

REPUBLIQUE ALGERIENNE DIMOCRATIQUE ET POPULAIRE

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE



Université d'Oran 2

Faculté des Langues étrangères

THESE

Pour l'obtention du diplôme de Doctorat en Sciences

En Langue française

Option : Analyse Discursif et Sémiotique du Texte et de l'Image

**La pragmatique lexiculturelle dans  
l'enseignement/apprentissage du Français Langue Étrangère  
au Soudan**

Présentée par : Omer Musa Hamid ABUSHLOKH

Sous la direction du Professeur MERINE Kheira

Devant le jury composé de :

|              |                    |             |                      |
|--------------|--------------------|-------------|----------------------|
| Président :  | BELKHOUS Dihia,    | professeur, | Univ.Oran2           |
| Rapporteur : | MERINE Kheira,     | professeur, | Univ.Oran2           |
| Examineur :  | ACHAB Djamila,     | MCA,        | ENS Oran             |
| Examineur :  | BEDDEK Samia,      | MCA,        | Univ. Sidi Bel Abbes |
| Examineur :  | BENABDELLAH Imène, | MCA,        | Univ.Oran2           |

Année universitaire : 2023-2024

## ***Remerciements***

J'aimerais exprimer ma gratitude envers le gouvernement algérien pour m'avoir accordé cette bourse d'études. Je tiens également à remercier chaleureusement ma directrice de thèse, Madame Kheira Merine, qui a gentiment accepté de me guider tout au long de cette démarche. Son expertise, ses conseils éclairés et ses critiques constructives ont été d'une importance cruciale tout au long de mon parcours de recherche. Un remerciement spécial est également adressé aux membres du jury, dont l'expertise et l'implication ont permis une évaluation rigoureuse de mon travail.

Je souhaite exprimer ma reconnaissance envers ma famille, en particulier ma mère, pour m'avoir soutenu, encouragé et prodigué de précieux conseils pour réussir dans mes études. Je ne peux pas oublier de remercier ma femme et mes enfants qui m'ont accompagné durant mon séjour d'études en Algérie.

Mes remerciements s'adressent également à mes collègues doctorants, notamment Essam Bher et Yoniss Ismail, qui m'ont apporté des aides précieuses dans ma recherche. Enfin, je souhaite exprimer ma reconnaissance envers mes collègues enseignants universitaires dont l'implication et la coopération ont été essentielles lors des entretiens et de la collecte de données. Leur contribution a grandement enrichi ce travail de recherche.

## ***Dédicace***

*Je dédie ce travail à l'âme précieuse de mon cher père, qui est un modèle à suivre,*

*Ainsi qu'à mes chers enfants, Adan et Musa, que Dieu les préserve.*

## **Résumé :**

Cette étude se concentre sur une analyse approfondie de la pragmatique lexiculturelle dans le contexte de l'enseignement du Français Langue Étrangère au Soudan. Son objectif principal est d'évaluer la capacité des apprenants à appréhender des éléments culturellement chargés, en mettant particulièrement l'accent sur certains mots et expressions linguistiques. L'enquête a été réalisée auprès des étudiants de quatrième année de l'université de Kordofan, au Soudan. Dans cet environnement, l'intégration de la dimension interculturelle dans l'enseignement du FLE demeure encore peu explorée.

La méthodologie mise en œuvre a combiné l'administration de tests aux apprenants avec la réalisation d'entretiens semi-directifs menés auprès des enseignants universitaires spécialisés en FLE. L'analyse des données issues des tests a été réalisée en se basant sur une approche qui s'appuie sur le dictionnaire "Le Petit Robert" et la méthode des "mots à charge culturelle" de Robert Galisson. De plus, l'approche de Galisson et celle de Grésillon ont été appliquées pour examiner la structure formelle, phonologique et le contenu des mots-valises. Des critères spécifiques ont également été utilisés pour l'analyse des expressions imagées.

Les résultats principaux révèlent que certains apprenants interprètent les éléments culturellement chargés en fonction de leur propre contexte culturel, ce qui peut parfois mener à des interprétations incorrectes. De plus, certains apprenants rencontrent des difficultés, non seulement dans l'identification de la signification des mots-valises, mais aussi dans la décomposition de leur structure. En outre, l'interprétation littérale des expressions est une tendance notable chez certains apprenants, ce qui peut limiter leur compréhension du sens figuré. Ces observations soulignent un manque de familiarité avec les particularités des tournures linguistiques spécifiques, ce qui entrave leur compréhension.

En réponse à ces défis, l'étude propose des recommandations didactiques visant à améliorer la compréhension des éléments culturels dans le cadre de l'enseignement du FLE au Soudan. Ces suggestions soulignent l'importance d'intégrer davantage d'éléments culturels dans le processus d'apprentissage et d'assister les apprenants dans le développement de leur compétence interculturelle en FLE.

## **Abstract:**

This study focuses on an in-depth analysis of lexicultural pragmatics in the context of teaching French as a Foreign Language (FFL) in Sudan. Its primary objective is to evaluate the ability of learners to grasp culturally laden elements, with a particular emphasis on certain linguistic words and expressions. The survey was conducted among fourth-year students at the University of Kordofan in Sudan. In this environment, the integration of intercultural dimensions into FFL instruction is still relatively unexplored.

The methodology employed combined administering tests to learners with conducting semi-structured interviews with university professors specializing in FFL. The analysis of test data was carried out using an approach based on "Le Petit Robert" dictionary and Robert Galisson's cultural load of words method. Furthermore, Galisson's approach and that of Grésillon were applied to examine the formal, phonological structure, and content of compound words. Specific criteria were also used to analyze idiomatic expressions.

The primary results reveal that some learners interpret culturally laden elements based on their own cultural context, which can sometimes lead to incorrect interpretations. Additionally, some learners face difficulties not only in identifying the meanings of compound words but also in decomposing their structure. Moreover, a notable trend among some learners is the literal interpretation of expressions, which can limit their comprehension of figurative meanings. These observations underscore a lack of familiarity with the specific linguistic constructions, impeding their comprehension.

In response to these challenges, the study proposes didactic recommendations aimed at improving the comprehension of cultural elements in the context of FFL instruction in Sudan. These suggestions emphasize the importance of incorporating more cultural elements into the learning process and assisting learners in developing their intercultural competence in FFL.

## مستخلص البحث:

تركز هذه الدراسة على تحليل عميق للبراجماتيات اللغوية والثقافية في سياق تعليم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية في السودان.

الهدف الرئيسي من هذه الدراسة هو تقييم قدرة الطلاب على فهم العناصر المحملة بالثقافة، مع التركيز الخاص على بعض الكلمات والتعبيرات اللغوية.

أجري هذا البحث لطلاب السنة الرابعة في جامعة كردفان في السودان. وفي هذا السياق، يظل دمج العناصر الثقافية في تعليم اللغة الفرنسية قليل الاستكشاف.

اعتمدت هذه الدراسة مزيجًا من إجراء اختبارات للطلاب وإجراء مقابلات شبه موجهة مع أساتذة جامعيين متخصصين في تعليم اللغة الفرنسية.

تمت معالجة بيانات الاختبار باستخدام منهج يعتمد على القاموس "Le petit Robert" ومنهج "الكلمات ذات الأحمال الثقافية" للكاتب روبرت غاليسون. كما تم أيضًا تطبيق بعض مناهج التحليل البنيوي والصوتي والدلالي للكلمات المركبة وذلك بالاستناد على منهجي غاليسون وغريسيلون. بالإضافة إلى استخدام معايير محددة لتحليل التعبيرات المجازية..

النتائج الرئيسية لهذه الدراسة تشير إلى أن بعض الطلاب يفسرون العناصر المحملة ثقافيًا استنادًا إلى سياق ثقافتهم الخاص، مما يؤدي أحيانًا إلى تفسيرات غير صحيحة. بالإضافة إلى ذلك، يواجه بعض الطلاب صعوبات في التعرف على معاني الكلمات المركبة وفهم بنيتها ويلاحظ وجود اتجاه بارز بين بعض الطلاب نحو تفسير العبارات بشكل حرفي، مما يمكن أن يقيد فهمهم للمعاني الصحيحة. هذه الملاحظات تبرز نقصًا في التعرف على بنية اللغة مما ينعكس سلبًا على فهم الطلاب. .

واستجابة لهذه التحديات، تقدم هذه الدراسة بعض الأساليب التدريسية التي تهدف إلى تحسين فهم العناصر الثقافية في سياق تعليم اللغة الفرنسية في السودان. الهدف من هذه التوصيات هو أهمية دمج المزيد من العناصر الثقافية في عملية التعلم ومساعدة الطلاب في تطوير كفاءتهم في فهم اللغة والثقافة..

## Table Des Matières

|                          |     |
|--------------------------|-----|
| Remerciements.....       | i   |
| Dédicace.....            | ii  |
| Résumé .....             | iii |
| Abstract.....            | iv  |
| مستخلص البحث.....        | v   |
| Table Des Matières ..... | vi  |
| Liste des tableaux ..... | x   |
| Liste des annexes .....  | x   |
| Introduction.....        | 1   |

### Premier chapitre

#### Aspects du contexte soudanais

|   |    |
|---|----|
| Introduction.....   | 9  |
| 1. 1. Situation géographique.....                             | 9  |
| 1.2. Religions .....  | 12 |
| 1.3. Les anciennes civilisations.....                         | 12 |
| 1.4. Situation politique .....                                | 13 |
| 1.4.1. Séparation du Soudan.....                              | 14 |
| 1.5. Situation linguistique et culturelle .....               | 14 |
| 1.5. 1. Histoire de la langue arabe au Soudan .....           | 18 |
| 1.5. 2. Identité nationale et diversité culturelle .....      | 19 |
| 1.6. Le système éducatif au Soudan.....                       | 20 |
| 1.6.1. Universités privées .....                              | 23 |
| 1.6. 2. L'enseignement des langues étrangères au Soudan ..... | 23 |
| Conclusion .....  | 24 |

### Deuxième chapitre

#### L'enseignement/apprentissage du français au Soudan

|  |    |
|--|----|
| Introduction.....  | 26 |
| 2.1. Evolution historique du français au Soudan.....                       | 27 |
| 2.2. L'enseignement/apprentissage du français aux écoles secondaires ..... | 28 |
| 2.3. Le français aux alliances franco-soudanaises.....                     | 30 |
| 2.4. La coopération scientifique avec d'autres pays du monde.....          | 31 |
| 2.4.1. La coopération Franco-soudanaise.....                               | 32 |

|  |    |
|--|----|
| 2.4.2. La coopération franco-soudanaise dans l'enseignement/apprentissage du FLE aux écoles secondaires..... | 35 |
| 2.5. La formation des enseignants de français langue étrangère (FLE) au Soudan.....                          | 37 |
| 2.6. L'enseignement/apprentissage du français aux universités soudanaises.....                               | 39 |
| 2.6.1. Le programme des départements du français .....   | 42 |
| 2.6.2. Le département de français de l'université de Kordofan .....  | 47 |
| Conclusion .....   | 58 |

### **Troisième chapitre**

#### **Langue - culture une approche intégrée en didactique des langues étrangères**

|   |    |
|---|----|
| Introduction.....   | 60 |
| 3.1 La langue.....  | 60 |
| 3.2. La culture quête du sens .....   | 62 |
| 3.2.1. Typologies de culture .....  | 66 |
| 3.2.2. Culture vs civilisation.....   | 68 |
| 3.2.3. Culture / communication.....   | 69 |
| 3.2.4. L'approche interculturelle .....   | 70 |
| 3.2.5. Compétence culturelle et compétence de communication .....                                 | 71 |
| 3.2.6. La culture dans les méthodologies traditionnelles en didactique des langues.....           | 72 |
| 3.2.7. Méthodologies de l'approche interculturelle selon l'analyse de Luc Collès.....             | 75 |
| 3.2.7.1. Approche interculturelle basée sur l'analyse des représentations et des stéréotypes..... | 75 |
| 3.2.7.2. L'approche anthropologique du support littéraire.....                                    | 76 |
| 3.2.7.3. L'approche du choc culturel.....   | 76 |
| 3.2.7.4. L'approche de la conception pragmatique et l'ethnographie de la communication.....       | 77 |
| 3.2.7.5. L'approche linguistique.....   | 78 |
| 3.2.8. La compréhension des valeurs culturelles.....  | 80 |
| Conclusion .....  | 81 |

### **Quatrième chapitre**

#### **La pragmatique lexiculturelle**

|   |    |
|---|----|
| Introduction.....   | 83 |
| 4.1. La lexiculture d'un point de vue linguistique.....                               | 83 |
| 4.2. La phraséologie un lieu riche de connotation culturelle.....                     | 84 |
| 4.2.1. Sens littéral / sens figuré .....  | 85 |
| 4.3. L'approche de la pragmatique lexiculturelle origine, définition, objectifs... .. | 86 |
| 4.3.1. Culture savante/culture partagée .....   | 88 |
| 4.4. Les mots à charge culturelle partagée (CCP) .....                                | 89 |

|   |     |
|---|-----|
| 4.4.1. Connotation vs C.C.P. ....   | 90  |
| 4.4.2. Description d'élaboration du Sé et de la C.C.P. du signe.....                                  | 90  |
| 4.5. Mots-valises Origine, définition, caractéristiques, formation et construction.....               | 92  |
| 4.5.1. Formation des mots-valises.....  | 93  |
| 4.5.2. Le modèle de la typologie formelle et sémantique des mots-valises selon Grésillon (1984) ..... | 94  |
| 4.5.3. Le modèle de la typologie formelle et sémantique des mots-valises selon Galisson (1987) .....  | 96  |
| 4.6. Les palimpsestes verbaux culturels .....   | 99  |
| 4.6.1. Typologies des modes de délexicalisation des PV .....  | 100 |
| 4.6.2. Les différentes cultures mobilisées dans les palimpsestes verbaux culturels.....               | 101 |
| 4.6. 3. Fonctions palimpsestes en PV .....  | 103 |
| 4.7. Les marques courantes et la langue.....  | 103 |
| 4.8. La lexiculture d'un point de vue didactique.....   | 105 |
| 4.8.1. La didactologie/ didactique des langues-cultures.....  | 105 |
| 4.8.2. La phraséodidactique.....  | 107 |
| 4.8.3. Croisement entre culture locale et celle étrangère en classe du FLE .....                      | 108 |
| 4.8.4. Culture acquise/culture apprise .....  | 109 |
| 4.8.5. La pragmatique lexiculturelle dans le contexte didactique .....                                | 111 |
| 4.8.5.1. Enseignement/apprentissage des mots à charge culturelle partagée (CCP).....                  | 112 |
| 4.8.5.2. Les palimpsestes verbaux en classe de langue .....   | 114 |
| 4.8.5.3. Expressions imagées importance et difficultés chez les apprenants .....                      | 115 |
| 4.8.5.4. Didactique des noms de marque culturelle courante.....                                       | 116 |
| Conclusion .....  | 120 |

## **Cinquième chapitre**

### **Cadre méthodologique et Constitution du corpus**

|  |     |
|--|-----|
| Introduction .....   | 122 |
| 5.1. Cadre Méthodologique.....   | 122 |
| 5.2. Objectifs de l'étude.....   | 123 |
| 5.3. Approche méthodologique et outils de collecte de données .....                    | 124 |
| 5.4. Observations didactiques en classe .....  | 125 |
| 5.5. Entretiens avec des enseignants universitaires.....                               | 127 |
| 5.5.1. Méthodologie d'examen des entretiens auprès enseignants .....                   | 127 |
| 5.5.2. Objectifs de l'analyse des entretiens.....                                      | 131 |
| 5.5.3. Phases du processus d'analyse des entretiens.....                               | 132 |
| 5.6. Collecte de données et constitution d'un test sur les éléments lexiculturels..... | 133 |
| 5.6.1. Description de l'échantillon du test.....                                       | 135 |

|   |     |
|---|-----|
| 5.6.2. Conduite du test Procédures et mise en place .....                           | 136 |
| 5.6.3. Approches d'analyse du test.....   | 138 |
| 5.6.4. Approches d'analyse du corpus sur les mots à charge culturelle partagée..... | 140 |
| 5.6.5. Approches d'analyse des mots-valises .....                                   | 142 |
| 5.6.6. Critères de l'analyse des expressions imagées .....                          | 144 |
| Conclusion .....  | 145 |

## **Sixième chapitre**

### **Analyse du corpus et proposition des pistes didactiques**

|   |     |
|---|-----|
| Introduction.....   | 147 |
| 6.1. Analyse du test sur les mots à charge culturelle.....  | 147 |
| 6.1.1. Analyse des réponses des apprenants sur le plan sémantique .....                                       | 149 |
| 6.1.2. Analyse des réponses des apprenants sur le plan culturel .....   | 151 |
| 6.2. Analyse de la forme et du contenu du test sur les mots-valises .....                                     | 154 |
| 6.3. Analyse du test sur les expressions imagées .....  | 164 |
| 6.4. Interprétation des résultats du test.....  | 171 |
| 6.5. Analyse des entretiens et résultats.....   | 176 |
| 6.6. Propositions des pistes didactiques .....  | 211 |
| 6.6.1. Perspectives didactiques pour l'enseignement/apprentissage des mots à charge culturelle partagée ..... | 212 |
| 6.6.2. Perspectives didactiques pour enseigner et apprendre les mots-valises .....                            | 218 |
| 6.6.3. Perspectives didactiques pour la compréhension des expressions imagées en FLE .....                    | 220 |
| Conclusion .....  | 227 |
| Conclusion générale.....  | 230 |
| Références bibliographiques .....   | 238 |
| Les Annexes.....  | 244 |

### **Liste des tableaux :**

|  |     |
|--|-----|
| <b>Tableau 1:</b> Système éducatif au Soudan .....   | 21  |
| <b>Tableau 2:</b> Différents types de coopération entre la France et le Soudan dans le domaine de l'enseignement supérieur .....                                   | 34  |
| <b>Tableau 3:</b> Les programmes d'études du département de français à la faculté de pédagogie de l'université du Soudan pour les sciences et la technologie ..... | 42  |
| <b>Tableau 4:</b> Les programmes d'études du département de français à la faculté des lettres à l'université de Kordofan .....                                     | 44  |
| <b>Tableau 5:</b> Conditions de la réalisation des entretiens .....  | 129 |
| <b>Tableau 6:</b> Synthèse des réponses des apprenants relatives à la dimension sémantique .....   | 148 |
| <b>Tableau 7:</b> Synthèse des réponses des apprenants en ce qui concerne la dimension culturelle .....  | 151 |
| <b>Tableau 8:</b> Présentation des données obtenues à partir de l'analyse formelle et de l'analyse du contenu des apprenants .....                                 | 154 |
| <b>Tableau 9:</b> Statistiques des réponses des apprenants aux expressions imagées .....   | 165 |

### **Liste des annexes**

|   |     |
|---|-----|
| <b>Annexe (1) :</b> Modèle du test pour apprenants .....                      | 238 |
| <b>Annexe (2) :</b> Contenu de différents tests .....                         | 241 |
| <b>Annexe (3) :</b> Modèle d'un entretien auprès des enseignants.....         | 261 |
| <b>Annexe (4) :</b> CD rom contenant les enregistrements des entretiens ..... | 263 |

# *Introduction*

### **Introduction**

L'objet de la présente recherche consiste à explorer le domaine de la didactique des langues-cultures en se fondant principalement sur les travaux du linguiste français Robert Galisson, en mettant particulièrement l'accent sur la thématique de la pragmatique lexiculturelle. Cette approche vise à étudier la manière dont la langue, et plus spécifiquement son lexique, permet l'accès à la culture, tout en tenant compte de l'influence réciproque de la culture sur la langue. Cette recherche revêt une importance considérable dans le contexte de l'enseignement et de l'apprentissage des langues au Soudan qui est de renforcer les connaissances des apprenants en français langue étrangère (FLE), en soulignant la valeur des connotations culturelles contenues dans les mots et l'importance de s'immerger dans la culture partagée par les locuteurs natifs de la langue. Comprendre cette charge culturelle partagée, qui peut différer de la leur, est essentiel pour favoriser une meilleure compréhension interculturelle. Par ailleurs, cette recherche vise à fournir des pistes didactiques aux enseignants afin de les aider à doter les apprenants des compétences nécessaires, notamment les compétences interculturelles, pour appréhender les connotations culturelles présentes dans la communication linguistique.

Les études mentionnées ci-dessus partagent un intérêt commun pour le concept de "lexiculture" et explorent différentes facettes de son application dans l'enseignement et l'apprentissage des langues-cultures. D'abord, l'étude de Francesco Attruia (2010) se concentre sur le rôle des exemples forgés dans les dictionnaires de langue pour transmettre la charge culturelle et faciliter l'immersion dans une nouvelle culture. L'étude remet en question l'idée que les dictionnaires peuvent entièrement représenter la culture, en mettant en avant l'importance d'une glose encyclopédique pour atteindre cet objectif.

L'étude de Maria Aragon Cobo (2005) met en évidence l'importance de mobiliser et d'actualiser la culture à travers les mots dans un dictionnaire du tourisme. Elle souligne également les similitudes trompeuses entre les langues française et espagnole et explore comment ces similitudes peuvent influencer l'apprentissage. Le dictionnaire du tourisme est présenté comme un outil favorisant la réflexion sur sa propre culture et la découverte de l'altérité culturelle.

L'étude d'Elena Sandakova (2016) examine la réception de la culture russe par les Français et les Espagnols à travers une analyse sémiotique, linguistique et socioculturelle. L'étude critique

les préjugés, stéréotypes et idées préconçues liés à la culture russe et souligne l'importance des images visuelles pour comprendre la culture et la langue russe. Elle présente également un schéma comparatif des signes non verbaux pour approfondir la compréhension de la culture russe.

L'étude de Carmen Guillén Díaz (2003) explore le concept de "lexiculture" dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues et des cultures. Elle met en avant le travail de Robert Galisson dans la conceptualisation de ce concept et souligne son utilité en tant qu'outil d'intervention dans le domaine de la didactique des langues-cultures.

Ces études contribuent à une meilleure compréhension de la lexiculture en mettant en évidence son rôle dans la transmission culturelle, l'immersion dans une nouvelle culture, la réflexion sur sa propre culture et la perception de l'altérité culturelle.

Dans le contexte didactique au Soudan, il est possible de trouver des études portant sur le travail interculturel et l'approche (inter)culturelle, mais il semble qu'aucune étude spécifique ne se soit concentrée sur la pragmatique lexiculturelle. Ce qui pourrait signifier l'absence de toute recherche spécifique axée sur l'exploration de la dimension pragmatique de la lexiculture dans le contexte de l'enseignement et de l'apprentissage des langues et des cultures au Soudan.

La problématique centrale de notre étude se focalise sur la manière dont les apprenants peuvent appréhender le sens des éléments linguistiques porteurs d'une connotation culturelle. Plus spécifiquement, elle vise à explorer les stratégies et les compétences qui favorisent une compréhension approfondie des implications culturelles véhiculées par les mots et les expressions en FLE. Dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère, il est impératif de reconnaître que la langue est étroitement liée à la culture qui l'entoure. Les mots et les expressions ne se limitent pas à leur simple signification linguistique, mais revêtent aussi des significations culturelles spécifiques. Par conséquent, pour une communication efficace dans une langue étrangère, il est primordial de saisir ces connotations culturelles et d'être pleinement conscient de leurs implications et de leurs nuances. Cette situation soulève ainsi le défi majeur pour les apprenants lorsqu'ils sont confrontés à des éléments linguistiques porteurs d'une charge culturelle spécifique. Par conséquent, une question cruciale surgit naturellement: comment les apprenants de la quatrième année de l'université de Kordofan peuvent-ils interpréter adéquatement les éléments culturellement chargés? Cette problématique revêt une importance capitale dans le

domaine de l'enseignement des langues étrangères, car elle met en évidence la nécessité d'adopter des approches pédagogiques qui favorisent une compréhension interculturelle approfondie.

Il est essentiel que les enseignants prennent pleinement en conscience de l'importance de la dimension culturelle dans le processus d'apprentissage de la langue. Ils doivent être en mesure de fournir aux apprenants les ressources et les compétences nécessaires pour appréhender le sens culturel des éléments linguistiques.

Les questions de recherche qui guideront cette étude sont les suivantes : Les apprenants sont-ils suffisamment compétents d'accéder aux connotations culturelles contenues dans les mots ? L'interprétation des apprenants est-elle basée sur quels critères? Sur quelle(s) formation(s) les enseignants se fondent-ils pour favoriser le développement des compétences des apprenants? Quelle culture les enseignants mettent-ils en avant dans leurs classes respectives?

En examinant attentivement la situation, on peut constater plusieurs hypothèses :

- Il est envisageable qu'une tendance à l'interprétation littérale de mots ou expressions puisse être observée.
- Certains apprenants pourraient être influencés par leurs références culturelles locales.
- La culture savante pourrait être la plus dominante en classe du FLE.
- Les enseignants reconnaissent l'importance des éléments culturels, mais certains pourraient manquer de formation pour les intégrer dans leur enseignement.

Dans le dessein d'analyser nos données, nous avons adopté une méthodologie se basant sur des entretiens semi-directifs menés auprès d'enseignants universitaires. L'objectif était de recueillir leurs opinions concernant ce domaine, ainsi que de comprendre leur approche quant à l'adoption des critères et de supports didactiques favorisant l'enseignement de la langue-culture et l'appréhension des implicites culturels par les apprenants.

Parallèlement à ces entretiens, nous avons également administré un test aux étudiants de quatrième année dans le but d'évaluer leur capacité à saisir et à appréhender le sens culturel véhiculé par certains mots.

En premier lieu, l'analyse du test visant d'abord à évaluer la compréhension des termes à connotation culturelle, c'est pourquoi, nous adoptons une approche fondée sur les travaux de Robert Galisson. Étant donné que les termes à connotation culturelle englobent à la fois des dimensions sémantiques et culturelles, notre méthodologie consiste en une première étape où nous utilisons le dictionnaire Le Petit Robert pour évaluer leur signification linguistique primaire. Parallèlement, nous employons également l'approche lexiculturelle pour évaluer leur signification culturelle et pour examiner la capacité des apprenants à les appréhender.

Ainsi, pour les mots-valises, l'analyse se base sur les cadres conceptuels de Galisson et de Grésillon. Bien que les deux cadres abordent les aspects de forme et de signification, Galisson met davantage l'accent sur la morphologie, tandis que Grésillon s'intéresse plus particulièrement à la phonologie. Notre choix est d'adopter une approche combinée de ces deux perspectives pour analyser les réponses des apprenants et leur degré de compréhension de ces éléments, en prenant en compte à la fois les aspects formels et conceptuels.

En ce qui concerne l'examen de la compréhension des expressions imagées, nous adoptons des critères spécifiques pour établir si les apprenants interprètent ces tournures linguistiques en se basant sur leur sens littéral, ou s'ils sont familiarisés avec leur usage et leur compréhension dans un contexte culturel.

Cette recherche se compose de six chapitres distincts : Le premier chapitre propose une analyse détaillée de la situation géographique, politique, linguistique et culturelle du Soudan. Il met en évidence la diversité culturelle et linguistique présente dans le pays. La compréhension de cette richesse culturelle se révèle essentielle pour l'enseignement des langues étrangères, car elle permet de contextualiser l'apprentissage et de favoriser une meilleure compréhension interculturelle.

Le deuxième chapitre se concentre spécifiquement sur l'enseignement et l'apprentissage du français au Soudan. Il examine les politiques linguistiques et éducatives en vigueur dans le pays, ainsi que les défis et les opportunités inhérents à l'enseignement des langues étrangères dans ce

contexte. Une attention particulière est accordée à la formation des enseignants de français, aux ressources disponibles et aux approches pédagogiques adoptées au sein des établissements d'enseignement supérieur.

Le troisième chapitre explore en profondeur la relation entre la langue et la culture dans une approche intégrée de la didactique des langues étrangères. Il met en évidence les distinctions entre culture et civilisation, en insistant sur le fait que la langue reflète la culture et permet d'y accéder. L'importance des compétences culturelles et de communication est soulignée, tout comme la nécessité de prendre en compte les représentations, les stéréotypes et les préjugés dans l'enseignement des cultures. Ce chapitre propose également un panorama des approches traditionnelles de l'enseignement des cultures dans le domaine de la didactique des langues, telles que l'approche contrastive et l'approche ethnographique, ainsi que les méthodologies de l'approche interculturelle.

Le quatrième chapitre se concentre sur la pragmatique lexiculturelle en tant que concept clé de cette recherche. Il explore les fondements linguistiques et didactiques de cette approche, en mettant l'accent sur la manière dont la langue, plus précisément son lexique, permet d'accéder à la culture. Il examine également l'influence inverse de la culture sur la langue, soulignant ainsi que la langue est un système vivant et en constante évolution, qui est façonné par les pratiques et les valeurs culturelles. En résumé, cette partie théorique met en lumière les spécificités du contexte soudanais en termes de langue, de culture et d'enseignement du français. Elle explore la relation entre langue et culture dans une approche intégrée en didactique des langues, en mettant l'accent sur la pragmatique lexiculturelle. Ces éléments fournissent une base solide pour l'étude pratique qui suivra, visant à approfondir les connaissances des étudiants en français langue étrangère au Soudan et à proposer des pistes didactiques pour enseigner la langue-culture et favoriser une meilleure compréhension interculturelle.

Dans le cinquième chapitre, nous procéderons à une description minutieuse du travail effectué sur le terrain, mettant en évidence notre méthodologie d'enquête et fournissant une interprétation approfondie des entretiens menés. Nous exposerons de manière précise les étapes spécifiques de notre approche, mettant en avant la rigueur méthodologique qui a guidé la collecte de données et leur analyse. Cette section revêt une importance primordiale pour établir une base solide à notre recherche et appréhender les fondements de nos résultats.

## *Introduction*

---

Le sixième chapitre sera entièrement dédié à une analyse des tests réalisés, en tenant compte du corpus de données recueilli. Nous examinerons attentivement les résultats obtenus et les mettrons en perspective par rapport aux objectifs de notre étude. En nous appuyant sur ces résultats, nous présenterons des pistes didactiques pertinentes visant à améliorer l'enseignement et l'apprentissage de la lexiculture. Ces propositions seront étayées par une réflexion solide et une analyse rigoureuse des données collectées, dans le but d'apporter des contributions significatives au domaine de la didactique.

Nous nous efforcerons de présenter ces chapitres de manière claire, structurée et cohérente, dans le but de fournir une compréhension approfondie de notre travail de recherche et de faciliter la mise en œuvre de nos propositions didactiques.



# **Premier chapitre**

## **Aspects du contexte soudanais**

*Situation géographique, politique, linguistique et culturelle au Soudan*

## **Introduction**

Dans ce chapitre, nous allons situer notre recherche dans son contexte géographique, politique, linguistique et culturelle. Nous allons cerner le Soudan, le pays où se trouve notre public cible. Nous allons aussi identifier les facteurs historiques qui ont contribué à la formation de l'identité actuelle du pays, ainsi que sa richesse linguistique et culturelle. Toutefois, malgré que ce patrimoine riche, le Soudan est malheureusement confronté à des conflits interethniques et à une domination de la langue arabe dans l'ensemble du pays. Nous allons accorder une attention particulière à ce contexte socioculturel dans lequel évolue notre public *«Il convient donc, dans une perspective globalisante, d'étudier les rapports entre les énoncés et espace-temps. Le rôle de l'histoire et de la géographie, éléments centraux en sociolinguistique, seront ainsi des variables utiles, qui écriront notre analyse»* (Auger. N, 2007 : 37-38)<sup>1</sup>.

L'objectif principal de ce chapitre est de diagnostiquer la situation socioculturelle et linguistique du Soudan et de présenter finalement une vue d'ensemble sur le système éducatif en vigueur dans le pays.

### **1. 1. Situation géographique**

Le Soudan, situé au nord-est du continent africain, comptait initialement une superficie d'environ 2.5054813 km<sup>2</sup>, le plaçant en tant que plus grand pays d'Afrique avant l'indépendance du sud-Soudan. Cependant, sa superficie actuelle est d'environ 1. 886. 000 km<sup>2</sup>, ce qui le place derrière l'Algérie et la République démocratique du Congo.

---

<sup>1</sup>Auger, N. (2007), *Constructions de l'interculturel dans les manuels de langue*, E.M.E et InterCommunications.



**Figure 1 :** La carte de la République du Soudan

Ce pays occupe une position géostratégique clé, étant considéré comme un carrefour entre les pays arabes et ceux de l'Afrique noire. Il partage des frontières avec sept pays voisins, notamment l'Égypte au nord, la Libye, le Tchad et la République centrafricaine à l'ouest, le Soudan du sud au sud, l'Éthiopie et l'Érythrée à l'est. Il est également bordé par la mer Rouge, partageant une frontière maritime avec l'Arabie Saoudite.

Le climat varie selon les régions, chaud en été, froid en hiver et frais avec de l'humidité en automne. La région du sud-ouest est caractérisée par des forêts et des montagnes, tandis que le nord est principalement désertique. Pour l'est du pays, le climat est similaire à celui de la mer Rouge, où la saison des pluies commence en décembre contrairement au reste du pays.

La capitale du pays est Khartoum, qui se compose de Khartoum, Omdurman et Khartoum Bahari, située à la jonction du Nil blanc et du Nil bleu.

Le drapeau du pays est constitué de quatre couleurs : rouge, blanc, noire et vert.

Jusqu'en 2011, la population soudanaise était d'environ 45, 15 millions d'habitants, avant la séparation du Soudan du sud. Cependant, selon les estimations actuelles, elle est d'environ 43, 161 millions d'habitants. Il est toutefois important de noter que le nombre exact reste difficile à déterminer en raison de conflits armés et l'instabilité politique dans le pays.

En ce qui concerne l'économie, l'agriculture est la principale activité économique du pays, notamment la production de gomme arabique (le premier producteur au monde), le coton, les arachides et d'autres produits. Le Soudan est également riche en ressources telles que le pétrole et l'ore et le bétail (plus de 130 millions). Cependant, il est important à noter que l'économie soudanaise a connu des difficultés ces dernières années en raison de la situation politique difficile que le pays a vécue. Il a été confronté à une série de défis économiques et politiques majeurs, notamment des sanctions économiques internationales, une dette substantielle contractée auprès de gouvernements et de banques régionales et internationales, une inflation élevée et des taux de change instables. En outre, des conflits armés et des troubles politiques internes, en particulier dans des zones riches en ressources naturelles telles que Darfour, Kordofan et le sud du Nil bleu, ont eu un impact significatif sur l'économie du pays.

## **1.2. Religions**

Le Soudan a connu au fil de son histoire deux religions qui ont eu une influence considérable sur sa scène sociale et politique. Autrefois, le christianisme était la religion dominante dans les sultanats avant 1504. Cependant, après la chute de ces royaumes, le pays est devenu un nouveau territoire pour l'islam, c'est grâce aux échanges commerciaux avec les zones arabes, notamment la Mecque et l'Égypte.

Sous la colonisation britannique, le Soudan a été divisé en deux territoires : le nord, majoritairement musulman, et le sud principalement chrétien et animiste. Après l'indépendance, les gouvernements nationaux ont tenté d'unir les régions en adoptant l'arabe et l'islam comme sources d'unité nationale.

En 193, le président Nimeiry a imposé la charia, déclenchant une nouvelle guerre civile dans le sud. L'accord de paix signé en 2005 entre le gouvernement du Soudan et le mouvement populaire de libération du Soudan (MPLS) avait pour but de mettre fin à une guerre civile prolongée. Cependant, certains observateurs estiment que cet accord avait également un objectif religieux, car la partie du Congrès national au pouvoir, depuis trente ans, avait des plans stratégiques pour gouverner le pays selon les lois islamiques, ce qui avait conduit à des tensions et une forte résistance dans la région du Sud-Soudan. Après l'indépendance du Soudan du sud en 2011, le Soudan est devenu majoritairement musulman, avec une très petite minorité chrétienne et copte.

## **1.3. Les anciennes civilisations**

Le Soudan a connu, tout au long de son histoire, plusieurs empires tels que Couche, Karma et Méroé. Il existe également de nombreux sites historiques sous forme de pyramides, temples et funérailles. Le pays se caractérise aussi par une multiplicité de folklores qui appartient aux différentes ethnies<sup>1</sup>.

La civilisation de Couche a été le premier royaume à se développer dans le nord du Soudan. Certains historiens et archéologues ont souligné que ces empires ont connu une variété sociale et des activités industrielles, commerciales et artistiques.

---

<sup>1</sup>Bachir. M, La situation de l'enseignement du français au Soudan

Les historiens montrent que le quatrième siècle a marqué le début des empires chrétiens au Soudan. Jusqu'au présent, il existe des pyramides qui témoignent de ces royaumes, comme celles d'Albégrawya et de Tirhaga, cette dernière étant considérée comme la plus grande du Soudan. Le roi le plus connu de l'histoire royale du pays était Benji.

Après l'arrivée de l'islam, le Soudan était gouverné par le sultanat d'Al-Founj, situé dans l'état actuel de Sinar. Mais il y en a d'autres localisées dans différentes régions, tels que le sultanat d'Al-Fours au Darfour, dirigé par le Sultan Ali Dinnar, et celui de Tagali à Kordofan, dirigé par le Macque Adam Amdabalo, etc.

Les Funjs étaient au pouvoir depuis longtemps. Le chef historique de ce sultanat était Badé Aboshlokh, qui se caractérise par sa force et sa détermination. Mais après sa mort, le sultanat commençant à s'affaiblir et fut finalement détruit par les troupes britanniques, qui gouvernaient le pays après la chute de cet empire.

Les pyramides ont toujours été associées à l'Égypte, cependant, certains chercheurs et historiens soudanais ou internationaux ont affirmé que le plus grand nombre de ces pyramides se trouve au Soudan, qui est considéré comme le plus ancien pays à avoir découvert ces pyramides grâce aux nubien, au nord, qui ont construit ces empires.

L'époque de la colonisation britannique a connu l'une des plus grandes révolutions historiques, la révolution d'AL-Mahadia. Ce mouvement de libération était considéré comme sacré car il portait le nom de l'islam. Sa réussite a changé le tissu social et donné une nouvelle identité nationale plus forte. Cette révolution a mis fin à la colonisation britannique et tué le général des forces britanniques (Charles George Gardon) à qui la faculté de Gardon (actuelle université de Khartoum), créée en 1936, portait son nom.

#### **1.4. Situation politique**

Le Soudan a adopté un système politique républicain qui consiste en 18 états ou wilayas autonomes sur le plan exécutif et législatif, chacun composé de 133 communes. Ce pays a subi deux types de colonisation au cours de son histoire : la première était l'occupation turque de 1821 à 1885. La deuxième colonisation était britannique, qui a commencé en 1899 et finit en 1956. Entre ces deux colonies, il y a eu une révolution nationale menée par Mohamed Ahmed El-

Mahadi et son successeur (Al-Khalifa) Abdallah Al-Taishi, appelée Al-Mahadia, qui n'a malheureusement duré que 14 ans de 1885 à 1899.

Après la seconde guerre mondiale, le Soudan a réclamé son indépendance depuis son parlement, obligeant les britanniques à quitter le pays en 1956. Cependant, depuis lors, le pays a été confronté à des défis politiques consistants, notamment quatre coups d'état (1959, 1968, 1989, 2021) et trois révolutions populaires (1964, 1985, 2019), faisant du Soudan le premier pays en Afrique et au monde arabe à avoir obtenu des révolutions populaires. Malgré l'indépendance, le pays n'a pas connu de paix durable, et maintenant il vit dans une nouvelle guerre déclenchée à Khartoum entre l'armée soudanaise et un de ses composants appelé (la force d'intervention rapide) créée et votée par le parlement en 2013.

#### **1.4.1. Séparation du Soudan**

Malheureusement, malgré les tentatives de différents gouvernements d'unifier le nord et le sud du Soudan depuis l'indépendance, le pays a été confronté à des conflits et des guerres civiles. Les stratégies de division des colonisateurs ont contribué à cette instabilité en séparant le nord du sud, ainsi qu'en favorisant l'anglais et certaines langues locales au détriment de l'arabe, qui est la langue dominante.

Bien que plusieurs accords aient été conclus entre les gouvernements et les mouvements armés, aucun n'a abouti à une résolution durable. En 2005, un accord a été signé entre le Congrès national, qui gouvernait à l'époque et le mouvement populaire de libération du Soudan, offrant la possibilité de séparer le sud du pays. Ce choix a été confirmé par un vote massif des sudistes en 2011, mais a entraîné la perte de nombreuses ressources naturelles, notamment le pétrole.

#### **1.5. Situation linguistique et culturelle**

Le Soudan est connu pour sa grande richesse linguistique, mais il n'est pas possible de déterminer avec exactitude le nombre total de langues parlées «*On reconnaît, en tant que linguistes, qu'il est difficile de préciser jusqu'à maintenant le nombre exact des langues au Soudan, malgré notre préoccupation de ce domaine depuis presque trente ans*» (Abou-Manga. A & Al-Khalifa. A, 2006), mais peut-être plus de cent langues (Maddibo. A, 2003 : 109). La difficulté à préciser le nombre exact de langues au Soudan est due à plusieurs facteurs, notamment la controverse entourant la distinction entre les dialectes et les langues ainsi que

l'absence d'un recensement définitif en raison des conflits civils prolongés. De plus, les frontières ouvertes entre les pays voisins compliquent l'identification l'origine des langues parlées au pays.

Il est difficile de dire avec précision le pourcentage de la population qui parle l'arabe couramment, mais selon certaines estimations elle n'est pas la langue maternelle de la majorité de la population. Cependant, elle est utilisée comme langue seconde par les populations non-arabophones. Depuis l'indépendance du Soudan en 1956, toutes les constitutions adoptées ont pris en compte des dispositions et mesures linguistiques et ont confirmé l'arabe comme langue officielle et nationale. Cependant, ces débats subsistent parmi les linguistes soudanais quand à la distinction entre les dialectes et les langues.

Des chercheurs soudanais ont distingué trois phases d'utilisation de la langue au Soudan :

- Une période où les langues locales dominant avant l'arrivée de l'arabe dans le pays ;
- Une période de bilinguisme entre les langues locales et l'arabe ;
- Une période de domination totale de l'arabe ;

Selon ces chercheurs, la dernière étape pourrait être caractérisée par la quasi-disparition des langues locales et la prédominance de l'arabe. La phase bilinguisme est caractérisée comme une période de transition dans l'évolution de la situation linguistique.

Le Soudan est actuellement caractérisé par une diversité linguistique où certains groupes minoritaires ne parlent que des langues locales, d'autres ne parlent que l'arabe et un troisième groupe parle à la fois leur langue d'origine et l'arabe comme langue commune de communication. Cette situation est due en partie au déplacement de nombreux peuples de pays voisins vers le Soudan, notamment des tchadiens, des éthiopiens, des érythréens et des sud-soudanais, en raison de guerres civiles et de la famine dans les années quatre-vingt. Cette diversité culturelle est reconnue dans la constitution de 2008 (Article A-1), qui a défini le Soudan comme un pays plurilingue, pluriculturel et pluriethnique « *le Soudan est un pays indépendant et souverain, il est un pays démocratique décentralisé ; pluriculturel plurilinguistique où coexistent les éléments, les ethnies et les religions* ».

Selon Abou-Manga. A et Al-Khalifa. A (2006 : 2-20), les langues parlées au Soudan se répartissent en trois grandes familles linguistiques.

- La famille afro-asiatique, la plus répandue dans le pays, regroupe environ la moitié de la population. Elle se subdivise en trois sous-familles : la sémitique, qui se manifeste par la présence de la langue arabe, la tchadique, avec la langue Haoussa, originaire de l'ouest de l'Afrique qui est couramment utilisé dans la plupart des villes soudanaises, et le couchitique, qui inclut le Beja présent dans les grandes villes de l'est soudanais, comme Port-Soudan.

- La famille nilo-saharienne occupe la seconde place en termes d'importance, avec des langues sahariennes telles que celles des Zaghawas et des Barties, la langue des Furs, ainsi que les langues nubiennes des Mahas et Danaglas, et les langues du Nile, telles que celles de Sholoks et Dinkas.

- La famille Niger-Kordofanien, la moins représentée au Soudan, est composée des langues du Niger-Congo, comme celles des Folanis et Zandies, ainsi que des langues kordofaniennes, telles que celles des Koalibes, Talodis, Kadoglis, etc.

D'après (Ibid., 2006), la politique linguistique du Soudan a connu une évolution complexe au cours de son histoire récente, traversant plusieurs étapes marquantes. La première étape, qui s'étend de 1898 à 1945, était caractérisée par une politique coloniale visant à protéger la langue arabe de l'extinction, en l'adoptant comme langue officielle dans tout le pays et en utilisant certaines langues locales à des fins administratives et éducatifs dans le sud du Soudan.

La deuxième étape, qui s'étend de 1945 à 1972, a été marquée par l'intégration du sud au nord du Soudan, ce qui a entraîné la réintroduction de la langue arabe dans cette région. Après l'indépendance, les gouvernements successifs ont imposé l'enseignement de l'arabe sans tenir compte des langues et cultures locales, ce qui a créé des tensions et des conflits.

La troisième étape, qui s'étend de 1972 à 1989, a vu l'adoption de l'arabe comme la langue officielle de tout le pays, avec l'anglais comme langue principale dans les régions du sud et la liberté d'utiliser d'autres langues locales surtout dans la communication. Cependant, cette situation a causé une confusion entre l'arabe, l'anglais et les langues locales, qui ont un impact sur la cohésion sociale du pays.

En dépit de ces différences politiques sur le plan linguistique, aucune position unifiée n'a été atteinte en matière de langues, car la reconnaissance officielle d'une langue est souvent liée à

la question de l'identité nationale arabe ou africaine, qui reste problématique et sujette à des conflits dans les accords et les conférences.

Après une période particulièrement difficile entre 1989 et 1997, la reconnaissance de la diversité sociolinguistique au Soudan est devenue une réalité incontournable, grâce au combat mené par le mouvement populaire de libération du Sud-Soudan (SPLM) et à l'influence des groupes non-arabes du pays, quelles que soient leur appartenance religieuse et leur adhésion idéologique (Miller, 2009 : 151). L'indépendance du Soudan a été marquée par un processus d'arabisation important qui a marginalisé toutes les autres langues maternelles de nombreuses ethnies pendant des décennies, entraînant des conflits armés pour défendre leurs langues et leurs identités africaines face aux mouvements d'arabisation et d'acculturation. Comme dans de nombreux pays, les nationalistes nord-soudanais, très proches du monde arabe, considéraient que l'unité nationale devait se faire par le biais de l'unité linguistique et ont donc décidé d'une politique linguistique d'arabisation (et d'islamisation) du Sud-Soudan, refusant toute option fédérale.

À partir du XV<sup>ème</sup> siècle, la langue arabe s'est graduellement imposée comme langue de communication, de pouvoir et d'érudition dans les royaumes musulmans du nord. L'arabe est devenu la langue écrite prédominante dans toute la région arabe.

Selon Mubarak N. (2009, 27-28), l'arabe dialectal soudanais joue le rôle d'une langue vernaculaire, souvent accompagné de variétés tribales ou régionales.

Dans le but de prévenir l'usage de l'arabe et d'empêcher l'expansion de l'islam dans le sud du pays, de nombreuses missions chrétiennes ont été envoyées par les Britanniques et leurs alliés égyptiens au Sud-Soudan. Des experts égyptiens ont également été désignés et dépêchés par le gouvernement pour superviser l'introduction de l'arabe dans le Sud-Soudan.

Après deux décennies de conflits sanglants, un accord de paix, nommé protocole de Nifasha en 2004, a été conclu entre les deux camps en conflit. Cet accord a reconnu l'anglais comme la deuxième langue officielle dans tout le pays et a désigné toutes les langues soudanaises comme langues nationales.

Même après la séparation du Sud-Soudan pour devenir un pays indépendant, la situation linguistique et culturelle au Soudan continue de constituer un point de conflit en raison des

politiques adoptées par le pouvoir en place à Khartoum. Ces politiques ont tendance à marginaliser les grandes et riches régions du pays en ce qui concerne la répartition du pouvoir et des richesses. En outre, une politique monolingue est également mise en place, qui consiste à utiliser exclusivement la langue arabe dans les médias, l'enseignement, le commerce, etc. Cette approche a engendré des tensions dans les régions non arabophones du pays, qui se sentent exclues de la vie politique, économique et culturelle nationale.

### **1.5. 1. Histoire de la langue arabe au Soudan**

La présente partie se propose d'examiner l'évolution de la langue arabe au Soudan, en mettant en lumière les facteurs historiques qui ont conduit à son adoption en tant que langue officielle du pays. Les premières traces de l'arabe au Soudan remontent au VII<sup>e</sup> siècle, où la langue est introduite par des groupes d'Arabes nomades, des marchands et des érudits musulmans.

D'après Hamid. A (2009), plusieurs facteurs ont favorisé l'expansion de cette langue, notamment le facteur religieux, l'islam étant intrinsèquement lié à la langue arabe. Par ailleurs, l'immigration d'une population d'origine arabe, à la recherche de terres fertiles et de pâturages pour leurs animaux, a également contribué à la propagation de la langue arabe au Soudan. En outre, les liens politiques et économiques avec l'Égypte ont favorisé la diffusion de la langue arabe dans la région. Enfin, la révolution d'Almahadia, menée par Al-Emam Mohamed Ahmed Almahadi et son successeur Alkhalifa Abdallah Altaishi, a conduit à une large expansion de la langue arabe et de l'islam dans l'ensemble du pays, malgré la présence de nombreuses autres langues à cette époque.

Les facteurs religieux, migratoires et politiques ont eu un rôle significatif dans la consolidation de la langue arabe au Soudan, au point qu'elle est devenue la langue officielle de ce pays. Cela dit, la prééminence de l'arabe n'a pas entraîné la disparition des autres langues locales, qui coexistent avec elle. Même l'occupation britannique, qui a duré plus d'un demi-siècle, n'a pas entamé le statut de l'arabe en tant que langue de communication. Néanmoins, certains membres de la population soudanaise, d'origine africaine, rejettent la politique d'arabisation du pays et s'opposent à la marginalisation, qu'ils jugent « organisée », de leurs langues maternelles par une minorité d'origine arabe. Il convient de noter que l'arabe est devenu la langue de communication

de facto dans tout le pays car elle répond aux besoins de tous les locuteurs soudanais, malgré la présence d'un grand nombre d'autres langues existantes. (Hamid, A. 2009: 28, 33).

