons, ainsi, demandé à notre échantillon d'étudiants interrogés s'il estimait que la compétence socioculturelle d'une langue étrangère est :

- a-** aussi importante que la compétence linguistique ;
- a-** moins importante que la compétence linguistique ;
- b-** n'est pas importante pour l'apprentissage de la langue étrangère.

88 des sujets interrogés (soit **58,66%**) estiment que lors de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, la compétence socioculturelle est aussi importante que la compétence linguistique alors que **62** étudiants (soit **41,33%**) trouvent qu'elle est moins importante, aucun étudiant (soit **00%**) n'exclue le rôle de cette compétence socioculturelle dans l'apprentissage des langues étrangères.

Récapitulons les données obtenues dans le tableau suivant :

Tableau 26 : Les représentations relatives à la compétence socioculturelle

Questions N°15	Réponses	Nombre des étudiants	Pourcentage
Estimez-vous que la compétence socioculturelle d'une langue étrangère est :	Aussi importante que la compétence linguistique.	88	58,66%
	Moins importante que la compétence linguistique	62	41,33%
	N'est pas importante pour l'apprentissage de la langue étrangère.	00	00%

Les résultats obtenus, indiquent donc, que la majorité des étudiants de master I français interrogés est consciente de l'importance de la compétence socioculturelle lors de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, en l'occurrence le français, mais semble, pourtant, ignorer comment l'acquérir.

Item 16 : Les connaissances des étudiants relatives à la culture/civilisation françaises

Afin de connaître les représentations des étudiants interrogés relatives à leurs connaissances du monde socioculturel français, nous leur avons demandé s'ils pensaient avoir des connaissances relatives à la culture et à la civilisation françaises (histoire du pays, mode de vie, traditions et coutumes, géographie, fêtes religieuses et nationales, etc.)

12 étudiants interrogés, (soit une minorité de **8 %**) estiment avoir beaucoup de connaissances relatives à la culture et à la civilisation françaises, **68** étudiants (soit **45,33%**) pensent en avoir quelques connaissances alors qu'une grande majorité de **46,66%** de la population interrogée avoue que le monde socioculturel et civilisationnel français lui est complètement étranger.

Le tableau suivant récapitule les résultats obtenus :

Tableau 27 : Les connaissances culturelles et civilisationnelles

Questions N°16	Réponses	Nombre des étudiants	Pourcentage
Pensez-vous avoir des connaissances concernant la culture et la civilisation française (histoire du pays- mode de vie- traditions et coutumes- géographie- fêtes religieuses et nationales- etc.) ?	Oui, vous avez beaucoup de connaissances	12	8%
	Oui, vous avez juste quelques idées	68	45,33%
	Non, c'est un monde qui vous est complètement étranger	70	46,66%

Les réponses à cette question nous font constater que rares sont les étudiants qui estiment avoir beaucoup des connaissances relatives au monde socioculturel français et qu'en outre, de nombreux étudiants souffrent d'une vraie incompétence socioculturelle, dont ils sont conscients, une incompétence qui pourrait entraver leur processus d'apprentissage de la langue/culture française.

- **Item 17 et item 18 : L'intérêt porté à la littérature et à la lecture/compréhension des textes littéraires d'expression française en dehors du cadre des études**

L'objectif de ces deux questions était de connaître l'intérêt que porteraient nos étudiants interrogés à la littérature et à la lecture /compréhension des textes littéraires d'expression française. Ainsi, nous leur avons demandé combien de romans ils avaient lu durant leur cursus universitaire et s'ils lisaient des œuvres littéraires en dehors du cadre de leurs études.

108 étudiants interrogés (soit une majorité de **72%**) disent n'avoir lu que très peu de romans (de 2 à 5 romans) depuis le début de leur cursus universitaire, certains étudiants (soit **22%**) avouent n'en avoir lu aucun, seule une minorité de **6%** de la population interrogée dit avoir lu quelques romans (de 5 à 10) depuis son entrée à l'université.

Nous récapitulons ces résultats récoltés sur le terrain dans le tableau suivant :

Tableau 28 : l'intérêt porté à la littérature

Questions	Réponses	Nombre des étudiants	Pourcentage
Q 17- Combien de romans avez-vous lu depuis le début de votre cursus universitaire ?	Aucun roman	33	22%
	Très peu de romans (de 2 à 5)	108	72%
	Quelques romans (de 5 à 10)	09	6%
	Plusieurs romans (plus de 10)	00	00%
Q 18- Lisez-vous des œuvres littéraires en dehors du cadre de vos études universitaires ?	Oui, souvent.	09	6%
	Oui, de temps en temps.	58	38,66%
	Non, jamais.	83	55,33%

Les réponses à ces deux questions montrent que la majorité des étudiants de master I français interrogés se désintéresse de la littérature et de la lecture/compréhension des œuvres littéraires d'expression française.

Item 19 : Les préférences de lecture

Afin de connaître les préférences de lecture littéraire de nos étudiants interrogés, nous nous sommes adressés uniquement à ceux qui disaient, précédemment, aimer lire des œuvres littéraires en dehors du cadre de leurs études universitaires, de ce fait, nous leur avons demandé quelles œuvres littéraires ils préféreraient lire :

- a-** les œuvres littéraires d'expression française d'auteurs algériens ou maghrébins ;
- b-** les œuvres littéraires d'auteurs français ;
- c-** peu importe ;
- d-** autre.

50 étudiants interrogés (soit une majorité de **33,33%** des étudiants qui lisent) disent avoir une préférence de lecture pour les œuvres littéraires d'auteurs algériens ou maghrébins, seuls **20** étudiants (soit **13,33%**) s'intéressent à la lecture/compréhension des œuvres littéraires d'auteurs français alors que **16** étudiants seulement (soit une minorité de **10,66%**) déclarent ne pas avoir de

préférence de lecture. En voici un tableau récapitulatif des données récoltées auprès de nos enquêtés :

Tableau 29 : Les préférences de lecture

Question N°19	Réponses	Nombre des étudiants	Pourcentage
Si c'est oui, quelles œuvres littéraires préférez-vous lire ?	Les œuvres littéraires d'expression française d'auteurs algériens ou maghrébins.	50	33,33%
	Les œuvres littéraires d'auteurs français	20	13,33%
	Peu importe.	16	10,66%

Les réponses à cette question montrent, donc, que rares sont les étudiants qui aiment lire des œuvres littéraires d'auteurs français, or, ces mêmes résultats indiquent que ces étudiants orientent, beaucoup plus, leurs lectures littéraires vers la littérature maghrébine ou algérienne d'expression française.

Item 20 et item 21 : Les représentations relatives aux difficultés liées à la lecture/compréhension des textes littéraires d'auteurs français

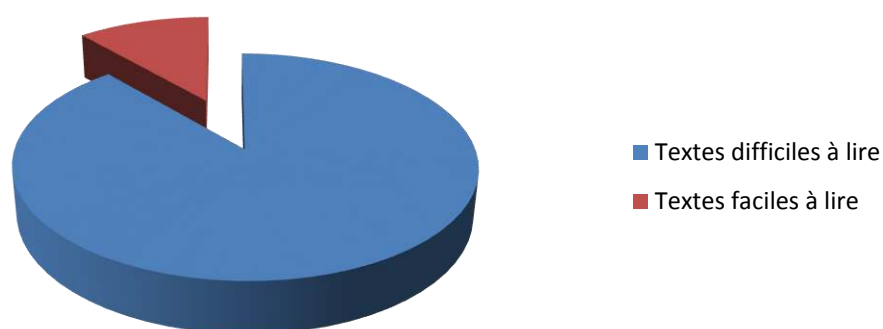
L'objectif de ces deux items était de saisir les représentations des étudiants de master I- français-, relatives aux difficultés de lecture/compréhension des textes littéraires d'auteurs français. De ce fait, nous avons demandé à notre population d'étudiants interrogée si elle jugeait que les œuvres littéraires d'auteurs français sont difficiles à lire et si elle estimait que ces difficultés rencontrées dans ce genre d'œuvres étaient d'ordre linguistique, socioculturel ou autre.

133 étudiants (soit une majorité de **88,66%** des sujets interrogés) estiment que les œuvres littéraires d'auteurs français sont des œuvres difficiles à lire, **116** d'entre eux (soit **77,33%**) pensent que ces difficultés sont d'ordre socioculturel.

Le tableau et la figure suivants en résument les résultats obtenus auprès de notre public interrogé :

Tableau 30 : Les difficultés relatives à la lecture des textes littéraires

Questions	Réponses	Nombre des étudiants	Pourcentage
Q 20- Trouvez-vous que les œuvres littéraires d’auteurs français sont difficiles à lire ?	Oui	133	88,66%
	Non	17	11,33%
Q 21- Les difficultés que vous rencontrez le plus souvent lors de la lecture des œuvres littéraires d’auteurs français sont d’ordre :	Linguistique (vous ne comprenez pas la langue)	34	22,66%
	Socioculturel (vous ne comprenez pas les indices socioculturels présents dans le texte)	116	77,33%

Figure 4: Les représentations des étudiants relatives à la lecture/compréhension des textes littéraires d'auteurs français

Les résultats relatifs aux questions 20 et 21 montrent que la majorité des étudiants interrogés estime que les œuvres littéraires d’auteurs français sont difficiles à lire et que ces difficultés sont, surtout, d’ordre socioculturel.

Item 22 : Le rôle de la compétence socioculturelle lors de la lecture/compréhension des textes littéraires d’auteurs français

Cette question avait pour objectif de connaître les représentations des étudiants interrogés quant au rôle de la compétence socioculturelle dans la lecture/compréhension des textes littéraires d’auteurs français. Ainsi, nous leur avons demandé s’ils estimaient que la maîtrise de la culture française est nécessaire pour la compréhension d’une œuvre littéraire d’auteurs français.

126 étudiants (soit une majorité de **84%**) estiment que la maîtrise de la culture française est nécessaire lors de la lecture/compréhension des textes littéraires d’auteurs français.

Nous récapitulons dans le tableau suivant ces différents résultats :

Tableau 31 : La compétence socioculturelle et la lecture des textes littéraires

Question N°22	Réponses	Nombre des étudiants	Pourcentage
Pensez-vous que la maîtrise de la culture française est nécessaire pour la compréhension d’une œuvre littéraire d’auteurs français ?	Oui	126	84%
	Non	24	16%

Les réponses des étudiants à cette question nous font constater que la majorité du public interrogé est consciente de l’importance de la compétence socioculturelle lors de la lecture/ compréhension des textes littéraires d’auteurs français. Autrement dit : il est difficile pour un étudiant algérien d’accéder aux sens des œuvres littéraires d’auteurs français sans avoir des connaissances antérieures relatives au monde socioculturel français.

Item 23 et item 24: Les indices socioculturels présents dans les textes littéraires d’expression française

Avec l’objectif de connaître les différentes représentations des étudiants interrogés, relatives au rôle de la compétence socioculturelle dans la lecture/compréhension des textes littéraires d’auteurs français, nous leur avons, demandé ce qu’ils faisaient, lorsque des indices socioculturels les empêchaient de comprendre ces textes littéraires en question :

- a-** est-ce qu’ils arrêteraient leur lecture et abandonneraient l’œuvre ?
- b-** est-ce qu’ils utiliseraient des dictionnaires spécialisés ou internet pour trouver la signification de l’indice ?
- c-** est-ce qu’ils essaieraient de deviner le sens de l’indice socioculturel selon le contexte et selon leur propre vision des choses ?

Par ailleurs, nous avons demandé à notre échantillon d'étudiants interrogés s'il rencontrait des difficultés à comprendre les indices socioculturels présents dans les œuvres littéraires d'expression française, d'auteurs algériens, maghrébins ou arabes.

Les résultats obtenus indiquent que **56** étudiants (soit **37,33%**) avouent arrêter leur lecture et abandonner l'œuvre lorsque des indices socioculturels les empêchent de comprendre le sens des textes littéraires d'auteurs français, **73** étudiants (soit une majorité de **48,66%**) disent avoir recours aux dictionnaires ou à internet pour trouver la signification des indices alors que **21** étudiants (soit **14%**) essayent de deviner le sens des indices socioculturels selon le contexte et selon leur propre vision des choses. Quant aux références socioculturelles présentes dans les textes littéraires d'auteurs maghrébins (algériens), **91,66%** des étudiants interrogés (soit la majorité) estiment qu'elles ne leur posent pas de difficultés à accéder au sens de l'œuvre. En voici un tableau qui résume ces différentes réponses récoltées auprès de notre population estudiantine :

Tableau 32 : Les indices socioculturels présents dans les textes littéraires

Questions	Réponses	Nombre des étudiants	Pourcentage
Q 23- Lorsque des indices socioculturels vous empêchent de comprendre les textes littéraires d'auteurs français, que faites-vous ?	Vous arrêtez votre lecture et vous abandonnez l'œuvre.	56	37,33%
	Vous utilisez des dictionnaires spécialisés ou internet pour trouver la signification de l'indice	73	48,66%
	Vous essayez de deviner leurs sens selon le contexte et selon votre propre vision des choses.	21	14%
Q 24- Rencontrez – vous des difficultés à comprendre les indices socioculturels présents dans les œuvres littéraires d'expression française, d'auteurs algériens, maghrébins ou arabes ?	Oui	13	8,66%
	Non	137	91,33%

Les réponses des étudiants de master I à ces deux questions montrent que nombreux sont les étudiants qui rencontrent des difficultés à comprendre les textes littéraires d'auteurs français, des difficultés relatives, surtout, aux indices socioculturels présents dans ce genre de textes et qui entravent, le plus souvent, leur compréhension. Cependant, ces mêmes étudiants disent ne pas rencontrer des difficultés à lire les œuvres littéraires d'expression française d'auteurs algériens, maghrébins ou arabes et estiment comprendre aisément les indices socioculturels qu'elles véhiculent.

Avant d'analyser et de commenter les résultats des différents items du questionnaire B adressé aux étudiants de master I français de l'université de Batna, nous tenons à récapituler dans les tableaux suivants, les objectifs de ces différents items. Ces objectifs ciblaient le choix de la spécialité en master I français et l'intérêt porté à la littérature, les représentations des étudiants de master I relatives à la lecture/compréhension des textes littéraires d'expression française ainsi que les représentations liées à la compétence socioculturelle et son influence sur la lecture/compréhension des textes littéraires, notamment ceux d'auteurs français.

Tableau 33 : Objectifs des items du questionnaire B adressé aux étudiants de master I de l'université de Batna

Items	Objectifs
Item A (Age + sexe + spécialité)	Déterminer les différents profils des étudiants
Item 1 : Comment s'est fait votre choix de spécialisation ?	Comprendre comment s'est fait le choix de la spécialité
Item 2 : Quelle est la spécialité qui vous paraît la plus difficile ?	Connaitre les représentations des étudiants relatives aux différentes spécialités (didactique des langues étrangères ; sciences du langage ; littérature)
Item 3: Pourquoi avez-vous choisi de vous spécialiser en langue française ? Item 5: Que pensez-vous de la langue française ? Item 6: Avez-vous des amis ou des contacts français (français natifs) ? Item 7: La France représente pour vous : - Le pays colonisateur ; - Un pays civilisé et développé ; - Le pays du tourisme et de la mode ; - Autre Item 13: Comment jugez-vous votre niveau en français ?	Connaitre les représentations des étudiants relatives à la langue française ; à la France et à l'enseignement/apprentissage de la langue française

Tableau 34 : Objectifs des items du questionnaire B adressé aux étudiants de master I de l'université de Batna (suite)

Items	objectifs
Item 4 : Quels sont les modules qui vous ont posé le plus de difficultés durant votre cursus universitaire ?	Connaitre les modules qui présentent le plus de difficultés pour les étudiants de français
Item 8 : Parlez-vous en français en dehors de la classe ?	Saisir la place accordée à la langue française dans la vie quotidienne des étudiants
Item 9: Suivez-vous l'actualité française ? Item 10: Regardez-vous les programmes de la télévision française chez vous ? Item 12: Quels genres de chansons écoutez-vous le plus souvent ? Item 16: Pensez-vous avoir des connaissances concernant la culture et la civilisation française (histoire du pays- mode de vie- traditions et coutumes- géographie- fêtes religieuses et nationales- etc.) ?	Savoir si les étudiants s'intéressent à la France et à son univers socioculturel
Item 11 : Etes-vous issus d'une famille : - Francophone (qui maîtrise très bien la langue française) ; - Arabophone (qui n'utilise que l'arabe à la maison) ; - Berbérophone (qui maîtrise aussi bien le français que le berbère) ; - Berbérophone (qui n'utilise que le berbère à la maison).	Connaitre le bain linguistique dans lequel baignent les étudiants au quotidien

Tableau 35 : Objectifs des items du questionnaire B adressé aux étudiants de master I de l'université de Batna (suite)

Items	Objectifs
Item 14 : Que pensez-vous de la culture française ? Item 15 : Estimez-vous que la compétence socioculturelle d'une langue étrangère est : - Aussi importante que la compétence linguistique ; - Moins importante que la compétence linguistique ; - N'est pas importante pour l'apprentissage de la langue étrangère.	Saisir les représentations des étudiants relatives à la culture française et à la compétence socioculturelle
Item 17: Combien de romans avez-vous lu depuis le début de votre cursus universitaire ? Item 18: Lisez-vous des œuvres littéraires en dehors du cadre de vos études universitaires? Item19: Si c'est oui, quelles œuvres littéraires préférez-vous lire ? Item 20: Trouvez-vous que les œuvres littéraires d'auteurs français sont difficiles à lire ? Item 21: Les difficultés que vous rencontrez le plus souvent lors de la lecture des œuvres littéraires d'auteurs français sont d'ordre : (linguistique; socioculturel)	Connaitre les représentations des apprenants relatives à la littérature et à la lecture/compréhension des textes littéraires d'expression française, notamment ceux d'auteurs français
Item 22 : Pensez-vous que la maîtrise de la culture française est nécessaire pour la compréhension d'une œuvre littéraire d'auteurs français ? Item 23 : Lorsque des indices socioculturels vous empêchent de comprendre les textes littéraires d'auteurs français, que faites-vous ? Item 24 : Rencontrez –vous des difficultés à comprendre les indices socioculturels présents dans les œuvres littéraires d'expression française, d'auteurs algériens, maghrébins ou arabes ?	Saisir les représentations des étudiants liées au rôle de la compétence socioculturelle lors de la lecture/ compréhension des textes littéraires d'auteurs français

3.3. Commentaire des résultats du questionnaire B adressé aux étudiants de master I français de l'université de Batna

Le questionnaire **B** nous a permis de comprendre comment se fait le choix de la spécialité en master I français ainsi que l'intérêt porté par les étudiants de cette filière à la littérature et à la lecture/compréhension des textes littéraires d'expressions française. Nous avons pu aussi, comprendre certaines représentations des étudiants, relatives à la compétence socioculturelle et son rôle dans la lecture/compréhension des textes littéraires ; particulièrement ceux d'auteurs français.

Ainsi, notre questionnaire révèle que la majorité des étudiants de master I français de l'université de Batna, choisirait de se spécialiser en didactique des langues étrangères ou en sciences du langage, considérées comme étant plus faciles à étudier que la littérature ; d'ailleurs, de nombreux étudiants affirment que les modules qui leur ont posés le plus de difficultés durant leur parcours universitaire, sont les modules littéraires. Par conséquent, nous pouvons déduire que le choix de la spécialité qui se fait en première année master, ne s'opère pas d'une manière aléatoire: les étudiants de français se penchent vers une spécialité qui leur pose le moins de difficultés et qui leur garantirait la réussite à l'issue de leurs cursus universitaire et un accès facile au monde professionnel.

Pour ce qui est des représentations relatives à la France et à la langue française, les résultats montrent que la majorité des sujets interrogés considère la France comme étant le pays de la civilisation, du progrès et du développement. Nombreux sont les étudiants qui avouent aimer la langue de Molière qui leur offre beaucoup d'opportunités futures ; certains étudiants espèrent même, poursuivre leurs études doctorales et enseigner plus tard à l'université.

En revanche, malgré cet intérêt porté à la langue française, les résultats nous font constater que rares sont les étudiants qui ont un bon niveau en français ; certains mêmes, estiment que leur niveau en langue française est faible. Parmi les causes de ces lacunes langagières nous remarquons le manque de pratique de la langue en dehors

de la classe. En fait, le français n'est présent pour certains étudiants que dans le cadre de leurs études universitaires. En dehors de la classe, cette langue demeure quasiment absente : rares sont les étudiants qui sont issus de familles francophones, qui ont des contacts ou amis français, qui s'intéressent à l'actualité française, qui écoutent la chanson française, qui regardent la télévision française ou qui s'intéressent au monde socioculturel français.

