

UNIVERSITE SAAD DAHLEB DE BLIDA

Faculté des Lettres et des Sciences Sociales

Département de Français

Ecole doctorale

MÉMOIRE DE MAGISTER

Spécialité: Didactique du français langue étrangère

**Problèmes de perception du référent culturel dans les
manuels scolaires de la première année secondaire en
compréhension écrite.**

Par

CHERCHALI Nadjia

Devant le jury composé de :

K. AIT DAHMANE	Maître de conférences, U. d'Alger	Présidente
S. AMOKRANE	Maître de conférences, U. d'Alger	Examineur
D. KADIK	Maître de conférences, U. de Médéa	Examineur
A .LOUNICI	Maître de conférences, U. d'Alger	Rapporteur

Blida, Avril 2008

TABLE DES MATIERES

RÉSUMÉ

REMERCIEMENTS

LISTES DES SCHEMAS ET DES TABLEAUX

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION..... 09

PARTIE 1 : FONDEMENTS THEORIQUES ET ETATS DES LIEUX

CHAPITRE I : CULTURE ET INTERCULTURALITE

I -1- La Culture.....	16
I-1-1 : Définition et étymologie du mot culture.....	16
I-1-2 : Les principes fondateurs de la culture.....	20
I-1-3 : Compétences linguistiques et compétence culturelle.....	24
I -2- L'Interculturel.....	32
I-2-1- Définition de l'Interculturel.....	32
I-2-2 Place de l'interculturel dans l'enseignement /apprentissage du FLE.....	34
I-2-3 : L'éducation interculturelle.....	37

CHAPITRE II : COMPREHENSION ECRITE ET REFERENCES CULTURELLES

II-1- La compréhension de l'écrit.....	41
II-1-1 Définition de la compréhension de l'écrit.....	41
II-1-2 Les stratégies de lecture.....	43
II-1-3- Compréhension d'une culture étrangère en classe de langue.....	48
II-2 -Rôle des références culturelles dans la compréhension de l'écrit.....	50
II-2-1 - Définition et acquisition des références culturelles.....	51
II-2-2 : Difficultés de compréhension chez l'apprenant de langue étrangère...	52
II-2-3 : Rôle de la compétence socioculturelle dans la compréhension de l'écrit.....	53

CHAPITRE III: SITUATION SOCIO-CULTURELLE ET LINGUISTIQUE EN ALGERIE

III-1 - La situation linguistique.....	60
III-1-1 - Quelques généralités sur la situation linguistique en Algérie..	60
III-1-2- Statut de l'arabe standard et du français.....	62
III-1-3 -Statut de l'arabe dialectal et du berbère.....	66
III-2 – Impact des représentations des apprenants sur le français.....	70
III-2-1 –Utilisation des différentes langues en classe.....	70
III-2-2 –Place des représentations dans la classe de langue.....	72
III-2-3 –Représentations de l'apprenant algérien sur le français.....	73

PARTIE 2 : PLACE DES REFERENCES CULTURELLES DANS LES OUTILS DIDACTIQUES EN ALGERIE

CHAPITRE I: EVOLUTION DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS EN ALGERIE

I-1 Description du programme de français depuis 1962.....	79
I-1-1- Présentation du programme de français de 1962 à 1975.....	80
I-1-2- Présentation du programme de français de 1975 à 1984.....	81
I-1-3- Présentation du programme de français de 1984 à 1995.....	84
I-2- Réaménagements à partir de 1995.....	86
I-2-1- Réadaptation ministérielle.....	87
I-2-2- Révision des programmes.....	89

CHAPITRE II : DESCRIPTION DU NOUVEAU PROGRAMME 2005

II-1 Présentation du programme.....	95
II-1-1 objectifs assignés par l'institution et compétences à installer en 1AS....	96
II-1-2-Compréhension écrite: déroulement et objectifs d'apprentissage.....	98
II-1-3-Dysfonctionnement de la méthodologie.....	100
II-2- Présentation des manuels de la 1 ^{ère} année secondaire filières sciences et lettres.....	101
II-2-1-Le paratexte.....	102

II-2-2-Le choix des textes et des auteurs.....	104
II-2-3- Les traces culturelles dans les textes.....	108
CHAPITRE III: ÉVALUATION DE LA COMPREHENSION ECRITE CHEZ LES APPRENANTS DE LA 1 ERE ANNEE SECONDAIRE	
III-1- Méthodologie du travail.....	119
III-1-1 Les conditions générales de la réalisation de l'enquête.....	119
III-1-2- La constitution de l'échantillon.....	120
III-1-3- L'administration du questionnaire.....	121
III-1-4- Le dépouillement du questionnaire.....	123
III-2- Présentation et discussion des résultats obtenus.....	123
III-2-1- Place accordée à la lecture par l'apprenant.....	124
III-2-2- Compétences de compréhension chez l'apprenant.....	128
III-2-3- Rôle des référents culturels dans la compréhension écrite.....	135
II-3-Implications pédagogiques.....	141
III-3-1- La mise en place de la compétence socioculturelle.....	143
III-3-2- Proposition d'une démarche pédagogique pour la compréhension écrite.....	153
CONCLUSION.....	160
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	165
APPENDICES	

ملخص

إن تعليم و تدريس اللغات الأجنبية ينبغي أن يكون ، حسب عدد من الباحثين المختصين في تعليمية اللغات، بموازاة مع تدريس الجانب الثقافي لها.

غير أن الوضع مختلف في بلادنا، فإن تدريس البعد الثقافي يبدو شبه منعدم في المناهج الرسمية للغة الفرنسية و الكتب المدرسية.

فمعظم التلاميذ و خاصة منهم تلاميذ المرحلة الثانوية ، يواجهون صعوبات جمة فيما يخص استيعاب وفهم النصوص الأدبية الفرنسية. وذلك راجع إلى عدم قدرتهم على التعرف على المؤشرات السوسيوثقافية الموجودة في النصوص.

فلتفادي هذه الإشكالية نقترح إدماج تدريس البعد الثقافي في تعليم اللغات الأجنبية من جهة و تكوين الأساتذة والمؤطرين في هذا الميدان من أجل تمكينهم من اكتساب الكفاءة اللازمة و المطلوبة حتى يتأتى لهم إيصال المعلومات المتعلقة بالمؤشر الثقافي لتلاميذهم بصفة لائقة و مفيدة من جهة أخرى.

RÉSUMÉ

L'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère doit se faire selon bon nombre de didacticiens, parallèlement avec celui de sa culture. Cependant la situation est autre dans notre pays.

L'enseignement de la dimension culturelle dans les programmes officiels de français et les manuels scolaires est inexistant. Les apprenants, en particulier ceux du secondaire, rencontrent d'énormes difficultés dans la compréhension des textes d'auteurs francophones car il leur manque la capacité de repérer les indices socioculturels.

Pour pallier à cette carence, nous préconisons d'introduire, d'une part, la dimension culturelle dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères entre autres le français et de former, d'autre part, les enseignants en ce sens afin de développer chez eux cette compétence et les rendre capables de la transmettre efficacement à leurs apprenants.

REMERCIEMENTS

Je remercie tout d'abord ma directrice de recherche Mademoiselle A. LOUNICI pour sa compréhension, sa disponibilité et ses orientations pertinentes qui m'ont été d'un grand appui et d'une grande utilité pour l'aboutissement de ce travail de recherche.

Je remercie également Madame A. BEKKAT pour son dévouement, son soutien et ses conseils et, par la même, tous les professeurs du département de français pour leur encadrement tout au long de notre formation théorique.

Je remercie particulièrement mon mari qui m'a soutenue durant toute cette période ainsi que ma nièce qui m'a été d'une grande dispo

LISTE DES SCHEMAS ET TABLEAUX

Schéma N°1	La structuration de l'enseignement en filières.....	91
Tableau N°1	La répartition horaire de français selon les filières.....	92
Tableau N°2	Principaux objectifs d'apprentissage.....	99
Tableau N° 3	Le choix des textes et des auteurs dans le manuel de la 1 ^{ère} AS Lettres.....	105
Tableau N° 4	Le choix des textes et des auteurs dans le manuel de la 1 ^{ère} AS Sciences.....	107
Tableau N° 5	Les principales informations données dans les deux textes choisis (1As Lettres et Sciences concerne le type explicatif).....	111
Tableau N°6	Les principales informations données dans les deux textes choisis (1As Lettres et Sciences concerne le type argumentatif)..	113
Tableau N°7	Les principales informations données dans les deux textes choisis (1As Lettres et Sciences concerne le type narratif).....	116
Tableau N°8	Répartition de l'échantillon.....	120
Tableau N° 9	Objectifs des items.....	122

LISTE DES APPENDICES

Appendice N°1: Tableau synoptique.

Appendice N°2: Texte du manuel de la 1^{ère} année Lettres.

Appendice N°3: Texte du manuel de la 1^{ère} année Sciences " Les Neurones aussi renaissent"

Appendice N°4: Texte du manuel de la 1^{ère} année Lettres " Aimez vous Lire"

Appendice N°5: Texte du manuel de la 1^{ère} année Sciences " Les débuts de L'automobile".

Appendice N°6: Le Questionnaire

Appendice N°7: Les graphes du tri croisé

INTRODUCTION

La mondialisation des marchés économiques et le flux croissant des populations qu'elle entraîne amènent de plus en plus les individus à communiquer, à rencontrer, échanger et travailler avec des interlocuteurs issus de contextes linguistiques et culturels différents.

Le rapprochement des distances et la circulation rapide de l'information par l'introduction des nouveaux moyens de communication facilitent le contact entre les langues et les cultures. Se former à ces rencontres, à ces échanges et à ces coopérations est devenu aujourd'hui une action qui nous concerne tous.

La rencontre entre les différentes langues et cultures favorise l'évolution de celles-ci et encourage la dynamique communicative entre les individus issus de milieux différents. Ce contact permet à une langue de progresser en modifiant le mode de perception et d'utilisation de ces diverses langues selon la situation de communication.

A l'inverse, le repli d'une langue ou d'une culture sur elle-même accentue sa stagnation et sa dégradation devant les autres langues. Devant une telle situation de contact, l'homme est appelé à apprendre d'autres langues et connaître d'autres cultures pour pouvoir communiquer et interagir avec des personnes étrangères. Les théoriciens et les didacticiens s'accordent à dire que l'apprentissage d'une langue étrangère ne peut se faire sans la maîtrise de la culture qu'elle véhicule.

La composante culturelle représente alors la base sur laquelle repose tout apprentissage de langue. Dans le cas de la langue maternelle, l'acquisition de la culture se fait le plus souvent à l'insu des membres de la communauté ou de la société. Lors de ses interactions, l'apprenant fait appel à un savoir faire déjà ancré

en lui pour comprendre son interlocuteur. Il réajuste et adapte les faits culturels selon les besoins et les attentes de l'autre et en fonction de la situation de communication.

En ce qui concerne l'apprentissage d'une langue étrangère, l'analyse de la composante culturelle se fera selon une méthodologie basée sur la didactique de langue et sur l'analyse du discours. Cette analyse exige une étude minutieuse du texte. Elle est projetée au-delà de la phrase et passe par une analyse du discours. Pour cela nous nous basons sur les travaux de René RICHTERICH [1] pour expliciter notre étude.

Si l'apprenant d'une langue étrangère est incapable de parvenir au repérage des implicites culturels, il ne peut construire le sens du texte ou le comprendre.

En Algérie, l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, le français en particulier, ne prend jamais en considération cette compétence socioculturelle qui s'avère indispensable pour l'acquisition de la langue cible.

Face à tous ces obstacles qui freinent nos apprenants dans leur apprentissage, et par nécessité de remédiation à toutes ces difficultés, nous avons jugé utile d'entreprendre un travail qui porte sur les problèmes de perception du référent culturel dans le manuel scolaire de la première année secondaire en compréhension écrite.

Notre public se compose essentiellement d'apprenants de la première année secondaire, des adolescents âgés entre 14 et 18 ans répartis sur des classes hétérogènes. Il s'agit en fait de deux classes de la série lettres et deux autres de la série sciences et technologie. Notre choix a été fixé sur ce public car la première année est une année charnière dans le cursus scolaire de nos apprenants. Elle représente la fin d'un enseignement obligatoire comprenant trois paliers et le début d'une période s'étalant sur trois années et qui représente une étape qui les prépare aux études supérieures.

Les hypothèses qui sous-tendent notre réflexion admettent que :

- Nos apprenants ne peuvent construire tout le sens d'un texte parce qu'ils leur manquent les références culturelles,
- Ce sont surtout les éléments culturels implicites qui leur font obstacles,
- Les élèves sont conscients que leurs lacunes concernent surtout les cultures étrangères et francophones.

Dans ce présent travail, nous tenterons alors de confirmer ou d'infirmer ces Hypothèses. Pour cela, nous avons planifié notre recherche selon trois parties.

Dans la première partie, nous nous intéresserons particulièrement aux fondements théoriques. Nous essayerons d'abord de définir quelques notions clés pour notre travail de recherche. Nous procéderons par une explication de la notion de culture et par extension celle de l'interculturel. Avant de mettre en évidence l'influence de la compétence culturelle sur l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, nous commencerons par expliquer l'acte de lire en passant par les stratégies de lecture telles que élaborées par Francine CUREL [2] et la notion de compréhension écrite. Nous tenterons également de montrer l'influence des indices socioculturels sur la compréhension des textes.

La situation sociolinguistique et culturelle n'est pas à écarter dans notre travail de recherche. Nous analyserons la diversité linguistique et socioculturelle en Algérie en précisant le statut de la langue française en Algérie et sa place dans l'enseignement/apprentissage. A partir de là nous montrerons les différentes langues parlées en classe en mettant en évidence les représentations de nos apprenants, particulièrement, ceux de la première année secondaire sur le français.

Dans la deuxième partie que nous consacrerons à notre travail sur le terrain, nous tenterons d'abord de donner un bref aperçu sur le programme de français depuis 1962, et sur les réaménagements opérés à partir de 1995, en

tenant compte de la charte de 1976 et les réadaptations ministérielles. Ce qui nous amène à une description du nouveau programme de 2005 de la première année secondaire issu de la réforme du système éducatif.

Nous procéderons également à une présentation des deux manuels mis à la disposition des apprenants, celui de la série sciences et celui de la série lettres. Nous analyserons de ce fait les paratextes et les choix des textes dans les deux manuels afin de déceler les traces culturelles dans les textes choisis.

Pour étayer notre analyse, nous présenterons un questionnaire avec des questions fermées et une question ouverte aux apprenant de la première année secondaire, avec une fiche signalétique retraçant les profils des apprenants. Nous essayerons à travers ce questionnaire de montrer les problèmes relatifs à la perception des indices culturels chez les apprenants et l'influence de l'absence de la compétence socioculturelle sur la compréhension des textes.

Dans la dernière partie de notre travail, nous projetterons de présenter quelques pistes pédagogiques en vue de remédier aux dysfonctionnements et d'apporter une aide à nos apprenants et les amener à une meilleure maîtrise de la compétence socioculturelle. Nous proposerons alors quelques activités sur l'enseignement de cette compétence et une démarche pédagogique pour la compréhension qui sera complétée par l'introduction de la dimension culturelle.

PARTIE 1

FONDEMENTS THEORIQUES ET ETATS DES LIEUX

CHAPITRE I

CULTURE ET INTERCULTURALITE

CHAPITRE I

CULTURE ET INTERCULTURALITE

Depuis plusieurs années, la didactique des langues s'intéresse à l'enseignement /apprentissage des langues étrangères. A coté d'autres disciplines telles la littérature et la philosophie, les langues étrangères constituent un véritable domaine de réflexion pour les chercheurs, car « *apprendre une langue étrangère signifie entrer dans un monde inconnu, s'ouvrir à d'autres mentalités et mettre en question (...) nos propres systèmes d'interprétation de la réalité* » [3]

La prise de conscience de tous les changements et transformations que connaît le monde du fait de la rapidité et de l'extension des moyens de communication, de la globalisation de l'économie ainsi que de l'inégale distribution des ressources humaines, confronte les pays à des phénomènes culturels et multiculturels. De ce fait l'institution scolaire doit jouer un rôle important dans la constitution d'un savoir culturel. Ce dernier doit tenir compte des rapports existant entre les composantes affectives et cognitives, les attitudes de l'apprenant envers les autres cultures, son développement psychologique et son développement des perceptions relatives aux cultures maternelles et étrangères.

La notion de culture a donc donné lieu à des débats entre chercheurs, pédagogues et didacticiens. Elle se révèle comme un moyen nécessaire à l'étude et à l'apprentissage d'une langue. L'analyse de ce concept nous oblige à passer d'abord, par son historique, en abordant son origine et son évolution sémantique. Nous traiterons ensuite ses principes fondateurs, en passant en revue les travaux d'ethnologues et d'anthropologues.

Nous jugeons également utile de définir certains concepts utilisés dans notre recherche, en particulier celui de la culture et de l'interculturel, car l'enseignement d'une langue est indissociable de l'enseignement de sa culture.

I -1- La Culture:

I-1-1 : Définition et étymologie du mot culture :

- Etymologie :

L'étymologie du mot culture (du latin cultura) signifiait au sens propre « culture de la terre » et au sens figuré « culture de l'esprit et de l'âme ». Mais au fil des temps, ce concept s'est progressivement élargi et s'est imposé à partir du XVIII^e siècle, suivi d'un complément de nom (culture de l'art, culture des lettres...).

La complexité du concept de culture fait que jusqu'à nos jours les débats persistent et nombreuses sont les définitions proposées par les anthropologues, les linguistes, les psychologues, les philosophes puis d'autres chercheurs en sciences humaines.

-Les définitions du terme « culture » :

En 1965, Williams donne une triple définition du mot culture « *Il existe trois grandes catégories dans la définition de la culture. Tout d'abord, le domaine de « l'idéal » de certaines valeurs universelles dans laquelle la culture est un état de perfection humaine ou un processus y conduisant. Ensuite, il y a le domaine « documentaire » dans lequel la culture constitue l'ensemble des productions Intellectuelles et créatives, et dans lequel se trouve enregistrée dans le détail, la pensée et l'expérience humaine (...).* »

Enfin la définition sociale de la culture est la description d'un mode de vie traduisant certaines significations et certaines valeurs (...) [4]

Dans cette définition, Williams fait remarquer que le concept de culture est global et peut réunir trois domaines bien distincts, la philosophie la littérature et la société. Il montre dans le premier cas que la culture fait partie des valeurs perfectionnistes de l'homme, dans le second cas, il insiste sur le rôle de la culture dans la création intellectuelle de l'homme. Enfin, il montre que le concept de culture permet une description des modes de vies et des valeurs de l'homme au sein d'une société.

Plus loin encore, Kaplan et Hamers font remarquer, en 1972 que « *la culture est un mot fourre-tout, de nombreux chercheurs estiment qu'en conséquence il ne peut servir d'instrument d'analyse.* » [5]

Ces deux anthropologues donnent une portée générale au concept de culture et montrent que certains chercheurs éliminent son rôle de moyen d'analyse pour les autres disciplines. Selon eux, les chercheurs négligent le fait que la culture soit un système de significations, à l'intérieur duquel se trouvent d'autres sous systèmes comme (les structures sociales, l'art, la technologie...) qui s'interconnectent.

En 1982, Leach [6] s'intéresse plus en détail, dans sa définition du mot culture, à la troisième catégorie de la définition de Williams et montre que presque toutes les sociétés présentent une stratification sociale et chaque couche du système se distingue par ses attributs culturels, ses mœurs sa nourriture et son image linguistique. Il précise aussi que l'usage symbolique à l'intérieur d'une société n'est pas quelque chose d'uniforme, mais outre les éléments de différenciation culturelle qui sont employés sont hautement instables.

Leach rejoint Williams dans sa vision de la culture comme une expression de significations. Il remarque que les artefacts qui servent de symboles de signification peuvent être utilisés de manière différente par les classes sociales et que leur usage n'est pas quelque chose de fixe et de stable.

La définition du concept de culture peut être différente d'une langue à une autre. En langue française le mot culture désigne « *l'ensemble des connaissances générales d'un individu* »¹). Outre la conception individuelle, une conception collective vient se greffer en définissant la culture comme étant « *l'ensemble des structures sociales, religieuses etc., des manifestations intellectuelles, artistiques qui caractérisent une société.* »²

Actuellement la langue française accorde deux acceptions différentes au concept de culture :

- La culture générale qui s'explique par la culture individuelle et les constructions personnelles des connaissances d'un individu.
- La culture d'un peuple, l'identité culturelle de ce peuple, la culture collective à laquelle on appartient.

La première conception comporte une dimension d'élaboration, de construction qui rejoint le terme « building » en allemand. La seconde correspond à une unité fixatrice de l'identité, un repère de valeurs reliées à une histoire parfaitement insérée dans la collectivité. La culture collective n'évolue que très lentement, sa valeur est au contraire la stabilité et le rappel à l'histoire.

Par culture générale, on entend une culture de l'individu, qui correspond à l'ensemble des connaissances qu'il a sur le monde. Elle peut être construite par l'éducation et l'enseignement, mais elle comprend de surcroît une part de construction active de la part de l'individu. Elle comprend aussi une dimension de structuration de l'esprit vis-à-vis de l'ensemble des connaissances. Une telle structuration rattache facilement un domaine à ses connaissances.

La culture générale est le fond de la culture minimale que doit posséder chaque individu pour pouvoir s'intégrer dans la société. Les aspects culturels peuvent jouer un rôle en psychologie sociale, en effet dans les sciences cognitives, certains caractères psychologiques peuvent bloquer la perception de

¹ Définition du dictionnaire national de BESCHERELL, 1862.

² Définition du dictionnaire Le petit LAROUSSE de 1980.

phénomènes par un individu, et au niveau de l'environnement, former un obstacle à la perception de l'environnement.

Toutes les définitions de la culture ont un fond commun, soit la référence à des significations symboliques partagées dans un groupe social, transmises par apprentissage d'une génération à l'autre et relativement stable dans le temps et plus ou moins extérieures aux individus.

Des définitions plus récentes remettent en question certains aspects de ces conceptions. Ainsi, dans sa définition C. Perrégaux explique la notion de culture comme étant *« un ensemble de valeurs de significations et de comportements acquis et partagés par les membres d'un groupe qui tendent à se transmettre une certaine vision du monde et des relations aux autres. Le terme de culture, dans le sens où nous l'employons n'a rien d'une notion figée (...), la culture n'est pas quelque chose d'extérieur à l'individu... »* [7]

Dans cette définition Perrégaux exclue l'idée d'une notion figée qui dénie à l'individu les droits d'avoir un comportement et une interprétation personnelle de la culture. Elle montre que l'individu fait partie d'un groupe social où il doit respecter un certain mode de vie, tout en possédant des représentations personnelles du monde qui l'entoure. De ce fait, il se trouve contraint de faire face à des diversités culturelles et des processus universels. Diversité et universalité culturelle ne sont donc pas en opposition, mais entretiennent entre elles une relation de complémentarité qui permet à l'individu de s'intégrer dans la société. L'élaboration d'une forme de connaissance sociale est donc assurée par la langue écrite ou orale. Cette connaissance est exprimée par la pensée du sens commun, socialement élaborée et partagée par les membres d'un même ensemble social ou culturel. On parle, alors de représentations sociales. La culture se définit, donc comme étant *« L'ensemble des connaissances et des comportements qui caractérisent une société humaine ou un groupe humain à l'intérieur d'une société. »*³

³ -[http://fr.wikipedia.org/wiki/culture-110 k](http://fr.wikipedia.org/wiki/culture-110_k), 05/ 03/2007.

I-1-2 : Les principes fondateurs de la culture :

Dans une situation de communication, la notion de culture se forge à travers les interactions entre les individus. Selon Edward SAPIR [8], et quelques années plus tard par les « *anthropologues de la communication* » de l'école de Palo Alto, la culture est considérée comme un ensemble de significations interactives, c'est-à-dire lors de la communication, on doit tenir compte de l'échange verbal et non verbal ainsi que du contexte de l'interaction.

La culture naît et évolue à travers les interactions entre les individus et son fonctionnement s'organise autour de certaines constantes interdépendantes. Elle est héritée d'une génération à l'autre et représente le dénominateur commun à toutes les générations dans une société.

- L'héritage :

La culture est un élément malléable, changeant et évolutif. Edward Brunett TYLOR (Cité par Nacéra Belgacemi) [9] accorde à ce concept deux caractères. D'une part « *l'acquis* », la culture serait un modèle hérité dans une communauté. Cette même idée est encore soutenue et approuvée par Edward T. Hall [10] qui montre que « *La culture n'est pas innée mais acquise* » en écartant toute hérédité biologique. D'autre part, la culture est transmise d'une génération à l'autre et se partage aussi entre les membres d'un groupe. L'individu construit son identité à l'aide des références implicites de son groupe. Il n'est pas le produit d'une seule culture mais de plusieurs.

Cet héritage culturel se traduit à travers des attitudes et des valeurs conservées et transmises par les générations précédentes. Dès ses premières années, l'enfant, à son insu, s'adapte à des modes de vie et à la division du monde de sa communauté, construisant ainsi son identité et sa socialisation. Au cours de son apprentissage de la culture maternelle, l'enfant apprend à communiquer en puisant dans les référents inculqués implicitement par son entourage.

De ce fait, nous partageons le point de vue de Basile BERNSTEIN [11] qui montre que la socialisation est « *Le processus par lequel un être biologique est transformé en sujet d'une culture particulière (...) il suscite chez l'enfant certaines dispositions morales.* »

Après l'intériorisation de codes culturels maternels, l'enfant, dans sa classe de langue, doit agir autrement pour s'approprier d'une culture étrangère sans imiter l'apprentissage de la culture maternelle.

Pour notre part, nous porterons l'accent essentiellement sur la culture et donc sur la communication ou inversement, car ces deux notions se soutiennent et ne prennent sens que l'une par rapport à l'autre.

Pour le cas de l'Algérie, la situation sociolinguistique met l'enfant devant une double socialisation linguistique. La première commence dans la cellule familiale, en corrélation avec le groupe. La seconde concerne sa socialisation par l'institution éducative. Pour Durkheim les normes sociales et les valeurs culturelles sont transmises par l'éducation, leurs acceptions assurent l'intégration de l'individu au sein du groupe où il s'y reconnaît et adhère à une vision partagée et à des intérêts communs.

L'enseignement d'une langue doit passer par l'enseignement de sa culture car toute langue comporte des références explicites à l'ensemble culturel. Enseigner une culture s'explique par l'enseignement des systèmes de significations linguistiques. A ce niveau, Edward T. Hall [10] montre que « *Les divers aspects de la culture constituent un système* », c'est-à-dire, un ensemble de valeurs et de conventions sociales qui sont interdépendants et qui prennent sens que dans leur contexte d'utilisation. Cet ensemble de valeurs permet la construction et la compréhension du message et présente des codes culturels propres au groupe social.

- Stratégies d'acquisition de ces principes :

La culture ne peut exister sans la langue. Ses traits ne signifient rien en dehors de leur contexte d'utilisation. La culture ne peut pas être comprise par ses codes seulement, mais par sa mise en contexte aussi. Pour acquérir ou s'approprier une culture, il faut d'abord passer par sa langue, car la langue et la culture sont interdépendantes et indissociables.

En plus de son rôle communicatif, la langue a pour fonction de transmettre une culture, par exemple les formules de politesse en français traduisent la hiérarchie sociale. L'assimilation d'une culture passe d'abord par l'assimilation de sa langue, mais certaines expressions utilisées dans une langue, ne trouvent pas d'équivalents dans une autre langue.

La langue exerce alors une action sur le système de représentations d'un peuple et la variation des structures sémantiques influence la façon de penser et d'agir d'un individu. Emile BENVENISTE dit à ce propos que « *L'homme ne naît pas dans la nature mais dans la culture* » [12].

En classe de langue, l'enseignement porte essentiellement sur la langue et se limite au seul aspect codique c'est-à-dire au lexique et à la syntaxe, en écartant l'aspect discursif et pragmatique. Cette hypothèse a montré ses limites car, selon ce même chercheur la langue transporte différentes données héritées, d'où un éventail sémantique qui représente le résultat d'une transformation culturelle. Plus loin encore, Jean-Claude BEACCO [13] montre que « *Le culturel est l'auxiliaire de la connaissance d'une langue.* » ainsi les difficultés rencontrées dans la compréhension d'un texte écrit ou oral ne se limitent pas seulement aux difficultés linguistiques, mais certains noms propres de personnes ou de lieux, des sigles, des noms commerciaux de produits, des dates d'anniversaires...renvoient à des référents que la langue ne permet pas d'élucider.

Pour notre part, nous retiendrons que l'apprentissage d'une langue étrangère est sous-tendu par des significations culturelles qui permettent à tout apprenant de saisir le sens d'un écrit avec plus d'aisance. Par ailleurs, on ne peut

ignorer la relation qui existe entre la culture et le discours dans l'enseignement / apprentissage d'une langue.

Lors des pratiques communicatives les usages linguistiques dépendent d'une part du code linguistique et d'autre part d'un ensemble d'habitudes et de conventions sociales. Des recherches en sociolinguistique et en pragmatique montrent qu'une maîtrise insuffisante du processus d'inférences peut entraver la communication et l'intercompréhension, même si un même code est partagé.

De ce fait, les locuteurs natifs peuvent interagir lors d'une communication car ils possèdent une même identité culturelle et partagent les mêmes références.

- L'identité culturelle :

En considérant le cas de l'Algérie, nous pouvons dire que l'oralité domine, c'est-à-dire les locuteurs communiquent le plus souvent par des proverbes et des images. Donc langue, culture et discours sont dans une étroite relation d'interdépendance dans les pratiques communicatives.

Toutes ces variations dans les pratiques langagières montrent que « *La langue incarne essentiellement les valeurs et les significations d'une culture ; elle fait référence à des artéfacts culturels et signale l'identité culturelle d'un individu.* ». Michael BYRAM [14] signale que la langue sert à marquer l'identité culturelle au même titre que les marqueurs culturels tels que l'habillement le logement ou les institutions sociales.

Khaoula TALEB IBRAHIMI [15] ajoute aussi à ce propos que la langue est l'élément clé qui détermine l'identité culturelle d'un groupe, en constituant une identité collective et sociale grâce à la langue commune. L'individu algérien s'identifie, alors au groupe social et construit sa propre identité. Il peut se définir comme algérien, musulman, kabyle ou autre, selon la situation relationnelle qu'il entretient avec le groupe auquel il appartient.

Ce même chercheur détermine l'identité de l'Algérien ou du Maghrébin en général selon trois références linguistiques et culturelles : la première se construit au sein de la famille berbère ou arabe et constitue « l'identité de base », la seconde est liée à la dimension spatiale nationale et à la dimension religieuse. La troisième référence identitaire est marquée par l'utilisation des langues étrangères, notamment le français. De ce fait l'individu s'intègre dans la société en s'identifiant ou en s'opposant.

Selon P. CHARAUDEAU, la langue se construit aussi à travers le discours en assurant son usage à travers l'identité de l'utilisateur dans sa manière de parler, de raisonner ou d'expliquer.

Dans la classe de langue, l'enseignant doit tenir compte de l'influence de l'identité discursive acquise en langue maternelle. L'apprentissage d'une langue étrangère requiert un transfert culturel et sémantique de la part de l'apprenant, mais un mot dans une langue cible n'a pas forcément la même référence culturelle qu'en langue maternelle. L'école doit dans ce cas là contribuer à enrichir et à développer toutes les cultures sans les exclure ou les contrarier. A ce niveau, des approches interculturelles seraient intéressantes et des activités dans ce sens pourraient éliminer l'idée de culture dominante et de culture dominée. L'objectif de l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère est, donc, de permettre à l'apprenant de communiquer dans cette même langue et de faire preuve de certaines compétences linguistiques et culturelles.

I -1 -3 compétence linguistique et compétence culturelle :

L'approche communicative recentre l'enseignement des langues étrangères sur la communication. Il s'agit pour l'apprenant d'apprendre à communiquer en langue étrangère et d'acquérir une compétence de communication. Selon Dell HYMES (cité par Bérard) [16] « *Les membres d'une communauté linguistique ont en partage une compétence de deux types : un savoir linguistique et un savoir sociolinguistique, ou en d'autres termes, une connaissance conjuguée de normes de grammaire et de normes d'emploi.* »

Dell HYMES montre ici que la compétence de communication ne se limite pas à une bonne maîtrise du code linguistique, mais pour communiquer en langue étrangère l'apprenant doit acquérir une compétence sociolinguistique qui relève des pratiques sociales et des normes d'emploi.

Dans le cas de la langue maternelle, l'acquisition de ces deux savoirs se fait conjointement et de manière implicite. Dès son jeune âge, l'enfant acquiert cette compétence et devient à même de réaliser un répertoire d'actes de paroles. Il peut comprendre sa culture de manière inconsciente et les significations culturelles guident ses actions et sa réflexion.

CANALE et SWAIN signalent que la compétence de communication inclut trois compétences : une compétence grammaticale, une compétence sociolinguistique et une compétence discursive. Ils montrent que la compétence sociolinguistique intègre une compétence socioculturelle (connaissance des règles sociales dans un groupe donné) et une compétence discursive (maîtrise des différentes formes de discours à l'intérieur d'un groupe donné) [17]

Sophie MOIRAND [18] complète cette définition en proposant quatre composantes, une composante linguistique, une composante discursive, pour connaître les différents types de discours et leur organisation, une composante référentielle et une composante socioculturelle qui permet de connaître et de s'approprier des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions.

- Compétence linguistique :

L'enseignement de la compétence linguistique est primordial dans l'apprentissage d'une langue étrangère, et son exclusion est irréaliste, dans la mesure où l'apprenant qui ne possède pas cette compétence de façon minimale, peut rencontrer des difficultés dans l'acte communicatif. Cette compétence désigne la connaissance implicite qu'un sujet parlant possède sur la langue apprise. Une connaissance qui implique la faculté de comprendre et de produire, à

partir de normes et de règles bien structurées, et de distinguer entre les énoncés bien formés et compréhensibles, de ceux qui ne le sont pas.

Selon Tayeb BOUGUERRA [19] , la compétence linguistique est « *Un ensemble d'aptitudes et de capacités langagières dont disposent les locuteurs acteurs pour percevoir et interpréter des énoncés émis à leur intention et émettre des énoncés perceptibles et interprétables par d'autres locuteurs acteurs* »

Dans cette définition, BOUGUERRA [19] montre que cette compétence dépend de plusieurs facteurs selon la complexité des énoncés et des modèles perçus et émis ; les facteurs sont proprement linguistiques et relèvent des normes grammaticales et discursives ainsi que de l'apprentissage du lexique. Ils permettent aussi au locuteur-acteur d'agir selon la situation de communication et de réaliser des énoncés en usant de savoirs et de savoirs faire relatifs aux constituants et aux fonctionnements de la langue cible.

La maîtrise d'une langue se fait donc dans un besoin communicatif et la compétence de communication ne peut se faire sans la compétence linguistique qui ne peut, à son tour, se concevoir sans la connaissance des usages sociaux de la langue et employer des énoncés adéquats à une situation donnée dans un contexte précis, d'où la compétence socio linguistique qui s'explique par une connaissance progressive des implicites, des allusions et du non-dit dans le discours.

La compétence linguistique est une finalité de tout enseignement de langue. Elle dote l'apprenant d'un savoir faire relatif à la langue enseignée par l'étude des éléments linguistiques et des énoncés des actes de paroles qui résultent de leur combinaison. Pour référer aux connaissances des règles grammaticales sous-jacentes à la paroles qu'un locuteur natif a de sa langue et qui le rend capable de produire et de reconnaître des phrases correctes, CHOMSKY introduit la notion de compétence linguistique, mais pour contrecarrer cette idée, HYMES propose la notion de compétence de communication pour désigner la capacité qu'un locuteur a pour produire et interpréter des énoncés et d'adapter son discours à la situation de communication, en tenant compte des

facteurs externes qui le conditionnent tels le cadre spatiotemporel, l'identité des participants ,les actes qu'ils accomplissent et leur adéquation aux normes sociales...etc.

Il montre par ailleurs que si une langue est considérée comme « *Un guide symbolique de la culture, et la culture comme tout ce qu'il faut savoir ou croire pour se comporter de façon appropriée aux yeux des membres d'un groupe, les concepts de compétence linguistique et communicative seront considérées comme des sous parties d'une compétence socioculturelle* ». ⁴

De ce fait, la compétence linguistique et la compétence culturelle sont indissociables dans l'acte communicatif, et on ne peut enseigner une langue, sans passer par sa culture.