### **1.5. 2. Identité nationale et diversité culturelle**

La question de l'identité nationale est un problème persistant au Soudan, caractérisé par la coexistence de deux grandes ethnies : arabe et africaine. Cette divergence a entraîné des difficultés de reconnaissance mutuelle, en particulier dans le nord du pays où l'appartenance à la culture et à la langue arabe est revendiquée par rapport à l'identité africaine clairement établie au sud du Soudan (l'actuelle République du Soudan du Sud), tandis que dans l'ouest, il y a un mélange des deux. Selon Albadawi (2012 : 22), la population soudanaise peut être regroupée en trois grandes communautés. La première communauté se compose de nomades d'origine arabe vivant dans l'ouest et l'est du pays, qui pratiquent l'élevage d'animaux tels que des vaches, des chèvres et des chameaux, et se déplacent régulièrement à travers ces vastes régions à la recherche d'eau et de pâturages. Cette communauté est divisée en deux groupes : le premier vit à l'ouest du pays, dans les régions de Darfour et Kordofan, et est composé de nombreux tribus, notamment les Hawazmas, les Rezigats, les Masirias, les Hamars, les Kababishes et d'autres encore. Le deuxième groupe, quant à lui, est constitué de Bijas qui s'installent dans la région de la mer Rouge, où vivent également les tribus des Hadandawas, des Al-Rashaidas, des Bani-Amirs, etc. La deuxième communauté est composée de la population occupant les rives du Nil, et comprend des tribus telles que les Nubiens, les Jaliens, les Chaigyas, les Joamas, les Hassanyas, etc. Cette communauté s'adonne principalement aux activités commerciales et agricoles. La troisième communauté est constituée de tribus d'origine africaine, dont la plupart vivent dans les régions du Darfour et du Kordofan, telles que les Zagawas, les Masalits, les Foulanies, les Hawssas, etc. Cette communauté est principalement active dans les domaines de l'agriculture, le pâturage et la commerce.

Le Soudan a tenté de résoudre la question de la langue officielle par le biais de plusieurs conventions et conférences, notamment la Conférence de la Table Ronde en 1956, la Conférence de la Révolution de l'Enseignement Supérieur dans les années 90 et l'Accord de Nifasha en 2005. Cependant, aucune de ces initiatives n'a abouti à une solution satisfaisante.

Dans l'histoire récente, le Soudan a été confronté à une discrimination manifeste dans les domaines sociaux et culturels. Des régions telles que Darfour, Kordofan ou l'Est du Soudan ont

été marginalisées en termes de participation au service national. Les grands fonctionnaires, les officiers de l'armée et de la police, les ambassadeurs et les ministres sont souvent issus d'une certaines ethnies, ce qui limite considérablement les chances d'accès à ces postes pour les citoyens des régions éloignées. Cette situation est devenue un sujet de controverse entre les soudanais, en ce qui concerne la répartition de la richesse et du pouvoir. Elle constitue un dossier stratégique qui devra être résolu dans tout accord de paix.

La communication interculturelle pourrait constituer une solution pour éviter les tensions entre les communautés et pour prévenir les malentendus dans les échanges entre les groupes ethniques. Cependant, à ce jour, il n'y a ni dialogue interculturel ni réconciliation nationale en vue pour résoudre ces fractures.

Les universités soudanaises accueillent des étudiants issus de différentes régions du pays, qui ont souvent des représentations et des perceptions distinctes. Leur compréhension de certains termes peut également être influencée par les représentations culturelles associées à leurs cultures locales respectives. Toutefois, ils peuvent également se comprendre mutuellement grâce à une culture générale partagée.

Une résolution de la question de l'identité nationale pourrait faire de cette diversité culturelle une richesse pour le patrimoine national. Dans cette optique, le pays pourrait servir d'exemple en termes d'interculturalisme et d'ouverture, non seulement entre les Soudanais eux-mêmes, mais également envers les autres peuples.

### **1.6. Le système éducatif au Soudan**

Le système éducatif du Soudan constitue un sujet essentiel de tout débat politique dans l'histoire du pays. Sous la colonisation britannique, le système éducatif se composait initialement d'une école de base de quatre ans, d'une école intermédiaire de trois ans et d'une université de quatre ans. Toutefois, ce modèle a été modifié à plusieurs reprises sous les différents gouvernements, de la période du général Aboud à celle de Nimayri, d'Al-Bachir et d'Al-Burhan (le président du conseil suprême de transition constitué après la révolution de 2019). Ce conseil a mis en place le système éducatif actuel, qui comprend une école de base de six ans, une école intermédiaire de trois ans, une école secondaire de trois ans et un niveau supérieur comprenant

une licence, un master et un doctorat, qui sont divisés respectivement par une durée de quatre ans, deux ans et trois ans.

**Tableau 1:** Système éducatif au Soudan

| Niveau d'enseignement | Années d'étude |
|-----------------------|----------------|
| École de base         | 6              |
| École intermédiaire   | 3              |
| École secondaire      | 3              |
| Supérieur             |                |
| -Licence              | 4              |
| -Master               | 2              |
| -Doctorant            | 3              |

Les écoles de base, intermédiaire et secondaire relèvent du ministère de l'Éducation nationale, tandis que le niveau universitaire et postuniversitaire est sous la tutelle du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique.

L'éducation au Soudan se divise en deux types : l'éducation publique et l'éducation privée. Les écoles publiques, également appelées gouvernementales, étaient très développées et ont beaucoup contribué à l'éducation dans le pays. Toutefois, elles ont récemment perdu du terrain face à la montée des écoles privées, qui sont coûteuses et accessibles uniquement aux riches. Cette situation a entraîné des difficultés en matière d'enseignement et d'apprentissage dans le pays.

Malheureusement, le Soudan compte un grand nombre d'analphabètes, ce qui a contribué à la complexité de la situation socioculturelle mentionnée précédemment. De plus, les gouvernements successifs n'ont jamais imposé l'éducation comme une obligation pour tout enfant de plus de six ans.

En ce qui concerne l'éducation secondaire, il existe normalement deux filières : la filière scientifique et la filière littéraire. Dans la filière scientifique, les élèves étudient des matières

telles que les mathématiques, la chimie et la physique, tandis que dans la filière littéraire, ils ont des matières telles que la géographie et l'histoire, qui sont considérées comme facultatives.

Il convient de souligner que la langue française est enseignée dans les différentes classes du niveau secondaire, mais son enseignement n'est jamais obligatoire quand à l'examen pour passer à l'université. Elle est presque exclusivement présente dans de nombreuses écoles privées et grandes écoles publiques situées uniquement dans les grandes villes. Les élèves des villages n'ont jamais eu la chance de l'étudier.

Les universités les plus prestigieuses du Soudan sont localisées dans la capitale, Khartoum, et sont considérées comme des institutions de référence en matière d'enseignement supérieur. L'université de Khartoum, la plus ancienne et la plus éminente des universités du pays, est un exemple de cette excellence académique. D'autres établissements d'enseignement supérieur, tels que l'université du Soudan pour les Sciences et la Technologie (anciennement l'Institut Technique de Khartoum, fondé en 1950), l'université d'Alnileen (anciennement une branche de l'université du Caire à Khartoum, fondée en 1955) et l'université Islamique d'Omdurman, sont également réputés pour leur ancienneté et leur rôle historique dans le développement de l'éducation au Soudan. Il convient également de noter la présence de l'université Internationale de l'Afrique au Soudan, l'une des plus importantes institutions éducatives du continent africain, qui accueille des étudiants en provenance de différents pays d'Afrique et d'Asie, notamment dans les domaines de la théologie et de la langue arabe.

En dehors de la capitale, plusieurs universités provinciales ont été créées, notamment l'université de Gezireh à Wad Madani en 1975, l'université de Kordofan à El-Obeïd en 1990, l'université de Shindi dans l'État de Nile en 1994, l'université de la Mer Rouge à Port-Soudan en 1994, l'université de Nyala au Darfour en 1994, et l'université de Dillinj à Kordofan en 1995. Ces établissements d'enseignement supérieur sont situés dans différentes villes du Soudan, dans le cadre de la décentralisation et de la massification de l'enseignement supérieur adoptées par le gouvernement. Cependant, des difficultés peuvent émerger lors de la mise en œuvre de cette politique, comme nous le soulignerons ci-dessous.

### **1.6.1. Universités privées**

Il est à noter que le paysage universitaire soudanais comporte également des universités privées, dont les suivantes sont dignes de mention : l'université nationale, l'université d'Alahfad, l'université du Futur, l'université des Sciences Médicales et de Technologie, et l'université de Mammon Homida. Bien que la majorité de ces établissements se situent à Khartoum, d'autres sont également présentes dans d'autres villes soudanaises telles que l'université de El-Obeïd en matière de technologie et d'autres.

Les universités privées mentionnées ci-dessus jouent un rôle significatif en offrant des choix éducatifs supplémentaires aux étudiants soudanais. Toutefois, le secteur universitaire dans son ensemble est confronté à un certain nombre de défis, tels que l'instabilité du calendrier universitaire en raison de troubles politiques et sociaux qui perturbent régulièrement les activités académiques. De plus, de nombreux enseignants universitaires ne sont pas suffisamment formés, ce qui peut compromettre la qualité de l'enseignement. Les infrastructures des universités soudanaises ne sont souvent pas suffisamment développées, avec des ressources de base telles que des bâtiments, des laboratoires et des bibliothèques en nombre insuffisant pour favoriser l'apprentissage et la recherche. La pénurie de ressources financières, techniques et pédagogiques est un autre défi de taille qui affecte les universités soudanaises, tout comme le manque de coopération internationale et de financement de la recherche scientifique. Les salaires modestes offerts aux enseignants et au personnel universitaire ont un impact négatif sur la qualité de l'enseignement et de la recherche. De plus, la capacité des universités soudanaises à fournir des références de qualité, en particulier dans le domaine des langues étrangères, est souvent limitée. Enfin, la création d'universités de qualité inférieure sans ressources adéquates ou sans une vision claire peut entraîner des problèmes de qualité. Il est donc crucial de travailler à améliorer les conditions dans les universités soudanaises afin de fournir une éducation de qualité aux futures générations d'étudiants.

### **1.6. 2. L'enseignement des langues étrangères au Soudan**

Il convient de noter que l'anglais est considéré comme la première langue étrangère enseignée au Soudan. Elle a également été la langue de l'enseignement après l'occupation britannique du pays pendant une période de 67 ans (Hamid, A. 200:36). L'enseignement de cette langue était obligatoire dès la cinquième année de l'école de base. Certaines universités ont

adopté l'anglais et l'arabe comme langues principales d'enseignement, notamment dans les facultés scientifiques telles que la médecine et l'ingénierie.

D'autres langues étrangères telles que le chinois, l'allemand, l'espagnol et le russe sont également enseignées dans certains départements universitaires tels que l'université de Khartoum ou dans d'autres instituts tels que l'Institut des Études Afro-asiatiques, branche située à l'université de Khartoum.

Le français, quant à lui, est considéré comme la deuxième langue étrangère enseignée au Soudan, après l'anglais. Le chapitre suivant sera consacré à la description de l'enseignement/apprentissage du français au Soudan.

### **Conclusion**

La diversité linguistique et culturelle profonde du Soudan, que nous avons minutieusement explorée, met en lumière des enjeux d'une importance cruciale pour la communication interculturelle. Ces considérations trouvent une pertinence particulière dans le contexte de l'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE). Ces aspects offrent des opportunités pour examiner en détail comment les notions tels que l'interaction, les représentations et les significations culturelles sont transposées dans le cadre éducatif.

La prédominance marquée de la langue arabe, conjuguée à d'autres langues locales, revêt une importance particulière dans notre étude. Elle peut influencer la manière dont les apprenants de FLE perçoivent les subtilités linguistiques et culturelles lorsqu'ils communiquent en français. Le système éducatif soudanais, dans lequel l'enseignement des langues étrangères est valorisé, influence sans aucun doute la manière dont la pragmatique lexiculturelle est enseignée et intégrée. Cette perspective nous fournit un point de départ pour évaluer comment les méthodes pédagogiques, les ressources didactiques et les approches éducatives sont adaptées au contexte soudanais.

En prenant en considération ces éléments du contexte soudanais, notre analyse s'étend aux pratiques d'enseignement du FLE. À travers cet angle d'approche, nous pouvons évaluer comment les enseignants traitent les connotations culturelles dans leurs classes. Les défis et les opportunités spécifiques de ce contexte pourraient potentiellement mener à des recommandations visant à adapter et à optimiser des approches éducatives plus appropriées.

# **Deuxième chapitre**

*L'enseignement/apprentissage du  
français au Soudan*

**Introduction**

Dans ce chapitre, nous procéderons à une description de la situation actuelle de l'enseignement et de l'apprentissage du français en tant que langue étrangère au Soudan. Tout d'abord, nous examinerons l'histoire du français dans le pays, puis nous aborderons l'utilisation de cette langue dans le contexte scolaire, notamment dans les universités soudanaises, les écoles secondaires et les alliances françaises. Afin de mieux appréhender le programme destiné à notre public cible, nous procéderons à l'illustration de la diversité des cursus, à la définition des objectifs des départements du français langue étrangère et à la mise en évidence des lacunes des apprenants en matière de communication en français. En outre, une présentation de la coopération franco-soudanaise dans divers domaines, notamment dans celui de l'enseignement du français langue étrangère, sera proposée. Enfin, nous mettrons en exergue les formations variées dispensées aux enseignants, tant en France qu'au Soudan.

Pour entamer cette discussion, il convient tout d'abord de définir les objectifs généraux de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, notamment ceux du français, tels qu'énoncés par des linguistes et des didacticiens notamment Galisson. R, Byram. M, Zarate. G, Abdallah Prétceille. M, Puren. Ch et autres. Selon eux, ces objectifs peuvent principalement être classés en trois catégories :

- Ce qui sont liés aux savoirs en générale, c'est-à-dire des connaissances du monde qui nous entoure dans des domaines variés. Par exemple, des connaissances de la culture générale qui concerne la communication de tous les jours, en famille, à l'école, au marché, etc.
- Des connaissances relatives aux savoir-faire qui peuvent aider les apprenants à mieux communiquer avec l'Autre dans des vraies situations de communication et ce qui contiennent bien sûr des implications interculturelles.
- Objectifs qui sont liés savoir-être permettant aux apprenants non pas seulement agir et interagir dans des situations de communications variées, mais aussi d'éviter toute sorte d'ethnocentrisme et de pouvoir aussi s'ouvrir à l'Autre en se basant sur sa propre culture.

### **2.1. Evolution historique du français au Soudan**

Selon El-Amin, Y. (1979) cité par Hamid, A<sup>1</sup>, le premier contact entre les Soudanais et la langue française remonte au XIXe siècle, à l'époque de l'occupation turco-égyptienne au Soudan. Un voyageur français du nom de Frédéric Caillaux, à qui l'institut français actuel à Khartoum rend hommage, a publié en 1826 un ouvrage sur des sites archéologiques situés dans le nord du pays.

Avant d'être enseigné à l'école ou à l'université, le français était parlé depuis longtemps dans l'ouest du Soudan, dans des régions frontalières de pays francophones tels que le Tchad, la République centrafricaine et le Congo. Des échanges économiques et culturels entre les tribus de même origine des deux côtés de la frontière ont contribué à cette diffusion (Ibid., 2009: 109).

Selon Bachir, M. (2013: 4), l'enseignement du français au Soudan s'est développé depuis plus de 40 ans. Le français représente la deuxième langue européenne la plus enseignée après l'anglais, qui était la langue d'enseignement jusqu'à l'arabisation du système éducatif soudanais en 1966. Cette citation montre que le français était déjà une langue étrangère depuis plus d'un demi-siècle et occupait la deuxième position derrière l'anglais.

Le français a été enseigné dans les écoles missionnaires à partir de 1957 environ, juste après l'indépendance du pays de la colonisation britannique. Cependant, son enseignement dans les écoles secondaires n'a été autorisé qu'en 1970, selon la décision du ministère de l'éducation nationale de l'époque (Ibid., 17). Quant à Maddibo, A. (2003: 109), il note que le français a été intégré au système éducatif du pays dans les années 50, enseigné à l'université en 1955, et a commencé à l'École normale supérieure en 1965.

Selon les travaux d'El-Amin, Y. cité par Abdelhafiz, M. et al.<sup>2</sup>, en 1974, le nombre d'enseignants de français langue étrangère (FLE) s'élevait à 105, dont 24 égyptiens, 22 français et un camerounais. À l'époque, la méthode d'enseignement utilisée était un manuel égyptien intitulé "Le français par le dialogue", qui était appliqué de manière uniforme dans tous les pays de la Ligue arabe.

---

<sup>1</sup>Op.cit., p, 25

<sup>2</sup>Abdelhafiz. M et all, (2017 : 5), Quelques Aspects de la Situation de l'Usage du Français Langue Etrangère dans le Contexte Soudanais, université du Soudan pour les Sciences et la technologie, Journal of Humanistes.

En 1977, le Ministère de l'Éducation nationale a décidé d'adopter la méthode audiovisuelle "La France en directe" dans quatre écoles secondaires (deux à Khartoum, une à Port-Soudan et une autre à Madani). Cette méthode a ensuite été étendue aux autres villes du Soudan. Malheureusement, cette approche n'a perduré que deux ans en raison du manque de matériel didactique et pédagogique disponible (Ibid. : 9).

Selon le site officiel du Ministère de l'Éducation nationale, le système éducatif soudanais est composé de trois phases d'enseignement majeures : l'école de base, l'enseignement secondaire et l'université. Dans la suite de notre exposé, nous décrirons plus en détail le système de l'enseignement secondaire et universitaire, car ils sont directement liés à l'enseignement du FLE. De plus, nous fournirons une brève description du français tel qu'il est enseigné dans les Alliances françaises, ainsi que des autres activités académiques et culturelles qui y sont proposées.

Il convient de souligner que le français n'est jamais enseigné dans les écoles de base, car il n'est pas inclus dans le plan de l'éducation nationale.

## **2.2. L'enseignement/apprentissage du français aux écoles secondaires**

L'enseignement et l'apprentissage de la langue française dans les écoles secondaires n'ont commencé qu'au début des années 80, plus précisément en 1987. Normalement, le cycle secondaire se compose de trois classes. Le français est enseigné dans toutes ces classes, avec une obligation d'étude pour les deux premières années, tandis qu'il est facultatif en troisième année. Cependant, cette obligation n'est pas toujours appliquée sur le terrain.

Il convient de noter que le nombre d'élèves examinés était et reste limité. En effet, dans l'ensemble du pays, seules certaines écoles secondaires enseignent le français, principalement les grandes écoles situées dans les grandes villes telles que Khartoum, Madani, El-Obeïd, etc. L'enseignement et l'apprentissage du français langue étrangère n'ont jamais été faciles, contrairement à ce que certains peuvent imaginer. De nombreuses difficultés et défis sont associés, parmi les plus évidents :

- Manque d'enseignants : Lorsque le ministère a décidé de généraliser l'enseignement du français dans tout le Soudan, il n'a pas pris en compte le fait que le nombre d'enseignants

était clairement insuffisant pour couvrir toutes les écoles secondaires dispersées dans les différentes villes soudanaises.

- Ni les apprenants ni les établissements n'étaient préparés de manière adéquate à recevoir une nouvelle langue étrangère, en particulier les apprenants qui manifestent souvent un manque de motivation envers cette langue, la jugeant très difficile.
- Manque de volonté politique de la part du pays pour accorder une plus grande attention à l'enseignement et à l'apprentissage du français dans les écoles secondaires.
- Absence de perspectives d'emploi pour les diplômés de cette langue, d'autant plus qu'il n'y a pas d'organisations françaises pour recruter ces titulaires de diplômes, car le pays est soumis à des sanctions de la communauté internationale depuis près de trente ans.
- Absence d'un programme clair et unifié pour l'enseignement du français au niveau secondaire, ainsi que d'une quantité suffisante de manuels pour tous les élèves.
- De nombreux enseignants du secondaire ne sont pas diplômés de facultés de pédagogie et n'ont pas accès à une formation pédagogique avant d'être recrutés.
- Les salaires des enseignants ne sont pas satisfaisants.

En ce qui concerne les méthodes utilisées tout au long de l'histoire, le ministère de l'Éducation nationale a adopté différents manuels de français langue étrangère (FLE) pour l'enseignement secondaire, tels que :

"Le français par dialogue"

"La France en direct"

"J'apprends le français" (JAF)

"Allons-y !"

Ce dernier manuel a été conçu par des enseignants soudanais dans le cadre d'un partenariat entre le ministère de l'Éducation nationale et l'ambassade de France à Khartoum, représentée par son service d'action culturelle. Conformément à la convention établie, il a été décidé de photocopier 48 000 exemplaires pour les première et deuxième années<sup>1</sup>. Ce manuel a d'abord été expérimenté dans la capitale soudanaise en 2017, puis il a été officiellement mis en œuvre dans

---

<sup>1</sup>Notre traduction personnelle du journal "*Soudan Tribune*", publié le 6/1/2020, consulté le 24/3/2020 à 9 h du soir.

tout le pays. Il convient de noter que ce manuel est considéré comme étant d'orientation interculturelle, favorisant le lien entre la culture locale des étudiants et celle de la langue apprise.

### **2.3. Le français aux alliances franco-soudanaises**

L'ambassade de France à Khartoum a établi plusieurs instituts au Soudan, tous dirigés par l'Institut français (anciennement le Centre culturel français) situé dans la capitale soudanaise. La principale fonction de ces instituts et alliances est de promouvoir la langue et la culture françaises au Soudan. Il existe actuellement six instituts et alliances françaises qui ont été créés dans le but d'enseigner et de diffuser la langue et la culture françaises, comme mentionné précédemment. Ces alliances sont présentes dans certaines grandes villes soudanaises, telles que l'Institut français à Khartoum, fondé en 1960 (Bachir. M, 2013 : 11), ainsi que des alliances françaises à Madani, El-Obeïd, Port-Soudan, Nyala et Dillinj.

Pour motiver leur public, ces alliances délivrent des diplômes tels que le Diplôme Élémentaire de Langue Française (DELF) et le Diplôme Approfondi de Langue Française (DALF), après avoir réussi l'examen correspondant. Cependant, il convient de noter que cet examen est uniquement organisé à l'Institut français de Khartoum.

Les objectifs de ces alliances ne se limitent pas uniquement à l'aspect linguistique, mais englobent également des objectifs culturels. En effet, des activités culturelles sont régulièrement organisées au sein de ces institutions, telles que les programmes de la francophonie qui se déroulent chaque année.

Les cours dispensés par ces alliances ont lieu trois fois par semaine, en soirée, afin de permettre aux fonctionnaires de les suivre après leur journée de travail. La majorité des apprenants sont des étudiants universitaires souhaitant améliorer leurs compétences en communication, ainsi qu'un nombre important d'employés cherchant à acquérir des compétences en langues étrangères ou à obtenir des certifications DELF ou DALF, qui leur ouvriront par la suite des opportunités dans de grandes institutions internationales telles que les Nations Unies (ONU) ou d'autres organismes étrangers travaillant au Soudan ou ailleurs.

Ces institutions linguistiques et culturelles offrent également des services supplémentaires visant à promouvoir l'apprentissage du français, notamment une bibliothèque contenant une

variété de livres, magazines, dictionnaires et journaux français, ainsi qu'une salle d'exposition, une terrasse d'activités et un espace de projection de films.

Le Centre d'Études et de la Documentation Universitaire, Scientifique et Technique (C.D.U.C.T) rattaché à la Faculté des Lettres de l'Université de Khartoum, et qui est une annexe du Centre culturel français (CCF), a pour mission d'enseigner aux futurs chercheurs soudanais et aux enseignants universitaires une langue principalement axée sur les aspects fonctionnels, en plus des cours de français. Il a également pour objectif de faciliter les échanges entre la France et le Soudan dans les domaines scientifiques et techniques (Op.cit., 2013 : 11).

Il est évident que l'institut de l'Université de Khartoum joue un rôle académique majeur, notamment en dispensant des cours en français, en formant des enseignants et en favorisant les échanges techniques entre la France et le Soudan dans les domaines concernés. Ces échanges seront expliqués dans la partie suivante.

#### **2.4. La coopération scientifique avec d'autres pays du monde**

Le ministère de l'Enseignement Supérieur au Soudan a conclu de nombreuses conventions avec différents pays du monde dans divers domaines scientifiques. Il existe tout d'abord une coopération scientifique importante entre le Soudan et de nombreux pays arabes. La plupart des universités soudanaises font également partie de la Fédération Universitaire du Monde Islamique (FUMI). Par ailleurs, l'enseignement supérieur soudanais a établi des partenariats avec des universités asiatiques, en particulier chinoises, malaysiennes et indiennes. Certaines universités soudanaises ont également des collaborations avec des établissements universitaires européens, tels que le Royaume-Uni, l'Italie, l'Allemagne, la Norvège et la France, pour n'en citer que quelques-uns. De plus, une coopération entre l'enseignement supérieur au Soudan et l'Association des Universités Africaines (AUA) est également en place.

Parmi tous ces pays, la France est considérée comme l'une des destinations académiques les plus importantes pour les étudiants et les enseignants du FLE au Soudan. C'est pourquoi nous consacrerons la section suivante à la coopération franco-soudanaise.

### **2.4.1. La coopération Franco-soudanaise**

La coopération entre la France et le Soudan ne se limite pas seulement aux domaines académiques et culturels, mais comprend également d'autres projets de développement et d'investissement dans divers secteurs. Cette coopération économique s'observe notamment dans les domaines suivants :

- L'exploitation de l'or, dans laquelle le Soudan est l'un des principaux producteurs mondiaux.
- La recherche archéologique dans les sites touristiques des anciens sultanats du Soudan.
- L'investissement dans l'industrie de la gomme arabique, où le Soudan est le premier producteur mondial.

Cependant, ces projets, parmi d'autres, n'ont malheureusement pas pu être poursuivis en raison de l'instabilité politique dans les régions touchées par les conflits armés, notamment le sud du Soudan (avant sa séparation), le Darfour, le sud de Kordofan et le sud du Nil Bleu. Il convient de souligner que ces régions sont particulièrement riches en gomme arabique, en or et en pétrole.

L'ambassade de France au Soudan accorde une grande importance à la coopération universitaire, la plaçant au premier plan de ses priorités. Son objectif est de suivre, faciliter et renforcer les programmes scientifiques entre les partenaires, qu'ils appartiennent aux universités publiques ou privées<sup>1</sup>. Depuis 2012, l'ambassade de France à Khartoum et son partenaire soudanais ont lancé un programme de mobilité scientifique à coût partagé, visant à développer les compétences des enseignants soudanais dans différents domaines tels que la médecine, les sciences naturelles, l'ingénierie, les sciences humaines et sociales, les lettres, etc. Ce programme permet à chaque doctorant de passer six mois en France et six mois au Soudan, encadré par un professeur français et un professeur soudanais, et d'être inscrit dans deux universités, une française et une soudanaise. Ce programme est cofinancé par le gouvernement soudanais. (Ibid.5).

---

<sup>1</sup>[www.diplomatie.gouv.fr](http://www.diplomatie.gouv.fr), Fiche Soudan, page 5, réactualisé en 13/février/2017, consulté le 29/3/2020 à 3 h du soir.

La forme de représentation de la France au Soudan était liée aux différents domaines comme :

- ✓ Agronomie
- ✓ Médecine, en particulier oncologie et maladies tropicales ;
- ✓ Sciences appliquées ;
- ✓ Archéologie, notamment sous l'animation de la Section française de la direction des Antiquités du Soudan (SFDAS) ;
- ✓ Sciences humaines et sociales, notamment sous l'animation de Centre d'Etudes et de Documentation Economiques, Juridiques et Sociales (CEDEJ).
- ✓ Littérature et linguistique. (Ibid. 4).

En raison des sanctions économiques imposées au Soudan ainsi que de son inclusion dans la liste des pays exposés au terrorisme par l'administration américaine, la coopération entre la France et le Soudan s'est progressivement limitée aux domaines académiques et culturels.

La coopération dans le domaine de l'éducation et de la linguistique se caractérise par le soutien apporté par la France à la formation des enseignants et à l'amélioration de l'enseignement du français langue étrangère (FLE) au Soudan. Depuis de nombreuses années, la France accueille des étudiants soudanais dans divers domaines éducatifs, notamment dans le domaine de la didactique du français qui revêt une grande importance en lien avec le développement du français dans ce pays non francophone.

Au début de l'introduction du français dans le système scolaire, le nombre d'apprenants était très limité et certains enseignants égyptiens étaient quasiment responsables de l'enseignement du français. Face à la pénurie d'enseignants, la France a décidé d'accueillir des étudiants soudanais pour terminer leur dernière année d'études en France.

Pour former les enseignants de FLE, l'ambassade de France au Soudan a conclu divers accords bilatéraux avec le ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique. Une convention est spécifiquement dédiée à la formation des enseignants de FLE, et chaque année la France organise ce qu'on appelle un "stage d'été", qui se déroule généralement à Besançon. Cette formation offre aux enseignants plusieurs modules adaptés à leurs besoins en classe. Chaque année, l'ambassade de France, par le biais de son service de coopération et

d'action culturelle à Khartoum, organise un concours pour les enseignants de FLE au Soudan, afin de sélectionner ceux qui auront la possibilité de participer à ce stage.

Une autre forme de coopération concerne l'action culturelle assurée par les alliances françaises au Soudan, chargées de promouvoir la langue et la culture françaises, notamment lors de la semaine de la Francophonie. Ces activités culturelles proposent des prix prestigieux, offrant aux lauréats un billet d'avion aller-retour ainsi qu'un séjour en France de 45 jours, mais ces voyages à la fois académiques et touristiques ont été interrompus en raison du fait que certains apprenants tentaient de rester en France après la fin de leur séjour.

**Tableau 2:** Différents types de coopération entre la France et le Soudan dans le domaine de l'enseignement supérieur<sup>1</sup>

| Etablissement au Soudan                  | Etablissement en France   | Disciplines  | Année |
|--|---|--|-------|
| <b>Université de Khartoum (AUF)</b>      | Université de Nancy 1 Henri Poincaré                                | Chimie, microbiologie, botanique, biotechnologie des plantes | 2011  |
|  | Université Paris 8  | Sociologie, littérature, histoire                            |       |
|  | Université de Franche-Comté   | Coopération culturelle et scientifique                       | 2012  |
|  | Université de Montpellier II  | Chimie, biochimie, physique                                  | 1999  |
| <b>Université d'Algezira (AUF)</b>       | INRA  | Agronomie  |       |
|  | Centre international de recherche sur le cancer (CIRC/AIRC) de Lyon | Oncologie  |       |
|  | Institut Curie  | Oncologie, oncologie pédiatrique                             | 2010  |
|  | Université de Franche-Comté   | Coopération culturelle et scientifique                       | 2012  |
|  | Université de la Méditerranée Aix-Marseille II                      |  |       |
| <b>Université de Kordofan (AUF)</b>      | Université de Franche-Comté   | Coopération culturelle et scientifique                       | 2012  |
| Université d'Alahlia d'Omdurman (privée) | INALCO  |  | 2003  |

<sup>1</sup>[www.diplomatie.gouv.fr](http://www.diplomatie.gouv.fr), Fiche Soudan, page 4, réactualisé en 13/février/2017, consulté le 5/4/2020 à 12 h du matin.

Ce tableau met en évidence la coopération scientifique entre la France et le Soudan au niveau des universités publiques et privées. Il convient de souligner que, parmi les grandes universités gouvernementales au Soudan, l'université de Kordofan, qui est notre contexte d'étude, a bénéficié de cette coopération de manière limitée. Elle a participé à quelques stages d'été à l'université de Franche-Comté, plus précisément au Centre Linguistique des Langues Appliquées (CELA), et a reçu certains dons de livres, principalement littéraires, de la part de l'ambassade de France. Cependant, au niveau des études supérieures, en particulier en master ou doctorat, aucun enseignant du département de français n'a eu la chance d'y étudier.

Les trois universités mentionnées dans le tableau, ainsi que l'université du Soudan pour les sciences et la technologie, ont également signé une convention tripartite avec l'ambassade de France et Campus France dans le cadre du programme de bourses de doctorat en cotutelle à coût partagé. Cependant, le département de français de l'université de Kordofan n'a jamais bénéficié de cette bourse d'étude.

Il convient de noter que l'université de Khartoum, l'université d'Al-Gezira, l'université du Soudan pour les sciences et la technologie, ainsi que l'université de Kordofan font partie de l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF) (Ibid. 5). Cependant, l'université de Kordofan a peu bénéficié des avantages de l'AUF. Sa représentation se limite principalement à la faculté des ressources naturelles et à la faculté des sciences, tandis que l'absence notable et illogique de la faculté des lettres, en particulier du département de français, est remarquée. Toutefois, une participation administrative annuelle du chef de département avec le vice-chancelier ou d'autres représentants de l'université lors de conférences ou réunions, que ce soit au Liban ou ailleurs, est à noter.

Malheureusement, malgré toutes ces conventions, les étudiants ne sont pas en mesure de voyager en France pour des séjours linguistiques ou des études de courte durée.

#### **2.4.2. La coopération franco-soudanaise dans l'enseignement/apprentissage du FLE aux écoles secondaires**

L'ambassade de France à Khartoum et le ministère de l'Éducation Nationale ont établi un partenariat visant à développer l'enseignement et l'apprentissage de la langue française dans les écoles secondaires au Soudan. Dans cette optique, ils ont adopté des stratégies conjointes pour

former les enseignants des écoles secondaires, en mettant l'accent sur les écoles pilotes situées à Khartoum.

Selon une source (Al-Badawi, E., 2014 : 50), dans les années 80, les deux partenaires ont signé un accord permettant l'envoi annuel d'un groupe d'enseignants du secondaire pour participer à des stages de perfectionnement linguistique à Poitiers ou à Besançon. En 2016, la France a accueilli pendant sept mois 18 enseignants en provenance de sept villes soudanaises dans le cadre de cet accord, afin de leur fournir les compétences nécessaires pour assurer une qualité d'enseignement élevée dans leurs écoles respectives.

Selon l'ambassade de France au Soudan<sup>1</sup>, la coopération entre les deux pays dans le domaine de l'enseignement secondaire repose sur les acquis essentiels du projet financé par le Fonds de solidarité prioritaire "Appui à la réhabilitation de l'enseignement du français dans le système éducatif de la République du Soudan", mené en partenariat avec le Ministère de l'Éducation soudanais.

Les principaux axes de ce programme comprennent :

- La mise en œuvre d'un nouveau manuel de français langue étrangère (FLE) au niveau national, intitulé "Allons-y!".
- Le renforcement des compétences des enseignants à travers des formations et des séminaires.
- Le développement de synergies entre les acteurs francophones au Soudan.
- La création et l'animation d'une plateforme visant à encourager le dialogue et l'utilisation du manuel.

Ces initiatives démontrent l'engagement de la France et du Soudan à promouvoir l'enseignement du français et à renforcer les échanges culturels et éducatifs entre les deux pays, tout en favorisant le développement des compétences linguistiques et interculturelles des élèves soudanais dans le système éducatif secondaire.

En général, nous souhaitons fournir ci-dessous des détails sur la formation des enseignants à tous les niveaux éducatifs.

---

<sup>1</sup>Op.cit, p, 40

### **2.5. La formation des enseignants de français langue étrangère (FLE) au Soudan**

La formation des enseignants de français langue étrangère constitue un pilier majeur de la coopération entre le gouvernement soudanais et l'ambassade de France à Khartoum.

Dans ce cadre, les enseignants, notamment ceux évoluant dans le milieu universitaire, bénéficient d'une formation annuelle d'une durée d'un mois en France, visant à renforcer leurs compétences méthodologiques et linguistiques. Cette formation se déroule exclusivement au Centre des Linguistiques Appliquées (CELA) à Besançon.

Les enseignants de français des différentes universités soudanaises sont invités à présenter leur candidature pour participer à un concours, dont les résultats permettent de sélectionner un groupe restreint de dix enseignants.

Le programme de formation couvre un large éventail de domaines linguistiques. Chaque enseignant a la possibilité de choisir les modules correspondant à ses besoins spécifiques et à ses domaines de perfectionnement. Néanmoins, l'application de ces modules dans le contexte soudanais présente certaines difficultés, notamment en raison des raisons suivantes :

- Le manque de matériel pédagogique et de supports adaptés aux spécificités des modules de formation.
- Certains modules sont basés sur des méthodologies récentes qui diffèrent des approches traditionnellement adoptées dans le contexte soudanais.

Il est à noter que la composition des participants à cette formation se distingue par la prédominance d'enseignants étrangers exerçant dans les écoles secondaires et les instituts français, tandis que le groupe soudanais est constitué principalement d'enseignants universitaires. Cette particularité met en évidence deux aspects importants :

- La formation des enseignants de FLE ne se limite pas exclusivement à des aspects d'enseignement et d'apprentissage de niveau universitaire avancé.
- Certains éléments méthodologiques abordés dans la formation ne s'alignent pas pleinement avec les réalités culturelles propres au contexte soudanais.

Selon Suad. A (2012)<sup>1</sup>, il existait auparavant un stage de formation en France d'une durée de deux mois destiné aux enseignants des écoles secondaires, mais cette formation a été interrompue. La formation des enseignants au Soudan n'est pas entièrement garantie. Chaque université tente d'accueillir des formateurs français pour former ces enseignants, mais cette démarche n'est pas largement encouragée en raison du manque de ressources dans la plupart des universités. Certaines universités, telles que l'université de Khartoum, de Nilien et l'université du Soudan pour les sciences et la technologie, ont entrepris des efforts pour former les enseignants de FLE en invitant les enseignants des autres universités à y participer.

Dans les années 90, l'université de Khartoum a commencé à organiser des stages de formation locaux pour tous les professeurs de français, y compris ceux du secondaire. Ces stages d'une durée de trois à quatre semaines sont organisés chaque année.

Les animateurs de ces stages sont des professeurs universitaires soudanais ainsi que des membres du groupe des retraités éducateurs sans frontières (GREF), un groupe d'enseignants français à la retraite (Ibid., 111-112).

L'université du Soudan pour les sciences et la technologie a lancé en 2016 un programme de formation des enseignants de FLE en partenariat avec l'université de Franche-Comté, l'ambassade de France et l'Agence universitaire de la francophonie. Ce programme concerne uniquement les départements de français des facultés de pédagogie des universités suivantes : l'université du Soudan, l'université de Nyala, l'université de Dillinj, l'université d'Al-Gézira et l'université de Khartoum. L'objectif de ce programme est de renforcer les compétences de 54 enseignants de français dans ces facultés de pédagogie<sup>2</sup>. Un autre objectif est d'adopter une méthodologie commune à toutes les facultés de pédagogie au Soudan.

Ces initiatives témoignent des efforts déployés pour améliorer la formation des enseignants de FLE au Soudan et favoriser une harmonisation des pratiques pédagogiques au sein des universités partenaires.

---

<sup>1</sup>Suad A. (2012: 110), *Vers une contextualisation du Cadre Européen Commun de Références pour les langues (C.E.C.R) au Soudan*, thèse de doctorat, Université de Khartoum.

<sup>2</sup>Notre traduction du journal "Al-Méjhar", publié le 15/3/2019, consulté le 24/3/2020 sur [www.sudannews365.org](http://www.sudannews365.org) (Notre traduction).

Dans le cadre des initiatives de coopération scientifique, il convient de mentionner également le programme "NAPATA", qui représente un partenariat franco-soudanais couvrant divers domaines. Ce programme est mis en œuvre en France par le Ministère de l'Europe des Affaires Étrangères ainsi que le Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche Scientifique.

L'objectif principal du programme NAPATA est de promouvoir les échanges scientifiques et technologiques d'excellence entre les laboratoires des deux pays, tout en favorisant l'émergence de nouvelles formes de coopération et en encourageant la participation active des jeunes chercheurs et doctorants.

Lors de la soumission de candidatures pour des projets de collaboration entre laboratoires des deux pays, les projets sélectionnés bénéficient d'un soutien financier. Chaque projet est piloté par deux responsables scientifiques, l'un en France et l'autre au Soudan, chargés de coordonner la coopération entre les équipes de recherche.

## **2.6. L'enseignement/apprentissage du français aux universités soudanaises**

Le français est désormais enseigné de manière quasi-généralisée dans la plupart des universités situées dans les grandes villes du Soudan. L'enseignement et l'apprentissage du français langue étrangère (FLE) au Soudan reposent sur l'application du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). Les différentes universités soudanaises ont adopté diverses approches et méthodes, parmi lesquelles les approches communicatives, notamment l'utilisation du manuel "Niveau sans frontière" qui a été mis en place depuis les années 90 à l'université de Kordofan, représentant ainsi une approche plus traditionnelle. Les approches actionnelles, telles que "Connexion" et "Alter ego", sont également largement utilisées. Il est important de souligner que ces manuels et méthodes ont une origine exclusivement européenne et ne prennent pas suffisamment en compte la culture des apprenants soudanais.

Il convient de noter que l'enseignement et l'apprentissage du FLE au Soudan sont principalement pris en charge par les facultés de lettres, de langues et de pédagogie. Selon El-

Amin. Y, cité par Hamid (2009)<sup>1</sup>, le premier département de français a été établi en 1962 au sein de la section des langues européennes de l'université de Khartoum.

Trois ans plus tard, en 1975, la faculté des lettres de l'université islamique d'Omdurman a procédé à l'inauguration d'un nouveau département dédié à l'enseignement de la langue française. Il convient de noter que cette institution universitaire est composée d'une section réservée aux étudiants masculins ainsi que d'une autre section exclusivement destinée aux étudiantes féminines.

Parallèlement, l'école normale supérieure d'Omdurman, actuellement intégrée à la faculté de pédagogie de l'université de Khartoum, a entamé l'enseignement de la langue française en 1974. Cette faculté, axée principalement sur les sciences de l'éducation, s'efforce de former les futurs enseignants du pays.

À partir de l'année 1990, l'expansion de l'enseignement supérieur au Soudan s'est traduite par l'établissement de nouvelles universités. C'est durant cette période que divers départements de français ont vu le jour au sein de plusieurs institutions universitaires du pays. Il convient de noter que certaines universités, dont l'université de Khartoum, abritent même deux départements distincts consacrés à l'enseignement de la langue française.

Au fil du temps, une série de nouveaux départements ont été créés. Parmi ces derniers, on peut citer le département de français de l'université du Soudan pour les sciences et la technologie en 1995, celui de l'université de Shandi en 1997, le département de français de l'université de Kordofan en 1998, le département d'Al-Nilain en 1999, celui de Nyala en 2000, le département de l'université de Bahari (anciennement université de Juba) en 2001, ainsi que la section de français de l'université d'Al-Ahlia d'Omdurman en 2002, parmi d'autres.

En tout, vingt-six départements de français ont été recensés, répartis entre les facultés des lettres et langues, tandis que certains sont affiliés aux facultés de pédagogie.

Chaque département au sein de ces universités poursuit des objectifs spécifiques, mais collectivement, ils partagent des objectifs communs, à savoir :

---

<sup>1</sup>op.cit. p, 25

- Contribuer au développement du pays en favorisant les contacts et la coopération avec la France et les pays francophones.
- Doter les apprenants des compétences nécessaires pour interagir efficacement avec autrui.
- Préparer les apprenants à devenir de futurs enseignants compétents en français.
- Instruire les étudiants dans les techniques de traduction de l'arabe vers le français et vice versa.
- Favoriser l'acquisition de connaissances culturelles et littéraires grâce à l'étude de la littérature et l'utilisation de documents authentiques.
- Développer les capacités professionnelles des enseignants soudanais grâce à des stages pratiques et des rencontres avec le monde extérieur.
- Servir le domaine scientifique à travers la réalisation de recherches significatives en français.

Toutefois, l'enseignement et l'apprentissage du français au Soudan sont confrontés à plusieurs difficultés et lacunes, notamment :

- Une carence en références et en ouvrages dans la plupart des bibliothèques consacrées au français.
- Un déficit d'enseignants qualifiés en raison de l'absence quasi-totale de formations adéquates.
- La nécessité de réviser les programmes et les objectifs afin de les adapter à l'évolution constante du monde contemporain, en particulier dans le contexte de la pédagogie interculturelle.
- L'utilisation de manuels souvent traditionnels qui négligent la culture des apprenants.
- Un manque de contacts réels avec le monde francophone et une interaction limitée en dehors des salles de classe.
- Des effectifs surchargés dans la plupart des universités, ce qui entrave une évaluation efficace.

La plupart des apprenants ne débutent leur apprentissage du français qu'à l'université, ce qui conduit certains départements à accorder une attention particulière aux compétences fondamentales en expression écrite et orale jusqu'à la quatrième année.

### 2.6.1. Le programme des départements du français

Chacun des départements du français élabore sa propre politique éducative en ce qui concerne la répartition hebdomadaire des heures d'enseignement, l'intitulé des programmes d'études, qui peut différer d'une section à l'autre, ainsi que les objectifs spécifiques correspondant à la mission de chaque faculté, que ce soit en lettres ou en pédagogie. Cependant, les programmes des différents départements présentent généralement des similarités substantielles.

Afin d'illustrer cette diversité au sein des facultés des lettres et de la pédagogie, nous présenterons deux exemples de programmes provenant de deux universités distinctes. Notre choix s'est porté sur la faculté de pédagogie de l'Université de Soudan pour les sciences et la technologie, située à Khartoum, ainsi que sur la faculté des lettres de l'Université de Kordofan, où notre étude est concentrée.

**Tableau 3:** Les programmes d'études du département de français à la faculté de pédagogie de l'université du Soudan pour les sciences et la technologie

| Module                        | Année | Semestre | H par semaine |
|-------------------------------|-------|----------|---------------|
| Français de base 1            | 1     | 1        | 5             |
| Activités grammaticales 1     | -     | -        | 3             |
| Activités de communication 1  | -     | -        | 3             |
| Français de base 2            | 1     | 2        | 5             |
| Dictée                        | -     | -        | 3             |
| Activités de communication 2  | -     | -        | 3             |
| Activités grammaticales 2     | -     | -        | 3             |
| Français intermédiaire 1      | 2     | 1        | 5             |
| Grammaire intermédiaire 1     | -     | -        | 3             |
| Français intermédiaire 2      | 2     | 2        | 5             |
| Compréhension orale et écrite | -     | -        | 3             |
| Grammaire intermédiaire 2     | -     | -        | 3             |
| Français avancé 1             | 3     | 1        | 5             |
| Grammaire avancée 1           | -     | -        | 3             |

|                                      |   |   |     |
|--------------------------------------|---|---|-----|
| Expression orale et écrite           | - | - | 3   |
| Initiation à la phonétique           | - | - | 3   |
| Linguistique                         | - | - | 2   |
| Français avancé 2                    | 3 | 2 | 5   |
| Grammaire avancée 2                  | - | - | 3   |
| Littérature française                | - | - | 2   |
| Méthodes de correction<br>phonétique | - | - | 3   |
| Linguistiques appliquées             | 4 | 1 | 3   |
| Français langue étrangère            | - | - | 3   |
| Evaluation                           | - | - | 2   |
| Compétences écrites                  | - | - | 3   |
| Traduction pédagogique               | 4 | 2 | 3   |
| Français langue étrangère            | - | - | 2   |
| Présentation                         | - | - | 2   |
| Compétences écrites                  | - | - | 3   |
| Documents authentiques               | - | - | 2   |
| Analyse textuelle                    | - | - | 2   |
| Pratique à l'école                   | 5 | 1 | 8   |
| Projet de dissertation               | - | - | -   |
| Aspects interculturels               | 5 | - | 2   |
| Lectures variées                     | - | - | 2   |
| Littérature francophone              | - | - | 2   |
| Traduction pédagogique 2             | - | - | 2   |
| Langue et informatique               | - | - | 2   |
| Projet de recherche                  | - | - | 6   |
|                                      |   |   | 122 |

**Tableau 4:** Les programmes d'études du département de français à la faculté des lettres à l'université de Kordofan

| Module                      | Année | Semestre | Nombre d'heure/semaine |
|-----------------------------|-------|----------|------------------------|
| Français de base            | 1     | 1        | 6                      |
| Grammaire                   | -     | -        | 6                      |
| Expression écrite           | -     | -        | 3                      |
| Expression orale            | -     | -        | 3                      |
| Français de base            | 1     | 2        | 6                      |
| Grammaire                   | -     | -        | 6                      |
| Expression écrite           | -     | -        | 3                      |
| Expression orale            | -     | -        | 3                      |
| Français de base            |       | 1        | 6                      |
| Grammaire                   | -     | -        | 6                      |
| Expression orale            | -     | -        | 3                      |
| Expression écrite           | -     | -        | 3                      |
| Société française           | -     | -        | 3                      |
| Français de base            | 2     | 2        | 6                      |
| Expression écrite           | -     | -        | 3                      |
| Expression orale            | -     | -        | 3                      |
| Grammaire                   | -     | -        | 6                      |
| Société française           | -     | -        | 3                      |
| Initiation à la littérature | -     | -        | 3                      |
| Expression orale            | 3     | 1        | 3                      |
| Expression écrite           | -     | -        | 3                      |
| Littérature française       | -     | -        | 3                      |
| Phonétique                  | -     | -        | 3                      |
| Linguistique                | -     | -        | 3                      |
| Textes non littéraires      | -     | -        | 3                      |
| Expression orale            | 3     | 2        | 3                      |
| Expression écrite           | -     | -        | 3                      |

|                           |   |   |     |
|---------------------------|---|---|-----|
| Linguistique              | - | - | 3   |
| Phonétique                | - | - | 3   |
| Littérature française     | - | - | 3   |
| Textes non littéraires    | - | - | 3   |
| Expression orale          | 4 | 1 | 3   |
| Expression écrite         | - | - | 3   |
| Littérature française     | - | - | 3   |
| Traduction 1              | - | - | 3   |
| Textes non littéraires    | - | - | 3   |
| Littérature africaine     | - | - | 3   |
| Linguistique              | - | - | 3   |
| Méthodologie de recherche | - | - | 3   |
| Expression orale          | 4 | 2 | 3   |
| Expression écrite         | - | - | 3   |
| Traduction 2              | - | - | 3   |
| Littérature française     | - | - | 3   |
| Littérature africaine     | - | - | 3   |
| Linguistique              | - | - | 3   |
| Textes non littéraires    | - | - | 3   |
| Littérature comparée      | 5 | 1 | 3   |
| Didactique du FLE         | - | - | 3   |
| Linguistique              | - | - | 3   |
| Traduction                | - | - | 3   |
| Contes soudanais          | 5 | 2 | 3   |
| FOS                       | - | - | 3   |
| Linguistique              | - | - | 3   |
| Didactique du FLE         | - | - | 3   |
|                           |   |   | 184 |

Selon les deux tableaux susmentionnés, il est possible de constater une diversité dans les programmes proposés par les départements respectifs. Il est à noter que les heures dédiées aux

matières en langue arabe n'ont pas été spécifiées pour les départements du français. Dans l'ensemble, notre commentaire se décline comme suit :

Les cursus de la faculté de pédagogie sont principalement orientés vers la formation de futurs enseignants destinés aux écoles secondaires, tandis que ceux de la faculté des lettres poursuivent d'autres objectifs, tels que la traduction, la diplomatie et autres domaines connexes. Il est intéressant de constater l'inclusion du cursus de didactique des langues étrangères parmi les offres du département de français de la faculté des lettres. Toutefois, cette décision est justifiée par la volonté du département de préparer ses étudiants à une carrière d'enseignant, compte tenu du manque d'opportunités professionnelles pour les diplômés en français.

Le cursus lié à la culture, qui revêt une importance particulière dans notre étude, est présent dans les programmes des deux départements. Toutefois, on remarque qu'il est enseigné sur deux semestres lors de la deuxième année à l'université de Kordofan, tandis qu'il est proposé lors de la cinquième année à la faculté de pédagogie de l'université du Soudan.