Quant aux représentations des étudiants de master I relatives à la culture française, la majorité de ces étudiants interrogés trouve que cette culture a très peu de points communs avec la culture algérienne. En outre, nombreux sont ceux qui estiment qu'avoir des connaissances culturelles et civilisationnelles relatives au monde français, leur permettrait un meilleur accès au sens des œuvres littéraires d'expressions françaises d'auteurs français, étant donné que ces dernières sont, souvent, très riches en indices socioculturels qui entravent leur compréhension. De plus, nombreux sont les étudiants qui affirment remarquer une différence lors de leur lecture/compréhension des textes littéraires d'expression française d'auteurs français et celle d'auteurs algériens. Ils avouent que les indices socioculturels qui sont présents dans ces derniers textes sont souvent, relatifs à leur culture maternelle et leur posent rarement de problèmes de compréhension. Ainsi, la plupart de ces sujets interrogés est consciente du rôle important de la compétence socioculturelle lors de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère et estime que cette compétence est aussi utile que la compétence linguistique.

En définitive, les résultats du questionnaire B, présentés dans le présent chapitre, révèlent que la littérature française est jugée difficile et impénétrable par les étudiants de français, qu'ils sont de plus en plus nombreux à s'en éloigner et lorsqu'il s'agit de lire des textes littéraires en dehors du cadre de la classe, rares sont ceux qui s'y adonnent et la minorité qui lit, préfère s'orienter vers des œuvres littéraires d'auteurs maghrébins ou algériens étant donné que l'accès au sens est plus garanti. Ainsi, nous avançons que les résultats de notre questionnaire B, destiné aux étudiants de master I français de l'université de Batna, confirment nos hypothèses de départ. En fait, les difficultés observées chez les nombreux étudiants interrogés et leur réticence à l'égard de la littérature en général et aux œuvres littéraires d'auteurs français, en particulier,

sont liées à leur incompétence socioculturelle. Nombreux sont les étudiants qui en ont conscience mais qui ne savent pas comment y remédier. Ils préfèrent, ainsi, fuir tout ce qui se rapporte à la littérature française et aux textes littéraires d'auteurs français, estimés très riches en indices socioculturels, pour se spécialiser en sciences du langage ou en didactique des langues étrangères, jugées plus faciles d'accès. De ce fait, nous continuerons dans ce qui suit, lors d'une expérimentation auprès de ces mêmes étudiants de master I français de l'université de Batna, de vérifier par des tests de compréhension si la compétence socioculturelle joue, effectivement, un rôle important lors de la lecture/compréhension des textes littéraires d'expression française.

Chapitre 4

Tests et expérimentation

Après avoir détaillé les résultats de l'enquête réalisée auprès des étudiants de master I du département de français de l'université de Batna, une enquête qui nous a permis, notamment, de dégager les représentations de ces apprenants relatives à la spécialité choisie, à la compétence socioculturelle et à la lecture/compréhension des textes littéraires d'expression française. Nous tenterons dans le présent chapitre, par le biais d'une expérimentation sur le terrain, de vérifier auprès de ce même public d'étudiants, si la compétence socioculturelle dont souffrent la majorité de nos enquêtés, jouerait, comme nous le pensions, un rôle important lors de leur lecture/compréhension des textes littéraires d'expression française, précisément ceux d'auteurs français.

4.1. Analyses et dépouillement des résultats des tests de compréhension 1, 2, 3 et 4 réalisés auprès des étudiants de master I -français- de l'université de Batna

Avant de donner les résultats détaillés des 4 premiers tests⁴⁴ de compréhension effectués auprès des étudiants de master I français de l'université de Batna, nous tenons à rappeler que nous avons opté pour des textes littéraires qui contiennent de nombreuses références socioculturelles, reflétant la société française⁴⁵, afin de pouvoir par la suite vérifier si l'incompétence socioculturelle, dont souffriraient les étudiants de master I –français- de l'université de Batna, lors de leur apprentissage du FLE, pourrait véritablement engendrer des difficultés de compréhension, précisément lors de leur lecture/compréhension des œuvres littéraires d'auteurs français. En outre, nous avons opté pour des textes littéraires récents (publiés entre 2013 et 2014) afin que le facteur du temps (période d'écriture) n'augmente pas le risque d'incompréhension chez le lecteur étranger. L'objectif des tests ciblaient la compréhension des textes littéraires d'auteurs français de sorte qu'ils nous permettraient de saisir le

⁴⁴ Voir annexes N°10 et N°11, N°16 et N°17, N°22 et N°23, N°28 et N°29 (textes et questionnaires de compréhension).

⁴⁵ Extrait de la nouvelle « La vie de Louis Fonsac » de Jean d'Aillon ; extrait du roman « *A nous deux, Paris !* » de Benoît Duteurtre ; extrait du roman « *Peste & Choléra* » de Patrick Deville ; extrait du roman « *Au revoir là-haut* » de Pierre Lemaître.

comportement de notre public d'étudiants interrogé, face aux différentes références socioculturelles présentes dans ce genre de textes ainsi que de comprendre si ces références, empêchaient, ces lecteurs/étudiants algériens d'accéder au sens des œuvres littéraires en question.

Nous présentons, ci-dessous, l'analyse détaillée des réponses des étudiants de Master I du département de français de l'université El Hadj Lakhdar de Batna aux 4 premiers tests de compréhension relatifs à la lecture/compréhension des textes littéraires d'auteurs français. Nous précisons que nous avons donné un intitulé aux différents items qui ont le même objectif visé. En outre, nous avons codé les réponses des étudiants selon la légende des symboles présentée ci-dessous, afin de pouvoir les porter sur les tableaux récapitulatifs correspondants.

Tableau 36 : Légende des symboles désignant la nature des réponses des étudiants dans les différents tests de compréhension

Explication du symbole	Symbole
Réponse attendue	Rép att
Réponse approchant approximativement la réponse attendue	Rép pro
Réponse fausse	Rép Fau
Pas de réponse	Pas Rép

Item n° 1 du test 1; items n° (2, 3,4, 7,9) du test 2; items n° (1, 2, 5) du test 3 et items n° (7, 8, 9) du test 4 : Les noms propres français

Ces items qui avaient pour objectifs d'évaluer les connaissances de nos enquêtés relatives aux toponymes et aux patronymes français présents dans les quatre textes littéraires d'auteurs français proposés lors des tests de compréhension 1, 2, 3 et 4. En fait, nous observons, par exemple, pour l'item n°1 du test 1 (*qu'est-ce que « Chatelet » ?*), que la majorité des étudiants a donné une mauvaise réponse (soit **40%** de la population interrogée), (*Pour certains étudiants, Chatelet est « une ville », « restaurant », « bar », etc.*) et 56 étudiants (soit **37,33%**) n'ont pas répondu à la question qui leur a été posée. En

outre, nous remarquons pour les items 7,8 et 9 du test 4 (*qu'est-ce que « les Flandres », « Lille » et « Chatillon » ?*) que la majorité des étudiants de master I ne répond pas aux questions proposés et ceux qui choisissent d'y répondre donnent de mauvaises réponses.

Nous tenterons dans les tableaux suivants de récapituler les différentes réponses de nos enquêtes aux différents items relatifs aux noms propres tout en précisons les résultats obtenus par pourcentage.

Tableau 37 : Les connaissances des étudiants relatives aux noms propres français

	Questions n°	Réponses attendues ⁴⁶	Réponses des étudiants	Nombre des étudiants	Pourcentage
Test N°1	Q1 : Qu'est-ce que « Chatelet » ?	La place du Châtelet est située à Paris. Une station des lignes du métro de Paris	Rép att	22	14,66%
			Rép pro	12	8%
			Rép Fau	60	40%
			Pas Rép	56	37,33%
Test N°2	Q2 : Qu'est-ce que « Rouen » ?	Rouen est une commune du nord-ouest de la France	Rép att	34	22,66%
			Rép pro	16	10,66%
			Rép Fau	52	34,66%
			Pas Rép	48	32%
	Q3 : Que désigne-t-on par « province » ?	«en province » signifie pour les Parisiens « en dehors de la région parisienne ».	Rép att	19	12,66%
			Rép pro	22	14,66%
			Rép Fau	58	38,66%
			Pas Rép	51	34%
	Q4 : Qu'est-ce que « la métropole » ?	Paris : la ville la plus importante de la France	Rép att	25	16,66%
			Rép pro	12	8%
			Rép Fau	58	38,66%
			Pas Rép	55	36,66%

⁴⁶ Des réponses plus détaillées sont données dans la partie des annexes (ANNEXE N°13, ANNEXE N°19, ANNEXE N°25, ANNEXE N° 31)

Tableau 38 : Les connaissances des étudiants relatives aux noms propres français
(suite)

	Questions N°	Réponses attendues	Réponses des étudiants	Nombre des étudiants	pourcentage
Test n°2	Q7 : Que désigne-t-on par : - Paris 6e ? - Paris 7e ? - XIVe arrondissement?	A- Paris 6e : Le 6ème arrondissement de Paris se situe au centre de la ville, sur la rive gauche de la Seine. B- Paris 7e : Le 7ème arrondissement et le secteur de Paris le plus cher à vivre. C'est là que se trouve la tour Eiffel, C- XIVe arrondissement : le 14e arrondissement de Paris qui est situé sur la rive gauche de la Seine, au sud de la ville	Rép att	22	14,66%
			Rép pro	34	22,66%
			Rép Fau	57	38%
			Pas Rép	37	24,66%
	Q9 : Qu'est-ce que « Montparnasse » ?	quartier administratif de Paris situé dans le 14e arrondissement, sur la rive gauche de la Seine	Rép att	23	15,33%
			Rép pro	13	8,66%
			Rép Fau	62	41,33%
			Pas Rép	52	34,66%

Tableau 39 : Les connaissances des étudiants relatives aux noms propres français
(suite)

	Questions n°	Réponses attendues	Réponses des étudiants	Nombre des étudiants	pourcentage
Test N°3	Q1 : Dans quelle ville se déroule l'histoire ? Justifiez votre réponse.	Paris. l'auteur évoque « <i>la grande tour en fer</i> » pour désigner la Tour Eiffel qui se trouve à Paris	Rép att	30	20%
			Rép pro	12	8%
			Rép Fau	42	28%
			Pas Rép	66	44%
	Q2 : Que désigne-t-on par « square Boucicaut » ?	Le square Boucicaut est un jardin public qui se trouve à Paris	Rép att	3	2%
			Rép pro	13	8,66%
			Rép Fau	76	50,66%
			Pas Rép	58	38,66%
	Q5 : Qu'est-ce que « Bourget » ?	Le Bourget est une commune française	Rép att	21	14%
			Rép pro	23	15,33%
			Rép Fau	56	37,33%
			Pas Rép	50	33,33%
Test N°4	Q7 : Qu'est-ce que « les Flandres » ?	Les Flandres forment une région côtière de la Mer du Nord en Europe de l'Ouest	Rép att	19	12,66%
			Rép pro	23	15,33%
			Rép Fau	59	39,33%
			Pas Rép	49	32,66%
	Q8 : Qu'est-ce que « Lille » ?	Lille est une commune française, préfecture du département du Nord	Rép att	30	20%
			Rép pro	29	19,33%
			Rép Fau	34	22,66%
			Pas Rép	57	38%
	Q9 : Qu'est-ce que « Chatillon » ?	Châtillon est une commune française du département des Hauts-de-Seine en région Île-de-France	Rép att	15	10%
			Rép pro	21	14%
			Rép Fau	76	50,67%
			Pas Rép	38	25,33%

Les résultats récoltés auprès de nos enquêtés, présentés dans les tableaux ci-dessus, nous font constater que notre public étudiant ne comprend pas le sens des différents noms propres présents dans les textes littéraires qui lui ont été proposés. Des noms, qui n'auraient probablement pas posé de problèmes de

compréhension pour un lecteur natif (français) ou pour une personne ayant une compétence socioculturelle relative à la France.

Item n°12 du test 1 et items n° (4, 5, 10) du test 4 : Les systèmes politiques et militaires français

Les réponses des étudiants interrogés à ces questions nous ont permis de vérifier leurs connaissances relatives aux différents systèmes politiques ou militaires de la France. En fait, nous remarquons qu'à chaque question posée, nombreux sont les étudiants qui donnent de mauvaises réponses ou qui choisissent, simplement, de ne pas y répondre. Ainsi pour l'item n°12 du test 1 (*Qu'est-ce qu'un prévôt ?*), nous remarquons que seuls 7 étudiants (soit une minorité de **4,66%**) ont su y donner la bonne réponse, les mêmes résultats sont observés pour l'item n°5 du test 4 où seuls 2 étudiants (soit **1,33%** de la population interrogée) ont pu y répondre correctement.

En voici des tableaux qui récapitulent les différentes réponses des étudiants interrogés relatives à leurs tests de connaissances des systèmes politiques et militaires français.

Tableau 40 : Les connaissances des étudiants relatives aux systèmes politiques et militaires français

	Questions n°	Réponses correctes attendues	Réponses des étudiants	Nombre des étudiants	Pourcentage
Test N°1	Q12 : Qu'est-ce qu' « un prévôt » ?	Officier civil ou judiciaire	Rép att	7	4,66%
			Rép pro	9	6%
			Rép Fau	71	47,33%
			Pas Rép	63	42%
Test N°4	Q4 : Que désigne-t-on par « les régiments français » ?	L'armée française	Rép att	22	14,66%
			Rép pro	12	8%
			Rép Fau	56	37,33%
			Pas Rép	60	40%

Tableau 41 : Les connaissances des étudiants relatives aux systèmes politiques et militaires français (suite)

	Question N°	Réponses attendues	Réponses des étudiants	Nombre des étudiants	pourcentage
Test 4	Q5 : Qu'est-ce que « la 163e DI » ?	une division d'infanterie de l'armée de terre française qui a participé à la Première Guerre mondiale	Rép att	2	1,33%
			Rép pro	15	10%
			Rép Fau	47	31,33%
			Pas Rép	86	57,33%
	Q10 : Qu'est-ce qu'un « barda » ?	« Barda » est l'ensemble de l'habillement et de l'équipement confiés à un soldat	Rép att	7	4,67%
			Rép pro	13	8,67%
			Rép Fau	79	52,67%
			Pas Rép	51	34,00%

Les résultats obtenus pour ces différents items, montrent que la majorité de nos enquêtés n'a quasiment pas de connaissances relatives au monde politique ou militaire de la France. Ainsi, les indices socioculturels qui en correspondent, sembleraient poser des difficultés de compréhension pour ce public interrogé lors de sa lecture/compréhension des textes littéraires d'auteurs français qui lui ont été proposés.

Items n°2, 3, 6, 9, 10 du test 1 : Les valeurs religieuses et les croyances françaises

Les réponses à ces différentes questions nous permettent d'évaluer les connaissances des étudiants algériens liées aux valeurs et aux croyances religieuses des Français. En fait, nombreux sont les étudiants pour lesquels ce monde est complètement inconnu. Nous remarquons, par exemple pour l'item n°2 du test 1 (*Qu'est-ce qu'un « échevin » ?*) qu'aucun étudiant (soit **00%**) n'a su répondre correctement à la question posée et seuls 16 étudiants (soit **10,66%**)

donnent la réponse attendue à l'item 6 (*Qu'est-ce qu' « une messe » ?*) du même test. Ainsi, nous présenterons, ci-dessous, un tableau récapitulatif des résultats obtenus :

Tableau 42 : les connaissances des étudiants relatives aux valeurs religieuses et aux croyances des Français

	Questions n°	Réponses correctes attendues	Réponses des étudiants	Nombre des étudiants	Pourcentage
Test N°1	Q2 : Qu'est-ce qu'un « échevin » ?	Magistrat élu par les bourgeois ou l'ensemble des habitants, pour s'occuper des affaires communales	Rép att	00	00%
			Rép pro	21	14%
			Rép Fau	67	44,66%
			Pas Rép	62	41,33%
	Q3 : Qui sont les « jésuites » ?	La Compagnie de Jésus est un ordre religieux catholique dont les membres sont des clercs réguliers appelés « jésuites »	Rép att	16	10,66%
			Rép pro	13	8,66%
			Rép Fau	65	43,33%
			Pas Rép	56	37,33%
	Q6 : Qu'est-ce qu' « une messe » ?	La messe est une cérémonie chrétienne	Rép att	30	20%
			Rép pro	33	22%
			Rép Fau	55	36,66%
			Pas Rép	32	21,33%
	Q9 : Qu'est-ce qu' « une abbaye » ?	un monastère ou un couvent catholique placé sous la direction d'un abbé	Rép att	9	6%
			Rép pro	17	11,33%
			Rép Fau	76	50,66%
			Pas Rép	48	32%
	Q10 : Qu'entend-t-on par l'expression « <i>promis à la prêtrise</i> » ?	une personne qui reçoit le sacrement de l'ordre dans l'église catholique.	Rép att	24	16%
			Rép pro	12	8%
			Rép Fau	56	37,33%
			Pas Rép	58	38,66%

Les réponses de nos enquêtés aux différentes questions qui leur ont été posées indiquent l'ignorance de la majorité d'entre eux des valeurs religieuses et des croyances françaises.

Item n°6 du test 3 et items n° (1, 2, 3, 5, 11) du test 4 : L'histoire de la France

Les résultats de ces différents items révèlent que de nombreux étudiants interrogés ne connaissent pas l'histoire de la France. Ainsi, nous remarquons pour l'item 6 du test 3 (*Qu'évoque-t-on par la date « mai quarante » ?*) que la majorité des sujets interrogés (soit **44%**) a choisi de ne pas y répondre, **36%** des étudiants donnent de mauvaises réponses alors que seuls une minorité de **11,33%** a su y répondre correctement. En fait, les tableaux suivants récapitulent ces différents résultats :

Tableau 43 : Les connaissances des étudiants relatives à l'histoire de la France

	Questions n°	Réponses correctes attendues	Réponses des étudiants	Nombre des étudiants	Pourcentage
Test N°3	Q6 : Qu'évoque-t-on par la date « mai quarante » ?	La bataille de France, la plus grande défaite militaire française face aux allemands pendant la deuxième guerre mondiale.	Rép att	13	8,66%
			Rép pro	17	11,33%
			Rép Fau	54	36%
			Pas Rép	66	44%
Test N°4	Q1 : De quelle « guerre » parle-t-on dans le texte ?	La première guerre mondiale	Rép att	47	31,33%
			Rép pro	10	6,66%
			Rép Fau	61	40,66%
			Pas Rép	32	21,33%
	Q2 : Qu'est-ce qu'un « armistice » ?	L'armistice (un cessez-le-feu) de 1918, marque la fin des combats de la Première Guerre mondiale	Rép att	26	17,33%
			Rép pro	14	9,33%
			Rép Fau	56	37,33%
			Pas Rép	54	36%

Tableau 44 : Les connaissances des étudiants relatives à l'histoire
de la France (suite)

	Question n°	Réponses attendues	Réponses des étudiants	Nombre des étudiants	Pourcentages
Test n°4	Q3 : Que désigne-t-on par les « les balles boches » ?	Les balles des allemands	Rép att	9	6%
			Rép pro	23	15,33%
			Rép Fau	68	45,33%
			Pas Rép	50	33,33%
	Q5 : Qu'est-ce que « la 163e DI » ?	(ensemble des unités militaires) est une division d'infanterie de l'armée de terre française qui a participé à la Première Guerre mondiale	Rép att	2	1,33%
			Rép pro	15	10%
			Rép Fau	47	31,33%
			Pas Rép	86	57,33%
	Q11 : Qu'est-ce que les « Boches » ?	« Boches » Terme péjoratif pour désigner les allemands	Rép att	9	6,00%
			Rép pro	23	15,33%
			Rép Fau	78	52,00%
			Pas Rép	40	26,67%

Les résultats obtenus auprès de nos enquêtés à ces différents items nous font constater que la majorité des étudiants interrogés n'a pas de connaissances relatives à l'histoire de la France.

Items n°4, 5, 7, 11 du test 1 : Les classes sociales

Les résultats de ces différents items, montrent que la majorité des enquêtés n'a pas de connaissances relatives aux différentes classes sociales de la France. Ainsi, pour les items 4, 5, 7 et 11 du test 1 (*Qu'est-ce que « l'aristocratie », bourgeoisie », « les nobles », « les roturiers », « un duc » ?*), nous remarquons qu'une minorité des étudiants seulement a pu y répondre correctement.