- La compétence culturelle :

La didactique des langues étrangères a pendant longtemps centré l'apprentissage de la compétence communicative sur la seule compétence linguistique. Cependant lors de son apprentissage d'une langue étrangère, l'apprenant se trouve confronté à une autre culture, qui peut être, pour lui une source d'étonnements et d'interrogations auxquels il ne trouve pas de réponses. De ce fait, il naît chez lui une riche réflexion sur les différences et les écarts entre sa culture et celle que véhicule la langue cible.

En prenant conscience de cette différence, des chercheurs et des professeurs de langue française se sont penchés sur l'enseignement de la compétence culturelle, en proposant un enseignement établi autour de deux objectifs : Améliorer l'enseignement du français en fournissant un regard cohérent sur les contextes socioculturels dans lesquels la langue est employée, et contribuer à l'amélioration de la communication interculturelle.

⁴ CUQ, Jean-Pierre, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, ASDIFLF, clé International, S.E.J.E.R, Paris 2003, pp 48-49.

En effet, un bon apprentissage de la langue dépend d'une bonne compréhension et d'une bonne connaissance de sa culture. Donc, communiquer et agir en langue étrangère doit se faire selon des étendues linguistiques et socioculturelles. Pour ESCHWIND-HOLTZER (Cité par Amargui) [20], « *Communiquer efficacement dans un échange interculturel présuppose la connaissance de normes réglant les conduites communicatives dans la culture de l'autre, la possession d'une compétence culturelle de communication permettant d'éviter certains blocages interactifs* »

La compétence culturelle apparaît lors d'échanges communicationnels où chaque interlocuteur peut agir et réagir à partir de normes et de principes. Cet échange déclenche une interaction entre ces interlocuteurs et met en contact des cultures qui peuvent être différentes.

Lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, l'apprenant doit faire abstraction de sa propre langue et de sa culture pour adopter la langue étrangère. Contrairement à la langue et la culture maternelles qui sont comprises de manière inconsciente et implicite, l'apprenant se sent mal à l'aise lorsqu' il agit en dehors des normes du groupe social. Dans de telles situations, il doit faire preuve de certaines habiletés à anticiper et à adopter le comportement adéquat à la situation de communication et au discours.

Les significations culturelles peuvent le guider dans son apprentissage et lui permettent de s'orienter dans la culture de l'autre à travers des perceptions personnelles, en faisant appel à son savoir faire pour comprendre l'utilisation des faits culturels et les adapter aux attentes des interlocuteurs et à la situation de communication. Cette compétence culturelle est définie par Louis PORCHER (cité par Nacéra Belgacemi) [9] comme « *La capacité de percevoir les systèmes de classement à l'aide desquels fonctionne une communauté sociale* ». Il montre que les significations culturelles sont des objets créés par le groupe et qui existent indépendamment des individus appartenant à ce groupe.

Chaque individu possède sa propre interprétation et son vécu des significations, mais la compréhension qu'il en a doit être partagée avec les

connotations culturelles du groupe pour qu'il y ait accord. Si l'apprentissage se fait de manière consciente et se déroule au sein de la société cible plutôt que dans la salle de classe, la dimension affective sera plus importante car son vécu de l'aspect culturel sera inséparable de celui des autres. Mais dans la classe l'apprenant « *commence à percevoir la culture à partir du cadre conceptuel et du cadre de l'expérience de l'autochtone* » [14] sans abandonner totalement son propre cadre référentiel, il peut procéder par comparaison en passant d'un cadre à l'autre.

Ainsi dans son usage pragmatique, l'apprenant doit faire preuve d'une compétence culturelle en plus d'une compétence linguistique afin de mieux saisir et comprendre une langue étrangère.

- Evaluation et acquisition de la compétence culturelle :

La culture est une valeur en mouvance continue. Son acquisition et son évolution sont alors en perpétuel changement. En situation scolaire, l'enseignant doit constamment renouveler le contenu de son cours et de son approche en fonction de l'apprenant, de son âge, de ses connaissances de la langue cible, de sa relation avec la langue étrangère et de ses représentations. De ce fait, la compétence culturelle paraît difficile à cerner.

En Algérie, les élèves arrivent à l'école avec une familiarisation différente vis-à-vis de la langue française. Cette inégalité des performances dépend de la classe sociale de l'apprenant, du rôle de sa famille et de son milieu social.

Pour un locuteur natif, l'enseignement de la compétence culturelle ne pose pas de problème, car le natif, lors de son apprentissage de sa langue maternelle, met en relation des savoirs antérieurs qu'il adapte aux nouvelles situations. Il évolue inconsciemment en faisant appel à des références disponibles, et en se familiarisant avec la nouvelle liste de connaissances. Le natif ne peut être bloqué dans une communication, il peut puiser dans ses connaissances antérieures pour construire son message.

Cependant, la situation est autre pour un locuteur étranger, M. BYRAM et G. ZARATE [21] montrent que l'apprenant d'une langue étrangère doit être considéré comme « *un intermédiaire culturelle* » et devra être évalué d'après le niveau qu'il aura atteint en tant qu'intermédiaire culturel et non en tant que « *locuteur ayant une maîtrise quasi-totale de la langue* ». Ces deux chercheurs proposent comme principe de l'enseignement que l'apprenant d'une langue étrangère doit être encouragé à la mobilité géographique, et que la pratique de la langue doit conduire à des situations de contact et d'échanges avec les natifs de la langue apprise. Cette pratique peut le conduire à d'autres contextes linguistiques et culturels. Ils ajoutent que les procédures de l'apprentissage doivent comprendre les dysfonctionnements qui surgissent dans la communication, en considérant les relations qui existent entre les pays de l'apprenant et celui/ ceux de la langue enseignée.

Henry BESSE constate comme Henry BOYER [22] que l'étranger perçoit l'autre à travers sa compétence culturelle d'origine. Il se réfère à sa culture maternelle qui lui transmet une interprétation qu'il projette sur la culture étrangère.

L'accès à la culture étrangère repose selon H. BOYER [22] sur certains principes d'orientations et de démarches. L'apprenant est prisonnier de ses systèmes de valeurs et de représentations culturelles qui lui offrent des attitudes à l'égard du peuple de la langue apprise. Les connaissances acquises dans la culture maternelle interfèrent dans les schèmes de perception de la culture étrangère et le décodage de référents implicites peut paraître compliqué. L'apprentissage d'une langue étrangère doit entraîner les apprenants à la perception du phénomène d'altérité.

Pour accéder à une culture étrangère, l'apprenant en langue étrangère doit fréquenter les lieux où circulent toutes ces connivences et s'exposer à un maximum de discours sociaux tels que les discours télévisuels, les spots publicitaires et le journal télévisé qui représentent des marqueurs socioculturels dont la maîtrise est privilégiée pour l'accès à la culture de l'autre. La compétence

ethno socioculturelle est considérée selon H. BOYER comme « *Le cœur d'une compétence complexe de communication* »⁵.

Elle est constituée d'un ensemble composite de traits constitutifs de l'imaginaire collectif (mentalité, croyances, valeurs, attitudes, idéologies, stéréotypes...etc.). Une déficience dans la maîtrise des implicites codée, des représentations partagées sur lesquels repose une signification conduit l'apprenant d'une langue étrangère à un obstacle qui peut l'exclure d'un échange communicationnel.

Henri BOYER signale aussi que la compétence ethno socioculturelle intègre au moins quatre représentations collectives :

1. Les représentations du patrimoine historico-culturel qui englobe les grands artistes, les grands hommes, les grands événements, les phrases célèbres...etc. ,
2. Les représentations du patrimoine national- identitaire : Elles représentent les emblèmes (l'hexagone, le coq...), les signes d'identité tels que les mots, personnages, objets, devises, dates (Liberté-Egalité-Fraternité...)
3. les grandes images du vécu communautaire à savoir celles de la vie, de l'argent, de la mort ...etc. et les représentations interculturelles des immigrés et des autres civilisations,
4. Les attitudes et l'évaluation plus ou moins dominantes durant une période culturelle telle que les mots slogans, les thèmes porteurs...etc.

De ce fait, le locuteur se trouvant face à une culture étrangère doit interagir avec la culture de l'autre en puisant dans la sienne propre. D'où le contact entre les deux cultures.

⁵ - Une compétence complexe de communication se compose de trois ensembles de savoirs, savoir faire et / ou représentations collectifs, l'un d'ordre langagier, un autre d'ordre encyclopédique (cours, références) et un autre enfin qui fonctionne en interaction avec les deux autres : la compétence ethno socioculturelle.

I -2- L'Interculturel :

La mondialisation des marchés économiques et le flux croissant des populations qu'elle engendre font que les individus sont appelés à communiquer et à travailler avec d'autres interlocuteurs issus de contextes linguistiques et socioculturels variés. Cette diversité linguistique, culturelle et religieuse fait, aujourd'hui, partie du quotidien des sociétés, et pose aux diverses instances gouvernementales des défis de taille. Se former à ces rencontres, à ces échanges, à ces conflits est aujourd'hui une tâche qui nous concerne tous. Toutes ces problématiques sont analysées depuis bien longtemps par ceux qui tentent de comprendre les mécanismes culturels qui guident ces échanges en situation d'apprentissage ou autre. Le monde de l'éducation est directement touché par cette question d'intégration et d'éducation interculturelle qui touche particulièrement la population jeune. Pour cela, nous tentons de définir d'abord le concept d'interculturel, de montrer les démarches à suivre pour une formation à l'interculturel en passant par les travaux de certains chercheurs tel ceux de Martine Abdallah -PRETCEILLE.

I-2-1- Définition de l'Interculturel :

Le mot « Interculturel » a été forgé au début des années 70, depuis que l'école accueille des enfants d'origine étrangère .Elle devient donc plus sensible à ces problèmes de contact, car tous les enfants sont porteurs de leur culture propre incomparable.

Depuis, l'école ne se contente plus de dispenser à tous les élèves, par dessus les différences individuelles, une culture commune (Savoir lire, écrire...etc.) mais, elle devient multiculturelle, car avec l'immersion de ces enfants étrangers dans la masse scolaire , il n'est plus possible de négliger telle ou telle culture. Il incombe alors à cette institution de prendre en charge toutes ces diversités culturelles et de faire participer tous et toutes à une même référence culturelle, sans que chacun perde la sienne propre. Une formation à l'interculturel est donc nécessaire à ce niveau.

Le dictionnaire de la didactique définit le concept d'interculturel comme « *Un échange entre différentes cultures, l'articulation, les connexions, les enrichissements mutuels* »⁶. Cette définition montre que le contact effectif des cultures est d'un apport considérable pour l'apprenant où chacun trouve un supplément à sa propre culture à laquelle il ne faut en aucun cas renoncer.

Le préfixe « inter » d'interculturel montre une mise en relation et une prise en considération des interactions entre des groupes, des individus et des identités. M Abdellah- PRETCEILLE définit l'interculturel comme une « *Construction susceptible de favoriser la compréhension des problèmes sociaux et éducatifs en liaison avec la diversité culturelle* »[23].

La présence dans les écoles d'enfants issus de communautés culturelles étrangères constitue une richesse et un atout important pour les sociétés d'accueil à condition que soient promues des politiques éducatives qui encouragent la compréhension des différences mutuelles et l'ouverture d'esprit. Le concept d'interculturel implique une interaction ou un échange entre interlocuteurs d'origines étrangères. Il s'agit d'une reconnaissance de valeur, des modes de vie et de représentations auxquels se réfèrent les interlocuteurs dans leurs relations avec les autres et dans la conception du monde.

Pour définir ce concept, nous reprenons la définition donnée en 1984 par l'UNESCO : « *C'est la comparaison entre différentes cultures (l'étude comparative de phénomènes culturels) ou l'interaction entre les cultures (étude sur les processus d'interaction entre les individus ou groupes relevant de différents enracinements culturels)* [7]. L'individu vit au sein de son groupe social, il apprend à percevoir, à agir et à penser de la même façon que les membres de son groupe, il construit son identité en suivant et en respectant les mêmes normes et les mêmes codes culturels et cognitifs que son groupe. Mais face à des personnes appartenant à des cultures différentes il doit interagir avec son interlocuteur dans un rapport d'échange réciproque et dans une sauvegarde d'identité culturelle des partenaires en relation.

⁶ -ASDIFLE, Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et second, Clé International, Paris 2003.

Martine Abdallah -PRETCEILLE montre que l'interculturel c'est la circulation, le partage et l'enrichissement par les différences.

I-2-2 Place de l'interculturel dans l'enseignement /apprentissage du FLE :

De nos jours, l'enseignement/apprentissage des langues étrangères est tributaire de la mondialisation et de la circulation des biens et des informations. Un tel apprentissage implique la présence de bribes culturelles, nées du contact des cultures d'apprenants natifs ou non natifs.

A ce niveau, S. BENADAVA (Cité par Boyer) [22] souligne l'importance de la composante culturelle dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Elle montre que les deux notions « culture et communication » sont fondamentalement solidaires, et que l'accès à la culture étrangère s'établit par un consensus sur un certain nombre de principes d'orientations et d'interprétations. S BENADAVA précise que *« l'apprenant en matière de perception culturelle, tout comme du point de vue phonétique, est frappé au départ de surdité...Il est prisonnier des cribles, des filtres de sa propre culture qui sont autant d'obstacles à une compréhension correcte de l'autre culture. »*

Selon ce chercheur, l'apprenant se trouve donc prisonnier de ses propres systèmes de valeurs, de ses représentations qui lui donnent des attitudes toutes prêtes à l'égard du peuple de la langue apprise.

BEACCO [13] souligne à son tour qu'on ne peut enseigner la communication sans passer par une description des protocoles sociaux de la langue apprise, qui constituent la trame des échanges langagiers. Il dit à ce propos : *« Il semble difficile, en milieu scolaire, d'organiser l'enseignement d'une langue sans situer géographiquement ou économiquement, le ou les pays où celle-ci se parle, sans évoquer les comportements quotidiens où la communication verbale s'insère (se saluer, prendre congé...) »*

L'apprentissage d'une langue étrangère doit intégrer les deux compétences linguistique et culturelle en même temps, mais nous pouvons dire que l'apprenant

doit construire le sens en faisant appel à ses propres représentations sur la langue apprise.

- Les représentations socioculturelles de l'apprenant :

La notion de représentation culturelle met l'apprenant face à une situation problématique qui montre la relation de l'apprenant avec la langue apprise et avec sa propre identité.

Il s'agit en fait, pour l'apprenant d'apprendre à comprendre l'autre et à interagir avec lui, mais le problème qui se pose ici est qu'il ne s'agit pas de donner à l'apprenant la compétence culturelle du natif, puisque l'acquisition d'une compétence de communication et l'apprentissage d'une langue étrangère relèvent d'un processus de socialisation qui tient compte de l'acquisition de la langue maternelle.

Le point de départ doit donc être l'identité de l'apprenant par la découverte de sa culture maternelle, qui lui permettra de prendre conscience des implicites de sa propre culture et d'être à même d'objectiver les principes implicites de la culture étrangère.

L'apprenant d'une langue étrangère se forge souvent certaines images sur la langue apprise qui pourront l'empêcher ou le motiver à cet apprentissage.

DABENE [24] montre à ce propos 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 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. »*

DABENE [24] montre dans cette citation que les représentations faites par l'apprenant sur l'apprentissage d'une langue étrangère constitue un élément

structurant du processus d'appropriation et d'acquisition langagières. Ces représentations sont fortement imprégnées du rapport à la langue maternelle, et de son rôle, considéré comme prédominant dans la perception des cultures étrangères et l'accès à d'autres langues.

Compte tenu des différences existant entre les représentations de l'apprenant sur sa propre langue et sur la langue apprise, peut-on parler d'une continuité ou d'une dissociation entre les deux langues en contact.

-Continuité ou discontinuité culturelle :

Tout enseignement/apprentissage de langue étrangère est sous- tendu par les représentations et les images que se fait l'apprenant sur le pays dont il apprend la langue. Ces représentations peuvent être à la fois, un atout et un obstacle pour l'apprentissage. Dans le cas où l'apprenant construirait une image négative du pays étranger, il manifesterait incontestablement un rejet de la langue et de la culture étrangères, mais si ses représentations sont favorables pour cette même langue, elles déclencheront le processus d'apprentissage.

Nombreux sont les chercheurs qui ont tenté d'explicitier cette notion de continuité ou de discontinuité entre la culture maternelle et la culture étrangère. Nous citerons en l'occurrence G. ZARATE [25] qui parle « *du plaisir de retrouvailles de l'apprenant avec lui-même* ». Dans le cas d'une compatibilité entre les deux cultures, l'apprenant cherche la continuité et le reflet de sa propre culture dans la langue apprise. Mais si cet apprenant trouve une incompatibilité, son processus d'apprentissage sera bloqué et freiné.

Plus loin encore, BEACCO [13], en 2000, introduit la notion de continuité et de discontinuité culturelles, pour parler des ressemblances et des différences qui existent entre les deux cultures et qui influencent les représentations de l'apprenant sur la langue et la culture apprises.

Il adhère à l'apprentissage de cette culture si les ressemblances sont importantes avec sa propre culture .Cependant on note un rejet de la langue de l'autre si les deux cultures sont dissemblables.

En somme, les représentations jouent un rôle primordial dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Elles peuvent contribuer à l'accélération et à la fortification de cet apprentissage, comme elles peuvent être la cause d'un échec.

Il est donc intéressant de fonder l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère sur une approche interculturelle afin de pouvoir accéder à une meilleure connaissance de l'autre, de son histoire, de ses valeurs et de sa culture. L'apprenant doit donc avoir une vision objective du monde, il doit apprendre à accepter l'autre avec ses différences, tout en préservant sa langue et sa culture maternelles.

I-2-3 : L'éducation interculturelle :

La notion d'inter culturalité est de nos jours, de plus en plus, présente dans la didactique des langues. Elle occupe une place prépondérante dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, et constitue un lien étroit avec l'ouverture au monde.

Avec le flux migratoire et la mondialisation du marché économique, il est évident qu'un enseignement linguistique seul ne peut régler les insuffisances communicatives entre les natifs et les enfants des migrants, car la transmission d'un message n'est jamais neutre :⁷ « *toute situation de communication et les représentations des émetteurs et des récepteurs conditionnent la diffusion et l'interprétation des messages.* ».

Lors de l'acte communicatif, il peut y avoir accord réciproque entre le locuteur et son interlocuteur à travers les normes contenues dans la transmission, dans ce cas on parle d'une compatibilité entre les deux interlocuteurs. Mais parfois cette interaction se trouve entravée par des divergences des normes, des

⁷ -http://www.franccparler.org/dossiers/interculturel_theorie.htm

évidences non partagées et peut même conduire à un rejet total de la part de l'un des deux partenaires de l'acte communicatif.

Pour cela, la tâche qui incombe à l'enseignant de langue est d'initier ses apprenants à ces échanges, à ces conflits, à ces coopérations et même à une diversité culturelle, sans pour autant tomber dans le piège de l'ethnocentrisme. Il doit lui-même acquérir une compétence interculturelle avant d'intégrer cette dimension dans sa classe de langue.

Le défi que doit relever cet enseignant de langue n'est plus seulement d'enseigner la langue et la culture, mais aussi de montrer comment la culture maternelle de l'apprenant entre en interaction avec la culture de l'autre. L'éducation interculturelle naît de l'exigence d'intégrer les groupes minoritaires et devient un moyen pour éduquer les groupes majoritaires à vivre dans une société pluriethnique.

Elle doit donc « *favoriser la participation à l'interaction sociale* » [26]. En outre, elle doit permettre aux apprenants des minorités et de la majorité d'accéder aux mêmes chances d'égalité en éducation.

Plusieurs centres de recherches et d'études sur l'interculturel s'accordent à dire que l'enseignement/apprentissage des langues étrangères doit intégrer cette dimension interculturelle en classe. L'école doit « *caractériser cette volonté de faire reconnaître le droit à la différence et prétend permettre aux enfants et adolescents d'origine étrangère d'assumer leur identité culturelle tout en valorisant les différences culturelles* » [3]

Une telle éducation a pour objectif de faire supporter aux apprenants l'insécurité causée par l'inconnu, et de les conduire à vivre et à interagir avec des locuteurs de cultures étrangères, sans tomber dans le piège du stéréotype.

L'éducation interculturelle ne s'applique pas seulement pour l'enseignant de langue. Celui-ci doit partager cette éducation avec ses apprenants et doit les aider à réfléchir à ce qu'est la culture de l'autre, et sera le révélateur des implicites

culturels. L'enseignant doit faciliter à son apprenant cette démarche de l'acceptation de l'autre, en lui présentant des éléments culturels observables et reconnus par tous, tels les symboles, les vêtements, les gestes, les relations, les fêtes..., donc par une intégration progressive et profonde des éléments culturels de la langue apprise, en passant par des systèmes de valeurs, des croyances et de la vision du monde.

Conclusion partielle :

De toutes ces notions, nous déduisons que l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère doit inclure un enseignement linguistique et culturel en même temps. Langue et culture sont, alors, deux notions indissociables et on ne peut atteindre une compétence communicative sans tenir compte de la compétence socioculturelle et des représentations de l'apprenant vis-à-vis de la langue étrangère. C'est à partir de ses règles d'appartenance et de ses valeurs sociales que l'apprenant construit son identité.

Nous avons tenté d'explicitier, dans un premier temps, la notion de culture puis celle de l'interculturel, en passant en revue les travaux de certains chercheurs et spécialistes de l'interculturel. Nous avons également essayé de montrer le rôle de la culture dans l'enseignement/apprentissage des langues et la place qu'occupe l'interculturel dans le FLE, sans pour autant occulter la culture et la langue maternelle de l'apprenant.

La compétence culturelle est donc nécessaire pour l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, car sa prise en compte permet à l'apprenant, lors des échanges langagiers, d'anticiper sur le rôle de l'enseignant, du contexte d'interaction et de ses interlocuteurs. De ce fait une formation à l'interculturel s'avère à ce niveau importante pour l'apprenant. Elle lui permet de déterminer les similitudes et les incompatibilités culturelles avec son interlocuteur.

CHAPITRE II
COMPREHENSION ECRITE ET REFERENCES CULTURELLES

CHAPITRE II

COMPREHENSION ECRITE ET REFERENCES CULTURELLES

L'acte communicatif intègre à la fois les deux pôles : l'écrit et l'oral. Cependant l'enseignement/apprentissage des langues accorde généralement plus d'importance à la lecture et à la compréhension des textes.

La compréhension de l'écrit semble occuper la plus grande place dans les préoccupations des enseignants et de nombreux chercheurs en didactique des langues. Pour cela nous envisageons, dans ce présent travail, de définir la compréhension de l'écrit et l'acte de lecture en passant d'abord par la définition de la notion de compréhension. En tant qu'enseignante de langue au secondaire, nous avons constaté que nos apprenants ou nos élèves rencontrent d'énormes difficultés dans la compréhension des textes, et notre objectif ici est d'explicitier ces problèmes et d'essayer d'y remédier.

II-1- La compréhension de l'écrit :

II-1-1 Définition de la compréhension de l'écrit :

On ne peut définir la compréhension de l'écrit sans définir d'abord le concept de compréhension. De nombreux dictionnaires tentent de définir cette notion tel le dictionnaire pratique de didactique du FLE qui montre qu'en didactique des langues, la compréhension est « *l'opération mentale de décodage d'un message oral par un auditeur (compréhension orale) ou d'un message écrit par un lecteur (compréhension écrite)* »⁸.

⁸ ROBERT ; J-P, « Dictionnaire pratique de la didactique du FLE » OPHRYS, 2002

Cette opération de décodage nécessite une connaissance et une maîtrise du code oral ou écrit de la langue et des registres de discours des interlocuteurs ou des textes écrits. Dans le cas de la langue maternelle, cette opération s'acquiert de manière automatique mais dans le cas d'une langue étrangère, elle est tributaire de l'âge, de l'éducation de la culture de la personne, qui doit posséder des compétences langagières (linguistiques et communicatives) et des stratégies personnelles (de décodage, de repérage, de comparaison...etc.) pour comprendre un message.

La compréhension de l'écrit qui représente une sous partie de la compréhension se définit comme « *une aptitude résultant de la mise en œuvre de processus cognitifs, qui permet à l'apprenant d'accéder au sens d'un texte* »⁹

La compréhension d'un texte peut être décrite de deux manières différentes :

- Un processus sémasiologique ou « Bas-haut » dit aussi ascendant qui consiste à distinguer des formes, les segmenter et à interpréter le sens à partir de ces segments. Dans ce processus, l'élaboration du sens s'effectue d'abord par une perception des traces écrites, puis un rapprochement avec des unités mises en mémoire.
- Un processus onomasiologique ou « haut-bas » dit aussi descendant où les éléments écrits seraient dès leur perception dépendants des connaissances stockées par le lecteur.

Cette opération consiste à faire des prévisions hypothétiques des contenus et des formes, et à chercher des indices en usant dans des connaissances référentielles, sociolinguistiques, socioculturelles....etc. le sens du texte est donc construit par le lecteur à partir de ces hypothèses.

Dans la méthode traditionnelle, le processus de compréhension était basé sur la hiérarchisation des habiletés¹⁰ : la compréhension en lecture est passée d'un modèle centré sur des listes séquentielles d'habileté à un modèle plus globale orienté vers l'intégration de ces habiletés. Il fallait enseigner ces habiletés

⁹ CUQ, J-P, *op. cit.*

¹⁰ On entend par habiletés les compétences et les aptitudes des apprenants dans la compréhension d'un texte écrit

les unes après les autres et de façon hiérarchique. L'apprenant devait lors de sa lecture du texte, au même temps, décoder, trouver la séquence des actions, identifier l'idée principale et générale afin de construire le sens.

Mais cette méthode a montré ses limites quant à la compréhension des textes car elle n'implique pas le lecteur dans le processus de compréhension d'où le blocage constaté chez nos apprenants en particulier ceux dont le niveau est faible.

Le modèle contemporain du processus de compréhension concerne surtout la part du lecteur. La réception passive du message et du sens a laissé place à l'interaction texte-lecteur, en se servant à la fois du texte, des connaissances du lecteur, et de son intention de lecture pour créer le sens du texte.

De ce fait, l'enseignant de langue doit initier le lecteur ou l'apprenant à des stratégies de lecture qui lui permettront l'accès au sens d'un texte. Mais avant de présenter ces stratégies, on doit d'abord définir l'acte de lecture et montrer l'apport du lecteur dans la compréhension des textes et la construction du sens.

II-1-2 Les stratégies de lecture :

Les stratégies de lecture permettent à l'apprenant d'accéder au sens des textes avec l'aide de l'enseignant. Celui-ci considère la lecture comme une étape incontournable de l'apprentissage d'une langue et cherche la méthode la plus adéquate qui faciliterait à l'apprenant l'accès au texte. Pour expliciter cette méthode, on doit d'abord définir l'acte de lecture.

- L'acte de lecture :

En didactique des langues, la lecture peut être abordée de trois voies différentes : le choix des textes à lire, la nature des activités pédagogiques et l'accès au sens des messages écrits. Mais ce qui devient plus important pour les didacticiens c'est la construction du sens par le lecteur.

Au départ, cet accès au sens était synonyme d'une compréhension globale ce qui suppose une maîtrise du code linguistique. Or, il s'avère que la connaissance du code d'une langue est insuffisante pour comprendre un texte. Il est nécessaire alors que l'apprenant ait des compétences à saisir la structure sémantique, la connaissance du code linguistique ainsi que le genre textuel car toute activité de lecture suppose simultanément la maîtrise de certains éléments linguistiques et la recherche de l'information par le lecteur.

Daniel COSTE (Cité par Sophie Moirand) [27] montre « *Qu'il existe des situations de lecture...l'acte de lire s'inscrit dans un processus d'énonciation où le sujet lisant a ses propres intentions de communication qui contribuent de façon non négligeable à prêter son sens au texte* ». Ce chercheur montre ici que l'acte de lecture est une activité fondamentalement cognitive où le lecteur ne s'arrête pas sur chaque signe graphique mais il distingue des formes qui lui permettent de lire de manière globale. Cette perception lui permet d'émettre des hypothèses sur ce qui va suivre en se basant sur les connaissances qu'il a sur le texte et sur le monde.

Il est alors plus facile de lire et de comprendre un texte au contenu référentiel connu qu'un texte dont le thème est nouveau car le lecteur possède en mémoire des schémas de contenu concernant par exemple l'organisation textuelle. En l'occurrence « *La structure narrative et reconnaissable dans une nouvelle ou dans un fait divers, la description est identifiée dans des guides touristiques* »¹¹

La connaissance de ces schémas de contenu est liée à la compétence culturelle du lecteur. Le texte ne se déchiffre pas seulement en fonction des formes qui le constituent mais aussi selon « *l'encyclopédie du lecteur* »¹²

¹¹ http://www.oasisfle.com/documents/comprehension_de_l'ecrit.HTM 06/01/2007

¹² Idem

- Les stratégies de lecture :

La notion de stratégie s'est imposée graduellement dans la réflexion didactique et le terme trouve des applications variées tantôt il renvoie à des stratégies d'apprentissage, tantôt à des stratégies de communication. Les premiers chercheurs comme O'MALLEY et CHANOT proposent de distinguer les stratégies métacognitives qui correspondent à une réflexion sur le processus d'apprentissage, des stratégies cognitives qui correspondent au traitement de la matière à étudier et enfin des stratégies socio-affectives impliquant une interaction avec une autre personne. Ces deux chercheurs assimilent les stratégies d'apprentissage des stratégies de communication.

La notion des stratégies s'est développée progressivement et a permis une réflexion sur les stratégies adoptées par les enseignants. En plus de la transmission de connaissances, les enseignants pensent aujourd'hui à une adaptation de l'enseignement aux besoins et aux styles des apprenants par une variation de l'activité. Comme il a été déjà signalé, certains apprenants savent très bien lire mais ne comprennent pas ce qu'ils lisent faute de stratégies de lecture.

Joselyne GIASSEN montre « *Une stratégie de lecture est un moyen ou une combinaison de moyens que le lecteur met en œuvre pour comprendre un texte.* »¹³. GIASSEN signale que le lecteur doit planifier sa lecture et vérifier le bon déroulement. Il doit coordonner un ensemble de stratégies dont il peut modifier l'application lorsque la nécessité se présente.

Une stratégie n'est donc pas un automatisme mais un comportement du lecteur qui permet de résoudre un problème rencontré lors de la lecture. Le lecteur possédant des stratégies de lecture est dit actif car il se pose continuellement des questions sur le texte « de quoi parle l'histoire ?, à quoi ressemble cet objet ?, quel est l'endroit ?, Qu'ai-je appris dans ce texte ?... ». A l'inverse, le lecteur qui ne possède pas ces moyens est dit non stratégique car il ne réalise pas qu'il perd le fil du texte et qu'il faut utiliser certaines techniques pour le comprendre.

¹³ <http://www.pedagonet.com/other/lecture3.html> 06/01/2007

GIASSON propose à ce niveau un enseignement explicite des stratégies de lecture où l'enseignant doit aider l'élève à développer des ressources cognitives, affectives et métacognitives pour approcher la lecture de façon plus claire. Il doit enseigner aux apprenants **comment** utiliser une stratégie, **pourquoi** l'utiliser et **quand** l'utiliser. L'enseignant ne doit pas se contenter d'expliquer les stratégies aux apprenants mais les guider dans leurs premiers essais d'application en leur fournissant les indices et en expliquant et en ajustant parfois. Il doit leur donner un soutien maximum pour l'application d'une stratégie et en leur expliquant l'utilité de son utilisation dans la compréhension d'un texte.

Ainsi l'apprenant peut devenir un lecteur actif à partir du moment où il commence à utiliser la stratégie intériorisée lors de son apprentissage en interaction. Il peut par la même faire un transfert vers d'autres situations de lecture, adapter une stratégie ou en combiner plusieurs pour atteindre un objectif particulier.

La stratégie n'est donc qu'un outil pour faciliter la réalisation d'objectifs de lecture. Sophie MOIRAND montre par ailleurs que tout apprenant possède une image de l'apprentissage d'une langue et une idée sur ce qu'est la compréhension de l'écrit en langue étrangère. Elle souligne que « *La recherche avec les apprenants de projets de lecture communs devrait être sans doute la première stratégie pédagogique employée par l'enseignant* » [27]

Selon MOIRAND, un lecteur débutant recourt après le stade de la lecture-déchiffrage à la traduction en langue maternelle pour comprendre un texte, mais dans le cas de l'élaboration de projet de lecture, cette opération serait insuffisante du fait qu'une bonne traduction exige une bonne connaissance des deux langues en présence (ce que ne possède pas la majorité des débutants en langue étrangère). Il est donc nécessaire de montrer aux débutants que l'on peut comprendre un texte sans être capable de saisir chaque détail et de traduire chacun de ces termes en leur faisant prendre conscience des stratégies de compréhension qu'ils développent en langue maternelle, de leurs compétences en lecture et de la possibilité de transfert en langue étrangère. Elle ajoute que le rôle de l'enseignant est fondamental, il permet de guider l'apprenant par des pratiques de repérage à partir d'un projet initial. On choisit de lire tel ou tel texte, en ayant

des idées sur le référent du texte ou sur ses dimensions pragmatiques. Une lecture balayage peut donner à l'apprenant des indications d'ordre formel, thématique ou énonciatif qui l'amènent à anticiper sur le contenu du texte et vérifier les hypothèses qu'il en formule. L'apprenant –lecteur doit interagir avec son texte.

- La démarche interactive :

Dans la démarche interactive de lecture, la compréhension d'un texte s'établit par la jonction entre la reconnaissance d'éléments du code linguistique et la projection des connaissances du lecteur sur le texte. L'apprenant-lecteur doit participer activement au processus de compréhension, en faisant appel à ses pré-connaissances pour encourager la fabrication d'hypothèses. Il va puiser dans son stock de connaissances et d'expériences ce qui va l'aider à comprendre le texte. Il se produit alors un phénomène d'interaction entre ce que le lecteur connaît et ce qu'il trouve dans le texte. Il doit coopérer alors avec l'enseignant et avec les autres pour construire le sens.

A l'aide de ses connaissances préalables, le lecteur doit combler ce qu'il n'est pas dit explicitement dans le texte. Pour mieux expliquer la démarche interactive, nous rejoignons Francine CICUREL [2] qui précise que « *Dans une optique interactive, la compréhension est obtenue par paliers. Chaque stade a son objectif ...le lecteur va comprendre le texte en le reliant à ce qu'il connaît déjà* »

Dans sa démarche interactive, CICUREL propose quatre étapes : Dans un premier temps, elle montre que l'enseignant doit orienter et activer les connaissances du lecteur pour l'encourager à les mobiliser et le préparer à sa lecture en faisant appel à son vécu et à son encyclopédie. Cette première approche se fait avant la lecture du texte. Par la suite, le lecteur procède par une observation et une lecture balayage du texte pour relever les indices prégnants tel que les noms propres, les chiffres, les paragraphes ou les signes de ponctuation. Cette observation va lui permettre de formuler des hypothèses de sens. La troisième étape consiste à aborder le texte à partir d'un objectif, il faut proposer une ou plusieurs entrées susceptibles d'être favorables pour l'accès au sens. Il s'agit d'une lecture-recherche guidée par la ou les consignes données par

l'enseignant. La dernière étape favorise l'interaction avec les mêmes informations recueillies dans le texte lu et les anciennes connaissances. On pousse le lecteur à réagir oralement ou par écrit et à donner son point de vue. Pour vérifier cette compréhension, l'enseignant peut proposer des activités d'extension en lexique par exemple.

Mais en l'absence des pré-connaissances l'apprenant-lecteur se trouve découragé. Il est un récepteur passif d'un texte qui le repousse. Il attend tout du texte car il contient un grand nombre d'informations qui lui sont inconnues. Dans le cas de nos apprenants, la dernière étape de la démarche interactive fait défaut car les apprenants trouvent d'énormes difficultés quant à la compréhension des textes. Ils leur manquent les pré-connaissances concernant les textes, ils ne possèdent pas les informations sur les noms de personnes célèbres, les lieux ou les dates...etc., d'où le blocage constaté lors de la lecture et de la compréhension des textes.

Dans une classe de langue, la culture étrangère est omniprésente dans les textes et la compréhension en est dépendante. L'apprenant ne peut accéder à cette compréhension que s'il possède une compétence culturelle.