Les différences sont également notables en termes du nombre d'heures attribuées aux deux départements. Le département de français de l'université de Kordofan consacre 184 heures à l'enseignement et à l'apprentissage du français langue étrangère, tandis que la faculté de pédagogie de l'université du Soudan attribue 122 heures à cette discipline. En ce qui concerne les matières enseignées en langue arabe, le département de Kordofan alloue près de 24 heures, alors que la faculté de pédagogie de l'université du Soudan prévoit 76 heures. Il convient de noter que les départements du français au sein des facultés des lettres accordent une importance significative à l'acquisition d'une maîtrise linguistique dès le début de l'apprentissage, ce qui diffère des facultés de pédagogie qui accordent davantage d'attention et d'heures supplémentaires aux modules strictement didactiques enseignés en langue arabe.

Afin de mieux appréhender l'environnement éducatif, nous procéderons à une description détaillée du département de français au sein de la faculté des lettres de l'université de Kordofan qui constitue le champ d'étude de notre analyse. Cette description nous sera également utile pour l'analyse du corpus.

### **2.6.2. Le département de français de l'université de Kordofan**

Lors de sa création en 1998, le département de français de l'université de Kordofan connaissait une faible affluence étudiante. Toutefois, à l'heure actuelle, le nombre d'étudiants inscrits en première année dépasse largement la centaine, tandis que l'effectif total approche la barre des 250, incluant les étudiants de cinquième année d'honneur. Cette constatation témoigne de la problématique de la surpopulation dans les salles de classe, laquelle constitue l'une des difficultés inhérentes à l'enseignement et à l'apprentissage au sein de ce département. Il convient de souligner que le taux élevé d'admissions annuelles, incluant certains étudiants issus d'admissions privées, contribue à cette situation.

En ce qui concerne les études de troisième cycle, le département propose aux diplômés de licence la possibilité de poursuivre leurs études. Toutefois, ce programme se limite actuellement à une maîtrise par recherche, étant donné que seuls deux professeurs détiennent un doctorat au sein du département. La collaboration avec d'autres docteurs travaillant dans d'autres établissements universitaires s'avère difficile et coûteuse. Cette situation témoigne de l'inachèvement des dispositifs nécessaires à la mise en œuvre de ce programme.

Quant à l'effectif enseignant, le département souffre d'une pénurie notable de professeurs compétents pour répondre aux exigences des programmes. Seuls huit enseignants sont présents, dont deux titulaires d'un doctorat, deux doctorants poursuivant leurs études à l'étranger, tandis que les autres finalisent actuellement ou viennent de terminer leur maîtrise. Parmi ces enseignants, trois ont été diplômés du même département où ils exercent actuellement, tandis que les autres ont étudié dans d'autres établissements universitaires. Notamment, trois d'entre eux sont d'anciens diplômés de l'université islamique d'Omdurman, tandis que les deux autres proviennent respectivement de l'université du Soudan pour les sciences et la technologie, ainsi que de l'université de Shandi dans l'état du Nil.

En ce qui concerne les infrastructures, le département de français dispose de deux salles dédiées exclusivement à ses activités, en plus de salles partagées avec d'autres départements. Un laboratoire est également mis à disposition, bien qu'il pâtisse d'un manque flagrant d'équipements essentiels tels que des projecteurs, du matériel audiovisuel et des tableaux blancs, pour n'en citer que quelques exemples.

Concernant la bibliothèque, il convient de noter son existence, bien qu'elle se trouve en déficit en termes de ressources documentaires fondamentales. Par conséquent, sa fréquentation par les étudiants demeure limitée.

Dans la section suivante, nous présenterons une description détaillée du programme de cursus du département de français à l'université de Kordofan, afin de mieux appréhender le contexte dans lequel repose cette étude.

### **Première année**

Le département de français, à l'instar des autres départements, admet des étudiants sans connaissance effective de la langue française, y compris ceux qui l'ont peut-être étudiée au niveau secondaire ou dans l'un des instituts français disséminés à travers le pays.

Cette année est divisée en deux semestres, chacun d'une durée de plus de trois mois. Si l'étudiant n'obtient pas de résultats satisfaisants dans les matières fondamentales telles que l'expression orale, l'écriture et la grammaire, il ne sera pas autorisé à passer au second semestre et devra recommencer l'année entière.

L'enseignement et l'apprentissage en première année reposent sur le manuel "Le nouveau sans frontière", l'un des manuels les plus classiques. Ce niveau d'études se compose de quatre modules qui sont tous enseignés à travers le manuel susmentionné. Ces matières sont la grammaire, l'expression orale, l'expression écrite et le français de base.

### **Grammaire**

La matière de la grammaire est enseignée tout au long des deux semestres de la première année. Deux cours sont consacrés à l'enseignement de la grammaire, soit un total de quatre heures par semaine. L'objectif de ce module est d'acquérir les règles fondamentales de la structure de la phrase simple, telles que :

- Les articles définis et indéfinis
- Les démonstratifs
- Les pronoms personnels
- La négation
- La conjugaison de certains verbes les plus courants et des verbes pronominaux

- Les pronoms compléments
- Les temps verbaux

### **Expression orale**

Les deux premières unités du livre sont consacrées à l'enseignement et à l'apprentissage tout au long de la première année. L'expression orale vise à fournir les formes de base en français permettant à l'étudiant de communiquer de manière simple et d'utiliser des expressions liées à l'environnement familial et quotidien, telles que :

- Se saluer
- Présenter quelqu'un ou demander sa nationalité
- Remercier et s'excuser
- Décrire une personne ou un objet
- Parler de ses habitudes simples
- Prendre et fixer un rendez-vous
- Décrire son emploi du temps
- Exprimer ses goûts, ses préférences, etc.

### **Expression écrite**

Cette unité introduit les bases de l'écriture de la phrase simple. Pour enseigner ce contenu, l'enseignant peut également se référer au manuel "Le nouveau sans frontière", qui propose des activités et des exercices. Les enseignants ont également la liberté de proposer des activités spécifiques en fonction de leurs choix personnels. Dans ce module, l'apprenant sera amené à comprendre la différence entre la structure fondamentale de la phrase en français et celle de sa langue maternelle. Parmi les sujets abordés, on propose :

- Dictée de pronoms, de chiffres, de conjugaisons de verbes, etc.
- Se présenter.
- Décrire son quartier, son ami(e), sa famille, etc.
- Rédiger une lettre simple.

**Français de base**

Ce module revêt une importance particulière en raison de la richesse de son contenu lexical. Deux unités sont proposées par semestre, chacune composée de cinq leçons. Chaque leçon se compose d'un dialogue accompagné de son enregistrement vocal, parfois suivi d'une activité d'écoute travaillée en classe. Ces dialogues sont inclus dans le manuel fourni. L'étudiant sera amené à découvrir du nouveau vocabulaire qu'il devra utiliser dans sa communication quotidienne. Chaque leçon comporte également une partie phonétique qui permet à l'apprenant de distinguer les différents sons du français, qu'ils soient consonantiques ou vocaliques, ainsi que leur prononciation et d'apprendre les liaisons.

D'autres matières sont également enseignées dans chaque département, car l'université considère qu'elles sont importantes.

Parmi celles-ci :

**(a) Anglais**

Pour aider les apprenants à faire face au monde d'aujourd'hui et à s'ouvrir aux autres, un enseignement de l'anglais est proposé, qui revêt une importance particulière pour les apprenants dont la langue maternelle n'est pas l'anglais, notamment les apprenants francophones, cela peut également les aider dans la traduction. Dans ce module, les étudiants sont amenés à écrire sur des sujets simples ou à comprendre des textes faciles.

**(b) Études islamiques**

Cette matière vise à fournir à l'apprenant une connaissance approfondie de sa propre religion. Il convient de noter que les études islamiques sont presque obligatoires dans l'ensemble de l'université.

**Deuxième année**

L'apprentissage à ce stade devient plus complexe, car l'étudiant est confronté à une structure linguistique et communicative plus approfondie et variée que celle de la première année. L'objectif de cette phase est de permettre à l'étudiant de perfectionner les compétences linguistiques nécessaires.

Il convient de noter que les matières enseignées restent globalement les mêmes, à l'exception de l'anglais qui est remplacé par l'enseignement de la langue arabe.

### **Grammaire**

Dans cette matière, l'apprenant doit acquérir une compréhension des thèmes grammaticaux suivants :

- Les articles partitifs
- Le conditionnel
- Les comparatifs et superlatifs
- Les pronoms possessifs
- Les prépositions de lieu
- Le futur proche et le futur simple

### **Expression orale**

L'enseignement de cette matière s'appuie sur le manuel de référence "NSF", en particulier sur les troisièmes et quatrièmes unités. Des activités et des exercices à visée orale sont créés dans le but de favoriser les échanges communicatifs, parfois en utilisant des images ou des photos à décrire. L'enseignant guide les étudiants à travers des conversations simples en abordant des sujets de la vie quotidienne, tirés de la méthode ou sélectionnés à partir de documents de son choix.

Les objectifs pour l'étudiant sont les suivants :

- Comprendre des documents sonores
- Décrire son environnement immédiat
- Exprimer des opinions et des sentiments
- Raconter des événements passés
- Envisager l'avenir

### **Expression écrite**

En ce qui concerne l'expression écrite, l'enseignement vise à familiariser l'étudiant avec la rédaction de textes en mettant l'accent sur la progression thématique et la structure grammaticale.

Le manuel propose régulièrement des activités et des exercices écrits pour permettre à l'étudiant de produire des sujets familiers tels que :

- Récit de petites histoires
- Description d'un voyage
- Discussion sur les loisirs
- Expression d'accord et de désaccord

### **Français de base**

Au cours de cette année, l'enseignant suit le manuel correspondant aux troisième et quatrième unités, qui proposent des dialogues variés avec un enregistrement vocal pour chacune des leçons. Une difficulté de ce module réside dans le fait que le nombre d'heures alloué n'est pas suffisant pour couvrir les deux unités de manière exhaustive. De plus, l'enseignant doit également expliquer toutes les règles phonétiques dans cette période limitée.

### **Initiation à la littérature**

Dans cette matière, l'enseignant choisit un roman facile à comprendre, tout en respectant le niveau des étudiants. Cependant, le département ne dispose pas d'un nombre suffisant de romans de ce type, et chaque étudiant doit photocopier le roman, ce qui pose des difficultés financières pour certains d'entre eux. L'objectif du roman littéraire est de se familiariser avec la bibliographie de l'auteur, de comprendre les rôles des personnages principaux et de résumer de manière concise le contenu du roman.

### **Société française**

Pour enseigner la culture française, l'enseignant s'appuie à la fois sur des documents créés spécifiquement et sur des documents authentiques. Bien que le manuel "NSF" propose certains éléments culturels liés à la communauté de la langue cible, leur enseignement reste une partie intégrante du français de base. Théoriquement, ce cours est considéré comme une série de leçons abordant la culture cultivée et les informations générales sur la France et les Français, en négligeant cependant l'enseignement de la culture partagée ou comportementale.

Dans l'ensemble, ce module vise à :

- Comprendre la structure de la famille française.
- Appréhender les médias français.
- Comprendre le système éducatif français.
- Explorer les traditions matrimoniales en France.
- Étudier la démographie de la population française.

L'un des principaux défis du département est l'utilisation d'un seul manuel ("Le niveau sans frontière 1") pour les première et deuxième années, alors que le descriptif recommande l'utilisation du premier manuel pour la première année et du deuxième manuel pour la deuxième année.

**Remarque :**

L'arabe, l'anglais et les études islamiques sont encore adoptés dans cette année pour les mêmes objectifs que nous avons mentionnés plus haut (page : 26).

**Troisième année**

Au cours de cette troisième année d'études, certaines matières sont supprimées, telles que le français de base et la grammaire, tandis que de nouvelles matières sont intégrées, notamment l'étude des textes non littéraires, la phonétique, la linguistique, ainsi que l'expression orale et écrite.

**Expression orale**

Afin de favoriser une communication authentique, l'enseignant utilise des documents réels et met en œuvre différentes stratégies pour développer les compétences communicatives des étudiants. Des activités de jeux de rôles sont organisées en petits groupes. Les objectifs de ce module sont les suivants :

- Participer à des conversations sur des sujets spécifiques.
- Argumenter de manière plus riche et approfondie.
- Effectuer des exposés oraux.
- Raconter en détail des événements.

### **Expression écrite**

Ce cours s'adresse aux étudiants ayant déjà suivi un cours de niveau intermédiaire. Son objectif est de permettre aux étudiants de produire des textes cohérents et cohésifs en utilisant les compétences grammaticales et lexicales déjà acquises. Au cours de cette phase, les attentes envers les étudiants sont les suivantes :

- Raconter des événements ou des expériences plus complexes.
- Comprendre et analyser des documents écrits ou sonores approfondis.
- Comprendre et rédiger un CV et une lettre de motivation.

### **Phonétique**

Au cours de cette troisième année, les étudiants sont initiés à la phonétique, en apprenant sa définition, ses branches constitutives et en étudiant le système phonétique français. Ils apprennent à distinguer les sons consonantiques et vocaliques, ainsi qu'à faire la distinction entre les voyelles nasales et orales. Afin de favoriser une prononciation correcte, l'enseignant propose des activités pratiques en classe pour éviter les erreurs phonétiques.

### **Linguistique**

Le cours de linguistique, qui s'étend sur les deux semestres de cette année, vise à familiariser les étudiants avec la définition du terme "linguistique" et ses principaux domaines. Il aborde également des oppositions telles que langue/langage et langue/parole. Une brève introduction à l'histoire de cette discipline est également présentée, mettant en avant les travaux de F. Saussure et sa théorie du signe linguistique, qui constitue le point de départ des recherches en linguistique.

### **Littérature française**

Ce module se concentre sur l'analyse littéraire d'un roman spécifiquement choisi, permettant aux étudiants de mieux comprendre la culture de la société française. L'accent est mis sur le rôle du protagoniste et des personnages secondaires, ainsi que sur les thèmes et sous-thèmes de l'œuvre littéraire.

**Textes non littéraires**

L'objectif de ce cours est de familiariser les étudiants avec différentes modalités de textes, soigneusement sélectionnés par l'enseignant à partir de sources telles que des magazines, des journaux et Internet.

La stratégie de travail mise en place implique une lecture préliminaire silencieuse dans le but de repérer les mots difficiles, suivie d'une compréhension approfondie du thème central du texte, ainsi que de la réponse aux questions générales telles que le lieu, le moment et les motivations de sa rédaction. Des interrogations plus spécifiques sont également abordées en vue d'une analyse détaillée.

**Quatrième année**

A la fin de cette année, l'université donnera le diplôme de licence à l'étudiant après avoir réussi dans l'examen. En septième et huitième semestre, l'étudiant va trouver pour la première fois le cours de la traduction, mais ce module constitue une des difficultés pour les diplômés dans leur futur professionnel puisque le nombre d'heure consacré n'est pas suffisant pour assurer une bonne traduction. Il y a aussi le module de la méthodologie de recherche qui a pour objectif de sensibiliser les étudiants à la recherche.

**Expression orale**

L'objectif communicatif visé est de permettre à l'étudiant à :

- Argumenter et commenter un avis, le justifier de façon fine et détaillée.
- Interpréter les intentions de quelqu'un
- Faire des hypothèses
- Participer à un débat animé

**Expression écrite**

Tout au long de cette année, les apprenants ne doivent pas seulement être capables à rédiger des textes plutôt longs mais aussi d'apprendre des techniques qui leur permettent de structurer ces textes dans la production, le contenu et la conclusion.

Dans cette phase, il ne sera plus question de problèmes d'interférences linguistiques ni culturelles entre leur langue maternelle et celle étrangère.

### **Traduction**

Le cours de la traduction est introduit pour la première fois, cette année. A travers ce module, les apprenants doivent d'abord définir le terme de la traduction c'est-à-dire avant d'aller à la pratique, il faut commencer par la partie théorique ce qui n'est pas le cas selon les différents examens que nous avons consultés. Tout de suite, l'enseignant donne aux étudiants des textes à traduire soit du français vers l'arabe ou l'inverse. Les textes distribués sont de nature différente (juridique, économique, sociale, politique, etc.).

### **Méthodologie de recherche**

Le cours de méthodologie de la recherche a pour objectif de rendre l'apprenant capable à la recherche aux références et apprendre aussi les moyens nécessaires pour le faire. Dans le premier semestre, l'enseignant donne des cours théoriques il s'agit de définir le terme de la recherche ainsi que ses démarches importantes. Ce premier semestre finira par un examen sur la méthodologie.

Quand au deuxième semestre, chaque étudiant doit réaliser un mémoire sous une direction de la part de l'enseignant en tant que directeur de recherche. Tous les domaines sont mis au choix aux étudiants pour rédiger leurs mémoires.

### **Littérature française**

Ce cours est, comme les précédents, il suit les mêmes démarches théoriques et pratiques. C'est toujours l'enseignant qui choisit un des romans français et le propose aux étudiants pour objectif d'analyser les enjeux de ce roman et comprendre ses éléments linguistiques et culturels

### **Littérature africaine**

L'objectif visé de ce cours est connaître le monde francophone et sa culture à travers des romans écrits par de grands auteurs africains tels qu'Ousmane Sembène, Aimé Césaire, Cheikh Hamidou Kane et autres.

**Textes non littéraires**

Ce cours a toujours le même objectif qui est d'analyser différents types de textes mais d'une manière plus approfondie. Les étudiants doivent comprendre le sens explicite et ce lui implicite que porte chaque texte, c'est-à-dire les éléments extralinguistiques.

**Cinquième année**

Cette année est exclusivement réservée aux étudiants ayant obtenu une mention "excellent" et leur offre la possibilité de poursuivre leurs études ou d'obtenir leur diplôme après avoir achevé la quatrième année. Les cursus proposés pour cette phase sont les suivants :

**Traduction**

L'objectif de ce cours est de développer chez les étudiants la compétence de traduire des textes à la fois formels et informels.

**Littérature comparée**

L'enseignant doit enseigner deux œuvres littéraires qu'il comparera en se concentrant sur leur thème principal. Les deux romans choisis doivent présenter une similitude tant dans leur contenu que dans leur style d'écriture. L'un des romans sera d'origine soudanaise, à l'instar des œuvres d'Al-Tayeb Salih, tandis que l'autre sera soit d'origine française, soit africaine.

**Didactique du FLE (Français Langue Étrangère)**

Ce cours est normalement destiné aux étudiants de la faculté de pédagogie afin de les préparer à enseigner le français aux élèves du secondaire dans le cadre de leur future profession. Cependant, en raison du manque d'opportunités d'emploi pour les diplômés en FLE de la faculté des lettres, ce cours est également proposé dans le but pédagogique similaire. Il convient de souligner que les perspectives d'enseignement dans les écoles restent ouvertes.

**Linguistique**

Cette discipline permet aux étudiants d'approfondir leur compréhension des divers domaines constitutifs de la linguistique, en mettant l'accent en particulier sur la morphologie et la syntaxe.

**Français pour objectifs spécifiques (FOS)**

Ce cours vise à cibler des secteurs spécifiques afin de favoriser le développement de compétences précises dans un cadre professionnel défini et sur une durée fixée à l'avance.

**Conclusion**

L'enseignement et l'apprentissage du français au Soudan ont connu une évolution historique soutenue par la coopération franco-soudanaise et les alliances franco-soudanaises. Cette coopération englobe divers domaines tels que la formation des enseignants de FLE, l'archéologie, l'investissement dans la gomme arabique, la mobilité scientifique et l'action culturelle. Toutefois, récemment, la coopération franco-soudanaise a connu un déclin, qui a eu des répercussions sur les programmes d'enseignement du français, notamment au sein des universités soudanaises. Il est impératif de développer ces programmes afin de répondre aux besoins des apprenants tant sur le plan personnel que professionnel. Ainsi, malgré les défis actuels, il est nécessaire de promouvoir une coopération pérenne afin d'assurer le développement continu de l'enseignement et de l'apprentissage du français au Soudan.

# **Troisième chapitre**

*Langue - culture : une approche intégrée  
en didactique des langues étrangères*

## **Introduction**

Le présent chapitre a pour objectif d'explorer les liens interdépendants qui existent entre la langue et la culture dans la didactique des langues étrangères. Il convient en premier lieu de définir ces deux concepts fondamentaux et d'analyser leur corrélation au sein du processus d'enseignement et d'apprentissage, notamment dans le cas des étudiants étrangers. Les relations entre la culture et la civilisation, ainsi que la culture et la communication, seront également examinées en profondeur. L'appréhension de la notion de culture requiert également l'étude d'autres notions essentielles telles que l'interculturel, les représentations, les stéréotypes, etc.

En outre, nous allons procéder à une analyse des compétences pour toute étude en didactique des langues-cultures, y compris la compétence socioculturelle. Nous aborderons également les différentes méthodes traditionnelles pour traiter la culture, en vue d'identifier la plus appropriée pour notre problématique de recherche. Enfin, un examen des différentes méthodologies interculturelles permettra d'adapter l'enseignement aux besoins et aux caractéristiques culturelles spécifiques des apprenants, ce qui contribuera à développer leur compréhension et leur conscience interculturelles dans le cadre de la pragmatique lexiculturelle.

### **3.1 La langue**

La langue est un objet d'étude central pour la linguistique, qui vise à appréhender ses différentes dimensions et son rôle dans la vie sociale. Les linguistes s'appliquent à comprendre les divers aspects de la langue, tels que la syntaxe, la morphologie, la phonologie, la sémantique, et la pragmatique, ainsi que les variations linguistiques selon les différents contextes géographiques, sociaux et historiques.

Bien que les conceptions des linguistes varient quant à la définition de la langue, certaines caractéristiques communes mettent en évidence son caractère communicatif et socioculturel. En effet, la plupart des définitions de la langue insistent sur son rôle dans la communication et sa fonction en tant que moyen de transmission culturelle. D'après le Dictionnaire de linguistique de Dubois et al. (2002 : 266), une langue est considérée dans son sens le plus large comme "*un instrument de communication, un système de signes verbaux spécifiques aux membres d'une même communauté*". Cette citation souligne l'importance de la langue comme un instrument de

communication spécifique à une communauté donnée, ainsi qu'un facteur central dans la transmission de la culture et de l'identité de cette communauté.

La définition de la langue est un sujet complexe et multidimensionnel qui dépend du contexte d'enseignement et d'apprentissage. Selon Cuq (2003), la langue peut être considérée comme un objet d'enseignement et d'apprentissage qui se compose d'un système de signes linguistiques et de pratiques culturelles propres à une communauté donnée. Une prise en compte des aspects socioculturels est essentielle pour une compréhension plus complète de la langue, et cela doit être reflété dans les méthodes d'enseignement et d'apprentissage adoptées.

Les didacticiens ont proposé différentes définitions de la langue, en se concentrant sur deux aspects principaux. Le premier aspect est systématique qui se réfère aux propriétés formelles de la langue en tant que système de signes.

Le second aspect est social et culturel, influencé par les contextes de communication et les pratiques culturelles associées à la langue. Les diverses définitions proposées par les linguistes et les didacticiens soulignent le lien étroit entre la langue et la culture. Windmüller (2011:23) note que la langue est un moyen de communication avec des personnes de cultures différentes, alors que Porcher (1995:53) affirme que toute langue véhicule avec elle une culture qu'elle produit et reflète en même temps.

Ce champ d'étude a été largement étudié par la sociolinguistique, qui explore la variation de la langue en fonction de facteurs sociaux tels que le genre, l'âge, la classe sociale, la zone géographique, etc. Ces variations peuvent être observées dans différents niveaux linguistiques, tels que la phonétique, la syntaxe, le lexique, etc. Donc, la langue représente un sujet d'étude complexe, qui nécessite une approche pluridisciplinaire pour être compris dans toute sa variété et son importance pour les communautés humaines.

En fin, les définitions proposées nous aident à comprendre la nature complexe de la langue en tant qu'objet d'enseignement et d'apprentissage. Elles nous rappellent aussi que la langue ne peut pas être comprise sans la compréhension de sa culture associée.

La langue et la culture sont étroitement liées et leur influence mutuelle est indéniable. En effet, la langue est un moyen indispensable pour la communication entre les membres d'une communauté, mais elle est aussi un reflet de la culture qui l'a engendrée. De même, la culture

exerce une influence importante sur la façon dont les locuteurs utilisent la langue pour communiquer leurs valeurs, leurs idées et leur vision du monde.

Le lexique, qui désigne l'ensemble des mots d'une langue, revêt une importance considérable dans la culture linguistique d'une communauté. Les mots sont porteurs d'une signification qui reflète souvent les réalités socioculturelles de cette société. Ainsi, le lexique est un reflet de la façon dont les individus perçoivent et interagissent avec leur environnement naturel et social. Les mots sont utilisés pour différencier les nuances d'une même réalité, ainsi que pour exprimer des sentiments particuliers. Dans ce sens, De Carlo (1998 : 101) souligne que « *Le lexique, pour sa part, présente un lieu privilégié de culture dans la langue : l'environnement, les pratiques sociales, les techniques, les institutions, les croyances d'une population ou d'une nation sont exprimées par les mots. La présence ou l'absence, la richesse ou la pauvreté de certains types de vocables reflètent les mœurs et la vision du monde d'un peuple* ». De même, Robert Galisson (1991 : 3) encourage l'intégration de la langue et de la culture dans l'enseignement-apprentissage en montrant la valeur des mots comme un lieu riche de culture et en affirmant leur aptitude à jouer le rôle de passerelle entre la langue, toute pavée de mots, et la culture comportementale commune, omniprésente dans les mots (cf. la charge culturelle partagée).

La notion de culture diffère d'un domaine à l'autre. Dans la continuité de notre discussion, nous allons explorer ces diverses définitions pour mettre en évidence la complexité de cette polyvalence conceptuelle. Cette analyse nous permettra de mieux comprendre comment la culture est appréhendée de manière différenciée, en fonction des contextes et des disciplines, et comment cette variabilité peut influencer l'enseignement des langues étrangères.

### **3.2. La culture : quête du sens**

Le terme "culture" a originellement été utilisé en latin sous la forme "cultura", qui signifiait cultiver la terre. Toutefois, avec le temps, ce terme a acquis une signification différente, centrée sur l'être humain, et est devenu la "culture de la raison". Il a ainsi évolué au-delà de son sens initial lié à la terre, pour se concentrer sur la condition humaine.

Malgré cette évolution sémantique, le terme "culture" est resté associé à d'autres domaines tels que la culture des terres, la culture des arts, la culture de la raison, etc. Il a fallu un certain temps pour que ce terme soit défini comme un champ d'étude à part entière. De manière progressive, la notion de culture est passée d'une culture de l'action à une culture de l'état. Ainsi,

selon Auger (2011 : 10), "la culture est, par analogie, le travail du sol, soit l'agriculture. Au sens figuré, il s'agit de la formation de l'esprit par un travail conséquent en lien, par voie de fait, avec les connaissances de grandes œuvres". Au fil du temps, la notion de culture s'est également intéressée à l'éducation morale, alors qu'auparavant, elle se concentrait sur les élites et ceux qui avaient de la culture.

Par la suite, la notion de culture a été intégrée dans divers domaines tels que l'anthropologie, la sociologie, l'ethnographie de la communication, la psychologie, la didactique, etc. Ces disciplines présentent des similitudes dans leur approche, mais diffèrent dans leur définition du terme "culture" (Gohard-Radenkovic, 1999 : 101).

Il est reconnu que c'est l'anthropologue anglais Tylor. E au XIXe siècle qui a introduit le terme "culture" dans le domaine de l'anthropologie, dans son livre intitulé "Primitive Culture", publié en 1871.

Nous cherchons à définir la culture en explorant différentes approches et en trouvant celle qui correspond le mieux à notre problématique de recherche, notamment en lien avec le lexique de la langue. Cette tâche est difficile car il n'y a pas de définition précise et universelle pour ce concept. Les définitions varient en fonction du contexte et des auteurs qui les proposent. Les anthropologues accordent une grande importance à la culture et la considèrent comme un élément central de leurs recherches. Lévi-Strauss cité par De Carlo (1998 : 47-48), selon lui, la culture est considérée comme un ensemble de systèmes symboliques, tels que le langage, les règles matrimoniales, les rapports économiques, l'art, la science et la religion. Ces systèmes ont pour fonction d'exprimer différents aspects de la réalité physique et sociale, ainsi que les relations entre ces deux types de réalité. La culture est donc une construction complexe et interdépendante qui façonne la façon dont les êtres humains perçoivent, interprètent et expriment leur réalité. La citation de Lévi-Strauss suggère que la langue est l'un des systèmes symboliques qui constituent la culture, et qui permettent d'exprimer différents aspects de la réalité physique et sociale, y compris les valeurs culturelles. En étudiant le lexique d'une langue donnée, il est possible d'analyser comment les valeurs culturelles sont exprimées à travers les mots et les expressions.

En outre, d'après Edward Sapir, tel que cité dans Puren (2005 : 492), la culture est une notion qui englobe l'ensemble des attitudes et des conceptions du monde qui sont spécifiques à une communauté donnée. Elle se caractérise également par les traits particuliers de civilisation

qui permettent à cette communauté de s'affirmer comme ayant une place distincte dans l'univers, en considérant ce qu'elle fait et ce qu'elle pense.

Les définitions proposées par Lévi-Strauss et Sapir en matière de culture fournissent des perspectives anthropologiques importantes pour étudier les groupes sociaux peuvent être très utiles pour comprendre différents aspects d'un groupe étudié, tels que sa réalité sociale, ses comportements, ses modes de vie, ses représentations sociales et ses attitudes. En effet, ces définitions mettent l'accent sur l'importance de la culture dans la construction de ces éléments clés de la vie en société. En utilisant ces définitions, nous essayons de mieux comprendre les valeurs et les croyances qui sous-tendent les comportements et les attitudes d'un groupe donné, ainsi que la façon dont ces valeurs et croyances sont exprimées à travers le langage et d'autres systèmes symboliques.

La définition de la culture dans le domaine de la didactique des langues étrangères est une question complexe qui a suscité des approches variées. Dans cette partie, nous présentons quelques définitions de la culture proposées par des théoriciens de la didactique des langues étrangères. Cette variété de définitions illustre la complexité de la notion de culture dans le contexte de l'apprentissage des langues étrangères, et montre à quel point elle peut être appréhendée de manière différente selon les perspectives théoriques. Selon Porcher (1995: 55), la culture se compose d'un ensemble de pratiques partagées, de manière de voir, de penser et d'action qui contribuent à déterminer les appartenances des individus. Cette définition met l'accent sur les valeurs partagées et les pratiques communes de la société. Kramsch (1993: 215), quant à elle, considère la culture comme un système de symboles communes qui définit les réalités et les significations du monde social, ainsi il permet aux individus de comprendre et d'interpréter leur environnement social et de communiquer et d'interagir avec les autres membres de la même société. Enfin, Byram (1997: 14) définit la culture comme un ensemble de connaissances, de croyances, de comportements, de valeurs et de normes qui sont partagées par un groupe social spécifique et qui guident la vie quotidienne de ce groupe.

Ces différentes définitions mettent en lumière la complexité de la notion de culture dans le contexte de l'apprentissage des langues étrangères et soulignent l'importance de prendre en compte les différentes facettes de cette notion lors de la conception et la mise en œuvre de programmes d'enseignement des langues étrangères.

Blanchet (2004: 7) considère que la culture se compose d'un ensemble de schèmes interprétatifs qui guident les comportements des acteurs sociaux et constituent la grille d'analyse sur la base de laquelle ils interprètent les comportements d'autrui. Selon lui, langue et culture sont deux facettes de même médaille, comme le soulignent également Ladmiral et Lipiansky (1989). Ces auteurs expriment que bien qu'il existe des relations indéniables entre la langue et la culture au niveau structural et morphosyntaxique, la linguistique et le culturel semblent être des champs de phénomènes largement indépendants et arbitraires l'un par rapport à l'autre. Galisson et Puren (1999 : 96) considèrent que la culture est la fin recherchée et la langue devient le moyen pour y parvenir, en étant un moyen pour opérer culturellement, pour comprendre et produire du sens, avec les outils et dans l'univers de l'autre, et le passage obligé pour parvenir à cette fin.

L'apprentissage d'une langue ne se limite pas à l'apprentissage de ses règles linguistiques, il nécessite également une compréhension culturelle. Selon Windmüller (2011 : 23), apprendre une langue pour elle-même n'a aucun sens car elle est simplement un moyen de communication avec les membres d'une culture étrangère. Beacco (2000 : 17) est d'accord pour dire que l'apprentissage d'une langue étrangère implique inévitablement une compréhension de la culture. Il ajoute également que la connaissance des langues vivantes a toujours été valorisée comme un moyen privilégié d'accéder à d'autres cultures (Ibid., 15).

Dans l'enseignement des langues, il est important de mettre l'accent sur la culture de la langue apprise et d'inciter les étrangers de l'apprendre comme le souligne Cuq :

Les étrangers qui doivent apprendre cette culture (comme c'est toujours le cas dans l'enseignement des langues) sont évidemment contraints de l'apprendre de l'extérieur, c'est-à-dire de situer les uns par rapport aux autres les divers éléments de la culture qu'ils acquièrent. Ils sont obligés donc de construire les éléments que les natifs ont acquis spontanément. Il faut impérativement que la didactique des langues intègre cette différence qui est presque toujours absente (Cuq, 2003 : 64)

Les apprenants étrangers sont souvent contraints d'apprendre cette culture de l'extérieur et de construire les éléments que les natifs ont acquis spontanément. Par conséquent, la didactique des langues doit intégrer cette différence qui est souvent absente.

Lévi-Strauss (1958 : 78) souligne que la langue est un produit, une partie et une condition de la culture ordinaire dans laquelle elle est utilisée. En d'autres termes, la langue est étroitement liée à la culture et est un élément clé de son expression et de sa compréhension.

Galisson (1991 : 119) souligne que la langue est imprégnée de culture et qu'il est donc essentiel de ne pas dissocier l'étude de la langue de celle de la culture. De même, Abdallah-Preteille (1999 : 17) souligne que la culture et la langue sont des lieux de mise en scène de soi et des autres.

Dans le précédent paragraphe, nous avons souligné l'étroite relation entre la langue et la culture. Cependant, il est important de déterminer quelle culture spécifique est concernée par cette étude afin de mieux intégrer les éléments culturels pertinents dans notre enseignement de la langue. En d'autres termes, nous devons identifier la culture associée à la langue que nous enseignons afin de mieux comprendre les nuances culturelles qui doivent être transmises à nos apprenants.

### **3.2.1. Typologies de culture**

Il convient de mentionner en préambule que les classifications présentées dans ce contexte ne prétendent pas à l'exhaustivité, de sorte qu'il est probable qu'il existe d'autres types de cultures, comme ceux établis par T. E. Hall ou Hofstede, par exemple. Néanmoins, nous allons décrire ci-après quelques types de cultures pertinents pour notre propos.

Dans ses travaux, L. Porcher (1980) cité par M. Abdallah et Porcher (1996 :14) souligne que chaque culture est en réalité composée de cultures plus petites, qui sont toutes égales en dignité malgré leur taille réduite. Parmi les différents types de cultures existants, nous pouvons citer ceux énumérés par Porcher : les cultures sexuelles, générationnelles, professionnelles, régionales et étrangères. De son côté, Aline Gohard-Radenkovic (1999 : 117) propose une classification sociologique des cultures en deux catégories : les cultures distinctives et les cultures non distinctives. Les premières comprennent la culture cultivée, élitaire et savante ainsi que la culture professionnelle. Quant aux cultures non distinctives, elles regroupent la culture patrimoniale et nationale, la culture populaire ou de masse, la culture ordinaire et la culture scolaire, entre autres.

Un autre didacticien, Windmüller F., a fait une distinction entre la culture en tant qu'objet et la culture en tant que sujet. Le premier se rapporte à l'interaction avec la langue étrangère par le biais de la sémiotique des mots, l'interprétation des signes, etc. Dans cette catégorie, la culture se réfère à l'expression d'un groupe social. Elle peut être identifiée dans la langue à travers la communication non verbale, tels que les comportements, le contact physique, etc. Elle peut également se manifester dans le domaine linguistique, comme les connotations culturelles, les expressions idiomatiques, ou dans le domaine communicatif, tel que les jeux de mots, les messages implicites, les implications conversationnelles, etc. En revanche, la culture en tant que sujet se réfère à la représentation des individus à travers laquelle ils interagissent avec des personnes d'autres cultures. Le but est de faciliter la compréhension entre les membres de cultures différentes. Dans notre étude, nous nous intéressons principalement au premier type, car il contient certains éléments pertinents pour notre sujet d'étude.

Pour sa part, Robert Galisson distingue entre culture savante et culture courante ou partagée. Selon lui, la culture savante se rapporte à la littérature, à la géographie, à l'histoire des peuples. La culture savante est souvent artificielle et est utilisée à des fins de valorisation personnelle « *lorsqu'elle n'est pas sucée de la mamelle, elle est trop souvent une culture plaquée, artificielle, construite autour de connaissances hétéroclites qu'on mobilise et qu'on affiche pour se faire valoriser* » (Op.cit., 1987 :126). Ce type de culture a longtemps dominé les différents manuels des langues étrangères. En revanche, la culture partagée se réfère à un ensemble de règles culturelles qui gouvernent les comportements et les actions d'un groupe social donné. Selon l'auteur, cette culture « *s'acquiert partout, au contact des autres, dans les relations familiales, grégaires, sociales, à travers les médias, par exposition, immersion, imprégnation, imitation, par inculcation* » (Op.cit., 1991 : 117). Par conséquent, c'est la culture partagée ou comportementale qui nous préoccupe essentiellement dans cette étude.

La culture en tant qu'objet est particulièrement importante car elle englobe des aspects concrets et observables de la culture tels que la langue, les comportements, les expressions idiomatiques et les sous-entendus. Ces éléments sont souvent utilisés pour communiquer et interagir avec les membres d'autres cultures, ce qui les rend utiles dans un contexte d'apprentissage des langues étrangères ou de la communication interculturelle. En analysant ces aspects de la culture, les apprenants peuvent renforcer leur capacité à saisir et à interagir de manière efficace et appropriée avec les membres d'autres cultures. C'est pourquoi la culture en

tant qu'objet est pertinente pour de nombreuses disciplines telles que l'anthropologie, la sociologie, la linguistique et la didactique des langues étrangères.

### **3.2.2. Culture vs civilisation**

La notion de culture et celle de civilisation sont souvent employées de façon interchangeable, mais elles ont des significations distinctes. Le concept de civilisation, tel que défini par Tylor en 1978, faisait référence aux valeurs sociales acquises par l'homme, tandis que pour De Carlo en 1998, il exprimait un état de perfection humaine. Pour Windmüller en 2011, la civilisation englobe les phénomènes sociaux ainsi que les connaissances scientifiques et techniques. Historiquement, la civilisation a été associée aux peuples développés et utilisée pour différencier ces derniers des autres groupes sociaux *«L'histoire du mot «civilisation» montre que son rôle a été d'abord de souligner la différence entre les peuples les plus «évolués» et les autres. La civilisation représente donc les caractéristiques des peuples qui se montrent plus supérieurs que les autres.»* (De Carlo, 1998 : 13). Ainsi, les sociétés occidentales étaient considérées comme plus civilisées, surtout à l'époque de la colonisation. Le terme "civilisé" était alors employé pour désigner un comportement spécifique, poli ou cultivé, associé à une élite sociale. Sur le plan ethnographique, le concept de civilisation a évolué pour inclure les habitudes sociales de l'homme dans la société, comme l'explique Tylor (1873 : 2) *«Le mot culture ou civilisation, pris dans son sens ethnographique le plus étendu désigne (ce tout complexe comprenant à la fois les sciences, les croyances, les arts, la morale, les lois, les coutumes et les autres facultés et habitudes acquises par l'homme dans l'état sociale.»*

Selon certains théoriciens et praticiens des langues, tels que Aline Gohard-Radenkovic (1999 : 45), il est admis que les termes "culture" et "civilisation" sont interchangeables et ont été utilisés de manière indifférenciée dans les manuels de Français langue étrangère (FLE). Cependant, d'autres linguistes et didacticiens des langues ont souligné que ces deux concepts possèdent des significations distinctes. Windmüller (2015 : 27) a notamment noté que les concepts de civilisation et de culture ont longtemps désigné des contenus divergents en didactique des langues, étant donné qu'en tant que notions générales, ils renvoient à des acceptions de nature différente.

Rocher a proposé une distinction nette entre la culture et la civilisation. Selon lui, la notion de civilisation se rapporte aux moyens servant les fins utilitaires et matérielles de la vie humaine

collective, tandis que la culture se rapporte aux aspects plus désintéressés et spirituels de la vie collective, tels que la réflexion, la pensée pure, la sensibilité et l'idéalisme (Rocher, 1992 : 105).

Bien que l'enseignement de la civilisation soit considéré comme indispensable en didactique des langues, il n'existe pas encore de cadre méthodologique clair pour son enseignement, comme l'a reconnu Porcher (1994 : 5). En effet, l'enseignement de la civilisation n'a pas encore conquis ses lettres de noblesse méthodologique.

Beacco (1986 : 104) a souligné que l'option langue = civilisation, choix attendu de la part d'enseignants de langues, est dominante en didactique du FLE. Cependant, il est important d'examiner la relation entre la culture et la communication, en plus de celle entre la langue et la culture, afin d'analyser plus efficacement les processus d'agir et d'interagir langagiers entre les étrangers et les natifs en classe de langue.

En classe de langues, il est important de prendre en compte la relation entre la langue, la culture et la communication, car cela permet de mieux comprendre comment les locuteurs étrangers et natifs interagissent lorsqu'ils communiquent. En examinant cette relation, on peut analyser plus efficacement les processus langagiers et de communication interculturelle entre ces deux groupes.

### **3.2.3. Culture / communication**

La communication et la culture sont étroitement liées, comme l'a souligné Hall (1984: 219) en affirmant que "*la culture est communication et la communication est culture*". En effet, Galisson (1987:121) considère que la culture est un "*passage obligé*" dans la communication. Windmüller (2011:22) note que la culture est présente dans la communication verbale et non verbale, affirmant que "*la rencontre de la culture dans la communication ne se situe pas uniquement sur le plan verbal. Tout message verbal est accompagné de gestes, de mimiques, de postures, de rapprochement ou d'éloignement des interlocuteurs, etc.*". Pour une communication efficace, il est essentiel que les deux interlocuteurs soient en relation interactive, en particulier dans le cas où ils proviennent de cultures différentes. Dans ce contexte, la communication interculturelle repose sur l'interrelation de personnes de cultures différentes, en situation d'interactions verbales et non verbales dans des contextes de communication variés (Ibid., 21).

Selon Blanchet (2004:6), une communication réussie entre des personnes exige une connaissance et une pratique culturelle commune. En effet, il n'est pas possible de communiquer efficacement en situation de vie sans partager un certain nombre de connaissances et de pratiques culturelles. En outre, un geste commun entre deux cultures différentes, mais ayant des significations différentes dans chaque culture, peut être mal interprété par l'interlocuteur étranger, qui ne peut pas le décoder, ce qui est appelé une homonymie interculturelle (Windmüller, 2011:22).

Ce paragraphe met en évidence l'étroite relation entre la culture et la communication, en soulignant que la culture est omniprésente dans toutes les interactions langagières. La communication efficace entre les personnes de cultures différentes exige une connaissance et une pratique culturelle partagées, mais peut être entravée par des gestes communs ayant des significations différentes dans chaque culture.

#### **3.2.4. L'approche interculturelle**

L'élément culturel joue un rôle majeur dans les échanges langagiers entre personnes de cultures différentes. Cette rencontre culturelle est considérée comme l'une des caractéristiques fondamentales de l'approche interculturelle, créée dans les années 1970 pour traiter la question des enfants migrants en France. Cette méthode rejette l'ethnocentrisme et encourage le dialogue interculturel ainsi que les relations interpersonnelles ou autres phénomènes de nature interculturelle. Par conséquent, cette approche est d'une importance capitale pour gérer les interactions entre locuteurs d'origines diverses :

L'idée fondamentale est de s'intéresser à ce qui se passe concrètement lors d'une interaction entre des locuteurs, appartenant, au moins partiellement, à des communautés culturelles différentes, donc porteurs de schèmes culturels différents, même s'ils communiquent dans la même langue. Il s'agit alors de prévenir, d'identifier, de réguler les malentendus, les difficultés de la communication, dus à des décalages, à des schèmes interprétatifs, voire à des préjugés (stéréotypes, etc. (Blanchet, 2004 : 6)

Le Conseil de l'Europe a mis en place cette méthode pour répondre aux besoins des enseignants et pour développer les compétences des apprenants hétérogènes, en particulier dans le contexte migratoire. Ces compétences leur font souvent défaut pour une meilleure intégration dans les pays européens.

Dumont (2008 : 184) distingue deux types d'interculturel : l'interculturel en représentation et l'interculturel en action. Ce dernier type s'intéresse à l'expérience des étrangers lorsqu'ils sont en face à face avec des autochtones et qu'ils essaient de communiquer en utilisant la langue qu'ils ont apprise en classe.

L'approche interculturelle met en avant l'importance de développer des compétences interculturelles chez les individus. Cela implique de savoir communiquer efficacement dans un contexte interculturel, de faire preuve de compréhension et de sensibilité face aux différences culturelles, ainsi que d'être capable de gérer les conflits interculturels. Cette approche est souvent associée à la notion de multiculturalisme, qui valorise la diversité culturelle et encourage la coexistence pacifique entre les différentes cultures au sein d'une même société.

### **3.2.5. Compétence culturelle et compétence de communication**

Afin de favoriser une communication efficace et prévenir les malentendus dans un contexte culturellement hétérogène, il est essentiel que les individus développent des compétences à la fois linguistiques et culturelles. Selon Porcher (1988: 92), la compétence culturelle peut être définie comme la capacité pour un étranger d'anticiper ce qui va se passer dans un contexte de communication en comprenant les systèmes de classification qui fonctionnent au sein d'une communauté sociale, ce qui permet à l'individu d'avoir une compréhension approfondie des normes comportementales partagées par les autochtones, qui régissent la plupart de leurs coutumes, attitudes et représentations, et ainsi d'avoir la capacité de se comporter de manière appropriée dans des contextes interculturels. Beacco (2007: 117) ajoute que la compétence culturelle englobe des éléments tels que la connaissance, la description, l'interprétation et l'analyse.

La compétence culturelle comprend plusieurs compétences, notamment la compétence de communication, définie par Dell Hymes comme la connaissance des règles linguistiques, psychologiques, sociales et culturelles qui influencent la production et l'interprétation de la parole au sein d'une communauté donnée. Selon Hymes, cité par Claude Germain (1993 : 24), la personne qui acquiert une compétence de communication développe à la fois sa maîtrise de la langue et son aptitude à l'appliquer adéquatement en fonction de la situation de communication. Cette compétence implique aussi une compréhension approfondie de la culture comportementale partagée par les natifs, qui régit la plupart de leurs coutumes, attitudes et représentations.

Selon les théoriciens de l'approche actionnelle en didactique du français langue étrangère (2010 : 212), la compétence de communication implique à la fois les aspects linguistiques et extralinguistiques qui constituent un savoir-faire verbal et non verbal (par exemple, la gestuelle, la kinésie, la proxémique), une connaissance pratique du code linguistique ainsi que des règles psychologiques, sociologiques et culturelles qui permettent son utilisation appropriée en situation, en présence d'interlocuteurs aux rôles et fonctions variés.

Selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR) (2007), la compétence communicative comprend trois composantes essentielles : la composante linguistique, la composante sociolinguistique et la composante pragmatique. Abbou (1980), cité par Aline Gohard-Radenkovic (1999: 78), a identifié cinq composantes indispensables à l'apprentissage des langues : la composante linguistique, la composante socioculturelle, la composante logique, la composante argumentative et la composante sémiotique. Beacco (2007: 83-84) propose également plusieurs composantes, telles que la composante sociolinguistique, la composante socioculturelle, la composante discursive et la composante pragmatique.

D'autres auteurs, tels que Boyer et Rivera (1990), cités par Jean-Jacques Richer (2012 : 36-37), ont identifié cinq composantes de la compétence de communication : la composante sémiotique ou sémio-linguistique, la composante référentielle, la composante discursive-textuelle, la composante socio-pragmatique et la composante ethno-socioculturelle.

### **3.2.6. La culture dans les méthodologies traditionnelles en didactique des langues**

L'importance de la culture dans l'apprentissage des langues étrangères est un sujet de discussion important. Cependant, il convient de se demander si les méthodologies traditionnelles d'enseignement des langues prenaient en compte cet aspect culturel. Parmi ces méthodes traditionnelles, on peut citer la méthode de la grammaire-traduction, qui se concentre principalement sur la compétence linguistique de l'apprenant à travers l'utilisation de textes littéraires. Cette méthode repose sur l'apprentissage de la grammaire et du vocabulaire, tout en ayant recours à la langue maternelle comme moyen d'accès à la langue étrangère, comme l'a souligné (Op.cit., 1991 : 4) en disant : *«fondée sur la grammaire et la traduction (la langue maternelle est alors considérée comme l'unique voie d'accès au sens de la langue étrangère) [...]»*.

La méthode audio-visuelle, quand à elle, elle met l'accent sur l'oral et en tant qu'objectif d'apprentissage et support d'acquisition, en retardant l'écrit au second plan, considéré comme une extension de l'oral (Bérard. E, 1991: 12). Cette méthode se base également sur le son et l'image comme supports importants pour l'apprentissage de la langue parlée, en utilisant des dialogues riches en intonation et enregistrements. Cependant, cette méthode est critiquée pour ne pas pousser suffisamment les apprenants à communiquer efficacement dans des situations réelles, qui exigent la mobilisation de compétences diverses pour atteindre un objectif donné. On reproche également cette méthode de ne s'intéresser qu'à la structure mécanique de la langue sans tenir compte de l'importance du sens dans la communication linguistique. Enfin, ces méthodes n'offrent pas de solutions pour les publics avancés, comme l'a souligné Bérard. E.

En ce qui concerne le contenu socioculturel, il est reproché aux méthodes audio-orales et audio-visuelles de présenter une vision simpliste de la réalité et de ne pas refléter de manière adéquate de l'hétérogénéité des groupes sociaux (Ibid.14).

La substitution de la linguistique appliquée (LA) par la didactique des langues étrangères (DLE) a constitué un événement marquant dans le rejet de la dépendance à la linguistique en tant que seul domaine de référence dans l'enseignement des langues. La didactique des langues étrangères mobilise différentes disciplines, telles que l'anthropologie culturelle et la sociologie, dont elle a emprunté certains concepts pour enrichir son champ d'étude, c'est là où se fondent les approches qui viennent à la suite.

L'approche communicative, initialement appelée approche fonctionnelle/notionnelle, a été développée en 1975 (Bérard 1991) en réponse aux approches audio-orales et audio-visuelles. Elle a été conçue ainsi pour être plus ouverte sur le plan pédagogique et pour éviter toute confusion avec les autres approches en usage. L'approche communicative est étroitement liée à l'enseignement fonctionnel d'une langue étrangère et met l'accent sur l'acquisition de compétences de communication pour améliorer la communication en langue étrangère. Cette approche vise également à développer les savoir-faire, la maîtrise effective et l'acquisition de comportements adaptés aux situations de communication en utilisant les codes de la langue cible (savoirs) (Op.cit, 2010 : 212).

Le présent passage se poursuit dans la même lignée que le précédent, en explorant une approche plus récente de l'enseignement des langues étrangères, à savoir l'approche actionnelle,

parfois appelée perspective actionnelle dans le domaine de la didactique du FLE, apparue dans les années 2000. L'accent est mis sur l'aspect social de la langue, considéré comme une priorité indispensable dans l'enseignement des langues et des cultures, avec pour objectif de mettre en avant les tâches à accomplir dans un projet global.