Le tableau suivant résume ces résultats obtenus :

Tableau 45 : Les connaissances des étudiants relatives aux classes sociales françaises

	Questions n°	Réponses correctes attendues	Réponses des étudiants	Nombre des étudiants	Pourcentage
Test N°1	Q4 :Qu'est-ce que «l'aristocratie » ?	l'aristocratie est une forme de gouvernement dans laquelle le pouvoir souverain est exercé par les meilleurs, (L'élite).	Rép att	23	15,33%
			Rép pro	12	8%
			Rép Fau	92	61,33%
			Pas Rép	57	38%
	Q5 :Qu'est-ce que « la haute la bourgeoisie » ?	Les bourgeois. Ce sont les individus de la classe moyenne intermédiaire entre la classe ouvrière et la classe noble	Rép att	20	13,33%
			Rép pro	15	10%
			Rép Fau	74	49,33%
			Pas Rép	41	27,33%
	Q7 : Quelle est la différence entre « les nobles » et « les roturiers » ?	Les nobles : un groupe social hiérarchisé et héréditaire qui se voit attribuer des fonctions d'autorité militaire, civile ou religieuse plus ou moins étendues. Les « roturiers » tiennent des prolétaires, des paysans, qui ne sont pas nobles	Rép att	22	14,66%
			Rép pro	9	6%
			Rép Fau	67	44,66%
			Pas Rép	52	34,66%
	Q11 : Qu'est-ce qu' « un duc » ?	Un duc est un « meneur, chef », titulaire d'un titre de haute noblesse	Rép att	24	16%
			Rép pro	17	11,33%
			Rép Fau	56	37,33%
			Pas Rép	53	35, 33%

Les résultats indiqués dans le tableau ci-dessus, montrent que la majorité de notre public interrogé ne connaît pas les classes sociales françaises. Ainsi, les indices socioculturels qui y sont relatifs sembleraient entraver la compréhension

des textes littéraires d’auteurs français pour ces étudiants de master I –français-interrogés.

Item n° 8 du test 1, item n° 10 du test 2 et items n° (3, 4) du test 3 : Le mode de vie des Français

Ces différents items révèlent que la majorité des étudiants interrogés n’a pas beaucoup de connaissances relatives au mode de vie et aux comportements partagés des Français. Ainsi, nous remarquons, par exemple, pour l’item n°10 du test 2 (*Qu’est –ce que les « music-halls » ?*) que seuls 13 étudiants (soit **8,66%** de la population interrogée) ont pu y répondre correctement. En voici, un tableau qui récapitule ces différentes données :

Tableau 46 : Les connaissances des étudiants relatives au mode de vie des Français

	Questions n°	Réponses correctes attendues	Réponses des étudiants	Nombre des étudiants	Pourcentage
Test N°1	Q8 : Qu’est-ce qu’un « tuteur » ?	Personne chargée d’une tutelle à l’égard de la personne protégée. A ce titre, elle a le pouvoir d’agir en son nom pour accomplir un certain nombre d’actes	Rép att	30	20%
			Rép pro	12	8%
			Rép Fau	56	37,33
			Pas Rép	52	34,66%
Test N°2	Q10 : Qu’est – ce que les « music-halls » ?	Des grandes salles de spectacle où se produisent des artistes de variétés	Rép att	13	8,66%
			Rép pro	23	15,33%
			Rép Fau	69	46%
			Pas Rép	45	30%
Test N°3	Q3 : Qu’est-ce qu’un « voiturier » ?	Un voiturier est une personne dont le métier est de stationner des voitures à la place de leur conducteur	Rép att	26	17,33%
			Rép pro	22	14,66%
			Rép Fau	54	36%
			Pas Rép	48	32%
	Q4 : Que désigne-t-on par « gentleman-farmer » ?	un gentilhomme qui exploite une ferme de petite taille, pour son agrément personnel et non dans un but de productivité alimentaire.	Rép att	7	4,66%
			Rép pro	19	12,66%
			Rép Fau	69	46%
			Pas Rép	55	36,66%

Les résultats obtenus auprès de notre public étudiantin interrogé indiquent l'ignorance de la majorité des étudiants de master I –français- du mode de vie des Français. De ce fait, les références socioculturelles relatives à ce monde sembleraient entraver la compréhension du lecteur/étudiant algérien lors de sa lecture des textes littéraires d'auteurs français.

Items n° 1, 5, 6 du test 2 : L'art français

Nombreux sont les étudiants qui n'ont pas de connaissances relatives au monde artistique français. En fait, les résultats de ces trois items du test 2 montrent que seuls une minorité des étudiants a su y donner des réponses correctes : 12 étudiants (soit **8%**) pour l'item 1 (*Qu'évoque pour vous le titre du roman « A nous deux, Paris ! » ?*) ; 9 étudiants (soit **6%**) pour l'item 5 (*Que veut-on dire par « bohème » ?*) ; et 17 étudiants (soit **11,33%**) pour l'item 6. De ce fait, nous récapitulons, dans les tableaux ci-dessous, ces différentes réponses des étudiants interrogés :

Tableau 47 : Les connaissances des étudiants relatives à l'art français

	Questions n°	Réponses correctes attendues	Réponses des étudiants	Nombre des étudiants	Pourcentage
Test N°2	Q1 : Qu'évoque pour vous le titre du roman « A nous deux, Paris ! » ?	l'expression fétiche d'Eugène de Rastignac dans le roman « Le père Goriot » d'Honoré de Balzac	Rép att	12	8%
			Rép pro	00	00%
			Rép Fau	76	50,66%
			Pas Rép	62	41,33%
	Q5 : Que veut-on dire par « bohème » ?	La « bohème » est une façon de vivre au jour le jour dans la pauvreté mais aussi dans l'insouciance.	Rép att	9	6%
			Rép pro	19	12,66%
			Rép Fau	67	44,66%
			Pas Rép	55	36,66%

Tableau 48 : Les connaissances des étudiants relatives à l'art français (suite)

	Question n°	Réponses attendues	Réponses des étudiants	Nombre des étudiants	pourcentage
Test n°2	Q6 : Qui sont : - Samuel Beckett? - Bernard Palissy? - Serge Gainsbourg?	Samuel Beckett : est un écrivain, poète et dramaturge Bernard Palissy : est un artiste peintre, écrivain et un savant. Il est connu pour ses œuvres réalisées en céramique et en faïence. Serge Gainsbourg : un des auteurs- compositeurs- interprètes majeurs de la chanson française	Rép att	17	11,33%
			Rép pro	13	8,66%
			Rép Fau	58	38,66%
			Pas Rép	62	41,33%

Les résultats indiqués dans les tableaux ci-dessus montrent que nombreux sont les étudiants interrogés qui n'ont pas de connaissances relatives à l'art français.

Item n° 8 du test 2 et item n°1 du test 3 : Les expressions et les allusions françaises

Les résultats révèlent que la majorité du public interrogé ne saisit pas le sens des différentes allusions ou expressions françaises présentes dans les textes littéraires d'auteurs français qui leur ont été proposés. Ainsi, nous remarquons, par exemple que seuls 33 étudiants (soit **22%** de la population interrogée)

donnent des réponses correctes pour l'item n°8 du test 2 (*Soit l'expression « metteur en scène entre les deux guerres ». De quelles guerres parle-t-on ?*) ; la même remarque concerne l'item n°1 du test 3 où seuls 30 étudiants (soit **20%**) ont su y répondre correctement.

Le tableau suivant récapitule les résultats obtenus pour ces différents items :

Tableau 49 : les connaissances des étudiants relatives aux expressions et aux allusions françaises

	Questions n°	Réponses attendues	Réponses des étudiants	Nombre des étudiants	Pourcentage
Test N°2	Q8 : Soit l'expression « metteur en scène entre les deux guerres ». De quelles guerres parle-t-on ?	Les deux guerres mondiales. L'entre-deux-guerres est la période (1919-1939) comprise entre la Première et la Seconde guerre mondiale.	Rép att	33	22%
			Rép pro	12	8%
			Rép Fau	63	42%
			Pas Rép	42	28%
Test N°3	Q1 : Dans quelle ville se déroule l'histoire ? Justifiez votre réponse.	Paris. l'auteur évoque « la grande tour en fer » pour désigner la Tour Eiffel qui se trouve à Paris.	Rép att	30	20%
			Rép pro	12	8%
			Rép Fau	42	28%
			Pas Rép	66	44%

Les réponses obtenues pour ces différents items nous font remarquer la non-maitrise de la majorité de nos sujets interrogés des expressions et des allusions utilisées par les Français. Ces dernières, lorsqu'elles sont présentes dans des textes littéraires, sembleraient bloquer la lecture/compréhension du lecteur/étranger, en l'occurrence l'étudiant algérien, lorsqu'il ignore leur sens.

Avant de commenter les résultats des différentes questions des 4 tests de compréhension, relatifs à la lecture/compréhension des textes littéraires d'auteurs français, effectués auprès des étudiants de master I -français - de l'université de Batna, nous tenons à récapituler dans les tableaux suivants, les objectifs de ces différents tests. En fait, pour résumer le contenu général des tableaux, nous pouvons dire que les finalités de nos différents tests étaient d'évaluer les connaissances des étudiants, relatives au monde socioculturel français.

Tableau 50: Objectifs des items des tests de compréhension 1, 2, 3 et 4 effectués auprès des étudiants
de master I –français- de l’université de Batna

Questions				Objectifs
Test 1	Test 2	Test 3	Test 4	
Item n° 1 : Qu’est-ce que « Chatelet » ?	Item n° 2: Qu’est-ce que « Rouen » ? Item n° 3 : Que désigne-t-on par « province » ? Item n° 4 : Qu’est-ce que « la métropole » ? Item n° 7 : Que désigne-t-on par : - Paris 6e ? - Paris 7e ? - XIVe arrondissement ? Item n° 9 : Qu’est-ce que «Montparnasse » ?	Item n°1 : Dans quelle ville se déroule l’histoire ? Justifiez votre réponse. Item n°2 : Que désigne-t-on par « square Boucicaut » ? Item n°5 : Qu’est-ce que « Bourget » ?	Items n°7: Qu’est-ce que « les Flandres » ? Item n°8 : Qu’est-ce que « Lille » ? Item n°9: Qu’est-ce que « Chatillon » ?	Evaluer les connaissances des étudiants relatives aux noms propres des villes, des lieux ou des personnes françaises.
Item n°12 : Qu’est-ce qu’ « un prévôt » ?	/	/	Items n°4 : Que désigne-t-on par « les régiments français » ? Item n° 5 : Qu’est-ce que « la 163e DI » ? Item n° 10: Qu’est-ce qu’un « barda » ?	Vérifier si les étudiants ont des connaissances relatives aux systèmes politiques ou militaires français.

Tableau 51 : Objectifs des items des tests de compréhension 1, 2, 3 et 4 effectués auprès des étudiants
de master I –français- de l'université de Batna (suite)

Questions				Objectifs
Test 1	Test 2	Test 3	Test 4	
Item n°2 : Qu'est-ce qu'un « échevin » ? Item n° 3: Qui sont les « jésuites » ? Item n° 6: Qu'est-ce qu' « une messe » ? Item n° 9: Qu'est-ce qu' « une abbaye » ? Item n° 10: Qu'entend-t-on par l'expression « promis à la prêtrise » ?	/	/	/	Evaluer les connaissances des étudiants algériens liées aux valeurs et aux croyances religieuses des Français.
/	/	Item n°6 : Qu'évoque-t-on par la date « mai quarante » ?	Item n°1: De quelle « guerre » parle-t-on dans le texte ? Item n°2: Qu'est-ce qu'une « armistice » ? Item n°3: Que désigne-t-on par les « les balles boches » ? Item n°5 : Qu'est-ce que « la 163e DI » ? Item n°11 : Qu'est-ce que les « Boches » ?	Vérifier si les étudiants ont des connaissances relatives à l'histoire de la France.

Tableau 52 : Objectifs des items des tests de compréhension 1, 2, 3 et 4 effectués auprès des étudiants
de master I –français- de l'université de Batna (suite)

Questions				Objectifs
Test 1	Test 2	Test 3	Test 4	
Item n° 4 : Qu'est-ce que « l'aristocratie » ? Item n° 5 : Qu'est-ce que « la haute la bourgeoisie » ? Item n° 7 : Quelle est la différence entre « les nobles » et « les roturiers » ? Item n° 11 : Qu'est-ce qu' « un duc » ?	/	/	/	Evaluer les connaissances des étudiants relatives aux différentes classes sociales de la France et aux différentes appellations qui leur correspondent.
Item n° 8 : Qu'est-ce qu'un « tuteur » ?	Item n° 10 : Qu'est-ce que les « music-halls » ?	Items n° 3 : Qu'est-ce qu'un « voiturier » ? Item n° 4 : Que désigne-t-on par « gentleman-farmer » ?	/	Savoir si les étudiants algériens ont des connaissances relatives au mode de vie et aux comportements partagés des Français.

Tableau 53 : Objectifs des items des tests de compréhension 1, 2, 3 et 4 effectués auprès des étudiants
de master I –français- de l'université de Batna (suite)

Questions				Objectifs
Test 1	Test 2	Test 3	Test 4	
/	Item n° 1 : Qu'évoque pour vous le titre du roman « A nous deux, Paris ! » ? Item n° 5 : Que veut-on dire par « bohème » ? Item n°6: Qui sont : - Samuel Beckett ? - Bernard Palissy ? - Serge Gainsbourg ?	/	/	Vérifier si les étudiants algériens ont des connaissances relatives aux arts français (cinéma, musique, littérature, peinture, théâtre, etc.)
/	Item n° 8 : Soit l'expression « metteur en scène entre les deux guerres ». De quelles guerres parle-t-on ?	Item n°1 : Dans quelle ville se déroule l'histoire ? Justifiez votre réponse.	/	Evaluer les connaissances des étudiants liés aux expressions et allusions françaises.

4.2. Commentaires des résultats des tests de compréhension 1, 2, 3 et 4 effectués auprès des étudiants de master I – français- de l'université de Batna

Les tests 1, 2, 3 et 4 qui avaient pour objectifs d'évaluer les étudiants de master I français de l'université de Batna, lors de leur lecture/compréhension des textes littéraires d'expression française d'auteurs français ainsi que de vérifier si les éléments socioculturels, qui y sont souvent présents, empêchaient les lecteurs/étudiants d'accéder au sens des textes littéraires en question.

En fait, lors du dépouillement des différents questionnaires relatifs aux tests de compréhension des textes littéraires d'auteurs français, nous avons pu constater que la majorité de nos sujets interrogés trouve beaucoup de difficultés à accéder aux sens de ces textes littéraires. Ainsi, la majorité des étudiants de notre échantillon n'a pas de connaissances relatives aux noms propres des lieux, des villes ou des personnes françaises ; ne saisit pas les référents socioculturels relatifs aux systèmes politiques ou militaires français ; ne connaît pas le monde des croyances et des valeurs religieuses de la France ; ne comprend pas les différentes expressions et allusions françaises ; ne connaît pas les classes sociales ni l'histoire de la France, n'a pas de connaissances relatives à l'art français, au mode de vie ou des comportements partagés des Français.

Quant aux comportements de notre public face à ces textes littéraires d'auteurs français, riches en éléments socioculturels, nous avons constaté que nombreux sont les étudiants qui n'ont pas compris le sens général des textes. D'ailleurs, les tests montrent que la majorité des sujets interrogés n'a pas pu répondre ou a donné de mauvaises réponses à de nombreuses questions liées à la culture et au monde socioculturel français. Nous déduisons que la majorité des étudiants de master I français de l'université de Batna souffre d'une incompetence socioculturelle qui l'empêche de saisir le sens de toutes œuvres littéraires d'auteurs français, riches en références socioculturelles.

De ce fait, nous continuons notre enquête auprès de ce même public d'étudiants. Nous tenterons dans ce qui suit, par le biais de tests de compréhension, de vérifier si ces étudiants de master I du département de français de l'université de Batna, lisent et comprennent plus

aisément des textes littéraires d'expression française d'auteurs algériens, riches, cette fois-ci, en indices reflétant leur propre monde socioculturel : l'univers algérien.

4.3. Analyses et dépouillement des résultats des tests de compréhension 5, 6, 7 et 8 réalisés auprès des étudiants de master I -français- de l'université de Batna

Avant de donner les résultats détaillés des 4 tests⁴⁷ de compréhension, relatifs à la lecture/compréhensions des œuvres littéraires d'expression française d'auteurs algériens, réalisés auprès des étudiants de master I –français- de l'université de Batna, nous rappelons que nous avons opté pour des textes littéraires riches en références socioculturelles, reflétant la société algérienne⁴⁸, afin de pouvoir par la suite vérifier si nos enquêtés comprenaient aisément ce genre de texte. L'objectif des tests était, donc, de comprendre comment notre public d'étudiants interrogé, agit face aux différentes références socioculturelles présentes dans ces textes littéraires d'auteurs algériens ainsi que de comprendre si ces références, empêcheraient notre population estudiantine d'accéder au sens des œuvres littéraires en question.

Nous présentons, ci-dessous, l'analyse détaillée des réponses des étudiants de Master I du département de français de l'université El Hadj Lakhdar de Batna aux 4 tests de compréhension relatifs à la lecture/compréhension des textes littéraires d'expression française d'auteurs algériens. Notons que nous avons donné un intitulé aux items qui avaient des objectifs communs. Nous avons, aussi, codé les réponses des étudiants selon la même légende des symboles présentée lors des tests précédents⁴⁹, afin de pouvoir les porter sur les tableaux récapitulatifs correspondants.

⁴⁷ Voir ANNEXES N° 34 et N°35, ANNEXES N°40 et N° 41, ANNEXE N°46 et N°47, ANNEXE N° 52 et N°53. (Textes supports et questionnaires de compréhension)

⁴⁸ Extrait du roman « Qu'attendent les singes » de Yasmina Khadra ; extrait du roman « Le blanc de l'Algérie » d'Assia Djebar ; extrait du roman « L'enfant de la haute plaine» de Hamid Benchaar ; extrait du roman « Sais-tu si les chemins d'épines mènent au paradis » de Leïla Nekkache.

⁴⁹ Voir tableau 36: Légende des symboles désignant la nature des réponses des étudiants dans les différents tests de compréhension

Item n°2 du test 5, items n° (1, 3, 8) du test 6, items n° (1, 2, 4, 8) du test 7 et items n° (1,3) du test 8 : Les noms propres

L'objectif de ces différents items était d'évaluer les connaissances des étudiants de master I-français- de l'université de Batna, relatives aux noms propres des lieux, des villes ou des personnes faisant partie de l'univers socioculturel algérien. Ainsi, les résultats obtenus, révèlent que la majorité des étudiants interrogés identifie et comprend, aisément, les différents noms propres de personnes, des lieux ou de villes algériennes présents dans les textes littéraires d'expression française d'auteurs algériens qui leur ont été présentés lors de ces 4 tests de compréhension. Nous remarquons, par exemple, que **96** des sujets interrogés (soit **64%**) répondent correctement à la question (*Que veut dire «Ed Dayem » ?*) et **100%** des étudiants interrogés ont su donner de bonnes réponses à la question (*Où se déroule l'histoire? Justifiez votre réponse*) et à la question (*Que signifie « Baida » ?*). Ainsi, nous présenterons, ci-dessous, des tableaux récapitulatifs des résultats obtenus :

Tableau 54: les connaissances des étudiants relatives
aux noms propres algériens

	Questions n°	Réponses attendues ⁵⁰	Réponses des étudiants	Nombre des étudiants	Pourcentage
Test N°5	Q2 : Que veut dire «Ed Dayem » ?	Prénom algérien qui signifie « l'éternel »	Rép att	96	64%
			Rép pro	54	36%
			Rép Fau	00	00%
			Pas Rép	00	00%
Test N°6	Q1 : Où se déroule l'histoire? Justifiez votre réponse	L'histoire se déroule en Algérie. La justification « Le Blanc de l'Algérie »	Rép att	150	100%
			Rép pro	00	00%
			Rép Fau	00	00%
			Pas Rép	00	00%

⁵⁰ Des réponses plus détaillées sont données dans la partie des annexes (ANNEXE N° 37, ANNEXE N°43, ANNEXE N°49, ANNEXE N°55).