II-1-3- Compréhension d'une culture étrangère en classe de langue :

Dans une situation d'apprentissage en classe de langue étrangère, l'apprenant est souvent confronté à plusieurs cultures. Langue et culture doivent alors être étudiées conjointement, et toute manifestation culturelle doit être exprimée par des éléments linguistiques. Dans le cas de la langue maternelle, l'apprentissage de la culture se fait de manière inconsciente et automatique. Au fur et à mesure que l'apprenant avance dans son apprentissage, il acquiert de nouvelles connaissances concernant sa propre culture. Cette culture maternelle peut s'exprimer par un saut par l'imagination dans la langue étrangère qui constitue une expérience éducative intéressante. Elle peut par la même augmenter le risque d'assimilation à la langue maternelle et avec elle à la culture étrangère.

Pour réduire ce risque, on doit mettre l'accent sur l'apprentissage culturel. Il est donc nécessaire selon BYRAM [14] de « *Déterminer ce qui doit être enseigné,*

quel contenu culturel doit être retenu pour être présenté aux apprenants et comment la présentation doit être intégrée à l'ensemble de l'enseignement de la langue »

L'intégration de culture étrangère dans le processus d'apprentissage d'un apprenant peut être liée au concept de francophonie.

- La francophonie en Algérie :

Dans les pays francophones, l'enseignement et la compréhension de la culture étrangère se faisait par le choix d'un sous-groupe et par la présentation d'une partie de la culture française, ce qui permet de donner une vue partielle du mode de vie d'une région de la société française par exemple. Cependant cette approche a montré ses limites quant à l'enseignement de la culture.

Les études plus récentes comportent un éventail plus large et le champ de la description de la vie quotidienne est plus ouvert et s'appuie sur des considérations d'individus appartenant aux catégories socio-économiques illustrées par les personnages et la fréquence des événements qui leur arrivent. Cette façon de se présenter des gens et la création de frontières entre les groupes ethniques est marquée par les traits « **diacritiques** »¹⁴ tel les tenues vestimentaires et l'habitat dont l'importance dépend de la valeur des significations culturelles et de celle qui la distinguent d'autres communautés.

L'avantage ici est de présenter ces phénomènes culturels au sein même de la structure sémantique de la langue apprise et de réduire le degré d'assimilation à la langue et à la culture maternelles.

Pour l'Algérie la situation linguistique est encore ambiguë du fait de la coexistence de plusieurs langues parlées (l'arabe, le français, le berbère...). Elle nous met face à des apprenants issus de différents milieux sociolinguistiques. Mais d'une manière générale et dans le cas d'un jeune apprenant confronté à une langue étrangère pour la première fois, l'identité linguistique et culturelle qui domine lors de son apprentissage est son identité linguistique nationale.

¹⁴ Cette expression est empruntée à BARTH.F, 1969, Introduction. In F.BARTH (éd.), *ethnic groups and boundaries*. London: Allen and Unwin. Cité par M.BYRAM .op.cit p130

Dans le cas d'un apprenant adolescent, comme nos élèves du secondaire, le principe de représentation d'une culture étrangère est le même que celui du jeune apprenant mais le problème d'accessibilité diminue et l'attention aux différences culturelles est plus importante.

La réalité sociolinguistique en Algérie est hétérogène et nous permet de relever selon Safia RAHAL « *trois catégorie de locuteurs francophones. Nous avons des francophones **réels** c'est-à-dire des personnes qui parlent réellement le français dans la vie de tous les jours, des francophones **occasionnels**, et là, il s'agit d'individus qui utilisent le français dans des situations bien particulières. Il y a un usage alternatif des deux langues le français et l'arabe ou le français et le berbère. Nous relevons également le cas des francophones **passifs**. Cette catégorie concerne les locuteurs qui comprennent cette langue mais qui ne la parlent pas.* »¹⁵

Bien que l'Algérie soit le deuxième pays francophone dans le monde, nous constatons que la majorité des algériens utilise le français de manière occasionnelle, d'où la deuxième catégorie citée par S. RAHAL. Ainsi en situation d'apprentissage, la compréhension de la culture de l'autre est dépendante de la situation sociolinguistique de l'apprenant et de son degré de maîtrise de la langue française.

II-2 :-Rôle des références culturelles dans la compréhension de l'écrit :

La nouvelle approche de lecture exige de l'apprenant-lecteur d'être actif et de mettre en parallèle ce qu'il va lire et ce qu'il connaît déjà de la lecture en langue étrangère. Il doit alors penser à la manière dont il va lire les textes choisis.

La lecture est avant tout une expérience personnelle de communication avec le texte. La compréhension d'un texte écrit demande du lecteur une mobilisation de ses connaissances pour aller à la rencontre de nouvelles données, et de savoir prélever les indices qui vont l'aider à saisir le sens.

¹⁵ http://www.initiatives.refer.org/_notes/sess610.htm 05/03/2007

L'accès au sens d'un texte est alors dépendant d'une bonne maîtrise des références culturelles. De ce fait nous jugeons nécessaire d'explicitier la notion de référent culturel, en passant par les problèmes rencontrés chez nos apprenants lors de la lecture/compréhension d'un texte. Nous tenterons par la suite de montrer l'impact ou le rôle de la compétence socioculturelle sur la compréhension de l'écrit.

II-2-1 - Définition et acquisition des références culturelles :

La notion de référent ou de référence préoccupe de plus en plus les didacticiens et les enseignants de langues étrangères. Elle exprime une idée de renvoi. Le terme de référent s'explique par « *un objet réel ou imaginaire du monde. Il montre à quoi le signe ou le texte renvoie* »¹⁶.

Les référents socioculturels sont des signes socioculturels qui représentent une partie intégrante de la culture d'une langue. Ainsi la classe de langue doit être le lieu où toute relation entre culture maternelle et culture étrangère doit être proposée. L'enseignant doit, de ce fait, accorder un grand intérêt à l'enseignement / apprentissage de la compétence culturelle dans le cas d'une langue étrangère.

En matière de perception culturelle, l'apprenant monolingue est « *prisonnier des cribles, des filtres de sa propre culture, qui sont autant d'obstacles à une compréhension correcte de l'autre culture* »[22]

H.Besse (Cité par Boyer) [22] montre dans cette citation que l'apprenant est prisonnier de ses systèmes de valeurs, de ses représentations culturelles qui lui offrent des attitudes toutes prêtes à l'égard du peuple dont il apprend la langue.

Par ailleurs, l'idée de renvoi est exprimée selon S.Moirand (Cité par Boyer) [22] par une compétence référentielle qui s'explique par « *une connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leur relation.* » Moirand précise ici que cela concerne surtout les savoirs, les savoir-faire et les

¹⁶ *Dictionnaire du littéraire*, Paul ARON, Denis SAINT-JACQUE, Alain VIALA, 1ère éd « quadrige » PUF, Paris, septembre, 2004.

représentations de l'univers auquel renvoie telle langue ou tels signes culturels (l'organisation sociale, le territoire...).

L'acquisition de toutes ces références semble avoir quelques points communs avec celle du natif. Pour ce dernier cette compétence à comprendre sa culture consiste à mettre en rapport des savoirs antérieurs avec le vécu immédiat, en sollicitant les références adéquates à ce vécu. Il s'agit là d'une familiarité avec certaines connaissances du monde qui s'accompagne d'une certaine sécurité. Mais pour un étranger ou un apprenant d'une langue étrangère la situation est autre. Celui-ci n'est pas à même de distinguer les différences, et ses schèmes de perception (l'expression est de G. ZARATE) sont au départ, inadéquats et impropres pour éviter la situation de crise.

Pour découvrir la culture de l'autre, l'apprenant doit se mesurer à un double obstacle : apprendre à percevoir les implicites autour desquels s'organisent les communautés (nationales, sociales...) auxquelles il appartient, et concevoir le fonctionnement en perçant les frontières et en décodant les implicites.

Donc un enseignement /apprentissage de la culture étrangère s'avère, à ce niveau, intéressant afin de dépasser les effets de l'ethnocentrisme et de faciliter la compréhension des messages écrits à l'apprenant de la langue étrangère. Cette compréhension peut, dans certains cas être empêchée à cause de certains problèmes.

II-2-2 : Difficultés de compréhension chez l'apprenant de langue étrangère.

Lors de la lecture d'un texte en langue étrangère, l'apprenant rencontre souvent des mots ou des expressions qui lui sont inconnus. Une explication isolée de tous ces mots ne peut faciliter la compréhension du texte. Ces mots doivent être pris dans leur contexte et considérés par rapport à d'autres termes.

Si l'apprenant ne parvient pas à comprendre pourquoi l'auteur recourt à l'emploi de ces expressions ou ces mots cela montre qu'il manque de compétences et d'aptitudes pour accéder au sens du texte.

Les difficultés rencontrées chez nos apprenants relèvent surtout de l'absence de la compétence culturelle et de la non maîtrise des références socioculturelles par l'apprenant-lecteur. Celui-ci ne peut, alors effectuer le va-et-vient nécessaire entre ce qui est déjà dans sa mémoire et les nouvelles données textuelles. D'où le blocage

II-2-3 : Rôle de la compétence socioculturelle dans la compréhension de l'écrit.

La question de l'accès au sens ou de la compréhension des textes écrits est particulièrement liée aux problèmes de perception visuelle et à l'attitude active du lecteur. Ceci dit, lire un texte c'est percevoir directement des significations. La compréhension d'un texte écrit consiste alors à anticiper la signification à partir de la perception de certains indices par l'apprenant-lecteur.

Cette aptitude à la perception dépend de la compétence socioculturelle de l'apprenant, tel le cas pour la compréhension d'un texte écrit en langue maternelle. Mais face à un texte écrit en langue étrangère, les possibilités perceptives du lecteur semblent être paralysées. Il ne peut reconnaître les unités du code et par conséquent les indices qui lui permettent de comprendre ce qu'il lit.

Pour notre pays, et à travers notre expérience de professeur de langue étrangère au secondaire, nous signalons que l'un des aspects les plus importants de la lecture /compréhension de textes écrits semble être négligée. Nous mettons là l'accent sur les éléments socioculturels du texte qui ne sont pas encore bien pris en charge par l'institution et les enseignants de langues étrangères.

En nous inspirant des travaux de GUIRAUD [28] nous allons essayer de montrer ce qu'on entend par ces éléments socioculturels et quelles formes peuvent –ils prendre dans un texte. Selon ce même chercheur, la société est un système de relations entre les individus, qui a pour but les échanges la production, etc. Ainsi cette relation doit être signifiée.

Cette signification peut être perçue à travers les signes socioculturels tels que les signes d'identité, les signes de politesse, les rites, les modes, etc. Pour les

signes d'identité qui permettent de reconnaître l'identité des individus et des groupes, on relève les noms, les enseignes, les coiffures, les armes... Les signes de politesse qui déterminent la nature des relations entre les individus sont exprimés par les rites les cultes religieux les cérémonies les sacres, etc.

Nous citons également les noms propres de personnes ou de lieux comme DE GAULLE, VICHY, les sigles et les abréviations (CE, CEDEX), les expressions historiques (je vous ai compris) de DE GAULLE, les valeurs, les croyances et les comportements partagés d'un groupe social. Ces éléments apparaissent dans des textes écrits tels que les textes littéraires, journalistiques etc. Si l'apprenant ne maîtrise pas ces éléments socioculturels, il peut se retrouver devant une impasse. Une méconnaissance d'un nom propre comme (JEANNE D'ARC) ou une date historique (1789) peut entraver la compréhension du texte.

En somme, un enseignement / apprentissage des éléments socioculturels paraît à ce niveau, nécessaire pour faciliter aux apprenants l'accès au sens des textes écrits en langue étrangère, et les aider à acquérir et à développer une compétence socioculturelle.

-Enseignement / apprentissage de l'aspect socioculturel en classe de langue.

La prise en compte de l'aspect socioculturel dans l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère est d'une importance capitale, et sa considération par l'enseignant de langue peut faciliter à l'apprenant la compréhension de messages écrits ou oraux.

Avant de montrer quels sont les aspects socioculturels que l'enseignant doit faire acquérir à l'apprenant de la langue étrangère, on doit d'abord montrer ce qu'on entend par ce concept. Selon G. NEUNER [29], l'enseignement d'une langue étrangère comporte trois aspects qui sont interdépendants et qui sont entremêlés de contenus socioculturels :

- Un aspect pragmatique où l'on cherche à développer chez l'apprenant des aptitudes, en enseignant la langue à des fins communicatives. Dans cet aspect les contenus socioculturels sont implicites et apparaissent surtout en vocabulaire ou dans des éléments visuels.
- Une approche cognitive où l'on dissocie l'aspect linguistique de l'aspect socioculturel dont la nature dépend des normes sociopolitiques et éducatives qui prévalent.
- Une approche affective étroitement liée à l'approche cognitive par sa compatibilité avec elle. Cette approche a pour objectif la formation d'attitudes et d'opinions concernant le pays dont on enseigne la langue. Or cette approche a montré des dérapages pour des raisons idéologiques.

L'aspect socioculturel est socialement situé et son enseignement permet de faire acquérir à l'apprenant la maîtrise d'un nombre répertorié d'indices et de référents culturels. Donc une compétence socioculturelle.

Pour cela G. NEUNER [29] distingue deux voies d'approche des aspects socioculturels. Une perceptive de l'enseignement (c'est-à-dire la méthode, le programme, le manuel, etc.) et une perspective de l'enseignement (les dispositions de l'apprenant, sa sensibilisation son niveau de connaissances, ses intérêts et ses stratégies d'apprentissage).

NEUNER montre que la manière que l'enseignant donne lors de son enseignement n'est pas forcément celle que l'élève apprend. Il faut donc s'intéresser de plus en plus à l'apprenant et vérifier l'aboutissement de l'apprentissage. Il précise par ailleurs, que cet enseignant doit tenir compte des normes sociopolitiques et institutionnelles qui lient le pays de l'apprenant à celui dont il apprend la langue (ce rapport peut être amical, indifférent, hostile, un rapport de domination ou de dépendance). Dans ce cas l'apprenant perçoit l'autre en sélectionnant les thèmes et les événements propres à ce pays.

Pour ce qui est des institutions sociales on cite le cas de l'école. Celle-ci doit élaborer une démarche pédagogique globale pour une perception plus importante.

En plus des normes sociopolitiques, l'enseignant doit tenir compte aussi de l'aspect socioculturel propre au pays étranger.

En Algérie, l'enseignement /apprentissage du français et les objectifs qui lui sont assignés ne prennent pas au sérieux l'enseignement de la culture française ou de ses contenus socioculturels. Notre expérience d'enseignante nous permet de dire que bon nombre d'élèves (tout palier confondu) éprouvent des difficultés à communiquer ou même à lire des textes écrits en français par méconnaissance des référents socioculturels.

La majorité de ces apprenants ont des représentations négatives sur la langue française et la considèrent comme la langue du colonisateur, d'où le rejet de la culture voire de la langue. C'est pour quoi, il est nécessaire d'introduire un enseignement culturel dans les classes de langues étrangères. Car apprendre une langue étrangère est une occasion pour acquérir une autre culture.

BEACCO [13] montre à ce propos que « *l'enseignement /apprentissage des langues est une mise en relation avec d'autres comportements, croyances, rythmes, habitudes, paysages ou mémoires.* » Il faut remarquer ici que la maîtrise des langues étrangères est un moyen privilégié pour accéder aux cultures étrangères.

Il ajoute par ailleurs que l'apprentissage d'une langue étrangère « *implique mécaniquement la présence de quelques éclairages culturels* ». Ces éclairages peuvent motiver l'apprenant à cet apprentissage lorsqu'il en éprouve une attirance pour la culture qu'elle véhicule. Ils peuvent aussi le repousser si celui-ci manifeste à cet égard des représentations négatives.

En définitive, nous précisons que toutes les difficultés rencontrées chez nos apprenants en langue française tiennent plus aux référents culturels de cette langue, qu'à son mode de fonctionnement.

Conclusion partielle :

La compréhension de l'écrit est une étape incontournable dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Comprendre un texte c'est avoir, une bonne maîtrise du code linguistique de la langue et de sa culture. Nous avons essayé, dans ce chapitre, d'explicitier cette notion de compréhension, en passant par l'explication de l'acte de lecture et des stratégies de lecture.

Nous avons également tenté de montrer le rapport existant entre l'enseignement d'une langue et celui de sa culture. En effet la langue et la culture sont indissociables et on ne peut considérer l'une sans l'autre. La présence de référents culturels ou socioculturels dans un texte donné dans une langue étrangère peut, dans le cas où l'apprenant ne possède pas de compétence socioculturelle, entraver. La compréhension de ce texte.

Un enseignement de langue étrangère dépourvu de référents socioculturels ne peut être efficace même si la langue cible est considérée comme une langue véhiculaire. La compétence socioculturelle fait intrinsèquement partie de toutes les autres compétences de communication et peut aider l'apprenant-lecteur à construire le sens d'un texte.

Donc comprendre un texte en langue étrangère c'est d'abord comprendre les significations et les références socioculturelles données dans ce texte.

CHAPITRE III
SITUATION SOCIO-CULTURELLE ET LINGUISTIQUE EN ALGERIE

CHAPITRE III

SITUATION SOCIO-CULTURELLE ET LINGUISTIQUE EN ALGERIE

La situation linguistique en Algérie semble être problématique du fait de la coexistence de plusieurs langues telles l'arabe classique, l'arabe dialectal, le berbère et le français. Cette richesse de la situation linguistique est une véritable source de richesses et d'interrogations vu les changements importants qu'a connu et continu de connaître le paysage linguistique algérien. Depuis la période post indépendance l'institution a généralisé l'utilisation de la langue arabe dans tous les domaines et l'a promulguée comme langue officielle afin de la substituer à la langue française. Elle devient alors langue d'enseignement pour toutes les matières.

Le caractère plurilingue de la société algérienne est souvent marqué dans le milieu scolaire par les représentations et les attitudes liées à l'identité culturelle des apprenants. Cette affectation peut ainsi influencer sur leur apprentissage.

Nous tenterons dans ce présent chapitre de passer en revue quelques généralités sur la situation linguistique en Algérie, en montrant les différentes langues parlées et leur statut dans la société.

Par ailleurs, nous essayerons, à travers un questionnaire, de montrer l'influence des représentations des élèves sur les langues utilisées en classes en l'occurrence la langue française.

III-1 - La situation linguistique :

III-1-1 - Quelques généralités sur la situation linguistique en Algérie :

Pour comprendre la question des langues telle qu'elle se présente particulièrement en Algérie, il est important d'explicitier les enjeux culturels, sociaux et politiques qui lui sont liés. C'est ce qu'on entend généralement par le terme de politique linguistique.

L'histoire des langues en Algérie est marquée par deux grands événements: l'invasion des arabes pour l'islamisation et la colonisation française dont l'objectif était la déculturation à partir de 1830.

A la langue parlée par les algériens (le berbère) sont venues s'ajouter d'autres langues qui viennent d'ailleurs (l'arabe et le français). Cette variation des langues imposées par l'histoire s'explique par la coexistence de quatre langues l'arabe standard, l'arabe dialectal, le berbère et le français.

En fonction de son usage dans la société, chaque langue possède un statut et une place sociale qui sont valorisés ou minorés. Vu la place accordée à l'islam avant 1830, l'Algérie entretient avec la langue arabe un lien particulier, du fait de l'importance de l'encadrement socio religieux et des lieux de prières et d'enseignement du coran, la langue arabe a été alors monopolisée pour l'écrit.

Cependant, depuis sa conquête en 1830, l'Algérie a été administrée dans la langue française et ce jusqu'à son indépendance en 1962. Le système d'enseignement en langue arabe (notamment dans les écoles coraniques) a été minorée durant toute la période coloniale et a été remplacé par le français, en maintenant les langues parlées (arabe et berbère).

A Partir de 1962, le gouvernement algérien a mis en œuvre une réforme linguistique progressive, pour restaurer la place de la langue arabe et la réintroduire dans l'enseignement, l'administration et l'environnement public

Gilbert Grandguillaume¹⁷ précise que cette réforme répond à une triple motivation où l'arabe représente la face culturelle de l'indépendance, la langue de l'islam et celle de la nation arabe afin de souligner son appartenance au monde arabe.

La politique d'arabisation tentait alors de parvenir à une langue nationale unique fondée sur l'arabe et intégrant les dialectes. Dans les anciennes colonies françaises (La Tunisie et le Maroc), la politique linguistique est la même qu'en Algérie. Il s'agit de faire un choix entre telle ou telle langue ou utiliser parallèlement le français et l'arabe à l'école ou dans la communication quotidienne .Peut-on parler dans ce cas là d'un monolinguisme ou d'un bilinguisme ?

- Monolinguisme ou bilinguisme ?

Dès 1962, la question de l'arabisation a divisé la société politique algérienne en deux tendances : une tendance pour l'arabisation et une tendance pour le bilinguisme. Avec la première tendance ou le monolinguisme, on voulait

¹⁷ [http:// Grandguillaume.free.fr/ar_fr/mayotte.html](http://Grandguillaume.free.fr/ar_fr/mayotte.html) : consulté le 22/12/2007 à 14h15.

donner à l'Algérie une marque arabe et musulmane et inculquer aux algériens une culture et une identité arabe.

Dans le cas du bilinguisme, on ne rejette pas l'utilisation de la langue arabe, mais maintient la langue française pour la gestion du pays et l'accès à la modernisation. Le choix entre ces deux tendances n'est pas clairement explicité en Algérie, car jusqu'à 1978, la politique suivie était le bilinguisme, puis le monolinguisme prend le dessus sous la présidence de Chadli Bendjedid. En fin, à partir de 1999 et avec l'arrivée du président actuel Mr Abdelaziz Bouteflika, on assiste à un choix implicite, mais toujours non officiel du bilinguisme.

De ce fait, On peut dire que l'Algérie n'a jamais compromis l'usage du français. Même si l'arabe dit standard est considéré comme langue d'enseignement, et d'administration, le français reste la langue privilégiée des sciences et de l'économie.

Dans les interactions quotidiennes ou familiales, les algériens utilisent généralement et selon la situation l'arabe dialectal ou le berbère. A ce niveau, il nous semble intéressant de montrer la relation entre d'une part les deux langues académiques (le français et l'arabe) et d'autre part l'arabe dialectal et le berbère.

III-1-2- Statut de l'arabe standard et du français :

La situation linguistique de l'Algérie est le produit d'une histoire qui remonte à 1830 et qui montre la coexistence de plusieurs variétés langagières en passant par le berbère, les différentes langues étrangères, l'arabe dialectal et l'arabe standard. La juxtaposition de l'arabe standard et du français à partir de 1962 montre une différence entre ces deux langues traduisant le caractère d'appartenance identitaire des individus et par la même le statut social de la

langue en question. En d'autre terme, l'une s'efforce de recouvrer sa place dans la société et l'autre d'asseoir son image de langue de la science et de la modernité.

- Le statut de l'arabe standard :

Au lendemain de l'indépendance, le gouvernement algérien a réclamé la restitution de la langue arabe dont il avait été privé pendant la colonisation. Cette langue est revendiquée comme langue du futur Etat algérien pour revaloriser une identité nationale oh combien minorée par le colonisateur et pour effacer toutes les traces culturelles laissées par les français.

Cependant les tenants de l'arabisation et les décideurs algériens ne pouvaient pas bannir totalement la langue française du champ politique et économique car elle permettait l'accès à la modernisation et à un essor économique. Ils étaient contraints de recourir à un enseignement bilingue et une langue arabe calquée selon Grandguillaume [30] sur une culture occidentale au risque de « faire perdre le caractère culturel spécifique attaché à la langue classique.

Dans cette citation, Guilbert Grandguillaume montre qu'une utilisation exagérée des emprunts ou des calques peut modifier la structure et le fonctionnement de la langue.

La langue arabe comprend trois variétés qui sont la langue arabe classique appelée aussi fusha qui est essentiellement écrite et respectée car c'est la langue de l'islam et du coran. L'arabe standard considéré comme langue nationale utilisée dans l'enseignement, les médias et l'administration et l'arabe dialectal qui

est la langue maternelle de la majorité de la population. Ce dialecte assure l'intercompréhension entre les parlers régionaux.¹⁸

Dès sa première année de scolarité, l'enfant algérien se trouve coupé de la langue qu'il a toujours parlée et utilisée avec sa famille ou ses amis. A l'école, il apprend l'arabe standard qui est proche de l'arabe classique ou fusha mais dont il ignore les règles de fonctionnement, le lexique.....etc.

L'arabe standard possède une forme écrite qui lui permet de jouir d'un certain statut social qui le valorise devant les autres parlers régionaux. Etant une variété de l'arabe classique ou fusha, l'implantation de l'arabe standard basé sur un double rôle, d'une part l'unification idéologique vu le lien étroit qu'il entretient avec l'islam et la nation arabe et d'autre part son objectif de parvenir à une langue nationale unique intégrant les dialectes ou les parlers et visant le dépassement « *de la dualité classique-dialectes, ainsi que le pluralisme linguistique exprimé par les parlers régionaux arabes et berbères* »¹⁹

Bien qu'il soit concurrencé par d'autres parlers, l'arabe standard reste la langue officielle et nationale du pays.

- Statut du français :

L'usage de la langue française a tout le temps constitué un enjeu idéologiquement non linguistique. Imposée au peuple algérien, par la colonisation en 1930, cette langue a constitué un élément important dans l'accélération de son entreprise de dépersonnalisation et d'acculturation. Elle a pour longtemps représenté la langue du colonisateur synonyme d'injustice et d'oppression ; c'est pourquoi un certain rejet à l'égard de cette langue est constaté.

¹⁸ Il est à noter qu'il existe différents dialectes de l'arabe en Algérie, celui de l'est, celui de l'oranaï ; de l'algérois et celui du sud en plus du dialecte berbère.

¹⁹ [http:// Grandguillaume.free.fr/ar_fr/stigmatisation.doc](http://Grandguillaume.free.fr/ar_fr/stigmatisation.doc) : consulté le 22/12/2007 à 12h15.

Après 1962, l'usage de la langue française s'est considérablement étendu pour le prolongement de la gestion des institutions du jeune Etat qui s'explique par l'expansion de l'utilisation de la langue française devenue langue de l'administration.

En dépit de la politique d'arabisation qui tentait de généraliser la langue arabe et la substituer à la langue française, cette dernière continue d'occuper une place prépondérante dans la société algérienne et ce à tous les niveaux : économique, social et éducatif.

Jusqu'à la mise en place de l'école fondamentale totalement arabisée en 1978, le français avait encore le statut de langue seconde, mais vers les années 80, cette langue est reléguée au rang de langue étrangère. Khaoula Taleb Ibrahim signale que « *L'enseignement du français langue étrangère va énormément périliter et même pratiquement disparaître dans certaines régions de l'intérieur et du sud* »²⁰

La langue française selon Khaoula Taleb Ibrahim n'occupe pas la même place chez les locuteurs algériens des différentes régions. Cette place diffère selon le milieu social de l'individu. Au sud ou dans les pays de l'intérieur le français est considéré comme langue étrangère, mais au centre ou dans les grandes villes, il est pratiqué en alternance codique avec l'arabe dialectal ou le berbère d'où le statut de langue seconde.

Cette langue demeure véhiculaire et inégalement utilisée et maîtrisée. Ceci dépend d'une part de la formation scolaire et universitaire des parents et d'autre part de leur appartenance géographique et sociale.

²⁰ <http://ens-webs.ens-lsh.fr/colloques/france-algerie/communication.php> »?ld_article=212 consulté le 25/12/07 à 10h35

Mais avec l'arrivée de Mr Abdelaziz Bouteflika à la tête du pouvoir le 15 Avril 1999, le statut de la langue de Molière a largement évolué. Le président de la république a réhabilité le recours à la langue française dans le discours officiel. Les mesures prises par le chef de l'Etat devraient inverser la tendance du recul et de la dégradation de la langue française durant les années précédentes et « *lui insuffler une nouvelles reconsidération* »²¹

Le premier responsable essaie de montrer aux algériens que la langue française représente un outil de travail et un instrument de communication dans la vie de tous les jours. Cependant on signale qu'étant une langue de l'ancien colonisateur, le français a un statut ambigu. D'une part, il est officiellement considéré comme une langue étrangère au même rang que l'anglais mais d'autre part il est synonyme de réussite sociale et d'accès à la culture et au modernisme.

III-1-3 -Statut de l'arabe dialectal et du berbère :

Le paysage linguistique algérien montre la présence de deux langues maternelles : l'arabe dialectal et le berbère avec toutes ses variantes. Les tenants à l'arabisation qui se sont opposés à la langue française ont, par la même, combattu l'emploi des langues maternelles et ont proscrit leur utilisation dans les écoles, l'expression publique ou les médias. Ils visaient par le biais de la pédagogie de substituer la langue arabe classique aux deux langues parlées.

Ces deux langues maternelles ont connu de nos jours une certaine évolution dans la situation sociolinguistique de l'Algérie, le berbère (Le tamazight) jouit actuellement du statut de langue nationale pouvant être enseignée depuis la nouvelle réforme éducative. Quant à l'arabe dialectal celui-ci est de plus en plus

²¹ http://www.jeuneafrique.com/jeune_afrique/article_jeune_afrique.asp?art_cle=LIN30092francvres0 consulté le 25/12/07 à 11h09

utilisé comme outil de communication, dans des situations informelles voire parfois formelles.

- L'arabe dialectal :

L'arabe dialectal est une variété de l'arabe classique, il s'agit d'une forme minorée de la langue classique utilisée uniquement à l'oral ne possédant aucune forme de normalisation. L'usage de cette forme dégradée de la langue officielle se limite aux interactions informelles, sociales et familiales.

En Algérie, on peut distinguer les parlers ruraux, les parlers citadins, en particulier ceux d'Alger, Constantine, Jijel et Tlemcen. Il se forme alors quatre grandes régions dialectales. La région de l'Est, celle de l'Algérois, celle de l'Oranais et celle du Sud qui connaît à son tour une grande variété de dialectes. La juxtaposition de deux variantes (l'arabe dit de la maison et l'arabe classique d'une même langue (l'arabe) explique la notion de diglossie telle qu'elle est définie par C.Ferguson²² qui relie ce concept à la société arabophone.

Ainsi, la présence de l'arabe dialectal parlé par la majorité des algériens et considéré comme la langue d'usage quotidien dans le milieu familial et le milieu public ; avec l'arabe classique limité à un usage étatique, scolaire et médiatique, illustre cette notion de diglossie.

Cependant, cette variété basse, comme la qualifie Khaoula Taleb Ibrahimy n'a aucun statut officiel. S'agissant d'une langue maternelle, l'arabe dialectal doit être mieux considéré du fait qu'il marque l'appartenance sociale de l'individu et fonde son identité algérienne et nationale qui véhicule une culture populaire.

²² [http://fr.wikipedia.org / Wiki/diglossie](http://fr.wikipedia.org/Wiki/diglossie) : consulté le 27/12/07 à 22h30.

Mustapha Lacheraf reconnaît l'arabe dialectal comme langue, car il s'agit d'une langue, certes orale mais possède un système linguistique (syntaxe, phonologie ...) c'est une langue maternelle dérivée de l'arabe classique et standard apparue avec l'avènement de l'Islam au Maghreb et particulièrement en Algérie. Cette variante de l'arabe ne cesse d'évoluer par l'introduction de néologismes et parfois d'emprunts à la langue française et à l'arabe classique.

Actuellement, dans la réforme récente, l'importance des langues maternelles dans la pédagogie commence à voir le jour, car dans nos pratiques de classe, on remarque que bon nombre d'enseignants recourent à la langue maternelle ou l'arabe dialectal pour expliquer certaines notions, afin que l'enfant ne ressente pas l'école comme un univers étranger à sa culture. De même, un statut de langue nationale a été accordé à la langue berbère.

L'arabe dialectal n'est pas la seule langue maternelle utilisée en nombre important en Algérie. À côté de cette langue, on trouve le berbère qui occupe également une place importante dans le parler quotidien des algériens.

- Le berbère :

En plus de l'arabe dialectal, la communauté algérienne possède une autre langue maternelle largement utilisée ; il s'agit de la langue berbère (Tamazight) avec ses divers parlers locaux. Le berbère représente un prolongement des plus anciennes variétés de langues du Maghreb.

L'islamisation et l'arabisation du Maghreb puis de l'Algérie ont fait reculer la langue berbère et l'ont localisée surtout dans les régions de la Kabylie, du Mzab ainsi que quelques régions de Hoggar. Les principaux parlers berbères ou amazighs algériens sont le kabyle, le Chaoui (dans les Aurès), le Mzab et le Tergui dans le Hoggar et le Tassili.

Par rapport à l'arabe dialectal, le berbère est minoritaire par le nombre de ses locuteurs. Il possède un usage strictement oral et ne peut être fusionné ni avec l'arabe classique, ni avec l'arabe dialectal.

Cet idiome a connu de grands problèmes, en l'occurrence les tentatives de revalorisation de la culture berbère et de la reconnaissance du parler berbère. Depuis les événements du printemps berbères en 1980, et la création du mouvement culturel berbère (MCB), la revendication culturaliste a maintenu la pression jusqu'à la matérialisation, par le boycott de l'école en 1994/1995 qui s'est soldé par la création du haut conseil de l'amazighité en mai 1995, en faveur de l'introduction de l'tamazight à l'école²³.

Bien qu'il soit minoritaire par rapport à l'arabe dialectal, le berbère a pu malgré tous les obstacles survivre et se faire une place parmi les différentes langues du pays. L'existence de toutes ces langues en présence, ou leur appropriation dépend des attitudes des élèves et de leurs représentations à l'égard de ces idiomes.

²³ http://ens-web3.ens-Lsh.fr/colloques/france-algerie/communication.php3?id_article=212 consulté le 25/12/07 à 10h35.

III-2 – Impact des représentations des apprenants sur le français :

L'école est un milieu institutionnel et social qui met en relation de réciprocité enseignant et élève. Cette réciprocité s'explique clairement par leurs interactions et les représentations des uns et des autres, précisément dans le cas de l'apprentissage d'une langue étrangère. Dans de telle situation, les deux partenaires sont dépendants des objectifs qui leur sont assignés par l'institution. Nous nous intéressons d'abord, dans cette partie, aux différentes langues mises en contact dans une classe, puis à la place accordée aux représentations des enseignants et des enseignés donc à l'interaction subjective des deux parties en présence face aux différentes langues, pour enfin aborder la notion de représentations des apprenants algériens à l'égard de la langue française. En passant par les résultats obtenus lors de notre sondage sur la préférence des textes écrits en français par des auteurs algériens d'expression française ou ceux écrits par des français.

III-2-1 –Utilisation des différentes langues en classe :

Dans une classe et en situation d'apprentissage d'une langue étrangère, l'élève ne peut pas être considéré comme débutant de Zéro, du fait qu'il possède déjà des compétences linguistiques, communicatives et culturelles scolaires ou extra scolaires qu'il peut réinvestir dans l'apprentissage d'une autre langue.

L'apprentissage des langues étrangères se fait depuis longtemps par l'approche communicative qui vise le développement des Quatre habilités interdépendantes (compréhension orale, compréhension écrite, expression orale et expression écrite). Il accorde désormais une grande place à l'interculturel où l'alternance des langues considère l'erreur comme faisant partie du processus d'apprentissage.

Dans une classe, le contact entre différentes langues est généralement présent car l'univers scolaire peut être linguistiquement hétérogène vu les différentes langues utilisées par l'apprenant en classe, en passant par sa langue maternelle. Dans ce cas, l'enseignant doit prendre en compte le parler propre de l'élève pour l'aider dans son apprentissage de la langue étrangère. L.Dabène [24] dit à ce propos « *qu'une telle approche pédagogique a l'avantage de dissimuler ou tout au moins d'amoindrir la honte ou le doute que peuvent avoir les élèves à l'égard de leur langue maternelle* »

Nous comprendrons par cette phrase que l'élève, en situation d'apprentissage d'une langue étrangère peut user de sa langue maternelle sans tomber dans le piège de la valorisation de cet idiome.

Dès sa scolarisation, l'enfant algérien est confronté à un multilinguisme, qu'il peut utiliser dans un univers scolaire ou extrascolaire .Le multilinguisme est selon Guy FEVE [31] « *modulé selon les types de communication* ». En ce qui concerne, un apprenant berbérophone, la maîtrise de l'arabe dialectal peut se faire en même temps que le berbère, mais l'arabe standard ne l'apprend qu'une fois à l'école. Cet apprentissage peut être développé par ses interactions en arabe dialectal ou en berbère, pour être mieux assimilé. La présence de la langue française est introduite, depuis la réforme de l'enseignement de 2003, à partir de la 2^{ème} année de l'école primaire, même si l'environnement social et particulièrement la famille ont déjà mis l'enfant en contact avec cette langue, avant sa scolarisation.

Le recours aux langues maternelles est nettement visible dans l'enseignement de certaines matières dont le cours est donné en arabe standard (sciences, mathématique, histoire...). Les explications et les interactions avec les élèves se font généralement en arabe dialectal.