En utilisant l'approche actionnelle et la notion de tâche, certains principes méthodologiques s'imposent naturellement, tels que l'acceptation de la langue maternelle de l'apprenant, l'exploitation de ses capacités de transfert d'une langue à une autre, la mise en place de situations didactiques requière une attitude active, ainsi que l'utilisation de compétences et de stratégies variées. Ces principes ont été mis en lumière par le CECR en liaison avec l'approche actionnelle et la notion de tâche (Bérard et al. 2009: 38).

Parmi les nouvelles approches, nous mentionnons celle de la perspective interculturelle développée par Christian Puren. Cette approche met en exergue l'importance de l'apprentissage de la culture associée à la langue étudiée. Selon cette approche, la langue et la culture sont intrinsèquement liées, de sorte que l'apprentissage de l'une nécessite également l'acquisition de l'autre de manière incontournable. L'objectif principal de cette approche consiste à susciter chez les apprenants non seulement une compréhension approfondie de la culture du pays dont ils apprennent la langue, mais également une compétence de communication adéquate pour interagir avec succès dans des contextes interculturels. Pour y parvenir, la perspective interculturelle de Puren insiste sur l'importance de recourir aux documents authentiques et sur la pratique de situations de communication réelles, où les apprenants sont confrontés à des différences culturelles et doivent apprendre à les comprendre et à les gérer. Par ailleurs, il incombe aux enseignants d'encourager les apprenants à mener une réflexion approfondie sur leur propre culture et à les comparer avec celles des autres cultures, afin de développer une conscience interculturelle et une ouverture d'esprit. La perspective interculturelle de Puren a gagné une reconnaissance considérable dans l'enseignement des langues étrangères en raison de sa capacité à favoriser la compréhension et le respect des cultures étrangères et à développer une compétence communicative appropriée dans des contextes interculturels.

Robert Galisson, en comparant la didactique d'hier et celle d'aujourd'hui, souligne que les didacticiens d'hier mettaient l'accent sur la méthode, en se concentrant sur la question de « comment enseigner ? », sans prendre en compte l'apprenant. En revanche, selon lui, les

didacticiens d'aujourd'hui se concentrent principalement sur l'apprenant, en se demandant « à qui enseigner ? », pour mieux adapter les méthodes et moyens d'enseignement en fonction des objectifs à atteindre.

Dans ce qui suit, nous examinerons plusieurs approches méthodologiques de l'enseignement des langues de sous l'angle interculturel, afin de choisir celle qui convient le mieux à notre sujet de recherche.

### **3.2.7. Méthodologies de l'approche interculturelle selon l'analyse de Luc Collès**

Nous consacrerons cette partie à l'examen des conceptions didactiques de la culture élaborées par plusieurs auteurs, tels que Galisson, Zarate, Porcher, Collès, Byram, Abdallah-Préteille Martine et d'autres. Pour ce faire, nous nous référerons au panorama réalisé par Luc Collès en 2006, qui nous permettra d'avoir une vue d'ensemble sur ces différentes approches.

#### **3.2.7.1. Approche interculturelle basée sur l'analyse des représentations et des stéréotypes**

Le concept de représentation en termes sociaux inclut l'image, la perception, les comportements, les modes de pensée, etc. Il constitue un facteur important dans la compréhension de l'autre et joue également un rôle crucial dans l'organisation de notre connaissance du monde. Comme l'indique Luc Collès (2006), les représentations sont considérées comme des modalités d'organiser notre connaissance de la réalité, laquelle est construite socialement et est directement liée à notre appartenance à une communauté.

Dans le domaine de la didactique des langues, Geneviève Zarate est considérée comme l'auteure principale de l'approche par les représentations et les stéréotypes. Selon elle (1993 : 37), identifier les principes distinctifs d'un groupe social par rapport à un autre en tant que facteur essentiel pour comprendre sa réalité sociale. En contexte d'enseignement des langues, l'utilisation des représentations permet d'appréhender la relation entre la culture maternelle des apprenants et celle de la langue cible, ce qui correspond à la nature même de la didactique de l'interculturel (Op.cit, 2006 : 3). Lorsque les différentes représentations des élèves sont découvertes et confrontées dans le contexte de la classe de langue, cela conduit à une réflexion sur les stéréotypes. (Ibid., 2006).

Dans le contexte de la didactique des langues, il existe des représentations qui peuvent être fondées sur les images que se font les apprenants de la langue qu'ils apprennent, qui peuvent la considérer comme difficile lorsqu'elle est comparée à leur langue maternelle, surtout lorsque les deux langues source et cible sont éloignées. Les enseignants ont également des représentations sur l'apprentissage de leurs élèves et leur relation avec le contenu de la langue apprise, ainsi que sur la langue et la culture en question.

En ce qui concerne les stéréotypes, De Carlo (1998 : 84) explique qu'il existe un stéréotype général lié aux opérations mentales et un autre spécifique attaché aux regards négatifs de certains groupes par rapport à d'autres. Pour Zarate (1986 : 10), les stéréotypes peuvent être définis comme un ensemble de traits censés caractériser ou typifier un groupe dans son aspect physique et mental, ainsi que dans son comportement.

### **3.2.7.2. L'approche anthropologique du support littéraire**

L'approche anthropologique du support littéraire vise à rapprocher les faits culturels présents dans les œuvres littéraires par le biais d'une analyse herméneutique ou anthropologique. Cette méthode permet d'observer comment l'auteur utilise des éléments de sa propre culture pour agir et s'exprimer. Les textes littéraires sont considérés comme une source privilégiée pour comprendre les cultures, car ils offrent une vision du monde favorisée. Selon (Op.cit, 2006: 5), la littérature et l'anthropologie culturelle ont la capacité de nous fournir des informations sur le monde, notamment sur les hommes et leurs rites. Dans cette optique, il est proposé de confronter des textes littéraires et non littéraires en classe de langue pour promouvoir la découverte réciproque entre différentes cultures, par exemple la culture maghrébine et belge dans le contexte de l'apprentissage du français langue seconde.

### **3.2.7.3. L'approche du choc culturel**

L'auteur principal de cette approche, Cohen-Emerique, définit le choc culturel comme une réaction de dépaysement, de frustration, de rejet, de révolte et d'anxiété chez les individus qui se trouvent placés hors de leur contexte socioculturel lorsqu'ils entrent en contact avec une culture différente. Cette expérience émotionnelle et intellectuelle peut permettre une prise de conscience de sa propre identité sociale si elle est analysée (Cohen-Emerique, 1999 : 304). Pierre Casse

(1981), cité par Collès (2006), identifie quatre phases du choc culturel. La première phase correspond au contact initial avec les personnes de culture différente, qui peut susciter des préjugés et des réactions variables selon les individus, telles que l'enthousiasme ou le malaise. La deuxième phase survient lorsque ne comprend pas des résultats obtenus car ils ne répondent pas à ses attentes. La troisième phase implique des confrontations et du stress, qui peuvent souvent entraîner des problèmes d'identité. Enfin, la dernière phase consiste en l'ajustement au stress, qui peut se traduire par des réactions positives ou négatives. Dans cette étape, l'individu peut prendre différentes décisions, comme chercher à s'adapter à la situation, éviter les situations de tension, ou affirmer son identité culturelle en adoptant une attitude de confrontation. Si l'individu choisi de confronter la situation de tension, cela peut se faire de manière agressive, mais le but de cette confrontation est d'affirmer leur identité et leur culture.

#### **3.2.7.4. L'approche de la conception pragmatique et l'ethnographie de la communication**

Selon Collès, L (2007), la conception pragmatique a été développée par Martine Abdallah-Preteille et Louis Porcher. Ces derniers soutiennent que la culture doit être considérée d'un point de vue pragmatique. Selon eux, pour une communication efficace, il est important de développer une compétence pragmatique, c'est-à-dire une capacité à appréhender la culture à travers le langage et la communication, et non pas simplement à travers son aspect culturel

L'individu sélectionne en fonction d'un objectif, d'une intention, de ses intérêts et des situations, les informations culturelles dont il a besoin. Il ne communique pas avec le «tout» de la culture mais uniquement avec des bribes qu'il manipule selon les circonstances, les hasards et les nécessités. En conséquence, pour communiquer, il ne suffit pas de connaître «la réalité culturelle mais de développer une compétence pragmatique qui permet de saisir la culture à travers le langage et la communication, c'est-à-dire la culture en acte, la culturalité. (Martine Abdallah preteille, 1996)

Dans cette approche pragmatique, l'accent est mis sur le sujet qui agit et interagit plutôt que sur la forme ou la culture elle-même comme le précise Abdallah-Preteille (2003 : 19), "*dans la mesure où l'accent est moins porté sur la forme, sur la culture, mais sur le sujet qui agit et interagit, on est dans le domaine de la pragmatique*". L'auteur souligne également l'importance

de l'analyse pour interpréter les signes culturels, qui sont jugées comme polysémiques. Le sens ne peut être déterminé qu'à partir d'une analyse plutôt que par une simple connaissance d'un répertoire sémiotique culturel (ibid. 20). Abdallah-Preteille (1996: 73-74) soutient que la culture est exploitée par les individus pour communiquer plutôt que d'être la cause déterminante des comportements langagiers. Elle avance également l'hypothèse selon laquelle une pragmatique de la culturalité permettra de mieux comprendre les processus culturels en mettant l'accent sur la culture en situation et la culture en acte plutôt que de s'intéresser exclusivement à la culture en tant que concept abstrait.

Collès affirme que la perspective de la pragmatique de la culturalité est en relation étroite avec l'approche de l'ethnographie de la communication, qui a été développée par Dominique de Salins. Cette approche est particulièrement pertinente dans le contexte de l'enseignement des langues vivantes, notamment dans le cadre du français langue étrangère (FLE).

D'après Salins (1992), tel que cité dans Collès (2006), l'ethnographie de la communication vise à observer et étudier les obstacles auxquels peuvent être confrontés les individus lors de leurs interactions verbales avec des personnes de cultures différentes, en raison des différences comportementales et des règles linguistiques propres à chaque culture.

Par ailleurs, l'approche interactionniste, dont Catherine Kerbrat-Orecchioni est une figure majeure, met en évidence que les différences culturelles peuvent être présentes à tous les niveaux de l'interaction verbale, qu'il s'agisse des rituels de salutation, des tours de parole, de la politesse, etc. Vincent Louis, un didacticien, considère quant à lui la communication interculturelle comme un espace-problème, dans lequel l'interaction elle-même est perçue comme un problème à résoudre.

### **3.2.7.5. L'approche linguistique**

Robert Galisson a élaboré une méthode à partir de son domaine de spécialisation, la lexicologie, qui propose d'entrer à la culture à travers le lexique ou inversement, tout en soulignant l'indissociabilité de l'enseignement de la langue et de la culturelle. Selon Galisson, la culture peut être mobilisée et actualisée à travers les mots utilisés dans le discours, dans le but de ne pas se limiter à une étude de la culture en tant que telle (Galisson, 1995 :6). Cette méthode repose sur la distinction entre la culture savante et la culture courante et identifie un type de

comportement culturel que l'on peut retrouver dans certains mots, qu'il appelle "mots à charge culturelle partagée" (CCP) ou "culturemèmes" selon Luc Collès, qui a également contribué significativement à cette méthode en l'élargissant à l'analyse des significations implicites dans le discours et la communication. Collès souligne que de nombreux malentendus verbaux résultent d'une mauvaise interprétation des significations implicites véhiculées dans un message. Par conséquent, il recommande donc de former les apprenants à anticiper et à réduire les risques de tels malentendus plutôt que de tenter de combler toutes les éventuelles lacunes culturelles. Dans le cadre de notre objectif d'étude visant à comprendre l'utilisation de la langue dans un contexte culturel et communicationnel, nous considérons que les approches linguistique et pragmatique sont particulièrement appropriées. En effet, ces approches offrent des outils analytiques pour explorer comment les mots et expressions sont utilisés en relation avec leur contexte socioculturel, ainsi que pour analyser comment les locuteurs communiquent efficacement dans des situations interculturelles.

Dans cette perspective, la pragmatique lexiculturelle se révèle une approche particulièrement pertinente. Elle s'intéresse spécifiquement à la manière dont les cultures partagées influencent l'utilisation de la langue et la communication interculturelle. À cet égard, la notion de culture partagée, proposée par Galisson, revêt une importance centrale en pragmatique lexiculturelle. Elle permet d'examiner comment les cultures partagées façonnent l'utilisation de la langue et la communication interculturelle en général.

En utilisant conjointement les approches linguistique et pragmatique, nous sommes en mesure d'analyser avec précision comment la langue est utilisée dans un contexte culturel et comment les cultures partagées exercent une influence sur la communication interculturelle.

D'autres approches ont été proposées et mises en pratique depuis longtemps pour étudier la culture d'une langue étrangère, notamment les approches descriptive, explicative, thématique, contrastive et subjective. Parmi ces approches, l'approche subjective semble être pertinente pour notre sujet et notre objectif. Cette approche se concentre sur le rapport entre la langue et la culture, selon la conception de Galisson. Nous considérons que les approches descriptive et explicative traitent de thèmes ou d'informations générales liés à la culture érudite ou savante, alors que l'approche subjective aborde et analyse le contenu de la culture partagée. C'est pourquoi nous sommes d'accord avec l'opinion de Galisson, Porcher et Dumont, qui ont proposé dans les

années quatre-vingt de travailler sur la culture étrangère à partir d'une approche subjective basée sur trois directives principales :

- Il est nécessaire que l'apprenant procède à une observation personnelle de la culture cible dans le but de créer ses propres représentations, tout en évitant toute influence émanant d'informations préalables.
- L'apprenant doit adopter une position critique et découvrir la culture à partir de différents supports sur un même thème.
- L'apprenant doit être placé dans des situations qui lui permettent de bien interpréter et comprendre les comportements de la communauté de la culture cible, ainsi que d'autres situations où il doit interagir en tant qu'être social.

### **3.2.8. La compréhension des valeurs culturelles**

La compréhension des valeurs culturelles est un aspect crucial de l'apprentissage des langues étrangères, car les valeurs culturelles influencent la façon dont les gens communiquent et interagissent dans leur culture. Les enseignants doivent fournir des exemples concrets afin d'aider les apprenants à comprendre les valeurs culturelles et éviter les malentendus ou les faux-pas culturels. Les valeurs culturelles désignent les normes, les attitudes, les croyances et les comportements qui sont partagés par les membres d'une culture donnée. Elles sont souvent implicites et peuvent être difficiles à comprendre pour les personnes de cultures différentes. Par exemple, dans certaines cultures, l'individualisme est valorisé, tandis que dans d'autres cultures, la collectivité est plus importante. Dans certaines cultures, l'expression de ses émotions est encouragée, alors que dans d'autres, il est considéré comme inapproprié de montrer ses émotions en public. Les enseignants de FLE doivent aider les apprenants à comprendre les valeurs culturelles en utilisant des exemples concrets et en les comparant à leur propre culture. Cela peut impliquer l'utilisation de situations de communication réelles et la discussion de ces situations avec les apprenants pour leur permettre de mieux comprendre les différences culturelles. Les enseignants doivent également aider les apprenants à acquérir des compétences pour reconnaître et gérer les différences culturelles lorsqu'ils communiquent avec des personnes de cultures différentes. La compréhension des valeurs culturelles permet aux apprenants de mieux saisir les différences interculturelles et d'adapter leur utilisation de la langue aux contextes culturels

spécifiques, renforçant ainsi leur compétence culturelle et de communication, deux compétences essentielles dans l'apprentissage des langues étrangères.

### **Conclusion**

L'approche intégrée en didactique des langues étrangères met en évidence l'indissociabilité entre la langue et la culture. La culture revêt un rôle fondamental dans la recherche de sens et dans la communication interculturelle. Elle est étroitement liée à la communication et nécessite une compréhension approfondie pour favoriser une interaction efficace. Les méthodologies traditionnelles d'enseignement des langues ont souvent négligé l'aspect culturel, mais l'approche interculturelle propose différentes approches pour intégrer la culture dans le processus d'enseignement, selon l'analyse de Luc Collès. Parmi ces approches, on retrouve l'analyse des représentations et des stéréotypes, l'utilisation d'œuvres littéraires basée sur une approche anthropologique, la prise en compte du choc culturel, l'adoption d'une conception pragmatique et l'utilisation de l'ethnographie de la communication, ainsi que l'approche linguistique. La compréhension des valeurs culturelles revêt une importance cruciale dans cette approche intégrée. Les apprenants sont encouragés à développer une sensibilité aux différentes valeurs culturelles et à les appréhender dans le contexte de la langue étudiée. Cela favorise une communication plus fluide et une meilleure interaction dans des contextes marqués par leur diversité culturelle.

# **Quatrième chapitre**

*La pragmatique lexiculturelle*

## Introduction

Dans cette partie, nous définirons quelques fondements théoriques concernant des mots culturellement marqués qui se trouvent dans certains lieux comme les expressions figées, les mots à charge culturelle partagée, les mots-valises, les palimpsestes verbaux culturels, des marques courantes, etc. Nous expliquons aussi l'approche de la pragmatique lexiculturelle et sa valeur quand à la saisie du sens et sa différence avec l'approche sémantique et la consultation dictionnaire. Pour comprendre la notion de la charge culturelle, nous devons préciser la différence entre la culture savante et celle courante car la première dominait dans les méthodes et les manuels des langues alors que la deuxième constitue un passage obligatoire et un facteur incontournable pour les locuteurs et apprenants étrangers pour réussir la communication avec les natifs.

### 4.1. La lexiculture d'un point de vue linguistique

Il est important d'abord de souligner qu'il ya une relation étroite entre la langue et la culture et leur indissociabilité dont nous l'avons expliqué dans le deuxième chapitre mais on peut la résumer en disant que cette réalité est confirmée par nombreux anthropologues, linguistes et didacticiens tels que (Lévi-Strauss 1958, Sapir. E 1967, Maurice Gross 1993, Galisson 1994, Porcher 1995, Beacco 2000, Cuq 2003, Blanchet 2004, etc.). Par conséquent, une telle séparation entre ses deux domaines éloigne la langue de son milieu culturel et entrave la compréhension du sens des mots surtout celui d'ordre culturel.

Dans ses livres publiés tels que : *Des mots pour communiquer* (1983), *De la langue à la culture par les mots* (1991) et d'autres, Robert Galisson montre que (langue-culture) sont deux domaines inséparables, c'est-à-dire comme la langue est dans la culture, la culture est aussi dans la langue. Donc, le langage constitue le meilleur truchement pour accéder à la culture, parce qu'il est à la fois :

- *Le véhicule universel de cultures* dans la mesure où, par l'intermédiaire des signes que sont les mots, il peut prendre compte, au plus près, de tout ce qui les concerne, qu'il s'agisse de littératures, d'arts, de sciences,...de mythes, de rites,...ou de comportements.
- *Le produit de cultures*, parce que, pour être un véhicule fidèle, il doit s'adapter, évoluer avec elles, être constamment un porteur approprié des significations, des valeurs, des

charges nouvelles qu'elles génèrent. D'où la création contenu des néologismes, qu'il ya lieu d'interpréter, dans cette perspective, comme des marques d'adaptation culturelle.

- *Le producteur de cultures*, puisque c'est par son entremise, par l'échange, par la communication entre individus du groupe, que les représentations, les attitudes collectives se font (s'affinent, s'équilibrent, se modélisent) ...et se défont. (Op.cit., 1991 : 118-119). Donc dans chaque langue, la culture est omniprésente et elle joue un rôle important dans la compréhension et interprétation de la signification soit au niveau de la phrase qu'au niveau des mots.

#### **4.2. La phraséologie : un lieu riche de connotation culturelle**

Le champ de la phraséologie occupe une position importante dans des théories et des recherches linguistiques sachant qu'elle s'intéresse particulièrement à étudier les combinaisons de mots partiellement ou entièrement figées appelées chez certains théoriciens expressions (figées, imagées, idiomatiques ou métaphoriques).

Les travaux de Gross. M (1982), Gross. A (1996), Mejri. S (1997), Rey. G (2002), Lamiroy. B (2008) donnent des fondements et des explications théoriques très essentielles au champ de la phraséologie en français dont nous avons pris quelques définitions et principes aidant à la compréhension et interprétation des telles expressions utilisées dans la vie quotidienne des autochtones. Certains auteurs considèrent que cette discipline fait partie de la lexicologie et pour d'autres elle est un des objets d'étude de la lexicologie et de la syntaxe mais ce qui est important à souligner que cette branche est interdisciplinaire c'est pourquoi la construction de la signification et l'ambiguïté de la forme lui rend un domaine difficile à comprendre ses éléments constitutifs lors de la production et de la réception.

Le figement constitue «*un lieu de passage obligé pour une bonne compétence linguistique*» (Alain Rey, 1973 : 97). Malgré sa présence dans la communication langagière, l'aspect du figement n'a pas de définition équivoque. Mais les linguistes s'accordent sur sa non-compositionnalité et son opacité sémantique, alors on réserve le terme figé aux «*expressions non-compositionnelles, autrement dit, aux expressions dont on ne peut pas déduire le sens à partir du sens des compositions des mots qui les composent*» (Gross. M, 1993: 36).

Comme la sémantique est considérée l'objet principal de l'expression figée mais la syntaxe est aussi importante quand à la relation entre ses éléments constitutifs ou bien à la soumission à des règles qui sont plus ou moins strictes. La forme des expressions figées est toujours exceptionnelle, elles n'ont pas de règles comme les autres formes des phrases libres (Gross, 1982 : 151). Le sens des mots ou des unités constitutives est opaque parce que «une forme peut correspondre à plusieurs sens, ce qui rend le signe équivoque, engendrant une ambiguïté linguistique qui nécessite un type d'analyse au niveau linguistique et extralinguistique avec l'usage des moyens permettant le décryptage du sens» (Kheira. M, 2010 : 5).

Béatrice Lamiroy (2008 : 6) distingue trois propriétés fondamentales du figement :

**A)** la non-compositionnalité du sens (aspect sémantique) où le sens de l'expression est général, il n'est pas prédictible à partir de l'ensemble des constituants. Par exemple l'expression «*Luc a le bras long*» qui peut être comprise de deux sens :

- Le sens compositionnel ou le sens littérale «*Luc a un bras et ce bras est long*».
- Le sens non-compositionnel ou le sens figuré indique que «*Luc a une influence*».

**B)** la non-substituabilité paradigmatique (aspect lexical) où il est impossible de substituer les éléments qui forment l'expression. Par exemple, on ne peut pas substituer le mot (langue) pour dire «*avoir un cheveu sur le nez*» (sens littérale) au lieu d'«*avoir un cheveu sur la langue*», car l'idée n'est pas la même à cause de la substitution.

**C)** la non-modifiabilité (aspect morphosyntaxique) dans laquelle aucun constituant ne peut subir des modifications de la phrase libre.

#### 4.2.1. Sens littéral / sens figuré

Un mot donné peut avoir plus d'un sens mais ce qui distingue un sens de l'autre c'est le contexte dans lequel le mot est employé. Le sens ordinaire est celui donné par le dictionnaire ou bien c'est «un potentiel de référence, codé et représenté dans le lexique mental» (Schwarze. CH, 2001 :1), alors que le sens figuré constitue un processus complexe qui exige à s'appuyer souvent sur le contexte du figement dans lequel l'interprétation littérale n'est pas possible. La différence ou l'opposition entre sens propre et figuré est aussi illustrée par Gross. G (1996) quand il distingue entre lecture transparente qui s'agit de la non-compositionnalité du sens, c'est-à-dire le

sens directe ou explicite et lecture opaque ou compositionnelle qui conduit au sens figuré. Pour accéder au sens figuré, on doit se baser sur différents facteurs tels que la connaissance du monde, la présence de la référence spécifique, les valeurs culturelles, le contexte pragmatique ce qui n'est pas le cas quand à l'identification du sens ordinaire. Donc pour comprendre le sens figuré, le locuteur doit être conscient à tout ce qui a un rapport avec la totalité du sens de l'expression en question. Il est souvent nécessaire de se baser d'abord sur le sens littérale pour interpréter ou arriver au celui figuré, c'est-à-dire on doit faire passage de l'explicite vers l'implicite ou bien de l'unité libre vers l'unité polylexicale.

Comme nous avons montré qu'il ya une variété au niveau sémantique lexicale, il est nécessaire aussi de souligner que les linguistes ne parlent pas d'une seule forme lexical. Ils sont en effet différents types du lexique mais ce qui nous préoccupe essentiellement dans cette étude c'est la classification de Galisson, cité par (Germain. C, 2016 : 75), dans laquelle il distingue entre lexique fonctionnel et lexique culturel. Le premier s'intéresse à la définition ordinaire des mots, leur dimension sémantique, c'est-à-dire le rapport des mots avec leur référant, tandis que le second réfère à la valeur d'usage des mots que les dictionnaires de langues sont muets face à leur signification. C'est à partir du dernier type que Galisson a fondé son approche de la lexiculture.

#### **4.3. L'approche de la pragmatique lexiculturelle : origine, définition, objectifs...**

La pragmatique lexiculturelle émerge à la même époque que la didactologie des langues-culture dans la première moitié des années quatre-vingt. Elle a été d'abord appelé lexiculturgie puis, remplacée en 1996 par la pragmatique lexiculturelle. Elle est définie comme *«une discipline d'intervention qui se réclame des mêmes choix épistémologiques et idéologiques que la didactologie»*. Son objet d'étude est la *lexiculture* qui est *«la culture en dépôt dans ou sous certains mots, dits culturels, qu'il convient de repérer, d'explicitier et d'interpréter»*. La lexiculture est le résultat de la composition de deux termes qui sont : lexique et culture. Ce champ d'étude constitue un passage prioritaire vers la culture partagée dans la mesure où celle-ci se dépose et fait trace sur certains mots (cf. le c.c.p.), répertoriés dans un dictionnaire (Op.cit, 1987 : 131).

Selon Galisson (1986 : 41), la raisons de la création du concept " lexiculture" sont motivées par:

- Le problème d'(ne pas) interpréter la culture comme un ensemble de mots et d'actions produits dans le quotidien par des locuteurs natifs, dans leur vie courante ;
- La nécessité de ne plus traiter la culture de façon superficielle, contrastive et de ne plus la dissocier de la langue ;
- La nécessité d'entrer dans la culture par les mots à fin de solidariser et d'intégrer langue et culture dans un même enseignement/apprentissage.

L'approche de la lexiculture précise que comme on entre dans la culture par l'histoire, la géographie, l'anthropologie, la sociologie, l'ethnologie, la sémiologie, la philosophie, etc., on s'intéresse ici à entrer dans la culture par les mots ou à l'inverse afin d'intégrer langue et culture dans un même enseignement/apprentissage. Alors, le lexique peut jouer un rôle important celui de passerelle entre la langue, toute pavée de mots et la culture (la culture courante) et la culture en elle-même existant dans les mots. Autour de la thèse de "Sapir-Whorf", Beacco (2000 : 96) a souligné la valeur des mots comme une entrée importante pour comprendre la culture de l'Autre

«...alors comprendre une civilisation autre implique de remonter à cet essentiel à travers les mots, qui permettrons d'accéder aux croyances, aux règles de conduite, à l'organisation sociale, et de mettre en évidence la conception du monde partagée par les membres de cette communauté».

Cette approche a pour objectif premier, comme nous l'avons déjà cité, c'est d'entrer à la culture par les mots, afin de solidariser, d'intégrer langue et culture dans un même enseignement/apprentissage, c'est-à-dire sans les disjoindre, sans isoler artificiellement.

Elle vise aussi à réhabiliter la culture partagée, de donner toute sa place par rapport à celle savante et de réduire l'écart entre le savant et le courant pour les inscrire dans un même continuum. Cette approche incite également à donner des possibilités d'intervention aux contenus et processus et de jeter la lumière sur certains mots et leur ajouter une autre dimension que leur dimension sémantique ordinaire.

Concernant le type de la culture par laquelle on accède au sens des mots on peut dire qu'il ya tant de théories et de conceptions parlant de la culture en tant que domaine interdisciplinaire. Mais ce qui nous intéresse ici c'est la classification faite par l'approche de la lexiculture qui distingue deux cultures :

### 4.3.1. Culture savante/culture partagée

La culture savante, bien que légitimée par l'école, mais elle ne présente qu'une faible minorité du groupe ou une classe sociale. Elle est trop souvent une culture plaquée, artificielle, construite autour de connaissances générales qu'on mobilise pour se valoriser et se faire connaître. Ce genre de culture qui crée des différences et enlève les barrières est considérée comme la confiture, moins on en a, plus on l'étale ! A l'inverse, la culture partagée appartient au groupe tout entier des autochtones, et elle gouverne la plupart de leurs comportements, de leurs attitudes, de leurs représentations et de leurs traditions, mais elle échappe au contrôle conscient de ceux qui la possèdent, donc c'est une culture qui a pour objectif d'aider à vivre ensemble, elle appartient à toute la population, c'est-à-dire n'a pas le sens d'une culture spécifique à un peuple donné.

Porcher. L (1995 : 55) définit cette culture partagée comme «*un ensemble de pratiques communes, de manières de voir, de penser et de faire qui contribue à définir les appartenances des individus, c'est-à-dire les héritages partagés dont ceux-ci sont les produits et qui constituent une partie de leur identité.*». Cette culture (comportementale) est liée au vécu quotidien des locuteurs bien plus qu'une encyclopédie caractéristique de la culture cultivée (Dumont, 2001: 193), donc elle est à la fois :

- Un signe de reconnaissance tacite entre tous les individus qui appartiennent à la même identité collective;
- Un modèle de conditionnement, dans les situations grégaires de la vie courante ;
- Un ingrédient de convivialité, c'est-à-dire un partage commun pour mieux se comprendre et s'accepter (Op.cit., 1987 : 119).

Il arrive souvent que les deux types de culture se mêlent c'est-à-dire tout n'est pas action dans la culture courante et tout n'est pas vision dans la culture savante, ce la veut dire aussi que «*le savant affleure parfois dans le courant et le courant nourrit le savant*» (Galissou, 1999 : 68).

L'approche de la lexiculture consiste à mettre au jour des *sites lexiculturels* d'ordre pragmatico-sémantique, ces sites comprennent : les mots à charge culturelle partagée, les mots-valises, les expressions imagées, les palimpsestes verbo-culturels, les noms de marque courant, les mots occultants, etc.

#### 4.4. Les mots à charge culturelle partagée (CCP)

Tous les mots sont culturels, mais que certains sont plus culturels que d'autres. Ce qui signifie que la charge culturelle des autres est plus lourde, plus évidente, plus disponible que charge culturelle des autres (Galisson.1987 :129)

La charge culturelle partagée est définie comme la valeur ajoutée à la signification ordinaire. Elle est interprétée par la manière suivante :

- **Charge** : renvoie à une idée de supplément, d'ajout au contenu de mot;
- **Culturelle** : inscrit cette charge dans l'au-delà de dénotation dont traitent les dictionnaires de langue (c.f la dimension sémantique), c'est-à-dire dans une connotation singulière, non prise en charge par la dictionnaire classique (c.f la dimension pragmatique);
- **Partagée** : est le propre de la culture (toute culture est le produit communautaire), mais en l'occurrence, ce partage est l'affaire du plus grand nombre des locuteurs qui se réclame de cette communauté (Op.cit., 1999 : 55-56).

Les mots à C.C.P. ne sont pas comme les autres mots tels que les mots argotiques, les mots populaires, ils ne sont pas davantage des mots techniques ou spécifiques, alors pour être largement connus, les mots à charge culturelle partagée doivent être les plus partagés, les plus disponibles, et les plus mobiles sans peine par la majorité de la population. Le grand nombre des natifs les connaissent et l'utilisent inconsciemment parce qu'ils sont inscrits dans leur culture quotidienne, alors que les étrangers ont tant de mal à maîtriser parce que cette culture partagée n'est ni décrite ni enseignée.

Galisson montre que la charge culturelle partagée est un contenu ayant pour forme le signifiant du signe. La C.C.P. relève du domaine de la pragmatique (et de l'anthropologie culturelle). Elle représente un produit du rapport qu'entretient le signe avec ses utilisateurs. Elle procède de la subjectivité d'un locuteur collectif qui interprète un élément du référent ou du para-référent pour le plier à son besoin à travers sa vision du monde.

La charge culturelle partagée a la particularité d'être entièrement implicite. Elle cohabite avec le signifié dans la même signe, donc sur le même support, et il n'aura aucune modification au niveau du signifiant quand à sa présence ou son absence. Les locuteurs natifs la maîtrisent

bien, mais ils ne perçoivent souvent pas la frontière entre la C.C.P. et le signifiant alors que les interlocuteurs étrangers doutent beaucoup à son existence et posent des difficultés quand à la sa compréhension et son interprétation lors de la communication contenant des mots culturellement chargés.

L'objectivité de la démarche sémantique et la subjectivité de la démarche pragmatique d'une langue à une autre montrent qu'il ya des signes équivalents pouvant avoir des signifiés identiques mais des charges culturelles partagées différentes. Par exemple : le mot *vache* exprime le même Sé en France qu'en Inde qui est celui de (femelle du taureau), mais la C.C.P. est différente. En Inde, la vache est sacrée et protégée ce qui n'est pas le cas en France qui est nourricière.

La charge culturelle partagée en tant que contenu, se distingue aussi des autres types de contenu du signe qui sont la connotation et le signifié.

#### 4.4.1. Connotation vs C.C.P.

D'abord, il ya deux remarques distingue la C.C.P. de la connotation. La première montre comme, nous avons déjà dit, que la charge culturelle est obligatoirement partagée par l'ensemble de locuteurs ou au moins par la majorité du groupe social, donc elle est sociale et collective. La deuxième remarque montre que la connotation est plus individuelle que collective selon l'opinion de G. Mounin, alors que L. Hjelmselv voit que la connotation n'est pas seulement individuelle, mais aussi culturelle, sociale, historique, donc collective. Mais Galisson quant à lui, il ne voulait pas de restaurer du vieux, mais de construire un nouveau avec le concept de C.C.P.

#### 4.4.2. Description d'élaboration du Sé et de la C.C.P. du signe

Nous expliquons, ci-dessus, la différence entre signe, signifié, C.C.P selon le schéma élaboré par Galisson (1987 : 136-137).

- **Signe** : est formé d'un contenant ou de forme : le Sa ; et d'un double contenu qui est le Sé et la C.C.P.
- **Signifiant** (Sa) : forme ou expression du signe.
- **Signifié** (Sé) : contenu premier du signe, relevant du domaine de la sémantique.

- **Charge culturelle partagée (C.C.P.)** : contenu second du signe, relevant du domaine de la pragmatique.
- **Référent (Ré)** : partie de la réalité extralinguistique (être, chose, objet, ...) nommée/désignée par un signe et signifié par lui.
- **Para-Référent (Pa- Ré)** : partie de la réalité extralinguistique située dans l'environnement à côté du Ré ou dans le Ré lui-même, mais qui ne n'est pas considéré suffisamment pertinente par les dictionnaires pour être prise en compte dans la définition, c'est-à-dire dans le signifié du signe.
- **Locuteur collectif (Loc. Col)** : il a la même vision que le concept de l'identité sociale. Son objet est de rendre compte les modalités d'élaboration des contenus premiers (Sé) et seconds (C.C.P.) du signe.
- **Réalité extralinguistique** : elle comprend l'homme et son monde intérieur et celui extérieure. Ce dernier indique les référents de tous les signes à l'exception des signes eux-mêmes. La réalité extralinguistique n'est pas la réalité brute, c'est une réalité construite ou plutôt reconstruite à partir du découpage que les signes opèrent dans la réalité brute. En définitive, la réalité extralinguistique est le produit d'une vision du monde particulière à un groupe social donné.

Sur l'échelle du temps, le Sé en tant que contenu premier se situe dans l'antériorité, alors que la C.C.P. en tant que contenu second se situe dans la postériorité. La CCP a besoin du contenu déjà constitué pour s'y déposer et s'adjoindre au Sé.

Afin de comprendre mieux la relation entre le Sé et la CCP et d'observer aussi comment cette dernière se construit, voici un exemple illustratif à considérer:

Selon le Sé, le *pou* est un insecte qui vie en parasite sur l'homme, répondant à une objectivité certaine, dans la mesure où il est le produit d'un fait indiscutable et universel dans n'importe quelle langue. Mais selon la C.C.P., le *pou* symbolise la (laideur et la saleté), ce la fait grâce à une analyse subjective de la réalité. Ici, ce n'est pas le *pou* qui est (sale), mais c'es l'homme dont il se nourrit.

Un autre exemple : Le sens du mot (*carotte*) selon le dictionnaire général de langue tel que le Petit Robert indique :

- Une plante potagère de la famille des ombelliféracées à racine pivotante.
- Une racine conique, riche en sucre ; il existe des carottes fourragères blanches, jeunes ou rouges.

En revanche, la charge culturelle du mot (carotte) dans l'opinion de la communauté est de :

- Rendre plus aimable !
- De faire les cuisses roses !

#### **4.5. Mots-valises : Origine, définition, caractéristiques, formation et construction**

Le concept (*mot-valise*) a été créé par Lewis Carroll sous l'appellation du mot anglais (portemanteau). Galisson considère cet auteur britannique comme l'inventeur non de la « chose » en soit, mais du « nom » pour la désigner. Ce phénomène n'apparaît pas récemment, il reste enfermé pendant des siècles dans le cadre étroit de la littérature et dans les œuvres des écrivains, et « *on notera que la première appellation du (phénomène) n'est pas le fait d'un linguiste, spécialiste de l'analyse de la langue, mais d'un écrivain, d'un créateur, pour qui la langue est d'abord et surtout un matériau à modeler, au même titre que la pierre ou le métal pour un sculpteur* » (Op.cit., 1983 : 62).

Aujourd'hui, les mots-valises n'est pas le travail seulement des écrivains mais aussi :

- Des journalistes
- Des publicités
- Du cinéma et du théâtre
- Des pédagogues
- Ils sont sur les façades des magasins et des produits commerciaux
- L'homme de la rue fabrique aussi des mots-valises, comme il invente des histoires drôles ou comme il fabrique des jeux de mots.

En effet, les mots-valises que l'histoire a retenus n'ont pas été produits à des fins gratuitement ludiques, mais ce sont des témoignages des faits sociaux et des objets-mots riches culturellement que les proverbes et où la culture occupe un large espace du contenu. Il ya des mots-valises sont fabriqués par les apprenants eux-mêmes peuvent être d'autres entrées dans la culture étrangère, ou déboucher sur des jeux humoristiques de mobilisation des connaissances

culturelles acquises, à condition toutefois d'être rendus à des faits de la société réelle et de la vie quotidienne (Op.cit., 1999 : 54-55).

Certains mots-valises sont comme des espèces rares ou des objets de collection que le grand nombre de locuteurs les ignorent et les considèrent comme des néologismes s'ils les rencontrent. Rares ce qui appartiennent au stock lexical d'un grand nombre de locuteurs français tels que *midinette*, *boursicotter*, etc. La caractéristique principale de ces mots-valises est de s'installer difficilement dans la langue, quand bien même ils prolifèrent. Mais ils sont un moyen de création lexicale de plus en plus productif actuellement. Il est donc de préférer le gratuit et l'amusant à l'utile et au fonctionnel et de ne s'établir dans la langue qu'accidentellement (Op.cit., 1983 : 91).

Selon Bonhomme (2009 : 99), les mots-valises, par leur télescopage, entre de plain-pied dans la problématique des frontières notionnelles du camp du langage. Certains auteurs tels que (Martin : 1976 et Milner : 1982) considèrent que les mots-valises n'ont pas les mêmes valeurs que celles des autres signes linguistiques tandis que d'autres comme (Grésillon : 1984, Galisson : 1987 et Mortureux : 1997) les voient comme un phénomène ordinaire du néologisme lexical.

#### 4.5.1. Formation des mots-valises

Il n'ya pas de consensus entre les linguistes quand à la formation des mots-valises dont certains auteurs partent du facteur purement formel ou morphologique et d'autres se basent beaucoup plus sur la partie phonologique ou celle morpho- phonologique des constituants des mots-valises.

Galisson (1999 : 93-95) met l'accent sur la forme du mot-valise qui est le produit d'une contraction de plusieurs mots en un seul alors que Grésillon (1987 :51) s'intéresse beaucoup plus sur l'homophonie en définissant le mot-valise comme «*la fusion de deux unités lexicales, moyennant l'homophonie d'un segment commun*». Cette fusion du mot-valise comprend différents usages qui peuvent être :

- Adjectif + adjectif ——— diabolitique (diabolique + politique)
- Nom + adjectif ——— cinémagique (cinéma + magique)
- Nom + nom ——— homelette (omelette + homme)

- Verbe + nom ——— utiliser (utiliser + outil)
- Verbe + adjectif ——— (ridiculiser + cocu)
- Adjectif + adverbe ——— schizophrénétiquement (frénétiquement + schizophrénie)
- Verbe + verbe ——— poursperer (prospérer + pourrir)

Dans cette partie, nous expliquons deux modèles de ces deux courants avec des exemples illustratifs.

#### 4.5.2. Le modèle de la typologie formelle et sémantique des mots-valises selon Grésillon (1984)

##### A) aspect formel :

Grésillon propose cinq types des mots-valises qui sont :

- 1) mots-valises avec segment homophone qui représente le plus fréquent parmi les autres.

Ex : *téléfonctionner* (*téléphone(r)* + *fonctionner*)

- 2) mots-valises avec troncation qui effectue un ou deux de ses constituants.

Ex : *pleurire* (*pleurer* + *rire*), *infiniverti* (*infini* + *inverti*)

- 3) avec segment homophone et troncation

Ex : *mélancolisé* (*mélancolique* + *alcoolisé*)

- 4) mots-valises avec enchâssement (ce type est rare à trouver)

Ex : *rajolivissant* (*ravissant* + *joli*), *enseignement* (*enseignement* + *saigne*)

- 5) mots dévalisés, considéré un type marginal et analysé comme une réunion bizarre, il n'est ni composition ni dérivation.

Concernant l'homophonie, si les deux constituants du mot-valise ont un segment homophone commun, ce dernier pourra prendre une des trois positions suivantes :

- A) position médiane (plus fréquente)

Ex : spormidable (sport + formidable) ————

|    |           |         |
|----|-----------|---------|
| Sp | <u>Or</u> | midable |
|----|-----------|---------|

### B) position initiale

Ex : papatrie (papa + patrie) —————

|           |        |
|-----------|--------|
| <u>pa</u> | patrie |
|-----------|--------|

### C) position finale

Ex : séduisavant (séduisant + savant) —————

|          |            |
|----------|------------|
| séduisav | <u>ant</u> |
|----------|------------|

Comme le mot-valise est facile à identifier, mais Grésillon reconnaît que cette identification est difficile dans certains modèles où il ya :

-Un segment homophone réduit à un seul phonème comme :

*Dramassassin (Dramaa + assassin)*

-Une ambiguïté structurale

-Des mots-valises issus de l'imbrication de deux composants courts où la partie non altérée est trop réduite pour identifier les constituants tel que : *ziaux*(*yeux* + *eaux*)

-Trop d'altérations phoniques, dans ce cas c'est le contexte qui détermine les constituants du mot-valise.

### B) aspect sémantique

En ce qui concerne le contenu sémantique des mots-valises, Grésillon est parti de deux questions :

1- Est-ce qu'il ya une relation du sens entre les constituants du mot-valise, il s'agit de relation soit de synonymie ou d'antonymie ? L'auteur souligne qu'il est possible de trouver une relation sémantique générale lors de la fusion entre les composants du mot-valise mais il reconnaît que cela n'est pas nécessaire, c'est-à-dire qu'on peut avoir du mot-valise sans l'existence d'une relation sémantique au départ. Mais il éprouve qu'il ya des cas où les constituants attestent un rapport sémantique tels que :

- Un rapport quasi-synonymie : *bristroquet* (*bistro* + *troquet*)

- Un rapport quasi-antonymie : *pleurir* (*plurer* + *rire*)

- Un rapport de proximité par appartenance à une classe sémantique commune :

Ex : *élevache* (*élevage* + *vache*)

2- comment construire le sens des mots-valises ? Pour répondre à cette question, il ya deux angles :

-Le premier propose à appeler la relation principale du mot-valise : *une co-prédication* qui met en compte que le mot-valise, malgré qu'il n'a pas de relation hiérarchisée comme les mots composés, mais il renvoie à (X) qui exige à prédiquer (A) et (B) et éventuellement (C, D, etc.), par exemple : *merdessein* renvoie-t-il à (X) qui est à la fois à : *merde, dessein, médecin, sein*. Donc c'est dans ce rapport que se construit généralement la base du sens des mots-valises.

- Le deuxième propose un rapport sémantique de type *contextuel* qui est compatible avec le premier mais avec un principe hiérarchique. Il ya aussi d'autres cas où on peut trouver du rapport sémantique de comparaison, de cause, d'origine...

#### 4.5.3. Le modèle de la typologie formelle et sémantique des mots-valises selon Galisson (1987)

##### A) Aspect formel :

D'après Galisson, La formation des mots-valises est répartie en : formant directeur et formant(s) auxiliaire(s). Ces deux formants ne sortent pas de ce qu'il appelle insertion ou imbrication.

| Mots-valises  | Formant directeur | Formant auxiliaire |
|---------------|-------------------|--------------------|
| Gouvernbancal | gouvernement      | bancal             |

Le formant directeur est considéré comme un point de départ à la construction des mots-valises, de plus il est facile à identifier dans l'insertion que dans l'imbrication

Dans l'imbrication, on ne sait pas si le développement du mot-valise s'est produit vers la droite, c'est-à-dire à partir du formant directeur à gauche, ou vers la partie gauche à partir du formant directeur à droite. Dans ce cas, le formant directeur sera celui qui est le plus représenté en nombre de lettres.

L'assemblage des formants dans l'imbrication dépasse les limites du formant originel et la reconnaissance de celle-ci n'est plus évidente. Le recouvrement du formant directeur par le(s) formant(s) auxiliaire(s) est toujours partiel dans l'imbrication par contre il est totale ou partiel dans l'insertion.

Exemple d'une imbrication dépassant les limites du formant directeur :

*Ringargariser = ringard + gargariser*

Quand à l'insertion, Galisson souligne qu'il existe plusieurs sous-types d'insertion comme :

(1) insertion sans changement graphique :

Le mot-valise de cette espèce ne sera identifié que seulement par la définition ou le contexte dans lequel est utilisé. Ce mot-valise est à la fois homophone et homographe de son formant de base.

Ex : *ministère = mini + stère*

| <b>Mot-valise</b> | <b>Formant directeur</b> | <b>Formant auxiliaire</b> |
|-------------------|--------------------------|---------------------------|
| <i>Mélancolis</i> | <i>Mélancolie</i>        | <i>Colis</i>              |

(2) insertion avec changement graphique du mot source :

Ce type de mot-valise n'est plus homographe mais il garde son homophonie de son formant directeur

Ex : *mélancolis = mélancolie + colis*

| <b>Mot-valise</b> | <b>Formant directeur</b> | <b>Formant auxiliaire</b> |
|-------------------|--------------------------|---------------------------|
| <i>Mélancolis</i> | <i>Mélancolie</i>        | <i>Colis</i>              |

(3) insertion avec altération du mot-source

Le mot-valise de cette catégorie n'est ni homophone ni homographe du formant directeur, mais il lui reste voisin pour effectuer une mobilisation directe.

Ex : *néofrite* = *néophyte* + *frite*

| <b>Mot-valise</b> | <b>Formant directeur</b> | <b>Formant auxiliaire</b> |
|-------------------|--------------------------|---------------------------|
| <i>Néofrite</i>   | <i>Néophyte</i>          | <i>Frite</i>              |

(4) insertion avec substitution d'une partie du mot-originel

Cela peut être produit souvent sur une sorte d'opposition tels que : mini/ maxi, père/mère.

Ex :

| <b>Mot-valise</b> | <b>Formant directeur</b> | <b>Formant auxiliaire</b> |
|-------------------|--------------------------|---------------------------|
| <i>Froissette</i> | <i>Chaussette</i>        | <i>Froid</i>              |

### **B) Aspect sémantique**

D'après Galisson, le sens général des mots-valises dépend de l'assemblage des fragments de sens particuliers empruntés aux parties qui le composent, sachant que chaque formant est actualisé au sein de mot-valise dont il fait partie, cela est dû à la trace sémantique laissé en tant que partie dans la définition du tout. Cette définition peut être simple quand le nombre de formants égale à deux ou complexe lorsque le nombre de formants dépasse les limites de deux formants.

L'auteur distingue aussi entre :

- Une définition-réduite qui dépend de la parasynonymie où un mot définisseur renvoie à un mot défini.
- Une définition développée qui concerne à la paraphrase, dans laquelle on fait usage de plusieurs mots pour en expliquer un seul, donc chaque formant doit faire partie d'une glose sémantique.
- Une définition avec jeux de mots où le définissant autorise l'assemblage de deux signifiés.

En fin, Galisson reconnaît que ces deux typologies (forme et contenu) du mot-valise ne constituent qu'une première étude du problème mais elle devra être raffinée à l'analyse en tant que phénomène linguistique.

Il ya d'autres auteurs ajoutant d'autres critères de ceux morphologiques et phonologiques comme le modèle de Renner en (2006) dans lequel il a ajouté un critère sémantique qui s'agit d'une relation du type (un X est le résultat de Y et Z). D'après cette règle, on ne peut pas dire que le mot-valise (motel) est à la fois un (motor et hôtel). Cet exemple est phonologiquement acceptable parce qu'il ya un segment homophone commun mais sémantiquement est incompréhensible.

Il ya une autre forme que Fradin (1997) appelle (composition cachée) qui s'agit la troncation de l'un des deux mots-sources et elle crée des éléments considérés comme des affixes tels que :

- **Télé** qui donne à la suite (télévision, téléphone, télématin, télécome, etc.)
- **Bus** qui forme des éléments comme (autobus, minibus, airbus, etc.)
- **Tique** à l'origine de (informatique, bureautique, télématique, etc.)

Nous voyons que tous ces contraintes morphologiques, phonologiques et sémantiques doivent être présents et applicables quand à la formation des mots-valises.

#### **4.6. Les palimpsestes verbaux culturels**

Les palimpsestes verbaux représentent des attitudes, des comportements, des valeurs et des savoirs divers qui constituent le noyau dur de la culture partagée des autochtones. Donc, le PV constitue un jeu du langage culturellement chargé. Aujourd'hui, ils se trouvent partout surtout dans des domaines tels que :

- La presse (les journaux, revus, magazines) ;
- Réseaux sociaux (Facebook, twitter, etc.) ;
- Le spectacle (théâtre, cinéma, musique,...) ;
- La radio ou télévision (films, séries, etc.)
- Les bandes dessinées et slogans publicitaires ;
- Les façades de magasins, cafés, restaurants ;

Selon Genette. G (1982) cité par Garzón González. A<sup>1</sup>, un palimpseste désigne

Un parchemin dont on a gratté la première inscription pour lui en substituer une autre, mais où cette opération n'a pas irrémédiablement effacé le texte primitif, en sorte qu'on peut y lire l'ancien sous le nouveau, comme par transparence.