Tableau 55 : les connaissances des étudiants relatives
aux noms propres algériens (suite)

	Questions	Réponses attendues	Réponses des étudiants	Nombre des étudiants	Pourcentage
Test 6	Q3 : Qui désigne- t-on par Kader dans le texte ?	Kader diminutif d'Abdelkader désigne dans le texte Abdelkader ALLOULA	Rép att	89	59,33%
			Rép pro	32	21,33%
			Rép Fau	29	19,33%
			Pas Rép	00	00%
	Q8 : Que signifie les prénoms M'Hamed, Kader et Mahfoud	M'Hamed : prénom arabo-musulman. Origine : prénom du prophète Mohamed. Mahfoud : signifie en arabe le protégé. Kader : diminutif de Abdelkader qui signifie en arabe serviteur du puissant (Dieu)	Rép att	83	55,33%
			Rép pro	60	40%
			Rép Fau	00	00%
			Pas Rép	7	4,66%
Test N°7	Q1 : Que signifie « Zine » ?	« Zine » prénom masculin arabe qui signifie « le beau »	Rép att	135	90%
			Rép pro	15	10%
			Rép Fau	00	00%
			Pas Rép	00	00%
	Q2 : Que signifie « Baida » ?	« Baida » signifie « la blanche »	Rép att	150	100%
			Rép pro	00	00%
			Rép Fau	00	00%
			Pas Rép	00	00%
	Q4 : Qu'est-ce qu'un « douar » ?	Un douar, en Afrique du Nord et particulièrement au Maghreb, est d'abord un « groupement d'habitations, fixe ou mobile, temporaire ou permanent, réunissant des individus liés par une parenté fondée sur une ascendance commune en ligne paternelle »	Rép att	83	55,33%
			Rép pro	67	44,66%
			Rép Fau	00	00%
			Pas Rép	00	00%

Tableau 56 : les connaissances des étudiants relatives
aux noms propres algériens (suite)

	Questions	Réponses attendues	Réponses des étudiants	Nombre des étudiants	pourcentage
Test N°7	Q8 : Que signifie les prénoms « Ali » et « Mustapha »?	« Ali » prénom masculin arabe qui signifie « l'élève, le haut». « Mustapha » prénom masculin arabe qui signifie « l' élu ». Un des prénoms du prophète « Mohamed »	Rép att	43	28,66%
			Rép pro	65	43,33%
			Rép Fau	10	6,66
			Pas Rép	32	21,33%
Test N°8	Q1 : Que signifie « Alger » ?	« Alger » la capitale de l'Algérie	Rép att	150	100%
			Rép pro	00	00%
			Rép Fau	00	00%
			Pas Rép	00	00%
	Q3 : Que signifie « Dzaïr » ?	« Dzaïr » désigne Alger en dialecte algérien	Rép att	150	100%
			Rép pro	00	00%
			Rép Fau	00	00%
			Pas Rép	00	00%

Les résultats récoltés auprès de nos enquêtés, indiqués dans les tableaux ci-dessus nous font constater que notre public estudiantin interrogé comprend dans sa majorité les indices liés aux noms propres des lieux, des villes ou des personnes de l'univers socioculturel algérien.

Items n° (2, 7) du test 6 et items n° (3, 7, 9) du test 7 : Les référents historiques

Ces items avaient pour objectif d'évaluer les connaissances de notre public interrogé relatives à l'histoire de l'Algérie. En fait, les réponses des étudiants à ces différentes questions montrent que la majorité d'entre eux arrive à identifier et à comprendre les différents référents historico-algériens présents dans les textes littéraires d'auteurs algériens qui leur ont été proposés lors des différents tests de compréhension. Ainsi, nous constatons, par exemple, que la majorité des sujets interrogés connaissent le sens de « *harquis* », de « *fellagas* », de « *goumiers* », noms relatifs à la période de la colonisation française en Algérie, et a su, aussi, répondre

correctement aux différentes questions relatives à la période de « *la décennie noire* »⁵¹ par laquelle est passée l'Algérie durant les années 90.

Les tableaux suivants récapitulent les différents résultats récoltés auprès de nos enquêtés :

Tableau 57 : les connaissances des étudiants relatives
à l'histoire de l'Algérie

	Questions n°	Réponses attendues	Réponses des étudiants	Nombre des étudiants	Pourcentage
Test N°6	Q2 : Qui sont Mahfoud BOUCEBCI ; M'Hamed BOUKHOBZA et Abdelkader ALLOULA ? Que savez-vous les concernant ?	Intellectuels algériens qui furent assassinés durant la décennie noire de l'Algérie	Rép att	56	37,33%
			Rép pro	54	36%
			Rép Fau	24	16%
			Pas Rép	16	10,66%
	Q7 : « quand ils sont tombés l'un après l'autre, abattus » Qui les a abattus et pourquoi ?	Assassinés durant la décennie noire : période durant laquelle de nombreux intellectuels algériens furent assassinés par des groupes islamistes	Rép att	78	52%
			Rép pro	32	21,33%
			Rép Fau	15	10%
			Pas Rép	25	16,66%

⁵¹ La **guerre civile algérienne** (« décennie noire », « décennie du terrorisme », « années de plomb », « années de braise ») est le conflit qui opposa le gouvernement algérien, disposant de l'Armée nationale populaire, et divers groupes islamistes à partir de 1991

Tableau 58 : les connaissances des étudiants relatives
à l'histoire de l'Algérie (suite)

	Questions	Réponses attendues	Réponses des étudiants	Nombre des étudiants	pourcentage
Test N°7	Q3 : Que signifie « harquis » ?	Les « harquis » étaient des supplétifs algériens engagés pendant la guerre d'Algérie par l'armée française, aux côtés de laquelle ils formaient une catégorie de soldats irréguliers	Rép att	123	82 %
			Rép pro	27	18 %
			Rép Fau	00	00 %
			Pas Rép	00	00 %
	Q7 : Que signifie « fellaghas » ?	Le terme « fellagha » est utilisé pour désigner un combattant algérien entré en lutte pour l'indépendance de son pays alors sous domination française.	Rép att	57	38 %
			Rép pro	41	27,33 %
			Rép Fau	29	19,33 %
			Pas Rép	23	15,33 %
	Q9 : Que signifie « goumiers » ?	La désignation des « goumiers » a été donnée aux soldats irréguliers algériens utilisés comme alliés par l'armée française pendant la période de colonisation française en Algérie.	Rép att	54	36 %
			Rép pro	49	32,66 %
			Rép Fau	26	17,33 %
			Pas Rép	21	14 %

Les réponses obtenues pour les différents items, présentés dans les tableaux ci-dessus, nous font constater que la majorité de notre public interrogé a suffisamment de connaissances relatives à l'histoire de l'Algérie.

Item n° 5 du test 5 et item n°5 du test 7 : Les valeurs et les croyances relatives à la religion et/ou aux traditions

L'objectif de ces différents items était de connaître si les étudiants de master I- français- de l'université de Batna avaient suffisamment de connaissances relatives à la religion, aux valeurs, aux croyances et aux traditions algériennes.

Les résultats obtenus montrent que la majorité de la population interrogée a des connaissances relatives à l'univers des valeurs, des croyances et des traditions algérien. Ainsi, nous remarquons, par exemple, que **100%** des sujets interrogés savent ce qu'est « *la Mecque* » et comprennent dans leur majorité l'expression « *égorgés en leur honneur* », des connaissances religieuses liées, notamment, à la religion musulmane⁵², la religion de la majorité des Algériens.

Le tableau suivant, donne un aperçu des différents résultats obtenus.

⁵² Il n'existe pas de recensement officiel en matière de **religion** en **Algérie**. Cependant, il est estimé que l'islam est la **religion** de 98 à 99 % des **Algériens**.

Tableau 59 : les connaissances relatives aux valeurs, aux croyances et aux traditions algériennes.

	Questions n°	Réponses attendues	Réponses des étudiants	Nombre des étudiants	Pourcentage
Test N°5	Q 5 : Qu'évoque pour vous « La Mecque » ?	La Mecque (en arabe makka) est une ville de l'ouest de l'Arabie saoudite, Lieu de naissance, selon la tradition islamique, du prophète de l'islam Mohamed, elle abrite la Kaaba au cœur de la mosquée Masjid Al-Haram (« La Mosquée sacrée ») et la tradition musulmane a lié sa fondation à Ibrahim (Abraham), ce qui en fait la ville sainte la plus sacrée de l'islam. Ville de pèlerinage	Rép att	150	100 %
			Rép pro	00	00 %
			Rép Fau	00	00 %
			Pas Rép	00	00 %
Test N°7	Q 5 : Expliquez l'expression « égorgés en leur honneur ».	Selon la tradition musulmane, on sacrifie des animaux en l'honneur de certains invités importants	Rép att	67	44,66 %
			Rép pro	47	31,33 %
			Rép Fau	13	8,66 %
			Pas Rép	23	15,33 %

Les réponses obtenues pour ces différents items, indiqués dans le tableau ci-dessus, révèlent que notre public d'étudiants interrogé, saisit aisément le sens des référents

relatifs aux traditions, aux valeurs religieuses ou aux croyances faisant partie de l'univers socioculturel des algériens.

Items n°(4,8) du test 5, item n°4 du test 6, item n°6 du test 7 et item n°6 du test 8 : Les appellations relatives aux emplois ou aux objets de la vie quotidienne

L'objectif de ces différentes questions adressées aux étudiants de master I du département de française de l'université de Batna, visait l'évaluation des connaissances de ces derniers relatives aux différentes appellations communes et usuelles des Algériens, relatifs aux emplois ou aux objets de leur vie quotidienne.

Concernant ces questions, nous avons constaté que la majorité des sujets interrogés a su répondre y correctement. La majorité des étudiants savent, par exemple, ce qu'est « une licence de taxi », « la FAF », « le couscous », « un meddah » etc. Ci-dessous des tableaux récapitulatifs de ces différents résultats :

Tableau 60 : Les appellations relatives aux emplois ou objets de la vie quotidienne des Algériens

	Questions n°	Réponses attendues	Réponses des étudiants	Nombre des étudiants	Pourcentage
Test N°5	Q 4 : Qu'est-ce qu'« une licence de taxi » ?	Licence accordée, généralement aux anciens moudjahid, pour exercer le métier de chauffeur de taxi	Rép att	76	50,66%
			Rép pro	60	40%
			Rép Fau	14	9,33%
			Pas Rép	00	00%
	Q 8 : Qu'est-ce que la FAF ?	Fédération algérienne de football	Rép att	129	86%
			Rép pro	00	00%
			Rép Fau	21	14%
			Pas Rép	00	00%

« El menfi », etc., des expressions faisant intégralement partie de la société algérienne. Le tableau suivant, en résume les résultats :

Tableau 62 : les connaissances des étudiants relatives
aux expressions et allusions algériennes

	Questions n°	Réponses attendues	Réponses des étudiants	Nombre des étudiants	Pourcentage
Test N°5	Q 1 : Que signifie l'expression « les Béni Kelboun » ?	Expression algérienne qui veut dire « fils de chiens »	Rép att	150	100%
			Rép pro	00	00%
			Rép Fau	00	00%
			Pas Rép	00	00%
	Q 7 : Que désigne-t-on par « El-Khadra » ?	L'équipe nationale algérienne de football	Rép att	131	87,33%
			Rép pro	10	6,66%
			Rép Fau	9	6%
			Pas Rép	00	00%
Test N°8	Q 2 : Qu'est-ce que « bahdja » ? Que désigne-t-on par ce terme dans le texte ?	« badhja » signifie « la joie » désigne Alger dans le texte	Rép att	132	88%
			Rép pro	18	12%
			Rép Fau	00	00%
			Pas Rép	00	00%
	Q 4 : Que veut dire « El Menfi » ?	« El Menfi » veut dire « l'exilé » en arabe	Rép att	123	82%
			Rép pro	27	18%
			Rép Fau	00	00%
			Pas Rép	00	00%
	Q 5 : Que signifie l'expression « ya kamar ya âali » ?	L'expression « ya kamar ya âali » signifie « oh ! lune qui se trouve si haut » / un poème arabe qui loue la beauté de la lune	Rép att	128	85,33%
			Rép pro	22	14,66%
			Rép Fau	00	00%
			Pas Rép	00	00%

Les réponses des étudiants interrogés à ces différents items, présentées dans le tableau précédent, nous montrent que nos enquêtés comprennent aisément toutes les expressions et les allusions, présentes dans les textes littéraires d'expression française d'auteurs algériens.

Items n° (3,6) du test 5, item n° 6 du test 6 et item n°7 du test 8: Les comportements partagés

L'objectif de ces différents items était d'évaluer les connaissances des étudiants interrogés relatives au mode de vie des Algériens ainsi qu'à leurs comportements partagés. Ainsi, nous remarquons que la majorité des étudiants sait « *pourquoi on porte les kamis du vendredi au vendredi* », « *la gamme de véhicules bon marché qui a envahi l'Algérie* », etc.

Récapitulons ces différents résultats dans les tableaux ci-dessous :

Tableau 63 : les connaissances des étudiants relatives aux comportements partagés des Algériens

	Questions n°	Réponses attendues	Réponses des étudiants	Nombre des étudiants	Pourcentage
Test N°5	Q 3 : Pourquoi porte-t-on « le kamis du vendredi au vendredi » ?	Kamis : tenues pour homme musulman, portées, généralement par les hommes (les Algériens) le vendredi, jour de prière, pour aller faire la prière à la mosquée.	Rép att	89	59,33%
			Rép pro	61	40,66%
			Rép Fau	00	00%
			Pas Rép	00	00%
	Q 6 : Quelle « gamme de véhicules bon marché » qui a envahi l'Algérie ? Citez des exemples.	Véhicules coréens, indiens ou chinois à bon prix, qui ont envahi le marché de l'automobile algérien tels que Maruti, Alto, etc.	Rép att	75	50%
			Rép pro	53	35,33%
			Rép Fau	22	14,66%
			Pas Rép	00	00%

Tableau 64 : les connaissances des étudiants relatives aux comportements
partagés des Algériens (suite)

	Questions	Réponses attendues	Réponses des étudiants	Nombre des étudiants	Pourcentage
Test N°6	Q 6 : De quelles variations de la langue maternelle parle-t-on ?	Variations du dialecte algérien : il y a le dialecte oranais, algérois, constantinois, etc.	Rép att	43	28,66%
			Rép pro	36	24%
			Rép Fau	52	34,66%
			Pas Rép	19	12,66%
Test N°8	Q7 : Que signifie « henné » ?	Dans l'Islam, on l'appelle plante du paradis dont les feuilles produisent des teintes rouges, jaunes et orangées, utilisé en <u>teinture</u> textile et corporelle (coloration et entretien des cheveux ou pour les <u>tatouages</u> éphémères de la peau)	Rép att	93	62%
			Rép pro	42	28%
			Rép Fau	00	00%
			Pas Rép	15	10%

Les résultats récoltés auprès de notre population d'étudiants, indiqués dans les tableaux ci-dessus, nous montrent que nos enquêtés connaissent, dans leur majorité, les différents comportements partagés des Algériens.

Item n°5 du test 6 : Les référents géographiques

Cet item avait pour objectif d'évaluer les connaissances de notre public interrogé, relatives aux indices liés à la géographie de l'Algérie, présents dans les textes littéraires d'expression française d'auteurs français qui leur ont été proposés lors des

tests de compréhension. En fait, la majorité des étudiants interrogés savent qu'Oran est une ville algérienne qui se trouve à l'Ouest de l'Algérie, à la frontière marocaine.

Nous récapitulons ces différentes réponses ci-dessous :

Tableau 65 : les connaissances des étudiants relatives aux référents géographiques algériens

	Questions n°	Réponses attendues	Réponses des étudiants	Nombre des étudiants	Pourcentage
Test N°6	Q 5 : Pourquoi le « ouah, ouah » est à la « façon marocaine » ?	Les Oranais parlent comme les Marocains car Oran est une ville algérienne qui se trouve aux frontières marocaines	Rép att	56	37,33%
			Rép pro	67	44,66%
			Rép Fau	19	12,66%
			Pas Rép	8	5,33%

Les réponses des enquêtés à cette question nous font constater qu'ils ont, dans leur majorité, des connaissances relatives à la géographie de l'Algérie.

Avant de commenter les résultats des différents items des 4 tests de compréhension, relatifs à la lecture/compréhension des textes littéraires d'expression française d'auteurs algériens, réalisés auprès des étudiants de master I -français - de l'université de Batna, nous tenons à récapituler dans les tableaux suivants, les objectifs de ces différents tests. En fait, pour résumer le contenu général des tableaux, nous pouvons dire que les finalités de nos différents tests étaient d'évaluer les connaissances des étudiants, relatives aux connaissances socioculturelles algériennes.

Tableau 66 : Objectifs des items des tests de compréhension 5, 6, 7 et 8 effectués auprès des étudiants
de master I –français- de l’université de Batna

Questions				Objectifs
Test 5	Test 6	Test 7	Test 8	
Item n° 2 : Que veut dire «Ed Dayem » ?	Item n° 1: Où se déroule l’histoire? Justifiez votre réponse Item n°3: Qui désigne- t-on par Kader dans le texte ? Item n°8: Que signifie les prénoms M’Hamed, Kader et Mahfoud	Item n°1 : Que signifie « Zine » ? Item n°2: Que signifie « Baida » ? Item n°4: Qu’est-ce qu’un « douar » ? Item n°8: Que signifie les prénoms « Ali » et « Mustapha »?	Item n° 1 : Que signifie « Alger » ? Item n° 3 : Que signifie « Dzaïr » ?	Vérifier si les étudiants de master I français connaissent la toponymie et la patronymie algériennes.
/	Item n°2 : Qui sont Mahfoud BOUCEBCI ; M’Hamed BOUKHOBZA et Abdelkader ALLOULA ? Que savez-vous les concernant ? Item n° 7 : « quand ils sont tombés l’un après l’autre, abattus » Qui les a abattus et pourquoi ?	Item n° 3: Que signifie « harquis » ? Item n°7: Que signifie « fellaghas » ? Item n° 9: Que signifie « goumiers » ?	/	Vérifier si les étudiants de master I français identifient et comprennent les référents culturels relatifs à l’histoire de l’Algérie.

Tableau 67 : Objectifs des items des tests de compréhension 5, 6, 7 et 8 effectués auprès des étudiants
de master I –français- de l'université de Batna (suite)

Questions				Objectifs
Test 5	Test 6	Test 7	Test 8	
Item n° 5 : Qu'évoque pour vous « La Mecque » ?	/	Item n° 5: Expliquez l'expression « égorgés en leur honneur ».	/	Vérifier si les étudiants de master I français saisissent les valeurs et les croyances relatives à la religion ou aux traditions algériennes
Item n° 4 : Qu'est-ce qu' « une licence de taxi » ? Item n° 8 : Qu'est-ce que la FAF ?	Item n° 4 : Qu'est-ce que l'accent oranais ?	Item n° 6 : Que signifie « couscous » ?	Item n° 6 : Qu'est-ce qu'un « meddah » ?	Vérifier si les étudiants de master I français identifient et comprennent les différentes appellations relatives aux objets ou aux emplois liés au quotidien des Algériens.
Item n° 1 : Que signifie l'expression« les Béni Kelboun » ? Item n° 7 : Que désigne-t-on par « El-Khadra » ?	/	/	Item n° 2: Qu'est-ce que « bahdja » ? Que désigne-t-on par ce terme dans le texte ? Item n° 4: Que veut dire « El Menfi » ? Item n° 5: Que signifie l'expression « <i>ya kamar ya âali</i> » ?	savoir si les étudiants algériens comprennent les différentes allusions et les expressions utilisées par les Algériens.

Tableau 68 : Objectifs des items des tests de compréhension 5, 6, 7 et 8 effectués auprès des étudiants
de master I –français- de l'université de Batna (suite)

Questions				Objectifs
Test n°5	Test n° 6	Test n°7	Test n°8	
Item n°3 : Pourquoi porte-t-on « le Kamis du vendredi au vendredi » ? Item n°6 : Quelle « gamme de véhicules bon marché » qui a envahi l'Algérie ? Citez des exemples.	Item n° 6 : De quelles variations de la langue maternelle parle-t-on ?	/	Item n° 7 : Que signifie « henné » ?	Vérifier si les étudiants connaissent le mode de vie quotidien, les traditions ainsi que les comportements partagés des Algériens.
/	Item n°5 : Pourquoi le « ouah, ouah » est à la « façon marocaine » ?	/	/	savoir si les étudiants de master I français connaissent les différents endroits et villes de l'Algérie (géographie)

4.4. Commentaire des résultats des tests 5, 6,7 et 8 effectués auprès des étudiants de master I – français- de l'université de Batna

Lors du dépouillement des questionnaires de compréhension 5,6,7 et 8, qui avaient pour objectifs d'évaluer la compétence socioculturelle des étudiants de master I français de l'université de Batna, lors de leur lecture/compréhension des textes littéraires d'expression française d'auteurs algériens, nous avons constaté que les référents socioculturels relatifs à la société algérienne, qui y sont présents, n'empêchaient pas ces lecteurs /étudiants de comprendre ces textes littéraires en question. En fait, ces étudiants répondaient aisément aux différentes questions qui leur ont été posées. Ainsi, nous constatons que la majorité de cette population estudiantine interrogée a des connaissances relatives aux noms propres des personnes ou de villes algériennes, a suffisamment de connaissances permettant de saisir et de comprendre les référents socioculturels relatifs à l'histoire ou à la géographie de l'Algérie, comprend aisément les indices socioculturels relatifs aux valeurs traditionnelles et aux croyances religieuses des Algériens, identifie et comprend les différentes appellations liées aux emplois ou au mode de vie du peuple algérien, saisit le sens des différentes expressions ou allusions partagées entre les Algériens, a suffisamment de connaissances relatives à la vie quotidienne du peuple algérien ainsi que sur ses comportements partagés.