Pour ce qui est des autres langues étrangères (Anglais, allemand...), plusieurs langues entrent en contact, le français pour faciliter la compréhension et vérifier les acquis, l'arabe dialectal pour expliquer des mots ou en donner un équivalent.

La situation linguistique en Algérie est plurilingue et chaque langue possède un statut et une fonction qui lui est attribuée. En situation d'apprentissage, l'apprenant manifeste des compétences linguistiques et communicatives en recourant à ses prèes acquis et ce selon ses représentations et ses images à l'égard des différentes langues utilisées en classe.

III-2-2 –Place des représentations dans la classe de langue :

La classe de langue est un espace où se rencontre la culture de l'apprenant et celle de la langue à enseigner. La culture de l'autre se manifeste à travers les références de la culture dans le manuel scolaire.

La classe devient le lieu de l'interaction, un lieu scolarisé où s'établit un échange actif entre les partenaires de cette interaction. Les buts de ces interactions convergent. Ils ont tous une visée didactique, et sont contraints par un programme et des objectifs. L'apprenant en classe de langue étrangère est souvent « assailli de milles interrogations à propos de ce qu'il entend, lit ou voit : slogans publicitaires, mots de la langue, noms de rues...valeurs pragmatiques et sociales » [13]. Le contact culturel, peut créer chez l'apprenant un éblouissement, une rancœur ou une frustration. Dans le milieu scolaire, on ne doit pas se limiter à l'apprentissage de la compétence linguistique et pragmatique, mais il faut prendre en considération les différentes visions du monde des apprenants et leurs manières de penser. Dans une classe, les points de vue, les attitudes et les

comportements des élèves sont divergents selon les représentations qu'ils se font des langues apprises. Il peut s'agir de représentations propres aux filles, d'autres aux garçons ou mêmes des représentations d'élèves issus de milieux sociaux citadins ou ruraux.

L'élève participe à l'enseignement, à l'apprentissage d'une langue par un rôle actif par rapport aux connaissances déjà acquises par l'environnement social. De ce fait, il construit ses représentations sociales lors des interactions avec ses camarades ou avec l'enseignant en classe, en s'appropriant progressivement les éléments de son entourage.

Les représentations constituent selon CASTELLOTI et MOORE [32] « *Un élément structurant du processus d'appropriation langagière* ». Quel que soit le public concerné, ces représentations sont fortement imprégnées du rapport à la langue maternelle et de son rôle dans l'accès à d'autres langues. Les attitudes et les comportements des apprenants face aux langues apprises sont donc structurés en fonction de l'image renvoyée. Ces attitudes sont-elles les mêmes chez l'apprenant algérien face à la langue française ?

III-2-3 –Représentations de l'apprenant algérien sur le français :

Tout enseignement / apprentissage de la langue étrangère est fondé sur des croyances ou des représentations individuelles ou collectives. Ces éléments de connaissances sont des modèles intériorisés de son environnement social par l'apprenant. Face à la langue française, les apprenants algériens, particulièrement les élèves du lycée ont des idées sur cette langue qu'ils étudient depuis au moins huit ans.

Ces idées sont des images ou des représentations qui peuvent être soit positives, soit négatives. Les apprenants algériens considèrent la langue française comme faisant partie de leur réalité quotidienne par les informations données à la radio, les chansons écoutées...etc. Ils pensent que posséder la langue française, c'est posséder la culture. Ils trouvent dans cette langue l'outil qui leur permettra d'accéder aux sciences et à la technologie.

Cependant, certains autres élèves la considèrent comme « imposée » par l'héritage historique. Ils la qualifient de langue de colonisateur, synonyme d'injustice et d'oppression d'où le rejet constaté chez certains élèves. Dans une classe de langue, l'élève subit inconsciemment la contrainte des représentations dominantes du groupe. Delà, il peut penser et exprimer ses idées dans l'interaction et par la même communiquer ses propres images.

Les représentations des élèves à l'égard du français basculent entre la valorisation et la minorisation de cette langue où chaque élève possède ses propres représentations. Ainsi, en classe, les représentations sont « fragmentaires » et émiettées.

Aicha BENAMAR [33] signale que « les représentations des élèves ne semblent pas constituer des images reflètes de leurs rapports effectifs à la langue ». Dans la classe, les attitudes des élèves sont hétérogènes, cette hétérogénéité dépend de plusieurs facteurs tels l'environnement social et la situation sociolinguistique.

Pour mieux connaître les sentiments, les appréciations ou encore les représentations de nos apprenants algériens à l'égard de la langue française au lycée, nous avons procédé par la technique de l'enquête par questionnaire. Nous nous sommes aperçus, à partir des résultats obtenus que le facteur sexe est important dans cette analyse car 61.54 % des filles présentent un engouement pour la langue française. La majorité des filles utilisent même dans des situations informelles la langue française, par séduction et attirance à la langue et à sa culture. Par ailleurs, avec la réforme du système éducatif et la revalorisation, par le président de la république, des langues étrangères en Algérie, l'élève algérien commence à revoir ses représentations sur la langue française. Il ne la voit plus comme langue de colonisateur donc répulsion et rejet mais bel et bien comme une langue d'accès à la science et à la technologie. De ce fait, l'attitude la plus prégnante est une attitude positive à l'égard de la langue française.

- Conclusion partielle :

En guise de synthèse pour ce chapitre, nous signalons que, dans un premier temps, nous avons essayé d'attirer l'attention sur la situation sociolinguistique en Algérie. En passant par les différentes langues parlées et enseignées. Nous avons également tenté de montrer le statut accordé à chacune de ces langues.

A l'école, l'élève se trouve face à différentes langues. L'arabe standard qui constitue la langue nationale du pays, limitée à l'enceinte de l'école ; le français moins maîtrisé que la première langue, mais considéré pour certains comme langue seconde, surtout dans les régions du centre et de la Kabylie, ou comme 1^{ère} langue étrangère enseigné. L'arabe dialectal n'est pas reconnu officiellement mais reste la langue de communication dans les situations formelles ou informelles. Enfin le berbère qui connaît depuis quelques années seulement un statut national.

Cette richesse linguistique et culturelle met l'enfant dès son jeune âge devant une diversité linguistique qui lui permet d'exprimer son identité sociale à travers les représentations et les attitudes à partir de ses interactions avec son environnement social.

Pour cela, nous avons essayé, dans une seconde phase, de mettre en évidence l'influence des attitudes et des représentations des apprenants du secondaire sur l'apprentissage des langues étrangères, particulièrement celui de la langue française. A partir des résultats de notre enquête, nous avons conclu que les comportements et les attitudes des élèves dépendent en grande partie de l'environnement social, de l'âge, du niveau socioculturel des parents et parfois même du sexe. Dans la classe de langue, l'enseignant doit alors tenir compte de tous ces facteurs lors des interactions pour faciliter à l'élève l'apprentissage de la langue étrangère.

PARTIE 2
PLACE DES REFERENCES CULTURELLES DANS LES
OUTILS DIDACTIQUES EN ALGERIE

CHAPITRE I
EVOLUTION DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS EN ALGERIE

CHAPITRE I

EVOLUTION DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS EN ALGERIE :

Dans le premier chapitre de cette partie, nous tenterons de présenter et d'analyser de manière succincte le programme et le manuel de français de la première année secondaire, en passant par une brève comparaison entre l'ancien et le nouveau programme.

Notre objectif est de voir si l'institution accorde une place à l'enseignement de la compétence culturelle dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Nous n'allons pas axer notre recherche sur l'analyse du programme et du manuel des trois années du cycle secondaire, mais nous nous intéressons uniquement au nouveau programme de la première année, sachant que c'est une année charnière dans le cursus scolaire de l'apprenant, car elle le prépare aux études secondaires supérieures.

Mais avant de parler de cette refonte du système éducatif et du nouveau programme, nous essayerons d'abord de donner un bref aperçu sur l'évolution de l'enseignement du français depuis l'indépendance en 1962.

I-1 Description du programme de français depuis 1962:

Au lendemain de l'indépendance, la didactique de la langue française a connu de grands mouvements. De ce fait, il nous paraît intéressant de décrire l'itinéraire du paysage pédagogique, en passant par l'évolution de l'enseignement du français dans le secondaire algérien et ses fluctuations. Nous ne projetons pas de présenter une étude historique détaillée; mais une réflexion globale pour

retracer les grandes étapes qui jalonnent l'enseignement du français en Algérie depuis l'indépendance.

I-1-1- Présentation du programme de français de 1962 à 1975:

A partir de 1962, les directives officielles de l'enseignement au secondaire, mettaient en avant, l'algérianisation des contenus et les programmes hérités du système colonial.

L'élaboration des programmes et leurs contenus était basée sur trois considérations fondamentales:[19]

- a- L'école algérienne a pour mission de former " non des jeunes français mais des jeunes algériens",
- b- Le rajeunissement des programmes pour les adapter aux exigences de notre temps,
- c- Le français est une langue véhiculaire des techniques et des pensées modernes.

Dans ce programme, les textes qui véhiculaient les pensées capitalistes ou affirmaient le caractère colonial, ont été exclus (expurgés). Le français est toujours la langue de l'enseignement de différentes disciplines. Le cours de français se résumait à l'analyse et l'explicitation des textes littéraires. Il était conçu sur une base culturelle. Ce qui explique un programme fondé sur l'étude d'œuvres de la littérature française, auxquelles s'ajoutaient quelques œuvres d'auteurs algériens d'expression française comme KATEB Yacine et Mohamed DIB.

A titre d'exemple, nous vous présentons ici le programme de la 1^{ère} année secondaire de la série lettres:[34]

- MOLIERE: Tartuffe,
- MONTESQUIEU: Lettres persanes,
- V. HUGO: Les contemplations, extrait de la légende des siècles.
- E.ZOLA: Germinal,
- M.DIB: L'incendie,

- J.VALLÉS: Les bacheliers,
- A.NOUILH : Antigone.

A cette époque, le professeur n'était pas contraint de suivre un programme officiellement élaboré. Il avait toute la liberté d'orienter son enseignement. Il n'y avait pas d'étude systématique de la langue (pas de grammaire, pas de lexique...). Toutes les activités consistaient en des lectures expressives, de restructurations de textes, d'explications de référents culturels, historiques.

Il est à noter aussi qu'il n'existait pas de manuel scolaire de référence, l'unique document qui était à la disposition des professeurs était la série "Lagarde et Michard". L'objectif de cet enseignement était de donner à l'élève une culture littéraire et de le rendre capable de rédiger des essais, de faire des commentaires ou des comptes rendus des textes. L'étude de la langue était donc facultative.

I-1-2- Présentation du programme de français de 1975 à 1984:

Pendant cette période, l'enseignement du français a connu de grands changements dans l'école algérienne. A partir de 1974, cet enseignement a pu connaître des finalités et des modalités d'application (horaire, méthodologie). Le français a été redéfini comme langue étrangère et véhiculaire. Il n'est plus utilisé que pour les disciplines scientifiques (mathématique, physique, sciences naturelles...) car à partir de cette année, l'Algérie a procédé à la généralisation de l'arabisation. Les disciplines littéraires (Philosophie, histoire géographie.) sont, dans toutes les classes, enseignées en arabe. De là, on a assisté au départ d'un bon nombre de professeurs français coopérants et la conversion de professeurs algériens enseignant ces disciplines en professeurs de français.

Les objectifs assignés à l'enseignement du français sont ainsi spécifiés: "
On cherche à faire acquérir un savoir, un savoir être et un savoir devenir dans le

cadre d'une préparation des générations futures à la maîtrise du progrès techniques et scientifiques"[19]

Selon Bouguerra, l'enseignement du français durant la période de 1975 à 1984, était centré sur la compétence linguistique et l'aptitude de l'élève à utiliser correctement toutes les règles syntaxiques et lexicales. Il ne s'agit plus d'un programme de littérature et de culture, mais l'accent est mis sur la langue scientifique et technique. A titre d'exemple, nous présentons ici les objectifs finaux des trois années.

En 1^{ère} AS, le contenu linguistique des programmes dont le thème est "les relations spatio-culturelles, mention et usages de la proposition" s'articule autour de quatre objectifs principaux :

- Les relations spatiales dans la phase simple,
- Le temps dans la phase simple,
- Les relations spatiales dans la phase complexe
- La mention et l'usage de la proposition.

Pour atteindre ces objectifs, les œuvres retenues sont de simples Supports de Hugo, de Zola, de Dib.

En 2^{ème} As, un seul objectif général était en vigueur, il s'agit des "Relations logiques" en l'occurrence l'étude de la coordination, l'étude des conjonctions, de subordination et l'étude des relations logiques dans la phase complexes. Il s'agit en fait d'un pur travail sur la langue

Pour la 3^{ème} AS, le programme proposé *"L'acquisition de concepts utilisés dans les thèmes relatifs aux techniques d'information, de loisir, de la culture et personnalité, des principaux courants de pensées scientifiques et des arts"[19]*. Toute cette planification linguistique s'est fondée sur des textes officiels privilégiant la langue arabe, comme langue d'enseignement, devant laquelle les champs d'actions de la langue française se réduisent peu à peu.

- La charte nationale de 1976:

Jusqu'à la récente réforme éducative de 2001, la charte nationale demeurait le document de référence. Elle a défini les grandes orientations de l'école algérienne, notamment celles de la langue nationale et des langues étrangères.

L'ordonnance du 16 avril 1976, dans son chapitre intitulé "Missions et objectifs" signale que la *"Récupération totale de la langue nationale et sa nécessaire adaptation à tous les besoins de la société n'excluent pas un ferme encouragement à l'acquisition des langues étrangères(...) Notre idéal le mieux compris est d'être pleinement nous-mêmes, tout en nous ouvrant sur les autres et en maîtrisant en même temps(...) la connaissance de langues, de culture qui nous faciliteraient la constante communicative avec l'extérieur"*²⁴

Nous comprenons de la lecture de ce texte que le système éducatif algérien assigne à l'enseignement des langues étrangères deux missions fondamentales; celle de la communication et la compréhension mutuelle entre les peuples et celle de l'accès à une documentation à caractère scientifique et technique. Il s'agit pour cette dernière mission de doter l'apprenant d'une langue fonctionnelle et instrumentale. Ainsi cette ordonnance rompt avec le système éducatif colonial et place la langue française au rang de langue étrangère au même titre que l'anglais ou l'espagnole, et écarte totalement la dimension culturelle de son enseignement.

- Les orientations de 1981 et 1983 :

A partir de 1981, l'enseignement du français fonctionnel a montré de nombreux problèmes, tels l'ennui des élèves, l'inadéquation de la méthodologie dans la construction de l'unité didactique, l'absence de formation pour les enseignants.

²⁴ La charte nationale (1976), Editions populaires de l'armée, P66, cité par BOUGUERRA, op cit.P83

Tous les facteurs ont poussé l'institution à revoir les objectifs quant à l'enseignement du français.

Les programmes de 1981 redéfinissent les objectifs assignés à l'enseignement de la langue française et montrent que l'enseignement fondamental doit assurer la maîtrise de la compétence linguistique, l'enseignement secondaire doit consolider, enrichir et affirmer ces acquis; et accorder une importance aux activités d'expression orale et écrite.

En 1983, l'accent est mis sur le statut de langue étrangère accordé à la langue française au même titre que les autres langues étrangères enseignées dans notre pays. La nouveauté pour cette année réside pour l'enseignement secondaire dans la détermination des objectifs en fonction des deux grandes filières: la série science -mathématique et technique et série lettres.

Dans la 1^{ère} série, on distingue les séries "normales" dont l'objectif vise l'accès à une documentation technique et scientifique en langue étrangère, en vue de préparer l'élève à la vie active. Pour les séries "transitoires" en plus des objectifs assignés aux séries "normales", on vise le renforcement des compétences linguistiques et communicatives, tout comme pour la série "lettre". Le volume horaire officiel dépend des filières du secondaire.

I-1-3- Présentation du programme de français de 1984 à 1995 :

Au cours de cette période, de nombreux documents sont à la disposition des enseignants de langues et une véritable méthodologie est mise en place. Cette période correspond à l'arabisation totale de l'enseignement, l'horaire de français se trouve réduit au simple horaire de l'enseignement d'une langue étrangère. L'objectif fondamental assigné à l'enseignement du français était de doter l'élève de savoir faire fonctionnel, en lui donnant une "autonomie" qui lui permet de rentabiliser les connaissances qu'il a acquises, il devait être capable de lire et comprendre un texte, et d'en produire un écrit correspondant à une situation de communication donnée.

Sur le plan didactique, la méthodologie²⁵ mise en place, a connu certains changements par rapport à ce qui se pratiquait comme:

- Introduction de la grammaire textuelle,
- Approche non linéaire des textes,
- Introduction de l'activité de l'analyse du modèle (qui sera intégrée dans l'étude des textes),
- Introduction des techniques d'expression écrite.

A titre d'exemple, nous présentons ici le programme de la 1^{ère} AS qui comprend quatre projets didactiques, chaque projet est à son tour subdivisé en unité didactique.

✓ **Projet I : Communiquer**

Unité 1 : Prendre la parole.

Unité 2 : Dialoguer.

✓ **Projet II : Raconter**

Unité 1: Le fait divers.

Unité 2: Le récit de fiction.

✓ **Projet III : Rapporter les propos d'autrui**

✓ **Projet IV: Décrire**

Unité 1: Décrire un objet.

Unité 2: décrire une personne.

Le programme comprend aussi des techniques d'écriture telle la reconstitution de texte, le paragraphe, le résumé et la prise de notes. A partir de 1990, la méthodologie mise en place, connaîtra une certaine évolution par un réaménagement des programmes à partir des ateliers de travail mis en place suite à la décision du Ministère de l'éducation pour restituer l'enseignement du secondaire. Le réaménagement consiste à l'instauration d'un tronc commun et à la réduction du nombre de filières. En ce qui concerne la langue française, son enseignement a aussi connu une restructuration dans l'organisation de l'unité

²⁵ Ces informations sont prises d'un article de D.ATTATFA, cité dans la revue EL MOUBARIZ

didactique. Cette unité qui s'articulait sur la compréhension de l'écrit, la syntaxe, le lexique et l'expression écrite, n'est plus obligatoire.

Ses différentes phases peuvent être combinées en fonction des besoins des apprenants, et leurs activités dans le projet qui consistent à produire un texte correspondant au modèle textuel étudié. Elles s'inscrivent dans la réalisation du projet à partir d'une négociation entre enseignant et enseigné.

L'enseignant était alors contraint de respecter le déroulement de l'unité didactique et de fonder son enseignement sur la typologie textuelle. Cependant cette méthodologie a été confrontée à de nombreux obstacles, tels la disparité des niveaux et la désaffection des élèves qui s'explique par une rigidité de la méthodologie, des supports à caractères techniques et par le sentiment de perdre son temps. Suite à toutes ces constatations, la tutelle propose un autre réaménagement à partir de 1995.

I-2- Réaménagements à partir de 1995:

Pour plus de quarante ans après l'indépendance, le cycle d'enseignement du secondaire n'a pas connu de véritables réformes. Certes, il a fait l'objet de nombreuses tentatives de réajustement, mais aucune d'entre elles n'a visé ses finalités. Ses objectifs ou son organisation. Elles se sont toutes concentrées sur des aspects liés à son fonctionnement et à sa structuration; l'enseignement du secondaire a, de ce fait, connu beaucoup de distorsions et de dysfonctionnements qui ont largement contribué à son décalage par rapport à l'enseignement fondamental et supérieur d'une part, et par rapport aux besoins sociaux et économiques d'autre part.

La restructuration de 1991, inspirée de l'ordonnance du 16 Avril 1976 a été remise en cause deux années plus tard et fût une étape supplémentaire dans la dérive de l'enseignement secondaire, provoquant par la même la disparition progressive des filières mathématiques (redevvenue sciences exactes) et une régression plus accentuée de l'enseignement technique.

En ce qui concerne les langues étrangères, le programme de l'enseignement du français a connu à son tour un certain réajustement. Pour la langue française, il s'agit, en fait, d'une réécriture et d'un allègement du programme de la 1^{ère} année de 1991, d'un réaménagement de celui de la deuxième année de 1992 et de celui de la troisième année de 1993.

Les objectifs²⁶ terminaux de ce réajustement se résument dans les points suivants:

- ✓ Accéder à une documentation diversifiée en langue française,
- ✓ Utiliser le français dans des situations d'enseignement (Cours magistral, TD ou conférence de méthodes), avec une part active à l'assimilation de l'information scientifique.
- ✓ Prendre conscience dans des situations d'interlocutions concrètes ou de lecture des dimensions informatives, argumentatives et littérairement marquées des textes écrits ou oraux.

Cet enseignement avait pour finalité d'aider l'apprenant à mettre en place des compétences professionnelles ou des contraintes de la communication sociale, et de faire de lui un utilisateur autonome du français.

Pour atteindre toutes ces compétences, le cycle de l'enseignement secondaire articulait la formation sur trois plans (un plan pour chaque année), et chaque plan a pour objectif de faire acquérir à l'apprenant trois compétences exprimées en projets didactiques.

I-2-1- Réadaptation ministérielle :

L'enseignement du français a, depuis 1995, connu des réajustements et des allègements dans le programme affirmant le statut de langue étrangère de la langue française.

²⁶ Programme de français, enseignement secondaire 1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} année secondaire, direction de l'enseignement secondaire général, juin 1995.

Ces programmes réajustés et allégés s'inscrivent dans le prolongement de la charte nationale qui accorde à la langue française l'objectif d'ouverture sur la culture universelle et sur l'ordonnance du 16 avril 1976 qui vise l'accès à une documentation simple.

Cependant, ces tentatives de réajustement (sachant que ce cycle n'a pas connu de véritable réforme) n'ont pas vraiment visé les finalités et les objectifs de l'organisation du système éducatif. Par ailleurs, la double finalité assignée à l'enseignement secondaire exprimée par la préparation des apprenants à l'emploi et l'enseignement supérieur a montré, à son tour, ses limites quant à la réalisation de ces objectifs, et accroît le nombre d'échecs montrant des conséquences négatives sur le plan économique, social et pédagogique.

- Réadaptations:

Dès son élection à la présidence en 1999, son excellence le président Abdelaziz Bouteflika a mis en place à partir de 2000 une commission nationale pour la réforme du système éducatif pour développer un projet de société et le rendre cohérent. Les décisions du conseil des ministres du 30 Avril 2002 précisant que le cycle secondaire doit mettre en place trois cheminements²⁷ complémentaires mais avec des finalités différentes:

- ✓ Un enseignement secondaire général et technologique à vocation pré universitaire,
- ✓ Un enseignement professionnel débouchant sur le monde du travail,
- ✓ Une réforme professionnelle qui devra se recentrer sur ses missions traditionnelles et originelles.

Pour mettre en place toutes ces finalités, trois ministères (éducation nationale, enseignement supérieur et enseignement et formation professionnelle)

²⁷ Ces informations sont prises d'un document du Ministère de l'éducation nationale sur la mise en œuvre de la réforme, du système éducatif, rapport d'étape, Bilan au 31/12/2006, P 179

ont coopéré pour proposer une organisation cohérente et complémentaire entre l'enseignement secondaire général et la formation professionnelle à côté de l'enseignement technique.

La réorganisation générale du système éducatif montre que l'enseignement secondaire ne fait pas partie de l'enseignement obligatoire. De ce fait, il n'accueille que les élèves qui satisfont aux conditions pédagogiques requises pour l'admission en 1^{ère} année secondaire. Il s'inscrit dans les tendances mondiales qui régissent l'organisation de cette étape d'enseignement pendant cette étape, l'élève reçoit une formation de base dans les différents domaines des sciences, des langues et de la technologie pour développer son sens de responsabilité et d'esprit civique.

Les réadaptations ministérielles du système éducatif du secondaire ont aussi concerné l'enseignement des langues étrangères. Elles visent à développer et à renforcer chez les apprenants, les valeurs de la culture nationale et de la civilisation universelle d'une part, et à réformer le sentiment d'appartenance à une nation et à une civilisation d'autre part

Toutes ces réadaptations et ces finalités du système éducatif ne peuvent être performantes sans une révision des programmes.

I-2-2- Révision des programmes :

La révision des programmes dans le cycle du secondaire est la résultante d'un programme qui a montré ses limites pendant plusieurs années, et qui ne répondait plus aux exigences sociales et mondiales ni aux attentes des apprenants.

Le nouveau programme de français secondaire est construit sur des objectifs qui dépassent le cadre de la classification typologique des textes et accorde une grande importance à la linguistique de l'énonciation donc distinguer

ce qui est dit (Contenu du texte) de la présence de l'énonciateur dans son propre discours.

Ce nouveau programme s'inscrit dans une démarche de projet pédagogique et vise l'installation de compétences par des activités diverses qui permettront aux apprenants de s'approprier les règles qui régissent les différents discours et enjeux. La réussite du processus de formation se mesure en termes de *"compétences réellement installées, ainsi l'élève, mis face à une situation problème, doit montrer sa capacité à analyser cette situation, à produire des solutions qui lui soient adaptées, à évaluer le pertinence de solution alternatives"*

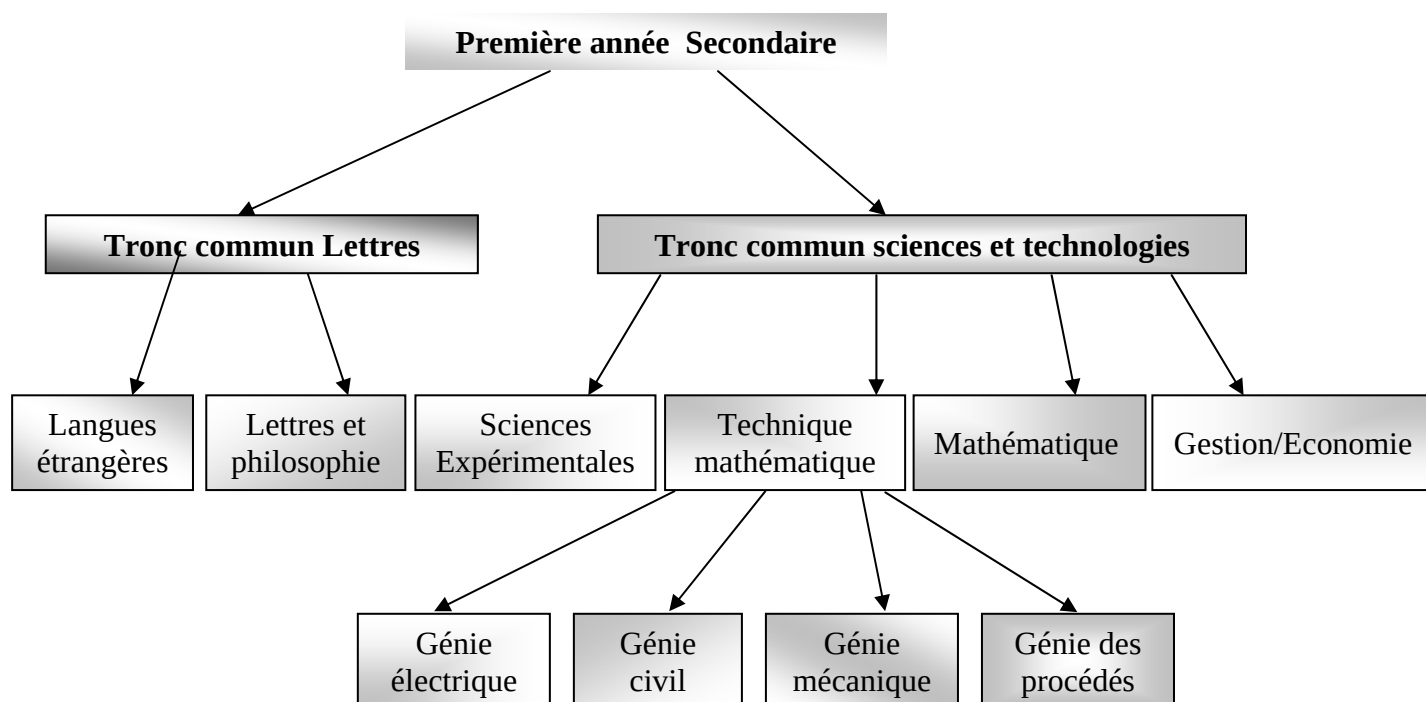
28

La révision des programmes ne concerne pas seulement les objectifs et les finalités, elle porte aussi sur la structuration de l'enseignement en filières: l'enseignement secondaire est organisé en deux tronc communs d'une année chacun:

- ✓ Un tronc commun "Lettres" avec deux filières en 2^{ème} année secondaire qui sont : langues étrangères- lettres/philosophie
- ✓ Un tronc commun "sciences et technologie" avec quatre filières en 2^{ème} AS: mathématiques, gestion économie, sciences expérimentales et techniques mathématiques avec quatre options (Génie électrique, génie civil, génie mécanique et génie des procédés). Voici présenté un organigramme :

²⁸Commission nationale des programmes, référentiel général des programmes, (document interne provisoire), janvier 2006, P6.

Schéma N°1: La structuration de l'enseignement en filières



Source : Mise en œuvre de la réforme, bilan au 31 décembre 2006, P 183.

Cette révision des programmes a entraîné une revalorisation des coefficients des matières et un réajustement du volume horaire en fonction de la matière et de la filière.

Le tableau n°1 nous résume la répartition horaire de français selon les filières (les deux troncs communs de la 1^{ère} année) et celles de la 2^{ème} et 3^{ème} années.

Tableau N°1: La répartition horaire de français selon les filières

Filières	Volume horaire par semaine	Filières des tronc communs	Volume horaire 2ème année	Volume horaire 3ème année	coefficients
Tronc commun lettres	5	- Langue étrangère	5	4	4
		- Lettres et philosophie	4	4	3
Tronc commun sciences et technologies	3	- Sciences expérimentales	3	3	2
		- Génie Electrique	3	3	2
		-Mathématique	3	3	2
		-Technique mathématique	3	3	2

Source : Décision ministérielle adressée aux chefs d'établissements (Directeurs des lycées) portant sur l'horaire et les coefficients des matières du cycle secondaire, 23/03/2006.

L'augmentation du volume horaire et des coefficients des matières, en l'occurrence la langue française, explique l'intérêt accordé à l'enseignement des langues étrangères à côté de l'arabe "langue nationale et officielle". Depuis la réforme de 2005, l'enseignement du français est introduit dès la 3^{ème} année primaire pour permettre à nos apprenant d'acquérir un savoir et une culture universelle et les doter des atouts indispensables pour réussir dans le monde de demain En plus de cela, l'apprentissage des langues étrangères leur permet d'assurer une articulation réussie entre les différentes filières du secondaire, de la formation professionnelle et de l'enseignement supérieur, sachant que la langue française est enseignée en tant qu'outil de communication et d'accès à la pensée universelle, en suscitant les interactions avec la langue et la culture nationale.

Conclusion partielle:

La période post-indépendance a été marquée par le rapport conflictuel entre la langue française et le processus d'arabisation. La généralisation de la langue arabe, si longtemps minorée, dans le système éducatif, a relégué la langue française au rang de langue étrangère.

La langue arabe est désormais proclamée langue nationale et officielle. Toutefois la réalité sociolinguistique est en inadéquation avec les tendances politiques, car le français perdure dans les échanges administratifs, institutionnels et quotidiens.

La refonte du système éducatif de 2005 vient à la rescousse de cette langue et revalorise son utilisation. La promotion des langues étrangères, entre autre le français est mise en place. Il s'agit selon les pouvoirs publics d'une ouverture sur le monde et les cultures universelles.

CHAPITRE II
DESCRIPTION DU NOUVEAU PROGRAMME 2005

CHAPITRE II

DESCRIPTION DU NOUVEAU PROGRAMME 2005

L'enseignement secondaire représente le maillon essentiel du système éducatif. Il constitue une interface importante entre plusieurs secteurs (Enseignement, formation supérieure, formation professionnelle). Cependant, cet enseignement a, par le passé, connu de nombreux problèmes tels l'utilisation de manuels en inadéquation avec le programme officiel, la persistance du recours à des programmes encyclopédiques et figés ou à des horaires surchargés et des méthodes d'enseignement et d'évaluation inadaptées. On note également les conditions de travail pénibles aussi bien pour les apprenants que pour les enseignants.

Sur la base de toutes ces constatations et de ces dysfonctionnements, qui ne répondent plus aux exigences de la vie sociale et professionnelle, une réorganisation du système éducatif est mise en place en vue de pallier à ces distorsions.

II-1 Présentation du programme:

Le nouveau programme du cycle secondaire s'inscrit dans le cadre de la refonte du système éducatif, il s'agit d'une amélioration qualitative qui implique l'apprenant dans son enseignement/apprentissage. Ce nouveau programme vise à faire de l'apprenant un partenaire actif dans le processus de sa formation, le conduisant ainsi vers l'autonomie par la mise en œuvre de dispositifs qui lui permettront "d'apprendre à apprendre". Il s'agit en fait d'installer chez l'apprenant des compétences disciplinaires et l'armer d'outils linguistiques performants qui prennent en compte toutes les composantes de la compétence de communication.

Dans le cas d'une langue étrangère, l'apprentissage ne peut être efficace que si l'on considère l'aspect utilitaire et l'aspect culturel en même temps. En d'autre terme, ce nouveau programme se base sur²⁹ :

- ✓ L'approche par compétence qui met l'apprenant en contact permanent avec son environnement social et culturel par le transfert à l'extérieur des habiletés acquises à l'école.
- ✓ La pédagogie de l'intégration qui s'explique par le réinvestissement des connaissances acquises par l'apprenant dans des situations complexes.

II-1-1 objectifs assignés par l'institution et compétences à installer en 1AS :

La finalité de l'enseignement du français ne peut se dissocier de la finalité de l'ensemble du système éducatif. L'enseignement du français doit contribuer tout comme les autres disciplines à l'utilisation de la langue comme moyen d'éducation à une citoyenneté responsable et active des apprenants par le développement de l'esprit critique, du jugement et de l'affirmation de soi.

D'une manière générale, le nouveau programme de français au secondaire a pour objectifs³⁰ :

- La formation intellectuelle des apprenants pour leur permettre de devenir des citoyens responsables dotés d'une réelle capacité de raisonnement et de sens critique,
- L'insertion dans la vie sociale et professionnelle,
- L'acquisition d'un outil de communication permettant aux apprenants d'accéder au savoir,
- La sensibilisation aux technologies modernes de la communication,
- La familiarisation avec d'autres cultures francophones pour comprendre les dimensions universelles que chaque culture porte en elle.

²⁹Programme (1ère année secondaire) tronc commun sciences et technologie et tronc commun lettres, ONPS, mars 2005, P 24

³⁰ Programme (1ère année secondaire), *op.cit.* P 25.

- L'ouverture sur le monde pour prendre du recul par rapport à son propre environnement pour réduire les cloisonnements et installer les dimensions de tolérance et de paix.

Par ailleurs, ce programme se base sur la linguistique de l'énonciation qui part d'une distinction entre ce qui est dit et la présence de l'énonciateur dans son propre discours. L'apprenant doit prendre conscience que le locuteur est déterminé psychologiquement, idéologiquement et culturellement comme il est lui-même.

Il doit se rendre compte que la compétence de communication intègre toutes les compétences de l'approche communicative. Ce même programme vise également l'installation de compétences en 1^{ère} année secondaire.

Ces compétences seront installées grâce à la mobilisation des différentes capacités de savoirs et de savoir faire de l'apprenant et des objectifs présents dans les différents objets d'études (Cf. appendice N°1). Nous résumons ces compétences dans les points suivants³¹:

- Interpréter des discours écrits ou oraux en vue de les restituer sous forme de résumé à un destinataire ou d'exprimer une réaction face à des discours,
- Produire un texte en relation avec les objets d'études et les thèmes choisis en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication et à l'enjeu visé,
- Produire des textes oraux en situation de monologue ou d'interlocution pour donner des interventions, exprimer un point de vue ou raconter des événements fictifs en relation avec le vécu.

La mise en place de toutes ces compétences conduit à la réalisation du projet pédagogique considéré comme l'objectif final d'un ensemble d'activités à atteindre. Ce projet s'organise à son tour en séquence pédagogique ayant une cohérence interne et des intentions pédagogiques.

³¹Programme (1^{ère} année secondaire), *op.cit*, P 27.