Pour Galisson (1993 : 43), le palimpseste verbal (PV) évoque «*le parchemin dont le texte initial a été effacé au puis remplacé par un autre*», c'est-à-dire un produit du chevauchement ou d'un télescopage d'un sous-énoncé lexicalisé et d'un sur-énoncé qui dérive de la délexicalisation du sous-énoncé original.

La délexicalisation traite l'aspect lexical des palimpsestes verbaux, donc ce n'est pas elle qui conditionne plus fortement la compréhension du message, mais «*c'est la référence culturelle qui joue prioritairement le rôle de sésame dans l'accès au sens des palimpsestes*», sachant que l'objet de la délexicalisation est évidemment de produire du sens.

Par exemple, si nous trouvons dans une publicité donnée le sous-énoncé lexicalisé du produit (*Savoie mon goût de cœur*), nous mobilisons ou décodons simultanément le sur-énoncé délexicalisé (*avoir un coup de cœur*). Le décodage de ce message peut s'effectuer :

- *Au niveau du langage* qui s'intéresse à recouper/regrouper le (sous et le sur) en un seul énoncé.
- *Au niveau de la culture*, par mobilisation d'un fragment de la culture partagée, telle que l'expression imagée (*avoir le coup de cœur*), qui renforce le message (Ibid., 1993 : 43-46).

#### 4.6.1. Typologies des modes de délexicalisation des PV

Selon Galisson, Il ya deux types de la délexicalisation qui sont :

1-Délexicalisation avec filiation phonique

Ce modèle s'est construit par :

a- Mot-à-mot sans ou avec changement de catégories :

---

<sup>1</sup>Angela Grazón González (2020 : 120), Un nouveau corpus de palimpsestes verbo-culturels pour sensibiliser l'apprenant de FLE à la phraséologie des médias, Revue internationale de didactique du français.

ex- *Air-inter* : *pourquoi se passer d'/ailes ?/*

*/elles /*

-*Vous /mendierez/ des nouvelles*

*/m'en direz/*

b- Substitution paronymique de phonème(s) :

Ex-A *la recherche du /teint/ perdu*

*/temps/*

2-Délexicalisation sans filiation phonique

Cela peut être grâce à une :

a-substitution d'un mot de même catégorie :

Ex : *la raison du plus /faible/*

*/fort/*

b- substitution de plusieurs mots de catégories différentes tel qu'un adjectif à un nom propre :

Ex : *Je suis /Morgan/ de toi*

*/fou/*

#### **4.6.2. Les différentes cultures mobilisées dans les palimpsestes verbaux culturels**

Galisson. R(1993) propose une typologie de cultures dans lesquelles les palimpsestes verbaux sont mobilisés :

A-Culture savante

Dans cette culture cultivée, les romans et les pièces de théâtres sont en tête des exemples.

-Romains

Ex : *Les laboureurs de l'amer* - «*Les travailleurs de la mer*» (Victor Hugo).

*Voyage au bout de l'enfer* - «*Voyage au bout de la nuit*» (L-F. Céline).

-Poésie

Ex : *Invitation au cauchemar* - «*L'invitation au voyage*» (C. Baudelaire).

- Pièces de théâtres

Ex : *Le malade et la belle mer* - «*Le malade imaginaire*» (Molière).

*Le songe d'une nuit d'hiver* - «*Le songe d'une nuit d'été*» (W. Shakespeare).

B- Culture courante (culturelle ou expérientielle)

Dans ce type du culturel, les titres de films, chansons, émissions télévisées sont les plus produits dans le contexte médiatique actuel.

-Publicitaires

*Un «vert» ça va, deux «verts» bonjour les dégâts* - «*Un verre ça va, deux verres, bonjour les dégâts*» (Campagne nationale contre l'alcoolisme).

-Chansons

Ex : *La dame pas trop messe* - «*La dame Patronnesse*» (J. Brel).

-Titres de films

Ex : *Sosies dans le métro* - «*Zazie dans le métro*» (L. Malle).

*Cassez la joie* - «*Casser la voix*» (P. Bruel).

-Emissions et jeux télévisés

Ex : *T'as l'achat ?* - «*Thalassa*»

*La démarche de siècle* – «*La marche de siècle*»

- Devises

Ex : *Un pour tous, tous pourris* – «*Un pour tous, tous pour un*» (Les trois mousquetaires d'A. Dumas).

## C- Culture croisée

Dans la culture croisée, les contes des enfants, les histoires populaires folkloriques sont considérées des sources très actives des sous-énoncés.

-Contes pour enfants

Ex : *Les malheurs d'un PDG* - «*Les malheurs de Sophie*» (Comtesse de Ségur).

#### 4.6. 3. Fonctions palimpsestes en PV

Parmi les fonctions du palimpseste de base réservées dans les PV, on mentionne:

- *Fonction économique* : elle exprime le maximum de contenus avec le minimum de formes par chevauchement ou collision du sous et du sur-énoncé.
- *Fonction phatique* : elle concerne la mobilisation de fragments de culture prise dans des formes figées, qui n'a rien avoir avec le contexte mais elle nécessite un effort de rappel du destinataire envers le message.
- *Fonction parodique* : elle est liée à la liberté qui préside la déconstruction de sous-énoncé lexicalisé ;
- *Fonction cryptique* : elle est contenue dans le message caché, elle pique la curiosité du récepteur et d'attirer son attention quand à son voilement (Galisson, 1995 : 107)

#### 4.7. Les marques courantes et la langue

Les noms de marques courants (NMC) constituent un objet important parmi les cites lexiculturels fondés par Robert Galisson. Ce phénomène est considéré comme «*un fait culturel de première importance, un révélateur du fonctionnement de notre société*» (Galisson, 1997 : 93), sachant qu'il relève du culturel (la culture expérientielle) et non du cultivé (la culture institutionnelle).

La marque et la langue sont interdépendantes comme nous la montre Ruggero Druetta. R (2008 : 159), «*il faut souligner que la marque et le discours qui l'accompagne sont de nature linguistique : le produit est matériel, la marque est linguistique, donc symbolique*». La marque représente l'identité du pays dans lequel il est produit. Druetta a distingué en trois catégories

d'identité dans les produits de marques courants comprenant des dimensions matérielles et linguistiques. Ces identités sont :

- Identité rappelée : elle s'agit des produits autochtones inscrits dans l'identité nationale dans laquelle la langue ne joue qu'une fonction du rappel.
- Identité affichée : elle se trouve dans les produits identitaires étrangers où la langue s'interpose pour annoncer ou afficher une identité où le produit tout seul n'a pas la possibilité d'assurer ;
- Identité rappelée : elle s'agit des produits pour lesquels seule la partie verbale réalise une inscription identitaire, ce qui n'est pas toutefois son objectif de base.

Les marques de consommation entrent dans notre vie quotidienne, changent notre perception du monde et s'inscrivent dans notre mémoire, notre discours et communication. Beaucoup d'entre elles sont aujourd'hui banalisées et font partie de la culture partagée des Français comme *madeleine*, *solex*, *scotch*... (Windmüller. F, 2015 : 248). Ces produits se retirent de leur forme matérielle en accédant dans le plan des comportements, des représentations et des valeurs de la population.

Voici des exemples des noms de marques courants au niveau international :

**AZZARO** : *appellation commerciale de parfum et eaux de toilettes*

**Le BOURGET** : *nom de société et appellation commerciale de lingerie féminine (bas, collants,...)*

**MACDONALD** : *marque américaine de restauration rapide*

**BMW** : *marque allemande de voiture de luxe*

**GILETTE** : *produits pour le rasage (rasoirs, lames)*

**GRAND-MERE** : *café*

**VEDETTE** : *appellation commerciale d'appareils électroménagers : lave-linge, réfrigérateur, etc.*

#### 4.8. La lexiculture d'un point de vue didactique

Dans cette partie, nous voulons exprimer la valeur de la pragmatique lexiculturelle en classe du français langue étrangère. Pour y faire, nous définissons d'abord le domaine de la didactique des langues-culture et celui de la pragmatique lexiculturelle. Nous expliquons aussi le croisement et le rapport entre la culture des apprenants et celle de la langue cible d'une part et la différence entre la culture savante et la culture courante d'une autre part et de montrer laquelle est dominée en classe. Comme nous avons parlé plus haut des sites lexiculturels à savoir (mots à charge culturelle partagée, mots-valises, expressions imagées, etc.), nous allons ici préciser leur importance et difficultés dans le processus de l'enseignement/apprentissage du FLE.

##### 4.8.1. La didactologie/ didactique des langues-cultures

C'était en 1980 que Robert Galisson s'est efforcé de construire le domaine de la didacticologie/didactique des langues-cultures pour servir les enseignants, apprenants et la société, ainsi de développer leurs besoins et attentes, et de faire connaissance et reconnaissance entre natifs et étrangers. Cette discipline est définie comme *«une discipline d'intervention prioritairement ciblée sur les acteurs de terrain, dont l'objectif est d'œuvrer à l'optimisation du processus de transmission des savoirs et des savoirs-faires en matière d'éducation des langues-cultures»* (Op.cit., 1999 : 52)

Selon Galisson (1989) cité par De Carlo<sup>1</sup> la didactique des langues-cultures est à la fois :

- Une science humaine, en tant que discipline d'observation et de connaissance des processus d'acquisition et d'apprentissage langagier,
- Une technologie éducative, en tant que discipline d'intervention appelée de mettre en œuvre des outils, des machines et de techniques pour améliorer l'enseignement des langues,
- Une philosophie pratique, en tant que discipline qui choisit ses moyens pour l'éducation de l'homme par le commerce des langues-cultures.

Donc, la didactique des langues-cultures s'intéresse à développer l'étudiant en lui dotant des compétences variées avec l'usage des moyens et supports diversifiés afin d'attendre l'objectif

---

1- De Carlo (2016), Robert Galisson : l'utopie et l'engagement, Synérgies Portugal, GERFLIN, 2016, P : 61

final. Dans son livre publié en 2002 (Didactologie : de l'éducation aux langues-cultures à l'éducation par langues-culture), Galisson explique par (l'éducation des langues-culture) que les langues-cultures sont ici la fin alors que l'éducation est le moyen, mais quand il parle (de l'éducation par les langues-cultures) c'est l'éducation qui est la fin, tandis que les langues-cultures sont le moyen. Lors du fondement de ce domaine, Galisson préfère la notion de l'éducation au lieu de celle de l'enseignement/apprentissage, car pour lui cette dernière est très restreinte par rapport à la première *«depuis plusieurs années déjà, considérant que le couple (enseignement/apprentissage), toujours employé dans le domaine, a enfermé la discipline dans un domaine trop étroit pour répondre aux finalités attendues, je l'écarte de ma terminologie et lui substitue le terme éducation»* (Galisson, 2002 : 498).

Quand il parle aussi de la relation entre l'enseignement et apprentissage, il s'intéresse à l'apprentissage plus qu'à l'enseignement en disant que *«ce n'est pas l'enseignement, mais l'apprentissage qui conditionne l'ensemble du processus éducatif»* (Galisson, 1991 : 156).

Dans tout ce qui est dit, Galisson a pu fonder ses propres termes et travaux en refusant les approches classiques surtout celles liées à la didactique du lexique. Dans le cadre de l'étude lexicologique, il a créé une nouvelle méthode autonome appelée lexicométhodologie qui a pour but la recherche et la mise au point des procédures d'accès aux mots, selon des objectifs du public visé et des moyens pédagogiques disponibles. Les procédures d'accès aux mots sont l'ensemble de savoirs et savoir-faire qui conduisent l'apprenant à la maîtrise :

A-du mode d'emploi des mots au niveau linguistique et extralinguistique.

B- des significations qui découlent de ces usages multiples.

En critiquant l'enseignement traditionnel du vocabulaire, l'auteur (Ibid., 1983 : 36) montre que *«l'enseignement systématique du (ou des) vocabulaire (s) n'a pas sa place dans le cadre d'un projet éducatif en langues étrangères qui vise la compétence communicative et part de l'étude des matériaux sociaux»*. Pour que l'apprenant arrive à accéder au sens des mots, Galisson précise que l'enseignant *«doit se contenter de fournir à l'apprenant les méthodes et les outils d'élucidation du sens, et de découverte de l'usage des mots»*.

La recherche de la signification de la part des apprenants constitue quelquefois une tâche complexe surtout quand le lexique porte des connotations culturelles. Les natifs utilisent

fréquemment et inconsciemment des expressions et des mots dans leur discours, mais pour les étrangers la signification et la compréhension nécessite une sorte d'analyse afin de communiquer aisément avec eux. Dans cette partie, nous donnons une vue d'ensemble sur ces mots et expressions culturellement chargés dans un contexte didactique.

#### 4.8.2. La phraséodidactique

Il est évident que ce domaine se compose de deux sous-domaines qui sont la didactique et la phraséologie. Son objet d'étude est de s'intéresser plus précisément sur l'enseignement/apprentissage des éléments qui sont totalement ou partiellement figés. La phraséodidactique, ou didactique de la phraséologie n'a pas jusqu'à l'heure reçue une définition univoque, donc il s'agit d'un domaine qui est sous la construction. Mais ce qui peut être un point de rencontre entre l'ensemble de définitions ce sont les caractéristiques des expressions figées : l'opacité sémantique et pragmatique, la non-substituabilité paradigmatique et la non-modifiabilité morphologique, etc.

Gross. G (1996 : 11) affirme que les expressions figées posent souvent des difficultés aux apprenants d'une langue étrangère parce qu'ils ne comprennent pas parfois leurs structures bien qu'ils connaissent très bien la signification de tous les éléments lexicaux constitutifs de ces expressions. Pour comprendre leur signification, l'apprenant doit développer des compétences phraséologiques pour pouvoir accéder à la structure sociale et culturelle qui se manifeste dans ces tourneurs opaques. Cette opacité d'ordre sémantique, pragmatique et socioculturelle qui réside dans le figement lexicalisé est considérée un facteur de complicité pour les apprenants du FLE. Pour que ces derniers soient conscients de la production et la réception de ces éléments figés, les auteurs du Cadre Européen Commun de Références pour les Langues (CECRL) incitent aux enseignants de mettre en compte l'enseignement de la phraséologie au même niveau que le reste de l'étude lexicale.

Dans notre contexte didactique, pour comprendre la signification l'apprenant se retourne souvent à sa langue maternelle pour chercher l'équivalent ou des éléments similaires comme par exemple dans l'expression figée (*elle a la main longue*) qui a le même sens qu'en langue et culture des apprenants (*avoir de l'influence*), alors que dans le cas contraire, quand il ne trouve pas des éléments communs, il interprète souvent selon le sens dénotatif donné par les composants de l'unité lexicalisée. Le passage du sens littérale vers le sens figuré nous semble un des

problèmes qui affrontent les apprenants et pour résoudre ce lacune, l'enseignant doit chercher des moyens et supports et adopter des mesures efficaces afin de faciliter l'accès au sens implicite. Il est important à noter que les expressions figées elles aussi ont un niveau de classement selon leur degré de facilité ou de complexité. Les expressions complexes nécessitent une interprétation assidue parce qu'elles sont riches de connotations culturelles. Comme principes didactiques, les expressions figées sont réparties en deux niveaux :

-Aborder les expressions par le biais d'activités centrées sur les composants, avec des exercices lacunaires afin de le stocker en mémoire.

-Traiter la structure syntaxique et l'aspect sémantiques de ces unités complexes, puis de les mettre en discours (Rey, 2010 : 9)

#### **4.8.3. Croisement entre culture locale et celle étrangère en classe du FLE**

Apprendre une langue étrangère veut dire aussi apprendre une culture étrangère car langue et culture sont inséparables. La culture de la langue apprise se croise avec celle des apprenants *«apprendre une langue devient une action formative primordiale, à travers laquelle va se produire la confrontation directe et contenue entre la propre culture et la culture des autres...»* (Guillen Diaz. C, 2003 : 111). Les éléments qui ont des connotations culturelles sont difficiles à décoder par les apprenants même au niveau avancé, mais les manuels et les documents authentiques peuvent faciliter leur compréhension et interprétations à condition de la mise en compte du contexte et la culture des apprenants. Nous n'oublions pas le rôle des enseignants, après une formation bien solide, peuvent éviter toute sorte de malentendu et des représentations de la part des apprenants envers la culture apprise.

L'approche interculturelle peut réduire l'écart entre la culture source et celle cible, parce que les apprenants grâce à leurs valeurs, comportements, modes de vie, façons de penser n'arrivent pas quelquefois à accéder au sens exact à cause de cet écart culturel et surtout quand il ya des éléments et des valeurs de différences. Ces derniers constituent des difficultés et entravent la compréhension car *«on risque de se trouver en présence de représentations préalables massives et donc plus faciles à remettre en cause, mais aussi à une contrainte : expliciter bien davantage, tout ce qui dans le cas précédent, constituait des présupposés communs»* (Beacco, 2000 : 53).

Un mot ou un geste donné peut être mal interpréter par les apprenants parce que dans leur propre culture elle donne un sens contraire. Par exemple le mot (chouette) pour certains il désigne une valeur d'optimisme ou représente la sagesse alors que pour d'autres signifie le malheur ou le pessimisme. Donc la prise en compte de la culture des apprenants joue un rôle essentiel pour traiter ce genre de questions, c'est pourquoi il ya quelques problèmes émergent lors de l'usage des documents authentiques et des manuels d'enseignement, notamment ces derniers qui ne prennent pas en considération le contexte culturel des apprenants.

Les difficultés de la compréhension des éléments culturellement chargés ne résident pas seulement dans la réception des textes oraux ou écrits mais également dans leur production, donc c'est pour cette raison que les apprenants doivent savoir et accéder à la culture partagée des natifs afin de transmettre leurs idées sans tomber dans des clichés et des stéréotypes qui peuvent échouer la communication ou créer une source de malentendu.

Pour comprendre les mots chargés du poids culturel, il faut doter les apprenants de certaines compétences notamment (inter)culturelles tout en suivant des processus d'analyse et de leur montrer grâce à cette analyse qu'il ya d'autres sens implicites que ceux explicites donnés par les dictionnaires.

#### **4.8.4. Culture acquise/culture apprise**

L'étude de la culture demeure toujours aussi essentielle que celle de la langue durant tout le processus de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Au début, sa présence en classe était limitée à la civilisation mais quand à l'apparition de l'approche communicative, cette notion de civilisation a été écartée des cours et remplacée par celle de la culture afin d'intégrer la compétence culturelle à côté de la compétence linguistique qui deviennent indissociables. La présence de la culture dans les manuels du FLE se trouve dans la fin de chaque leçon ou chaque unité et elle se représente par des images, des petits textes littéraires, des personnages célèbres, des monuments historiques, etc., tout cela fait une partie de la culture cultivée dans laquelle les apprenants apprennent des informations générales sur l'histoire, la géographie, l'art du pays de la langue cible. Il est vrais que ces connaissances peuvent être apprise à l'école et dans les médiats aussi, mais il ya d'autre type de culture appelée culture courante (partagé, comportementale, culturel, quotidienne) que nous devons prendre en compte sinon la communication pourra échouer.

Le lexique constitue un lieu privilégié de l'existence de la culture partagée par la majorité des autochtones. Cette culture s'acquiert partout dans la famille, la rue, avec les amis, bref dans toute la vie quotidienne.

Les apprenants du FLE doivent pénétrer à la culture partagée pour réussir la communication et pour éviter de tomber dans l'implicite qui pourra causer du malentendu entre les interlocuteurs. C'est vrai que cette culture partagée s'acquiert partout mais elle peut être aussi comprise et apprise. Cela ne veut pas dire que le cours sera purement culturel car la langue et la culture sont inséparables. Des didactologues craignent d'être accusés par une vision idéologique c'est pourquoi ils «*suggèrent de la donner à comprendre, plutôt à apprendre*» (Op.cit., 1987 : 127).

Aborder des documents authentiques en classe constitue actuellement un facteur important afin de comprendre les natifs et de savoir leurs valeurs, mode de vie, comportements, etc. L'acquisition des éléments culturels loin de la vie quotidienne des autochtones, surtout pour nos apprenants, sans vivre ou passer des séjours dans le pays de la langue apprise constitue une difficulté importante. Pour réduire cet écart spatial et transmettre ce monde extérieur dans la classe, les enseignants utilisent des ressources textuelles et audiovisuels permettant aux apprenants de vivre l'expérience et de trouver des possibilités à accéder à la culture courante des natifs.

Ainsi, l'élaboration de la Compétence culturelle implique que l'on donne aux apprenants les moyens d'accéder en profondeur de la culture comportementale partagée par les francophones, laquelle réagit la plupart de leurs attitudes, coutumes et représentations (Collès, 2007 : 65). Mais pour y faire, l'enseignant lui-même doit être culturologue, c'est-à-dire qui sait maîtriser une culture courante (Galisson, 2002 : 503).

Ces supports pédagogiques contiennent des mots à valeur culturels que les enseignants grâce à l'usage des stratégies efficaces doivent les expliciter ou d'amener les apprenants à analyser et comprendre leur signification.

Pénétrer à la culture partagée et chercher à comprendre ses enjeux constitue une activité ardue aux apprenants, mais Collès (1992) cité par Louis. V<sup>1</sup>, en inspirant de la théorie «lexiculturelle», propose cinq activités orientées vers la découverte de la culture partagée :

- Une enquête menée par les apprenants auprès des natifs portant sur les connotations associés à des mots choisis en classe ;
- L'élaboration d'un dictionnaire de culture partagée par les apprenants eux-mêmes qui se basaient sur le résultat d'une enquête telle qu'évoquée ci-dessus ;
- L'élaboration, par les apprenants, d'un dictionnaire des expressions imagées recueillies dans les textes et dialogues découverts en classe, cette activité est une variante du dictionnaire des expressions imagées mais au point à des fins didactiques par Galisson (1984) ;
- La manipulation d'un grand nombre d'expressions imagées notamment à travers les exercices que propose Galisson dans un des ses ouvrages, mais aussi du dictionnaire des expressions imagées évoqué plus haut ;
- Le travail sur les expressions idiomatiques que l'auteur définit comme «les phrases figées que sont les proverbes et les dictons et les phrases semi-figées que [sont] les lieux communs», Collès suggère d'abord de les reprendre dans l'auto-dictionnaire des expressions imagées, il propose aussi de faire traduire ces locutions par les apprenants afin de leur faire découvrir les mécanismes rhétoriques sur lesquels elles reposent.

C'est à partir de cette culture partagée qui se trouve essentiellement dans le lexique que Robert Galisson a créé son approche de la pragmatique lexiculturelle.

#### **4.8.5. La pragmatique lexiculturelle dans le contexte didactique**

La pragmatique lexiculturelle est un domaine de la didactologie des langues-culture. La première est englobée alors que la deuxième est englobante. Elle partage les mêmes choix épistémologiques et idéologiques que ceux de la didactologie (Galisson, 1999 : 51). Donc, la pragmatique lexiculturelle «*se veut non seulement une entrée dans la culture, mais aussi un pont entre langue et culture, dans l'enseignement et l'apprentissage*» (Ibid., 66).

---

<sup>1</sup>Louis. V interactions verbales et communication interculturelle, Intercommunications, Bruxelles, 2ème éd, 2009, pp : 128.

Cette approche a pour objectif pédagogique d'entrer à la culture par les mots, à fin de solidariser, d'intégrer langue et culture dans un même enseignement/apprentissage, c'est-à-dire sans les disjoindre, sans isoler artificiellement. Elle a également pour ambition de réhabiliter la culture partagée et l'intégrer en classe par rapport à la culture cultivée qui reste plus favorable jusqu'à maintenant surtout dans le contexte loin de la langue et la culture cible, donc l'objectif de cette approche est de réduire cet écart entre le savant et le courant et les joindre dans le même processus d'enseignement/apprentissage, alors «*il s'agit là d'une pratique lexicaliste conçue pour intégrer plus intimement l'enseignement de la culture à l'enseignement de la langue*» (Cobo, 2005 : 3)

Cette approche propose deux démarches d'investigation qui sont :

- Perspective intra-culturel qui prends en compte seulement la culture cible et exige le choix ou le repérage des mots à étudier selon des outils didactiques et des matériaux sociaux et la recherche des informations en terrain, via l'internet, les bibliothèques, d'après des spécialistes ou des natifs, etc.
- Perspective interculturel qui s'intéresse à mettre en contact la culture source et la culture cible afin d'observer et de repérer les éléments similaires et ceux de différence.

Il ya des cites lexiculturels explorés c'est-à-dire qui ont été donné lieu à des recherches théoriques alors que d'autres qui ont non seulement explorés mais également exploités en vue d'utilisation plus ou moins direct en classe. Parmi ces cites lexiculturels les mots à charge culturelle, les mots-valises, les expressions imagées, etc., donc «*c'est là où se trouve insérés : valeurs, attitudes, meurs, gastronomie, donnés géographiques, faits historiques, etc., qui configurent le monde social de la langue que l'on apprend*» (Guillen Diaz. C, 2003 : 116).

#### **4.8.5.1. Enseignement/apprentissage des mots à charge culturelle partagée (CCP)**

Les mots à charge culturelle posent beaucoup de problèmes aux apprenants du FLE lors de la communication avec les natifs. Il ya certainement des malentendus et des représentations qui constituent une sorte de complexité lors du contact langagier avec les natifs qu'on doit les mettre en considération dans la classe de langue. Quelquefois, les apprenants interprètent mal la signification de certains mots ou bien ils se contentent seulement du sens premier et négligent qu'il ya d'autre sens ajouté au premier qu'il faut décoder pour comprendre le message du

locuteur. Dans ce côté, l'enseignant doit doter les apprenants des compétences socioculturelles afin d'éviter à tomber dans l'implicite. Il faut aussi leur donner les moyens nécessaires afin de communiquer aisément et de saisir le sens.

Ces mots à connotation culturelle sont partout dans notre vie quotidienne qu'on peut les trouver dans des romans, des journaux, des films, etc. Donc l'apprenant est obligé à pénétrer dans ces sources d'informations où il y a des mots culturellement chargés afin de comprendre leurs significations.

Les natifs connaissent bien le sens des mots à valeur culturelles malgré qu'ils les emploient inconsciemment dans leurs discours quotidiens mais cela n'est pas le cas pour les apprenants du FLE qui les ignorent complètement et trouvent des difficultés quand à leur compréhension. Selon Galisson cité par Elena Sandakova (2016 : 49), les difficultés à saisir les mots culturellement chargés pour les étrangers tels que nos apprenants du FLE sont dues à :

- Leur incompréhension sémantique ;
- L'absence de leur répertoire dans les dictionnaires de langue d'origine ;
- Leur nature dite (mots de la tribu) ;
- Leur caractère instable ;

Donc les locuteurs étrangers ont besoin de décrypter les allusions, les références implicites des mots rencontrés dans des conversations, dans des films, dans des romans, dans la presse, etc. (Pruvost, 2005, 19). Pour éviter ces facteurs de complexité, Marina Aragon Cobo (2005 : 4) montre qu'il est donc très intéressant et utile de tenter de rendre compte aux étrangers de ces mots à connotation singulière qui relèvent des savoirs partagés par le plus grand nombre des natifs. Le petit dictionnaire de compréhension et de production des expressions imagées publié en 1984 pourra aider les apprenants qui «*rencontrent de grosses difficultés pour comprendre les autochtones lorsqu'ils font appel à cette phraséologie...*» (Galisson, 1999 : 49). Le dictionnaire publié par Galisson et Porcher en 1986, et celui des noms de marques courants publié en 1998 traitent aussi la question de la culture partagée malgré «*quelles que soient leurs carences, ces dictionnaires construits s'avèrent en effet des outils de consultation indispensables pour qui veut travailler la forme et le sens des unités lexicales*» (Galisson, 1983 : 140).

#### **4.8.5.2. Les palimpsestes verbaux en classe de langue**

L'identification des palimpsestes verbaux culturels est indispensable dans la perspective d'enseignement/apprentissage. Ce savoir minimal nécessaire pour percer le sens injecté dans le sur-énoncé, est un produit résiduel d'acculturation institutionnelle et expérientielle.

En contexte institutionnel, le repérage et le décodage des palimpsestes verbaux constituent des exercices difficiles pour étrangers dont les apprenants même du niveau avancé. Pourtant, ils peuvent maîtriser leur usage et d'avoir un maximum de profits à condition : -d'être convaincus de leur utilité communicatif et culturel (problème de motivation).

-De les domestiquer par un entraînement progressif et suivi (problème d'organisation) (Galisson, 1993 : 42).

Les palimpsestes verbaux sont largement employés par les médias et se trouvent dans des panneaux de publicités, affichés sur les rues et sur les réseaux sociaux, etc. Donc, les apprenants sont face à une réalité linguistique incontournable qu'il faut l'affronter afin de saisir ses enjeux et la rendre facile à comprendre et à apprendre.

L'enseignant pourra sensibiliser davantage les apprenants envers ces éléments à connotation culturelle à l'aide des documents authentiques et l'usage des supports didactiques efficaces. N'oublions pas les jeux des mots à objectifs langagiers et ludiques qui constituent un objet d'apprentissage stimulant et peuvent familiariser les apprenants à des communications chargées d'implicite culturelle.

L'enseignant peut travailler les palimpsestes verbaux à travers non seulement des thèmes liés à la politique, sport, géographie, économie mais aussi il peut s'intéresser aussi au lexique, phonétique, syntaxe de ce phénomène. Par exemple, le palimpseste (la planète des sages) où l'auteur a substitué le mot (sages) au profit des (singes), donc il a commuté le son oral avec celui nasal. Le sous-énoncé est le titre du livre (la planète des singes).

Quand les apprenants éprouvent des difficultés à interpréter un tel palimpseste verbal c'est parce que ce dernier nécessite d'avoir certaines compétences linguistiques et socioculturelles surtout ces dernières qui font références à la culture comportementale qui rend le décodage un affaire assidu aux apprenants.

Les jeux de mots avec un fonds culturel plus littéraire demandent une analyse plus exhaustive et un bagage culturel de la part des apprenants. Il se pourrait que certains d'entre eux aient des cours de littérature francophone, ce qui leur donnerait un gros avantage, mais ce n'est pas le cas, il revient au professeur d'opérer une sensibilisation préalable pour les familiariser avec des jeux de mots auxquels ils pourraient se confronter dans les médias (Gonzalez, G. 2020 :130)

Lorsque il ya incompréhension du sens, l'apprenant tiens à faire appel à son bagage culturel ou recourt souvent à sa propre culture pour trouver des éléments similaires ou des significations proches, mais ce retours à la langue et culture d'origine, malgré son importance dans certain contexte, peut ici donner un résultat contradictoire et pourra entraver la compréhension par conséquent échouer la communication.

Il est certain que ce type d'étude est généralement très difficile, donc il est proposé aux étudiants du niveau avancé avec des compétences précises mais il faut rappeler aussi que même pour les débutants ils doivent s'habituer aux palimpsestes verbaux à condition du choix des mots fréquents de base élémentaire et faciles à comprendre leur sens avec même absence des connecteurs *«dès l'instant, où nombre de collocations sont très utiles dès le niveau A et apparaissent dans les consignes des exercices et dans les exercices directement»* (Cavalla, 2009 : 6). Un exemple tel que (notre âme de Paris) du sous- énoncé (notre dame de Paris) est simple et facile à comprendre pour les débutants.

#### **4.8.5.3. Expressions imagées : importance et difficultés chez les apprenants**

Les natifs utilisent inconsciemment beaucoup d'expressions imagées dans leur communication quotidienne ce qui pose problèmes à leurs interlocuteurs étrangers qui manquent certaines compétences permettant à comprendre la signification.

On classe de langue, on peut proposer des activités qui contiennent certains éléments de valeurs culturels avec l'usage des moyens didactiques appropriés cela pourra plus tard aider les apprenants à comprendre facilement certains contextes linguistiques très difficiles tels que ceux des expressions imagées.

A travers les expressions imagées, on peut travailler non seulement leurs structures linguistiques qui concernent le contenu sémantique et de la forme syntaxique mais aussi du

contenu culturel, sachant que ce dernier nécessite une analyse profonde conduira à une compréhension plus fine.

Il arrive que certains apprenants se contentent du sens explicite des éléments constitutifs des expressions imagées mais cela s'agit presque d'une interprétation latérale qui conduira bien sûr à une compréhension certainement fautive, donc il est important de savoir que la signification dépend à une grande connaissance des valeurs culturelles de la communauté de la langue cible.

L'usage des dictionnaires généraux tels que le petit Robert ou Larousse peuvent jouer du rôle quand à la découverte du sens des éléments linguistiques mais cela ne suffit pas pour comprendre les expressions imagées qui leur décodage dépend à des consultations d'autres types de dictionnaires comme le dictionnaire des expressions imagées de Galisson ou celui des locutions françaises de Maurice Rat qui peuvent enrichir et approfondir la connaissance et la maîtrise des éléments culturellement chargés.

#### 4.8.5.4. Didactique des noms de marque culturelle courante

Les marques commerciales constituent une partie essentielle du site lexiculturel et ils sont couramment utilisés par les natifs mais l'accès à ce type de culture est un exercice difficile pour les étrangers

En l'occurrence, il se trouve que les mots de marques courants sont imprégnés d'une culture partagée par le plus grand nombre des natifs, mais difficiles d'accès aux étrangers et pourtant essentielle, dans la mesure où elle se situe au cœur de la culture comportementale des autochtones et circule incognito dans leurs discours les plus ordinaires (Galisson, 1999 : 60).

Pour aider ces étrangers à comprendre les noms de marques courants, Galisson a publié en collaboration avec son collègue l'ingénieur J.C. André un Dictionnaire des noms de marques courants. Essai de lexiculture ordinaire dans lequel ils ont regroupé un grand nombre d'exemples de NMC. Selon (Galisson, 1997 : 91) *«le modèle de dictionnaire esquissé ici offre la particularité d'être un outil didactologique, c'est-à-dire d'accorder autant d'importance à l'objet (la lexiculture) qu'au sujet (le consultant)»*. Ce dictionnaire a également pour ambition de

Convaincre qu'il ya non seulement une possibilité de rendre compte de la lexiculture en suspens dans les mots (les noms de marques, en l'occurrence), mais encore de faire participer (créativement) l'utilisateur à cette tâche, par la

construction de matériaux dérivés, capables de transformer le dictionnaire basique de dépannage et auto-dictionnaire d'apprentissage (Ibid., 91).

Ce dictionnaire est un outil intermédiaire approprié, il est aussi plus représentatif de la réalité, plus apte à nourrir la réflexion et à restituer le phénomène en vraie grandeur que le recueil de documents authentiques naturellement limités à une approche plus fragmentaire de la réalité. La fonction de ce dictionnaire est d'amener le consultant désireux de donner un minimum du sens à un nom de marque qu'il rencontre et ne connaît pas. Il conduit le lecteur de dépasser le sens premier pour d'accéder au contenu second qui est la culture (la lexiculture)

Les taches proposées dans l'exploitation culturelle de ce dictionnaire auront pour but de montrer comment il est possible de transformer cet outil de dépannage, c'est-à-dire de réception de connaissance à un outil d'apprentissage ou de construction d'une autre connaissance afin d'accéder à la lexiculture intégrée dans les noms de marques à une forme très partagée de culture ordinaire des français (Ibid., 94-101).

Les lexicographes savent que tout dictionnaire de langue recèle des (mots cachés) qui figurent dans un ou plusieurs articles, mais ils n'apparaissent pas dans la nomenclature. Le dictionnariste laisse le soi au lecteur de les construire lui-même en fonction de sa problématique et d'interpréter leur contenu en terme de lexiculture ordinaire (Ibid., 107)

Pour comprendre les NMC, il ya certaines consignes à mettre en considération :

- La recherche sur l'origine de ces noms car cela pourra donner des indices importantes quand à la signification ;

- La concentration sur l'écriture de ces éléments où on donne des informations conduisant à la compréhension. Par exemple, la marque (**Patagonia**) comprend l'image des montagnes donc cette image reflète son objectif qui est la proposition des vêtements pur les activités de plein aire ;

- Réflexion personnelle qui s'agit de l'importance que cette marque peut donner ou évoquer à ces consommateurs c'est parc que la marque communique avec le public par exemple (**McDonald's**) cette marque évoque pour certains la restauration rapide alors que pour d'autres elle est liée à certains souvenirs familiales, amicales ou amoureuses;

- Le positionnement de la marque joue aussi un rôle considérable dans la compréhension de la signification. Par exemple (**Amazon**), évoque la grande rivière sud-américaine qui traverse plusieurs pays. Le choix de cette référence est associée à la variété et diversité de la plateforme électronique de la commerce offrant une large quantité de produits ainsi que de services autour du monde donc cette marque reflète des valeurs, caractéristiques et avantages commerciaux distinctifs plus que de signaler à la position géographique;

Il y a plusieurs approches possibles pour analyser ces noms à valeur culturelle y compris :

- L'approche linguistique : cette approche s'intéresse à analyser la structure morphologique, syntaxique, phonologique et l'origine étymologique de ces éléments commerciaux. L'enseignant peut proposer aux apprenants des activités dans lesquelles il demande l'identification des sons, les suffixes et préfixes de ces marques ainsi que leurs racines.

- L'approche sémantique : cette approche vise à la recherche du sens et les connotations possibles que les noms de marques peuvent véhiculer. A travers cette approche, l'enseignant pourra aider les apprenants à comprendre comment ces éléments communiquent et transmettre leurs messages aux consommateurs.

- L'approche historique : cette approche a pour objectif d'analyser l'évolution historique des noms de marque, donc les apprenants sont faces à une étude permettant de savoir si le sens s'est évalué au fil du temps ou pas.

- L'approche comparative : cette approche consiste à opposer et distinguer entre différents marques pour voir les ce qui sont similaires et ceux de différences au sens de la production et de la consommation.

#### **4.8.5.5. Enseignement et apprentissage des mots-valises**

Le mot-valise «est aussi remarquable auxiliaire pédagogique, capable de nourrir des activités lexicographiques extrêmement enrichissantes» (Ibid. 108), mais il pose des problèmes aux étudiants étrangers même ceux du niveau avancé. C'est pour cette raison Galisson dit que «mon intention initiale était donc de venir en aide aux étrangers, en essayant de les éclairer sur la manière d'identifier un mot-valise» (Ibid. 60)

Pour identifier ce type de création lexicale qui pourra aider les étudiants surtout étrangers quand au perfectionnement des langues et des cultures, Galisson a élaboré avec la collaboration de Porcher en 1986 un dictionnaire de parodie (distractionnaire), et d'un petit livret d'exercices auto-correctifs sur les mots-valise. (Galisson, 1983 : 60). Le distractionnaire, les jeux et les exercices constituent des outils susceptibles d'amener l'apprenant à une connaissance plus affinée de la langue et de la culture, grâce à une familiarité/liberté plus grande avec elles (Ibid. 115).

Malgré ça, Galisson donne la possibilité à la vérification en classe en disant que «*les moyens dont je dispose ne me permettent pas d'aller plus loin. Seul l'usage qui sera fait en classe de ces jeux et exercices et les résultats obtenus dirons si j'ai tort ou raison de croire aux vertus pédagogiques du mot-valise*» (Ibid. 114).

A travers ce site lexiculturel qui est le mot-valise, nous visons d'enrichir le lexique des apprenants et de développer leur compétence lexicale surtout dans la compréhension des supports écrits c'est parce que nous remarquons qu'il ya tant de difficultés liées à cette compétence au niveau de la compréhension qu'à la production.

Pour la production écrite, l'enseignant pourra proposer des activités dans lesquelles on demande aux apprenants de créer par exemple des mots-valises, cela peut être individuel, binôme ou un groupal et à la fin l'enseignant incite l'ensemble de la classe pour faire la correction possible. Mais cela ne pourra pas se produire sans mettre préalablement des procédés et des critères quand à la composition et construction des mots-valises.

Dans la correction, l'enseignant peut vérifier s'il ya des difficultés liées à la forme c'est-à-dire les deux éléments constitutifs qui sont le formant directeur et celui auxiliaire. Dans ce cas, il devra faire un rappel d'abord morphologique et syntaxique pour que l'apprenant puisse voir les mécanismes de la formation et de l'identification de ce phénomène.

L'enseignant pourra donner un exemple illustratif tel que (hebdromadaire) dans lequel il explicite deux étapes :

- L'identification des éléments constitutifs qui s'agissent de (hebdomadaire) et (dromadaire)
- La définition sémantique qui se base principalement sur la définition de deux mots et d'imbriquer les deux sens pour avoir finalement un sens globale du mot-valise.

La culture dans la langue cible pose beaucoup de problèmes à nos apprenants surtout celle émergée dans les mots, donc il faut adopter des techniques et mettre des stratégies évidentes permettant à doter ou à approfondir des compétences nécessaires telles que la compétence culturelle, pragmatique et celle d'analyse qui peuvent les aider à traiter des éléments qui leur semblent difficiles dont les mots-valises. Par conséquent, il faut concevoir des séquences pédagogiques pouvant surmonter ces difficultés des apprenants où l'intervention de l'enseignant pourra jouer un rôle central à faciliter ce processus pédagogique.

### **Conclusion**

L'approche lexiculturelle, examinée d'un point de vue linguistique et didactique, offre une perspective enrichissante pour l'enseignement et l'apprentissage des langues. En mettant l'accent sur la connotation culturelle des mots à charge culturelles, des mots-valises, des palimpsestes verbaux, des expressions imagées, etc., cette approche permet aux apprenants de développer une compréhension plus profonde de la relation entre la langue et la culture. Elle favorise une sensibilisation accrue aux nuances culturelles véhiculées par la langue et encourage une communication interculturelle plus efficace. L'approche lexiculturelle constitue ainsi une ressource précieuse pour promouvoir une éducation linguistique et culturelle holistique.

# **Cinquième chapitre**

## **Cadre méthodologique et Constitution du corpus**

## **Introduction**

Le présent chapitre expose la méthodologie adoptée pour mener à bien cette recherche, en mettant en exergue divers aspects caractéristiques. Nous procéderons à la justification des choix opérés quant au type de recherche, aux objectifs, au corpus empirique, aux instruments d'enquête et aux méthodes d'analyse des données retenues qui s'agissent du test administré aux étudiants et des entretiens auprès des enseignants universitaires.

### **5.1. Cadre Méthodologique**

Avant de plonger dans le cadre méthodologique de cette recherche, il est essentiel de fournir une vue d'ensemble de notre sujet ainsi que de son importance pour l'enseignement et l'apprentissage du Français Langue Étrangère (FLE). Notre recherche porte sur le thème de "La pragmatique lexiculturelle dans l'enseignement/apprentissage du Français Langue Étrangère au Soudan," se concentre sur l'analyse de l'incorporation essentielle des dimensions pragmatiques et culturelles de la langue française dans le processus d'enseignement, en particulier dans le contexte soudanais. Plus spécifiquement, nous explorons la manière dont la langue française est utilisée en prenant en compte les normes sociales, les valeurs culturelles, les attentes, et les subtilités linguistiques propres à chaque culture. La pertinence de cette recherche découle de plusieurs éléments clés. Tout d'abord, il est crucial de noter que le français est largement enseigné au Soudan, en particulier dans les institutions universitaires, en tant que langue étrangère. Dans ce contexte, il est primordial d'analyser comment intégrer de manière efficace les dimensions pragmatiques et culturelles de la langue dans le processus d'enseignement afin d'améliorer l'efficacité pédagogique et de favoriser le développement des compétences linguistiques des apprenants, notamment leur compétence interculturelle.

Il est évident que l'apprentissage du français ne se limite pas à la maîtrise des règles grammaticales et du vocabulaire, mais englobe également la capacité à communiquer de manière efficace dans des contextes culturellement diversifiés. Par conséquent, cette recherche vise à contribuer à l'amélioration de la compétence interculturelle des apprenants en les aidant à mieux comprendre les subtilités culturelles liées à la langue française.

De plus, en acquérant une compréhension plus approfondie des dimensions culturelles de la langue, les apprenants seront mieux préparés à interagir avec des locuteurs natifs et à s'intégrer harmonieusement dans des environnements culturellement variés. Cela contribue également à

prévenir les stéréotypes, les préjugés et les idées préconçues à l'égard de la communauté linguistique de la langue cible.

En conclusion, les résultats de cette recherche auront le potentiel d'aider les enseignants et les formateurs à adapter leurs méthodes pédagogiques pour mieux répondre aux besoins des apprenants soudanais, en intégrant la pragmatique lexiculturelle dans leur enseignement. Dans l'ensemble, cette étude vise à approfondir notre compréhension de la manière dont l'enseignement du français langue étrangère peut être optimisé au Soudan en prenant en compte les aspects pragmatiques et culturels de la langue, avec des implications positives pour la communication interculturelle et l'efficacité de l'enseignement.

## **5.2. Objectifs de l'étude**

L'étude que nous entreprenons vise à tester la compréhension des apprenants soudanais dans le cadre de leur apprentissage du français en tant que langue étrangère, en mettant l'accent sur les éléments linguistiques revêtant des connotations culturelles. Notre recherche se fixe pour objectif principal d'explorer la manière dont les apprenants appréhendent ces éléments culturellement chargés et comment les enseignants abordent la culture dans l'enseignement du français au Soudan. Pour ce faire, nous avons formulé plusieurs objectifs spécifiques qui nous permettront d'atteindre un éclairage approfondi sur cette question cruciale.

L'objectif principal de cette étude est d'examiner la compréhension des apprenants soudanais à l'égard des éléments linguistiques qui portent des connotations culturelles dans le cadre de leur apprentissage du français langue étrangère. Nous cherchons à comprendre comment ils décryptent ces éléments et à mesurer la profondeur de leur compréhension culturelle.

Dans cette optique, nous avons défini plusieurs objectifs spécifiques. Tout d'abord, nous visons à évaluer de manière détaillée la capacité des apprenants à décoder les éléments linguistiques comportant des nuances culturelles et à accéder au sens de ces éléments culturellement chargés. Nous souhaitons ainsi mesurer leur aptitude à saisir la dimension culturelle de la langue française.

Parallèlement, notre recherche se penchera sur l'identification des défis spécifiques auxquels les apprenants sont confrontés lorsqu'ils tentent d'interpréter le sens des éléments linguistiques portant une signification culturelle. Une analyse approfondie de ces difficultés

culturelles contribuera à mieux cerner les obstacles à surmonter dans le processus d'enseignement et d'apprentissage.

Un aspect essentiel de notre étude est d'examiner la formation actuellement dispensée aux enseignants en matière de compétence culturelle et de comprendre leur réaction à l'égard de l'adoption et de l'intégration d'approches visant à aborder les défis culturels dans l'enseignement du français. Cette analyse nous permettra d'identifier les besoins en formation des enseignants pour une meilleure transmission des compétences culturelles aux apprenants.

De plus, nous nous sommes fixé comme objectif d'évaluer l'impact prévu de l'intégration de l'approche pragmatique lexiculturelle sur l'amélioration de la compétence communicative des apprenants en français. Nous examinerons comment cette approche peut renforcer leur aptitude à communiquer de manière culturellement appropriée.

Enfin, nous envisageons de développer des ressources pédagogiques adaptées qui prendront en compte le contexte culturel spécifique des apprenants soudanais. Ces outils visent à appliquer les conclusions de notre recherche en promouvant une approche éducative intégrant à la fois la culture locale des apprenants et celle de la langue qu'ils étudient.

L'ensemble de ces objectifs nous permettra de mieux comprendre et d'améliorer l'enseignement du français langue étrangère au Soudan en mettant en lumière les défis culturels et les opportunités d'apprentissage pour les apprenants.

### **5.3. Approche méthodologique et outils de collecte de données**

Dans le cadre de cette recherche, nous avons choisi une approche qualitative pour explorer en profondeur les éléments culturels liés à l'enseignement des langues. Cette approche a été privilégiée en raison de la complexité inhérente à l'étude de la culture et de la nécessité d'obtenir une compréhension nuancée de ces éléments. Pour collecter des données pertinentes, nous avons mis en place deux instruments complémentaires : un test et des entretiens, auxquels s'est ajoutée l'observation en tant qu'enseignant. Cette combinaison d'instruments nous permet d'obtenir une compréhension approfondie des phénomènes étudiés. Les questions du test visent à évaluer la compréhension culturelle des apprenants de manière qualitative, en cherchant à comprendre comment ils interprètent les éléments culturels intégrés dans la langue. Cette approche qualitative permettra d'obtenir des données riches et des informations approfondies sur la manière dont les

apprenants perçoivent la culture à travers la langue. Les entretiens, quant à eux, suivront une approche semi-directive et seront menés auprès des enseignants universitaires de français langue étrangère (FLE). Ils seront conçus pour explorer en profondeur l'expertise des enseignants en enseignement des langues et des cultures. Cette méthode qualitative nous permettra d'obtenir des données riches et des opinions précieuses des enseignants, ce qui est essentiel pour une compréhension approfondie des pratiques pédagogiques et des liens entre la langue et la culture.

En parallèle, l'observation en tant qu'enseignant sera réalisée pendant les séquences pédagogiques pour noter les interactions et les réactions des apprenants face aux éléments culturels présentés. Cette approche qualitative complète nos données en fournissant des informations sur le comportement des apprenants en situation d'apprentissage réel.

En combinant ces instruments, nous visons à obtenir une vue complète et détaillée de la relation entre la langue et la culture dans le contexte de l'enseignement/apprentissage des langues au Soudan et particulièrement dans l'université de Kordofan, tout en répondant à nos objectifs de recherche.

#### **5.4. Observations didactiques en classe :**

En tant qu'enseignant de Français Langue Étrangère (FLE), avec une expérience prédominante à l'Université de Kordofan et une expérience antérieure dans d'autres établissements universitaires soudanais, nous avons acquis une expertise substantielle en observant diverses classes, en mettant particulièrement l'accent sur les apprenants de niveaux avancés. Ces observations directes en classe surviennent principalement lors de séances de lecture, d'explication de textes, et de la compréhension de documents authentiques.

Au cours de ces observations, nous avons constaté de manière récurrente une problématique importante : la compréhension des apprenants, en particulier ceux évoluant à un niveau avancé. Malgré leur maîtrise linguistique, ces apprenants éprouvent fréquemment des difficultés à appréhender le sens implicite de certains mots, ce qui entrave leur compréhension globale du contenu étudié. De surcroît, il est devenu évident que ces apprenants sont souvent influencés par des représentations culturelles préalables enracinées dans leur contexte culturel local.

Cette observation revêt une importance significative, soulignant la nécessité cruciale d'adapter notre enseignement du FLE pour surmonter ces défis particuliers. Il est impératif d'adopter des approches pédagogiques spécialement conçues pour aider les apprenants à développer leur capacité à décoder le sens implicite des mots et à discerner les subtilités culturelles sous-jacentes à la langue française. De plus, il est nécessaire de sensibiliser les apprenants à leurs propres représentations culturelles préalables, les aidant ainsi à les contextualiser par rapport à la culture française.

Dans cette perspective, une révision approfondie de nos méthodes d'enseignement du FLE est nécessaire. Nous devons mettre en place des stratégies pédagogiques spécifiquement ciblées pour renforcer la compréhension culturelle et linguistique de nos apprenants, en particulier à un niveau avancé. Ces stratégies peuvent inclure des activités axées sur la compréhension implicite, une analyse approfondie des contextes culturels, ainsi qu'une exploration de la diversité culturelle inhérente à la langue française. Notre objectif fondamental réside dans la préparation de nos apprenants à une communication en français plus efficace et nuancée, en surmontant les obstacles inhérents à la compréhension implicite et aux préjugés culturels locaux.