Ainsi, grâce à ces résultats, nous pouvons dire que nous avons pu confirmer une de nos hypothèse de départ et déduire que les étudiants de master I français de l'université de Batna ont une bonne compétence socioculturelle qui leur permet d'accéder au sens des textes littéraires d'expression française d'auteurs algériens, des textes qui s'avèrent souvent riches en références socioculturelles ayant trait à la société algérienne.

4.5. Synthèse

L'enquête effectuée auprès des enseignants et des étudiants de master I du département de français de l'université de Batna ainsi que l'expérimentation réalisée auprès de cette population estudiantine, révèlent que nombreux sont les apprenants qui éprouvent de vrais problèmes à accéder au sens des textes littéraires, notamment, ceux d'auteurs français. De plus, les résultats du questionnaire B ainsi que ceux des tests 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 et 8 montrent que notre échantillon d'étudiants interrogé n'arrive ni à identifier ni à comprendre les référents socioculturels présents, le plus souvent, dans les textes littéraires d'auteurs français, chose qui les empêchent, souvent, de comprendre le sens général des textes en question. Par ailleurs, ces mêmes étudiants saisissent aisément le sens des indices socioculturels présents dans les textes littéraires d'expression française d'auteurs algériens étant donné qu'ils reflètent leur propre univers socioculturel et leur culture maternelle.

D'un autre côté, les résultats révèlent que les étudiants interrogés connaissent bien leurs lacunes mais ne savent pas comment y remédier de sorte que nombreux sont ceux qui préfèrent fuir la littérature et tout ce qui se rapporte à la lecture/compréhension des textes littéraires pour s'orienter vers des disciplines, jugées plus faciles : la didactique des langues étrangères et les sciences de langage.

En définitive, nous pouvons avancer que cette partie de notre travail de recherche nous a permis de confirmer notre idée de départ qui stipulait que de nombreux étudiants de master I français de l'université de Batna souffrent d'une véritable incompétence socioculturelle relative à la société et à la culture française, une incompétence qui entrave leur enseignement/apprentissage de la langue française. Ainsi, nous essayerons dans le chapitre suivant de proposer quelques démarches et pistes pédagogiques qui pourraient aider les enseignants du français langue étrangère à conduire leurs apprenants à acquérir une compétence socioculturelle qui pourrait leur permettre un meilleur accès aux sens des textes littéraires d'expression française, notamment ceux d'auteurs français.

Chapitre 5

Démarches et pistes pédagogiques

Les résultats de notre recherche qui porte sur *le rôle des références socioculturelles dans la compréhension du texte littéraire d'expression française, cas des étudiants de master I français de l'université de Batna*, nous ont conduits à réfléchir aux différentes pistes et démarches pédagogiques qui pourraient amener les apprenants du français langue étrangère, à acquérir une vraie compétence socioculturelle, une compétence qui leur permettrait une meilleure lecture/compréhension des œuvres littéraires d'expression française, notamment celles d'auteurs français.

5.1. Réflexions autour des démarches pédagogiques

En fait, les démarches à prendre, lors de tout enseignement/ apprentissage d'une langue étrangère, devraient permettre d'attirer l'attention des apprenants sur la dimension socioculturelle de la langue. Autrement dit, arriver à leur faire acquérir une compétence aussi bien linguistique que socioculturelle, les apprêter à faire face à des personnes appartenant à d'autres cultures, leur permettre d'accepter et de comprendre ces « Autres » en tant que personnes ayant des valeurs, des traditions, des croyances, des points de vue ou des comportements différents de sorte que ces apprenants saisissent les caractéristiques enrichissantes de ce genre d'expériences. A cet effet, Byram, Gribkova et Strakey disent que :

« Les points de vue et approches interculturels (ou le « savoir être ») : curiosité et ouverture, aptitude à réviser sa méfiance vis-à-vis des autres cultures et sa foi dans sa propre culture. Il s'agit, en d'autres termes, d'une volonté de relativiser ses propres valeurs, ses propres croyances et comportements, d'accepter que ce ne sont pas forcément les seuls possibles et les seuls manifestement valables, et d'apprendre à les considérer du point de vue d'une personne extérieure, ayant un ensemble de valeurs, de croyances et de comportements différents. On pourrait également appeler cela l'aptitude à « décentrer » (2002: 13).

Par ailleurs, lors de l'enseignement/ apprentissage du français langues étrangères, les apprenants devraient être conscients de la dimension socioculturelle et de son impact sur la lecture/compréhension des textes littéraires. Ainsi, la démarche pédagogique à adopter est de sensibiliser ces apprenants, dès les premiers contacts avec les textes littéraires d'auteurs étrangers à l'existence d'autres cultures étrangères différentes de

leur culture d'origine, de les conduire à comparer cette culture maternelle à cette culture de l'Autre, d'en dégager les ressemblances et surtout, de tolérer toutes sortes de différences.

Par ailleurs, les recherches actuelles dans le domaine de la didactique/culture des langues étrangère reconnaissent la compétence interculturelle comme étant une composante très utile lors de tout enseignement/ apprentissage des langues étrangères. En effet, cette dimension touche à diverses notions importantes de la didactique des langues : le savoir, le savoir-être, le savoir-faire et le savoir-apprendre. A cet effet, Byram, Zarate & Neuner estiment que « **Le savoir** » se manifeste dans toute communication entre les individus qui s'appuie sur les connaissances partagées du monde :

- les savoirs empiriques relatifs à la vie quotidienne (comment s'organise la journée ? comment se déroule les repas ? Quels sont les modes de transport, d'information, de communication ? etc.
- les connaissances relatives aux valeurs, aux croyances religieuses, aux tabous, aux histoires communes, etc., (appartenant à d'autres groupes sociaux, d'autres pays ou d'autres régions.)

Pour ce qui est du « **savoir-être** », les chercheurs estiment que lors de leur apprentissage de la langue étrangère, les apprenants doivent être invités à construire et à garder un système de comportements ou d'attitudes lorsqu'ils sont mis en contact avec d'autres personnes appartenant à une autre culture. Ainsi, œuvrer sur le savoir-être de ses apprenants conduit l'enseignant de la langue étrangère à reconsidérer les constituants de leurs identités et de comprendre leurs divers comportements ou attitudes qui peuvent affecter ou freiner leur apprentissage. En fait, l'enseignant de langue étrangère devrait amener ses apprenants à porter un intérêt particulier envers les autres cultures, les autres idées, les autres civilisations et de les conduire à relativiser leurs points de vue et leurs systèmes de valeurs culturelles.

Pour ce qui est du « **savoir-faire** », les auteurs évoquent :

- L'apprenant qui doit être capable d'établir des liens entre sa culture maternelle et la culture étrangère et d'y détecter tous les traits de ressemblances ou de divergences ;

- L'apprenant doit être sensibilisé à la notion de culture de sorte qu'il devienne capable de développer et d'user de diverses stratégies pour arriver à communiquer avec des individus issus d'une culture différente de la sienne ;
- L'apprenant doit être capable de devenir un intermédiaire culturel entre sa culture d'origine et la culture étrangère et d'arriver à bien gérer des circonstances de malentendus culturels ou les situations conflictuelles liées aux différences de cultures ;
- L'apprenant doit être capable d'aller au-delà des rapports superficiels stéréotypés. (1997 : 35)

Quant aux rôles des enseignants de la langue étrangère, les chercheurs estiment qu'ils devraient arriver à expliciter à leurs apprenants :

- le rôle qu'ils doivent accomplir en tant qu'intermédiaires culturels ;
- les caractéristiques distinctives de la culture étrangère et celles de la culture d'origine ;
- les dispositions prévues pour entrer en contact avec l'autre culture.

Ainsi, le « **savoir- apprendre** » est évoqué : il nécessite, selon nos auteurs, à la fois du savoir, du savoir-être et du savoir-faire. En fait, le savoir-apprendre est cette disposition de l'apprenant à vouloir découvrir l'autre, qu'il s'agisse de cette autre personne, de cette autre langue ou de cette autre culture (Byram, Zarate & Neuner, Op.cit. : 37).

Après avoir réfléchi aux démarches pédagogiques qui pourraient amener l'apprenant de langue étrangère à entrer en contact avec l'Autre, de comprendre sa culture et de l'accepter en tant que culture différente de la sienne, nous suggérons dans ce qui suit quelques pistes pédagogiques qui pourraient aider l'enseignant de langue étrangère à faire acquérir à ses apprenants une vraie compétence socioculturelle.

5.2. Pistes pédagogiques

Dans le domaine de l'enseignement/ apprentissages des langues/cultures étrangères, conduire les apprenants à prendre conscience de la dimension interculturelle de cet apprentissage est une action d'ordre cognitif. En effet, cette disposition mentale de

construire une conscience de l'étendue culturelle et interculturelle veut dire que pour réussir leurs échanges interculturels, les apprenants doivent être capable de détecter les ressemblances et les divergences entre leur culture d'origine et la culture étrangère en question et d'être en mesure de s'en servir dans toutes situations communicationnelles ou interactionnelles ultérieures.

Ainsi, l'enseignant de la langue étrangère pourrait répartir différentes étapes au cours d'une séquence pédagogique afin que ses apprenants acquièrent de vraies compétences socioculturelles.

5.2.1. La sensibilisation des apprenants de langues/cultures étrangères à la notion de culture

Exemple d'activité suggérée

Question adressée à des apprenants de FLE : Que doivent apprendre des personnes issues d'une culture différente de la vôtre pour se comporter convenablement dans un lieu public dans votre pays ? Suggérez quelques règles.

Objectifs de l'activité

- Permettre aux apprenants de la langue/culture étrangère de prendre conscience de leur grille personnelle d'interprétation des comportements et des attitudes socioculturelles.
- Découvrir la culture étrangère et l'accepter telle qu'elle est avec toutes ses particularités, c'est donner la chance à sa propre culture d'être reconnue et d'être acceptée par l'Autre. A ce sujet Abdallah- Pretceille dit que « *le discours interculturel induit un questionnement autant sur les autres cultures, sur autrui, que sur sa propre culture. C'est ce processus en miroir qui fonde la problématique interculturelle* » (2004 :43).

Ainsi, tolérer l'existence d'autres cultures différentes de la sienne passe d'abord par la compréhension de sa culture d'origine. En outre, être capable d'identifier les constituants de cette dernière et exposer ses différentes valeurs à des examens critiques, non pas pour les rabaisser mais pour les assimiler et admettre leurs spécificités culturelles de sorte à briser l'ethnocentrisme qui est, en fait, un réflexe spontané de

toutes personnes en contact avec des pluralités culturelles. En fait, en étudiant les différents comportements ou attitudes des personnes étrangères, les apprenants arriveraient à comprendre que leur identité culturelle forme, en réalité, une structure complexe. Il s'agit alors, de conduire ces apprenants à une décentration et à une prise de conscience de la constitution de leurs grilles d'interprétation des comportements, attitudes et événements communicatifs, des règles culturelles ou de leur origine qui entrent en jeu dans les différentes interactions.

5.2.2. La découverte de nouvelles cultures

Lorsque les apprenants auraient appris à prendre de la distance vis-à-vis de leur culture d'origine, ils pourraient être conduits à accepter l'existence de nouvelles perspectives.

- Amener les apprenants à acquérir des connaissances socioculturelles

Afin d'arriver à faire acquérir à leurs apprenants des connaissances socioculturelles, les enseignants de langues/cultures étrangères, devraient œuvrer sur les différents traits qui caractérisent et distinguent une société et sa culture tels que :

- la vie quotidienne, les conditions de vie et le niveau de vie ;
- les heures de repas, la nourriture, les manières de table ;
- les habitudes et les horaires de travail ;
- les congés nationaux ou religieux ;
- les loisirs (sports, lecture, médias, etc.) ;
- les relations interpersonnelles ;
- l'organisation de la société (classes sociales) ;
- les relations entre les hommes et les femmes ou entre les générations ;
- l'organisation de la famille ;
- les relations professionnelles ;
- les rapports avec les organismes officiels ;
- les rapports entre les races, les communautés, les groupes politiques, les groupes religieux, etc. ;
- Les traditions et les croyances ;
- Les institutions ;
- L'histoire ;

- Les arts (littérature, musique, peinture, théâtre, etc.)
- Le langage du corps ;
- Le savoir-vivre ou les conventions liées à l'hospitalité (ponctualité, vêtements, cadeaux, rafraichissements, repas, façon de prendre congé, les tabous, etc.)
- Les pratiques religieuses et rituelles (mariage, naissance, mort, célébrations, fêtes, etc.)

Ainsi, lorsque les apprenants acquièrent ces connaissances socioculturelles relatives à la langue qu'ils apprennent, ils pourraient entrevoir de nouvelles classifications de la réalité et prendraient conscience que leur culture d'origine n'est pas universelle.

- **Amener les apprenants à observer et à analyser les comportements et les attitudes culturels de l'Autre**

Quand les apprenants auraient pris conscience de la dimension interculturelle, ils pourraient être amenés à observer et à analyser, en usant de de leurs connaissances socioculturelles, des comportements ou des attitudes culturels qui peuvent apparaître anormaux lorsqu'ils sont considérés isolément de leurs contextes socioculturels. Les apprenants devraient, ainsi, être invités à :

- distinguer, reconnaître et repérer tout indice socioculturel dans la communication ;
- analyser les attitudes et les comportements culturels, émettre des hypothèses sur les causes qui déterminent les comportements et les habitudes ;
- structurer, établir des relations, discerner les sources organisatrices de la culture étrangère.

Par ailleurs, l'utilisation des documents authentiques (menu de restaurant, carte de métro, calendrier, programme de cinéma, textes historiques, textes sociologiques, etc.) s'avère très importante, les apprenants seront conduits, ainsi, à émettre des hypothèses sur les causes d'un tel comportement ou d'une telle habitude et des raisons qui les conditionnent.

En outre, les textes littéraires, par leur caractère informatif, sont considérés comme une source inégalable dans la sélection des documents didactiques. En fait, ces textes ne

sont pas établis par des données quantitatives ou par des informations actuelles, mais par des éléments qui permettent de mobiliser de nombreuses représentations de la même réalité. Comme les textes littéraires sont nombreux et sont souvent polysémiques, ils permettraient aux apprenants de se méfier des évidences et de se distancier.

- **Amener les apprenants à revoir leurs représentations relatives à la culture de l'Autre**

Lorsqu'un enseignant de langue/culture adopte une démarche pédagogique qui cible l'acquisition d'une compétence socioculturelle à ses apprenants, il devrait amener ces derniers à essayer de comprendre les raisons qui font qu'ils ont des représentations préétablies de l'autre culture et inversement. En outre, Travailler sur les stéréotypes et les préjugés des apprenants nécessite une analyse de leurs différentes représentations et du mécanisme d'attribution ou de catégorisation. Les objectifs ne seraient pas d'éradiquer ces stéréotypes et ces préjugés, mais de les étudier et de les analyser de sorte que les échanges ne deviennent pas une occasion de les renforcer.

5.2.3. Les rapports entre culture d'origine et culture étrangère

- Amener l'apprenant à établir des liens entre sa propre culture et la culture étrangère.

Lorsque les apprenants auraient identifié et reconnu les cultures en présence, il serait important de travailler sur les ressemblances de ces dernières et de permettre aux apprenants d'aller au-delà des divergences aisément remarquables. En fait, parfois, il y a beaucoup plus de valeurs ou de similitudes entre les cultures étrangères qu'on ne pourrait y penser.

5.2.4. La relativisation des idées liées à la culture

- Amener l'apprenant à prendre conscience de la diversité culturelle et de relativiser ses points de vue ;
- Amener l'apprenant à situer les faits dans leurs contextes socioculturels (étudier les contextes de production d'un texte ou d'un discours) ;
- Conduire l'apprenant à comprendre la pluralité des enjeux au sein d'une même communication.

5.2.5. L'intériorisation de la culture étrangère

Si l'apprenant arrive à intérioriser la culture étrangère, il aurait atteint la dernière étape qui lui permettrait d'acquérir une vraie compétence socioculturelle. Ainsi, la démarche pédagogique à prendre consiste à conduire l'apprenant à :

- S'impliquer dans l'analyse et la découverte de la culture de l'Autre ;
- Structurer un système référentiel relatif aux différentes cultures étrangères en présence ;
- Etablir une technique d'analyse qui permet la gestion des nouvelles situations interculturelles.

Abdallah-Pretceille suggère, à ce sujet, quelques pistes pour une pédagogie interculturelle des échanges :

« Analyser la place des échanges et des rencontres dans un objectif d'éducation à l'altérité.

Dépoussiérer les échanges de certains mythes comme ceux de l'entente, de la spontanéité, de la communication authentique, de la sympathie mutuelle, du dialogue entre les cultures, car il ne suffit pas de réunir des individus pour faire un groupe, encore moins de les obliger à se côtoyer pour s'accepter.

Ne pas pointer dans les échanges les différences au détriment des ressemblances : rechercher une cohérence et des points communs afin de dépasser le niveau du détail, de l'intuition et de la subjectivité.

Ne pas focaliser uniquement son attention sur la culture d'autrui, sur l'autre, mais apprendre à savoir qui on est dans une situation donnée, apprendre à objectiver sa manière d'être allemand, français... Dans une perspective interculturelle, ce sont les comportements intersubjectifs qui priment.

Évaluer l'échange : vérifier que les programmes de rencontres internationales sont des lieux favorables à la rencontre interculturelle » (2004 : 34).

En outre, les pratiques des échanges interculturels, amélioreraient et favoriseraient l'acquisition d'une compétence socioculturelle. En fait, de nombreuses études montrent

que les échanges interculturels ne réduisent pas seulement les préjugés et les stéréotypes mais ils servent aussi à changer certaines idées, attitudes ou représentations négatives des apprenants.

Cependant, des échanges interculturels et des contacts réels avec les natifs français s'avèrent être difficiles pour les apprenants algériens du FLE. C'est pourquoi, nous suggérons de profiter de l'évolution des TIC (technologies de l'information et de la communication) pour permettre à ces derniers d'entrer en contact avec les Français grâce aux échanges virtuels, étant donné que les Tic ont eu, ces dernières années un impact important sur les populations du monde entier, notamment, grâce aux réseaux sociaux qui augmentent les chances d'échanges interculturels entre différents individus issus de différentes cultures. En fait, différents chercheurs et didacticiens ont multiplié leurs chances d'exploitation des outils procurés par les Tic et ont pensé à de nouvelles approches pédagogiques dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, qui soient axées sur les interactions et les échanges virtuels telles que les formations à distance qui mettraient des enseignants ou des apprenants de langues étrangères en contact avec leurs homologues des pays étrangers.

La perspective interculturelle se définirait, donc, principalement comme étant une formation à l'observation de la culture de l'Autre de sorte à pouvoir la comprendre, l'accepter et à relativiser ses données. L'objectif de tout enseignement/ apprentissage des langues/cultures étrangère ne serait pas de les prendre comme un modèle à imiter mais d'arriver à faire en sorte que les apprenants comprennent et abordent des dialogues interculturels. Ainsi, nous proposons dans ce qui suit quelques exemples d'activités qui viseraient l'acquisition d'une compétence socioculturelle.

5.2.6. Exemples d'activités pédagogiques

Activité 1 :

Objectif de l'activité : l'apprenant doit être capable de connaître les différentes superstitions des Français

Consigne : Les Français ont différentes superstitions (croyances) qui peuvent donner un sens négatif ou positif à certaines situations ou actions de leurs vies.

Dites si les superstitions suivantes symbolisent un sens positif (un porte-bonheur) ou un sens négatif (un porte-malheur) pour les Français.

- Un miroir brisé.



- Un trèfle à quatre feuilles.



- Un vendredi 13.



- Passer sous une échelle



- Croiser un chat noir.



- Mettre des habits neufs un vendredi.



- Voir une coccinelle s'envoler.



- Mettre le pain à l'envers.



- Ouvrir un parapluie à l'intérieur d'une maison.



- Toucher du bois.