II-1-2-Compréhension écrite: déroulement et objectifs d'apprentissage:

La phase de la compréhension écrite représente dans le programme de français du secondaire, la première étape du déroulement du projet pédagogique³². Elle a pour mission de familiariser l'apprenant avec le type de texte à étudier et de le préparer à la phase de la production écrite

En compréhension écrite, la situation de communication suppose plusieurs éléments: le lecteur, le scripteur et le projet de lecture

La compréhension ou l'accès au sens d'un texte ne se limite pas à l'étude de l'organisation linguistique, mais elle fait aussi appel à des savoirs et des connaissances extralinguistiques. L'activité de la compréhension regroupe plusieurs compétences, entre autre la compétence linguistique, la compétence cognitive pour l'élaboration du sens et de l'implicite et la compétence culturelle.

Faire appel à la compétence linguistique seule ne suffit pas. L'apprenant /lecteur doit avoir une compétence discursive qui s'explique par la capacité d'identifier les différents types de discours et leur organisation en liaison avec la situation de communication.

Pour accéder au sens d'un texte écrit, l'enseignant dicte à son apprenant la démarche en l'invitant à formuler les hypothèses de sens pour repérer les indices textuels Il doit aussi l'habituer à examiner la forme du texte (l'image du texte).Sophie Moirand montre que le lecteur doit , au cours de compréhension, relever d'abord des hypothèses globales posées à partir de la forme des éléments périphrastiques du texte, et des hypothèses sémantiques qui pourront être avancées par la lecture du texte .Toutes ces hypothèses seront vérifiées (confirmées ou infirmées) sur la base des informations rencontrées dans le texte. Il s'agit en fait de faire un aller retour constant entre les différents niveaux de traitement de l'information Cette démarche emprunte à l'approche onomasiologie et sémasiologie.

³²Le projet pédagogique se réalise dans le programme officiel en trois grand moments: la compréhension écrite, l'analyse (Etude du lexique, de la syntaxe...) et la production écrite.

Le programme officiel de la 1^{ère} année secondaire, comprend un ensemble d'objectifs d'apprentissage et de capacités qui permettent aux enseignants de faciliter la mise en place de certaines compétences de lecture. Voici résumés dans le tableau N° 2 ³³ ces principaux objectifs d'apprentissage:

Tableau N° 2: Principaux objectifs d'apprentissage.

Capacités	Objectifs d'apprentissage
1- Savoir se positionner en tant que lecteur/auditeur	- Définir son objectif de lecture (lire pour résumer, pour le plaisir...), - Adapter sa modalité de lecture et d'écoute à son objectif.
2-Anticiper le sens d'un texte	- Exploiter les informations relatives au para texte pour émettre des hypothèses sur le contenu du texte.
3-Retrouver les différents niveaux d'organisation du texte	-Déterminer la situation de communication, - repérer la situation dominante, - Séquentialiser le texte, - Repérer les facteurs assurant la cohésion du texte
4- Elaborer des significations	-Identifier les informations explicites du texte, - Distinguer l'essentiel de l'accessoire, - expliquer l'influence des constructions syntaxiques sur le texte, -Etablir des relations entre les informations pour déduire ou prédire
5-Réagir face à un discours	-Prendre position par rapport au contenu du texte,

³³Compétence de lecture in programme (1ère année secondaire), *op.cit.* mars 2005, PP 30-31

	-découvrir l'enjeu discursif, -Se construire une image du scripteur ou du locuteur, -Evaluer le degré d'objectivité ou de subjectivité et justifier, -Juger du type de rapport entre le scripteur et le lecteur/auditeur.
--	--

Pour atteindre tous ces objectifs d'apprentissage, l'enseignant doit organiser son travail à partir d'un ensemble d'activités qui permettent aux apprenants de s'impliquer dans un contexte nouveau en s'appuyant sur leurs acquis: les activités dépendent du choix des méthodes des stratégies d'apprentissage, des supports et des techniques d'expression que l'enseignant établit en fonction des besoins de ses apprenants. La mise en place de ces activités dont celles relatives à la compréhension écrite contribue à la réalisation du projet pédagogique.

II-1-3-Dysfonctionnement de la méthodologie:

La méthodologie mise en place depuis la refonte du système éducatif en 2005, est certes riche et ambitieuse, mais elle semble se heurter à plusieurs problèmes en situation d'enseignement/apprentissage. Ces dysfonctionnements relèvent surtout de causes inhérentes à la méthodologie même de travail et aussi aux conditions de scolarisation et d'enseignement dans les institutions scolaires.

▪ Les problèmes inhérents à la méthodologie et au programme :

Les nouveaux programmes du secondaire, dont celui de la 1^{ère} année, semblent insuffisamment exploités au niveau de pratiques d'enseignement / apprentissage. En notre qualité d'enseignant, nous avons constaté que cette insuffisance dans l'exploitation est due à plusieurs raisons. La plus connue étant que les enseignants manquent de formation sur cette nouvelle méthodologie et les nouvelles pratiques de classe. Nous notons également que les supports choisis et

l'accessibilité au sens et à la conception des questions ne convergent pas vers les objectifs signalés dans le programme.

Par ailleurs, la faible motivation constatée chez la majeure partie des apprenants s'explique par un choix de supports rébarbatifs entraînant une absence totale d'interaction entre l'apprenant et le support pédagogique, d'une part et une démarche qui consiste à prendre uniquement des formes linguistiques, négligeant par la même l'ancrage dans le contexte culturel de la langue cible, d'autre part.

- Les problèmes inhérents à l'institution :

Le programme mis en place est destiné à l'ensemble des élèves, des quatre coins du pays. Cependant, les disparités des niveaux et la surcharge des classes dépassent le plus souvent les 45 élèves par classe sont des facteurs suffisants pour entraver le bon déroulement d'une séance de cours. Or, avec ce nouveau programme, au-delà d'une quinzaine d'élèves, la participation de l'ensemble des apprenants aux jeux de rôle devient presque impossible. L'absence de moyens matériels et pédagogiques est aussi responsable des problèmes que rencontre l'enseignant lors de sa pratique de classe.

II-2- Présentation des manuels de la 1^{ère} année secondaire filières sciences et lettres:

En pédagogie, le manuel se définit comme étant *"un ouvrage imprimé destiné à l'élève, auquel peuvent se rattacher certains documents audiovisuels et d'autres moyens pédagogiques, et traitant de l'ensemble ou des éléments importants d'un programme d'études pour une ou plusieurs années d'études"* ³⁴

Il s'agit selon François Marie Gérard et Roegiers Xavier d'un outil imprimé et intentionnellement structuré pour un processus d'apprentissage en vue d'améliorer l'efficacité.

³⁴Jean-pierre ROBERT, "Dictionnaire pratique de didactique du FLE", édition OPHRYS, 2008, P50

Cet outil doit remplir les fonctions associées aux apprentissages et aider l'enseignant et l'apprenant à atteindre les objectifs assignés par le programme en proposant différents types d'activités.

Dans un manuel pédagogique, on doit tenir compte de la progression pour aborder l'étude de notions signalées, de la cohérence c'est-à-dire l'ordre de découpage des unités ou séquences et l'équilibre des exercices, ainsi que le développement des capacités et des compétences avec la transmission des connaissances. La communicabilité est aussi importante dans le manuel. Elle est assurée par un choix pertinent des thèmes, des textes et leur structuration. L'efficacité du manuel réside dans la performance de la transmission et de la réception du message.

En ce qui concerne notre travail de recherche, nous signalons que depuis janvier 2005, il existe deux manuels scolaires: un pour la filière lettres et un autre pour la filière sciences.

Nous tenterons dans ce présent travail de présenter, d'une manière succincte ces deux manuels pour en dégager les points positifs et les faiblesses.

II-2-1-Le paratexte :

Le manuel est le premier moyen mis à la disposition des utilisateurs (l'enseignant et apprenants) et des parents. Ils y cherchent des éléments d'informations nécessaires à sa bonne utilisation et les objectifs à atteindre.

Le choix des textes et l'élaboration des exercices dans un manuel peuvent aussi être un facteur essentiel pour attirer l'apprenant ou le repousser. Dans un manuel, l'utilisateur enseignant ou apprenant essaie dès le début de consulter la préface appelée communément présentation ou avant propos pour y chercher des éléments d'informations.

Sur le livre de la 1^{ère} année lettre, on peut lire en page 2 une sorte de présentation donnée dans un registre de langue recherchée qui reste incompréhensible par l'apprenant. A titre d'exemple, nous relevons la phrase suivante" *Les activités visent à décroisonner les divers aspects à prendre en charge*".

Sur la page 3, nous trouvons une table de matière ou un sommaire où l'on présente les différents projets et techniques avec les intentions communicatives, les objets d'études et organigramme du manuel intitulé "*pour vous orienter dans le manuel*" est aussi donnée à la page 4. Nous signalons qu'aucune précision n'est donnée sur la méthodologie adoptée par les concepteurs du manuel les illustrations qu'accompagnent parfois les textes sont généralement indéchiffrables et ternes.

Pour le manuel de la filière sciences et technologies, nous tenons à signaler dès à présent une confusion totale dans la structure et l'organisation. En considérant l'étude du paratexte de ce manuel, nous pouvons constater l'absence de la préface ou de l'avant propos, un semblant de table de matières est donné au début du livre, sans objectifs, ni intentions communicatives. Une simple réflexion sur ce manuel par la majorité des enseignants a mis en évidence l'aspect déroutant dans sa conception.

Les projets ne respectent pas l'ordre d'apparition donné dans le programme officiel et nous précisons par la même qu'il n'existe aucune cohérence entre les projets ou même les thèmes données avec parfois une absence totale ou une omission de thèmes, par exemple, dans le projet 1, on passe du thème 1 (la ville) au thème 3 (les activités et les métiers), le 2^{ème} est inexistant. On remarque également qu'il n'y a aucune mention quant à l'apprentissage culturel, bien que signalée dans le programme officiel.

II-2-2-Le choix des textes et des auteurs :

Les deux manuels de la 1^{ère} année secondaire présentent divers genres textuels. Les textes sont généralement des extraits de romans, de livres de vulgarisation scientifique, de revues ou de magazines. Les supports contenus dans ces deux manuels appartiennent à des auteurs algériens d'expression française " M. Dib et M. Haddad ", d'autres à des écrivains étrangers comme " J-J rousseau, Voltaire, Montesquieu...".

Nous signalons que les supports de ces deux manuels sont assez diversifiés et leurs degrés de difficultés varient d'un support à un autre. Ce sont généralement des textes écrits dans un registre de langue assez soutenu.

- Le choix des textes et des auteurs dans le manuel de la 1^{ère} AS Lettres:

Nous relevons dans le manuel de la filière lettres qu'une panoplie trop riche de textes avec une abondance de thèmes sans lien apparent. Les textes sont rebutants pour l'élève et parfois déroutants pour l'enseignant.

S'agissant d'un manuel destiné à des apprenants de la filière lettres, nous remarquons que la majorité des textes ne répond pas à ce profil littéraire. Ils relèvent surtout de documents scientifiques, de revues ou de magazines.

Nous vous présentons résumé dans ce tableau quelques textes contenus dans ce même manuel (nous relevons un seul pour chaque séquence du fait du nombre important de textes).

Pour notre étude, nous avons retenu pour chaque séquence de projet pédagogique un seul texte, car notre objectif n'est pas de faire une analyse critique des textes et des manuels, mais une description simple pour compléter et étayer notre enquête auprès des apprenants. Les textes sont pris au hasard sans aucun choix préétabli.

A l'issu de ce relevé de textes, nous remarquons que les écrivains arabes d'expression française sont inexistants, les auteurs sont étrangers, méconnus des apprenants, d'où des textes inaccessibles et repoussants. Les apprenants ne maîtrisant même pas la compétence linguistique ne peuvent interagir avec les textes d'où le rejet de la langue et le découragement.

Cette désaffection est également constatée chez les apprenants de la filière science et technologie, nous tenterons, dans le tableau N° 3, de présenter quelques textes et auteurs.

Tableau N°3: Le choix des textes et des auteurs dans le manuel de la 1^{ère} AS
Lettres:

Projets	Thèmes	Textes	Auteurs
I- Exposer pour donner des informations.	La vulgarisation scientifique. (la communication, l'environnement, la ville)	1- Sans titre	D.Mataillet /Ja l'intelligent n°2292
		2- La terre et l'eau douce	I. Asimov, l'univers de la science, Inter Editions.
		3- La population d'Alger au XII siècle.	Fray Diego de Haedo, topographia de argel 1872, cité dans Alger, éd.AdDiwan.
	L'interview (les métiers)	1- Sans titre	D'après les propos recueillis par M.Brough, Afrique magazine 230.
		2- Ma chère maman	J Amrouche à Fatima A.M

			Amrouche, histoire de ma vie.
II- Argumenter pour défendre ou réfuter un point de vue.	Le discours argumentatif (les loisirs) la lettre ouverte.	1 Aimez-vous lire	D'après la nouvelle de Tipaza.
		2- sans titre	J Renard poil de carotte, Ed EWAG
III- Relater un événement en relation avec le vécu ou un événement fictif	Le fait divers (la sécurité, les transports)	1- Bousmail: explosion dans une usine de fabrication de verre	El moudjahid, lundi 7 mars 2005
		2 – le sixième sens des éléphants à sauver des vies	Le quotidien d'Oran, lundi 3 janvier 2005.
	La nouvelle (l'homme et la mer)	1-Le K	D - BUZZATI, le K, éd Pocket.
		2- l'obsession de Stefano	D - BUZZATI, le K, éd Pocket.
		3- la vie de marin	D - BUZZATI, le K, éd Pocket.

Source: Elaboré par nous même à partir du manuel scolaire, 1^{ère} année secondaire série lettres.

- Le choix des textes et des auteurs dans le manuel de la 1^{ère} AS Sciences:

Tout comme le manuel de la filière lettres, le manuel de la filière sciences et technologie rassemble un grand nombre de textes appartenant à des écrivains algériens d'expression française tels M^{ed} Dib et M haddad. Ou d'écrivains étrangers comme Voltaire, Montesquieu, Pascal...etc. la majorité de ces textes

sont longs, peu motivants, parfois philosophiques. Ils sont en total déphasage avec la réalité socioculturelle du petit citoyen algérien. En procédant de la même façon que pour le premier manuel, nous vous présentons dans le tableau qui suit quelques supports avec leurs auteurs.

Hormis le texte " le métier à tisser" de M^{ed} Dib ou celui de M Haddad intitulé " manuscrit de la lettre de M Haddad" presque la totalité des autres textes sont écrits par des auteurs étrangers. Ardu et rébarbatifs, ces textes paraissent inaccessibles pour nos apprenants qui ne possèdent pas la compétence culturelle et les indices socioculturels, pourtant ci présents dans bon nombre d'entre eux.

Tableau N° 4 : Le choix des textes et des auteurs dans le manuel de la 1^{ère} AS Sciences:

Projets	Thèmes	Textes	Auteurs
I- La monographie	L'interview (la ville, les activités, les métiers)	1- Urbanisme 19 millions d'algériens vivent en ville	Nahla Rif, El Watan, Mercredi 22 décembre 2004
		2-Le métier à tisser	Med DIB, le métier à tisser, Ed Seuil 1957
		3-Un métier qui vous rende indépendant	J J rousseau, l'Emile.
II- Les transports	La lettre (les transports, le tourisme et les loisirs)	1- les débuts de l'automobile	Bernard Planche (Tourning club, octobre 1978)
		2-La calèche	Marcel Bealu, mémoire de l'ombre(Ed Gallimard)
		3-manuscrit de la	Malek Haddad,

		lettre de Malek Haddad	poète national d'hier...pour demain 1988.
		4-L'avion et la planète	A saint Exupery, terre des hommes, Ed Gallimard
III- La réalisation d'une nouvelle.	Faits divers	1- Un pêcheur dévoré par un crocodile	Le quotidien d'Oran 11-01-2005
	La nouvelle	2- La fusée	Ray Bradbury, l'homme illustré (trad. de C Andronikof éd denoel)
	La vulgarisation scientifique	3- les neurones aussi renaissent	Science et vie n°805

Source: Elaboré par nous même à partir du manuel scolaire, 1^{ère} année secondaire série sciences.

II-2-3- Les traces culturelles dans les textes :

Notre travail de recherche nous oblige à procéder à un relevé des indices culturels contenus dans les textes des deux manuels. Nous n'allons pas axer notre travail sur le repérage des références culturelles dans tous les textes, mais nous prenons à titre représentatif un ou deux textes pour chaque projet didactique ou thème.

Pour analyser la présence d'indices culturels dans les textes ou les écrits sélectionnés nous considérons trois facteurs:

- ✓ Les indices compris dans le paratexte donnés par les concepteurs des manuels à partir des éléments périphériques (titre, nom d'auteur...)
- ✓ Les références culturelles propres à la culture nationale (par les mots, les emprunts, les idiomes...),
- ✓ Les références culturelles propres aux cultures étrangères à travers les mots et les expressions.

Dans un manuel, les textes n'appartiennent jamais tous à un seul et unique type. Les écrits sont généralement hétérogènes, constitués de séquences argumentatives entrecoupées de séquences descriptives ou explicatives. Jean Michel Adam [35] propose de classer les textes selon la "séquence" qui représente un niveau intermédiaire entre la phrase et le texte.

En Algérie, le programme officiel impose la typologie textuelle de JM Adam en tenant compte des actes de langage (unformer, convaincre, raconter...) et la dominante du texte.

En situation d'apprentissage, l'apprenant est invité à analyser les particularités de chaque type de texte pour en intérioriser le schéma à suivre. Dans les manuels de la 1^{ère} AS, nous relevons trois types de textes :

- ✓ Les textes de vulgarisation scientifique : Exposer pour uniformer,
- ✓ Les textes argumentatifs: Argumenter pour défendre ou réfuter,
- ✓ Les textes narratifs : Relater.

Pour mettre en évidence les indices culturels, nous proposons de travailler sur un échantillon représentatif composé d'un seul texte pour chaque type et dans chaque manuel, vu le nombre important des textes.

1. Les références culturelles explicatives relatives à la culture nationale et à la culture étrangère:

▪ Les informations du paratexte:

Dans le texte P 7 du manuel de la 1^{ère} AS lettres, les éléments du paratexte, ne sont pas très claires et n'aident pas l'apprenant ou l'enseignant à aborder la compréhension ou à repérer les références culturelles.

Le titre qui permet généralement de mettre en place un savoir culturel en relation avec le texte et de formuler les hypothèses de sens est inexistant pour ce texte. L'élément iconographique (la carte géographique) qui accompagne ce texte est difficilement exploitable par l'enseignant. La carte est sombre, les indications illisibles et ne permettent pas de donner des informations. Nous signalons que le texte a été remanié, pour l'adapter au niveau des élèves car la source est précédée de " d'après".

Pour le texte P 159 du manuel de la 1^{ère} AS sciences intitulé " Les neurones renaissent aussi", les informations du paratexte renseigne surtout sur le domaine d'étude (la neurologie) et la source qui montre que le texte est tiré de la revue (sciences et vie n° 805). Nous relevons aussi quelques signes de ponctuation tels que les deux points, les parenthèses... qui précisent le type de texte.

▪ Les références propres à la culture nationale et étrangère:

Les références à la culture nationale sont rares dans les textes des deux manuels. Dans le texte sur la répartition des langues dans le monde (1AS L), aucune indication sur la culture nationale n'est signalée. Il en est de même pour le texte du manuel (1ASS). Les références à la culture nationale n'existent pas.

En ce qui concerne la culture étrangère, l'unique information donnée dans le texte (1 ASS, P159) concerne le nom du médecin chercheur. Cette indication

n'interpelle pas l'apprenant dans ses savoirs culturels et n'enrichit pas ses connaissances.

Pour le texte (P 7 de la 1 ASL), toutes les indications données concernent les noms de pays et de continents et ceux des langues. Nous déduisons alors que le type informatif ou explicatif est généralement pauvre en indices culturels et la compétence culturelle de l'apprenant est parfois totalement ignorée, dans le cas des cultures étrangères.

Nous vous résumons dans le tableau N°5 les principales informations données dans les deux textes choisis:

Tableau N° 5 : Les principales informations données dans les deux textes choisis (1As Lettres et Sciences concerne le type explicatif) (Cf. Appendices N°2,3)

Manuels	Paratexte	Références à la culture nationale	Références à la culture étrangère
1ASL	P 7 D.Mataillet /Ja l'intelligent n°2292		Asie, Afrique, les Amériques, Europe, Niger, Congo, Afro-Asiatique, Nigeria, Cameroun, Yorouba, le swahili...
1 ASS	P 159 Les neurones aussi renaissent (science et vie n°805)		Fernando Nothebohm Université Rockefeller

Source: Elaboré par nous même à partir des deux manuels scolaires, 1^{ère} année secondaire série lettres et sciences.

2. Références culturelles argumentatives relatives à la culture nationale et étrangère:

Pour ce deuxième type de texte, nous avons choisi deux supports" les débuts de l'automobile du manuel de la 1 AS P71 et celui de " Aimez vous lire?" du manuel (1ASL) P99. Les deux textes sont à dominante argumentative et relevant des thèmes des loisirs et celui du transport.

▪ Les informations du paratexte:

Les éléments du paratexte, des deux textes ne sont pas significatifs et n'interpellent pas l'apprenant / lecteur dans sa culture ni ne l'aident à développer sa compétence culturelle.

Nous relevons uniquement un titre et une source d'information dans le texte du manuel de la filière lettres. L'utilisation de quelques connecteurs logiques (d'abord, donc...) et les signes de ponctuation (les 2 points) peuvent anticiper sur le contenu du sens et la compréhension du texte.

Pour le texte P 71 de la filière sciences, nous relevons les mêmes indications insignifiantes, un titre et une source avec le nom de l'auteur, quelques dates (1830 et 1891) pour renseigner sur la découverte de l'automobile et ses premières utilisations.

▪ Les références relatives aux cultures nationales et étrangères:

Dans les deux textes, aucune référence à la culture nationale n'est donnée. La culture étrangère n'est pas non plus bien marquée. Dans le texte" aimez vous lire" P99 (1ASL), on ne peut parler de références culturelles proprement dites, il s'agit en fait d'une reprise donnée à la suite de la question posée dans le titre et une justification à partir d'arguments pour convaincre l'interlocuteur.

En ce qui concerne le texte de la (1 AS P 71), nous précisons que seules deux indications sont données, une sur celui qui a découvert la locomotive " Richard Trevithick" et l'autre au cirque Barnum et Bailey. Tout comme le type explicatif, informatif, le type argumentatif est aussi pauvre en indices culturels et ne peut aider l'apprenant à accéder au sens du texte. Ces quelques références contenues dans le type argumentatif des deux textes.

Tableau N°6: Les principales informations données dans les deux textes choisis (1As Lettres et Sciences concernant le type argumentatif) (Cf. Appendices N°4,5)

Manuels	Paratexte	Références à la culture nationale	Références à la culture étrangère
1ASL	P 99 Aimez vous lire? D'après les nouvelles de Tipaza N° 7.		
1 ASS	P 71, Bernard Planche (Tournant club, octobre 1978) Les débuts de l'automobile.		- 1830 -Richard Trevithick -Grande Bretagne -Outre Atlantique -cirque Barnum et Bailey -1896.

Source: Elaboré par nous même à partir des deux manuels scolaires, 1^{ère} année secondaire série lettres et sciences.

3. Références culturelles narratives relatives à la culture nationale et étrangère :

Pour cette partie d'analyse, nous tenons à signaler que le type narratif de texte est surtout donné par des nouvelles (le K de D – BUZZATI pour la filière lettre et la

fusée de Ray Bradbury pour la filière sciences). Pour le récit fictif, le fait divers montre le récit relatif au vécu. Nombreuses sont les définitions du récit, nous retenons, pour notre recherche celle qui a trait à la spécificité des textes et à leur classement selon les critères typologique. Tzvetan TODOROV [36] montre dans sa définition du récit *qu' "un récit idéal commence par une situation stable qu'une force quelconque vient perturber. Il en résulte un état de déséquilibre par l'action d'une force dirigée en sens inverse. L'équilibre est rétabli, le second équilibre est bien semblable au premier mais les deux ne sont jamais identiques"*

TODOROV montre que le récit se compose généralement d'une situation initiale, une situation composée d'une succession d'actions, et une situation finale. En situation d'apprentissage, le texte narratif (réel ou fictif) a besoin d'éléments culturels pour être compris. Notre objectif ici est de repérer dans les supports choisis les indices culturels, à travers d'une part le paratexte, et d'autre part les références à la culture nationale et à la culture étrangère. Nous précisons aussi que pour le repérage de ces indices, nous avons retenu seulement deux textes, un récit fictif (la nouvelle) et un autre réel (le fait divers).

- Le paratexte:

Pour le fait divers " Bejaia, accident mortel près de la nouvelle université", dans le manuel de la 1AS, les éléments périphériques (titres, sources, nom de l'auteur et les noms des villes) sont généralement significatifs. Dans ce texte, l'apprenant se sent interpellé pour construire le sens du texte. L'indication du lieu (Bejaia) est suffisante pour que l'apprenant saisisse le sens. Il sait dès l'étude du paratexte et les hypothèses formulées qu'il s'agit d'un accident dans la région de Bejaia.

Pour la nouvelle (Le K de D – BUZZATI) dans le livre de la 1 ASL, nous précisons qu'elle se présente sous forme de trois textes séparés en ayant chacun un titre différent (le K, l'obsession de stefane et Vie de marin). Dans le premier texte (le K), les éléments périphériques ne sont pas d'une grande utilité pour

l'apprenant, ils ne peuvent l'aider à formuler ses hypothèses et le titre est une simple lettre insignifiante pour lui. Les éléments pédagogiques sont également insuffisants pour situer le texte dans son contexte tout ce qu'il peut relever c'est la présence de dialogue et de passage descriptif.

- Références culturelles relatives aux cultures nationale et étrangère:

Dans le fait divers, aucune référence à la culture étrangère n'est signalée et la culture nationale est exprimée à travers des mots relevant des noms de ville (Bejaia, Sétif).

Pour la nouvelle de D – BUZZATI, les références à la culture nationale sont totalement absente, la culture étrangère n'est pas non plus très présente. Cependant, l'auteur recourt à l'utilisation de certains termes comme les noms de personne " stefane Roi" ou le choix du titre sous forme de l lettre "K" qui poussent l'apprenant à penser à différentes idées. Par ailleurs, l'utilisateur de l'expression "dieu te bénisse" montre aussi l'aspect croyant du père. Les références culturelles relatives à la culture étrangère relèvent surtout de l'implicite (les risques du métier de marin, la malédiction...). Ces références méconnues de l'apprenant le rebutent.

La majorité des références culturelles des cultures étrangères contenues dans les textes narratifs des deux manuels est hors de portée des compétences culturelles de nos apprenants. Les concepteurs devraient proposer des supports répondant à leurs centres d'intérêts sans pour autant occulter la désaffection pour la langue française comme le signale D ATTATFA. [34]

Tableau N°7: Les principales informations données dans les deux textes choisis
(1As Lettres et Sciences concerne le type narratif)

Manuels	Paratexte	Références à la culture nationale	Références à la culture étrangère
1ASL	La nouvelle P 153-154 (le K) P 167 (l'obsession de Stefano) P 178-179 (Vie de marin D – BUZZATI éd Pocket)		-Stefano roi -Dieu te bénisse -Le K -Monstre -Mufle de bison, square
1 ASS	Fait divers P 114 Bejaia, accident mortel près de l'université la nouvelle. Quotidien d'Oran lundi 07/02/2005	-Bejaia -Sétif	

Source: Elaboré par nous même à partir des deux manuels scolaires, 1^{ère} année secondaire série lettres et sciences.

Conclusion partielle:

La description du nouveau programme 2005, nous permet de constater que la priorité est encore donnée à l'apprentissage de la compétence linguistique bien que les textes officiels préconisent une ouverture sur la culture universelle.

Nombreux sont les problèmes relevés du programme de la 1^{ère} année secondaire. Ne tenant pas compte des difficultés intrinsèques à l'institution comme la disparité des niveaux intellectuels et socioculturels, l'absence de moyens didactiques et des supports audiovisuels, le programme semble être destiné à un public homogène.

Les deux manuels présentent à leur tour certaines carences. Ils sont en total inadéquation avec le programme officiel et constituent une somme de connaissances disparates et incohérentes. Les textes sont aussi inaccessibles et ne répondent pas aux attentes des apprenants.

En définitive, notre analyse des références culturelles dans les textes choisis, nous permet de préciser que les références à la culture étrangère sont pratiquement inexistantes dans les textes de typologie explicative ou argumentative. Quant aux textes à dominante narrative, nous relevons quelques indices culturels, mais ils semblent encore insuffisants pour former l'apprenant à l'interculturel.

CHAPITRE III
ÉVALUATION DE LA COMPREHENSION ECRITE CHEZ LES
APPRENANTS DE LA 1 ERE ANNEE SECONDAIRE

CHAPITRE III

ÉVALUATION DE LA COMPREHENSION ECRITE CHEZ LES APPRENANTS DE LA 1 ERE ANNEE SECONDAIRE

III-1- Méthodologie du travail:

Dans ce présent chapitre, nous présenterons les conditions de réalisation et les résultats de notre enquête effectuée auprès des élèves de la première année secondaire d'un des lycées du centre " Lycée El Feth " de la Wilaya de Blida.

III-1-1 Les conditions générales de la réalisation du cadre méthodologique : l'objet de l'étude:

Pour mener à bien notre enquête, nous jugeons nécessaire de présenter, dans un premier temps, les grandes lignes de notre travail de recherche, et de donner un bref aperçu sur la démarche adoptée.

Pour réaliser cette enquête, nous avons eu recours à la méthode de recueil de données par questionnaire (cf. Appendice N°6), cette méthode nous a semblé intéressante parce qu'elle nous permet de mieux répondre à notre problématique et de mieux montrer l'influence des références culturelles sur la compréhension de l'écrit chez les élèves de la première année secondaire.

Cette enquête nous permet également de vérifier les hypothèses formulées au début de notre recherche:

- ✓ Les apprenants ne peuvent construire tout le sens d'un texte en l'absence des références culturelles,
- ✓ Ce sont surtout les éléments culturels implicites qui leur font obstacles,
- ✓ Les élèves sont conscients que leurs lacunes culturelles concernent les cultures francophones.

Pour ce qui est de la culture maternelle ou algérienne, le problème ne se pose pas, même dans la compréhension de textes d'auteurs algériens d'expression française. Pour mieux élucider ce problème, nous avons procédé par une enquête par questionnaire adressé à un public particulier (des apprenants de la 1^{ère} année secondaire) vu l'importance de l'année dans le cursus scolaire de l'apprenant. A partir de cette année, l'apprenant rompt avec le cycle moyen et entame une scolarité qu'il le prépare à l'examen du baccalauréat et les études supérieures.

III-1-2- La constitution de l'échantillon:

L'échantillon de notre enquête est constitué d'apprenant de la première année secondaire du lycée El Feth de centre de Blida. Ce choix n'a pas été fait au hasard, la 1^{ère} année est, d'une part, une année de tronc commun charnière dans le cursus scolaire de l'apprenant car elle le prépare à la spécialité en 2^{ème} année, et au baccalauréat ainsi qu'aux études supérieures, d'autre part, elle représente la première année de refonte du système éducatif au lycée.

Nous réalisons un sondage exhaustif à partir d'un échantillon aléatoire qui se compose de 50 apprenants, âgés entre 14 et 18 ans et pris parmi 200. Soit un total de quatre classes.

Les apprenants sont répartis en deux filières lettres et deux filières sciences. Un examen préliminaire nous a conduit à sélectionner 50 sujets au hasard appartenant aux deux filières soit 25 filles et 25 garçons. La répartition selon les filières est résumée dans le tableau ci-après:

Tableau N°8 : Répartition de l'échantillon

Filières	A	B	Total
1 ASL	12	11	23
1 AS	13	14	27
Total	25	25	50

Légende: A = filles

B = garçons

1 AS: 1^{ère} année secondaire sciences

1 ASL : 1^{ère} année secondaire lettres.

Source : Elaboré par nous-même.

Les apprenants sélectionnés et appartenant aux deux filières, sont inscrits dans un même établissement du centre de la ville de blida. Il est à noter aussi que cet établissement reçoit des élèves qui viennent de différents milieux sociaux (centre de Blida, ou localités limitrophes).ce facteur social nous a été d'une grande importance, car nous avons considéré la catégorie socioprofessionnelle comme étant une partie nécessaire pour élucider les problèmes de compréhension qui entravent nos apprenants.

Pour constituer notre échantillon, nous avons également retenu la variable du sexe; car à travers notre expérience, nous avons remarqué que les filles sont généralement plus intéressées par la lecture que les garçons. Nous avons donc jugé nécessaire de vérifier cela par notre travail sur le terrain.

III-1-3- L'administration du questionnaire:

Après avoir réuni les apprenants des quatre classe dans une salle de travail, nous leur avons remis le questionnaire, et leur avons expliqué qu'il s'agit d'une collaboration à un travail de recherche dans le cadre de la préparation d'un mémoire de magister sans pour autant influencer leurs réponses .Le questionnaire se compose de deux parties: la première est une fiche de renseignement pour connaître le profil de l'apprenant et la seconde comprend treize questions avec douze semi fermées et une ouverte. Nous signalons aussi que ce questionnaire a été rempli dans l'anonymat.

Dans les douze premières questions, les apprenants doivent répondre en cochant "la" ou "les" réponses qui leur correspondent. Les questions concernent surtout la notion de lecture et l'engouement que l'apprenant éprouve à son égard et le choix des textes et leur compréhension, en insistant sur les références culturelles et leurs rôles dans la compréhension des textes.

Dans la dernière question, l'apprenant est invité à apporter sa part d'explication de la notion de culture, de son rôle dans la compréhension d'un texte et la production du sens. Il doit par la même, montrer la place qu'occupe

cette notion de culture dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.

Notre enquête s'effectue selon la méthode du face à face, pendant laquelle certaines questions paraissaient incompréhensibles et qui nécessitaient notre intervention pour les expliciter ou les reformuler. Les objectifs des items de notre questionnaire sont regroupés dans le tableau N° :9

Tableau N° 9: Objectifs des Items

Questions	Objectifs
Item N°1	Connaître l'intérêt ou l'engouement de l'apprenant pour la lecture.
Items N°2 et 3	Connaître si l'apprenant lit en dehors de l'école et quel genre de lecture il préfère.
Item N°4	Connaître la manière dont s'effectue la séance de la compréhension écrite.
Items N° 5 et 6	Connaître et déterminer les difficultés qui entravent la compréhension des textes par les apprenants.
Item N°7	Montrer le choix des apprenants quant aux textes écrits en français par des auteurs algériens ou français.
Items N° 8 et 9	Identifier et connaître les représentations des apprenants sur les textes d'auteurs français.
Items N° 10-11-12	Connaître l'influence des indices culturels sur la compréhension.
Item N° 13	Savoir ce que signifie la notion de culture et de références culturelles chez les apprenants et connaître la place qu'elles occupent dans un enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.

Source: Elaboré par nous-même.

Les objectifs donnés dans le tableau se résument en trois finalités:

- ✓ les représentations des apprenants sur les textes d'auteurs français et ceux d'auteurs algériens d'expression française.
- ✓ Les représentations concernant la culture française et son influence sur la compréhension des textes
- ✓ Et les difficultés rencontrées dans la lecture/compréhension des textes.

Une fois les questionnaires remplis, nous passons à l'étape suivante qui est l'analyse des résultats à partir d'un dépouillement.

III-1-4- Le dépouillement du questionnaire :

Dès que le travail de collecte sur le terrain est terminé, l'enquêteur dispose d'un ensemble de données sous forme de questionnaires complétés. Il s'agit de les traduire en informations pertinentes permettant de répondre à l'objectif de l'enquête lors du traitement des résultats de notre enquête, nous avons eu recours à deux types de tris:

- ✓ Le tri à plat qui nous permet de traiter chaque variable isolément,
- ✓ Le tri croisé qui consiste à entrecroiser les variables.

L'analyse du questionnaire s'est faite à l'aide du tableur EXCEL, nous tenons à préciser également que le taux de participation à l'enquête a été de 100%. Nous nous présentons dans ce qui suit une analyse des résultats obtenus.

III-2- Présentation et discussion des résultats obtenus:

L'analyse des résultats des questionnaires se fait comme préalablement signalé selon deux type de tri et selon les finalités qui résument les objectifs donnés dans le tableau n° 9 . Pour mieux exploiter ces résultats, nous avons scindé notre analyse en trois grandes catégories d'études:

- ✓ Une première analyse qui concerne le décompte pur et simple des réponses données à chaque question,
- ✓ Une deuxième analyse qui porte sur l'étude des réponses selon la variable du sexe (fille/garçon)
- ✓ Une troisième analyse qui consiste à étudier les résultats en tenant compte de la variable socioprofessionnelle des parents.