Lors de nos observations en classe, nous avons pu constater des exemples concrets de ces défis. Par exemple, lors de la lecture des textes littéraires français, certains apprenants avancés ont eu du mal à saisir les subtilités des expressions imagées, ce qui a influencé leur compréhension globale du texte. De plus, lors de discussions sur des thèmes culturels, des préjugés culturels locaux ont parfois conduit à des malentendus entre les apprenants.

Ces défis ont suscité diverses réactions parmi les apprenants. Certains se sont montrés frustrés par leur incapacité à saisir le sens implicite, tandis que d'autres ont posé des questions pour clarifier leur compréhension. Les apprenants ont exprimé leur désir d'améliorer leur compétence culturelle et leur compréhension des nuances linguistiques.

En conclusion, notre expérience en tant qu'enseignant de FLE dans diverses universités soudanaises, et particulièrement à l'université de Kordofan, nous a permis de mettre en lumière ces défis spécifiques liés à la compréhension culturelle et linguistique. Nous nous engageons résolument à adapter notre démarche pédagogique afin de mieux répondre aux besoins de nos apprenants, les préparant ainsi à une communication en français couronnée de succès, tout en prenant en considération leurs prédispositions culturelles préexistantes.

## **5.5. Entretiens avec des enseignants universitaires**

Cette section revêt une importance fondamentale au sein de notre recherche, car elle se concentre sur les entretiens approfondis que nous avons menés avec les enseignants universitaires spécialisés dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE). Ces entretiens représentent une source importante de données qualitatives qui nous permettront d'explorer en profondeur les perceptions, les expériences et les perspectives des enseignants concernant l'intégration des éléments culturels dans l'enseignement du français au Soudan. Notre objectif principal est de comprendre comment les enseignants conçoivent la relation entre la langue et la culture dans leur pratique pédagogique, tout en identifiant les défis et les opportunités qui se présentent à eux.

Dans cette section, nous allons vous présenter en détail la méthodologie que nous avons adoptée pour réaliser ces entretiens. Cela comprendra une description minutieuse de notre approche d'entretien semi-directif, du processus rigoureux de sélection des participants, ainsi que des divers lieux où ont eu lieu ces entretiens. De plus, nous vous expliquerons en détail notre méthode d'enregistrement et de traitement des données recueillies, une étape essentielle pour garantir la fiabilité et la validité des informations que nous avons collectées.

Nous sommes pleinement conscients du rôle central joué par les enseignants universitaires dans la transmission de la langue et de la culture françaises aux apprenants soudanais. Leurs perspectives et leurs pratiques pédagogiques revêtent une importance primordiale pour notre recherche. Grâce à ces entretiens, nous espérons recueillir des informations cruciales qui éclaireront notre compréhension de l'enseignement des langues et des cultures étrangères dans le contexte soudanais, en mettant en évidence les défis inhérents à l'enseignement du français langue étrangère.

### **5.5.1. Méthodologie d'examen des entretiens auprès enseignants**

Pour l'analyse des données recueillies à partir des entretiens, nous avons choisi d'utiliser une méthode d'analyse thématique qualitative. Cette approche implique d'identifier les thèmes généraux qui reviennent fréquemment dans les expressions verbales ou textuelles des interviewés, puis de les classer en fonction des objectifs de la recherche (Mucchielli, 1996 : 259). Dans cette perspective, nous avons extrait les déclarations les plus pertinentes pour l'analyse, en excluant les phrases très courtes tout en préservant le sens voulu par les répondants. Les

régulateurs verbaux tels que "heu" ou "ben" ont été supprimés pour faciliter l'analyse des résultats. Pendant les entretiens, il est important de noter que l'intervieweur a parfois dirigé les participants ou reformulé les questions afin de clarifier le sens de la question ou d'obtenir des éclaircissements supplémentaires, tout en veillant à ne pas altérer la signification du contenu. Cette démarche vise à garantir que les réponses des interviewés soient les plus claires et informatives possible, sans influencer leur point de vue ou leur opinion d'une manière inappropriée. Cette méthode d'analyse nous permettra d'explorer en profondeur les idées, les perceptions et les expériences des enseignants en ce qui concerne l'enseignement des langues et des cultures, contribuant ainsi à une compréhension approfondie du sujet de recherche.

Nous avons choisi de travailler exclusivement avec des enseignants universitaires pour cette étude, car notre recherche se concentre sur le milieu universitaire. De plus, cela correspond à mon propre champ d'expertise en tant qu'enseignant de français langue étrangère (FLE). Les interviewés sont des enseignants de différentes universités soudanaises, notamment l'Université du Soudan pour les sciences et la technologie, l'Université de Khartoum, l'Université d'El-Nileen, l'Université de Bahari, l'Université d'Alahlia et l'Université de Kordofan.

L'organisation de rencontres individuelles avec les enseignants, dans divers lieux tels que des bureaux, des salles de classe bruyantes, des jardins et des domiciles, est mentionnée en raison de leurs contraintes et engagements particuliers. Cette variété d'emplacements peut avoir eu une incidence sur le déroulement des entretiens et la qualité des enregistrements obtenus. Il est également relevé que certains répondants, surtout des enseignantes, ont préféré remplir des questionnaires plutôt que de participer à des entretiens enregistrés, une préférence potentiellement influencée par des considérations liées à leurs modes de communication, leurs responsabilités familiales, leurs préoccupations en matière de confidentialité ou d'autres facteurs personnels.

Tableau 5 :

**Tableau 5:** Conditions de la réalisation des entretiens

| Nombre | Code de l'interviewé | Date de l'entretien | Lieu de la réalisation                    | Université |
|--------|----------------------|---------------------|---|------------|
| 1      | AA                   | 14/8/2022           | Salle de cours à l'université             | Al-Nileen  |
| 2      | MM                   | 14/8/2022           | A côté de la mosquée                      | Bahri      |
| 3      | BM                   | 15/8/2022           | Bureau à l'alliance française de Khartoum | Khartoum   |
| 4      | AB                   | 17/8/2022           | Bureau à l'université                     | Soudan     |
| 4      | ZA                   | 20/8/2022           | Bureau à l'alliance française de Khartoum | Bahri      |
| 6      | MT                   | 23/8/2022           | Bureau à l'université                     | Al-Nileen  |
| 7      | EA                   | 23/8/2022           | Classe à l'alliance française de Khartoum | Sain Coran |
| 8      | NA                   | 28/8/2022           | Classe à l'alliance française de Khartoum | Al-Ahlia   |
| 9      | EB                   | 10/2/2023           | A son domicile                            | Kordofan   |

Il est à noter que les enseignants interviewés possèdent un éventail diversifié d'expériences, couvrant une période allant de 9 à 42 ans dans le domaine de l'enseignement. Cette diversité d'expériences professionnelles représente un atout substantiel pour l'analyse de cette étude. En premier lieu, cette diversification des parcours permet d'explorer une multitude de perspectives relatives à l'enseignement des langues et des cultures. Les enseignants ayant acquis une expérience plus considérable apportent des connaissances approfondies et peuvent offrir un aperçu des évolutions de ce domaine au fil du temps. En outre, cette diversité d'expériences autorise des comparaisons entre les approches pédagogiques et les points de vue des enseignants de différentes générations. L'inclusion d'une enseignante moins chevronnée apporte une perspective contrastée qui peut mettre en évidence des divergences et des similitudes éclairantes. Dans son ensemble, cette pluralité enrichit de manière significative l'analyse en offrant une

gamme variée de perspectives, de connaissances et d'informations essentielles pour appréhender l'enseignement des langues et des cultures dans le contexte universitaire au Soudan.

Enfin, il est relevé que les entretiens ont été enregistrés au moyen d'un téléphone portable et que les fichiers audio ont été ensuite transférés sur un support CD. Les participants ont été prévenus que le temps imparti pour chaque question était limité à 15 minutes maximum, bien que ce délai ait parfois été dépassé du fait du souhait de certains interviewés de fournir des éclaircissements additionnels. Cette mise en évidence souligne l'importance de recueillir des données détaillées et riches auprès des enseignants pour une analyse approfondie.

L'entretien mené dans le cadre de cette étude est constitué de quinze questions qui portent sur des thèmes et des sous-thèmes variés. Les principaux thèmes abordés sont les suivants :

- La nature des éléments ou thèmes culturels abordés en classe
- Le rapport entre langue-culture et lexique-culture
- La relation entre la culture cible et celle des apprenants
- Les compétences visées
- Le développement de la compétence des apprenants en matière de compréhension des éléments chargés de poids culturels.

Les sous-thèmes abordés sont :

- Les supports didactiques utilisés pour enseigner les langues-cultures
- Le type de formation des enseignants pour l'enseignement des langues-cultures
- L'évaluation des compétences des apprenants en langues-cultures.

Nous avons opté pour une transcription orthographique simple, qui ne prend pas en compte les éléments non verbaux tels que les gestes et les expressions faciales, des barres obliques pour indiquer par exemple les pauses tels que: [+] pour une courte pause, [++] pour une pause plus longue et [+++] pour un silence prolongé. Les rires doivent être marqués par [\*\*] et les questions signalées par un point d'interrogation.

Il convient de souligner que les deux premières questions posées lors des entretiens, à savoir celles portant sur l'âge et la spécialité des enseignants, ont été intentionnellement incorporées dans le processus d'entrevue pour des raisons stratégiques précises. Dans un premier

temps, ces questions visaient à établir un socle initial et à instaurer un climat de confiance entre le chercheur et les interviewés. En sollicitant des données élémentaires, telles que l'âge et le domaine de spécialisation, l'intervieweur cherchait à établir une relation de collaboration propice à un échange ouvert et sincère.

Par ailleurs, ces interrogations étaient conçues pour rassembler des informations pertinentes relatives à l'expérience et aux qualifications des enseignants, en mettant particulièrement l'accent sur ceux directement impliqués dans l'enseignement des modules dites culture française ou société française. L'acquisition de données concernant leur spécialisation, leur parcours académique et leur expérience professionnelle permettait d'approfondir la compréhension du contexte et du niveau d'expertise de chaque enseignant dans le domaine de l'enseignement des langues et des cultures étrangères. Cette démarche avait également pour finalité d'évaluer si les enseignants avaient une expérience significative en ce qui concerne l'intégration des éléments culturels dans leur enseignement, aspect pouvant influencer leurs perspectives et leurs méthodes pédagogiques.

### **5.5.2. Objectifs de l'analyse des entretiens**

Lors de l'entretien avec les enseignants de Français Langue Étrangère (FLE), nos objectifs sont clairement définis en deux catégories distinctes : les objectifs généraux et les objectifs spécifiques.

#### **A- Objectifs généraux :**

- Évaluer les pratiques actuelles des enseignants de FLE en ce qui concerne l'intégration des éléments culturels dans leur enseignement, afin de mieux comprendre leur approche globale.
- Examiner la perception et la compréhension des enseignants de FLE concernant le rôle de la culture dans l'acquisition de la langue et de la communication.
- Identifier les principaux défis et obstacles auxquels sont confrontés les enseignants de FLE lorsqu'ils enseignent des éléments culturels et linguistiques.

**B- Objectifs spécifiques :**

- Analyser les types de supports didactiques couramment utilisés par les enseignants de FLE pour enseigner la langue et sa culture
- Examiner le niveau de formation et de préparation des enseignants de FLE en matière d'enseignement des éléments culturels, en se penchant sur les programmes de formation existants.
- Évaluer les méthodes et les outils utilisés par les enseignants pour évaluer la compétence culturelle des apprenants en FLE.
- Comparer les différentes approches pédagogiques utilisées par les enseignants de FLE pour enseigner la culture ;

**5.5.3. Phases du processus d'analyse des entretiens**

L'étape de l'analyse de l'entretien a revêtu une importance cruciale dans notre recherche, et elle s'est déroulée en deux phases distinctes. Tout d'abord, elle a débuté par la transcription de l'enregistrement audio de l'entretien, afin de convertir les réponses verbales des interviewés en texte écrit. Cette transcription a permis de disposer d'un corpus de données textuelles clair et fidèle aux entretiens.

Ensuite, une fois la transcription achevée, nous avons entrepris le processus de codage des données. Le codage consiste à identifier, étiqueter et organiser les informations pertinentes dans le texte en fonction de thèmes, de motifs ou de concepts clés. Cette étape a nécessité une lecture attentive du texte de l'entretien, où nous avons relevé et encodé les idées, les opinions et les observations exprimées par les interviewés. Chaque segment de texte codé était associé à un thème ou à un concept spécifique, ce qui permettait de structurer les données en catégories cohérentes.

Enfin, une fois le codage terminé, nous avons procédé à l'interprétation des données. Cette phase implique une analyse approfondie des données codées pour en extraire des tendances, des significations et des conclusions pertinentes par rapport à nos objectifs de recherche. Nous avons cherché à identifier les divergences d'opinions et les idées significatifs issues des réponses des interviewés.

Dans le cadre de cette étude, cette approche d'analyse des données a permis d'obtenir des résultats fiables et informatifs, et a contribué à éclairer notre compréhension des perspectives des enseignants sur l'enseignement des langues et des cultures étrangères, en mettant en évidence les défis et les opportunités liés à l'implicite culturelle.

### **5.6. Collecte de données et constitution d'un test sur les éléments lexiculturels**

Le corpus empirique utilisé dans cette étude se compose d'un ensemble diversifié de séquences pédagogiques. Ces séquences pédagogiques représentent des exemples tangibles de matériel éducatif utilisé pour l'enseignement de la langue et de la culture. Elles se caractérisent par leur diversité en termes de nature et de contenu, tout en étant étroitement liées au domaine de la pragmatique lexiculturelle. Cette dernière se focalise sur l'exploration des aspects linguistiques en lien avec la culture, notamment l'utilisation de mots, d'expressions ou de gestes porteurs de significations culturelles particulières.

La sélection de ces séquences pédagogiques a été minutieuse et s'est basée sur leur pertinence pour l'analyse des éléments à connotation culturelle. Cette pertinence découle du fait que chaque séquence a été choisie en raison de la présence d'éléments culturels intrinsèquement liés à la langue enseignée. Par exemple, une séquence pédagogique peut comprendre des phrases ou des activités qui mettent en exergue des aspects culturels spécifiques, tels que les valeurs, les traditions, ou les comportements sociaux qui sont étroitement associés à la langue enseignée.

Ces séquences pédagogiques proviennent de diverses sources, englobant des manuels d'enseignement, des documents authentiques, et d'autres ressources éducatives. Cette variété garantit que les éléments culturels sont abordés sous différentes perspectives, favorisant ainsi une analyse approfondie de la diversité culturelle dans le cadre de l'apprentissage linguistique.

L'objectif principal de l'utilisation de ces séquences pédagogiques en tant que matériau d'analyse réside dans la possibilité d'explorer les interactions complexes entre la langue et la culture dans le contexte de l'enseignement du FLE au Soudan. Ces séquences sélectionnées serviront de base pour évaluer la compréhension culturelle des apprenants et pour examiner la manière dont les enseignants abordent ces éléments culturels au sein de leur enseignement. Cette approche offre une perspective globale et approfondie de la relation inhérente entre la langue et la culture dans le processus d'apprentissage linguistique.

Plusieurs raisons peuvent justifier le choix de ce corpus pour l'apprentissage de la langue française. Tout d'abord, il permet aux apprenants de se familiariser avec différentes formes de la langue française. En outre, les phrases choisies sont simples et courtes, ce qui les rend accessibles aux apprenants et utiles pour la communication dans des situations réelles. De plus, le corpus contient des éléments culturels pertinents, tels que les associations négatives ou positives liées à certains animaux, qui peuvent aider les apprenants à mieux comprendre la culture française. Il permet également de développer les compétences sémantiques et pragmatiques des apprenants, en leur permettant de comprendre comment la langue est communiquée dans des situations socioculturelles.

Les séquences pédagogiques sélectionnées pour cette étude se divisent sur une période de deux cours distincts, chacun ayant une durée d'environ une heure et demie. Chaque cours est conçu de manière à aborder des aspects spécifiques liés à la présence de la culture au sein de la langue enseignée, en fournissant des explications détaillées ainsi que des exemples concrets pour illustrer la manière d'accéder au sens des éléments à connotation culturelle. Cette approche en deux étapes permet une exploration des éléments culturels et de leur intégration dans le contexte de l'enseignement linguistique.

Le premier cours, caractérisé par une approche essentiellement informative, poursuit un double objectif : d'une part, clarifier les concepts fondamentaux associés à l'incorporation de la culture au sein de la langue cible, et d'autre part, démontrer la manière d'accéder au sens chargé des mots ou expressions utilisés. À cet effet, l'usage d'exemples concrets revêt une importance cruciale. Ces illustrations pratiques sont utilisées pour expliciter les concepts culturels intrinsèquement liés à la langue enseignée, tout en permettant aux apprenants de comprendre comment interpréter le sens culturellement chargé de ces éléments linguistiques.

Le deuxième cours, dédié à l'évaluation de la compétence des apprenants en matière de compréhension culturelle, revêt une importance particulière dans le cadre de cette étude. Ce cours consiste en la distribution d'un test spécifiquement conçu pour mesurer de manière objective la capacité des apprenants à comprendre et à interpréter les éléments culturels incorporés dans la langue qu'ils étudient. Ce test comprend un ensemble de questions et d'exercices qui sollicitent la compréhension des apprenants par rapport aux éléments culturels tels qu'ils ont été enseignés lors du premier cours informatif.

L'ensemble du processus pédagogique vise à préparer les apprenants à développer leurs compétences en matière de compréhension culturelle. Il s'agit de les sensibiliser aux nuances culturelles présentes dans la langue pour interagir de manière plus efficace avec des locuteurs natifs de cette langue. Cette sensibilisation est essentielle pour renforcer la compétence interculturelle des apprenants et pour favoriser une communication réussie dans un contexte interculturel.

En raison des limitations infrastructurelles et des contraintes liées aux ressources éducatives à notre département, cette étude a principalement recouru à des supports pédagogiques écrits. Ces choix résultent de l'accès limité aux ressources numériques, de l'instabilité de l'approvisionnement électrique et de la déconnexion fréquente d'Internet. Par conséquent, l'exclusivité de l'évaluation des compétences lexicales, sémantiques et interculturelles des apprenants à travers des supports écrits s'appuie sur plusieurs motivations. Tout d'abord, elle simplifie le processus d'évaluation, particulièrement lorsque l'on doit évaluer un grand nombre d'apprenants, ce qui permet une gestion plus efficace des ressources et du temps. De plus, cette approche offre la possibilité d'effectuer une analyse approfondie et détaillée des réponses des apprenants, ce qui la rend plus pratique à mettre en œuvre à grande échelle par rapport à l'utilisation de supports oraux ou audiovisuels.

Le test en lui-même a été administré sur une durée d'une heure et demie. Préalablement à son passage, les participants ont bénéficié d'une explication détaillée des consignes et d'une introduction aux concepts pertinents liés à l'étude.

Les activités pédagogiques examinées dans cette étude sont conçues comme une série d'activités écrites destinées aux étudiants de quatrième année du français langue étrangère (FLE) à l'université de Kordofan. Ces étudiants sont censés avoir atteint un niveau avancé en français en fonction du programme éducatif du département. Cependant, la recherche suppose que ces étudiants peuvent rencontrer des difficultés liées aux implicites culturels présents dans leurs futures communications avec des locuteurs natifs francophones.

### **5.6.1. Description de l'échantillon du test**

L'échantillon choisi pour cette étude se compose de 26 étudiants universitaires inscrits à l'Université de Kordofan, située à l'ouest du Soudan. La sélection de ces participants découle de

leur niveau en quatrième année en français, les plaçant dans une catégorie supposée capable de maîtriser les aspects culturellement marqués de la langue française. Les participants de cette étude présentent une diversité notoire en termes d'âge et d'origine géographique. Cette diversification a été délibérément recherchée pour mieux refléter la composition variée de la population étudiante de l'université de Kordofan et du Soudan en général.

Il est essentiel de noter ici que l'enseignement du français au Soudan commence dès le niveau débutant à l'université, ce qui peut signifier que la majeure partie des participants a eu sa première exposition substantielle à la langue française dans ce contexte académique. Auparavant, l'enseignement du français était limité aux grandes écoles des métropoles, sans caractère obligatoire.

Il est à noter que l'étude s'est déroulée dans un contexte d'instabilité politique au Soudan, ce qui a pu avoir une incidence sur la disponibilité et le niveau de préparation des apprenants. De plus, peu d'autres apprenants auraient pu faire partie de ce groupe, mais ils étaient confrontés à l'obligation de réussir des examens de rattrapage afin de pouvoir progresser en quatrième année. Cette situation nous a poussés à évaluer ce groupe d'apprenants sans attendre l'arrivée des autres, par crainte de la fermeture de l'université en raison de l'instabilité politique dans le pays.

Cette description détaillée de l'échantillon fournit un aperçu exhaustif du contexte dans lequel l'étude a été menée, ainsi que des caractéristiques des participants. Cette démarche vise à consolider la validité de la recherche en offrant une base solide pour la compréhension des résultats.

### **5.6.2. Conduite du test : Procédures et mise en place**

Le déroulement du test s'est déroulé au sein d'un groupe d'apprenants en Français Langue Étrangère (FLE) composé de 26 individus, âgés approximativement entre 20 et 25 ans, provenant de diverses villes du Soudan.

Pour préparer le test, j'ai élaboré un ensemble de questions réparties en trois parties distinctes, chacune abordant une variété de questions centrées exclusivement sur la compréhension des éléments culturellement chargés en FLE. Toutes ces questions ont été sélectionnées pour garantir leur adéquation avec l'objectif de recherche. Les participants ont été

préalablement informés de la raison d'être du test ainsi que de la stricte confidentialité des données collectées, avant de consentir à y prendre part.

La salle de classe dans laquelle le test a été administré était adéquate, bien que ne disposant pas de tous les équipements nécessaires. Pendant la phase de préparation, l'ensemble des éléments requis pour le test a été organisé de manière systématique, garantissant ainsi un déroulement fluide de l'évaluation. Les feuilles de test imprimées ont été soigneusement vérifiées et préparées pour être distribuées aux participants au moment opportun.

Avant le début du test, des directives claires ont été fournies aux participants. Les interrogations émanant des apprenants concernant le déroulement du test ont été traitées de manière exhaustive, et des exemples ont été fournis pour éclaircir les attentes. Le test a été administré de manière individuelle, ce qui signifie que chaque participant a passé l'examen séparément, sans interaction avec les autres candidats. Cette approche individuelle a permis une évaluation précise des compétences de chaque apprenant, tout en évitant toute influence extérieure ou distraction potentielle. Chaque participant a reçu une feuille de questions comportant des espaces dédiés pour leurs réponses. Les participants ont été autorisés à poser des questions pour obtenir des éclaircissements pendant la durée du test.

Un horaire strict a été suivi, avec une durée totale de 90 minutes allouée pour le test. À la moitié de cette période, un rappel a été émis pour informer les participants du temps restant. Les participants ont reçu des consignes strictes pour éviter toute communication entre eux pendant le test, dans le but de prévenir toute collusion.

Après le test, des commentaires ont été sollicités auprès des participants concernant leur expérience et d'éventuelles difficultés rencontrées. Toutes les interrogations ont été examinées attentivement, et les préoccupations des participants ont été prises en considération et résolues. Afin de garantir la confidentialité des données, une anonymisation des informations des participants a été effectuée. Toutes les données ont été sauvegardées avec soin, en assurant leur confidentialité et leur sécurité.

La session d'examen s'est achevée de manière ordonnée, et les participants ont quitté la salle de classe sans aucune perturbation. Les feuilles de réponses ont été collectées et minutieusement vérifiées pour garantir l'intégrité des données recueillies.

### **5.6.3. Approches d'analyse du test**

Les méthodologies proposées pour l'analyse du corpus s'inspirent généralement des approches intra et interculturelles, en accord avec la vision de Galisson. Ces approches serviront de fondement à l'examen et à l'investigation des éléments culturels présents dans la langue, notamment au niveau de son lexique.

L'approche intraculturelle consiste à explorer et à analyser la culture propre à la langue étudiée, c'est-à-dire la culture cible. Dans ce contexte, elle implique de se plonger dans la culture française afin de favoriser une compréhension et une interaction plus authentique avec cette langue. Cela peut inclure l'examen des normes socioculturelles, des valeurs, des coutumes, des attitudes et des comportements qui sont typiques de la culture française et qui peuvent être reflétés dans la langue. L'approche intraculturelle permet de mieux comprendre comment la culture est intégrée dans la langue étudiée et comment elle se manifeste dans les séquences pédagogiques.

L'approche interculturelle, en revanche, se concentre sur la relation entre la culture cible et la culture source des apprenants. Elle vise à explorer comment les éléments culturels de la langue cible sont perçus, interprétés et intégrés par des individus qui ont une culture source différente. Dans cette optique, l'approche interculturelle peut aider à révéler les défis et les incompréhensions culturelles auxquels les apprenants peuvent être confrontés lorsqu'ils interagissent avec des locuteurs natifs ou dans des contextes culturels étrangers. Elle met l'accent sur la nécessité de développer des compétences interculturelles pour une communication efficace.

L'analyse interprétative approfondie implique une réflexion critique sur la manière dont la culture cible et la culture source s'entrecroisent, se complètent ou se heurtent dans le processus d'apprentissage de la langue. Cela peut aider à identifier les points forts et les points faibles de l'enseignement et à formuler des recommandations pour une meilleure intégration de la culture dans le curriculum d'enseignement des langues.

En résumé, cette recherche s'appuie sur les approches intraculturelle et interculturelle pour examiner les éléments culturels dans le corpus. L'approche interculturelle est particulièrement pertinente, car elle met en lumière les enjeux liés à l'interaction entre la culture cible et la culture

source, ce qui revêt une grande importance dans l'enseignement des langues et des cultures étrangères.

L'utilisation de telles approches d'analyse, à savoir ici plus particulièrement l'approche des mots à charge culturelle de Robert Galisson, l'analyse des mots-valises selon l'approche de Galisson et celle de Grésillon, ainsi que l'analyse des expressions imagées selon les critères du sens littéral, sens figuré, non-compositionnalité/opacité, est justifiée pour plusieurs raisons fondamentales.

Tout d'abord, ces méthodes permettent d'acquérir une compréhension profonde du langage et de la culture. Elles permettent d'appréhender que les mots ne sont pas de simples unités de communication, mais plutôt des vecteurs de significations qui sont ancrées dans la culture, la société et l'histoire. Elles nous conviennent à plonger dans la complexité de la langue et à explorer ses liens intrinsèques avec la culture.

De surcroît, ces approches fournissent des outils pour une analyse sémantique et linguistique exhaustive. Elles nous aident à décomposer la structure et la signification des expressions et des constructions linguistiques, ce qui permet de mieux appréhender les mécanismes profonds du langage.

Une autre justification majeure réside dans la contextualisation. Ces approches tiennent compte du contexte culturel, historique et linguistique dans lequel les mots et les expressions sont utilisés. Elles nous aident à saisir comment le sens peut varier en fonction du contexte, une perspective essentielle pour une interprétation adéquate.

En utilisant ces méthodes, nous sommes incités à entreprendre une réflexion critique sur la langue, la culture et la communication. Elles nous encouragent à remettre en question nos préjugés et à examiner de manière plus approfondie les phénomènes linguistiques et culturels qui nous entourent.

Par ailleurs, elles favorisent les comparaisons entre différentes langues, cultures et contextes. Ces approches nous autorisent à mettre en évidence les similitudes et les différences dans la manière dont les mots et les expressions sont utilisés et interprétés, facilitant ainsi une compréhension plus large et plus nuancée de la diversité linguistique et culturelle.

#### **5.6.4. Approches d'analyse du corpus sur les mots à charge culturelle partagée**

Dans cette section, nous nous pencherons sur notre méthodologie pour l'analyse du test portant sur les mots à charge culturelle. Notre démarche repose sur l'utilisation du dictionnaire Le Petit Robert, largement reconnu pour sa fiabilité et sa précision en tant que référence incontournable de la langue française. Cette approche nous permettra de saisir le sens premier des mots, garantissant ainsi que les définitions correspondent à l'usage courant du français. Cette précision est cruciale pour évaluer avec justesse la compréhension des apprenants sur le plan sémantique (la dimension sémantique).

Nous nous orientons également vers l'approche des mots à charge culturelle préconisée par Robert Galisson, qui se concentre sur la valeur ajoutée ou le sens second des mots (la dimension pragmatique). Cette approche se révèle particulièrement pertinente dans le cadre de notre analyse, étant donné que notre corpus contient des expressions imprégnées de connotations culturelles. Elle met l'accent sur les dimensions culturelles inhérentes aux expressions utilisées. Dans cette démarche analytique, il est essentiel d'examiner le contexte culturel spécifique dans lequel un tel mot est employé. Il convient également d'explorer comment ce terme est intégré et utilisé au sein de la société de la langue cible. Cette exploration approfondie peut offrir des perspectives précieuses sur la manière dont ce mot est perçu et mobilisé par les membres de cette société.

De plus, une comparaison entre l'utilisation et la signification de ce mot dans diverses cultures peut être envisagée. Cette démarche comparative vise à identifier les similitudes et les disparités, ce qui contribue à une meilleure compréhension de la charge culturelle spécifique portée par le terme en question.

Pour collecter les données nécessaires à notre recherche, nous avons administré un examen écrit de compréhension auprès des étudiants de français langue étrangère en quatrième année. Ce test visait à évaluer leur aptitude à comprendre cinq expressions contenant des mots à charge culturelle. En appliquant rigoureusement cette méthodologie à notre corpus, nous sommes en mesure d'identifier précisément les termes véhiculant des significations culturelles spécifiques, tels que "cochon," "vache," "pie," et d'autres encore.

Une caractéristique cruciale de cette approche réside dans sa capacité à nous orienter vers une meilleure compréhension des nuances de perception résultant de l'utilisation de ces

expressions ou termes chargés de connotations culturelles. Cette méthode nous permet d'évaluer si les apprenants tendent à entretenir des stéréotypes et des représentations culturelles liés à certaines expressions, tout en vérifiant leur aptitude à prévenir les malentendus culturels.

Notre analyse a consisté à examiner les données collectées auprès des étudiants en se penchant sur les erreurs les plus fréquentes. Ces erreurs ont été identifiées en termes de compréhension sémantique et culturelle, mettant en lumière les inexactitudes ou les malentendus liés à ces expressions spécifiques.

En résumé, l'objectif global de cette analyse résidait dans une meilleure compréhension des défis auxquels sont confrontés les étudiants en ce qui concerne la compréhension des mots à charge culturelle et des expressions contenant des éléments culturels particuliers. Ces résultats peuvent avoir des implications importantes pour l'enseignement du français langue étrangère, en mettant en évidence les domaines où les étudiants nécessitent un soutien supplémentaire et où des ajustements pédagogiques pourraient être requis. Cette analyse revêt donc une importance cruciale dans le cadre de notre recherche sur l'enseignement des langues et des cultures étrangères.

#### **5.6.4.1. Objectifs de l'évaluation des mots à charge culturelle**

L'objectif fondamental de ce test est d'évaluer de manière approfondie la compétence linguistique des apprenants en langue française. Cet examen met l'accent sur leur capacité à comprendre et interpréter des mots et expressions couramment utilisés qui comportent des connotations culturelles. Pour atteindre cet objectif, une série d'objectifs généraux et spécifiques ont été définis.

Les objectifs généraux visent à évaluer la compréhension globale des apprenants. Il s'agit de déterminer si les apprenants sont capables de saisir le sens global des expressions au-delà de la simple traduction mot à mot, en incluant la compréhension des connotations culturelles. De plus, une composante essentielle du test consiste à évaluer la sensibilité des apprenants aux nuances culturelles présentes dans les expressions, y compris les références culturelles implicites.

En suscitant l'intérêt des apprenants pour la culture française en explorant les associations culturelles liées aux expressions testées, le test contribue à leur sensibilisation culturelle. Il encourage également le développement de la pensée critique en incitant les apprenants à réfléchir

de manière analytique sur les mots, les expressions et les préjugés culturels. De plus, en identifiant les erreurs courantes et les difficultés spécifiques des apprenants, cet examen peut servir de base pour un enseignement plus adéquat.

Les objectifs spécifiques du test se concentrent davantage sur l'évaluation de compétences linguistiques spécifiques des apprenants. Ils incluent l'évaluation de la capacité des apprenants à comprendre de manière précise les sens primaires des mots et des expressions, ainsi que leur capacité à saisir les significations culturelles et les connotations spécifiques des expressions. Le test vise également à déterminer si les apprenants manifestent une tendance à perpétuer des stéréotypes culturels en relation avec les expressions évoquées, et s'ils utilisent leur contexte culturel local comme principal moyen pour décrypter leur signification.

Enfin, le test offre aux apprenants l'occasion de mieux comprendre la culture française grâce aux associations culturelles liées aux expressions, tout en contribuant au développement de leurs compétences sémantiques et pragmatiques. Il les expose à une variété de formes linguistiques en utilisant des expressions courantes et des phrases courtes, tout en examinant leur capacité à comprendre les références culturelles incluses dans les mots et les expressions, ainsi que leur sensibilisation aux malentendus culturels potentiels qui pourraient découler de l'utilisation de certaines expressions dans un contexte culturel différent.

#### **5.6.5. Approches d'analyse des mots-valises**

Les approches élaborées respectivement par Robert Galisson et Almuth Grésillon pour l'analyse des mots-valises suivent un ensemble de démarches précises. Dans un premier temps, il est essentiel d'effectuer l'identification des éléments constitutifs qui se combinent pour donner naissance au mot-valise, suivi de l'exploration de la manière dont cette combinaison engendre un nouveau terme lexical.

Par la suite, il est impératif d'explorer les significations des mots d'origine, ceux qui fusionnent pour créer le mot-valise, et de scruter comment cette fusion crée une signification nouvelle ou subtile. Une attention particulière doit être accordée à l'examen du mot-valise dans divers contextes d'utilisation, car le sens peut varier en fonction du contexte.

### 5.6.5.1. Buts de l'analyse des mots-valises

L'analyse d'un corpus de mots-valises vise à évaluer la capacité des apprenants à identifier à la fois la forme et le sens de ces mots composés, qui résultent de la fusion de deux mots ou plus. Pour atteindre cet objectif, nous avons défini les objectifs généraux suivants :

- Évaluation de la compréhension globale : Le test vise à déterminer si les apprenants sont capables de comprendre le sens global des mots-valises au-delà de la simple combinaison de leurs composants.
- Identification des éléments constitutifs : Il s'agit de tester la capacité des apprenants à identifier les éléments constitutifs qui composent chaque mot-valise, c'est-à-dire les mots qui ont été fusionnés pour créer le terme composite.
- Compréhension des sens : Le test évalue également la compréhension des apprenants quant aux significations et aux usages spécifiques des mots-valises, en tenant compte de leur contexte et de leurs nuances.
- Pour compléter ces objectifs généraux, nous avons également défini des objectifs spécifiques pour ce test sur les mots-valises :
- Identification formelle des mots-valises : Tester la capacité des apprenants à reconnaître et à identifier formellement les mots-valises, c'est-à-dire à les distinguer des mots réguliers ou des expressions.
- Décomposition des mots-valises : Évaluer la compétence des apprenants à décomposer les mots-valises en identifiant les mots qui les composent et à comprendre comment ces éléments se combinent pour créer une signification spécifique.
- Compréhension des sens littéraux : Mesurer la capacité des apprenants à comprendre les sens littéraux des mots-valises, c'est-à-dire leurs significations directes en relation avec les éléments constitutifs.
- Compréhension des sens culturels : évaluer la capacité des apprenants à saisir les aspects culturels imbriqués dans les mots-valises, mesurant ainsi leur compréhension de la culture et de la langue sous-jacente. Cette évaluation cible leur sensibilité à la culture et vise à améliorer leur compétence dans l'utilisation des mots-valises dans un contexte culturel spécifique.

### **5.6.6. Critères de l'analyse des expressions imagées**

Lors de l'analyse des expressions imagées, plusieurs critères doivent être pris en compte. Tout d'abord, il est essentiel de faire la distinction entre le sens littéral, qui représente la signification au sens strict, et le sens figuré, qui englobe la signification métaphorique ou symbolique. Ensuite, il convient d'examiner la manière dont ces deux sens interagissent au sein de l'expression.

Un autre aspect à considérer est de déterminer si l'expression est non compositionnelle, c'est-à-dire si le sens global ne peut pas être déduit de la simple addition de ses parties constituantes. Parfois, le sens est intrinsèquement lié au contexte historique ou culturel d'origine de l'expression.

De plus, il est nécessaire d'analyser comment l'expression imagée est utilisée dans divers contextes. Il est important de noter les nuances et les variations de sens qui peuvent survenir en fonction du contexte spécifique dans lequel elle est employée.

Enfin, il peut s'avérer utile de comparer l'expression imagée en question avec d'autres expressions similaires ou opposées. Cette comparaison permettra de mettre en évidence les différences de sens et d'utilisation, ce qui contribuera à une compréhension plus approfondie de la signification de l'expression et de sa pertinence dans diverses situations.

#### **5.6.6.1. Objectifs de l'analyse des expressions imagées**

L'objectif central de cette évaluation réside dans la mesure de la compétence des apprenants en français langue étrangère (FLE) concernant la compréhension des expressions imagées. Cette évaluation vise à juger leur aptitude à appréhender le sens figuratif inhérent à ces expressions, ainsi qu'à mettre en lumière les difficultés qu'ils peuvent rencontrer dans leur compréhension.

Pour encadrer cette démarche, nous avons formulé des objectifs à la fois généraux et spécifiques.

Notre premier objectif général consiste à évaluer la capacité des apprenants du FLE à appréhender et à interpréter des expressions imagées en français. Cela suppose une focalisation sur leur aptitude à saisir le sens figuratif au-delà du sens littéral, tout en identifiant s'ils tendent à interpréter ces expressions de manière littérale.

Le deuxième objectif général réside dans l'identification précise des domaines où les apprenants rencontrent des obstacles dans la compréhension des expressions imagées.

Pour atteindre ces objectifs, nous avons élaboré des objectifs spécifiques qui permettront de cibler plus précisément les compétences que nous souhaitons évaluer. En premier lieu, nous évaluons la capacité des apprenants à analyser avec précision les sens figuratifs des expressions imagées. Cette analyse s'appuie sur leur connaissance contextuelle de la langue française.

Nous mesurons également leur aptitude à identifier les métaphores et les images qui sous-tendent ces expressions, tout en évaluant leur compétence à les interpréter correctement.

Un objectif primordial réside dans l'appréciation de leur capacité à reconnaître les contresens ou les interprétations inappropriées des expressions imagées, notamment lorsque le contexte est mal interprété.

Enfin, nous utilisons les résultats de cette évaluation pour élaborer des pistes didactiques ciblées visant à remédier aux difficultés de compréhension identifiées. Notre but ultime est de préparer les apprenants du FLE à une meilleure appréhension et utilisation des expressions imagées en français, et ainsi les aider à maîtriser cet aspect essentiel de la langue.

## **Conclusion**

Nous avons décrit la méthodologie adoptée, combinant des tests administrés aux apprenants avec des entretiens semi-directifs menés auprès des enseignants spécialisés en FLE. Nous avons ensuite examiné les objectifs et les phases du processus d'analyse des entretiens, mettant en lumière les démarches utilisées pour explorer les différentes dimensions de l'interprétation culturelle des apprenants.

En outre, nous avons détaillé la collecte de données pour la constitution du test sur les éléments lexiculturels, ainsi que les procédures et approches d'analyse utilisées pour évaluer la compréhension des apprenants. Nous avons également examiné les méthodes d'analyse du corpus sur les mots à charge culturelle partagée, des mots-valises et des expressions imagées, soulignant les critères et les objectifs de chaque analyse.

# **Sixième chapitre**

*Analyse du corpus et proposition des pistes  
didactiques*

## **Introduction**

Dans cette partie, nous nous plongerons dans l'analyse des tests et des résultats qui sont liés à la lexiculture, un domaine englobant les mots à charge culturelle partagée, les mots-valises et les expressions imagées. L'objectif principal de cette analyse est de dévoiler les obstacles spécifiques auxquels les apprenants sont confrontés lorsqu'ils tentent de comprendre ces éléments imprégnés de culture. Nous allons examiner de près les résultats obtenus par les apprenants dans le but d'évaluer leur capacité à saisir à la fois la signification sémantique et culturelle de ces éléments chargés culturellement.

Plus précisément, nous allons évaluer attentivement les tests pour identifier les erreurs les plus courantes et les défis rencontrés par les apprenants. Nous examinerons comment les éléments culturels ont été compris ou mal interprétés. De plus, nous cherchons à déterminer si les apprenants ont réussi à saisir les connotations culturelles et les nuances contextuelles associées à ces éléments.

Cette analyse approfondie des tests et des résultats nous permettra de mieux comprendre les défis spécifiques auxquels les apprenants sont confrontés dans la compréhension de la lexiculture. Elle nous donnera également des informations précieuses sur les domaines dans lesquels des améliorations sont nécessaires dans l'enseignement de ces éléments culturellement chargés. En fin de compte, cette démarche contribuera à affiner notre approche pédagogique afin de mieux répondre aux besoins des apprenants dans le domaine de la lexiculture en français langue étrangère.

### **6.1. Analyse du test sur les mots à charge culturelle**

Nous entamons à présent notre analyse en nous focalisant principalement sur les mots à charge culturelle partagée, qui constituent une composante cruciale de notre corpus et revêtent une importance significative dans le domaine de la lexiculture. Cette étape nous permettra d'explorer en détail la manière dont les apprenants ont abordé ces éléments lexiculturels spécifiques et les défis particuliers auxquels ils ont été confrontés. Notre objectif premier est d'évaluer la capacité des apprenants à saisir la signification culturelle de ces mots, au-delà de leur sens littéral. Nous examinerons également d'éventuels préjugés positifs ou négatifs des apprenants envers certaines valeurs culturelles. Nous cherchons à comprendre si les apprenants ont la compétence nécessaire pour s'immerger dans la culture partagée de la langue cible afin d'en

extraire le sens, ou s'ils préfèrent se référer à leurs propres références culturelles pour interpréter le poids culturel de ces mots. De plus, nous évaluons leur aptitude à comprendre ces mots dans leur contexte linguistique. Cette analyse en profondeur nous offre un aperçu précieux de la manière dont les apprenants abordent les mots à charge culturelle et nous permet d'identifier d'éventuelles lacunes ou réussites dans leur compréhension de ces éléments lexicoculturels.

Les mots que nous avons choisis pour ce test appartiennent principalement à la catégorie nominale et se rapportent à des entités animées, qu'elles soient concrètes, comptables ou incomptables. Parmi ces mots, certains font référence à des animaux, tels que la vache et le cochon, tandis que d'autres se réfèrent à des oiseaux, tels que la pie et l'oie. De plus, quelques mots désignent des objets naturels fabriqués par l'homme, notamment la soupe. Les expressions spécifiques qui ont été sélectionnées pour le test et que les apprenants doivent analyser et interpréter sont les suivantes :

- Ah, le cochon !
- Oh, la vache!
- Quelle pie!
- Tu as l'aire d'une vraie oie !
- Mange ta soupe pour devenir comme papa !

Pour rendre la présentation plus claire et plus compréhensible, nous avons décidé de débiter avec les résultats de l'analyse sémantique et de poursuivre avec ceux de l'analyse culturelle.

**Tableau 6:** Synthèse des réponses des apprenants relatives à la dimension sémantique

| Nombre | Mot    | Réponses correctes       | Réponses incorrectes       | Sans réponses |
|--------|--------|--------------------------|----------------------------|---------------|
| 1      | Cochon | 23                       | 0                          | 3             |
| 2      | Vache  | 24                       | 1                          | 1             |
|        |        | <b>Réponses précises</b> | <b>Réponses imprécises</b> |               |
| 3      | Pie    | 7                        | 17                         | 2             |
| 4      | oie    | 9                        | 16                         | 1             |
| 5      | soupe  | 4                        | 22                         | 0             |

### 6.1.1. Analyse des réponses des apprenants sur le plan sémantique

- **Cochon** : Parmi les 26 apprenants de l'étude, 23 ont identifié le cochon comme un animal, reflétant une compréhension commune du concept. Cependant, parmi ces 23, cinq ont considéré le cochon comme un animal domestique, principalement en raison de son rôle dans l'élevage alimentaire, tandis que deux autres l'ont associé à un animal sauvage, peut-être en considérant sa possible existence dans un habitat naturel. Il est essentiel de noter que trois apprenants n'ont pas répondu à la question. Les raisons de cette absence de réponse peuvent varier, allant de la difficulté à comprendre la question à un manque de connaissances préalables sur les cochons, ou à d'autres facteurs personnels ou contextuels. Ces résultats mettent en lumière une majorité d'apprenants ayant une compréhension correcte du cochon en tant qu'animal, mais également une variété d'interprétations, témoignant de l'influence de l'éducation ou de la culture.

- **Vache** : Conformément aux données présentées, il est à noter que 24 apprenants ont identifié la vache comme une espèce animale domestique, en tenant compte de sa contribution significative à la production de divers produits, tels que le lait et la viande. Cependant, il convient de souligner qu'un seul apprenant a émis une réponse incorrecte, ce qui pourrait indiquer des lacunes potentielles dans sa maîtrise de la langue française. De plus, un autre apprenant a fait le choix de ne pas exprimer de réponse, possiblement en raison de son appréhension à l'idée de commettre des erreurs linguistiques, d'un manque de motivation, ou encore d'un désintérêt manifeste pour la question posée. Conformément à la définition du dictionnaire Le Petit Robert (2017 : 2468), la vache est explicitement définie comme un "animal, femelle du taureau", ce qui confirme de manière incontestable son statut d'animal domestique. Cette interprétation a été saisie par les 24 apprenants qui ont formulé cette réponse adéquate.

- **Pie** : Un groupe de 26 apprenants a été sollicité pour définir le terme "pie". Les résultats de ce test révèlent que la majeure partie des participants, soit 17 sur 26, ont catégorisé la pie en tant qu'animal, tandis que 7 apprenants ont identifié la pie comme une espèce d'oiseau. Par ailleurs, 2 apprenants ont choisi de ne pas émettre de réponse.

Il est impératif de noter que ces résultats présentent une contradiction avec la définition stipulée dans le dictionnaire Le Petit Robert, où la pie est définie comme un "Oiseau (corvidés) à plumage noir et blanc, ou bleu et blanc, à longue queue" (ibid., 1897). En conséquence, les réponses fournies par les apprenants reflètent un désaccord avec la définition du dictionnaire. Les

7 apprenants ayant identifié la pie comme un oiseau sont en harmonie avec cette définition, tandis que la majorité des apprenants (soit 17) ayant classifié la pie comme un animal ont émis des réponses en opposition à cette définition, bien que leur réponse soit également valide dans un contexte plus général, la pie étant effectivement un être vivant, même si elle appartient plus spécifiquement à la catégorie des oiseaux.

- **Oie** : Une analyse a été menée dans le but de déterminer comment les apprenants définissent le terme "oie". Les résultats ont révélé une diversité intéressante dans les réponses. Parmi les 26 apprenants, 9 ont identifié l'oie comme une espèce d'oiseau, tandis que 16 l'ont classée comme un animal. Un apprenant a choisi de ne pas répondre. Ces résultats mettent en évidence les différentes interprétations du terme "oie" au sein de ce groupe d'apprenants.

Il est à noter que la définition de l'oie telle qu'elle est présentée dans le dictionnaire Le Petit Robert soutient la réponse des 9 apprenants qui ont déterminé l'oie comme un oiseau. Selon le même dictionnaire, une oie est décrite comme un "Oiseau palmipède (ansériformes), au plumage blanc ou gris, au long cou, dont une espèce est depuis très longtemps domestiquée" (Ibid., 1735). Cette définition précise renforce la notion que l'oie est effectivement un oiseau, en mettant en avant ses caractéristiques distinctives telles que le plumage et le long cou.

Cependant, la réponse des 16 apprenants qui ont considéré l'oie comme un animal est également valable, bien qu'elle soit moins spécifique et plus générale. Étant donné que l'oie est un être vivant, elle peut en effet être catégorisée comme un animal, bien que le terme "oiseau" soit plus précis dans ce contexte.

En résumé, ces résultats mettent en lumière la complexité de la langue et de la classification des espèces, soulignant l'importance cruciale de la clarté des termes dans la communication.

- **Soupe** : L'examen des réponses des apprenants concernant le terme "soupe" révèle une divergence notable dans leurs interprétations. Sur les 26 apprenants interrogés, seulement 4 ont fourni des réponses relativement précises en décrivant la soupe comme un type de repas élaboré à partir de viande ou de légumes. En contraste, 22 autres apprenants ont associé le terme à la notion générale de nourriture, sans spécifier les ingrédients ni la préparation, ce qui peut être considéré comme des réponses imprécises.

Cependant, une analyse de la définition du dictionnaire Le Petit Robert relève des divergences d'interprétations. Le dictionnaire répertorie plusieurs variations de soupes, notamment la mention d'une "tranche de pain que l'on arrose de bouillon, de lait..." et d'une "préparation à base de fruits et de sirop léger" (Ibid., 2408). Ces différentes définitions démontrent que le terme "soupe" peut englober une gamme variée de préparations culinaires allant au-delà de la simple notion de repas fabriqué de viande ou de légumes.

Les réponses des apprenants, bien que certaines soient imprécises, ne contredisent pas la définition du dictionnaire, mais illustrent plutôt la richesse de la langue et la variabilité des significations attribuées à un mot en fonction du contexte et des connaissances individuelles.

**Tableau 7:** Synthèse des réponses des apprenants en ce qui concerne la dimension culturelle

| Nombre | Mot    | Réponses correctes | Réponses incorrectes | Sans réponses |
|--------|--------|--------------------|----------------------|---------------|
| 1      | Cochon | 21                 | 4                    | 1             |
| 2      | Vache  | 2                  | 20                   | 4             |
| 3      | Pie    | 4                  | 21                   | 1             |
| 4      | Oie    | 3                  | 19                   | 4             |
| 5      | Soupe  | 14                 | 9                    | 3             |

### 6.1.2. Analyse des réponses des apprenants sur le plan culturel

- **Cochon** : Parmi les 26 étudiants qui ont été interrogés au sujet du terme "cochon", un seul d'entre eux n'a pas répondu, tandis que 4 autres ont fourni des réponses incorrectes ou inconnues, peut-être en raison d'un manque de connaissances préalables ou d'une absence de familiarité culturelle. L'analyse met en évidence une variété d'interprétations parmi les apprenants, où la grande majorité a identifié le cochon comme un animal, mais une proportion significative de 21 étudiants a associé ce terme à l'idée de saleté.

Il est important de noter que, bien que la plupart aient identifié le cochon comme un animal, plusieurs ont également attribué une connotation de saleté à cette identification. Il est crucial de noter que cette perception du cochon en tant qu'animal impur est principalement influencée par des facteurs culturels et religieux, notamment des interdits alimentaires qui interdisent sa consommation de viande et son élevage.

Il est important de souligner que cette association entre le cochon et la saleté est principalement d'ordre culturel et religieux, ne reflétant pas nécessairement une définition biologique stricte. De plus, dans le même contexte culturel des apprenants, le cochon est également perçu comme un animal sauvage, ce qui ajoute une complexité supplémentaire à la manière dont il est compris.