- Renverser du sel



- Voir une étoile filante



Activité 2:

Objectif de l'activité : Evaluer les connaissances des apprenants relatives à la culture française

Consigne : Répondez aux questions de ce test pour évaluer vos connaissances de la France

1- Les couleurs du drapeau français sont :

- a-** Bleu – Jaune – Rouge
- b-** Bleu- Rouge – Noir
- c-** Vert- Blanc- Rouge
- d-** Bleu- Blanc- Rouge

2- Parmi les villes françaises, on a :

- a-** Madrid
- b-** Lille
- c-** Lyon
- d-** Nantes
- e-** Naples
- f-** Genève
- g-** Vichy

h- Bruxelles

3- La monnaie actuelle de la France est :

- a-** Le dirham
- b-** La livre
- c-** L'euro
- d-** Le dinar
- e-** Le franc

4- La devise nationale de la France est :

- a-** Bonté, fraternité, égalité
- b-** Egalité, charité, partage
- c-** Liberté, égalité, fraternité
- d-** Fraternité, amour, partage
- e-** Liberté, fraternité, solidarité

5- Le roi soleil était :

- a-** Louis XIV
- b-** Napoléon
- c-** Charlemagne

6- Lesquelles de ces célébrités sont des acteurs français ?

- a-** Patricia Kaas
- b-** Alain Delon
- c-** Barbara
- d-** Isabelle Adjani
- e-** Julien Clerc
- f-** Louis de Funès
- g-** Gérard Depardieu
- h-** Marion Cotillard

7- Lesquels de ces plats sont typiquement français ?

- a-** Le couscous
- b-** La pizza

- c- Le cassoulet
- d- Le sushi
- e- Le hachis parmentier

Activité 3 :

Objectif de l'activité : l'apprenant doit être capable de connaître les différentes fêtes nationales ou religieuses françaises.

Complétez le tableau suivant en reliant chaque fête nationale ou religieuse aux éléments du tableau qui lui correspondent.

Sainte Catherine, Noël, Armistice de 1918, Jour de l'An, Toussaint, Fête Nationale, Assomption, Fête de la Musique, Fête des Mères, Pentecôte, Fête des Pères, Ascension, Pâques, Saint Valentin, Epiphanie (Fête des Rois), Fête du Travail, Victoire 1945, Rameaux, 1er Avril, Mardi-Gras, Chandeleur.

Fêtes religieuses ou nationales	Date, origine et caractéristiques
.....	Premier janvier / origine laïque/ On décore la maison avec du gui, symbole du bonheur. On s'embrasse à minuit en se souhaitant "bonne année". On réveillonne toute la nuit.
.....	Premier dimanche après le Jour de l'An (Origine catholique : apparition de Jésus aux Trois Mages) On partage une galette dans laquelle on a caché une fève. Celui ou celle qui trouve la fève devient le "Roi" ou la "Reine" et on lui place une couronne sur la tête.
.....	14 février / Origine Laïque, l'origine est anglo-saxonne/ C'est la fête des amoureux : on offre des fleurs à celui ou celle qu'on aime
.....	2 février / Origine Catholique : Jésus a 40 jours et Simeon le nomme : "Lumière des Nations"/ C'est le jour des "chandelles". On fait des crêpes à la maison. Tradition : Faites sauter des crêpes dans la poêle avec une pièce de monnaie dans la main gauche si vous voulez faire rentrer la fortune à la

	maison.
.....	Premier avril / Origine laïque/ Jour des plaisanteries, des blagues, des canulars, des fausses nouvelles dans les médias. Les enfants s'accrochent des petits poissons de papier dans le dos.
.....	40 jours avant Pâques / Origine catholique/ Dernier jour du Carnaval avant le Carême, qui commence avec le jeûne du Mercredi des Cendres et finit 40 jours plus tard, à Pâques. Le jour du Carnaval, des chars grotesques défilent dans les rues et les enfants se déguisent.
.....	7 jours avant Pâques. Dimanche / Origine Catholique : en souvenir de l'entrée de Jésus à Jérusalem/ Des rameaux (jeunes branches) sont bénis à la messe. Les rameaux sont déposés ensuite dans les maisons, ou sur les tombes.
.....	Premier mai / Origine laïque : commémoration de la manifestation des syndicats d'ouvriers américains en 1886/ Les familles vont cueillir le muguet dans les forêts et on en décore les maisons. Des manifestations sont organisées par les syndicats pour symboliser l'unité des travailleurs.
.....	22- 25 avril (dimanche et lundi) / Origine catholique : en souvenir de la Résurrection de Jésus/ C'est l'occasion de grandes messes. Les enfants cherchent des œufs en chocolat dans les maisons et jardins que les cloches de Rome ont fait tomber du ciel. Ce sont en fait les parents qui les ont cachés.
..... ...	8 mai / origine laïque : commémoration de la fin de la Seconde Guerre mondiale (1939-45)/ Des cérémonies ont lieu en souvenir des soldats tués pendant la guerre. Des gerbes de fleurs sont déposées sur la tombe du Soldat Inconnu, au pied de l'Arc de Triomphe à Paris et sur les Monuments aux Morts.
.....	Dernier dimanche de mai / origine laïque / Les enfants offrent des cadeaux à leur mère
.....	21 juin / origine laïque : créée dans les années 80/ Des concerts sont organisés partout dans le pays. Chacun peut organiser son propre concert dans la rue, sur les places. C'est une grande fête populaire qui a lieu dans plus en plus de pays.

.....	40 jours après Pâques. Jeudi / origine catholique : Jésus monte au ciel/ Des messes sont célébrées dans les églises.
.....	50 jours après Pâques. Dimanche et lundi / Origine Catholique : Commémore la descente du Saint Esprit sur les Apôtres/ Des messes sont célébrées dans les églises.
.....	Troisième dimanche de juin/ origine laïque/ Les enfants offrent des cadeaux à leur père.
.....	15 août / origine catholique : en souvenir de la montée de la Sainte Vierge au ciel / Des défilés et des processions ont lieu partout dans le pays. Des bals populaires sont organisés, ainsi que des feux d'artifice
.....	14 juillet / origine laïque : commémore la prise de la Bastille en 1789 / Des défilés militaires ont lieu, en particulier sur les Champs Elysées à Paris. On tire des feux d'artifice partout dans le pays. Des bals populaires sont organisés dans toutes les villes.
.....	Premier novembre/ origine catholique : fête de tous les Saints/ C'est une fête en souvenir des morts. Le 2 novembre, on se rend dans les cimetières pour fleurir les tombes avec des chrysanthèmes.

Activité 4 :

Objectif : découvrir la culture française à travers les opinions des Français

Consigne : Lisez les différents avis des Français⁵³ puis dites ce que vous pensez de la culture française.



A mon avis, la culture française est un mélange de nombreuses nationalités et coutumes. La France est un pays riche en histoire et en traditions. Certains lieux français sont connus dans le monde entier et c'est cela qui fait la richesse de la culture française. (Emma)

⁵³ Avis des Français extraits du site internet <http://www.acgrenoble.fr/heroult/rde/rde/rde.htm>



La culture française pour moi est une mosaïque de cultures. La France possède un riche patrimoine historique, culturel et gastronomique.

Chacun peut y trouver un centre d'intérêt. Il y a de nombreux monuments à visiter notamment dans la capitale comme la Tour Eiffel, le Louvres.... Mais la culture française s'ouvre aussi au reste du monde comme le montrent les nombreux films américains qui y font succès ou bien encore les Mc Donald's que l'on trouve un peu partout. Pour moi la France est l'un des pays ayant une culture des plus diverse et variée. (Sandra)



La France est un pays assez petit mais présent dans les événements européens et mondiaux. C'est un pays sollicité, écouté, et respecté sans doute en raison de son ouverture d'esprit. C'est le pays des droits de l'homme, elle accorde le droit d'asile aux opprimés, respecte les diverses cultures et communautés étrangères. Tout homme a la liberté de pensée et de parole. La solidarité fait aussi partie de la culture française car on trouve beaucoup d'associations caritatives comme « Les Restos du Cœur ». La France est également un grand pays touristique en raison de la richesse de son patrimoine qui est très bien entretenu et de sa gastronomie réputée.

Enfin dans le domaine culturel comme la littérature et la musique, sa diversité en fait sa richesse. Mais toutefois, elle subit l'influence américaine ce qui a amené le gouvernement à mettre en place ce que l'on appelle « l'exception culturelle française » afin de soutenir cette identité propre à la France. En France, chaque région a sa propre culture, sa propre spécificité, sa propre histoire, mais malgré tout, la France reste un pays très uni. (Laure)



La culture française est sans doute l'une des plus "riche" de tous les pays d'Europe. En effet, elle peut s'aborder sous divers sujets. Tout d'abord on peut dire que la base de la culture française s'affiche, en premier lieu, sous l'image que ce font les autres pays du "français moyen" ; c'est à dire avec une baguette de pain et du fromage. Il

est vrai qu'une grande partie de notre culture est basé sur la nourriture. Un grand nombre de restaurants français sont très réputés dans les pays européens mais aussi les autres pays du globe. De plus pour beaucoup de gens Paris est une sorte de symbole de notre culture. On y trouve de nombreux musées d'arts, le château de Versailles et beaucoup de monuments connus. Mais je pense que la culture française est très variée mais surtout éparpillée au "quatre coins de la France". Si on se trouve au sud la culture est plus "animée" qu'au nord. Pour finir je dirai que la culture française est en train de se laisser submerger pas beaucoup d'autres. (Hannelore)



Pour moi, la France est un symbole de prospérité. C'est en effet, un pays où l'on vit bien et où l'on est libre de s'exprimer. C'est également un pays dont le patrimoine historique est riche, faisant ainsi de la France l'un des principaux foyers touristiques au monde. C'est un pays qui fait des efforts pour aider les plus pauvres puisqu'il existe une couverture sociale. La France est aussi très appréciée pour sa gastronomie. Le rayonnement culturel de la France est encore très grand et je suis fière d'avoir mes racines dans ce pays où les gens sont attachés aux valeurs de la République.



Pour la culture française est assez difficile à définir. Elle regroupe un certain nombre de clichés (le parisien avec sa baguette de pain pour manger). Mais à mon avis, la France restera toujours un pays de libertés avec notre déclaration des droits de l'homme en 1714 et surtout le pays de l'amour et du romantisme. Les Français sont timides mais souvent très traqueurs. Mais c'est aussi le vin, notre baguette et notre gastronomie bien sur. Voilà la France c'est tout ça !!! (Jade)



Pour ma part, je trouve que la culture française se distingue par beaucoup de choses. Premièrement, au niveau littéraire, de nombreux auteurs français, tels que Victor Hugo, Baudelaire ou encore Chateaubriand, ont écrit des ouvrages mémorables qui suscitent encore l'admiration aujourd'hui. Il en est de même en ce qui concerne le

théâtre le cinéma et la peinture où plusieurs artistes français ont montré leur talent. De plus, que serait la culture française sans la gastronomie ? La France est réputée pour cela par beaucoup de pays et il est vrai que dans chaque région, les recettes culinaires affluent en abondance et diversité, de la tartiflette savoyarde à la flamiche normande. Néanmoins, ce qui, pour moi, constitue la culture française dans toute sa richesse et sa complexité, c'est l'incroyable histoire de la France, avec son évolution constante au cours des siècles. De cette histoire il résulte un fort sentiment de nationalisme, d'appartenance au pays, et un patrimoine architectural exceptionnel, comprenant des châteaux, des jardins et des œuvres inestimables. Enfin, la culture française, c'est aussi des mouvements de révolte démocratique pour préserver la différence ou la liberté au sein du pays. En effet, depuis le XIX^{ème} siècle, la France est une terre d'accueil pour les populations en difficultés et ces diverses personnes influencent beaucoup notre culture. J'oublie certainement d'autres caractéristiques de la culture française mais je pense que ces idées et exemples la définissent quand même un peu et la rendent considérable et intéressante. (Nathalie)

CONCLUSION GENERALE

Conclusion générale

Arrivé au terme de cette recherche, inscrite dans un domaine pluridisciplinaire, et qui est, notamment, réservée aux rôles des références socioculturelles et à leur influence sur la lecture/compréhension des textes littéraires d'auteurs français ; nous tenons à rappeler que nous nous sommes intéressés tout au long de ce travail, à une étude de cas précis : les étudiants de master I du département de français de l'université de Batna. Ainsi, cette recherche émane d'un constat observé au sein de ce département, le lieu de notre travail. Nous avons remarqué que les étudiants de français passent par trois années de tronc-commun et sont amenés par la suite, lors de leur inscription en Master I, à faire un choix crucial: se spécialiser en littérature française ; en didactique du F.L.E. ou en science du langage. Face à ces trois spécialités qui leur sont proposées, nous avons constaté que l'hésitation des étudiants n'est pas vraiment présente. En fait, la majorité d'entre eux s'éloigne de la littérature et de tout ce qui est relatif aux textes littéraires pour se spécialiser en didactique ou en sciences du langage. Cet éloignement, les étudiants l'admettent, réside dans le fait qu'ils éprouvent des difficultés pour accéder au sens des textes littéraires, précisément, ceux d'auteurs français. Nous nous sommes, donc, demandés : quelles seraient les causes qui font que ces étudiants ne comprennent pas les textes littéraires d'auteurs français ?

Nous sommes, alors, partis de l'hypothèse que ces difficultés remarquables chez la majorité de ces étudiants et leur recul face à la littérature en général, et face aux textes littéraires d'auteurs français, en particulier, est due surtout à leur incompétence socioculturelle.

Lors de cette recherche, nous avons été appelés, d'un côté, à interroger quelques notions théoriques fondamentales à ce travail scientifique et expérimental. A cet effet, nous nous sommes, d'abord, appropriés les notions de « culture » et de « socioculturel » en s'introduisant dans le domaine des sciences sociales. Nous avons, surtout, évoqué leur différentes définitions ainsi que les concepts fondamentaux qui les entourent, telles que la compétence socioculturelle, la conscience identitaire et la perception des cultures maternelle et étrangère. Nous nous sommes, en outre, penchés

sur l'apport de ces notions-clés au domaine de la didactique des langues/cultures étrangères, le champ dans lequel nous inscrivons notre recherche.

Par ailleurs, nous nous sommes intéressés à la place accordée à l'enseignement/apprentissages de la culture en classe de FLE ; aux dimensions linguistiques et socioculturelles de l'enseignement des langues étrangères et leur finalité communicationnelle ; à la place accordée à l'interculturel et au socioculturel ; aux empreintes culturelles, interculturelles et socioculturelles, en évoquant, particulièrement, le domaine de l'enseignement du français en Algérie, ses différents statuts et ses contextes sociolinguistiques.

Notre recherche nous a amenés, par la suite, à nous pencher sur le domaine de la littérature que nous estimons être le miroir d'une culture. Certes, s'intéresser à cette discipline nécessite une connaissance approfondie du système de fonctionnement de la langue étrangère vu que cette étude contribue à considérer le texte littéraire comme étant un modèle esthétique et un médiateur culturel de la société et qu'il ne doit pas être traité, uniquement, en termes des moyens linguistiques qui y sont utilisés. De ce fait, nous avons tenté de définir la littérature et de préciser ses différentes fonctions tout en évoquant les difficultés relatives à la lecture/compréhension des textes littéraires notamment celles relatives à la compétence socioculturelle. Nous avons, en outre, évoqués les différents référents socioculturels qui parsèment les textes littéraires et qui peuvent empêcher le lecteur, précisément, le lecteur étranger, d'accéder à leur sens. Nous avons, aussi, abordé les textes littéraires en tant que vecteurs culturels, historiques et identitaires, spécifiquement, lors de leurs exploitations en classe de langue étrangère.

Les représentations étaient, aussi, un des points importants abordé dans cette recherche. Nous nous sommes, notamment, intéressés aux représentations culturelles ainsi qu'aux notions qui leur sont associées comme les stéréotypes, les attitudes et les préjugés. En fait, notre intérêt majeur portait sur les rapports unissant ces représentations, qu'elles soient sociolinguistiques ou socioculturelles à l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Nous nous sommes, en outre, penchés sur les modalités de leur enseignement et de ce qui pouvait constituer une continuité ou une discontinuité culturelle en classe de langue étrangère. Nous nous

sommes, enfin, arrêtés sur les représentations relatives au bilinguisme en abordant particulièrement le cas de l'arabe et du français en Algérie.

D'un autre côté, nous étions amenés à partir à la recherche de réponses à notre problématique de départ, en effectuant, d'abord, une enquête auprès des enseignants et des étudiants de master I du département de français de l'université de Batna, et en faisant, ensuite, une expérimentation par le biais de tests de compréhension auprès de ce même public d'étudiants.

L'enquête et l'expérimentation, dont il est question, consistaient, en fait, à dégager les représentations et les images relatives à l'enseignement/apprentissage de la langue/culture française à l'université de Batna, à la lecture/compréhension des textes littéraires, notamment ceux d'auteurs français, ainsi qu'à celles relatives à la compétence socioculturelle en classe de F.L.E.

Le bilan de nos deux enquêtes effectuées au sein du département de français de l'université de Batna, nous a permis de déduire que les étudiants inscrits en master I comprennent plus aisément les textes littéraires d'expression française d'auteurs algériens que ceux d'auteurs français, vu que ces derniers sont implantés d'indices socioculturels qui sont imperceptibles pour le lecteur étranger, réfléchissant le plus souvent, la culture et la société française/occidentale. Or, les textes littéraires d'auteurs algériens, sont constamment marqués par la culture algérienne, reflètent un monde socioculturel identifiable par le lecteur algérien de sorte que ce dernier s'y retrouve et comprenne aisément l'œuvre en question.

Nous avons, en second lieu, effectué une expérimentation auprès de ce même public d'étudiants, dont l'objectif était de vérifier, par le biais des tests de compréhension si la compétence socioculturelle, dont souffriraient la plupart de nos enquêtés, jouerait, comme nous le pensions, un rôle important lors de leur lecture/compréhension des textes littéraires d'expression française.

Les résultats de cette expérimentation révèlent que nos enquêtés, rencontrent énormément de difficultés à accéder au sens des textes littéraires d'auteurs français, ces derniers qui leur ont été proposés lors des premiers tests de compréhension étaient

riches en indices socioculturels reflétant l'univers socioculturel français. En fait, les résultats montrent que la plupart de nos enquêtés n'arrivait pas à comprendre tout indice relatif aux noms propres des lieux, des villes ou des personnalités françaises ; aux systèmes politiques ou militaires français ; au monde des croyances et des valeurs religieuses de la France ; aux expressions ou allusions françaises ; aux classes sociales ou à l'histoire de la France, à l'art français, au mode de vie ou aux comportements partagés des Français.

Par ailleurs, les référents socioculturels relatifs à la société algérienne, qui étaient présents dans les textes littéraires d'auteurs algériens lors des seconds tests de compréhension, n'empêchaient pas nos lecteurs /étudiants de comprendre ces textes littéraires proposés. En fait, nos enquêtés répondaient aisément aux différentes questions qui leur ont été posées. Par conséquent, nous avons déduit que la majorité de cette population estudiantine interrogée a des connaissances relatives à l'univers socioculturel algérien.

En définitive, nous estimons que les résultats de cette recherche nous ont permis, d'une part, de répondre à nos questions initiales et de confirmer nos hypothèses de départ , et, d'autre part de nous poser des nouvelles questions liées à l'enseignement/apprentissage de la langue française en Algérie, à la compétence socioculturelle et à la lecture/compréhension des œuvres littéraires d'expression française.

Ainsi, nous nous demandons si les étudiants inscrits en master I- français- dans les autres universités algériennes, souffriraient eux aussi d'incompétence socioculturelle qui les empêcherait d'accéder au sens des textes littéraires d'auteurs français. Quelles démarches et quels programmes adoptés pour arriver à prendre en charge les dimensions socioculturelles, lors de l'enseignement du français langue étrangère, à l'école et à l'université algérienne ?

Telles sont les questions, entre autres, auxquelles nous aimerions orienter nos recherches ultérieures.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Références bibliographiques

Abdallah-Pretceille, M. (2004). L'Éducation interculturelle. (2e éd). Paris : Presses Universitaires de France - PUF.

Abdallah-Pretceille, M. (2004). L'éducation interculturelle. Paris : Que sais-je ?

Abdallah-Pretceille, M. (1996). Compétence Culturelle, compétence interculturelle. *Le français dans le monde*, Recherche et applications. Numéro spécial, Janvier. p. 28-38.

Abdallah-Pretceille, M. (1991). Langue(s), culture(s) et communication. *Le français dans le monde*, Recherches et applications, Numéro spécial, Août - Sept. n° p. 95-102.

Abdallah-Pretceille, M. (1990, 1986). Vers une pédagogie interculturelle. Paris : Publications de la Sorbonne.

Abdallah- Pretceille, M. (1985). Pédagogie interculturelle : bilan et perspectives. L'Interculturel en éducation et en sciences humaines, vol. 1. Toulouse : Presse de l'Université de Toulouse le Mirail.

Abdallah-Pretceille, M. (1983). La perception de l'Autre: point d'appui de l'approche Interculturelle. *Le Français dans le Monde*. N°181, p 40-44.

Abou, S. (1995). L'identité culturelle. Paris : Anthropos.

Abric, J-C, (2001), Méthodologie de recueil des représentations sociales. Paris : PUF

Achour, C. (1990). Anthologie de la littérature algérienne de langue française. Paris : Bordas.