III-2-1- Place accordée à la lecture par l'apprenant :

Item N° 1: Est-ce que vous aimez la lecture des textes?

a- Résultats issus du tri à plat :

- Nombre de personnes interrogées : 50
- Nombre de répondants : 50

Désignation	Nombre de citations	Fréquence %	% par rapport au nombre de répondants n=50
Oui j'aime la lecture	29	56,86%	58,00%
Il m'arrive de ne pas comprendre le sens	15	29,41%	30,00%
Non, je ne lis pas	7	13,73%	14,00%
Total	51		

En interrogeant les apprenants de la première année secondaire sur la lecture des textes, nous avons constaté que parmi les 50 informateurs, 29 ont manifesté un engouement pour la lecture, suivis de 15 qui ne comprennent pas parfois le sens et seulement 7 qui ne montrent aucun intérêt pour la lecture. L'engouement pour la lecture représente alors le taux le plus élevé avec 56,86%, contre 13,73% pour ceux qui ne lisent pas.

b- Résultats issus du tri croisé avec la variable sexe:

- Nombre de personnes interrogées : 50
- Nombre de répondants : 50

Désignation	Fréquence par rapport au nombre de filles interrogées n =25	Fréquence par rapport au nombre de garçons interrogés n = 25
Oui j'aime la lecture	61,54%	52,00%
Il m'arrive de ne pas comprendre le sens	30,77%	28,00%
Non, je ne lis pas	7,69%	20,00%

Dans la première question, nous constatons, à partir du sondage réalisé, que les filles aiment plus lire que les garçons, soit 61,54 % contre 52 %. Par contre le rejet de la lecture est plus important chez les garçons que chez les filles

avec un taux de 20 % contre seulement 7,69 %. La lecture est donc une activité réservée aux filles.

c- Résultats issus du tri croisé avec la variable socioprofessionnelle:

- Nombre de personnes interrogées : 50
- Nombre de répondants : 50

Désignation	Fonctionnaires %	Cadres moyens %	Cadres supérieurs %
Oui j'aime la lecture	33,33%	78,57%	63,16%
Il m'arrive de ne pas comprendre le sens	38,89%	21,43%	26,32%
Non, je ne lis pas	27,78%	0,00%	10,53%

A travers cette question, nous constatons que 78,57% des répondants dont les parents sont des cadres moyens manifestent un grand intérêt pour la lecture suivis des répondants ayant des parents cadres supérieurs avec 63,16%. Les problèmes de la compréhension sont plus visibles chez les répondants dont les parents sont fonctionnaires que chez ceux dont les parents sont plus ou moins mieux qualifiés (cadres moyens et cadres supérieurs) soit un taux de 38,89% contre 21,43% et 26,42%. Les enfants de fonctionnaires se désintéressent de la lecture car 27,78% n'y montrent aucun intérêt.

Item N° 2: Est-ce que vous lisez en dehors de l'école?

a- Résultats issus du tri à plat :

- Nombre de personnes interrogées : **50**
- Nombre de répondants : **50**

Les apprenants interrogés sur la lecture en dehors de l'école ont répondu positivement à hauteur de 74% par rapport à 26% pour ceux qui ne lisent pas.

Désignation	Nombre de citations	Fréquence %
Oui	37	74,00%
Non	13	26,00%
Total	50	100,00%

b- Résultats issus du tri croisé avec la variable sexe:

- Nombre de personnes interrogées : **50**
- Nombre de répondants : **50**

Désignation	Fréquence par rapport au nombre de filles interrogées n =25	Fréquence par rapport au nombre de garçons interrogés n =25
Oui	84,00%	64,00%
Non	16,00%	36,00%

84% sur les 25 filles interrogées affirment lire en dehors de l'école contre 64% des garçons qui montrent le même comportement. Cependant, 16 % de ces filles manifestent un désintéressement total pour la lecture, ce même désintérêt est enregistré à hauteur de 36% chez les garçons interrogés.

c- Résultats issus du tri croisé avec la variable socioprofessionnelle:

- Nombre de personnes interrogées : **50**
- Nombre de répondants : **50**

Désignation	Fonctionnaires %	Cadres moyens %	Cadres supérieurs %
Oui	56,25%	85,71%	80,00%
Non	43,75%	14,29%	20,00%

Nous constatons d'après les résultats du questionnaire que les répondants dont les parents sont des cadres moyens et supérieurs lisent beaucoup plus en dehors de l'école que ceux dont les parents sont fonctionnaire.

Item N° 3: Si oui, Quel genre de lecture faites-vous ?

a- Résultats issus du tri à plat :

- Nombre de personnes interrogées : **37**
- Nombre de répondants : **37**

Désignation	Nombre de citations	Fréquence %
Je lis parfois des journaux	14	37,84%
Je lis parfois des petits textes	23	62,16%
Autres	0	0,00%
Total	37	100,00%

La lecture ne se limite pas seulement à l'école ou à la classe. Elle peut être pratiquée à tout moment et à tout endroit. Notre enquête auprès des apprenants nous révèle que 23 sujets sur les 37 préfèrent la lecture des petits textes, 14 lisent seulement les journaux. La lecture des petits textes occupe alors le taux le plus important avec 62.16% suivi de la lecture des journaux avec 37.84%.

b- Résultats issus du tri croisé avec la variable sexe:

- Nombre de personnes interrogées : **50**
- Nombre de répondants : **50**

Désignation	Fréquence par rapport au nombre de filles interrogées n =25	Fréquence par rapport au nombre de garçons interrogés n =25
Je lis parfois des journaux	24,00%	55%
Je lis parfois des petits textes	76,00%	45%
Autres	0,00%	0,00%

En ce qui concerne la lecture en dehors de l'école, celle des journaux est plus fréquente chez les garçons avec un taux de 55 % contre 24 % chez les filles. Ces dernières s'intéressent surtout à la lecture des petits textes avec 76 % contre 45 % chez les garçons.

c- Résultats issus du tri croisé avec la variable socioprofessionnelle:

- Nombre de personnes interrogées : **50**
- Nombre de répondants : **50**

Désignation	Fonctionnaires %	Cadres moyens %	Cadres supérieurs %
Je lis parfois journaux	33,33%	33,33%	50,00%
Je lis parfois Petits textes	66,67%	66,67%	50,00%
Autres	0,00%	0,00%	0,00%

Nous remarquons que le choix entre la lecture des journaux et celle des petits textes donne un pourcentage plus ou moins équilibré dans toutes catégories confondues.

III-2-2- Compétences de compréhension chez l'apprenant :

Item N° 4 : Le cours de compréhension écrite (Lecture de texte) se fait-il en classe ?

a- Résultats issus du tri à plat :

- Nombre de personnes interrogées : **50**
- Nombre de répondants : **50**

Désignation	Nombre de citations	Fréquence %
De manière approfondie	12	24,00%
D'une manière générale	17	34,00%
Juste pour relever le point de langue à étudier	21	42,00%
Total	50	100,00%

La compréhension écrite représente la deuxième étape de notre enquête. En interrogeant nos apprenants sur le déroulement de la compréhension en classe, 21 ont répondu que cette activité se fait juste pour dégager le point de langue à étudier. 17 montrent qu'elle se fait de manière superficielle et 12 seulement affirment qu'elle se fait de manière approfondie.

Nous constatons alors que la compréhension est au service de l'étude des points de langue, avec un taux de 42%. 34% trouvent qu'elle est superficielle. Par

contre 24% montrent qu'elle est détaillée .La primauté est donc donnée, dans la compréhension, à l'étude de la langue.

Item N° 5 : Est-ce que vous avez des difficultés à comprendre un texte en Français?

a- Résultats issus du tri à plat :

- Nombre de personnes interrogées : **50**
- Nombre de répondants : **50**

Désignation	Nombre de citations	Fréquence %
J'ai beaucoup de difficultés	10	20,00%
Certaines idées me bloquent	14	28,00%
Généralement les questions posées par le professeur nous aident	26	52,00%
Total	50	100,00%

Concernant les difficultés rencontrées par nos apprenants, dans la compréhension, 26 disent que les questions posées par le professeur les aident à comprendre un texte avec 52 %. D'autres sujets qui sont au nombre de 14 soit 28 % pensent qu'ils sont parfois bloqués par certaines idées. Les 20 % qui restent soit 10 apprenants, reconnaissent d'énormes difficultés à la compréhension.

b- Résultats issus du tri croisé avec la variable sexe:

- Nombre de personnes interrogées : **50**
- Nombre de répondants : **50**

Désignation	Fréquence par rapport au nombre de filles interrogées n =25	Fréquence par rapport au nombre de garçons interrogés n =25
J'ai beaucoup de difficultés	16,00%	24,00%
Certaines idées me bloquent	32,00%	24,00%
Généralement les questions posées par le professeur nous aident	52,00%	52,00%

Sur les difficultés rencontrées lors de la compréhension des textes en Français, nous remarquons que les garçons ont beaucoup plus de problèmes que les filles soit 24 % contre 16 %. Les informateurs trouvent que, parfois, certaines idées du texte les bloquent et nous constatons clairement cela chez les garçons avec un taux de 32 %. Cependant ils reconnaissent que les questions posées par le professeur les aident parfois à construire le sens en précisant un taux de 52 % chez les deux catégories.

c- Résultats issus du tri croisé avec la variable socioprofessionnelle:

- Nombre de personnes interrogées : **50**
- Nombre de répondants : **50**

Désignation	Fonctionnaires %	Cadres moyens %	Cadres supérieurs %
J'ai beaucoup de difficultés	37,50%	14,29%	5,00%
Certaines idées me bloquent	37,50%	28,57%	20,00%
Généralement les questions posées par le professeur nous aident	25,00%	57,14%	75,00%

Les problèmes rencontrés dans la compréhension des textes sont nettement plus visibles chez les répondants dont les parents sont fonctionnaires avec un pourcentage de 37,50%.

75% des répondants issus de parents cadre supérieurs démontrent plus d'aisance quant à la compréhension des textes lorsqu'ils sont orientés par les questions posées par le professeur.

Item N° 6 : Quels sont les difficultés que vous rencontrez dans la compréhension d'un texte en français ?

a- Résultats issus du tri à plat :

- Nombre de personnes interrogées : **50**
- Nombre de répondants : **50**

Désignation	nombre de citations	Fréquence%
Je ne sais rien sur les écrivains	6	12,00%
Le cadre général ou l'univers décrit par le texte est étranger pour moi	7	14,00%
Il y a des mots, des expressions ou des façons d'écrire que je ne comprends	37	74,00%
Total	50	100,00%

Sur les difficultés rencontrées par les apprenants dans la compréhension d'un texte en français ,37 sujets, soit 74 % montrent que les mots ou les expressions utilisées par les auteurs, voire même leur façon d'écrire, leur font obstacle. Parmi ces difficultés, on relève la méconnaissance de certains noms propres tels les noms de personnes ou de villes et les expressions figées. Le cadre général ou l'univers décrits par le texte peut être aussi étranger pour 7 d'entre eux soit 14 %. Les 6 autres qui restent soit 12 %, disent que leurs difficultés résultent de leur méconnaissance des écrivains.

b- Résultats issus du tri croisé avec la variable sexe:

- Nombre de personnes interrogées : **50**
- Nombre de répondants : **50**

Désignation	Fréquence par rapport au nombre de filles interrogées n =25	Fréquence par rapport au nombre de garçons interrogés n =25
Je ne sais rien sur les écrivains	8,00%	16,00%
Le cadre général ou l'univers décrit par le texte est étranger pour moi	12,00%	16,00%
Il y a des mots, des expressions ou des façons d'écrire que je ne comprends pas	80,00%	68,00%

Selon nos apprenants, les difficultés rencontrées relèvent surtout des mots et des expressions ou des façons de décrire des auteurs. Nous enregistrons à ce niveau un taux significatif de 80 % chez les filles et 68 % chez les garçons. Le cadre général décrit par l'auteur et la méconnaissance de l'écrivain représentent un faible taux par rapport à la première difficulté.

c- Résultats issus du tri croisé avec la variable socioprofessionnelle:

- Nombre de personnes interrogées : **50**
- Nombre de répondants : **50**

Désignation	Fonctionnaires %	Cadres moyens %	Cadres supérieurs %
Je ne sais rien sur les écrivains	18,75%	7,14%	10,00%
Le cadre général ou l'univers décrit par le texte est étranger pour moi	25,00%	7,14%	10,00%
Il y a des mots, des expressions ou des façons d'écrire que je ne comprends pas	56,25%	85,71%	80,00%

Les difficultés rencontrées qui relèvent surtout de la perception des référents culturels concernent en premier lieu les répondants ayant des parents fonctionnaires. La méconnaissance de la culture de l'autre et le manque de maîtrise des expressions culturelles entravent la compréhension de nos apprenants en ce qui concerne les textes d'auteurs français ou d'auteurs francophones.

Item N° 7 : Préférez- vous les textes écrits par des ?

a- Résultats issus du tri à plat :

- Nombre de personnes interrogées : **50**
- Nombre de répondants : **50**

Désignation	Nombre de citations	Fréquence %	% par rapport au nombre de répondants n=50
auteurs Algériens	23	43,40%	46,00%
auteurs français	4	7,55%	8,00%
auteurs d'autres pays francophones	26	49,06%	52,00%
Total	53		

En ce qui concerne les auteurs des textes de Français, 26 sujets affirment qu'ils préfèrent ceux écrits par des auteurs francophones (de différents pays). 23 autres choisissent la lecture de textes d'auteurs algériens et 4 seulement trouvent que les textes d'auteurs français sont plus intéressants. Nous constatons, d'après les résultats obtenus que les textes écrits par des auteurs francophones occupent

la plus grande partie dans les préférences des apprenants avec un taux de 49,06%, suivis de textes d'auteurs algériens avec un taux de 43, 40 % .Les textes d'auteurs français représentent, quant à eux, 7,55 % seulement.

Item N° 8: Quels sont les textes que vous trouvez plus faciles à comprendre ?

a- Résultats issus du tri à plat :

- Nombre de personnes interrogées : **50**
- Nombre de répondants : **50**

Désignation	Nombre de citations	Fréquence %
Ceux écrits en Français par des auteurs Algériens	43	86,00%
Ceux écrits par des Français	7	14,00%
Total	50	100,00%

Sur les 50 apprenants interrogés ,43 trouvent que les textes écrits par des auteurs algériens d'expression française, sont plus faciles à comprendre ; avec un taux de 86 %. Les 14 %qui restent soit 7 informateurs, pensent que les textes écrits par des auteurs français leur semblent plus faciles que les autres.

b- Résultats issus du tri croisé avec la variable sexe:

- Nombre de personnes interrogées : **50**
- Nombre de répondants : **50**

Désignation	Fréquence par rapport au nombre de filles interrogées n =25	Fréquence par rapport au nombre de garçons interrogés n =25
Ceux écrits en Français par des auteurs algériens	84,00%	88,00%
Ceux écrits en Français par des auteurs français	16,00%	12,00%

L'acte de lecture suscite un intérêt et une préférence chez nos apprenants .Le choix des auteurs est aussi important, nous constatons que les apprenants se rallient dans le choix de textes d'auteurs algériens car 88 % des garçons et 84 % des filles préfèrent des textes d'auteurs algériens.

Néanmoins, nous jugeons utile de signaler que 16% des filles préfèrent des textes d'auteurs français car elles manifestent une attirance pour la langue et la culture française.

c- Résultats issus du tri croisé avec la variable socioprofessionnelle:

- Nombre de personnes interrogées : **50**
- Nombre de répondants : **50**

Désignation	Fonctionnaires %	Cadres moyens %	Cadres supérieurs %
Ceux écrits en Français par des auteurs algériens	100%	80,00%	80,95%
Ceux écrits en Français par des auteurs français	0,00%	20,00%	19,05%

Quelle que soit la catégorie socioprofessionnelle des parents, les répondants considèrent que les textes écrits par des auteurs algériens d'expression française sont plus accessibles que ceux écrits par des auteurs français car ils se sentent impliqués dans le cadre général du texte et parfois se retrouvent dans leur milieu socioculturel.

Item N° 9 : Pourquoi les textes écrits en Français par les auteurs Algériens vous semblent plus faciles à comprendre ?

a- Résultats issus du tri à plat :

- Nombre de personnes interrogées : **50**
- Nombre de répondants : **50**

Désignation	Nombre de citations	Fréquence %
Parce que la langue est écrite plus simplement	27	54,00%
parce que la vision du monde proposée dans le texte me rappelle ma vie	23	46,00%
Total	50	100,00%

Nous constatons que 27 apprenants sur 50, soit 54 % expliquent la facilité de la compréhension des textes écrits par les auteurs algériens par la simplicité de la langue utilisée. 46 % autres soit 23 sujets l'expliquent par le sentiment d'être impliqués dans le texte.

III-2-3- Rôle des référents culturels dans la compréhension écrite :

Item N° 10 : A votre avis, pour faciliter la compréhension d'un texte, dans une langue étrangère, doit-on ?

a- Résultats issus du tri à plat :

- Nombre de personnes interrogées : **50**
- Nombre de répondants : **50**

Désignation	Nombre de citations	Fréquence %
Etudier seulement la langue	4	8,00%
Etudier la façon d'écrire de l'auteur et les mots utilisés	5	10,00%
Etudier la langue avec la façon d'écrire et les mots utilisés par l'auteur en même temps	41	82,00%
Total	50	100,00%

Pour faciliter la compréhension d'un texte dans une langue étrangère, nous avons interrogé nos apprenants sur les éléments facilitateurs et nous avons constaté que 41 informateurs soit 82 % montrent que l'étude de la langue et de la façon d'écrire de l'auteur est le facteur le plus important. Pour ceux qui restent, 10 % disent qu'on peut se contenter de l'étude des expressions de culture pour comprendre un texte et 8 % précisent que la langue seule suffit pour saisir le sens d'un texte.

Item N° 11 : Est-ce que l'étude de la façon d'écrire de l'auteur et les mots utilisés (les expressions de la culture) est ?

a- Résultats issus du tri à plat :

- Nombre de personnes interrogées : **50**
- Nombre de répondants : **50**

Désignation	Nombre de citations	Fréquence %
Un élément important dans la compréhension d'un texte	19	38,00%
Un élément sans importance	6	12,00%
Un élément qui facilite la compréhension	25	50,00%
Total	50	100,00%

L'étude des expressions de culture représente, selon 25 de nos informateurs, soit 50 %, un élément qui facilite la compréhension d'un texte .19 autres, soit 38 % considèrent ces expressions comme importantes pour la compréhension. Les 6 qui restent avec un taux de 12 % pensent que l'étude des expressions de culture est sans importance pour la compréhension d'un texte.

Item N° 12 : À votre avis doit-on donner plus d'importance à l'étude des mots porteurs de culture (des expressions de culture) pour faciliter la compréhension ?

a- Résultats issus du tri à plat :

- Nombre de personnes interrogées : **50**
- Nombre de répondants : **50**

Désignation	Nombre de citations	Fréquence %
Oui, parce qu'ils nous aident à comprendre un texte	26	52,00%
Parfois, pour connaître d'autres cultures	20	40,00%
non, ils rendent le texte plus difficile à comprendre	4	8,00%
Total	50	100,00%

En plus de son importance pour la compréhension, l'étude de la culture permet, selon 40% de nos informateurs, de connaître d'autres cultures et de s'ouvrir sur le monde. 4 de ces informateurs, soit 8 % trouvent que ces éléments rendent le texte plus difficile à comprendre.

b- Résultats issus du tri croisé avec la variable sexe:

- Nombre de personnes interrogées : **50**
- Nombre de répondants : **50**

Désignation	Fréquence par rapport au nombre de filles interrogées n =25	Fréquence par rapport au nombre de garçons interrogés n =25
Oui, parce qu'ils nous aident à comprendre un texte	44,00%	60,00%
Parfois 'pour connaître d'autres cultures	40,00%	40,00%
Non ils rendent le texte plus difficile à comprendre	16,00%	0,00%

Dans la dernière question, l'importance accordée à l'étude des mots porteurs de culture, est équilibrée dans les deux parties avec 40 %. Ils précisent qu'ils permettent de connaître d'autres cultures et d'autres peuples. Quelques filles ajoutent que, parfois les éléments de la culture peuvent rendre le texte plus difficile à comprendre, soit 16 %.

Tous les résultats relatifs au tri croisé par rapport à la variable du sexe et de la catégorie socioprofessionnelle des parents sont schématisés par les graphes de l'appendice N°7.

Synthèse générale des résultats:

L'analyse des questionnaires nous révèle un taux assez important pour l'engouement à la lecture, soit 56,86%, contre 13,76% chez les apprenants qui n'aiment pas lire. Mais il faut signaler que cette lecture se limite à celle des petits textes ou des journaux. Les textes lus par nos apprenants sont surtout ceux d'auteurs algériens ou d'auteurs arabes d'expression française, car selon nos informateurs, ils sont écrits dans une langue simplifiée et parfois ils leur rappellent leur vie quotidienne.

A partir du sondage réalisé nous remarquons que la compréhension des textes est souvent entravée par certains problèmes. Notre questionnement à ce sujet nous montre que plus de la moitié des sujets, soit 82% considèrent que

l'étude de la langue seule ne suffit pas pour comprendre un texte . Dans ce cas l'apprenant doit faire appel à des opérations de haut et de bas niveau pour comprendre certains mots ou expressions utilisés par l'auteur (telles que les expressions de culture).

L'étude de ces expressions culturelles est assez importante pour nos apprenants et les résultats obtenus sont significatifs, car 52% montrent que ces expressions facilitent la compréhension d'un texte .D'autres, disent que la culture permet de s'ouvrir sur le monde et de connaître d'autres cultures encore, soit un taux de 40%.

La dernière question (N° 13) comprend deux parties. Elle consiste à interroger l'apprenant sur le rôle de la culture (ou des références culturelles) dans l'enseignement / apprentissage d'une langue et sur le sens qu'on peut attribuer à cette notion .La majorité des réponses révèle que nos informateurs accordent une énorme importance à l'étude de la culture dans l'enseignement d'une langue et montrent qu'elle doit être enseignée en même temps que la langue. Certains autres qui représentent un faible taux, pensent que ces expressions sont sans importance pour l'étude d'une langue.

En ce qui concerne le sens attribué à la notion de culture, certains la considèrent comme l'ensemble des traditions et des coutumes propres à un peuple, et qu'il faut connaître pour mieux le comprendre. D'autres disent que la culture est la civilisation d'un pays .Certes, il s'agit de deux notions proches l'une de l'autre mais qui ne sont pas tout à fait synonymes.

Pour étayer notre commentaire, nous avons essayé d'élargir notre champ d'investigation à un dépouillement du questionnaire selon la variante du sexe (filles vs garçons) et la variante socioprofessionnelle des parents.

Nous avons constaté que le facteur du sexe est révélateur pour notre étude,car le sondage réalisé nous montre que les filles s'intéressent

beaucoup plus à la lecture des textes écrits par des auteurs francophones (quel que soit leur pays d'origine) . Les garçons, par contre, ne lisent que des journaux.

L'étude des références culturelles est aussi significative chez les deux parties avec un taux équilibré de 40%. Pour ce qui est des difficultés rencontrées dans la compréhension, le sexe féminin présente un taux de 80% pour la méconnaissance des écrivains et celle des mots ou des expressions utilisées par l'auteur, contre 68% chez les garçons.

La catégorie socioprofessionnelle n'est pas à écarter dans notre étude .Les résultats obtenus montrent que les sujets dont les parents sont des cadres supérieurs, cadres moyens ou exercent une fonction libérale présentent un grand intérêt pour la lecture et la compréhension des textes. Mais ceux dont les parents sont des simples fonctionnaires, n'aiment pas la lecture et parfois ne lisent pas du tout. Cependant il est à noter que tous les apprenants s'apparentent à dire que les difficultés rencontrées lors de la compréhension relèvent surtout des problèmes de perception des références culturelles .Toutes ces constations nous amènent, alors à dire que l'enseignement d'une langue doit passer par celui de sa culture.

En résumé, nous pouvons dire que le milieu social et la catégorie socioprofessionnelle des parents influent sur le niveau intellectuel et scolaire de l'apprenant. .Nous déduisons aussi que les sujets issus de milieux favorables rencontrent moins de problèmes de compréhension ou de lecture car leurs parents leur fournissent tous les moyens nécessaires à leur enseignement /apprentissage. Ils doivent avoir à la fois une compétence linguistique et une compétence culturelle .Donc une compétence communicative [16]

Ils considèrent que la culture se trouve placée au cœur de toute pratique sociale et de tout échange « *on lui demande (à la culture) alors d'être le support qui favorise la relation à l'autre jusqu'à présent méconnu de soi... (C'est elle qui est le) promoteur de la relation expressive entre les individus dans leur vie quotidienne.* » (Blavoet 2004) [37]

La culture et la langue sont donc deux notions indissociables qui doivent être prises en considération en même temps.

Conclusion partielle:

A l'issue des résultats du questionnaire adressé aux apprenants de la 1^{ère} année secondaire, nous concluons que nos hypothèses de départ sont confirmées du fait que les problèmes rencontrés par nos apprenants dans la compréhension des textes et la production de sens relèvent surtout de leur carence dans la perception du référent culturel. Il leur manque la compétence socioculturelle. Les apprenants conscients de leurs lacunes se sentent désarmés et découragés devant un texte riche en indices socioculturels.

III-3-Implications pédagogiques:

A l'issue des résultats obtenus dans notre travail de recherche, nous avons pu conclure que l'absence de la compétence culturelle chez nos apprenants est à l'origine des obstacles qui entravent la compréhension des textes.

Ces constatations nous amènent à réfléchir à des solutions, des démarches pédagogiques et/ou des activités qui pourraient leur apporter de l'aide. Les apprenants d'une langue étrangère doivent prendre conscience de la diversité culturelle et de son influence sur l'accès au sens d'un texte. Ils doivent être à même de tolérer les différences qui existent entre les différentes cultures, de comparer leur culture à celle des autres et aussi de prendre conscience de l'inefficacité de l'enseignement de la compétence linguistique seule. Elle doit être complétée par la compétence culturelle qui pourrait aider les apprenants à repérer les indices socioculturels contenus dans les textes.

Nous suggérons de ce fait d'intégrer la dimension culturelle dans l'enseignement/ apprentissage du français langue étrangère (FLE) et ce dès l'école primaire afin de doter l'apprenant, dès son jeune âge, d'une compétence qui peut contribuer à la formation et au développement de son aptitude à percevoir des indices socioculturels.

Il serait aussi intéressant d'accorder plus d'importance à l'enseignement du texte littéraire français car il est le plus riche en indices culturels et de sensibiliser les apprenants à cette notion de culture.

Nous proposons à l'institution aussi de mettre en place une véritable méthodologie d'enseignement de la compétence socioculturelle dans l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie, en réfléchissant aux stratégies à adopter en classe avec les apprenants.

Avant de s'intéresser à l'apprenant et à son savoir-faire en situation de communication ou d'interaction, Une formation des enseignants à l'interculturel s'avère, à ce niveau, indispensable car Il ne s'agit plus de faire acquérir à l'apprenant une compétence linguistique seule, mais celui-ci devrait participer et s'impliquer dans le processus de son enseignement/apprentissage.

L'enseignant a donc pour rôle de sensibiliser ses apprenants à la différence entre les cultures et leur diversité en leur fournissant des informations comparatives sur le fonctionnement des différentes langues et cultures, et en leur proposant des activités nécessaires à la mise en place de démarches de raisonnement méta -communicatif.

Par ces mêmes activités, l'enseignant pourra analyser les représentations de ses apprenants, les améliorer et en apporter un plus pour les amener à une acquisition de connaissances et des informations sur des pays étrangers concernant l'histoire, la société ou la culture.

Nous tenterons dans cette partie de proposer, d'une part quelques activités qui visent la mise en place de la compétence socioculturelle afin de pallier aux carences de nos apprenants, d'autre part nous proposerons une démarche pour lire et comprendre un texte.

III-3-1- La mise en place de la compétence socioculturelle:Activité N° 1:

Objectif : Faire connaître les différents symboles français.

Durée : 30 minutes

Consignes: Les symboles ont beaucoup de significations chez les français. Trouvez les devinettes suivantes pour identifier les symboles donnés (À partir de mots donnés dans le désordre) Gustave EIFFEL, Une 2 CV, la marseillaise, la fleur de lys, liberté, Egalité, fraternité, hexagone, Astérix.

A- Je suis le symbole des rois de France, mon nom est celui d'une fleur, on me trouve aussi sur le drapeau québécois. Qui suis-je ?

B- Je suis devenue un symbole de la France parce que j'étais une voiture très populaire. Mon nom se prononce comme un chiffre suivi du nom d'un animal au pluriel. Qui suis-je?

C- Je suis l'hymne national de la France, un chant révolutionnaire écrit par M. Rouget de lisle. Qui suis-je?

D- Vous m'avez sûrement reconnu, je suis la tour EIFFEL mais savez-vous le nom de l'ingénieur français qui m'a construite pour l'exposition universelle de 1889?

E- Je suis un personnage de bandes dessinées. Mon meilleur ami s'appelle Obelix. Nous sommes deux gaulois très forts et très courageux. Nous n'avons peur que d'une seule chose: Que le ciel nous tombe sur la tête. Qui suis-je?

F- Je suis une forme géométrique. Je suis devenu un symbole de la France parce que je lui ressemble. Qui suis-je?

Activité N° 2:

Objectif: Faire connaître les différentes fêtes françaises religieuses ou nationales.

Durée: 40 minutes

Consignes: Reliez chaque fête à ses caractéristiques et sa date dans le tableau ci-dessous:

Dates et caractéristiques	Les fêtes
A- Le 1^{er} janvier : origine laïque, on souhaite une bonne année et une bonne santé à sa famille, à ses amis. On fait un repas de famille et parfois on reçoit des cadeaux et de l'argent. Pendant tout le mois on envoie des cartes de vœux.	-----
B- Le 6 janvier ou le 1^{er} dimanche du mois : origine catholique, on tire les rois, c'est-à-dire qu'on mange une couronne de rois ou une galette dans laquelle on cache une fève. celui ou celle qui la trouve devient le "roi" ou la "reine" et on lui place une couronne sur la tête.	-----
C- Le 2 février : origine catholique : c'est le jour des chandelles. On mange des crêpes. cela porte bonheur de les faire sauter dans la poêle avec une pièce de monnaie ou un morceau d'or dans la main pour faire rentrer la fortune à la maison.	-----
D- Le 14 février : origine laïque c'est la fête de l'amour. Les amoureux sortent au restaurant et les jeunes filles reçoivent des fleurs, des chocolats et des bijoux.	-----
E- Le 1^{er} jour de carême : origine catholique : c'est le jour avant le mercredi des cendres. Il représente la fin des 40 jours avant pâques. Pendant ces jours on s'amuse, dans certaines villes de France (Nice, Nouvelles Orléans...) au carnaval et on regarde les chars défiler.	-----
F- Le poisson d'avril : origine laïque:	-----

pendant ce jour, on se dit des blagues, des canulars on donne de fausses nouvelles sur les journaux. On accroche parfois des petits poissons en papier sur les dos des personnes.	
G- 7 jours avant pâques: origine catholique: c'est un dimanche. Les catholiques vont à l'église avec une petite branche de rameau ou de buis (un arbuste avec de petites feuilles)	-----
H- 22-25 Avril : origine catholique, les enfants reçoivent des œufs en sucre ou en chocolat. Ce jour représente la résurrection du christ	
I- Le 1^{er} mai: origine laïque: pendant ce jour férié, on s'offre un petit bouquet de muguet. 13 petites fleurs blanches sur un brin portent bonheur. Des manifestations sont organisées par les syndicats pour symboliser l'union des travailleurs.	
J- Le 8 mai : origine laïque : célébration de la fin de la guerre mondiale. des gerbes de fleurs sont déposées sur la tombe du soldat inconnu au pied de l'arc de triomphe et au pied du monument aux morts (c'est un petit mur assez haut avec des noms de soldats morts)	
K- 40 jours après pâques: origine catholique : pendant ce jour, on célèbre la montée de jésus au ciel.	-----
L- Dernier dimanche de mai : origine laïque: On offre des cadeaux ou des fleurs à sa mère en lui disant "Bonne fête maman"	
M- Vers la mi juin /3^{ème} dimanche de juin: origine laïque : on offre un cadeau à son père en lui disant "bonne fête papa"	
N- 14 juillet : origine laïque : On célèbre la prise de la bastille qui a manqué le commencement de la révolution en 1789. On organise ce jour là des défilés militaires dans les champs Elysées à	

paris et dans toutes les rues. O- 15 Août : origine catholique: on célèbre la montée de la sainte vierge au ciel P- Le 1^{er} Novembre: origine catholique: fête de tous les saints, c'est une fête en souvenir des morts le 2 Novembre on va aux cimetières pour offrir des fleurs aux morts. Q- Le 25 Novembre: origine catholique: Les jeunes filles de 25 ans et plus portent un chapeau excentrique; on les appelle les "catherinettes." R- Le 25 décembre: origine catholique: la veille de Noël, vers minuit, on fête un grand repas appelé le réveillon et l'on mange un plat traditionnel et en dessert un gâteau appelé la bûche. Les enfants reçoivent des cadeaux de père Noël.	
--	-------------------------

Activité N° 3:

Objectif: Familiariser les apprenants avec les superstitions françaises et les proverbes,

Durée: 30 minutes

Consignes: Les français croient parfois aux superstitions qui sont des significations qui peuvent attirer le mauvais sort ou le bonheur. Ils usent aussi des proverbes pour faire passer certains messages.

A- Montrez si les superstitions suivantes expriment un porte bonheur ou un porte malheur.

B- Expliquez les proverbes ci-dessous.

A-

Superstitions	Bonheur ou malheur
- Marcher sous une échelle - Trouver un trèfle à quatre feuilles - Avoir un brin de muguet à treize fleurs - Croiser un chat noir le soir - Faire sauter une crêpe avec de l'or dans la main - Toucher du bois après un souhait - Casser un miroir - Casser un verre blanc - Croiser les doigts - Se marier un jour de pluie - Ne pas donner un franc à l'ami qui vous offre des couteaux - Quand le 13 du mois est un vendredi	

- Ouvrir un parapluie dans la maison - Accrocher un fer de cheval au dessus de la porte	
--	--

B-

Une fois n'est pas coutume:

En Avril, ne te découvre pas d'un fil! En mai fais ce qu'il te plait:

Noël au balcon, pâques au tison!

La fin ne justifie pas les moyens

Il ne faut pas courir deux lièvres à la fois

Bien mal acquis ne profite jamais

Il ne faut pas vendre la peau de l'ours avant de l'avoir tué

L'habit ne fait pas le moine

Activité N° 4:

Objectif : Développer les connaissances des apprenants sur la culture française.

Durée: 40 minutes.

Consignes: Complétez les passages suivants par des noms célèbres, écrivains, artistes, personnages, de leurs découvertes.

Mon contemporain et moi sommes de grands écrivains. Vous connaissez tous les trois mousquetaires d'----- Stendhal lui a écrit le-----
-----; -----est connu pour la comédie humaine composé d'un grand nombre de romans. Le roman "la femme du pauvre Charles" de -----
----- ne manquait pas de rêve en s'identifiant aux héroïnes de romans qu'elle lisait. Moi aussi j'ai écrit des romans comme les "misérables" et "notre dame de paris".Vous me connaissez sûrement. Qui suis je ? -----

Le 19^{ème} siècle fut aussi un grand siècle dans le domaine de la recherche scientifique, savez-vous que des savants français ont découvert, entre autres, la morphine (courtois), le stéthoscope (lænnec), l'aspirine (Gerhardt), les antibiotiques (Villemin), la radioactivité (Becquerel), le radium (Marie Curie) et moi, le vaccin contre la rage et la pasteurisation. Qui suis-je? -----

Racine et Corneille ont écrit des tragédies inspirées de l'antiquité, mais moi, j'ai préféré écrire des comédies pour me moquer des mœurs de mon temps. Heureusement, Louis XIV aimait rire et m'a souvent soutenu contre les nobles. J suis mort en jouant le malade imaginaire. Connaissez vous mes autres pièces comme le bourgeois gentilhomme, l'avare... Qui suis-je? -----

Nous sommes écrivains et des philosophes très célèbres pendant le 18^e siècle, nous avons critiqué notre société et nos idées ont influencé les révolutionnaires américains et français. Moi, j'ai écrit les lettres persanes et l'esprit des lois. Je m'appelle----- le deuxième a beaucoup travaillé sur l'encyclopédie et s'appelle-----le troisième et l'auteur du "contrat social" et "des confessions" c'est-----le quatrième a écrit un conte que vous connaissez "candide", je raconte les aventures d'un jeune homme très naïf. il s'appelle-----

Je suis l'auteur de la tortue et les deux canards la laitière et le pot au lait, les animaux malades de la peste-le chêne et le réseau -la cigale et la fourmi, le renard et le bouc, vous m'avez reconnu. Qui suis-je? -----

Nous sommes des naturalistes, deux grands écrivains qui avons bien manqué leur siècle. Le premier est-----connu pour ses contes qui nous réservent toujours des surprises, entre autre la "parure". Le deuxième est-----qui a montré son génie dans sa collection de romans" les "Rougon-macquart" dont l'assommoir et-----sont particulièrement lus ? Il est aussi l'auteur de la lettre" J'accuse" dans l'affaire Dreyfus.