Cette variabilité culturelle souligne l'importance de prendre en compte le contexte culturel et les croyances individuelles lors de l'interprétation des termes et des symboles.

- **Vache** : Parmi les 26 répondants, deux étudiants ont identifié la vache comme une source de lait ou de viande. Cette réponse reflète une compréhension principalement biologique et factuelle du rôle de la vache dans la production de produits laitiers et de viande, démontrant ainsi une connaissance basée sur des faits concernant l'utilisation de la vache dans la source alimentaire. En revanche, six étudiants ont attribué au terme "vache" une signification religieuse ou culturelle spécifique, en la concevant comme un animal sacré. Ces interprétations mettent en avant l'influence d'une croyance religieuse sur la perception du terme, soulignant la dimension culturelle et spirituelle de sa signification. Cette interprétation révèle comment la vache peut revêtir une importance culturelle et religieuse dans certaines sociétés, allant au-delà de son rôle biologique. Parmi les 14 autres réponses incorrectes, certaines semblaient même déconnectées du sens biologique du mot "vache", ce qui pourrait indiquer une méconnaissance de la connotation culturelle liée à ce terme chez un grand nombre d'apprenants. En outre, quatre autres apprenants n'ont attribué aucune réponse, ce qui pourrait être lié à leur manque de familiarité culturelle avec le mot ou à des raisons personnelles de ne pas y réagir.

En conclusion, l'analyse des réponses des étudiants met en lumière la diversité d'interprétations, révélant ainsi la complexité de la compréhension de ce mot au sein du groupe d'apprenants, influencée par des éléments tels que la croyance religieuse, la familiarité culturelle, les connaissances préalables, etc. Il est donc important de prendre en compte le contexte culturel dans l'interprétation des termes et des symboles, cela peut servir de base à une exploration plus approfondie de la compréhension linguistique et culturelle des apprenants.

- **Pie** : L'analyse des réponses des étudiants à ce terme révèle une diversité notable d'interprétations. Tout d'abord, un seul étudiant n'a pas fourni de réponse, ce qui peut être dû à

diverses raisons telles que la méconnaissance du mot ou le manque d'inspiration pour donner une réponse.

Parmi les étudiants qui ont répondu, 4 d'entre eux ont associé le terme "pie" à l'idée de bavardage, ce qui peut signifier quelqu'un qui parle beaucoup ou qui est bavard. En revanche, la majorité écrasante, soit 21 étudiants, ont donné des réponses très diverses pour le mot "pie". Ces réponses incluent des associations avec des notions telles que signe de malheur, malchance, pessimisme, beauté, facilité et bêtise. Cette variété de réponses suggère que, pour ces apprenants, le terme "pie" peut revêtir diverses interprétations, possiblement sous l'influence d'associations personnelles ou de l'impact de représentations spécifiques propagées par les médias.

- **Oie** : En ce qui concerne le terme "oie", il convient de noter que quatre étudiants interrogés n'ont pas fourni des réponses explicites. Cette absence de réponse peut résulter de diverses circonstances, notamment un éventuel défaut de compréhension du terme, une absence de familiarité culturelle, une préférence de ne pas y répondre ou autres.

En revanche, dix-neuf autres étudiants ont formulé des réponses d'une grande variété, englobant des attributs tels que la tendresse, la beauté, la saleté, la gentillesse et l'intelligence, pour évoquer le concept lié au terme "oie". Cette diversité de réponses ne témoigne que des perceptions individuelles de ces étudiants à l'égard du concept en question.

Par ailleurs, il est intéressant de noter que trois étudiants ont associé le terme "oie" à la "bêtise". Cette association peut être attribuée à des stéréotypes culturels qui parfois caractérisent les oies comme des créatures peu intelligentes.

- **Soupe** : 14 apprenants ont établi une corrélation entre le terme "soupe" et les notions de santé et de bien-être, ce qui est en accord avec la réputation de la soupe en tant qu'aliment nourrissant. Par conséquent, la capacité de ces quatorze apprenants à établir ce lien suggère une compréhension de la signification traditionnelle associée à la soupe en tant qu'aliment.

En revanche, 9 apprenants ont présenté des réponses qui, bien qu'inadéquates dans le contexte conventionnel de la soupe en tant qu'aliment, ont exprimé des associations plus subjectives telles que la nostalgie, la tendresse ou la motivation, entre autres. Ces réponses semblent refléter possiblement leurs interprétations personnelles du terme "soupe".

Trois apprenants ont opté pour ne pas répondre à la question concernant le mot "soupe". Cette décision peut être attribuée à diverses raisons, parmi lesquelles on peut citer l'incertitude quant à la signification du terme, un malaise dû à la crainte de commettre des erreurs, potentiellement lié à des difficultés linguistiques, un manque de motivation à répondre, ainsi que la peur d'être jugé en cas de réponse incorrecte, parmi d'autres circonstances possibles.

## 6.2. Analyse de la forme et du contenu du test sur les mots-valises

Afin d'identifier efficacement un mot-valise, il convient dans un premier temps de le délexicaliser en identifiant ses formants directeurs et auxiliaires. Dans le corpus examiné, tous les mots-valises choisis appartiennent à la catégorie d'insertion, ce qui signifie que leur formant directeur est aisément identifiable contrairement aux mots-valises de type imbrication, dont le développement peut se faire vers la gauche ou la droite et peut donc être plus complexe à déterminer. En nous basant sur les travaux de Galisson et de Grésillon portant sur les mots-valises, nous avons procédé à l'identification de la forme et du contenu de notre corpus.

*Tableau 8: Présentation des données obtenues à partir de l'analyse formelle et de l'analyse du contenu des apprenants*

| Nombre | Mot-valise   | Formant directeur correct | Formant auxiliaire correct | Sens valide | Forme invalide | Sens invalide |
|--------|--------------|---------------------------|----------------------------|-------------|----------------|---------------|
| 1      | Franglais    | 26                        | 26                         | Nul         | -              | 13            |
| 2      | Spormidable  | 19                        | 11                         | Nul         | -              | 16            |
| 3      | Midinette    | 17                        | Nul                        | Nul         | -              | 19            |
| 4      | Parlementeur | 4                         | 15                         | Nul         | -              | 16            |
| 5      | Célibatoure  | -                         | 11                         | Nul         | 6              | 21            |

En utilisant les critères établis pour les formants directeurs et auxiliaires, ainsi que l'évaluation de la validité du sens engendré par chaque mot-valise, voici une interprétation des données obtenus :

**-Franglais** : Dans le cadre de l'analyse du terme "franglais," les chercheurs ont noté que l'ensemble des apprenants (soit 26 au total) ont correctement identifié les composants du mot, à savoir le "formant directeur" et le "formant auxiliaire." Par exemple, ils ont réussi à reconnaître

que le mot "franglais" est constitué du "formant directeur" "français" et du "formant auxiliaire" "anglais."

Toutefois, malgré cette reconnaissance adéquate des composants, les apprenants ont rencontré des difficultés à attribuer un sens cohérent à ce mot-valise. Sur les 26 apprenants, 13 n'ont pas réussi à lui attribuer de signification, tandis que les 13 autres ont donné une interprétation incorrecte. Ces obstacles peuvent être imputés à leur manque de références culturelles ou à leur manque d'expérience avec les mots composés, entre autres facteurs.

Cette situation met en évidence la complexité de l'interprétation du terme "franglais." Même lorsque les éléments linguistiques sont correctement identifiés, il peut s'avérer difficile de leur conférer un sens cohérent. Par conséquent, les apprenants peuvent se retrouver incapables de comprendre ce mot-valise, ce qui résulte en une interprétation insatisfaisante.

**-Spormidable** : L'analyse des résultats relatifs au mot-valise "Spormidable" met en lumière des difficultés significatives rencontrées par les apprenants :

Le formant directeur, représenté par le composant "Sport," a été correctement identifié par seulement 19 apprenants, ce qui dénote une certaine compréhension de cette composante du mot-valise.

Cependant, seuls 11 apprenants ont réussi à identifier l'auxiliaire "Formidable," indiquant ainsi des erreurs dans la reconnaissance du formant directeur par 7 apprenants et du formant auxiliaire par 15 apprenants. Cette difficulté d'identification pourrait être attribuée à une faiblesse dans leur maîtrise grammaticale et lexicale.

De plus, 10 apprenants n'ont pas pu attribuer de signification au mot "Spormidable," tandis que dans 16 autres cas, une signification incorrecte a été attribuée.

En résumé, l'analyse de ces résultats révèle une incohérence dans la formation et la signification du mot-valise "Spormidable." Même si certains apprenants ont correctement identifié le formant directeur, l'identification du formant auxiliaire et la compréhension globale du sens du mot-valise ont posé problème. Cette complexité peut être attribuée à divers facteurs, notamment le manque de familiarité avec le concept de mots-valises, les différences culturelles et la difficulté intrinsèque de créer un sens cohérent à partir de ces constructions linguistiques.

- **Midinette**: Les résultats de l'analyse du mot-valise "Midinette" révèlent également des difficultés significatives chez les apprenants :

Tout d'abord, il convient de noter que 17 apprenants ont correctement identifié le formant directeur du mot-valise, ce qui démontre une compréhension adéquate de cette composante.

Cependant, il est particulièrement remarquable de constater que l'élément problématique réside dans l'identification du formant auxiliaire, qui a été omis par la majorité des apprenants. En d'autres termes, ils n'ont pas reconnu la partie représentée en tant que formant auxiliaire.

19 apprenants ont été incapables d'attribuer une signification au mot "Midinette," ce qui signifie qu'ils n'ont pas pu comprendre ou interpréter le sens de ce mot-valise."

Cette situation met en évidence qu'omettre l'un des éléments constitutifs d'un mot-valise peut entraîner une compréhension altérée ou inadéquate de sa signification. Dans ce cas précis, bien que le formant directeur ait été identifié, l'absence de reconnaissance du formant auxiliaire a eu pour conséquence une interprétation défectueuse du mot-valise "Midinette." Cela souligne la complexité de la compréhension des mots-valises, où chaque composante joue un rôle essentiel dans la construction du sens global.

- **Parlementeur**: Les résultats de l'analyse concernant le mot-valise "Parlementeur" mettent en évidence des défis significatifs auxquels les apprenants ont été confrontés :

Tout d'abord, il est à noter que 15 apprenants ont correctement identifié le formant auxiliaire du mot-valise, démontrant ainsi une certaine compréhension de cette composante du mot-valise.

Cependant, une erreur notable réside dans l'identification du formant directeur, qui a été commise par 22 apprenants, ce qui signifie qu'ils n'ont pas réussi à reconnaître la partie représentée par le formant directeur, à l'exception de seulement 4 d'entre eux qui l'ont identifiée. Cette situation indique que 11 apprenants n'ont pas identifié le formant auxiliaire du mot-valise, tandis que 22 autres n'ont pas réussi à identifier son formant directeur.

Aucun apprenant n'a été en mesure d'attribuer une signification correcte au mot "Parlementeur", tandis que 16 apprenants ont abouti à de fausses classifications du sens.

Cette situation souligne la complexité inhérente à la création de mots-valises précis et significatifs. Dans le contexte de "Parlementeur," les apprenants ont rencontré des difficultés significatives, notamment dans l'identification des formants, à savoir à la fois le formant directeur et le formant auxiliaire. De plus, la plupart des apprenants ont eu du mal à attribuer un sens au mot-valise donné.

Cette complexité met en évidence l'importance de maîtriser à la fois la structure et la sémantique des mots-valises, ainsi que la nécessité d'une familiarité culturelle pour saisir pleinement leur signification.

- **Célibatoure** : En ce qui concerne le terme hybride "Célibatoure," l'analyse des résultats met clairement en évidence des difficultés significatives parmi les apprenants :

Tout d'abord, il convient de noter que seulement 11 apprenants ont réussi à identifier correctement le formant auxiliaire du mot-valise, ce qui témoigne d'une certaine compréhension de cette partie du terme.

Cependant, une lacune majeure apparaît lors de l'identification du formant directeur, aucun des apprenants n'ayant réussi à le reconnaître. En d'autres termes, ils n'ont pas été en mesure d'identifier la composante du mot représentée par le formant directeur.

De plus, il est important de souligner que 21 apprenants ont attribué des significations incorrectes au mot "Célibatoure," ce qui signifie qu'ils n'ont pas pu saisir la signification réelle du terme, et aucune interprétation correcte n'a été observée.

Cette situation met en exergue les conséquences d'une identification incomplète des éléments constitutifs d'un mot-valise, en particulier l'absence de reconnaissance du formant directeur. Elle souligne également l'ambiguïté qui peut résulter de telles lacunes dans la compréhension du mot-valise. Cette complexité met en évidence l'importance cruciale de la maîtrise des structures et de la sémantique des mots-valises pour parvenir à une interprétation précise.

En synthèse de cette première étape d'analyse, il est clair que les résultats obtenus mettent en lumière une série de défis complexes inhérents à la formation et à la compréhension des mots-

valises. Ces défis comprennent notamment la nécessité d'identifier avec précision les formants constitutifs du mot-valise et d'attribuer un sens cohérent à partir de ces composantes.

Plus spécifiquement, les résultats montrent que les apprenants ont éprouvé des difficultés à reconnaître les formants directeurs et auxiliaires des mots-valises, ce qui a souvent entraîné une mauvaise compréhension ou une interprétation incorrecte. Dans de nombreux cas, les apprenants n'ont pas réussi à attribuer de sens aux mots-valises, ce qui souligne les obstacles rencontrés dans la compréhension de sens à partir de ces constructions lexicales.

En fin de compte, ces constatations soulignent l'importance d'une approche méthodique et rigoureuse de mots-valises, mettant particulièrement l'accent sur la précision de l'identification des formants et la cohérence sémantique. Il est essentiel que les apprenants développent une compréhension approfondie de la structure et de la signification des mots-valises pour une utilisation efficace de ces constructions dans la langue cible.

Dans notre analyse des "mots-valises," nous adoptons une approche qui englobe à la fois leur structure morphologique et leur signification, en nous fondant sur les perspectives théoriques proposées par Robert Galisson. Parallèlement, nous intégrons également l'approche d'Almuth Grésillon, qui met en relief l'aspect phonologique de ces mots-valises. Cette démarche double nous permet d'appréhender plus exhaustivement ces constructions linguistiques spécifiques.

La première perspective, étayée par les travaux de Galisson, nous éclaire sur la manière dont les mots-valises sont conçus, en examinant à la fois leur morphologie (c'est-à-dire la manière dont leurs éléments constitutifs sont combinés) et leur signification (c'est-à-dire ce que ces mots-valises expriment). Ceci nous autorise à analyser la manière dont ces mots-valises sont élaborés tant sur le plan linguistique que sémantique.

La deuxième perspective, inspirée par Grésillon, met l'accent sur l'aspect phonologique des mots-valises. Conformément à cette approche, la présence d'un segment phonique commun constitue un critère essentiel pour qualifier un mot en tant que mot-valise. Par conséquent, nous tenons compte de l'importance des segments phoniques partagés dans leur formation.

En fusionnant ces deux perspectives, notre analyse ambitionne de fournir une vue d'ensemble complète des mots-valises, en étudiant à la fois leur structure, leur signification et leur aspect phonologique. Cette démarche nous permet d'explorer la manière dont les apprenants ont

appréhendé les mots-valises, ainsi que les défis particuliers qu'ils ont rencontrés dans leur compréhension de ces constructions linguistiques particulières.

Dans ce qui suit, nous allons procéder à l'analyse de la structure et du contenu de notre corpus de mots-valises en nous appuyant sur les deux approches évoquées précédemment.

1- franglais

| Formant directeur | Formant auxiliaire |
|-------------------|--------------------|
| <u>Français</u>   | <u>Anglais</u>     |

Dans le contexte donné, le mot-valise "franglais" est qualifié de "segment homophone tronqué." Cela signifie qu'il est formé en combinant deux parties qui sonnent de manière similaire ou identique, mais qui sont tronquées, c'est-à-dire coupées. Ces deux parties qui se ressemblent phonétiquement sont "français" et "anglais."

En outre, il est mentionné que ce mot-valise a une "appartenance catégorielle" sous la forme d'un "adjectif + adjectif." Cela indique que le mot "franglais" est considéré comme un adjectif composé de deux éléments : "français" et "anglais."

De plus, il est noté que le segment homophone (an) est positionné "au milieu du mot," ce qui signifie que la partie homophone, c'est-à-dire la partie qui sonne de la même manière que "français" et "anglais," se trouve au centre du mot "franglais" comme dans la forme suivante. Cette disposition au milieu du mot est courante dans les mots-valises en français. Cette idée est clairement illustrée par l'exemple suivant:

|           |           |         |
|-----------|-----------|---------|
| Franglais | <b>An</b> | anglais |
|-----------|-----------|---------|

Lors de l'examen des données présentées dans les deux tableaux, il est manifeste que certains apprenants ont réussi à identifier et à analyser les deux éléments constitutifs du mot-

valise "franglais," tandis que d'autres ont éprouvé des difficultés à le faire. Toutefois, même parmi ceux qui ont réussi à reconnaître ces éléments, ils ont rencontré des obstacles dans la compréhension de la signification globale de "franglais," laquelle évoque {*un sentiment de colonisation de la langue française par l'anglais.*} Cette complexité souligne que la simple identification des composantes du mot-valise ne garantit pas nécessairement une compréhension approfondie de son sens.

|               |                          |                           |
|---------------|--------------------------|---------------------------|
| 2-spormidable | <b>Formant directeur</b> | <b>Formant auxiliaire</b> |
|               | Sport                    | Formidable                |

Le mot-valise "spormidable" est formé en fusionnant deux catégories grammaticales, à savoir un nom et un adjectif "sport" et "formidable". Dans ce mot, le segment homophone commun est "or," qui est une partie qui sonne de la même manière dans les mots "sport" et "formidable". Ce segment phonique "or" est positionné au milieu du mot "spormidable":

|       |           |            |
|-------|-----------|------------|
| Sport | <b>Or</b> | formidable |
|-------|-----------|------------|

La formation du mot-valise "Spormidable" est relativement simple, car il est constitué de seulement deux formants, qui sont généralement identifiables sans difficulté par un grand nombre d'apprenants. Cependant, certains apprenants ont montré une incapacité à attribuer une signification au terme, peut-être en raison de leur méconnaissance du fait que "Spormidable" fait référence à une publicité télévisée diffusée sur A2, promouvant le loto sportif avec le slogan "Gagner, c'est spormidable !" L'intention derrière ce mot-valise est d'exprimer quelque chose de positif ou d'impressionnant, en soulignant l'enthousiasme associé à la victoire ou à la réussite. Cette signification spécifique du mot-valise peut ne pas être immédiatement évidente pour ceux qui ne sont pas familiers avec le contexte de la publicité en question. Par conséquent, leur

incapacité à attribuer une signification correcte au terme peut découler d'un manque de références culturelles ou d'expérience dans le monde de la publicité.

|             | <b>Formant directeur</b> | <b>Formant auxiliaire</b> |
|-------------|--------------------------|---------------------------|
| 3-midinette | midi                     | Dînette                   |

Ce mot-valise est constitué de deux mots de la même catégorie grammaticale, à savoir des noms. Sa particularité réside dans le fait que le segment homophone qui le compose est situé au centre du mot.

|      |           |         |
|------|-----------|---------|
| Midi | <b>Di</b> | dînette |
|------|-----------|---------|

Selon cet exemple, nous pouvons déduire que certains apprenants ont rencontré des difficultés à la fois dans la compréhension du contenu sémantique du terme et dans la reconnaissance de sa forme en tant que mot-valise. Plus spécifiquement, la composante auxiliaire du mot-valise a été fréquemment confondue avec les termes "net" ou "nette" par la majorité des apprenants. Toutefois, il convient de souligner que les locuteurs français natifs ont été en mesure de comprendre que l'expression "La midinette" faisait référence à une {une habitude répandue de réduire le déjeuner au minimum pour ménager le café pris au bistro du coin}. Cette signification particulière du mot-valise "Midinette" peut ne pas être immédiatement évidente pour ceux qui ne sont pas familiers avec cette expression culturelle spécifique, ce qui explique les erreurs d'interprétation observées par les apprenants.

|                        |                          |                           |
|------------------------|--------------------------|---------------------------|
|                        | <b>Formant directeur</b> | <b>Formant auxiliaire</b> |
| 4- <i>parlementeur</i> | Parlement                | Menteur                   |

Cet exemple se caractérise également par l'utilisation de l'appartenance catégorielle, qui consiste en la combinaison de (adjectif + adjectif), ainsi que par l'existence d'un segment homophone commun placé à la position médiane :

|           |             |         |
|-----------|-------------|---------|
| Parlement | <b>Ment</b> | menteur |
|-----------|-------------|---------|

Malgré la relative simplicité de la décomposition des deux morphèmes qui composent le mot-valise "parlementeur," certains apprenants ont rencontré des obstacles dans la reconnaissance de sa structure et la compréhension de son sens. Il est important de noter que le terme "parlementeur" est utilisé pour désigner un {membre au parlement qu'on ne fait pas confiance dans son discours politique}. Cette signification spécifique du mot-valise peut ne pas être immédiatement évidente pour ceux qui ne sont pas familiers avec le contexte et l'usage courant de ce terme, ce qui peut expliquer les difficultés d'interprétation rencontrées par les apprenants. Cette situation souligne l'importance de la connaissance du contexte et de la culture linguistique pour une compréhension précise des mots-valises. Les résultats de cette analyse mettent en évidence les défis auxquels sont confrontés les apprenants dans la reconnaissance et la compréhension des mots-valises, même lorsque leurs éléments constitutifs sont identifiés correctement.

|              | <b>Formant directeur</b> | <b>Formant auxiliaire</b> |
|--------------|--------------------------|---------------------------|
| 5-célibatour | Célibataire              | Tour                      |

La structure morphologique du mot-valise "Célibatour" s'inscrit dans la catégorie grammaticale de type (adjectif + nom). Il est pertinent de noter qu'un unique phonème commun, en l'occurrence le segment phonique "t," est partagé entre les deux formants qui composent le mot-valise, à savoir "célibataire" et "toure." Ce phonème partagé joue un rôle essentiel en tant qu'élément de liaison entre les formants constitutifs du mot-valise, contribuant ainsi de manière significative à la structuration morphologique de cette construction linguistique particulière. Il est également à souligner que ce phonème peut occuper une position médiane au sein du mot.

|             |          |      |
|-------------|----------|------|
| Célibataire | <b>T</b> | Tour |
|-------------|----------|------|

Le terme "Célibatour" résulte de la fusion astucieuse des termes "célibat" et "tour". Selon son sens dénotatif, le "célibataire" désigne l'état délibéré d'une personne qui a fait le choix de ne pas se marier ni de s'engager dans des relations amoureuses. En revanche, le terme "tour" peut revêtir diverses significations, mais dans ce contexte particulier, il peut être interprété comme une excursion ou une aventure. Cette combinaison offre plusieurs interprétations possibles en fonction du contexte d'utilisation.

D'une part, "Célibatour" pourrait décrire un voyage ou une aventure individuelle, probablement entrepris par une personne désireuse d'explorer le monde tout en demeurant célibataire. Cette interprétation suggère une quête personnelle d'exploration et de découverte.

D'autre part, ce mot-valise pourrait également être associé à *{une publicité radiodiffusée, sur France inter, d'une agence de voyage visant les célibataires}*. Dans ce contexte, "Célibatour"

serait un jeu de mots astucieux visant à attirer l'attention des auditeurs célibataires sur les offres de cette agence.

En résumé, "Célibatour" est un mot-valise polyvalent qui peut revêtir différentes significations en fonction du contexte d'utilisation, allant d'une aventure personnelle à une promotion commerciale pour une agence de voyage.

### **6.3. Analyse du test sur les expressions imagées**

Les expressions imagées résultent de l'histoire, des traditions et des coutumes propres à une culture donnée. Elles découlent fréquemment de métaphores liées à des pratiques traditionnelles ou à des croyances culturelles spécifiques. Par conséquent, leur signification figurée est profondément enracinée dans le contexte culturel qui les a engendrées. Cette caractéristique culturelle rend souvent la compréhension de ces expressions complexe pour ceux qui ne sont pas familiers avec cette culture. Pour bien appréhender ces expressions, il est nécessaire de s'immerger dans la culture d'origine, de comprendre les références culturelles qui les soutiennent, et de tenir compte des nuances subtiles qui les accompagnent. C'est pourquoi l'enseignement et l'apprentissage de ces expressions exigent fréquemment une exploration approfondie du contexte culturel, en plus de la maîtrise de la langue elle-même.

Dans le cadre de notre étude visant à évaluer la compréhension linguistique des étudiants en quatrième année à l'Université de Kordofan, nous avons réalisé trois exemples d'expressions imagées. Ces exemples ont été conçus pour mettre à l'épreuve la capacité des apprenants à saisir le sens figuratif des expressions couramment utilisées dans la langue.

La sélection restreinte des expressions dans notre évaluation trouve sa justification dans plusieurs raisons légitimes. Premièrement, le choix limité des expressions découle de contraintes de ressources et de temps auxquelles nous avons dû faire face. Deuxièmement, notre objectif était spécifiquement d'évaluer la compréhension des apprenants vis-à-vis d'un ensemble restreint d'expressions imagées. En concentrant notre attention sur un nombre limité d'expressions, nous avons pu obtenir des résultats plus précis pour ces expressions sélectionnées. Troisièmement, cette limitation est justifiée par le fait qu'il existe d'autres compétences et contenus à évaluer parallèlement, tels que les mots à charge culturelle et les mots-valises. Afin de ne pas surcharger

les apprenants, nous avons pris la décision de ne pas compliquer davantage la tâche en ajoutant un contenu supplémentaire.

La méthodologie d'analyse employée repose sur l'examen des critères relatifs au sens littéral et au sens figuré d'une expression donnée, tout en prenant en considération les aspects de non-compositionnalité et d'opacité inhérents à ladite expression. Cette approche méthodologique vise à parvenir à une compréhension profonde et rigoureuse de la signification de l'expression, en explorant les différentes dimensions de la signification linguistique, qu'il s'agisse du sens concret ou symbolique des mots et des expressions.

L'objectif fondamental de cette approche consiste à évaluer si les apprenants ont tendance à interpréter le sens des expressions en se basant strictement sur la signification littérale de leurs composants, ou s'ils sont en mesure de saisir le sens de ces tournures linguistiques sans nécessairement avoir recours à une telle interprétation, ni à l'appui de leurs références culturelles locales. En d'autres termes, cette méthodologie cherche à déterminer comment les apprenants comprennent et interprètent les expressions, en examinant s'ils les analysent de manière compositionnelle ou s'ils sont capables de saisir leur signification globale, indépendamment des sens littéraux de chaque composant.

**Tableau 9:** Statistiques des réponses des apprenants aux expressions imagées

| Expression                     | Réponses valides | Réponses invalides | Sans réponse |
|--------------------------------|------------------|--------------------|--------------|
| Verser des larmes de crocodile | 10               | 11                 | 5            |
| Tomber dans les pommes         | 0                | 20                 | 6            |
| Ce n'est pas ma tasse du thé   | 4                | 16                 | 6            |

Les données présentées dans le tableau reflètent les réponses fournies par les apprenants aux expressions énoncées. Voici quelques observations concernant leurs réactions :

1- Verser des larmes de crocodile: L'analyse de la compréhension de l'expression "Verser des larmes de crocodile" par les apprenants révèle des constatations intéressantes. Parmi les 26 apprenants soumis à l'interrogation, seuls 10 ont manifesté une compréhension correcte de cette expression. En revanche, 11 apprenants ont fourni des réponses incorrectes, suggérant une

possible confusion ou une lacune dans leur compréhension. De manière tout aussi notable, 5 apprenants ont décidé de ne pas répondre du tout, ce qui pourrait indiquer soit leur absence de familiarité avec cette expression, soit une hésitation à l'interpréter. Cette variabilité dans les réponses souligne la complexité des expressions imagées dans le processus d'apprentissage de la langue française et met en évidence l'importance d'une formation plus approfondie pour garantir une maîtrise adéquate de ces éléments linguistiques.

2- Tomber dans les pommes: L'examen des résultats liés à l'expression "Tomber dans les pommes" revêt une importance particulière, car il est notable qu'aucun des apprenants interrogés n'a pu fournir une réponse correcte, ce qui indique une méconnaissance générale de la signification de cette expression parmi les participants.

De plus, il est à noter que 20 apprenants ont fourni des réponses incorrectes, ce qui met en évidence deux hypothèses plausibles : soit une interprétation littérale de l'expression, soit une confusion avec d'autres expressions.

En outre, il est intéressant de noter que 6 apprenants n'ont pas donné de réponse du tout. Cette absence de réponses pourrait résulter soit d'un manque de confiance dans leur compréhension de l'expression, soit d'une méconnaissance profonde de celle-ci, ce qui expliquerait leur réticence à participer.

3- Ce n'est pas ma tasse de thé: En ce qui concerne l'expression "Ce n'est pas ma tasse de thé", il convient de noter que seuls 4 apprenants ont réussi à saisir correctement sa signification. Toutefois, il est particulièrement pertinent de noter que la majorité, soit 16 apprenants, a présenté des réponses incorrectes, ce qui suggère que la plupart d'entre eux ont rencontré des difficultés à appréhender le sens figuré de cette expression.

De plus, les 6 apprenants qui ont choisi de ne pas répondre pourraient avoir manifesté une hésitation à commettre des erreurs, ce qui laisse supposer une véritable difficulté à interpréter cette expression. Cette situation met en évidence que, bien que les apprenants aient une connaissance du concept d'une "tasse de thé", la compréhension de cette expression en dehors de son contexte culturel demeure une tâche complexe.

Le fait que plus de la moitié des apprenants n'ait pas réussi à saisir correctement le sens de cette expression souligne la complexité des expressions idiomatiques dans le processus

d'apprentissage de la langue française. Cela met également en évidence la nécessité d'adopter des stratégies pédagogiques en classe visant à aider les apprenants à comprendre ces expressions dans leur contexte culturel et linguistique approprié.

À partir des données recueillies auprès des apprenants, nous avons procédé à l'analyse suivante :

### **1- Verser des larmes de crocodile**

- Sens littéral et figuré: Cette expression constitue un exemple pertinent d'une locution qui revêt simultanément une signification littérale et figurée. En ce qui concerne son sens littéral, il est important de noter que cette expression ne fait pas référence à l'acte réel de verser des larmes provenant d'un crocodile. Au lieu de cela, elle recourt à la métaphore et à l'imagerie linguistique, en utilisant cette action de manière symbolique pour décrire une idée plus complexe. Dans son sens littéral, elle pourrait être interprétée comme la simulation de l'action de pleurer, où une personne imite des émotions. Toutefois, dans son sens figuré, cette expression acquiert une signification bien plus profonde. Elle est employée pour évoquer la manifestation de larmes hypocrites ou simulées, autrement dit, des émotions feintes dans le but de tromper ou de manipuler autrui.

L'origine de cette expression remonte à une ancienne croyance populaire selon laquelle les crocodiles pleureraient tout en dévorant leur proie. Par conséquent, un locuteur natif de la langue française ou quelqu'un qui est familiarisé avec la culture française serait plus enclin à comprendre immédiatement le sens figuré de cette expression. Même si cette expression peut avoir un sens similaire dans la culture des apprenants, son interprétation demeure complexe pour la majorité d'entre eux. En revanche, pour quelqu'un qui n'est pas familier avec cette culture ou cette expression particulière, la signification peut ne pas être évidente sans une explication contextuelle.

- Non-compositionnalité et opacité : L'expression "Verser des larmes de crocodile" illustre de manière exemplaire les concepts de non-compositionnalité et d'opacité dans le langage. La non-compositionnalité signifie que le sens global de l'expression ne peut pas être déduit en combinant simplement les significations littérales de ses mots constitutifs, en l'occurrence "larmes" et "crocodile". Au contraire, il s'agit d'une construction linguistique conventionnelle

dont le sens est attribué par la culture et qui ne peut être compris que dans ce contexte particulier. En ce qui concerne l'opacité, cela signifie que le sens figuré de l'expression n'est pas immédiatement transparent pour quelqu'un qui n'est pas familier avec elle. Contrairement à certaines expressions où le sens figuré peut être saisi en analysant les sens littéraux des mots.

- **Mécompréhension des apprenants** : La mécompréhension observée parmi les apprenants, où onze d'entre eux ont donné des réponses incorrectes en associant l'expression "Verser des larmes de crocodile" à des notions telles que la force, l'admiration ou la prétention de parler, témoigne d'une interprétation erronée de cette expression. Plusieurs facteurs peuvent expliquer cette mécompréhension.

Tout d'abord, il peut y avoir une confusion quant au sens figuré de l'expression. Certains apprenants pourraient prendre les mots au sens littéral, sans reconnaître qu'il s'agit d'une métaphore.

De plus, des difficultés linguistiques, y compris des problèmes liés à la grammaire et au vocabulaire de la langue cible, pourraient entraver la compréhension précise de cette expression.

Il est également intéressant de noter que, bien que la connotation culturelle associée à l'expression puisse être similaire à celle de la culture des apprenants, certains ont donné des interprétations différentes, ce qui suggère que la compréhension des expressions imagées peut être influencée par des facteurs individuels et contextuels.

Enfin, le fait que cinq apprenants n'aient pas pu fournir de réponse indique une absence de connaissance ou de compréhension de cette expression spécifique. Ces résultats révèlent ainsi une diversité dans le niveau de compétence linguistique parmi les apprenants et soulignent la nécessité d'élaborer des programmes d'enseignement qui abordent de manière approfondie ces éléments linguistiques pour garantir une compréhension précise et cohérente.

## **2-Tomber dans les pommes :**

- **Sens littéral et figuré** : L'expression "tomber dans les pommes" est un exemple intéressant d'une locution française qui possède à la fois un sens littéral et figuré. Lorsqu'on examine son sens littéral, il est important de noter qu'elle ne décrit pas réellement une personne tombant au milieu de pommes. Au lieu de cela, elle utilise la métaphore et l'imagerie linguistique pour

symboliser une perte de connaissance ou un évanouissement. Le sens figuré revêt une importance primordiale pour une compréhension précise de l'expression. Il dénote une réaction corporelle où une personne perd momentanément conscience, généralement en réaction au stress, à un choc ou à une surprise. La composante culturelle joue un rôle crucial dans l'utilisation et la compréhension des expressions idiomatiques. Ainsi, l'usage de cette expression est surtout présent dans la culture française et francophone. Elle est employée pour décrire des épisodes d'évanouissement causés par diverses émotions ou situations. Cependant, elle peut ne pas être aussi couramment utilisée ou comprise dans d'autres cultures ou langues, ce qui la rend difficile à comprendre pour ces apprenants.

- Non-compositionnalité et opacité : L'expression "tomber dans les pommes" met en lumière de manière exemplaire les notions de non-compositionnalité et d'opacité linguistique. La non-compositionnalité signifie que le sens global de l'expression ne peut pas être compris en combinant simplement les significations littérales de ses mots composants, en l'occurrence "tomber" et "dans les pommes". Au contraire, il s'agit d'une construction linguistique conventionnelle dont le sens est attribué par la culture et qui ne peut être saisi que dans ce contexte particulier. Quant à l'opacité, cela signifie que le sens figuré de l'expression n'est pas immédiatement évident pour un individu qui n'est pas familier avec elle. Contrairement à certaines expressions où le sens figuré peut être compris en examinant les sens littéraux de chaque mot, dans le cas de "tomber dans les pommes", la signification ne peut être pleinement saisie que si l'on a une connaissance préalable de l'expression elle-même. Elle ne peut pas être déduite seulement à partir du sens des mots isolés. Ainsi, cette opacité nécessite une compréhension et l'explication contextuelle pour ceux qui ne sont pas familiers avec elle.

- Mécompréhension des apprenants : Dans cette expression, aucun des apprenants n'a pu fournir une réponse adéquate pour l'expression "tomber dans les pommes". Les réponses erronées sont variées, incluant des associations avec des problèmes, la chance ou encore l'enrichissement. Certains apprenants ont manifestement interprété l'expression de manière littérale, en envisageant des situations où les pommes pourraient être associées à la chance ou à la richesse, conduisant ainsi à des réponses incorrectes.

Par ailleurs, nous avons relevé que six apprenants ont été incapables de fournir une définition pour l'expression en question. Leur incapacité à répondre témoigne d'une absence

complète de connaissance du sens et de l'usage de cette expression spécifique. Ces résultats révèlent une prévalence généralisée de difficultés dans la compréhension de l'expression "tomber dans les pommes". Cette constatation suggère une absence de familiarité avec cette expression spécifique ou une difficulté à appréhender son sens figuré.

### **3- Ce n'est pas ma tasse de thé**

Sens littéral et figuré : Cette expression, "Ce n'est pas ma tasse de thé", possède deux niveaux de signification. Son sens littéral ne concerne pas réellement une tasse de thé, mais plutôt une signification figurative. Cette dernière indique l'incompétence ou l'inaptitude d'une personne dans un domaine particulier. En d'autres termes, cela signifie que la personne ne possède pas les compétences ou l'expertise nécessaires dans ce domaine spécifique. Cette expression est couramment utilisée pour exprimer son désintérêt ou son manque d'aptitude dans une activité donnée.

- Non-compositionnalité et opacité : L'expression "ce n'est pas ma tasse de thé" se révèle être un exemple intéressant de la non-compositionnalité et de l'opacité linguistique. Sa nature non-compositionnel se traduit par l'incapacité de décomposer aisément sa signification en se basant sur les sens littéraux de ses mots constituants. En revanche, l'opacité indique que sa signification repose sur une association culturelle et une métaphore, nécessitant une compréhension contextuelle et une familiarité préalable avec l'expression elle-même. Autrement dit, elle évoque l'idée que quelque chose n'entre pas aux compétences, intérêts ou préférences d'une personne. Cette opacité signifie que la compréhension de l'expression requiert une connaissance préalable de son sens figuratif pour être correctement interprétée.

- Mécompréhension des apprenants : Parmi les apprenants étudiés, un nombre restreint, soit quatre apprenants, a réussi à fournir des réponses correctes, témoignant ainsi d'une compréhension appropriée de cette expression qui peut être employée pour exprimer à la fois qu'une chose est en dehors de sa zone de confort ou de ses capacités, et qu'elle est difficile pour quelqu'un ou qu'il n'a pas les compétences requises pour la réaliser. Cependant, seize apprenants ont donné des réponses erronées, révélant une interprétation erronée de l'expression et une confusion quant à sa signification réelle. Leurs réponses étaient souvent associées à des idées liées à la stimulation, la supériorité ou la vie privée, indiquant ainsi une confusion concernant la signification réelle de cette expression.

De plus, six apprenants n'ont pas été en mesure de fournir de définition pour cette expression, ce qui suggère une méconnaissance ou une absence de familiarité avec celle-ci. Ces résultats indiquent une variation dans la compréhension de l'expression parmi les apprenants.

#### 6.4. Interprétation des résultats du test

Dans cette section, nous présenterons les conclusions tirées de l'analyse de notre corpus, constitué de séquences pédagogiques mettant en évidence les éléments lexicoculturels. Ces résultats mettent en évidence que les apprenants soudanais en FLE éprouvent des difficultés substantielles dans l'accès au sens sémantique et culturel, ce qui entrave leur compréhension des dimensions cruciales de l'enseignement/apprentissage des langues-cultures. En outre, certaines difficultés d'ordre sémantique et syntaxique sont également observées chez ces apprenants. Par ailleurs, il est important de noter que certains apprenants montrent de bonnes compétences en interprétation de certains éléments, comprenant même leur signification en français. Cependant, plusieurs tendent à interpréter les termes culturellement chargés selon leur propre contexte culturel. Par exemple, le "*cochon*" est considéré par les apprenants un animal sale et impure, en raison des influences culturelles et religieuses telles que les interdits alimentaires liés à la consommation de viande et l'élevage de cet animal.

Après avoir analysé les réponses des apprenants, nous avons remarqué aussi que beaucoup d'entre eux ont des perceptions, soit positives soit négatives, associées à certains animaux et oiseaux tels que la pie, l'oie, le cochon, etc. Parfois, ces associations ne trouvent pas de correspondance **ni dans la culture cible ni dans celle des apprenants**. Cela suggère que lorsque la valeur symbolique d'un mot ou d'une expression est absente dans les deux cultures, les apprenants ont tendance à formuler leurs propres interprétations personnelles. Par exemple, certains associent le mot "pie" à des connotations de malheur, de bêtise ou de pessimisme (représentations négatives), tandis que le mot "oie" peut être perçu positivement par certains, évoquant l'intelligence ou la beauté (représentations positives).

Les défis rencontrés par les apprenants dans la compréhension de certains termes à connotation culturelle découlent peut-être de l'orientation des manuels d'enseignement vers une culture érudite, alors que la pleine appréhension du sens de ces termes requiert une immersion au sein de la culture quotidienne des locuteurs natifs. Cette situation engendre invariablement un

écart substantiel entre le contenu des manuels et l'expérience pratique de la langue au quotidien. Le fait que les manuels se concentrent beaucoup plus sur la culture savante peut entraîner des difficultés pour les apprenants à saisir les connotations culturelles subtiles et spécifiques qui émanent de l'usage informel de la langue. En conséquence, il est possible que les apprenants risquent de se retrouver dans une situation où leur acquisition académique ne s'aligne pas pleinement avec les contextes authentiques où ces termes sont employés. L'analyse et les observations que j'ai recueillies indiquent une fréquence d'erreurs d'interprétation. Cela m'a amené à penser que les manuels d'enseignement pourraient contribuer à ces problèmes ainsi que les pratiques enseignantes. Bien que je n'aie pas analysé directement les manuels, les résultats suggèrent qu'ils pourraient jouer un rôle significatif. Certains enseignants, dont les points de vue ont été obtenus par le biais d'entretiens réalisés, ont tendance à se baser souvent sur les manuels pour structurer leurs cours, ce qui pourrait influencer la façon dont les apprenants abordent les termes culturels.

Les résultats obtenus à travers cette étude démontrent aussi de manière explicite que les apprenants éprouvent des difficultés à comprendre et à expliquer les mots-valises. En effet, le nombre de réponses erronées des apprenants est supérieur à celui des réponses justes. Il est à noter que les apprenants ne sont pas seulement incapables d'identifier la signification des mots-valises, mais également de décomposer leur forme (formant directeur - format auxiliaire). Une interprétation erronée peut être le résultat d'une mauvaise identification de la forme d'un tel ou tel mot. Par exemple, le mot-valise "*midinette*" a posé problème à certains, tant au niveau de la compréhension de son sens que surtout de sa forme. Bien que le formant directeur du mot "*midi*" soit souvent reconnu, le formant auxiliaire "*dinette*" est souvent confondu avec les termes "net" ou "nette" par la majorité des apprenants, entraînant ainsi une identification incorrecte, voire une interprétation erronée.

Les apprenants qui n'ont pas donné de réponses, en particulier en ce qui concerne la signification, témoignent de leur manque de connaissances et de compréhension des éléments culturels impliqués dans ce type de construction linguistique, ainsi que de leur faiblesse dans les compétences socioculturelles.

En raison de l'absence de dictionnaires ludiques ou pédagogiques tels que les "distractionnaires des mots-valises" de Robert Galisson et Louis Porcher en 1986, les

"dictionnaires des mots qui manquent" de Paul Glaeser en 1999, les "pianissimots : petit dictionnaire des mots-valises" de Yves-Clément et Gérard Gréverand en 1992 et autres, ainsi que de la méconnaissance des valeurs culturelles de la langue étudiée, il est constaté que les apprenants interprètent les mots-valises en se basant sur le sens dénotatif donné par les éléments constitutifs des mots-valises ou sur celui des dictionnaires linguistiques ordinaires. Il est important de souligner que la méconnaissance des formants des mots-valises peut empêcher une interprétation correcte de ces constructions linguistiques.

Dans ce sens, les apprenants ont eu de mal à accéder au sens des modèles comme (midi + dînette), (parlement + menteur) ——— (\*midi+net), (\*parler+menteur).<sup>1</sup>

Il est plausible que d'autres facteurs remarquables peuvent également contribuer à la difficulté des apprenants à saisir et à interpréter les mots-valises. Par exemple, le manque d'exposition à des contextes authentiques où ces termes sont utilisés dans des situations de communication réelles peut avoir un facteur prépondérant.

De même, l'absence de stratégies d'enseignement spécifiques pour faciliter la compréhension et l'interprétation des mots-valises peut également contribuer à cette difficulté. D'autres éléments comme la familiarité avec la culture et les pratiques linguistiques françaises peuvent aussi influencer sur la compréhension des mots-valises.

En ce qui concerne la compréhension des expressions imagées, les conclusions de cette étude mettent également en lumière les résultats suivants :

1. Interprétation littérale : Certains apprenants démontrent une tendance à l'interprétation littérale des expressions, en se focalisant davantage sur la signification des mots individuels plutôt que sur le sens figuré global de l'expression. Cela se manifeste à travers leurs réponses erronées, dans lesquelles ils établissent des associations qui ne correspondent pas à la signification réelle des expressions. Par exemple, il est possible qu'un apprenant appréhende le terme "crocodile" de manière littérale, en l'associant à la force et à la puissance. Au lieu de saisir le sens figuré de l'expression, cet apprenant pourrait l'interpréter comme une indication d'une grande force physique, ce qui constitue une interprétation erronée.

---

<sup>1</sup>Nous utilisons ici le symbole «\*» pour indiquer que ce n'est pas la forme constitutive des mots-valises mentionnés.

2. Manque de familiarité : Certains apprenants dont la connaissance des expressions utilisées dans le cadre du test peuvent éprouver des difficultés à appréhender leur signification figurée et à les définir de manière précise. Leur manque de familiarité avec ces tournures linguistiques spécifiques peut compromettre leur capacité à saisir le sens profond des expressions. Leur manque de familiarité avec ces tournures linguistiques spécifiques peut compromettre leur capacité à saisir le sens profond des expressions. Cela peut se traduire par des obstacles dans l'interprétation correcte des expressions et la fourniture de définitions appropriées.

Par exemple, aucun des apprenants n'a fourni une réponse correcte pour l'expression "tomber dans les pommes", préférant ainsi des interprétations dénotatives de l'expression plutôt que connotatives. Sachant que cette expression est absente ou n'a pas la même valeur culturelle dans la culture des apprenants par rapport à «Verser des larmes de crocodile».

3. Influence de la langue maternelle : Certains apprenants peuvent être affectés par l'influence de leur langue maternelle et de leur culture, ce qui peut entraîner des interprétations incorrectes des expressions en français. Ils peuvent avoir tendance à traduire littéralement certaines expressions, ce qui conduit à des réponses inexactes. Par exemple, un apprenant dont la culture considère les crocodiles comme des créatures puissantes pourrait interpréter cette expression de manière positive ou impressionnante, en la comprenant comme une indication de force ou de puissance considérable.

4. Manque de pratique et d'exposition : Le manque de pratique et d'exposition peut entraver la compréhension des expressions imagées. Ces tournures linguistiques sont couramment utilisées dans des contextes informels et quotidiens. Les apprenants qui ont moins d'occasions de mettre en pratique la langue française dans des situations réelles peuvent éprouver davantage de difficultés à appréhender ces expressions. Une exposition régulière à des conversations authentiques, à des médias et à des ressources culturelles peut aider à surmonter ces obstacles.

5. Manque de confiance : Certains apprenants peuvent être affectés par une insuffisance de confiance en ce qui concerne leur propre compréhension ou interprétation des expressions. Ils peuvent manifester une réticence à émettre une réponse par crainte de commettre des erreurs ou d'être soumis à des jugements négatifs.

Enfin, il est crucial de montrer que les résultats des tests confirment nos hypothèses initiales concernant les obstacles à la compréhension du sens sémantique et culturel. Les apprenants font face à des difficultés significatives dans l'accès au sens sémantique et à la charge culturelle des éléments.

La langue maternelle des apprenants, comme l'arabe, influence également leur compréhension et leur interprétation des connotations culturelles comme nous l'avons préalablement envisagé dans nos hypothèses. Les différences dans les connotations entre les langues et les cultures constituent un défi supplémentaire lorsqu'il s'agit de comprendre le sens culturellement chargé des mots et des expressions en français.

Par ailleurs, les apprenants ont tendance à interpréter les mots-valises de manière littérale, ce qui peut être attribué à l'utilisation de manuels traditionnels qui ne développent pas suffisamment les compétences pragmatiques et culturelles. Ils éprouvent des difficultés à identifier la signification des mots-valises et à les analyser en formant directeur et format auxiliaire.

En outre, la familiarité avec la culture et les normes linguistiques propres à la langue française joue un rôle important dans la compréhension des expressions imagées. Ces derniers sont souvent le résultat de métaphores culturelles et de références spécifiques à des réalités sociales, historiques ou idiomatiques propres à la langue cible. Pour comprendre pleinement le sens figuré des expressions, il est essentiel de saisir les connotations culturelles et les références implicites qui y sont associées. Bien que les locuteurs natifs ont une intuition naturelle pour décoder ces nuances, mais les apprenants étrangers doivent développer cette sensibilité linguistique en se plongeant profondément dans la culture et de la langue visées.

En somme, les résultats des tests confirment l'existence d'obstacles importants dans la compréhension du sens sémantique et culturel des langues-cultures. Les manuels d'enseignement axés sur la culture savante, l'influence de la langue maternelle, l'interprétation littérale des mots-valises et des expressions imagées, ainsi que la familiarité avec la culture française, sont des facteurs déterminants dans ces difficultés. Il est donc nécessaire de développer des approches pédagogiques qui favorisent une immersion authentique dans la culture, une sensibilisation aux différences linguistiques et culturelles, ainsi que le développement des compétences pragmatiques et culturelles des apprenants.

### 6.5. Analyse des entretiens et résultats

Dans cette seconde phase de notre corpus, nous nous plongerons dans l'analyse approfondie des entretiens que nous avons conduits. Cette partie revêt une importance capitale dans notre travail, car elle nous permettra de donner vie aux données brutes que nous avons recueillies et d'explorer en détail les perspectives et les expériences des répondants. Pour ce faire, nous avons suivi des processus méthodiques de transcription, de codage et d'interprétation des réponses obtenues lors de ces entretiens.

L'objectif fondamental consiste à extraire les éléments clés et significatifs qui émergent de ces échanges, afin d'enrichir substantiellement notre compréhension du sujet de recherche. Notre démarche consistera à identifier les tendances, à mettre en lumière les thèmes récurrents et à souligner les nuances des points de vue exprimés par nos interviewés. Cette analyse en profondeur nous autorisera à aller au-delà des données brutes pour saisir toute la richesse des informations qualitatives recueillies. En fin de compte, cette démarche renforcera la solidité de notre recherche en offrant des perspectives authentiques et des récits de nos participants, contribuant ainsi à éclairer notre compréhension globale du sujet en question.

#### **Question (1) A votre avis, quel est le rapport entre la langue et la culture ?**

D'après l'ensemble des réponses fournies par les enseignants lors de l'entretien, il est possible de conclure que tous les interviewés ont admis l'existence d'une relation étroite entre la langue et la culture. Aucun d'entre eux n'a nié l'interdépendance entre ces deux aspects. Les réponses fournies contiennent plusieurs expressions importantes qui confirment cette indissociabilité, telles que "la langue est porteuse de la culture", "une relation de mutualité", "deux faces d'une même pièce", "la langue reflète la culture" et "elles évoluent en parallèle".