Achour, C., Rezzoug, S. (1990). Convergences Critiques. Introduction à la lecture du littéraire. Alger. Office des Publications Universitaires.

Achour, C., Bekkat, A. (2002). Clefs pour la lecture des récits. Convergences critiques II. Blida (Algérie), Editions du Tell.

Adam, J.M. (1990). Eléments de linguistique textuelle. Théorie et pratique de l'analyse textuelle. Lyon, Merdaga.

Adam, J.M. (1991). *Langue et littérature. Analyses pragmatiques et textuelles*. Paris, Hachette.

Aimon, D., (1998), *Le concept de représentation*. Consulté en mars 2014 sur <http://daimon.free.fr/mediatrices/representations.html>

Akoun A., Ansart P. (1999). *Dictionnaire de sociologie*. Paris : Éd. du Seuil.

Albert, M.-J., & Souchon, M. (2000). *Les textes littéraires en classe de langue*. Paris : Hachette

Alén Garabato, M-C., Auger, N., Gardies, P., & Kotul, E. (2003). *Les représentations interculturelles en didactique des langues et des cultures : Enquêtes et analyses*. Paris : L'Harmattan.

Allemann-Ghionda, C., De Goumoëns, C., & Perregaux, C. (1999). *Pluralité linguistique et culturelle dans la formation des enseignants*. Fribourg : éditions universitaires.

Allport Gordon, W. (1935). *Attitude*. Worcester: Clark University Press.

Amossy, R., & Herschberg, Pierrot, A. (2005). *Stéréotypes et clichés*. Paris : Armand colin.

Aron, P., Denis, M. & Viala, A. (2002). *Le dictionnaire du littéraire*. Paris :PUF.

Asselah-Rahal, S. & Blanchet, Ph. (2007). *Plurilinguisme et enseignement des langues en Algérie: Rôles du français en contexte didactique*. Fernelmont: E.M.E. & InterCommunications.

Astolfi, J.-P. (1990) *L'émergence de la didactique de la biologie, un itinéraire*, Aster N° 11, Paris, INRP.

Azouz, L. (1998). *Ecriture féminine algérienne de langue française*. Thèse de doctorat : Université de Nice.

Barmeyer. C. (2009). *Management interculturel et styles d'apprentissage*. Laval : Les éditions de Laval.

- Bakmann, Ch., Lindenfeld, J. & Simonin, J. (1991). Langage et communications sociales. Paris : Hatier/Didier.
- Baylon, Ch. (1996). Sociolinguistique : société, langues et discours. Malesherbes : Nathan.
- Beacco, J.-C. (2000). Les dimensions culturelles des enseignements de langue. Paris : Hachette.
- Beacco, J.-C. (1990). L'intervention didactique et les variables culturelles. In Beacco J.-C. & D. Lehmann (dir.), Publics spécifiques et communication spécialisée, Recherches et applications. *Le français dans le monde*. Numéro spécial, pp. 8-16.
- Beacco, J.-C. (1986). La civilisation entre idéologie et méthode. Paris: CLE International.
- Beacco, J.-C. (1981). La construction du savoir culture. Mœurs et Mythes, Paris, Hachette/Larousse.
- Béal, C. (2000). Les interactions verbales interculturelles : quel corpus? quelle méthodologie?, in Traverse V. (éd.), Perspectives interculturelles sur l'interaction, Lyon : PUL, pp.13-32.
- Belgheddouche, A. (2009). Le « bon » et le « mauvais » élève, une différence plus métacognitive que cognitive ? Quelles représentations chez les apprenants et les enseignants de FLE en Algérie ? Thèse de doctorat : Université Montpellier 3.
- Benadava, S. (1984). La Civilisation dans la communication. *Le français dans le monde*. N°184. pp. 79-86.
- Benchaar, H. (2014). L'enfant de la haute plaine. Paris : L'Harmattan.
- Benmesbah, A. (2003). Algérie : Un système éducatif en mouvement. *Le français dans le monde*. N° 330. pp.25-27.
- Bérard, E. (1991). L'Approche communicative, théorie et pratiques. Paris : Clé international.
- Bérard, E., Canier, Y. & Lavenne, C., (1997). Tempo 2. *Méthode de français*. Paris : Didier/ Hatier.

- Bergez, D. (2000). L'explication du texte littéraire. Paris, Nathan.
- Berry, J. (1989). Acculturation et adaptation psychologique. In Retschitzky, J. Bossel Lagos, M. et Dasen, P. (dir.), *La recherche interculturelle*. Paris : L'Harmattan. pp. 135-145.
- Berthier, P. (1999). Le second apprentissage de la lecture. Paris : Anthropos.
- Bertocchini, P. & Edvige, C. (2014). La notion de stéréotype. *Le français dans le monde*. N° 392. pp 26-27. Consulté en mars 2014 sur https://issuu.com/fdlm/docs/fdlm_392
- Besse, H. (1993). Cultiver une identité plurielle. *Le français dans le monde*. N° 254. pp 42-48.
- Besse, H., & Porquier, R. (1991). Grammaire et didactique des langues. Paris : Crédif,
- Besse, H. (1989). De la relative rationalité des discours sur l'enseignement/apprentissage des langues. *Vers une didactique du français ?* N°1. pp 28-43. Paris : Larousse.
- Besse, H. (1984). Eduquer la perception interculturelle. *Le français dans le Monde*. N°188, pp 46-50.
- Besse, H & Porquier, R. (1984). Grammaires et didactique des langues. Paris : Hatier-Crédif, Coll. LAL.
- Besse, H., (1982). Élément pour une didactique des documents littéraires. Paris : Didier.
- Biard, J. & Denis, F. (1993). Didactique du texte littéraire. Paris : Nathan.
- Blanchet, P. & Francard, M., (2003), Le sentiment d'appartenance. In Ferreol, G., Jucquois, G. *Dictionnaire de l'altérité et de relations interculturelles*, (dir.), Paris : Armand Colin.
- Bossel-Lagos, M. & Dasen, P. (2012), *La recherche interculturelle*. Paris : L'Harmattan.
- Bourdieu, P. (1979), *La distinction : critique sociale du jugement*, Paris : Minuit.
- Bourdieu, P. (1980), L'identité et la représentation, *Actes de la recherche en sciences sociales*, N°35, pp. 63-72.

Boustani, C.(2011). A quoi sert la littérature francophone dans sa diversité culturelle ? Consulté en février 2013 sur http://ead.univ-angers.fr/~confluences/IMG/pdf/Carmen_Boustani.pdf

Boyer, H. (2003) De l'autre côté du discours, Recherches sur les représentations communautaires. Paris : L'Harmattan Didier.

Boyer, H. (1998). L'imaginaire ethnocosioculturel collectif et ses représentations partagées: un essai de modélisation. *Travaux de didactique du FLE*. N°39, pp 5-14.

Boyer, H. (1995). De la compétence ethnosocioculturelle. *Le français dans le monde*, N° 272, pp 41-44.

Boyer, H. (1991) Langues en conflit, Etudes sociolinguistiques. Paris : L'Harmattan.

Boyer, H. (1990) Matériaux pour une approche des représentations sociolinguistiques. Eléments de définition et parcours documentaire en diglossie, *Langue française*. Volume 85, Numéro 1, pp 102-124.

Bogaards, P. (1988). Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères. Paris: Crédif, Hatier, coll. « L .A.L ».

Boularas, M. Algérie : un système éducatif en mouvement. *Le français dans le monde*. Consulté en Février 2015 sur <http://www.fdlm.org/fle/article/330/index.php>

Bourgain, J-P. & Papo, E. (1989). Littérature et communication en classe de langue. Paris : Hatier.

Boyer, H., Butzabach, M. & Pendanx, M. (1990). Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère. Paris : Clé International.

Boyer, H. L'incontournable paradigme des représentations partagées dans le traitement de la compétence culturelle en FLE. Consulté en Décembre 2014 sur http://www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=ELA_123_0333

Boyer, H. Traiter la compétence culturelle : l'imaginaire ethnosocioculturel et ses fonctionnements sociocognitifs. Consulté en Décembre 2014 sur http://www.appf.org.py/actes/fichiers_conferences_doc/tableronde_henri_boyer.dc

Bronckart, J.-P. (1998). Langage et Représentations. *Sciences Humaines, La vie des idées*, Hors Série. N°21, juin/juillet 1998.

Bronckart, J.-P. (1985). Les sciences du langage : un défi pour l'enseignement? Paris et Lausanne : UNESCO & Delachaux et Niestlé.

Buguerra, T. (1995). Communication et didactique du français langue étrangère en contextes scolaire et universitaire. Thèse de doctorat, Montpellier.

Bullen, M. (1997). Une étude de cas sur la participation et la pensée critique au niveau universitaire. Consulté en mars 2014 sur <http://www2.cstudies.ubc.ca/~bullen/Diss/thesis.doc>

Byram, M., Gribkova, B. & Starkey, H. (2002). Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Byram, M. & Tost Planet, M. (2000). Identité sociale et dimension européenne: la compétence interculturelle par l'apprentissage des langues vivantes. Editions du conseil de l'Europe.

Byram, M. et Zarate, G. (Juillet 1998). Définitions, Objectifs et Evaluation de la compétence socioculturelle. *Le français dans le monde*, Numéro spécial : Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen.

Byram, M., Zarate, G. & Neuner, G. (1997). La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.

Byram, M. & Zarate, G. (1996). Les jeunes confrontés à la différence : des propositions de formation. Conseil de l'Europe.

Byram, M. (1992). Culture et éducation en langue étrangère. Paris: Didier.

Cain, A. & Briane, C. (1996). Culture, civilisation, propositions pour un enseignement en classe d'anglais, collège. Paris : Ophrys/INRP.

Calvet, L.-J. (2002). Le marché aux langues. Les effets linguistiques de la mondialisation. Paris : Didier.

- Camilleri, C & Vinsonneau, G. (2002). Psychologie et culture : concepts et méthodes. Paris : Armand Colin.
- Camilleri, C. (1989). Le choc des cultures. Paris : l'Harmattan.
- Camus, A. (1951). L'homme révolté, Paris : Gallimard.
- Canvat, K. (1999). Comprendre, interpréter, expliquer, décrire les textes littéraires. Postures de lecture et opérations métacognitives. *Enjeux* N°46, pp 93-115.
- Carton, F (1998). Mélanges Crapel. Revue en ligne.
- Castellotti, V. (2001). D'une langue à d'autres : Pratiques et représentations. Rouen. Presses universitaires de Rouen, coll. *DYALANG*, pp 22-149.
- Castellotti, V. & Moore, D. (2002). Représentations sociales des langues étrangères. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Charaudeau, P. (1990). Regards croisés. Paris : Didier Erudition.
- Charmeux, E. (1987). Apprendre à lire : échec à l'échec. Milan.
- Chevrier, S. (2003). Le management interculturel. Paris: PUF.
- Chiss, J.L., David, J., Bourgain, J-P. & Papo, E. (1989). Littérature et communication en classe de langue. Paris : Hatier.
- Reuter, Y. (2005) .Didactique du français. Paris : Debok.
- Chvrel, P. Gestion de la dimension culturelle dans l'apprentissage des langues. Consulté en février 2015 sur <http://pagesperso-orange.fr/chevrel/civilisation1.html>
- Cicurel, F. (1992). Lecture interactives en classe de français langue étrangère, Paris : Hachette.
- Collès, L. (1998). Que voulez-vous dire ? Compétence culturelle et stratégies didactiques. Bruxelles : Duculot.
- Collès, L. (1994). Littérature comparée et reconnaissance interculturelle. Bruxelles, De Boeck-Wesmael.

Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (1998). Compétence plurilingue et pluriculturelle. In. Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen. *Le français dans le monde*. Recherches et applications. Numéro spécial. Hachette Edicef – Editions du Conseil de l'Europe.

Coste, D. (1998). Compétence plurilingue et pluriculturelle. *Le français dans le Monde*. N°spécial. Hacette/Edicef.

Coste. D. (1984). Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945. Matériaux pour une histoire. Paris : Hatier.

Coste, D. (1970) Le renouvellement méthodologique dans l'enseignement du français langue étrangère, *Langue française* N°8. pp. 7-23.

Cottenet-Hage, M. (1992). Enseigner la langue : enseigner la culture. *Le français dans le monde*. N°250, pp. 66-69.

Courtilon, J. (1984). La notion de progression appliquée à l'enseignement de la civilisation. In *Le français dans le monde*, n° 188. P 35-37. Paris.

Cuche, D. (2004). La notion de culture dans les sciences sociales. Paris : La découverte.

Cuq, J.-P. (2001). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris : Didier.

Cuq, J.-P. & Gruca, I. (2003). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Grenoble : Coll. FLE, PUG.

Dabène, L. (1981). Langues et Migrations, Grenoble : Publications de l'université de Grenoble III.

Dabène, L. (1997), L'image des langues et leur apprentissage, in Matthey, M. *Les langues et leurs images*, Neuchâtel, IRDP éditions, pp 19-23.

Dabène, L. (1994). Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues. Paris : Hachette.

D'Aillon, J. (2013). La vie de Louis Fonsac. Paris : Poche.

Dakhia, A. (2004). Dimension pragmatique et ressources didactiques d'une connivence culturelle en FLE. Thèse de doctorat: Université de Batna.

Dausendschön-Gay, U. & Krafft, U. (1991). Rôles et faces conversationnels: à propos de la figuration en situation de contact. Aix-en-Provence : Publication de l'Université de Provence.

De Carlo, M. (2004). La technologie peut-elle servir l'interculturel? In Lorraine Baqué & Manuel A. Tost (eds.), *Repères & applications (IV)*. (pp. 59-71). Barcelona : Institut Ciències de l'Educació, UAB.

De Carlo, M. (1998). L'interculturel. Paris : Clé international.

Demaizière, F. & Narcy-Combes, J.-P. (2005). Méthodologie de la recherche didactique : Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (*ALSIC*), vol. 8. pp. 45-64. Consulté en janvier 2013 sur http://alsic.ustrasbg.fr/v08/demaiziere/alsic_v08_14-rec8.htm

Demorgon, J. (2000). Complexité des cultures et de l'interculturalisation. Paris : 2e Edition Anthropos. Diffusion Economica.

Demorgon, J. & Lipiansky, E.M. (1999). Guide de l'interculturel en formation. Paris : Retz.

Denis, M. (1989). Image et cognition. Paris : P.U.F.

Denis, M. (2000). Développer des aptitudes interculturelles en classe de langue. *Dialogue et culture* n°44. P.62. Paris.

Denys, C. (2004). La notion de culture dans les sciences sociales. Paris : 3^e Edition La Découverte.

De Villanova, M.-A., Hily & Varro, G. (2001). Construire l'interculturel : De la notion aux pratiques. Paris : l'Harmattan.

Deville, P. (2013). Peste et cholera. Paris : Poche.

De Weerdtpilorgue, M.P. (2003). Les Mémoires de Saint-Simon. Lecteur virtuel et stratégies d'écriture. Oxford : Voltaire Foundation.

Dib, M. (1998). Lettre à Aïssa khelladi. *Algérie Littérature / Action*, N° 26, 1998, pp. 129-131.

Djaout, T. (1993). « Des acquis ? », *Ruptures*, N°15, 20 au 26 avril 1993.

Djebar, A. (2002). *Le Blanc de l'Algérie*. Paris : Le livre de poche.

Doise, W. (1972). Relation et représentations intergroupes. In. Moscovici, S. *Introduction à la psychologie sociale*. Paris : Larousse.

Dourari, A. (2003), *Les malaises de la société algérienne : Crise de langues et crise d'identité*, Alger : Casbah.

Dufays, J.-L., Gemenne L., Ledur D. (1996). Pour une lecture littéraire 1. Approches historique et théorique. Propositions pour la classe de français. Bruxelles, De Boeck & Wesmael (Formation continuée).

Dupriez, P. & Simons, S. (dir.). (2000). *La résistance culturelle. Fondements, applications et implications du management interculturel*. Bruxelles : De Boeck Université.

Durkeim, E. (1968). *Les formes élémentaires de la vie religieuse. Le système totémique en Australie*, Paris, PUF, collection : Bibliothèque de philosophie contemporaine.

Duteurtre, B. (2014). *A nous deux paris !* Paris : Poche.

Duverger, J. (2008). De l'enseignement bilingue à l'éducation plurilingue. *Le français dans le monde*. N°355. Consulté en mars 2014 sur <http://www.fdlm.org/file/article/355/plurilingue.php>

Duviols, P., Duviols. J-P. (1983). *Sol y Sombra. Espagnol, classes terminales, nouveau programme*. Paris : Bordas.

Escarpit, R. (1998). *Sociologie de la littérature*. Paris. PUF. Coll. « Que sais-je ? ».

Farandjis, S., & Morgiensztern, F. (2001). *Etat de la francophonie dans le monde*. Paris: La documentation française.

Fermi, P. (1998). *Acculturation*. Consulté en avril 2014 sur <http://patrick.fermi.free.fr/accultur.htm#Wach>

Fernini, A. (1982). L'enseignement du français dans le cadre de la généralisation de l'école fondamentale. L'Education. N°2. Alger : Ministère de l'éducation nationale.

Fitouri, Ch. (1983). Biculturalisme, bilinguisme et éducation. Paris : Delachaux et Niestlé.

Flecheux, L. (1999). Stéréotypes et préjugés, des filtres qui bloquent les relations interpersonnelles. Consulté en mars 2015 sur <http://base.d-p-h.info/fr/fiches/premierdph/fiche-premierdph-5307.html>

Fleury, J. (2002). La Culture. Paris: Bréal.

Fragonard, M.-M. (2004), Précis d'histoire de la littérature française. Paris : Nathan.

Ghandi, M. (2004). Rapport mondial sur le développement humain, La liberté culturelle dans un monde diversifié, Programme des Nations-Unies pour le Développement (PNUD). Paris : Ed. Economica.

Gallison, R. (1995). « En matière de culture le ticket AC-DI a-t-il un avenir ? » Études de linguistique appliquée. *Revue de didactologie des langues-cultures*. N°100, pp.79-97.

Galisson, R. (1991). De la langue à la culture par les mots. Paris : CLE international.

Galisson, R. (1988). Culture et lexiculture partagées: les mots comme lieux d'observation des faits culturels. In *Études de linguistique appliquée*. N° 69. janvier-mars, Paris : Didier Érudition. pp. 14-28.

Galisson, R. (1987). Accéder à la culture partagée par l'entremise des mots à C.C.P», in *Études de linguistique appliquée*. N° 67. Paris : Didier Érudition, pp. 29-38.

Galisson, R. (1980). D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères, du structuralisme au fonctionnalisme. Paris : Clé International.

Galisson, R. & Coste, D. (1976). Dictionnaire de didactique des langues. Paris : Hachette.

Galisson, R. (2002). « Didactologie : de l'éducation aux langues cultures à l'éducation par les langues-cultures », in *ELA revue de didactologies des langues et des cultures*, N°01, GERFLINT/VOYELLES.

- Gaullier, A. (1989). L'enseignement du français en Algérie. Thèse de doctorat : Paris I.
- Gervais, B. (1993). À l'écoute de la lecture. Montréal : VLB Éditeur.
- Giordan, G. & De Vecchi. (1987). Les origines du savoir. Neuchatel : Delachaux.
- Girard, D. (1995). Enseigner les langues : méthodes et pratiques, Paris : Bordas, coll. Pédagogie des langues.
- Goldstein, J.P. (1985). Pour lire un roman. Bruxelles, De Boeck Duculot.
- Gouvard, J-M. (1998). La pragmatique. Outils pour l'analyse littéraire. Paris, Armand Colin.
- Grandguillaume, G., La francophonie en Algérie. Consulté en Aout 2015 sur http://grandguillaume.free.fr/ar_ar/hermes.htm
- Grawitz, M. (1981, 8e éd. 2004). Lexique des sciences sociales. Paris : Dalloz.
- Grossmann, F. (1999). Littérature, compréhension et interprétation des textes. *Repères*, n°19, Pp 139-166.
- Guiraud, P. (1983). La Sémiologie, Paris, Presses Universitaires de France.
- Haddad, K. (1997). Diversité linguistique et culturelle et enjeux du développement. Paris : AUPELF-UREF.
- Haffer, I. (2013). Le prologue : quel est son intérêt et comment l'écrire ? Consulté en aout 2015 sur <https://www.edilivre.com/communaute>
- Hall, E. (1971). La dimension cachée. Paris : Seuil.
- Hily, M.-A., Varro, G., & Villanova, R. (de) (2001). Construire l'interculturel. Paris: L'Harmattan.
- Hofstede, G. (1994). Vivre dans un monde multiculturel. Comprendre nos programmations mentales. Paris : Les Éditions d'organisation.
- Hymes, D. (1984). Vers la compétence de communication. Paris: Hatier.
- Hymes, D. (Trad. Fr.) (1982). Vers la compétence de communication. Paris, Crédif-Hatier/Didier.