- Reconnaissez-vous cette cathédrale? Elle date de quelle période? Quel est son style?



- Reconnaissez- vous cette statue? Que représente-elle? Quelle est son origine? Dans quel musée on peut l'admirer?



III-3-2- Proposition d'une démarche pédagogique pour la compréhension écrite :

L'apprenant d'une langue étrangère rencontre, dans notre pays, d'énormes problèmes quant à la lecture et la compréhension des textes. Ces carences dépendent d'une part de la disparité des niveaux et de la surcharge des classes, d'autre part de la méthodologie adaptée par les enseignants lors de leurs pratiques de classe.

L'absence de la compétence culturelle chez les apprenants représente, à son tour, un des facteurs principaux qui freinent l'accès au sens des textes. A la lumière des résultats obtenus dans l'enquête réalisée auprès des apprenants de la 1^{ère} année secondaire, lors de notre travail sur le terrain; nous pouvons dire que l'absence de cette compétence culturelle est à l'origine des principaux obstacles qui entravent le processus de compréhension.

De plus, nous avons signalé, dans la présentation du nouveau programme de la 1^{ère} année que l'institution accorde une place importante à l'enseignement de la compétence socioculturelle, et ce suite aux déclarations de son excellence le président de la république faites lors de son installation d'une commission pour la réforme du système éducatif en 2000. Dans ses déclarations, le président a longuement insisté sur l'ouverture sur les langues et les cultures étrangères.

Cependant, cette compétence culturelle demeure insuffisamment prise en compte par les enseignants qui continuent de donner une plus grande importance à la compétence linguistique lors des séances de compréhension des textes afin de pallier aux dysfonctionnements et d'aider l'apprenant à s'impliquer dans le processus de son enseignement/apprentissage.

Ainsi, nous présenterons dans un premier temps la démarche suivie par la majorité des enseignants en séance de compréhension écrite.

- Bref aperçu sur le déroulement habituel d'une séance de compréhension écrite:

En situation d'apprentissage et en 1^{ère} année secondaire, l'apprenant exerce la compétence de lecture en séance de compréhension écrite ou lecture d'une manière générale. La séance de compréhension consiste en une série de questions à choix multiples ou semi ouvertes écrites et corrigées en fin de séance.

L'apprenant ne participe pas d'une manière directe à la construction du sens des textes à lire. L'enseignant centre son enseignement sur la compétence linguistique de ses apprenants. L'identification des relations grapho-phonétiques dans un premier temps est une étape privilégiée en lecture. Mais cette étape du déchiffrage et l'étude du code linguistique ne facilitent pas à l'apprenant la recherche du sens. Celui-ci lit mais ne comprend pas ce qu'il lit.

L'enseignant procède par la suite par un relevé des indices syntaxiques comme les anaphores, les connecteurs.....certes ces indices rendent compte de l'organisation du discours mais ne sont pas déterminants pour la compréhension. Les enseignants sont formés à la grammaire phrastique, Or, aujourd'hui l'enseignement/apprentissage se base sur la grammaire textuelle.

Les échanges entre apprenants et enseignants se trouvent de ce fait réduits car ils n'impliquent pas l'apprenant dans le processus de compréhension. Ce dernier procède par un traitement de bas niveau du type "bas-haut" qui consiste à une maîtrise des opérations du traitement linguistique, négligeant par la même le traitement des textes qui permet certainement à l'apprenant /lecteur de construire une représentation du sens du texte plus ou moins proche de celle du scripteur. ce niveau représente une

analyse de haut niveau de type "haut -bas" qui consiste à prendre en compte la dimension pragmatique du texte, l'univers des connaissances présupposé ainsi que les structures textuelles.

Cette incompétence de l'apprenant à parvenir à la construction du sens s'explique par un rejet de la langue et de la culture de l'autre. Nous présenterons dans ce qui suit une démarche pour une éventuelle remédiation aux problèmes de nos apprenants.

Pour mettre en place notre démarche pédagogique, nous nous sommes inspirée des travaux de Francine Cicurel dans sa démarche sur la lecture interactive.

Pour donner aux apprenants une compétence de lecture et les aider à parvenir au sens des textes, il est nécessaire que l'enseignant adopte une démarche qui prend en compte l'apprenant et le texte.

Nous proposons une démarche dite "Interactive" selon Cicurel. Pour cette démarche, nous projetons de faire participer l'apprenant /lecteur au processus de compréhension le lecteur ne peut pas tout comprendre dans un texte mais en faisant appel à ses pré connaissances, il essaie de fabriquer des hypothèses qui pourront l'aider à frayer son chemin vers la compréhension, il se produit alors une interaction entre les pré connaissances du lecteur et le contenu du texte.

Face à un texte donné dans une langue étrangère, l'apprenant ne doit pas se comporter avec le texte comme en langue maternelle, il se rend compte que les indices qui entourent le texte ne lui facilitent pas le travail. Il ne peut mobiliser les connaissances qu'il possède sur le thème. Par un simple travail de décodage, il se trouve bloqué. Le décodage des unités ou la compétence linguistique seule ne permettent pas de saisir le sens général d'un texte car l'apprenant capte trop de connaissances à la fois sans lui laisser la possibilité d'y accéder.

La démarche que nous proposons ici sur la compréhension écrite favorise le contact entre les données du texte et les connaissances de l'apprenant/lecteur.

La lecture interactive doit d'abord se préparer, il convient de mettre en place des techniques pour orienter la discussion sur le thème traité et interroger le lecteur pour faire appel à son expérience propre. L'apprenant ayant déjà entrepris la lecture/compréhension dans sa langue maternelle, peut transférer, dans sa situation de lecture en langue étrangère, les critères qui lui permettent d'identifier les types de textes. Une fois le type ou le genre de texte reconnu, il peut passer à la reformulation des hypothèses sur le sens du texte à lire.

Les hypothèses de sens peuvent être formulées à partir du titre et parfois le chapeau. Ces derniers contiennent l'information centrale et résument le texte. Lors de sa lecture, l'apprenant peut se faire une idée approximative du texte. L'objectif opérationnel assigné à cette lecture permet, à partir d'une lecture balayage, d'approfondir les pistes de significations établies.

De ce fait, l'apprenant s'entraîne à établir des liens entre les indices textuels perçus par les repérages et les comparaisons, en prenant conscience de la cohérence du texte et de son architecture. Il va alors interagir avec le texte.

Nous adoptons d'un côté les quatre étapes proposées par Cicurel [2] pour amener l'apprenant à construire le sens d'un texte en visant une interaction entre l'apprenant /lecteur et le texte. D'un autre côté, nous proposons une démarche interculturelle.

Ces étapes se résument comme suit:

- Orienter/activer les connaissances :

Dans cette étape, on essaie d'orienter les connaissances déjà acquises du lecteur en faisant appel à son encyclopédie, à son vécu et même tout ce qu'est en rapport avec le texte.

Etant plus rapproché du texte, le lecteur devient parfois plus réceptif aux questions posées par l'enseignant. Cette étape se déroule avant la lecture du texte ou du document. C'est la pré-lecture.

- Observer et prélever les indices :

Cette étape fait également partie de la pré-lecture. Elle consiste à faire une lecture balayage qui permet à l'apprenant de faire sortir du texte les indices prégnants afin de le familiariser avec le texte. Les indices sont généralement donnés par l'identification des noms propres des signes de ponctuation, des chiffres ou encore des paroles de protagonistes. Il s'agit en fait, d'une étude formelle du texte et d'une anticipation sur son contenu. Ils peuvent parfois avoir des fonctions méta textuelles, indiquant celui qui écrit, à qui s'adresse-t-il, quel genre de texte.

- Lire avec un objectif :

Pour cette étape, l'enseignant propose généralement plusieurs entrées qui lui semblent favorables à l'accès au sens. Il s'agit d'une lecture recherche guidée par le professeur qui peut proposer à ses apprenants des objectifs pour les aider à trouver des informations ou vérifier des connaissances.

Cette étape se donne pour finalité de parvenir à la compréhension globale en fonction des objectifs. Cette compréhension résulte de l'interaction entre les différentes informations des apprenants. Ces derniers cherchent alors un accès à la compréhension à travers les indices prélevés et leurs structures cognitives.

- Réagir/ Relier les connaissances:

Dans cette étape, on cherche l'effet produit par le texte sur le lecteur. L'acte interactif reliant le texte aux connaissances passées ne se termine pas une fois la compréhension assurée. L'enseignant peut demander une lecture finale pour vérifier l'effet produit. L'apprenant peut de ce fait donner une opinion ou la contester, répondre ou construire d'autres situations, relier pour trouver d'autres niveaux de signification ou encore résumer le contenu. Ces activités post-lecture peuvent aussi concerner les connaissances linguistiques en faisant des regroupements sémantiques, travailler la cohérence ou hiérarchiser des termes de signification proche.

La démarche interculturelle permet à son tour d'amener l'apprenant à faire le lien entre ce qu'il lit et son expérience personnelle. Cette attitude consiste à provoquer chez l'apprenant un comportement réflexif comme le signale Henri BESSE par son expression "Eduquer à la perception interculturelle". L'apprenant/lecteur compare de ce fait la culture étrangère perçue à travers le vocabulaire utilisé par le scripteur à sa propre culture. Ainsi l'enseignant doit tenir compte de la culture d'origine de ses apprenants et par la même de ses propres normes culturelles. Au vu de son expérience personnelle, l'apprenant peut infirmer ou confirmer les hypothèses de départ par la confrontation de son expérience avec les données du texte. L'enseignant ne peut donc ignorer la culture d'origine de ses apprenants et leur langue maternelle.

CONCLUSION GÉNÉRALE

CONCLUSION

Au terme de ce travail de recherche consacré aux références socioculturelles dans la compréhension écrite, et à la suite d'une importante enquête et d'un minutieux travail de recherche sur le terrain avec des apprenants de la première année secondaire, nous ne pouvions être indifférents aux difficultés qui entravent l'accès au sens des textes par nos apprenants.

Nous avons pu confirmer à travers des résultats de notre enquête que l'accès au sens dépend essentiellement de la compétence socioculturelle de l'apprenant/lecteur. Il est donc nécessaire d'introduire l'interculturel dans les programmes essentiels et les objectifs éducatifs.

La langue est un outil de communication qui véhicule et intègre une culture dont la transmission doit être assurée par l'école. Cette culture permet une socialisation que l'apprenant acquiert dans son groupe et une élaboration de son identité.

Dans le cas de la langue maternelle, l'individu adopte lors de l'interaction, son discours à celui de l'autre et à la situation de communication. Mais en s'inscrivant dans une situation interculturelle l'école doit apprendre à l'apprenant à mesurer l'intervalle avec l'autre et à l'accepter dans ses similitudes et ses différences en déclanchant un mouvement de va et vient avec sa propre culture.

L'accélération de la prise en compte de la dimension interculturelle par les institutions éducatives est expliquée par le phénomène migratoire dans les pays étrangers. En Algérie, la charte nationale de 1976 et la réforme du système éducatif de 2005 favorisent cette ouverture vers d'autres cultures et sur le monde;

cependant, l'enseignement de la compétence socioculturelle demeure encore insuffisamment pris en considération par nos enseignants.

De plus, les éléments d'ordre socioculturels sont quasiment absents des programmes de français et des manuels scolaires.

Les élèves de la première année secondaires sont incapables d'appréhender un texte riche en indices socioculturels, car ils leur manquent cette compétence socioculturelle. Depuis le premier cycle, ils auraient d'énormes difficultés relatives à la culture étrangère.

Pour mener à bien notre travail de recherche, nous avons tenté, dans un premier temps, d'expliquer et de définir les notions-clés de notre recherche telle que la notion de culture, d'interculturel, de la compréhension et de l'acte de lecture en passant par les stratégies de lecture. Nous avons également essayé de montrer la place de la compétence socioculturelle dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère et l'impact de ces indices sur la compréhension écrite.

Les apprenants en langue étrangère ont de prime abord des représentations sur la langue cible. Des représentations qui peuvent accélérer ou freiner leur apprentissage. En considérant, le cas de nos apprenants, en plus de l'absence de la compétence socioculturelle, ils expriment un certain rejet de la langue française du fait de la situation sociopolitique qu'a connue le pays.

Par ailleurs, la politique d'arabisation et la généralisation de la langue arabe qualifiée de langue nationale et officielle a relégué la langue française au rang de langue étrangère avec une ambivalence des deux langues écrites l'arabe et le français. La présence des autres idiomes, le berbère et l'arabe dialectal correspondent à la diversité linguistique et culturelle en Algérie, exprimant une socialisation et une référence identitaire de l'individu.

Dans un second lieu, Nous nous sommes intéressées à l'enquête réalisée auprès des apprenants de la 1^{ère} année secondaire afin de déterminer l'influence

de la compétence socioculturelle sur la compréhension écrite d'un côté et sur la place accordée de cette compétence dans les outils didactiques de l'autre.

Les résultats obtenus de l'enquête ont été réalisés selon trois critères, nous avons dans un premier temps effectué un dépouillement général des réponses, puis nous avons procédé par une analyse selon la catégorie du sexe (fille/garçon) et enfin selon la catégorie socioprofessionnelle des parents. Toutes les explications concernant ces trois critères ont été données lors de notre discussion des résultats obtenus. Ces derniers confirment nos hypothèses de départ qui précisent que les apprenants ne peuvent construire tout le sens d'un texte, car ils leur manquent, les références culturelles, surtout celles qui sont implicites.

Le problème de l'accès au sens réside surtout dans les textes écrits par des auteurs français. L'incompétence des apprenants à repérer les indices socioculturels implicites et explicites qui parsèment les textes, ne leur facilite pas la tâche.

Contrairement aux textes écrits par des auteurs algériens d'expression française, le programme est moindre du fait que l'apprenant partage la même culture avec l'auteur. Il se sent impliqué dans le texte et procède par des opérations cognitives de bas et de haut niveau pour se frayer un chemin vers la compréhension du texte.

Pour étayer notre recherche et confirmer les résultats obtenus, nous avons poussé notre investigation à une lecture du nouveau programme officiel, par comparaison à l'ancien, et une présentation des deux manuels de la 1^{ère} année. L'analyse faite sur le choix des textes et des supports et sur le relevé des traces culturelles de ces textes confirment encore que la compétence socioculturelle n'est pas convenablement enseignée, ni même prise en compte. Notre dernière hypothèse est encore vérifiée et montre que les apprenants sont conscients que leurs lacunes culturelles concernent surtout les cultures francophones suite à l'analyse des référents culturels inhérents à la culture nationale et étrangère. Les textes proposés ne sont pas motivants et pas très riches en indices socioculturels.

Enfin de parcours, nous avons proposé quelques pistes pédagogiques en vue de remédier à tous ces obstacles. Suite à l'identification des problèmes rencontrés par nos apprenants, nous avons tenté de proposer quelques activités qui visent l'enseignement de la compétence socioculturelle et permettent la connaissance et la maîtrise de la culture de l'autre.

La confrontation entre la culture maternelle de l'apprenant et celle de l'autre permet à celui-ci d'apprendre à mesurer le degré de différence et d'accepter l'autre avec ses similitudes et ses variations.

Nous avons également essayé de proposer une démarche pédagogique pour la compréhension écrite, qui vise l'introduction de la compétence socioculturelle négligée, jusqu'à nos jours, dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère par nos enseignants.

Pour conclure, nous pouvons dire que les résultats obtenus nous ont élucidé les questions que nous nous sommes posées au début de notre travail de recherche et pourront, par la même, faire l'objet de recherches ultérieures sur le devenir de l'enseignement/apprentissage des langues et des cultures étrangères dans notre pays.

**RÉFÉRENCES
BIBLIOGRAPHIQUES**

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

OUVRAGES:

1. RICHTERICH. R, *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Hachette, paris, 1985..... 2
2. CICUREL.F, *Lecture interactive en langues étrangères* Hachette. Paris 1999.3-39-148
3. DE CARLO. M, *Interculturel, didactique des langues étrangères*, clé international, 1998. 7 -30
4. WILLIAMS. R, 1965, *The long Revolution*, Harmondsworth : Penguin, p .57. Cité par Michael BYRAM, 1992, *culture et éducation en langue étrangère*, définition de la culture, éd HATIER/DIDIER9
5. KAPLAN.D, 1972, *Culture theory*, Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall, p.3. Cité par Michael BYRAM.....9
6. LEACHE, 1982, *Social Anthropology* Glasgow: Fontana, p. 43. Cité par Michael BYRAM..... 9
7. PERREGAUX. C, 1994, Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ,In *Raisons éducatives*, Université DEBOECK, Paris 2000/1-2, p.12.11-25
8. SAPIR. E, *Anthropologie*, éd Minuit, Paris 196712
9. BELGACEMI. N, *Enseignement de la compétence socioculturelle dans l'enseignement fondamental du français*, mémoire de magister, ENS de Bouzaréah, Université d'Alger, 2005.....12-20
10. HALL. T. E, *au -delà de la culture*, Ed du Seuil, Paris, 1987, p.2112-13
11. BERNSTEIN. B, *Langage et classes sociales, codes sociolinguistiques et contrôle social*, éd Minuit, Paris, 1975.13
12. BENVENISTE. E, *Problèmes de linguistique générale*, tome 1, éd, Gallimard, Paris, 1966.P24.....14
13. BEACCO. J.C, *les dimensions culturelles des enseignements de langue*, éd, HACHETTE, 2000.....14-26-28-48-64

14. BYRAM. M, *Culture et éducation en langue étrangère*, éd HATIER/DIDIER, Paris, 1992.....15-21-40
15. TALEB IBRAHIMI. K, *les algériens et leur(s) langue(s)*, éd EL Hikma, Alger, 1997.....15
16. BERARD. E, *L'approche communicative théorie et pratiques*, édition CLE international, paris 75006,1991.....16-131
17. CANALE. M, SWAIN. M, « *theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*», in *Applied linguistics*, vol. 1, théorie et pratiques, Clé international, 1991.....17
18. MOIRAND. S, 1982, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette, p.20. Cité par Evelyne BERARD, 1991, *L'approche communicative, Théorie et pratiques*, clé international.....17
19. BOUGUERRA. T, « *Didactique du français langue étrangère dans le secondaire algérien* », O.P.U, mars 1991, P.P 70-71.18-72-74
20. AMARGUI. L, *Quelle place pour le culturel en langue étrangère, l'Interculturel : Réflexion interdisciplinaire*, Etudes littéraires maghrébines n°6, l'harmattan, 1995, Paris, P 182. 20
21. BYRAM. M et ZARATE. G, In *français dans le monde*, juillet 1998, p 71.....22
22. BOYER. H, *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, Clé International, Paris, 1990 22-26-43
23. ABDELLAH- PRETCEILLE. M, *Quelle école pour quelle intégration*, paris Hachette, 1992. 25
24. DABENE. L, « *L'image des langues et leur apprentissage* », M.MATTHEY (Ed) ,1997. 27-63
25. ZARATE .G « *Compétence culturelle et culture étrangère* » in, *Enseigner une culture étrangère*, Ed .Hachette, Paris 1986. 28
26. OUELLET. F, « *Education interculturelle et égalité des chances en éducation* », in *L'éducation interculturelle*, essai sur le contenu de la formation des maîtres, L'harmattan, 1991. 30
27. MOIRAND. S, *Situations d'écrit, Compréhension/production en français langue étrangère*, Clé international, Paris 1979. 36-38

28. GUIRAUD. P, *La sémiologie*. Paris, Presses Universitaires de France.198345
29. NEUNER. G, Les aspects socioculturels dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes, *Apprentissage et usages des langues dans le cadre européen*, Juin1998, pp105 106 , français dans le monde N° spécial, Juillet 1998.46-47
30. GRANDGUILLAUME. G, *Arabisation et politique linguistique au Maghreb*, Maisonneuve et la rose, Paris 1983.55
31. FEVE. G, *le français scolaire en Algérie*, OPU, Alger, 1985..... 63
32. CASTELLOTTI. V et MOORE. D, *Représentations sociales des langues étrangères*, Strasbourg : conseil de l'Europe, 2002.65
33. BENAMAR. A, « *Le statut polysémique du FLE dans l'enseignement/apprentissage en Algérie* », didactique des langues étrangères / didactique des langues maternelles ; ruptures et/ou continuités, Paris 1997.P.200.66
34. ATTATFA. D, "Repère pour une histoire des méthodologies de l'enseignement du français au secondaire" in *El Moubariz*, n° 7, janvier, juin 1996, P 10.72-107
35. ADAM. J. M, *types et prototypes*, Nathan, Paris 1992.....101
36. TODOROV. T, *poétique, seuil*, collection "point", N°45, 1973, cité par Jean Michel ADAM, le texte narratif, précis d'analyse textuelle, Nathan, Paris 1985.106
37. BLAVOET. J. P, in « *Quelles finalités pour l'enseignement des langues vivantes, Plaidoyer pour une éducation au plurilinguisme*, les langues modernes.//. Le plurilinguisme applv (Association des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public), janvier, février, mars 2006.132

DICTIONNAIRES

- ASDIFLE, Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et second, Clé International, Paris 2003.
- ARON. P, SAINT-JACQUE. D, VIALA. A, *Dictionnaire du littéraire* 1ere éd « quadrige », PUF, Paris, septembre ,2004.

- CUQ, (J-P), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, ASDIFLF, clé International, S.E.J.E.R, Paris 2003, pp 48-49.
- ROBERT (J-P), « Dictionnaire pratique de la didactique du FLE » OPHRYS, 2002.
- Définition du dictionnaire national de BESCHERELL, 1862.
Le petit LAROUSSE de 1980.

DOCUMENTS OFFICIELS:

-  Document du Ministère de l'éducation nationale sur la mise en œuvre de la réforme, du système éducatif, rapport d'étape, Bilan au 31/12/2006, P 179
-  Commission nationale des programmes, référentiel générale des programmes, (document interne provisoire), janvier 2006, P6
-  Programme (1ère année secondaire) tronc commun sciences et technologie et tronc commun lettres, ONPS, mars 2005, P 24
-  Programme de français, enseignement secondaire 1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} année secondaire, direction de l'enseignement secondaire général, juin 1995

SITOGRAPHIE

-  <http://fr.wikipedia.org/wiki/culture-110k>, 05/03/2007.
-  http://www.franccparler.org/dossiers/interculturel_theorie.htm
-  http://www.oasisfle.com/documents/comprehension_de_l'ecrit.HTM 06/01/2007
-  <http://www.pedagonet.com/other/lecture3.html> 06/01/2007
-  http://www.initiatives.refer.org/_notes/sess610.htm 05/03/2007
-  http://Grandguillaume.free.fr/ar_fr/mayotte.html : consulté le 22/12/2007 à 14h15.
-  http://Grandguillaume.free.fr/ar_fr/stigmatisation.doc : consulté le 22/12/2007 à 12h15

-  http://ens-webs.ens-lsh.fr/colloques/france-algerie/communication.php»?ld_article=212 consulté le 25/12/07 à 10h35
-  http://www.jeuneafrique.com/jeune_afrique/article_jeune_afrique.asp?art_cle=LIN30092francrevres0 consulté le 25/12/07 à 11h09
-  <http://friwikipedia.org / Wiki/diglossie> : consulté le 27/12/07 à 22h30
-  http://ens-web3.ens-Lsh.fr/colloques/france-algerie/communication.php3?id_article=212 consulté le 25/12/07 à 10h35.

APPENDICES

Appendice N° 1

TABLEAU SYNOPTIQUE

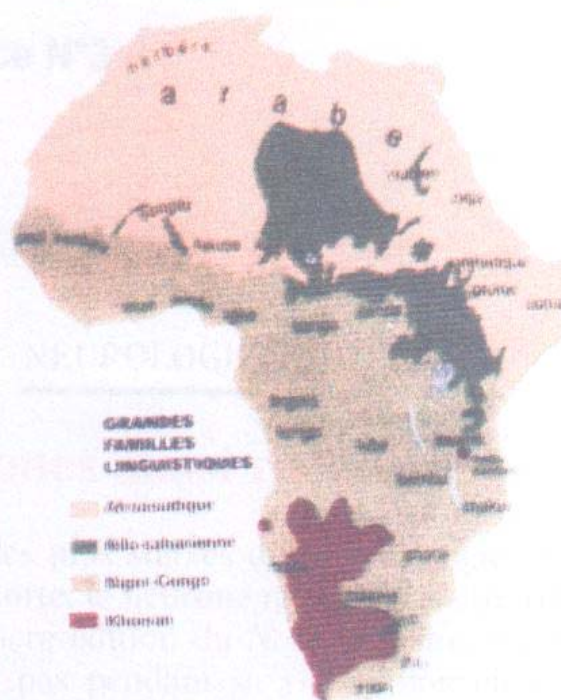
Pratiques discursives et intentions communicatives	Objets d'étude	Notions clés	Techniques d'expression	Thématiques
<u>I- Les discours</u> 1-Exposer pour donner des informations sur divers sujets 2-Dialoguer pour se faire connaître et connaître l'autre 3-Argumenter pour défendre ou réfuter un point de vue <u>II- La relation d'événements</u> 1- Relater un événement en relation avec son vécu 2 – Relater un événement fictif (re-présenter)	Les textes de vulgarisation scientifique. Interview, entretien (radiophonique et dans la presse écrite) La lettre ouverte Le fait divers La nouvelle	- La référence situationnelle - Langue écrite / langue orale - La description objective - Les niveaux de langue - La notion d'acte de parole - Les types de plan - La communication différée - La référence situationnelle / la référence cotextuelle - La logique des actions dans le récit -Le schéma narratif - Les possibles narratifs - La description subjective - Les forces agissantes dans un récit (les actants)	Le plan La prise de notes L'exposé oral. Le résumé La lettre personnelle et la lettre administrative Le C.V. La fiche de lecture	I- Langues (orales, écrites) et images II- L'homme et son environnement • Univers urbain et rural. • Les loisirs : voyages, sports, évasions, défis... • Les transports • Les métiers
<u>III- Exprimer son individualité</u> -le fait poétique N.B : l'étude du fait poétique s'étalera sur toute l'année.	Poèmes et chansons Textes et images	-La connotation -Les figures de style (métaphore, métonymie) -La personnification -La polysémie -Les isotopies sonores (allitérations et assonances) -Notions élémentaires de versification (strophe, vers, rime, refrain)		

Appendice N° 2

On dénombre environ 7 000 langues dans le monde. L'Asie en compte plus de 2 100, mais sa population est de 3,6 milliards d'habitants. L'Afrique, avec près de 2 000 langues pour moins de 800 millions d'habitants, connaît la plus grande diversité en la matière : affichant une population voisine, les Amériques ne totalisent que 1 000 langues, tandis que l'Europe (730 millions d'habitants) n'en a que 225. C'est dire l'étendue du champ de recherche offert aux spécialistes des langues africaines.

Les linguistes sont tous d'accord pour répartir les 2 000 langues africaines en quatre superfamilles (ou phylums) : Niger-Congo, qui en regroupe 1 436 (y compris les 500 de la famille Bantoue), Afro-asiatique (371), Nilo-Saharienne (196) et Khoisan, au sud du continent (35).

Tandis que certains pays, notamment en Afrique du Nord, où l'arabe domine largement, abritent un nombre restreint de langues, d'autres sont le foyer d'un nombre étonnant de communautés linguistiques. C'est le cas en particulier du Nigeria, qui en regroupe quelque 500, et du Cameroun (300). Mais la situation de ces deux pays présente une différence de taille. L'émiettement linguistique au Cameroun a favorisé l'essor de langues étrangères, le français ainsi que, dans une moindre mesure, l'anglais, introduites par les anciens colonisateurs. Le Nigeria utilise largement l'anglais, mais il possède aussi les deux langues subsahariennes comptant



le plus grand nombre de locuteurs : le haoussa, parlé par près de 25 millions de personnes (y compris une bonne partie des habitants du Niger), et le yorouba, par 20 millions.

La très grande majorité des 2 000 langues recensées n'est parlée qu'à l'intérieur d'un même groupe. Certaines, cependant, se sont dégagées du lot pour servir à la communication intergroupes. Parmi les plus connues de ces langues "véhiculaires", l'amharique en Éthiopie, le swahili en Afrique de l'Est, le sango en Afrique centrale, le haoussa, le mandingue, le moré, le songhaï dans de vastes régions de l'Ouest africain. On le disait : les spécialistes de la linguistique africaine ont de quoi s'occuper.

d'après D. Mataillet,
JA/L'INTELLIGENT n° 2292.

Appendice N° 3

NEUROLOGIE

Les neurones aussi renaissent

L'un des principes les plus stables de la neurologie est que la cellule nerveuse morte, le neurone ne peut pas être remplacé. On lit ainsi dans la dernière édition du *Nouveau Larousse médical*, que «l'homme n'acquiert pas pendant sa vie de nouvelles cellules nerveuses... Peu de neurologues contrediraient cette notion. Elle a été cependant modifiée il y a deux ans par la découverte de la capacité relative de régénération des prolongements de la cellule nerveuse que sont les axones et les dendrites.

Choc : Fernando Nottebohm et ses collègues de l'université Rockefeller viennent de découvrir un phénomène incroyable : la production massive de neurones à l'âge adulte chez l'oiseau, dont on supposait que, comme nous, il ne renouvelle pas sa matière grise. Cela commence par une histoire de chant de canaris. Les canaris mâles chantent, les femelles, non. Un mois après leur éclosion, les petits canaris mâles commencent par bafouiller des notes ; trois semaines plus tard, ils commencent à chanter presque aussi bien que des adultes. A 8 ou 9 mois, la faculté de chant est acquise !

La première conclusion que Nottebohm a tirée de ces constatations est qu'il existe un rapport entre la capacité d'apprentissage du canari et le volume de son cerveau. La seconde était plus dérangeante : si le cerveau croît et décroît, quelles sont donc les cellules impliquées ? On peut dire sans emphase que cette communication est de nature révolutionnaire. C'est la première fois que l'on met en évidence la formation de nouveaux neurones chez un vertébré adulte. Et, comme il fallait s'y attendre, l'information de Nottebohm fut contestée. «Comment savez-vous que ce sont des neurones qui se forment et pas d'autres cellules ?», demandèrent des collègues. «Parce qu'elles ont des synapses», rétorqua Nottebohm.

Jusqu'ici, on en est aux canaris et la question suivante était évidente : est-ce que le même phénomène se produit chez l'homme ? «Je ne veux pas être qualifié d'imbécile qui ne sait pas l'énormité de ce qu'il dit», a répondu Nottebohm, mais je crois que l'hypothèse vaut la peine d'être mise à l'essai.

Science et Vie n° 805

Questions

- 1- Quelle est l'opinion commune des savants en ce qui concerne les neurones ? (cherche ce mot dans le dictionnaire).
- 2- A quelle conclusion qui contredit cette opinion est arrivé F. Nottebohm ?
- 3- Complète ton information avec le texte suivant.

Appendice N° 4

Aimez-vous lire ?

La vraie culture s'acquiert par de nombreuses lectures. Un médecin, un ingénieur ne sont pas forcément des hommes cultivés, si après leur sortie de l'université, ils négligent la lecture.

Les gens lisent d'abord par amour de la lecture. Ils sont sensibles à la qualité d'un texte, ils aiment surtout les ouvrages bien écrits, dont la profondeur, le rythme, le récit les émeuvent : les grandes oeuvres littéraires, la poésie, le théâtre constituent à leurs yeux un univers dont chaque élément est un objet vital. Ils éprouvent ainsi de grandes jouissances et considèrent la lecture comme une véritable nourriture spirituelle. Ils trouvent également à alimenter leur soif d'information, d'analyse, de jugement et des réponses à leurs interrogations dans la lecture des ouvrages de sciences humaines et des revues spécialisées. Ils s'évadent enfin par la lecture qui, en les détachant de la réalité, agit sur eux et leur procure d'énergiques stimulations.

La culture se nourrit donc impérativement de la lecture qui est son pain quotidien.

d'après Les nouvelles de Tipaza, n° 7.

- Tu sais pas ? Je crois que je sais ce que t'as. C'est tous ces trucs que tu lis.

- Hein ?

- Cette attitude que t'as. La lecture ça vaut rien pour un bonhomme. Sans blague. Montre-moi un type qui lit, je te dirais que c'est un mec qui se fait du souci. Prends un papou ou un pêcheur, tout ce qu'il a envie, c'est d'avoir un peu de quoi souffler, un peu d'amour et il est heureux. Est-ce qu'ils se demandent ce qui se passe ailleurs ? Ils se font pas de souci pour tout ça tu comprends ?

- On peut en dire autant des poissons.

- Et alors ? Tu en connais des poissons malheureux ?

d'après J. Dillon, *Beau temps pour caner*, éd. Gallimard.

Appendice N° 5

Les débuts de l'automobile

Dans les années 1830, les diligences à vapeur du Britannique Richard Trevithick, le père de la locomotive, sillonnaient dans tous les sens les chemins d'Angleterre. Elles parvenaient à gravir des côtes par leurs propres moyens, transportant quatorze passagers à la vitesse record de vingt-quatre kilomètres à l'heure. Toutefois, il faut dire que les amateurs de ce nouveau mode de locomotion ne se bouscuaient pas, et que nombreuses étaient les protestations qui s'élevaient contre la circulation de ces hydres qui terrifiaient les femmes, les enfants et les chevaux. Par ailleurs, ces engins un peu trop modernes n'étaient pas du tout vus d'un bon œil par les compagnies de diligences à chevaux. Aussi, en Grande-Bretagne, une loi fut votée, obligeant tout véhicule automobile circulant sur la voie publique, à se faire précéder d'un homme à pied brandissant un drapeau rouge pour signaler l'arrivée de la terrible machine.

Aux Etats-Unis, on enregistra des réactions similaires, d'autant que ce pays neuf n'avait à l'époque pratiquement pas de routes. Les quelques chemins carrossables qui reliaient les grandes villes étaient de véritables bourbiers pendant l'hiver, et des enfers de poussière pendant l'été. On comprend dès lors pourquoi le public ne manifesta pas un intérêt délirant à la naissance de l'automobile : là encore, la fameuse loi du drapeau rouge fut appliquée, et une ligue anti-automobile fut même créée par une association de fermiers pour protéger les chevaux apeurés. Ses statuts stipulaient aussi que «si un cheval a peur d'une automobile, le conducteur du véhicule motorisé doit dégager la route aussi vite que possible, et cacher sa voiture dans les buissons» !

En 1896, outre-Atlantique, les automobiles étaient si peu nombreuses que le cirque Barnum et Bailey en présentait une comme attraction.

Bernard Planché (Touring Club - Octobre 1978)

Questions

- 1- Quel est l'ancêtre de l'automobile ?
- 2- Qui s'opposait à ce mode de transport ?
- 3- L'automobile était une attraction. Quel détail le montre ?

APPENDICE N°6

QUESTIONNAIRE:

PROFIL DE L'APPRENANT :

-AGE :

-SEXE :

- NIVEAU SCOLAIRE :

-NOMBRE D'ANNEES DE FRANÇAIS EFFECTUEES JUSQU'A CE JOUR :

-PROFESSION DES PARENTS :

Fonctionnaires

Cadres moyens

Cadres supérieurs

QUESTION N° 1 :

Est-ce que vous aimez la lecture des textes ?

- Oui, j'aime la lecture.

- Il m'arrive de ne pas comprendre le sens.

- Non, je n'aime pas.

QUESTION N° 2:

Est-ce que vous lisez en dehors de l'école ?

- Oui

- Non

QUESTION N ° 3 :

Si oui, Quel genre de lecture faites-vous ?

- Je lis parfois des journaux
- je lis parfois des petits textes
- Autres

QUESTION N ° 4 :

Le cours de compréhension écrite (lecture de texte) se fait-il en classe ?

- De manière approfondie.
- D'une manière générale.
- Juste pour relever le point de langue à étudier.

QUESTION N ° 5 :

Est-ce que vous avez des difficultés à comprendre un texte en Français ?