Jodelet, D. (1989). Représentations sociales : un domaine en expansion. In. Jodelet, D. *Les représentations sociales*. pp. 47-78. Paris : PUF.

Jodelet, D. (1989). Les représentations sociales. Paris : PUF.

Jodelet, D. (1991). Représentations sociales. Grand Dictionnaire de la Psychologie. Paris : Larousse.

Jodelet, D. (1984). Réflexions sur le traitement de la notion de représentation en psychologie sociale », *Communication-information*, tome VI, N° 2-3 : Université Laval, Québec, 17-41.

Jouet Le Pors, M.(2006). La théorie des représentations sociales. Consulté en Aout 2015 sur <http://www.cadresante.com/spip/spip.php?article314>

Kadik, D. (2002). Le texte littéraire dans la communication didactique en contexte algérien. Le cas des manuels de français dans l'enseignement fondamental et secondaire. Thèse de Doctorat. Université Franche-Comté.

Kaes, R. (dir.), (2005), *Différence culturelle et souffrances de l'identité*, Paris : Dunod.

Kaes, R., (2005), *Différence culturelle, souffrance de la langue et travail du préconscient dans deux dispositifs de groupe*, In, KAES, R., *Différence culturelle et souffrances de l'identité*, Paris : Dunod, pp. 45-87.

Kahlouche, R. (2007). Les incidences de la reconnaissance officielle de la langue tamazight et de la réhabilitation du français sur la situation sociolinguistique algérienne. In G. Chevalier (Dir), *Les actions sur les langues*, pp. 99-109. Edition des archives contemporaines.

Kerbrat-Orrechioni, C. (2007). L'analyse des interactions verbales : pour une approche comparative interculturelle. *Intertext 1/2*. ULIM : Moldova.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1986). L'implicite. Paris, Armand Colin.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). Le discours en interaction. In *Psychologie sociale. Communication- information*. Tome VI, N° 2-3. Paris: Armand Colin.

Kaplan, D. & Manners, R.A. (1972) *culture theory*, Englewood, cliffs, N .J: Prentice Hall.

- Kok Escalle, M.C.J. (1998). Civilisation française: de la langue à la culture. *Histoire de la diffusion et de l'enseignement du français dans le monde*. pp.171-179.
- Lachraf, M. (2004). L'Algérie 50 ans après. Nation, Société, Culture. Alger : Casbah éditions.
- Lacoste, Y. (2007). Enjeux politiques et géopolitiques de la langue française en Algérie : Contradictions coloniales et postcoloniales. *Hérodote*. N°126. Consulté en Aout 2014 sur http://www.herodote.org/article.php3?id_article=288
- Ladmiral, J-R. & Lipiansky, E-M. (1989). La communication interculturelle, Paris : A. Colin.
- Lahlou, M. & Vinsonneau, G. (dir.) (2001). La psychologie au regard des contacts de Cultures. Limonest : L'Interdisciplinaire.
- Laqabi, S. (1996). Aspects de l'ironie dans la littérature maghrébine d'expression française des années quatre-vingt. Thèse de doctorat : Paris XIII.
- Leclaire- Halte, A. (1990). Explication et récit dans les textes de fiction .Pratique n°67, Metz.
- Lemaitre,P. (2013). Au revoir là-haut. Paris : Poche.
- Lévi-Strauss, C. (1990). La Pensée sauvage, Paris : Presses Pocket.
- Linton, R. (1959). Le fondement culturel de la personnalité. New York: Dunod.
- Lipiansky, E-M. (1999). Pédagogie des rencontres interculturelles. Paris : PUF.
- Lipiansky, J-M. (1999). Guide de l'interculturel en formation. Paris : Retz Collection.
- Lipiansky, E-M. (1989). Communication, codes culturels, et attitudes face à l'altérité. In *Intercultures : Cultures et communication*. N°7. pp 34-37.
- Louanchi, D. (1994). Eléments de pédagogie. Alger : Office des publications universitaires.
- Lounici, A. & Blanchet, Ph. (2007) « L'approche interculturelle et l'enseignement des langues en Algérie ». In Asselah-Rahal, S. et Blanchet, Ph. (Dirs). Plurilinguisme et

enseignement des langues en Algérie, rôles du français en contextes didactiques. Fernelmont: E.M.E. & InterCommunications.

Louis, V. (2009). Interactions verbales et communication interculturelle en FLE. 2^e édition. Bruxelles : E.M.E.

Lussier et al. (2007). Développer et évaluer la compétence en communication interculturelle un guide à l'usage des enseignants de langues et des formateurs d'enseignants des langues pour la cohésion sociale. Centre européen pour les langues vivantes (Graz), Conseil de l'Europe.

Maillard de la Corti Gomez, N. (2008). "Le texte littéraire, passeur culturel et interculturel ? Discours d'enseignants et pratiques de classe dans une université algérienne", in "Du littéraire : Analyse sociolinguistique et pratiques didactiques". P.U.Méditerranée.

Maingueneau, D. (1993). Eléments linguistiques pour le texte littéraire. Paris, Dunod.

Maingueneau, D. (2000). Analyser les textes de communication. Paris : Nathan / HER.

Maingueneau, D. (2003). Linguistique pour le texte littéraire. Paris, Nathan.

Mannoni, P. (1998). Les Représentations sociales. Paris : PUF.

Marc, E. (2005). Psychologie de l'identité. Paris : Dunod.

Marc, L. (1994). Pour lire le roman policier. Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Matthey, M. (2003, 2^{ème} éd.). Apprentissage d'une langue et interaction verbale. Bern : Peter Lang.

Matthey, M. (1997). Les langues et leurs images, Neuchâtel : IRDP.

Meunier, O. (2007). Approches interculturelles en éducation. Etude comparative internationale. Consulté en Décembre 2015 sur <http://www.irnp.fr/vst>

Migne, J. (1969) Les obstacles épistémologiques et la formation des concepts, *Education permanente*, N°2, avril-mai-juin, P. 39-66.

Moirand, S. (1982). Enseigner à communiquer en langue étrangère. Paris : Hachette.

- Mokhtar, A. (2012). Etudes littéraires algériennes. Paris : l'Harmattan.
- Moscovisci, S. (1984). Psychologie sociale. Paris: Quadrige, 2003.
- Moscovisci, M. (1976). La psychologie des représentations sociales. *Revue Européenne des Sciences Sociales et Cahiers Vilfredo Pareto*, pp.409-416.
- Mounin, G. (1984). Sens et place de la civilisation dans l'enseignement des langues, In *Le français dans le monde*, N°188. p.52. Paris: Hachette-Larousse.
- Nekkache, L. (2000). Sais-tu si les chemins d'épines mènent au paradis. Alger: ENAG éditions.
- Neuner, G. (Juillet 1998). Le rôle de la compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues. In *Le français dans le Monde*. Numéro spécial. pp.116-120.
- Noyau, C. (1984). Communiquer quand on ignore la langue de l'autre. In Noyau, C. & Porquier. R. Communiquer dans la langue de l'autre. ed. Paris : Presses Universitaires de Vincennes.
- Ogay, T., Leanza, Y., Dasen, P. R., & Changkakoti, N. (2002). Pluralité culturelle à l'école: les apports de la psychologie interculturelle. VEI – *Enjeux*. N°129, pp.36-64.
- Ortigues, E. (1993). Situations inter-culturelles ou changements culturels. In. Tanon F. & Vermès G. *L'individu et ses cultures*. Paris : L'Harmattan. pp. 7-22.
- Ouellet, F. (2000). Relativisme, tolérance religieuse et compréhension interculturelle. In. *Essai sur le relativisme et la tolérance*. pp.25-27. Canada : Les Presses De L'Université Laval.
- Pandanx, M. (1998). Les activités d'apprentissage en classe de langue. Paris : Hachette.
- Partoune, Ch. (1999). Les représentations mentales. Consulté en Aout 2015 sur http://www.lmg.ac.be/competences/chantier/methodo/meth_repres.html
- Perregaux, C. (1994). Odysee. Accueils et approches interculturelles. Neuchâtel: Commission romande des moyens d'enseignement et d'apprentissage (COROME).

- Petitjean, A. (1998) Enseignement/apprentissage de l'écriture et transposition didactique, *Pratiques*. N°97 .pp 97-98, Metz.
- Porcher, L. (2000). L'enseignement des langues étrangères. Paris. Hachette Education.
- Porcher L. (1995). Le Français langue étrangère. Paris : CNDP/Hachette.
- Porcher, L. (1988).Études de linguistique appliquée N° 69. pp 17-30.
- Porcher, L. (1986). La civilisation. Paris : Clé International.
- Porcher, L. (1982). L'enseignement de la civilisation en question. Enseigner des cultures. Mariet, F. (Coord). *Etudes de linguistique appliquée*. N° 47. pp. 39-49.
- Pothier, M. (2003). Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues. Paris : Ophrys.
- Puren, C. (2009). Variations sur la perspective de l'agir social en didactique des Langues cultures étrangères. In *Le français dans le monde*. Recherches et applications. La perspective actionnelle et l'approche par tâches en classe de langue N° 45. Paris : CLE International. pp.154-167.
- Puren, C. (2003). Pour une didactique comparée des langues et des cultures. *Synergie-Italie, Revue de didactologie des langues et des cultures*. N°1. Consulté en Aout 2014 sur <http://gerflint.eu/publications/synergies-des-pays/synergies-italie.html>
- Puren, C. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle. *Les Langues modernes*. N°3. pp 55-71. Paris : APLV.
- Puren, C. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues : vers une perspective coactionnelle co-culturelle. *Les langues modernes*. N°3. Consulté en Aout 2015 sur www.tlu.ee/colloque2008
- Puren, C., Bertocchini, P. & Costanzo, E. (1998). Se former en didactique des langues. Paris : Ellipses.
- Puren, C. (1991). Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues. Paris : Clé International.

Pytard, J., (1988). Les usages de la littérature en classe de langue. *Le français dans le monde*. N° spécial. pp 23-25.

Pytard, J., (2001). Littérature et classe de langue. Paris : Didier.

Queffelec, A., Derradji, Y & Debov. V. (2002), Le français en Algérie. Paris : Duculot

Reboullet, A. (1973). L'enseignement de la civilisation française. Paris : Hachette.

Reuter, Y. (éd.) (2007) Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques. Bruxelles : De Boeck & Larcier.

Reichler, G. (2001). L'interprétation des textes. *Le français dans le monde* N° spécial. PP .70-72.

Rocher, G. (1970). Introduction à la sociologie générale, T1 : L'action sociale, Paris : Le Seuil.

Robert, J.-P. (2002). Dictionnaire pratique de didactique du FLE. Paris : Ophrys.

Roussiau, N. & Bonardi, C. (2001). Les représentations sociales. État des lieux et perspectives. Sprimont : Mardaga,

Sebaa, R., (2002). L'Algérie et la langue française, l'altérité partagée, Oran : Editions Dar El Gharb.

Sebaa, R. Culture et plurilinguisme en Algérie. Consulté en janvier 2016 sur <http://www.inst.at/trans/13Nr/sebaa13.htm>

Sebaa, R. La langue et la culture française dans le plurilinguisme en Algérie. Consulté en mars 2016 sur <http://www.initiatives.refer.org/notes/sess603.htm>

Semmar, A. Manuels scolaires de deuxième génération/ Cap sur l'algérianité. Consulté en mars 2014 sur <http://www.algerie-focus.com/>

Séoud, A. (1997). Pour une didactique de la littérature. Paris : Hatier/Didier, « Coll. LAL ».

Springer, C. (1998). La didactique des langues mise au net : quelles évolutions curriculaires pour le début du XXIe siècle ? In Billiez, J. (Éd.). De la didactique des

langues à la didactique du plurilinguisme – Hommage à Louise Dabène, (pp. 31-38). Grenoble : Lidilem.

Springer, C. (2009). Vers une pédagogie du dialogue interculturel : agir ensemble à travers les environnements numériques sociaux. Consulté en Aout 2014 sur <http://www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/FR/springer.pdf>

Springer, C. (2004). Plurilinguisme et compétences. Consulté en février 2014 sur <http://springcloogle.blogspot.com/2008/08/plurilinguisme-et-compences-2004.html>

Taleb Ibrahimi, Kh. (1995). Les Algériens et leurs(s) langue(s), éléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne. Alger : Les Editions El Hikma.

Tarin, R. (2006). Apprentissage, diversité culturelle et didactique. Bruxelles : éditions Labor.

Taylor, C. (2009). Multiculturalisme : Différence et démocratie. Paris : Poche.

Thaâlbî, B.M. (2000). L'identité au Maghreb, l'errance. Alger: Ed. Casbah.

Todorov, T. (1989). Nous et les autres, In Ladmiral, J-R et Lipiansky, E-M, La communication interculturelle. Paris : Armand Colin.

Todorov, T. (1988). Nous et les autres. Paris : Ed. du Seuil, coll. La couleur des idées.

Trim, J.L.M. (1992). Transparence et cohérence dans l'apprentissage des langues en Europe, Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Van Ek, J. A. (1976). Le niveau-seuil pour l'apprentissage des langues vivantes à l'école. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Van Ek, J. A. (1986) . Objectifs pour l'apprentissage des langues étrangères. (Vol. 1) : Champ d'application. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Waszak, C. & Dufays, J-L. (2015). Les temps et les lieux de lecture. Namur : Presses universitaires.

Verbunt, G. (2001). La société interculturelle. Vivre la diversité humaine. Paris : Editions du Seuil.

Verbunt, G. (1994). Les obstacles culturels aux apprentissages. CNDP.

Vigner, G. (1975). Lire : du texte au sens. Eléments pour un apprentissage et un enseignement de la lecture. Paris : Clé International.

Vinsonneau, G. (2005). Contextes pluriculturels et identités. France : SIDES

Vinsonneau, G. (2003). L'Identité culturelle. Paris : Armand Colin.

Vinsonneau, G. (2000). Culture et comportement, Paris, Armand Colin.

Weitzmann, M. (2013). Une matière inflammable. Paris : Broché.

Zarate, G. (2004). Représentations de l'étranger et didactique des langues. Paris : Didier.

Zarate, G., Gohard-Radenkovic, A., Lussier, D. et Penz, H. (2003) Médiation culturelle et didactique des langues. Strasbourg : CELV.

Zarate, G. (1989). L'interculturel, un concept à définir. Bulletin de l'Association canadienne de linguistique appliquée/ Bulletin of the Canadian Association of Applied Linguistics. 11 : 2, 5-14.

Zarate, G. (1988). Le journal d'observation ou la mise en question de l'évidence immédiate dans la formation FLE. *Etudes de linguistique appliquée*. N°44. pp. 111-120.

Zarate, G. (1986). Enseigner une culture étrangère. Paris : Hachette.

Zarate, G. (1983). Objectiver le rapport culture maternelle / culture étrangère. *Le français dans le monde*. N°181. pp. 34-39.

Zarate, G. (1982). Du dialogue des cultures à la démarche interculturelle. *Le français dans le monde*. N°170. pp. 28-32.

Zarate, G. (1997), Les représentations en didactiques des langues et cultures, Notions en question 2. Paris : Didier Erudition.

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS.....	02
DEDICACE.....	03
RESUME.....	04
SOMMAIRE.....	05
LISTE DES TABLEAUX.....	07
LISTE DES FIGURES.....	11
INTRODUCTION GENERALE.....	13
<u>PREMIERE PARTIE</u> : CADRE THEORIQUE.....	18
CHAPITRE 1 : Culture et socioculturel : appropriation et prise en charge	19
1.1. De la culture vers le socioculturel	20
1.2. Les notions de culture et de socioculturel en didactique des langues étrangère.....	25
1.3. La compétence socioculturelle en didactique des langues étrangères.....	29
1.4. La conscience identitaire et la perception des cultures maternelle et étrangère.....	37
CHAPITRE 2 : Culture et enseignement : peut-on enseigner une culture étrangère ?	41
2.1. Les dimensions linguistiques et culturelles dans l'enseignement/apprentissage du FLE.....	42
2.2.1. La place du socioculturel en classe de langue étrangère.....	45
2.2.2. L'évaluation de la compétence socioculturelle en classe de langue étrangère.....	48
2.2. Les empreintes culturelles, interculturelles et socioculturelles en didactique des langues étrangères.....	51
2.3. L'étendu linguistique et socioculturelle de la communication	62
2.4. Le français en Algérie : contexte sociolinguistique, statuts et enseignement...	64
CHAPITRE 3 : La littérature : Miroir d'une culture	73
3.1. Le texte littéraire : définition et fonction.....	75
3.2. La lecture esthétique et sémantique d'un texte littéraire.....	76

3.3. Lecture compréhension en FLE : quelles difficultés pour quels textes littéraires ?.....	77
3.4. Le texte littéraire : un médiateur culturel.....	79
3.4.1. Le texte littéraire : miroir de culture et d'histoire.....	81
3.4.2. Les référents socioculturels comme organisateurs du texte littéraire.....	82
3.4.3. Les textes littéraires algériens d'expression française : une culture saisissable par le lecteur algérien	84
3.4.4. Le texte littéraire et l'identité culturelle.....	93
3.5. Le texte littéraire : vecteur de culture et d'histoire en classe de FLE.....	95
CHAPITRE 4 : Les représentations culturelles en classe de langue étrangère....	99
4.1. La notion de représentations en classe de langue étrangère.....	100
4.1.1. Qu'est-ce que les représentations?.....	101
4.1.2. Les représentations collectives et sociales.....	102
4.1.3. Les représentations : quelles notions leur associer ?.....	103
4.2. Les représentations culturelles.....	106
4.2.1. Les représentations culturelles en didactique des langues étrangères.....	107
4.2.2. Les représentations et les modalités d'enseignement.....	111
4.2.3. Les représentations culturelles en classe de FLE : continuité ou discontinuité culturelle ?.....	113
4.3. Les représentations liées au bilinguisme (arabe/ français) en Algérie.....	116
4.3.1. Algérie : situations linguistiques et socioculturelles.....	117
<u>DEUXIEME PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE</u>.....	123
CHAPITRE 1 : Choix méthodologique.....	124
1.1. Contexte et constats.....	125
1.2. Choix du public.....	126
1.3. Problématique et hypothèses de recherche.....	128
1.4. Choix des méthodes d'enquête.....	128
1.5. Lieu de l'enquête et de l'expérimentation.....	129
1.6. Conditions du déroulement de l'enquête et de l'expérimentation.....	129
1.7. Choix des textes supports.....	133
CHAPITRE 2 : Enquête réalisée auprès des enseignants	136

2.1. Analyses et dépouillement des résultats de l'enquête réalisée auprès des enseignants du département de français de l'université de Batna.....	137
2.2. Commentaires des résultats du questionnaire A adressé aux enseignants du département de français de l'université El Hadj Lakhdar de Batna.....	151
CHAPITRE 3 : Enquête réalisée auprès des étudiants.....	153
3.1. Analyses et dépouillement des résultats de l'enquête réalisée auprès des étudiants de Master I du département de français de l'université de Batna...	154
3.2. Commentaire des résultats du questionnaire B adressé aux étudiants de master I du département de français de l'université de Batna	181
CHAPITRE 4 : Tests et expérimentation.....	184
4.1. Analyses et dépouillement des résultats des tests de compréhension 1, 2, 3 et 4 réalisés auprès des étudiants de master I -français- de l'université de Batna.....	185
4.2. Commentaires des résultats des tests de compréhension 1, 2, 3 et 4 effectués auprès des étudiants de master I – français- de l'université de Batna.....	204
4.3. Analyses et dépouillement des résultats des tests de compréhension 5, 6, 7 et 8 réalisés auprès des étudiants de master I -français- de l'université de Batna.....	205
4.4. Commentaires des résultats des tests de compréhension 5, 6, 7 et 8 effectués auprès des étudiants de master I – français- de l'université de Batna.....	222
4.5. Synthèse.....	223
CHAPITRE 5 : Démarches et pistes pédagogiques.....	224
5.1. Réflexions autour des démarches pédagogiques	225
5.2. Pistes pédagogiques.....	227
5.2.1. La sensibilisation des apprenants de langues/cultures étrangères à la notion de culture.....	228
5.2.2. La découverte de nouvelles cultures	229
5.2.3. Les rapports entre culture d'origine et culture étrangère	231
5.2.4. La relativisation des idées liées à la culture.....	231
5.2.5. L'intériorisation de la culture étrangère.....	232
5.2.6. Exemples d'activités pédagogiques	233

CONCLUSION GENERALE.....	243
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	248
TABLE DES MATIERES.....	269
ANNEXES.....	274