- J'ai beaucoup de difficultés.
- Certaines idées me bloquent.
- Généralement les questions posées par le professeur nous

aident.

QUESTION N° 6

Quelles sont les difficultés que vous rencontrez dans la compréhension d'un texte en Français ?

- Je ne sais rien sur les écrivains.
- Le cadre général ou l'univers décrit par le texte est étranger pour moi.
- Il y a des mots, des expressions ou des façons d'écrire que je ne comprends pas

QUESTION N ° 7 :

Préférez vous les textes écrits par des ?

- Des auteurs algériens.

- Des auteurs français.

- Des auteurs d'autres pays francophones.

QUESTION N ° 8:

Quels sont les textes que vous trouvez plus faciles à comprendre ?

- Ceux écrits en français par des auteurs Algériens.

- Ceux écrits par des français.

QUESTION N ° 9 :

Pourquoi les textes écrits en français par des auteurs Algériens vous semblent plus faciles à comprendre ?

- Parce que la langue est écrite plus simplement.

- Parce que la vision du monde proposée dans le texte me rappelle ma vie.

QUESTION N ° 10 :

A votre avis, pour faciliter la compréhension d'un texte, dans une langue étrangère, doit-on ?

- Etudier seulement la langue.

-Etudier la façon d'écrire de l'auteur et les mots utilisés.

- Etudier la langue avec la façon d'écrire et les mots utilisés par l'auteur, En même temps

QUESTION N ° 11 :

Est-ce que l'étude de la façon d'écrire de l'auteur et les mots utilisés (les expressions de la culture) est ?

- Un élément important dans la compréhension d'un texte.
- Un élément sans importance.
- Un élément qui facilite la compréhension.

QUESTION N ° 12 :

A votre avis, doit-on donner plus d'importance à l'étude des mots porteurs de culture (des expressions de culture) pour faciliter la compréhension ?

- Oui, parce qu'ils nous aident à comprendre un texte.
- Parfois, pour connaître d'autres cultures.
- Non, ils rendent le texte plus difficile à comprendre.

QUESTION N ° 13 :

Pour vous, la culture c'est quoi? Est-ce qu'il faut apprendre les cultures pour apprendre une langue ? Dites pourquoi et justifiez votre réponse par des exemples.

.....

.....

.....

.....

APPENDICE N°7

ANALYSE SELON LA VARIANTE DU SEXE

Figure N° 1 / Question N°1 Est-ce que vous aimez la lecture des textes ?

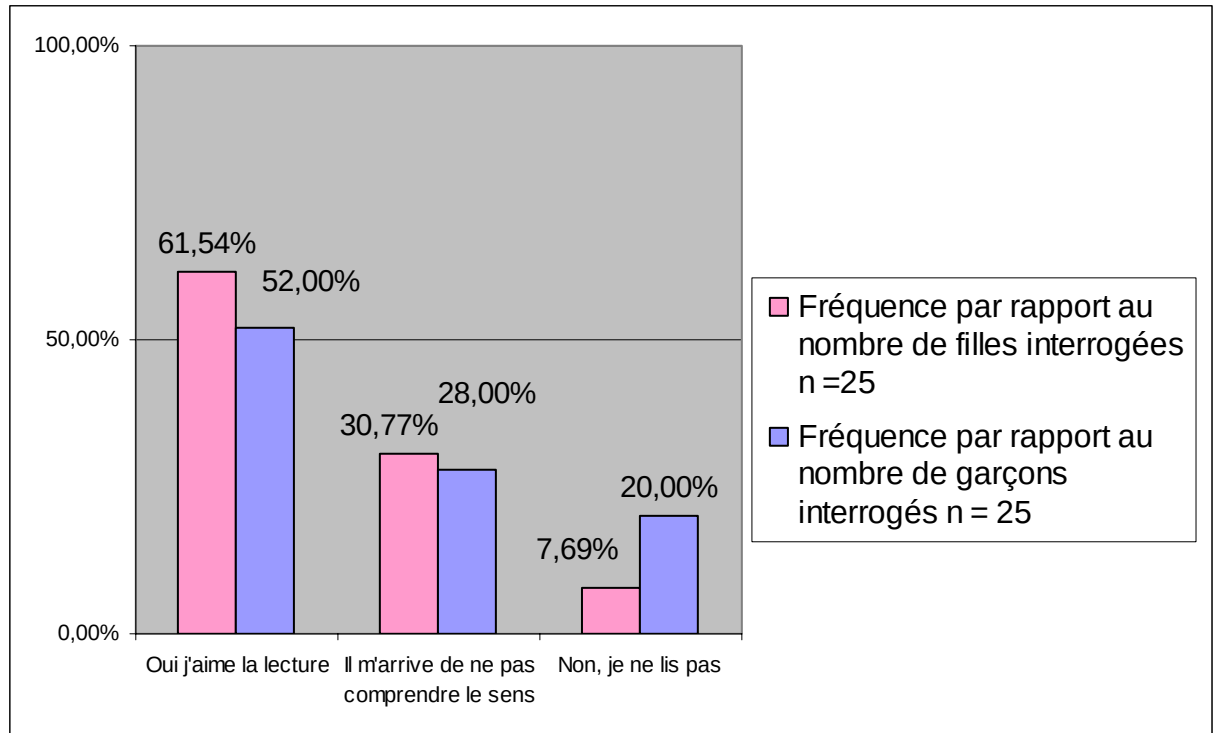


Figure N° 2/ Question n°2: Est-ce que vous lisez en dehors de l'école?

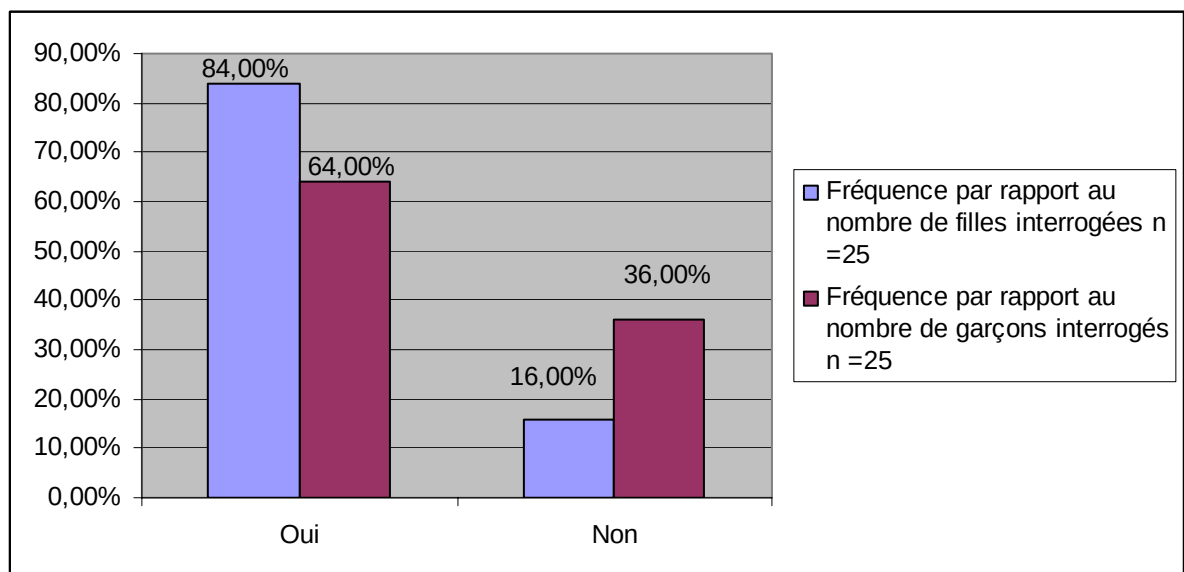


Figure N°3/ Question N°3 : Si oui, Quel genre de lecture faites-vous ?

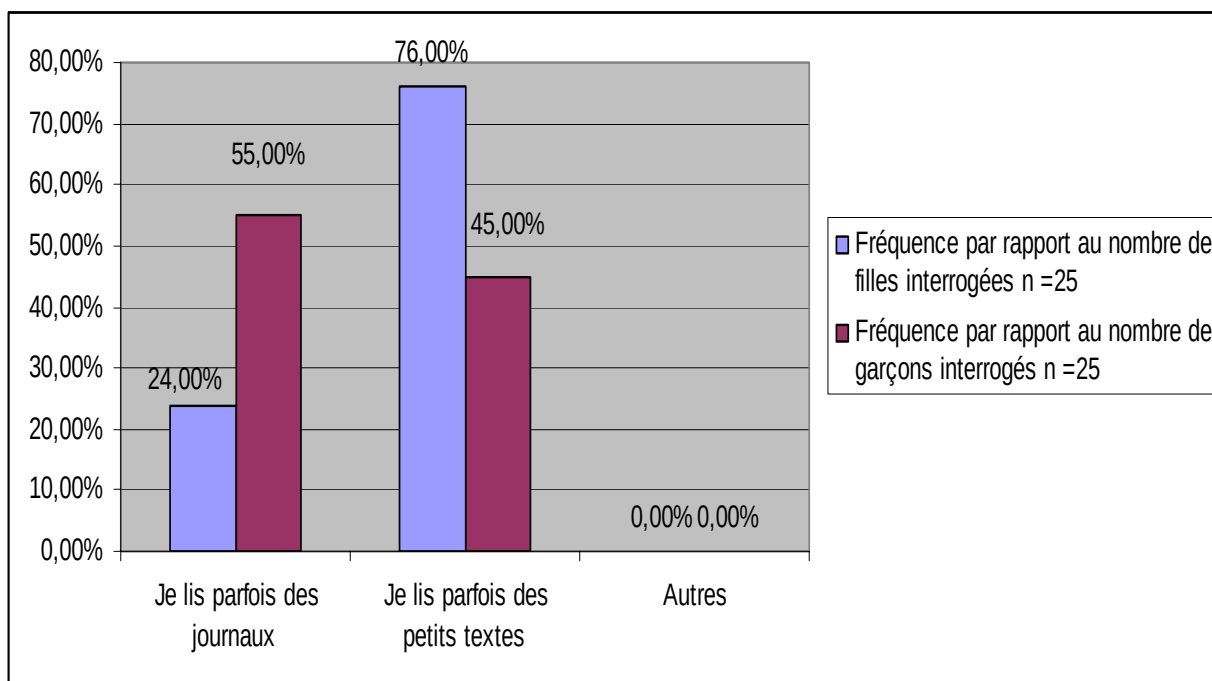


Figure 4/ Question n° 5 : Est-ce que vous avez des difficultés à comprendre un texte en Français ?

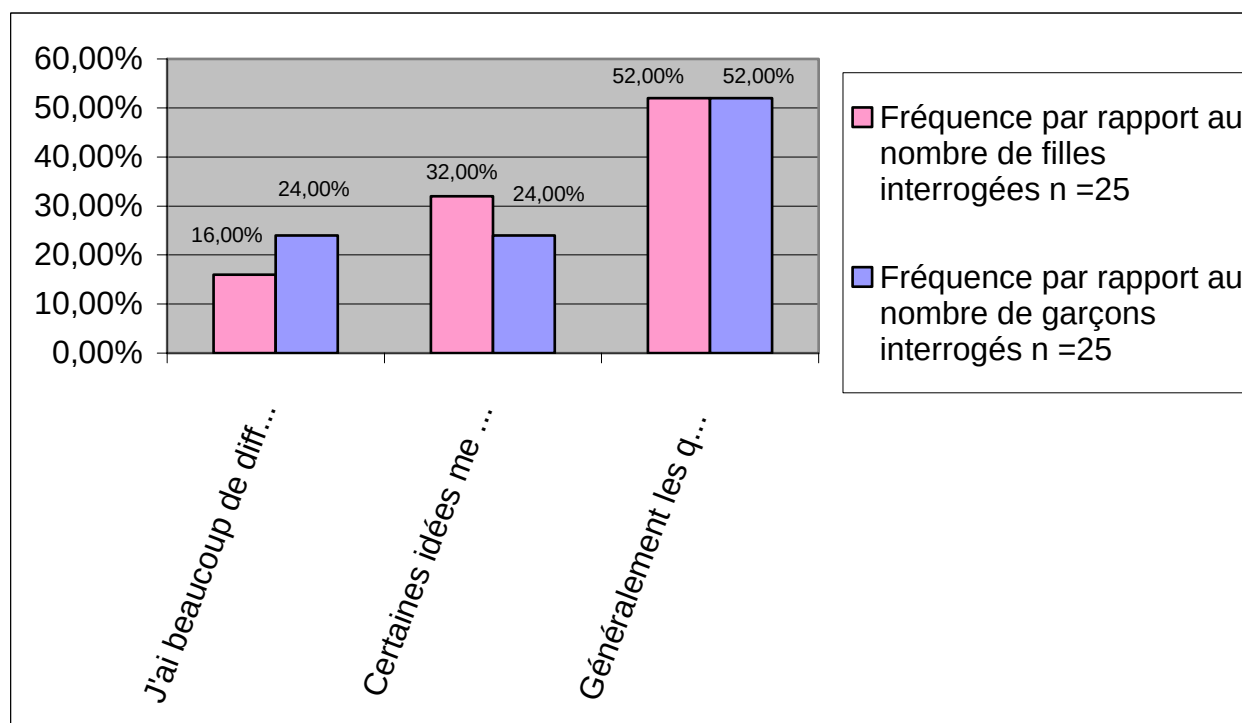


Figure 5/ Question N° 6 : Quelles sont les difficultés que vous rencontrez dans la compréhension d'un texte en Français ?

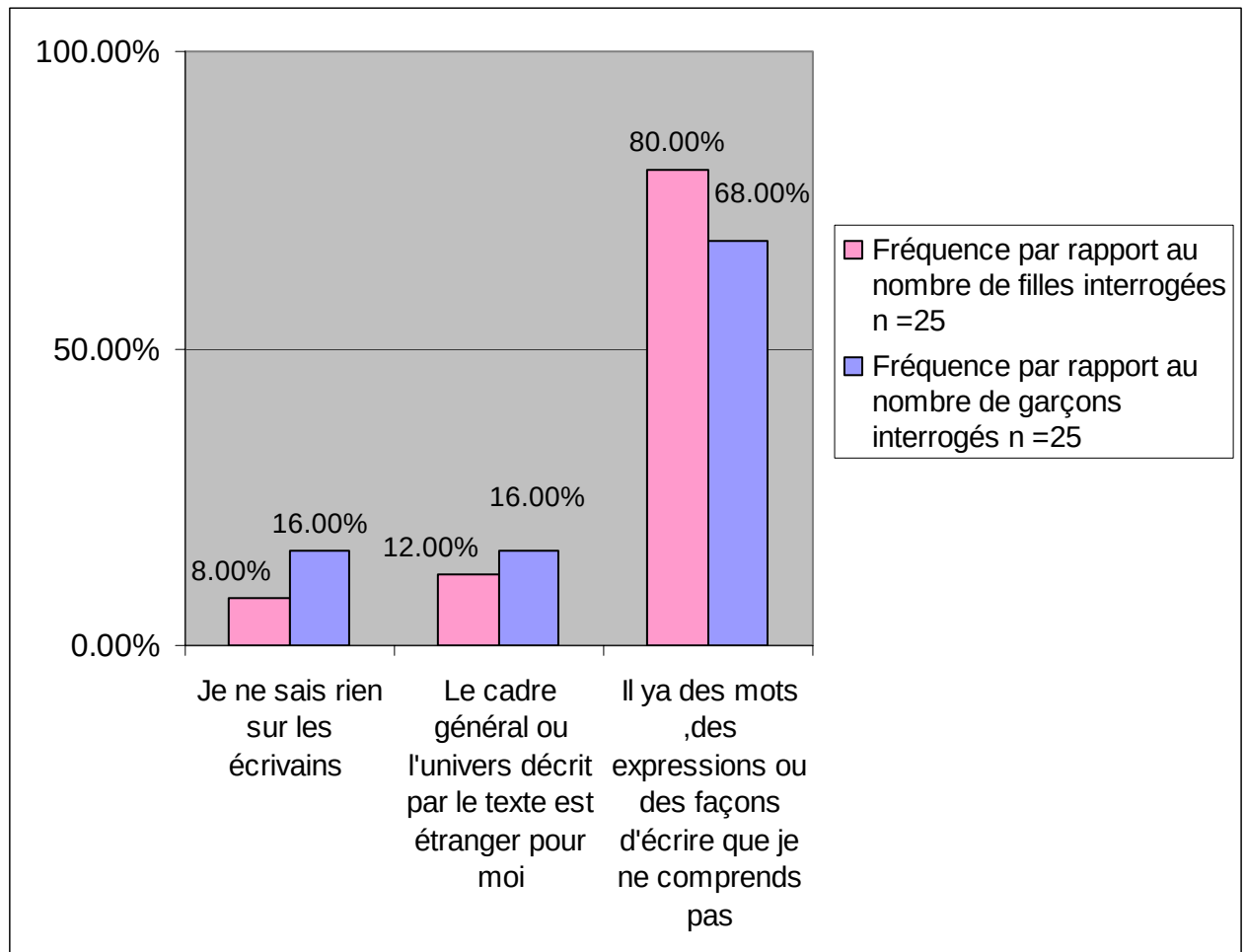


Figure 6/Question N°8 : Quels sont les textes que vous trouvez plus faciles à comprendre ?

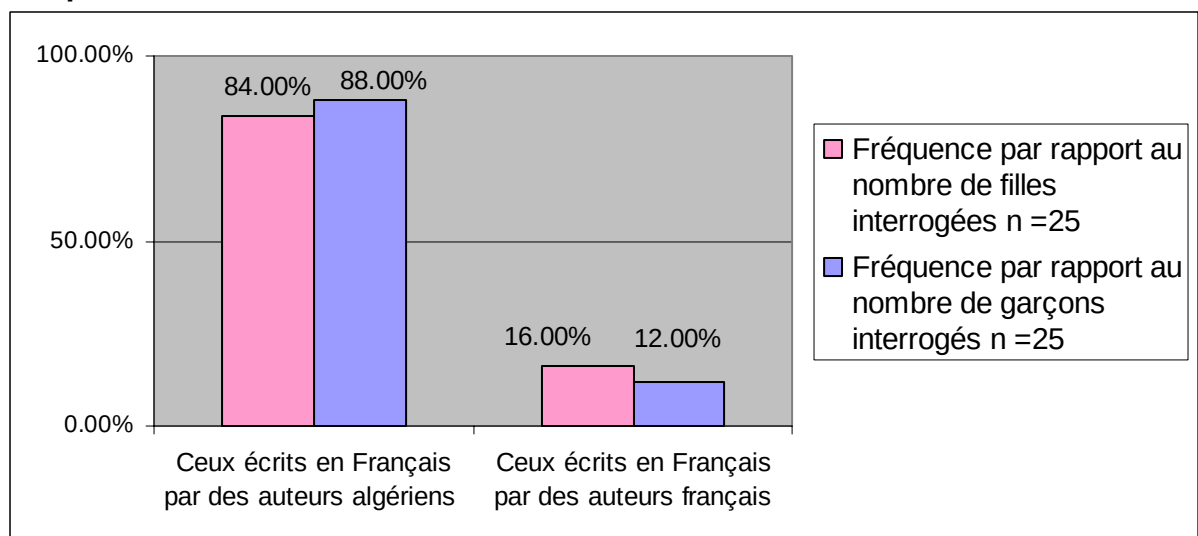
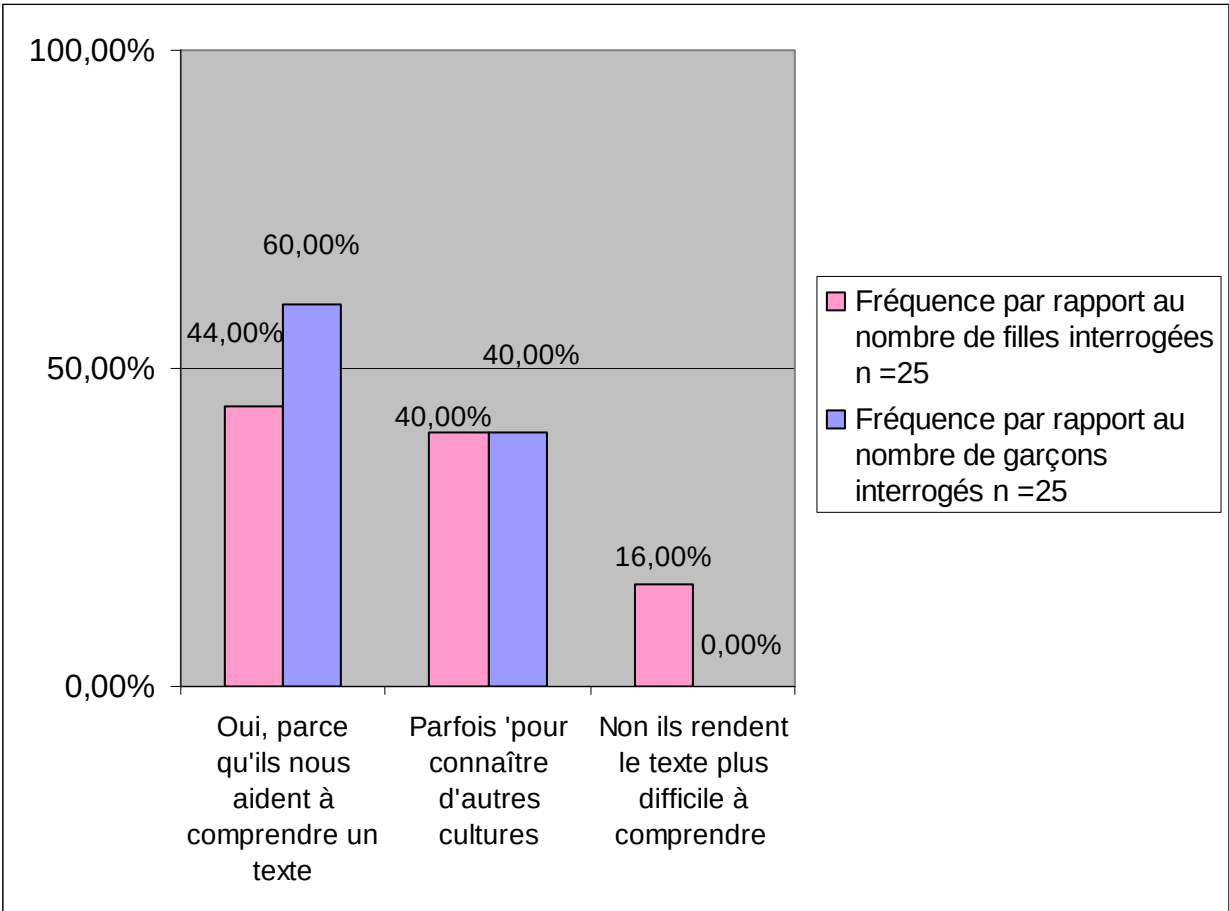


Figure N°7/ Question N° 12 : A votre avis doit-on donner plus d'importance à l'étude des mots porteurs de culture ?



ANALYSE SELON LA VARIANTE DE LA CATEGORIE SOCIOPROFESSIONNELLE :

Figure N°8/ Question N°1: Est ce que vous aimez la lecture des textes?

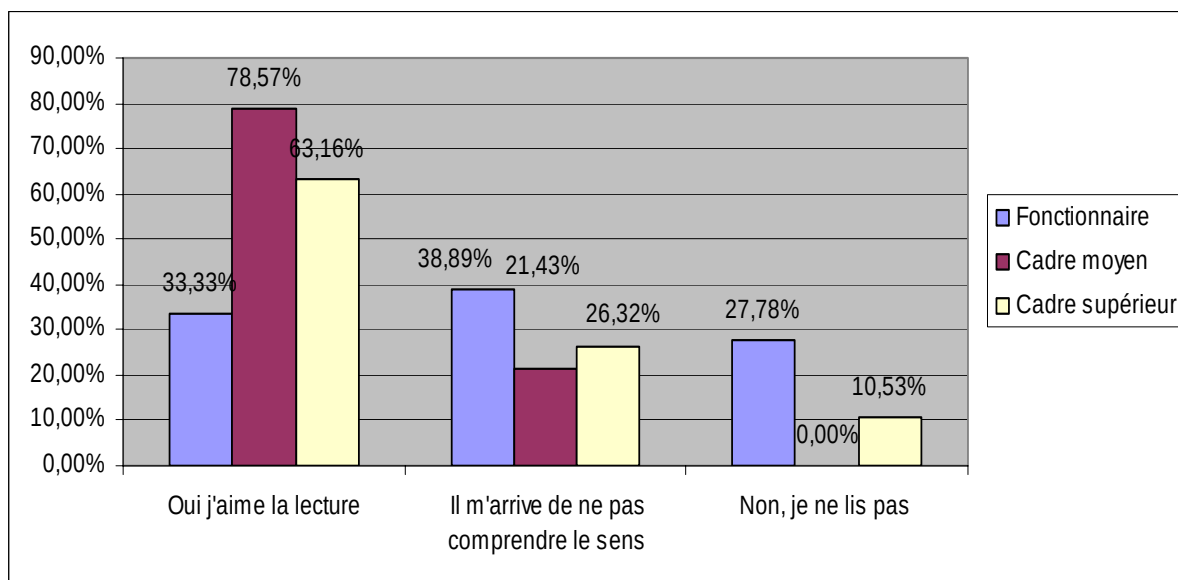


Figure N°9/ Question n°2: Est-ce que vous lisez en dehors de l'école?

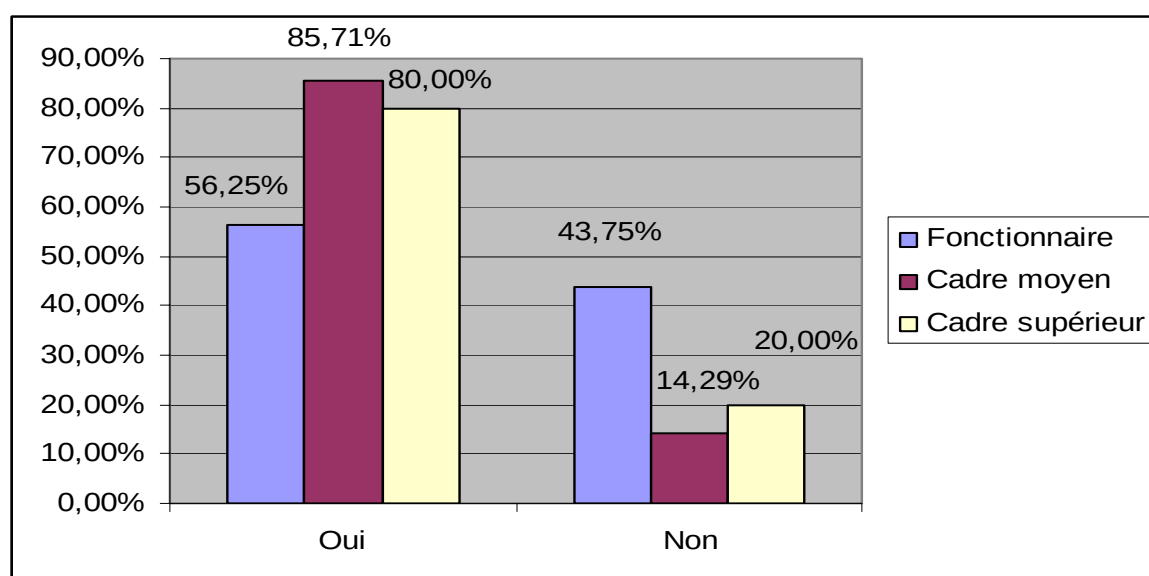


Figure N°10 /Question N°3 : Si oui, Quel genre de lecture faites-vous ?

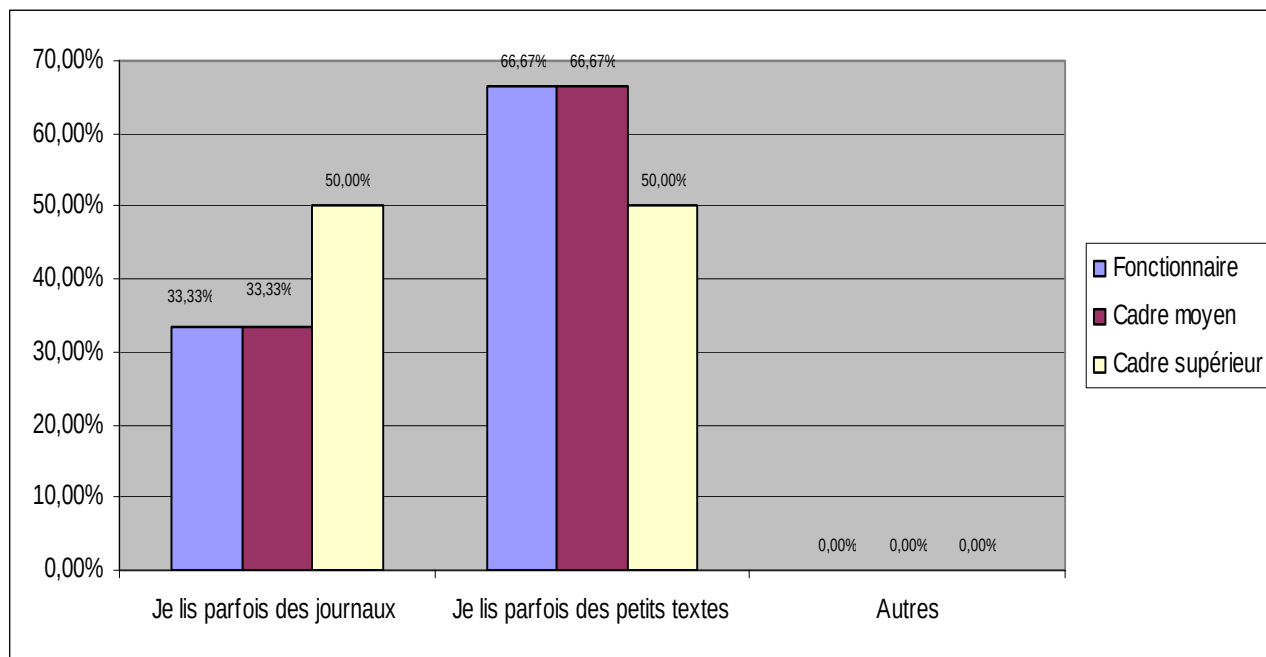


Figure N°11/ Question n° 5 : Est-ce que vous avez des difficultés à comprendre un texte en Français?

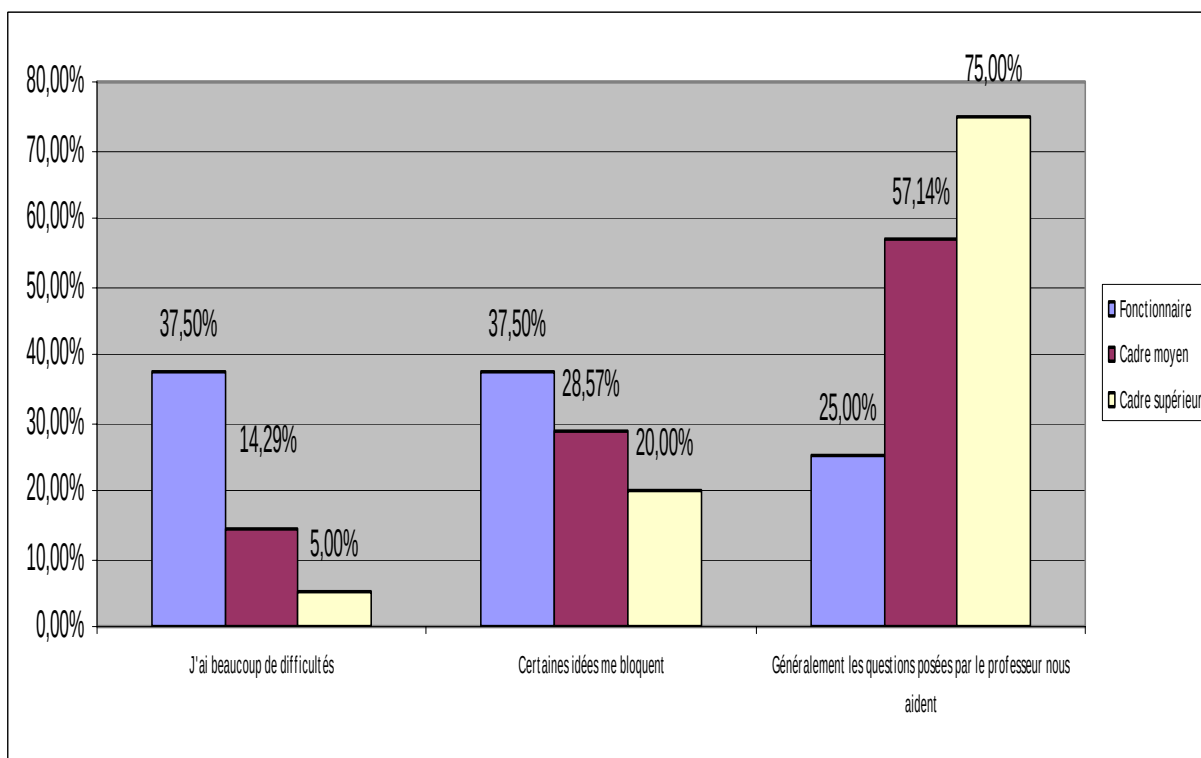


Figure N° 12/ Question N° 6 : Quelles sont les difficultés que vous rencontrez dans la compréhension d'un texte en Français ?

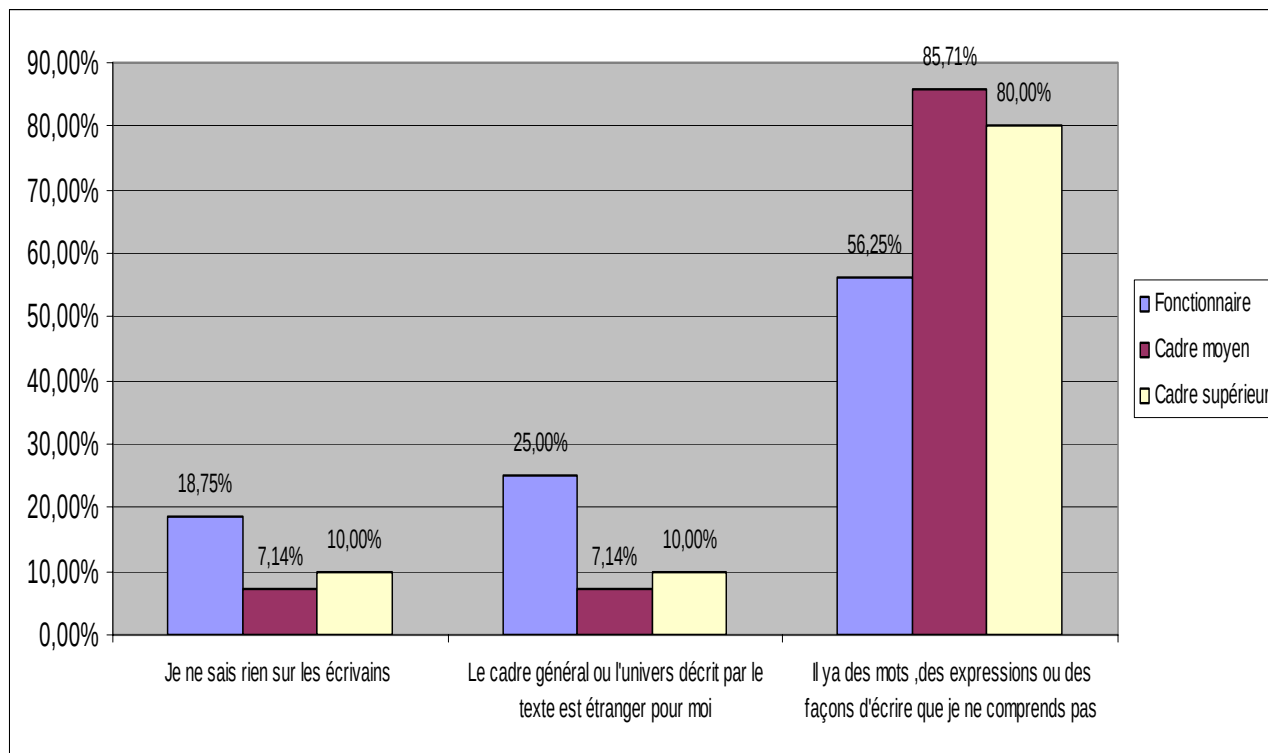


Figure N°13/Question N°8 : Quels sont les textes que vous trouvez plus faciles à comprendre?