L'enseignant (BM) considère que la langue et la culture sont étroitement liées, voire indissociables, car la culture est véhiculée par la langue à travers les mots, les sons et d'autres éléments linguistiques. Cette compréhension suggère que la langue n'est pas seulement un outil de communication, mais aussi une expression de la culture *«Oui bien sûr, il ya un rapport très fort. On ne peut pas désassocier la langue de la culture, donc elles sont comment dire elles vont en parallèle voilà quand on dit une langue c'est forcément la culture soit au niveau comment dire les monuments touristiques soit au niveau des modes de vie soit au niveau comment dire les spécialités voilà donc les aliments tout ça ce sont des éléments culturels donc on ne peut pas si*

*on parle désassocier la langue de la culture et aussi si on parle de la façon de prononcer des accents tout ça c'est culturel ».*

L'enseignant (AA) souligne l'interdépendance étroite entre la langue et la culture, affirmant que la langue agit comme support de la culture et que les deux éléments sont indissociables // *Langue et culture ou culture et langue (rire) oui je crois qu'il ya un rapport nécessaire entre langue et culture parce que la langue c'est le support de la culture donc on n ne peut pas avoir une langue sans culture ni avoir une culture sans langue donc je crois qu'il ya un rapport nécessaire et essentiel //*.

Les enseignants (MM) et (IA) sont d'accord sur l'importance de la relation entre la langue et la culture dans l'enseignement. (MM) affirme que la langue ne peut être enseignée sans sa culture et souligne que la relation entre la langue et la culture est mutuelle // *La relation est une relation de mutualité car une langue ne peut pas être enseignée loin de sa culture //*. (IA) partage cette opinion et considère que // *la langue s'apprend dans sa propre culture//* et que // *ce sont les deux visages de la même monnaie//*. Il ajoute que // *en fait, ce sont très liées la culture et la langue ce sont très liées surtout la connaissance de certains des aspects culturels ça favorise en fait la communication et ça favorise en fait ça facilite d'une manière ou d'une autre l'apprentissage et voilà en fait c'est difficile de séparer les deux la langue ça s'apprend dans sa propre culture//*. En somme, les deux enseignants sont d'accord sur l'importance de l'interaction entre la langue et la culture dans l'enseignement.

L'enseignant (AB) est d'accord avec l'idée que la langue et la culture sont inséparables, affirmant : // *Bien sûr, il y a une relation directe toujours quand on parle d'une langue, c'est on parle de culture, quand on fait la langue française c'est la culture française, une langue c'est-à-dire une culture le rapport.//*

De son côté, l'enseignant (MT) reconnaît également cette relation étroite, déclarant : // *Oui, il y a plusieurs rapports mais en premier lieu on dit que il y a des mots qui rassemblent à ce qui se trouvent dans la culture et dans la langue on ne peut pas dire que langue sans culture.//*

Enfin, l'enseignant (ZA) soutient que la langue contient deux éléments, à savoir l'élément linguistique et l'élément culturel : // *La langue se compose de deux éléments : un élément linguistique, un élément culturel.//* Il précise également qu'il y a deux niveaux d'utilisation des

éléments culturels en langue, à savoir un niveau simple dans lequel la communication se produit dans des situations simples comme dire "Bonjour", et un niveau supérieur dans lequel la communication est plus difficile, en particulier lors de l'utilisation d'expressions idiomatiques : *//Voilà, donc au niveau de communication simple dans des situations simples c'est facile, bonjour, bonjour monsieur, c'est bien, mais quand même au niveau alors un peu supérieur voilà la communication un peu difficile surtout quand on va utiliser, quand on utilise des éléments par exemple les expressions idiomatiques, ça pose des grands problèmes.//*

Les trois enseignants s'accordent sur l'importance de la relation entre la langue et la culture, bien que chacun d'entre eux la caractérise différemment. (AB) insiste sur l'inséparabilité de la langue et de la culture, (MT) souligne la présence de mots culturels dans la langue, tandis que (ZA) distingue deux niveaux d'utilisation des éléments culturels en langue.

L'enseignante FH a exprimé son accord quant à l'existence d'un lien indissociable entre la langue et la culture, et la connaissance de la culture des apprenants et celle de la langue cible est indispensable pour une maîtrise efficace de la langue et pour communiquer avec succès dans des contextes culturels variés: "Il y a une notion qui dit qu'on ne peut pas séparer la culture de sa langue. Si l'on tend à apprendre une langue, il est inévitable de connaître un peu la culture associée à cette langue. Je pense que l'apprenant doit être en mesure de comprendre simultanément sa propre culture et celle de la langue cible". Cependant, elle a choisi d'utiliser le terme "civilisation" pour décrire cette dernière, alors qu'il ne peut être considéré comme un synonyme exact de "culture" (voir chapitre 3, pages 79-80).

L'enseignant (EB) a souligné l'importance de la culture dans l'apprentissage d'une langue, bien que la relation entre les deux concepts n'ait pas été explicitement abordée. Il a expliqué que la culture était un terme vaste et complexe, mais a souligné l'importance de la culture anthropologique dans l'apprentissage d'une langue, en raison de sa pertinence pour comprendre les aspects de la vie quotidienne associés à la langue cible. La citation suivante illustre cette idée : "Ok, le mais ici permettez-moi de préciser ou bien de focaliser sur quand on parle de la culture la culture est concept est un terme plus vaste et utilisé dans beaucoup de domaines et études même en générale mais ici ce ce ce c'est vraiment on peut ce que nous intéresse ici dans la culture c'est la culture anthropologique, donc la culture anthropologique ici c'est ce qui concerne les aspects

de la vie quotidienne comme ça comment les français vivent comment les français mangent [...]."

Les enseignants interrogés ont unanimement souligné l'importance de la relation étroite entre la langue et la culture. Ils considèrent que la langue ne peut être enseignée sans prendre en compte les aspects culturels qui y sont liés. Selon eux, la connaissance de la culture facilite la communication et l'apprentissage de la langue. Ils ont également noté que la langue contient des éléments culturels qui peuvent parfois poser des difficultés de compréhension.

**Question (2) Quelles compétences devrait-on acquérir aux apprenants pour s'ouvrir à une culture différente ?**

L'objectif visé est l'identification des compétences fondamentales à intégrer dans le processus d'enseignement du français, dans le but de favoriser l'ouverture des apprenants à une culture différente, dans un contexte interculturel.

Dans sa réponse, l'enseignant (BM) a souligné l'importance de l'écoute comme compétence clé pour favoriser l'ouverture des apprenants à une culture différente, dans un contexte interculturel //*donc l'écoute c'est pour moi c'est essentiel s'ils continuent à écouter, ça leur permet comment dire à bien comprendre les spécificités de la culture francophone ou française, donc la compétence basée pour moi, c'est toujours l'écoute, et donc il faut continuer à écouter.*// Bien que l'enseignant n'ait cité qu'une seule compétence, il est possible que d'autres compétences soient également importantes pour atteindre cet objectif.

Dans l'ensemble, l'analyse de la réponse de l'enseignant (AA) met en avant l'importance qu'il accorde aux documents authentiques pour transmettre la vie quotidienne et les éléments extralinguistiques de la culture française, qui sont riches en éléments culturels et contribuent à développer des compétences socioculturelles chez les apprenants. L'enseignant déclare : //*Pour moi, il faut recourir aux documents authentiques parce que les documents authentiques sont riches de ces éléments extralinguistiques parce que ce sont des reflets de la vie réelle de la vie quotidienne française je crois que il faut avoir un processus d'enseignement-apprentissage plus orienté vers ce qui est naturel et maintenant pour enrichir ce côté naturel ce côté authentique je crois qu'on doit amener les apprenants à aller dans la vie quotidienne*// Cependant, il n'a pas identifié explicitement des compétences clés pour l'enseignement du français dans un contexte

interculturel, ce qui soulève la question de savoir si l'utilisation de documents authentiques est suffisante pour développer pleinement les compétences interculturelles des apprenants.

L'enseignante interrogée (NA) n'a pas précisé les compétences spécifiques requises pour s'ouvrir à une culture différente, affirmant qu'il //ya pas de choses précises//. Cependant, elle a souligné l'importance de donner des conseils aux apprenants pour intégrer des éléments de différentes cultures sans juger ni critiquer, tout en respectant leur propre culture. Selon elle, // On donne des conseils aux apprenants de prendre ici et de là, il ne faut pas juger pourquoi la culture de certaine nation c'est comme ça, il ne faut pas critiquer, il faut être tellement avoir les mêmes respects ou bien respecter ça et là et ce n'est pas temps d'oublier sa propre culture il faut aller parallèlement par ça et là//. Bien que l'enseignante n'ait pas mentionné des compétences spécifiques, l'utilisation du verbe "falloir" suggère que l'enseignant devrait s'appuyer sur un programme d'enseignement/apprentissage incluant des actes précis pour aider les apprenants à développer ces compétences. Les conseils de l'enseignante soulignent l'importance du respect mutuel dans l'interculturel.

Selon l'enseignant (MM), les compétences de base pour l'apprentissage d'une langue sont celles linguistiques, sociolinguistiques et culturelles. Cependant, il ajoute que cela dépend de la réalisation de la classe et que certaines compétences, telles que la compétence pragmatique, peuvent également être considérées comme faisant partie des compétences de base. En effet, il explique que //En fait, ça dépend de la réalisation de classe, ya certaines compétences d'une manière générale on dit les trois premières compétences, les compétences de base, linguistique, sociolinguistique, pragmatique ajoutant aussi la compétence culturelle//.

(ZA) affirme que la compétence communicative englobe à la fois la compétence linguistique et la compétence socioculturelle : //Normalement quand on dit compétence communicative, on vise toujours linguistique et socioculturelle à la fois et voilà donc pragmatique aussi, etc. // Par ailleurs, il souligne que la compétence socioculturelle est une partie de la compétence culturelle : //Mais quand même quand on dit socioculturelle, ça fait une partie de la culturelle.//

La citation de (MT) //On doit travailler sur la langue toujours [...], on doit travailler forcement pour gagner beaucoup de vocabulaires, beaucoup de mots [...]// doit être évaluée en lien avec la question de savoir quelles compétences doivent être acquises par les apprenants pour

s'ouvrir à une culture différente. Bien que l'importance de travailler sur la langue soit soulignée, la citation n'aborde pas directement les compétences spécifiques qui pourraient être acquises pour mieux comprendre une culture différente. Ainsi, bien que la citation soit pertinente pour l'apprentissage d'une langue étrangère, elle ne répond pas directement à la question posée.

La citation de (IA) *//On se base uniquement sur les aspects culturels//* ne semble pas répondre suffisamment à la question posée. En effet, l'apprentissage d'une culture différente ne se limite pas aux aspects culturels, mais implique également la maîtrise de compétences linguistiques et socioculturelles. Par conséquent, la citation de (IA) nécessite une clarification supplémentaire pour répondre adéquatement à la question. Il est essentiel d'identifier les compétences clés nécessaires pour s'ouvrir à une autre culture en incluant les aspects linguistiques, socioculturels et pragmatiques, tout en prenant en compte les spécificités culturelles.

L'enseignant (AB) a initialement déclaré qu'il n'y avait pas de compétences précises pour apprendre une langue, mais plus tard dans la conversation, il a mentionné que la compréhension et l'expression orale et écrite étaient nécessaires *//Bien sûr quand on parle pour la compréhension d'une langue toutes les compétences en chaîne. On ne peut pas dire s'il ya une compétence mieux ou l'autre, compréhension orale et écrite est nécessaire, expression orale et écrite, toutes à la fois elles donnent la compréhension en générale on peut dire c'est l'objectif final [...]*. Bien que la compréhension et l'expression orale et écrite soient importantes pour s'ouvrir à une autre culture en classe de langue, elles ne suffisent pas à elles seules pour développer une compréhension complète et une appréciation de la culture de la langue cible.

L'enseignant (EB) souligne que pour développer une compréhension complète de la culture cible, il est important de ne pas se limiter à la seule compétence linguistique. En effet, selon lui, la compétence interculturelle implique d'autres compétences telles que le savoir, le savoir-faire et le savoir-être. Il souligne également que ces compétences ne se limitent pas aux comportements acquis mais qu'elles impliquent également des connaissances à savoir. Ainsi, il exprime cette idée de la manière suivante : *//"Ok, comme la compétence interculturelle ce n'est pas seulement une compétence liée à la compétence linguistique mais aussi ya d'autres compétences comme par exemple le savoir, le savoir-faire, le savoir-être et tout ça sont important il s'agit quand même des comportements acquis aussi des connaissances à savoir [...]"*.

En synthèse, il est manifeste que ces enseignants de français langue étrangère (FLE) ont des opinions divergentes quant aux compétences à enseigner aux apprenants pour leur permettre de s'ouvrir à une culture différente. Si certains ont mentionné les compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques telles que spécifiées par le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) - par exemple ZA et MM - d'autres ont fourni des réponses plus diversifiées, notamment les compétences interculturelles, les savoir-faire et savoir-être, ou encore les compétences extralinguistiques - tels que EB, BM, AA, IA et NA. Il est important de souligner que ces différents points de vue sont tous pertinents dans le contexte de l'enseignement du FLE. Toutefois, pour développer une approche pédagogique équilibrée et efficace, il est recommandé de se référer aux compétences de base définies par le CECRL et les théoriciens de la didactique des langues, qui mettent en avant les compétences linguistiques, sociolinguistiques, pragmatiques et interculturelles.

**Question (3) Quels moyens didactiques que vous utilisez à l'enseignement de la langue-culture?**

Les enseignants ont évoqué un éventail de ressources didactiques diversifiées, allant des manuels aux chansons, en passant par les vidéos, les textes et les images, dans le but de soutenir l'apprentissage des apprenants du FLE.

L'enseignant (AA) n'a pas cité de moyen didactique spécifique dans sa réponse. Il a plutôt exprimé sa vision de l'intégration de la culture dans l'enseignement de la langue en général, en soulignant que la culture doit être considérée comme faisant partie intégrante de la langue et non pas comme un aspect séparé //*Pour moi, la culture est une partie intégrante de la langue. Quand je dis la langue pas nécessairement les cinq compétences, compréhension orale, production orale, compréhension écrite, production écrite et interaction, donc je crois que la culture doit être une partie intégrante de ces cinq compétences [...]*// Par conséquent, il est probable que cet enseignant utilise une variété de moyens didactiques pour intégrer la culture dans les cinq compétences linguistiques, mais il n'a pas précisé lesquels dans sa réponse. Il est possible que l'enseignant n'ait pas compris la question ou l'ait interprétée différemment, ce qui explique pourquoi sa réponse ne semble pas directement liée aux moyens didactiques. Cependant, il est également possible qu'il ait voulu souligner l'importance de considérer la culture dans l'apprentissage de la langue.

selon (BM), *//En plus des manuels, donc on a bien sûr les enregistrements, on a des hauts parleurs, on a, comment dire, un ordinateur portable, ya comment dire la télé voilà pour faire visionner des, comment dire, des programmes ou bien des émissions autour de la vie française ou bien la francophonie, donc ces aspects culturels donc j'essaie toujours de diversifier mes supports et j'ai aussi comment dire, je distribue des textes et des fois je partage aussi soit des liens, des sites webes qui sont en relation avec le sujet étudié voilà donc mais avec mes étudiants récemment j'essaie de compter sur, comment dire, à tout ce qui est électronique//*. Cet enseignant déploie une méthode pédagogique riche et variée pour l'enseignement du français, utilisant une variété de supports didactiques. Outre les manuels, elle recourt aux enregistrements, aux haut-parleurs, à un ordinateur portable, ainsi qu'à une télévision pour diffuser des programmes et des émissions sur la vie francophone. En outre, il distribue des textes et partage des liens web pertinents pour les sujets étudiés. Enfin, il manifeste une tendance croissante à l'adoption des outils électroniques pour faciliter l'apprentissage de ses étudiants.

La citation de (MM) témoigne - comme celle de BM- une volonté de diversifier les supports didactiques pour l'enseignement de la langue française *//On utilise généralement pour dire la méthodologie pour l'enseignement de la langue française donc parce que les diffuser en outils variés à la base ce sont les méthodes puis les outils, les outils les documents authentiques puis les outils écrans, l'internet et la chaîne TV5 monde puis RFI //*. Bien que les deux citations partagent la même idée générale de diversification des supports didactiques, elles insistent sur des aspects différents de cette diversification. (BM) se concentre davantage sur les aspects culturels et l'utilisation de liens web pertinents, tandis que (MM) souligne l'importance des méthodes et des documents authentiques comme supports d'enseignement.

Selon (MT) *//Pour moi, toujours c'est par le manuel mais ce n'est pas grave si on est basé par d'autres méthodes pour enseigner//*. Bien que cela suggère que l'enseignant utilise d'autres méthodes didactiques pour enseigner la langue et la culture, la réponse est peu détaillée et ne fournit pas suffisamment d'informations sur ces méthodes ou leur efficacité. Par conséquent, une réponse plus détaillée serait nécessaire pour répondre pleinement à la question.

la réponse de (NA) montre l'importance d'utiliser une variété de moyens didactiques pour enseigner surtout la littérature, y compris les chansons, les contes et les films, afin de mieux engager les étudiants et de faciliter leur compréhension *//Ya beaucoup de moyens didactiques*

*mais peut-être quelquefois les chansons, les petits contes quelque fois on passe à des petits morceaux de films [...] par exemple si j'enseignait un romain, donnons un exemple le Loire de Sembene Osman, je cherche des vidéos ou bien des films qui expliquent ça et je trouve que les étudiants vont bien aimer ça et ne trouvent pas de problèmes de bien comprendre le romain écrit en regardant les films [... ]//.* Cela met en évidence l'importance de diversifier les méthodes d'enseignement pour répondre aux besoins et aux intérêts des étudiants en matière d'apprentissage.

Les supports utilisés en classes du FLE par (NA, BM, MM) ne sont pas différents que ceux dits par (IA) qui disait : *//En fait normalement, on utilise des manuels ça c'est la première chose et puis on a des supports tels que les vidéos, les films, cours métrage, des textes, des images, des fois on est obligés à faire du théâtre//.* De même, l'enseignant (IA) a évoqué l'utilisation de manuels, de vidéos, de films, de textes, d'images et même de théâtre pour enseigner le FLE. Par conséquent, il est juste de dire que les supports mentionnés par ces enseignants sont similaires à ceux évoqués par (IA).

Lorsqu'on a demandé à (AB) quels sont les supports qu'il utilise dans sa classe, il a répondu : *// En générale, les supports disponibles je peux dire les sons, peut être images parce que c'est avec l'informatique ou l'ordinateur quelque fois, on favorise des éléments si nécessaires même à partir de son enveniment, je viens avec des morceaux par exemple pour expliquer ce que je veux faire si je trouve les outils dans les méthodes n'est pas suffisant je fabrique moi-même des outils si c'est possible//.* Cette capacité de (AB) à trouver des solutions créatives à des problèmes techniques témoigne de sa grande flexibilité et de sa capacité à s'adapter à des situations imprévues. Dans un contexte professionnel en évolution constante, où les défis sont fréquents, ces compétences s'avèrent précieuses.

(ZA) a répondu à la question sur les supports qu'il utilise pour enseigner le FLE en affirmant que le manuel était le support le plus important. Cependant, il cherchait toujours à intégrer des éléments tels que des chansons et des extraits de journaux pour fournir une langue plus familière aux apprenants. Selon ZA, *// Voilà donc le manuel c'est le plus important. Après le manuel tu seras arrivé d'essayer d'insérer tout simplement des introduire des par exemple des chansons, des extrais de journaux des tels et tels afin d'avoir une langue plutôt familière pour les apprenants. Voilà je ne vise pas toujours à utiliser le manuel, le manuel ça fait une partie, c'est*

*un support comme les autres supports. Voilà donc le manuel toujours didactisé, voilà quand il est didactisé, il porte une langue plutôt on peut dire fabriquée c'est ça la question //*. Il a souligné qu'il ne cherchait pas toujours à utiliser le manuel et que lorsque cela était le cas, il était important qu'il soit didactisé pour offrir une langue "fabriquée". En somme, ZA adopte une approche diversifiée et créative des supports, en fonction des besoins des apprenants.

Dans cette question, nous avons cherché à déterminer les types de supports pédagogiques que les enseignants utilisent pour l'enseignement de la langue et de la culture française. Les résultats ont révélé une grande diversité de méthodes, avec une préférence accordée au manuel scolaire en tant que base d'enseignement, comme indiqué par les répondants ZA, IS, MT, B et MM. Les autres répondants ont donné une gamme variée d'exemples.

**Question (4) A votre avis, est-ce que l'enseignement des éléments culturels nécessite une formation précise ? Pourquoi ?**

L'objectif de cette question est de recueillir l'opinion des enseignants concernant l'importance de la formation des enseignants, en mettant l'accent sur la formation qui favorise le développement de la compétence culturelle et interculturelle chez les apprenants.

La réponse de (IA) aborde un point important : la nécessité d'une formation précise pour enseigner les éléments culturels. Il souligne également l'importance de la compétence interculturelle dans l'enseignement des éléments culturels, ce qui montre une bonne compréhension du sujet // *En fait pour moi, ça nécessite oui et surtout l'interculturalité, c'est, c'est, c'est des éléments qui favorisent la connaissance de la culture des autres et comment traiter les autres à travers leurs cultures et voilà c'est important pour moi //*. Cependant, la réponse ne fournit pas suffisamment de détails pour expliquer pourquoi une formation précise est nécessaire pour enseigner les éléments culturels.

L'interviewé (MT) a effectivement souligné l'importance pour les enseignants d'être bien cultivés et ouverts à d'autres cultures. Cela implique qu'ils doivent avoir une connaissance et une compréhension approfondies des différentes cultures, de leurs systèmes de valeurs et de leurs pratiques, afin de pouvoir enseigner avec précision et éviter les stéréotypes et les généralisations // *En tant qu'enseignants, on doit être bien cultivés. Je ne peux pas dire une formation précise mais on doit être ouverts [...] //*. Bien que l'interviewé souligne l'importance d'être bien cultivé et

ouvert, il ne mentionne pas directement la nécessité d'une formation précise pour enseigner les éléments culturels. Cependant, cela ne signifie pas nécessairement qu'il ne pense pas que la formation est importante.

La réponse de (ZA) suggère que pour enseigner efficacement les éléments culturels d'une langue étrangère, l'enseignant doit avoir une expérience pratique de la culture associée à cette langue //*Voilà donc, ça nécessite une intégration d'un enseignant tout simplement dans la culture visée par exemple la langue française. Voilà quelqu'un qui enseigne le français, quelqu'un qui n'a jamais vu la France, qui n'a jamais intégré dans la société française, voilà donc pour lui c'est un peu difficile mais pour la personne qui était là pour une durée par exemple un an deux ans voilà donc la culture ça fait partie de sa langue. Voilà quand il utilise la langue et il utilise la langue qui porte la culture avec par exemple des proverbes, des expressions idiomatiques, etc. //* Bien que (ZA) n'ait pas mentionné de modèle de formation spécifique, ses commentaires soulignent l'importance de participer à des programmes de formation continue qui les exposent à la culture de la langue qu'ils enseignent.

L'enseignement des éléments culturels d'une langue étrangère est essentiel pour une compréhension approfondie de la langue. Cependant, cela soulève la question de la nécessité d'une formation précise pour les enseignants. L'enseignant (AB) souligne l'importance de la comparaison interculturelle pour mieux comprendre les différences et les ressemblances entre les cultures associées à la langue enseignée //*Non, comme j'ai dit bien sûr à travers enseigner une langue c'est-à-dire on passe entre les cultures par exemple quand on parle des repas en France, là je crois à la fin ou bien on va faire une petite comparaison où est les points communs où est les points de différence et pourquoi bien sûr on parle et souvent même les niveaux avancés on aborde les mêmes thèmes un peu en détailles [...]//* Bien que (AB) n'ait pas explicitement évoqué un type de formation précise, son commentaire souligne l'importance de l'approche interculturelle dans l'enseignement des éléments culturels d'une langue étrangère.

D'après l'enseignant (MM), la connaissance des éléments culturels d'une langue étrangère nécessite une formation appropriée, incluant la compréhension de l'histoire de la communauté linguistique et de l'évolution de la langue elle-même. Cette formation est principalement axée sur l'identification des différents accents français // *Bien sûr, cette formation ce que je peux dire est de savoir tout au début l'histoire de la France qui est passé par plusieurs époques et plusieurs*

événements et puis l'histoire de la langue elle-même et le développement de cette langue. On peut ajouter aussi le savoir des apprenants des accents français // . Cependant, nous considérons que l'exemple de formation cité par MM se concentre davantage sur la culture savante, au détriment de la culture courante, qui est tout aussi importante pour doter les apprenants de compétences pragmatiques leur permettant de mieux comprendre les mots à connotation culturelle.

D'après les propos de l'enseignant (AA), cette étude requiert une formation de qualité pour les enseignants, axée sur la dimension culturelle. Cette formation permettra aux enseignants de sensibiliser les apprenants à l'accès au sens de la langue, qui dépend de divers facteurs, notamment la culture // *Je crois que ça nécessite une formation précise pourquoi ? parce que c'est vraiment vital pour avoir accès au sens, parce que le sens n'est pas seulement contextuel ou linguistique mais ya d'autres facteurs parmi lesquels il ya la culture. Je crois qu'il faut avoir une formation pour sensibiliser les apprenants à ce facteur qui est vraiment un facteur important //*.

La citation de (BM) souligne l'importance de la formation pour transmettre des connaissances culturelles spécifiques // *Oui, oui, la formation est très importante. Prenons l'exemple de la salutation quand on est dans un supermarché, si on a une formation, on pourrait expliquer plus facilement comment les français traitent leurs clients [...] On peut même les faire voir ça voilà dans une vidéo par exemple ou bien à travers la vidéo, donc la formation est essentielle//*. (AA) et (BM) sont d'accord sur l'importance de la formation pour les enseignants, en particulier pour la dimension culturelle de la langue. Toutefois, (AA) souligne la nécessité d'une formation générale tandis que (BM) insiste sur l'utilisation de la formation pour transmettre des connaissances culturelles spécifiques.

(EB) exprime que les formations actuelles ne sont pas pertinentes ni compatibles avec le contexte soudanais et suggère qu'il est nécessaire d'avoir des formations plus adaptées à la réalité soudanaise et au contexte local. Il affirme que les enseignants ont besoin non seulement de connaissances, mais aussi de savoir-faire pour bien enseigner, et que les compétences interculturelles sont essentielles pour les enseignants // *Le problème des formations ce sont des informations conçues en fonction des, des quoi comment dirige en fonction des connaissances déjà choisies des connaissances pour des autres publics n'est pas pour notre public ici [...]//*, il ajoute que // *même elles ne sont pas pertinentes et elles ne sont pas compatibles les genres de formations que les concepteurs fait ne sont pas compatibles à la réalité de notre contexte*

soudanais ici on préfère des formations qui sont basées à la réalité soudanaise et au contexte soudanais // . Il suppose que // Je pense si la formation est basée aux informations concrètes au contexte de l'enseignement des langues ici ce sera plus utile parce que les concepteurs les occidentaux ne savent pas notre réalité c'est nous qui nous devons par exemple exploiter et focaliser et faire le point sur le problème des enseignants//, il voit que //les enseignants ont vraiment besoin des compétences interculturelles parce que ce n'est pas une question de connaissances mais aussi des savoir-faire pour les enseignants c'est un savoir-faire comment faire ça et comment conceptualiser et comment préparer // . En somme, (EB) met en évidence l'importance de la formation pour les enseignants soudanais et la nécessité d'une formation plus adaptée et pertinente pour répondre aux besoins spécifiques de l'enseignement des langues dans le contexte soudanais.

L'analyse des réponses des différents enseignants souligne l'importance de la compétence culturelle dans l'enseignement des langues étrangères, ainsi que la nécessité d'une formation adaptée et pertinente pour les enseignants afin de mieux répondre aux besoins spécifiques de l'enseignement dans le contexte soudanais. Bien que chaque enseignant ait une perspective légèrement différente sur la nature de la formation nécessaire, ils sont tous d'accord sur le fait que les enseignants doivent être bien formés pour pouvoir enseigner efficacement les éléments culturels d'une langue étrangère. Par conséquent, il est important de développer des programmes de formation continue adaptés et pertinents pour répondre aux besoins spécifiques des enseignants et des apprenants, en tenant compte des différentes cultures et contextes d'enseignement des langues. Ces résultats confirment donc notre hypothèse selon laquelle il existe un manque de formation chez les enseignants en ce qui concerne l'enseignement de la compétence culturelle et la compréhension des éléments de nature culturelle.

#### **Question (5) Pourquoi certains apprenants n'arrivent pas à comprendre les natifs ?**

Le but de cette question est de mieux comprendre les obstacles auxquels sont confrontés certains apprenants lorsqu'ils cherchent à comprendre les locuteurs natifs dans une langue étrangère. Cette compréhension peut aider les enseignants à ajuster leur approche pédagogique pour répondre plus efficacement aux besoins spécifiques des apprenants et améliorer leur capacité à comprendre les locuteurs natifs.

La réponse fournie par l'enseignant (MM) s'avère pertinente, en ce sens qu'elle identifie l'accent soudanais employé par l'enseignant comme étant une des raisons pour lesquelles certains apprenants peuvent éprouver des difficultés à comprendre les natifs. De surcroît, la réponse avance une solution viable à ce problème, à savoir varier les ressources pédagogiques employées en classe, en incluant des documents sonores authentiques // *En réalité, c'est vrai mais c'est basé sur l'enseignant même qui utilise seulement l'accent soudanais pour enseigner cette langue. Si on varie les ressources, des documents authentiques sonores, on peut arriver à un niveau de compréhension chez les apprenants, c'est une question de pratique, d'examiner la langue à l'écoute et à l'expression aussi en même temps*// . Toutefois, la réponse de (MM) ne couvre pas toutes les causes possibles qui peuvent entraver la compréhension des apprenants.

La raison avancée par (AB) est plutôt d'ordre pédagogique, car elle concerne l'insuffisance des moyens et des supports didactiques qui favorisent le développement de la compétence orale chez les apprenants. En effet, selon AB, les méthodes d'enseignement ne proposent pas suffisamment d'activités d'écoute de ressources audio ou visuelles authentiques de locuteurs natifs // *Bien sûr, parce que d'abord surtout chez nous ici, parce que dans la méthode même ya pas assez d'écoute même de sonore avec le CD ou de magnétophone(s) ou films, alors ils n'écoutent pas beaucoup les natifs, c'est-à-dire ils n'ont beaucoup de chansons, pas de cinéma, etc., pour avoir cette habitude, parce que pour moi, comprendre l'orale c'est une habitude [...]moins d'écouter des dialogues ou le son des natifs dans les supports difficile de comprendre un natif quand il vient en os et chaire devant eux*// . En somme, sa réponse ne semble pas être une analyse complète et approfondie des raisons pour lesquelles les apprenants peuvent avoir des difficultés à comprendre les natifs. Elle ne semble considérer que des facteurs externes tels que le manque de ressources pédagogiques ou d'opportunités d'écouter des natifs, et ne prend pas en compte d'autres facteurs tels que la capacité des apprenants à analyser et interpréter des éléments de la langue cible.

La réponse de (MT) identifie deux raisons principales pour lesquelles les apprenants peuvent avoir des difficultés à comprendre les natifs. La première est le manque de compétence linguistique chez les étudiants. La deuxième est une perception erronée selon laquelle les natifs parlent très rapidement. Selon (MT), cette perception est fautive et la vraie raison de la difficulté des apprenants est le manque de compétence linguistique // *Ya plusieurs choses. Première des choses, ya une question de manque au niveau linguistique les étudiants sont faibles au niveau*

linguistique. Deuxième des choses, tous les soudanais surtout les apprenants soudanais pensent que les natifs parlent très vite [...] mais en réalité ce n'est pas comme ça, la réalité c'est le manque du côté linguistique des apprenants//. En somme, bien que la réponse de (MT) offre quelques explications possibles, elle ne semble pas être une analyse complète des raisons pour lesquelles les apprenants peuvent avoir des difficultés à comprendre les locuteurs natifs telles que la complexité de la prononciation de la langue cible, les différences culturelles et de contexte entre la langue cible et la langue maternelle des apprenants.

Selon la réponse fournie par l'enseignant (IA), la compréhension des locuteurs natifs peut être difficile pour certains apprenants en raison de la rapidité du rythme de la langue, des lettres qui ne sont pas prononcées et des obstacles psychologiques tels que l'anxiété et la peur, surtout lorsque les natifs parlent rapidement // *En fait, c'est des choses plutôt psychologiques. Dites natif(s) des fois, ça met des barrières entre l'apprenant et la langue et en fait, le rythme avec lequel parlait le natif des fois ça paraît plus ou moins rapide, disons, prenons le cas de nos étudiants soudanais, ils pensent que les français parlent plus rapidement d'une manière très vite, c'est difficile à les suivre et ya tant de lettres qui ne se prononcent pas mais petit à petit commencent à apprendre et se communiquer avec les natifs là ya pas problème(s)//*. Enfin, la réponse de (IA) ne prend pas en compte les différences culturelles et linguistiques entre les apprenants et les locuteurs natifs, qui peuvent également jouer un rôle important dans la compréhension.

L'analyse des réponses de (BM) s'articule autour de deux points clés relatifs à la compréhension des natifs par les apprenants de français. Tout d'abord, il est souligné que les natifs parlent généralement avec un rythme rapide, ce qui peut rendre la compréhension difficile pour les apprenants : // *En générale, ils parlent du rythme, ils parlent de la rapidité, la façon dont les français parlent, ils parlent aussi, comment dire, ils disent en générale que les français parent très vite //*. Ensuite, il est mentionné que les apprenants ont tendance à vouloir tout comprendre dès le départ : // *Pour moi, ils cherchent à tout comprendre dès le départ, je leur dis que ça va aller pas à pas. Il faut attendre même s'ils ne comprennent pas et c'est juste une période temporelle, après vous allez comprendre et ça a un lien avec les liaisons, les enchaînements qu'on a, donc, mais si vous continuez à avoir ou bien à écouter des choses en français, vous allez progresser ou bien améliorer, donc je les motive toujours à continuer d'écouter même s'ils ne comprennent pas pour avoir l'habitude [...]//*. Enfin, les propos de BM ne prennent pas en

compte les contextes culturels et sociaux dans lesquels les apprenants peuvent se trouver. Il est possible que certains apprenants aient des difficultés de compréhension liées à des différences culturelles ou à une méconnaissance des codes sociaux propres à la langue française.

Selon (ZA), le niveau des apprenants est un facteur important à prendre en compte lorsqu'on parle avec eux en français. Il a également souligné l'importance de ne pas utiliser des éléments culturels qui pourraient compliquer la communication // *Voilà le niveau, normalement, tout simplement, au niveau A1, A2 c'est-à-dire les débutants, voilà donc quand on parle avec les débutants, en tant que natifs ou enseignants, tout simplement on parle lentement avec l'articulation. On essayait d'éviter aussi, par exemple, les éléments qui portent un aspect culturel voilà, donc pour faciliter la communication*// . En résumé, sa réponse a couvert les aspects phonétiques, didactiques et culturels liés à la compréhension des natifs par les apprenants de français.

La réponse fournie par (AA) aborde partiellement la problématique de la difficulté de certains apprenants à comprendre les locuteurs natifs. Selon cet enseignant, cette difficulté pourrait être en partie attribuée aux compétences linguistiques et extralinguistiques des apprenants. Il souligne également l'importance de prendre en compte ces compétences dans les stratégies d'enseignement afin d'améliorer la compréhension des apprenants // *C'est lié en partie avec leur(s) compétence(s) linguistique(s) et extralinguistique(s) aussi [...] parmi les stratégies d'enseignement, on doit prendre en charge ou bien en considération ce côté qui est extralinguistique quand on enseigne, donc le sens ce n'est pas purement linguistique c'est pour cela qu'ils ne peuvent pas comprendre l'échange des natifs [...]* // . Toutefois, bien que la réponse de AA apporte une explication partielle à la question, elle ne précise pas de manière explicite quelles compétences linguistiques et extralinguistiques spécifiques pourraient influencer la compréhension des apprenants de la langue parlée par les natifs.

La réponse de (EB) fournit une explication plausible des raisons sous-jacentes pouvant expliquer les difficultés rencontrées par certains apprenants pour comprendre les natifs. EB met en exergue que cette difficulté trouve son origine dans le manque d'enseignement de la langue dans des contextes authentiques, ce qui entrave la capacité des apprenants à décrypter et à assimiler la langue telle qu'elle est réellement utilisée par les natifs // *A mon avis, je pense que les natifs comme on a déjà parlé du rôle de la culture dans l'enseignement des langues la mal*

*compréhension est due normalement à la à la à la compréhension de la culture de l'autre et comme la culture de l'autre comme on n'enseigne pas souvent la langue dans des exemples ou bien dans des aspects authentiques comme ça on n'arrive pas facilement à décoder on n'arrive pas facilement à amener les étudiants dans les vrais contextes de l'utilisation de la langue donc la langue utilisée je pense est un petit peu loin du contexte réel de l'utilisation des natifs [...] //*

En conclusion, Les différents enseignants ont identifié plusieurs facteurs susceptibles d'expliquer les difficultés rencontrées par les apprenants lorsqu'ils communiquent avec des locuteurs natifs. Certains enseignants ont souligné l'importance de facteurs purement linguistiques, tels que la phonologie et le vocabulaire, tandis que d'autres ont insisté sur des facteurs extralinguistiques tels que la culture et la familiarité avec la langue. Cependant, il n'y a pas de consensus parmi les enseignants quant à savoir si la compréhension des apprenants est principalement affectée par des facteurs linguistiques ou extralinguistiques. En fin de compte, les enseignants semblent s'accorder sur le fait que la compréhension des apprenants en communication avec les natifs est influencée par une combinaison de facteurs linguistiques et extralinguistiques.

**Question (6) Est-ce qu'il est possible d'enseigner la langue-culture à travers celles des apprenants ? Comment ?**

Après avoir examiné les réponses des enseignants à la question de savoir s'il est possible d'enseigner la langue-culture en utilisant celle des apprenants, il est apparu qu'il y a une divergence d'opinions sur cette question. En effet, certains enseignants soutiennent cette approche, tandis que d'autres la rejettent. Par ailleurs, les réponses sur la manière d'y parvenir ont tendance à tourner autour de l'idée de la comparaison.

Les enseignants BM, IA, AA et ZA rejettent l'idée d'enseigner la langue-culture en utilisant celle des apprenants, bien que les trois derniers aient formulé certaines conditions favorables à cette possibilité. En revanche, les enseignants NA, EB, MT et MM sont favorables et encouragent cette idée, tandis que l'enseignant AB privilégie l'approche comparative.

D'abord, la réponse de (BM) montre qu'il est opposé à l'idée d'enseigner la culture en utilisant la langue maternelle des étudiants. Il estime que cela compliquerait les choses et que l'enseignement direct en français est préférable. Il souligne également l'importance de l'écoute,

même si les étudiants ne comprennent pas immédiatement // *Moi, je suis avec l'idée d'enseigner la culture en langue française pas via langue maternelle des étudiants. Il faut être plus direct mais à travers leur langue maternelle je pense que ça complique les choses et j'insiste toujours sur l'importance de l'écoute même s'ils ne comprennent pas voilà c'est temporaire mais avec le temps ils vont progresser [...] //*

Selon (AA), l'enseignement de la langue-culture via la langue maternelle des apprenants n'est pas envisageable, étant donné que cela implique de combiner deux cultures distinctes. Cependant, il souligne que dans le cadre de l'interculturel ou de la comparaison entre les cultures, la valorisation de sa propre culture permettrait une meilleure compréhension de l'Autre. Ainsi, pour (AA), la comparaison culturelle ne doit être envisagée que dans une perspective d'identification et d'ouverture envers l'Autre // *Non, [rire] parce que ce sont deux cultures différentes. Mais si on entre pour l'interculturel ou l'interculturalité, on donnait plus de valeurs à sa propre culture pour mieux se connaître oui parce que si on fait la comparaison avec l'autre, tout d'abord on se connaît mieux et on se valorise d'avantage et ça va permettre à ces apprenants d'être ouverts mais enseigner la culture via la comparaison pour autres objectifs, là je suis contre ce type //*

La réponse de (IA) suggère que l'enseignement de la langue devrait idéalement se faire directement dans la langue cible, c'est-à-dire en français, sans passer par la langue maternelle des apprenants. Toutefois, dans des classes où il y a une hétérogénéité culturelle et linguistique, il peut être nécessaire d'avoir recours à une langue de contrôle pour s'assurer que le message est bien compris par tous les apprenants. Cela peut impliquer la traduction vers une deuxième langue pour faciliter la communication // *En fait, pour moi il faut essayer d'enseigner la langue en direct la langue à travers la langue elle-même français en français mais des fois on se trouve dans des classes disons hétérogènes dans lesquelles ya des étudiants qui viennent de différentes cultures, de différentes nationalités ou bien des pays vairés même parlant des langues différentes donc ça il nous faut une langue de contrôle pour savoir est ce qu'on fait c'est déjà transmis aux étudiants ou pas donc quelque fois, on est obligé de faire recours à une deuxième langue pour la traduction //*

En ce qui concerne l'enseignant (ZA), bien qu'il ne réfute pas la possibilité d'enseigner la langue-culture en se basant sur les connaissances culturelles des apprenants, il semble plutôt

favoriser une approche intra-culturelle, à savoir l'enseignement de la culture française à travers la langue française. Il estime que la traduction ou l'explication des éléments culturels dans une autre langue pourrait compromettre la compréhension de leur sens, ce qui justifie son choix de privilégier l'approche basée sur la langue française // *A travers la langue maternelle on peut l'enseigner, mais quand même, moi personnellement, je préfère toujours enseigner la langue-culture française à travers la langue française. Voilà donc on peut utiliser des expressions qui portent par exemple la culture, la culture française, mais quand on parle par exemple traduire ça en langue arabe, voilà c'est un peu loin, on s'éloigne un peu du sens figé, c'est ça c'est plus important pour moi enseigner la culture française à travers la langue française //*

Quatre enseignants partagent la vision selon laquelle l'enseignement de la langue-culture française doit se baser sur la rencontre avec la langue maternelle des apprenants. Dans leurs réponses, un élément clé émerge, à savoir la nécessité de procéder à des comparaisons pour faciliter l'acquisition de la langue-culture française par les apprenants.

La réponse de (MT) met en avant la nécessité de comparer la langue française à la langue maternelle des apprenants pour faciliter la transmission d'informations. Cet enseignant estime qu'il est parfois nécessaire d'utiliser la langue maternelle pour expliquer des connaissances culturelles, car les apprenants peuvent avoir des difficultés à comprendre une explication donnée en français // *C'est au niveau de la comparaison entre les deux, on doit baser sur la langue maternelle pour transmettre les informations aux étudiants. De temps en temps, on a besoin du recours à la langue maternelle parce que les étudiants ne comprennent pas si on est expliqué français -français [...]*// Cette approche souligne l'importance d'adapter l'enseignement à la réalité linguistique des apprenants pour garantir une meilleure compréhension et acquisition de la langue-culture française.

L'enseignante (NA) souligne l'intérêt de la comparaison pour identifier des éléments communs ou divergents entre la culture française et celle des apprenants, afin de déceler des analogies et des différences mutuelles. Cette approche est considérée comme efficace, mais (NA) souligne qu'elle requiert un effort considérable en termes de préparation de la part des enseignants et de recherche active de la part des apprenants // *Oui, moi je fais ça [...] je pense que c'est très efficace d'inviter les apprenants de chercher des chansons eux-mêmes, chansons en arabe ou bien chansons soudanaises et on va essayer de chercher s'il ya des équilibres ou bien*

*des chansons de similarité(s) les deux et quelque fois, j'aborde des chansons françaises et j'invite les étudiants d'aller chercher dans leurs langues maternelles [...] mais ça exige beaucoup de travail et de préparation //*. La perspective de cette enseignante s'inscrit dans la lignée des propos de Galisson, qui préconise de «*repérer de part et d'autre l'analogie dans le différent, le différent dans l'analogie*» (Galisson, 1999: 53).

D'après (EB), il est possible d'appliquer le courant de l'enseignement de la langue-culture française à travers celle des apprenants. L'enseignant peut, par exemple, développer des compétences en conceptualisation et en didactisation des activités en classe pour permettre la décentration des apprenants de certains stéréotypes. Cela est nécessaire car la culture des apprenants, qui est plutôt arabo-musulmane, diffère grandement de la culture européenne de la langue cible. Par conséquent, les manuels ne peuvent pas être appliqués de manière identique et doivent être adaptés pour correspondre à la culture et au contexte des apprenants // *Ah oui bien sûr, on peut inclure ça c'est l'enseignant doit par exemple avoir certaines compétences par exemple de conceptualisation ou bien de faire des activités de didactiser quelques activités en classe tu va par exemple on peut par exemple faire des on peut penser faire des activités qui parlent par exemple de certains stéréotypes [...] comme on ne vit pas dans le même contexte européen et notre culture c'est une culture disons une culture plutôt arabo-musulmane est tout à fait différente de la culture européenne donc ici on ne peut pas adopter le même manuel [...] //*. Cette citation est considérée comme objective car il existe inévitablement un écart culturel entre les deux communautés en question, ce qui peut entraîner des différences, des stéréotypes, des malentendus, etc. Cependant, cet écart culturel peut également être utilisé comme un atout pour les apprenants, en leur permettant d'utiliser leur langue maternelle pour expliquer certaines réalités culturelles lorsqu'ils apprennent la langue-culture française.

La réponse de (AB) suggère que l'enseignement de la langue française ne se fait pas directement à travers la culture soudanaise, mais plutôt par le biais de comparaisons entre les deux cultures. Il considère que cela peut être accompli grâce à des méthodes d'enseignement basées sur la culture soudanaise-française, conçues spécifiquement pour le contexte soudanais comme celle adoptée aux écoles secondaires // *Non pas via la culture soudanaise mais disons en comparaison on fait aller retour entre les deux on peut dire et c'est pourquoi je crois c'est bien fait maintenant on a fait des méthodes pour le sicle secondaire (allons-y) c'est basée sur la culture soudanaise-française et avec la langue [...] quand on parle à l'étudiant surtout pour moi*

*au niveaux secondaire adolescent quand on fait une comparaison avec la culture soudanaise il peut bien sûr comprendre [...]//.*

L'enseignant (MM) avance que l'approche comparative d'enseignement peut être envisagée et s'avère pertinente pour l'enseignement de thèmes relatifs à la culture, à l'économie et à l'histoire en comparaison avec des éléments en rapport avec le contexte soudanais. Toutefois, il met en exergue que la mise en place de cette approche requiert une planification méticuleuse et l'implication d'enseignants qualifiés et bien formés pour garantir une mise en application fructueuse // *Je peux dire c'est possible mais après une stratégie éducative planificatrice aussi en même temps des personnes éducatives qualifiées [...].Pour moi, je vois que c'est ça prend beaucoup du temps pour cela je profite la méthodologie comparative pour enseigner des thèmes culturels, des thèmes économiques, des thèmes historiques en comparaison avec ce qui est un lien avec le Soudan cela motive les apprenants à présenter le Soudan autrement //.*

En conclusion, les réponses obtenues auprès des enseignants interviewés ont révélé une polarisation entre la perspective intra-culturelle et la perspective interculturelle, telles que décrites par Galisson (1999: 3). La première se focalise sur la langue cible elle-même, tandis que la seconde suppose une interaction entre la culture cible et la culture source.

**Question (7) Pourrez-vous nous donner certains exemples de thèmes ou éléments culturels abordés en classe ?**

Il convient en préambule de préciser que la présente question vise à déterminer la nature du contenu culturel abordé, dans le but d'apprécier si celui-ci relève de la culture savante, de la culture courante ou bien les deux à la fois.

(BM) a mentionné des exemples d'éléments culturels abordés en classe, tels que les gestes et les salutations, ainsi que la possibilité pour les étudiants d'apprendre des choses culturelles grâce à la technologie // *Par exemple, gestes, saluer par les gestes, autres éléments culturels par exemple [...] avec la technologie maintenant les étudiants ils sont même plus ouverts que nous parce qu'ils ont la possibilité de savoir des différentes choses//.*

L'enseignant (AA) a également évoqué l'exemple des gestes en tant que thème culturel abordé en classe, soulignant l'importance de comprendre la signification culturelle derrière ces gestes. En citant l'exemple d'un geste utilisé pour signifier "travailler fort" en France, il a montré

que la signification d'un geste peut varier d'une culture à l'autre // *Par exemple, gestes, le geste (travailler fort) les français utilisent un geste, ce geste, si on utilise ce geste dans la communauté soudanaise, ça va être mal interprété par exemple*//.

La réponse de l'enseignant (MM) indique que les thèmes abordés en classe sont variés et couvrent plusieurs domaines tels que la religion, l'état, la construction de l'état, le développement de l'économie et la situation économique en général // *En fait, les thèmes sont variés comme la religion, l'état, la construction de l'état, le développement de l'économie, la situation économique en générale [...]* // Les thèmes énumérés par (MM) sont des éléments de la culture savante. Ils font partie de la connaissance générale que l'on peut trouver dans les livres et les publications scientifiques.

L'analyse de la réponse de (MT) a révélé des exemples limités de thèmes culturels abordés en classe, tels que les repas en France et le mariage forcé en Afrique, mais qui ne représentent qu'un aspect partiel de la culture. (MT) a mentionné que le mariage forcé est une pratique culturelle africaine, mais il est important de noter que ce stéréotype est limité à certaines communautés et régions. Cet enseignant a déclaré: // *oui bien sûr, quand on parle sur la culture française par exemple, on doit enseigner les, les, les, les apprenants la culture française ce qui concerne par exemple les, les, les, les, les, les, les repas en France et on peut dire aussi il ya des, des, des cultures en Afrique, le mariage forcé en Afrique c'est rassemble ce que trouve au Soudan par exemple, ce sont les cultures qu'on parle toujours aux étudiants [...]*//. Cependant, cette réponse est incomplète et réductrice, car elle ne reflète pas toute la diversité et la richesse de la culture française et africaine.

La réponse fournie par (IA) se concentre sur les comportements culturels des Français, notamment les habitudes vestimentaires, alimentaires et les salutations : // *En fait, disons la manière de s'habiller, la manière de manger, de préparation à manger et n'est ce pas la manière de se saluer [...]* // Toutefois, cette réponse ne fait aucune mention des aspects verbaux de la culture française, tels que le vocabulaire et la sémantique de la langue. Bien que les comportements culturels soient des éléments clés de la culture courante, une compréhension approfondie de la culture française exige également une analyse des aspects linguistiques de la culture savante.

L'enseignant (AB) fournit des exemples de symboles culturels intégrés dans la méthode d'enseignement utilisée pour les premières années d'apprentissage de la langue française // *mais bien sûr parce que comme j'ai dit dans la méthode même et ça nous facilite un peu le travail des symboles de la culture dans la méthode parce que c'est déjà écrit par exemple pour la première deuxième année de la méthode n'importe quelle méthode toujours ya des images tour Eiffel, Montparnasse, sacré cœur, le repas en restaurant français [...]* // Néanmoins, la réponse fournie ne mentionne pas de thèmes culturels spécifiques à aborder pour les classes avancées. Cette absence d'informations pertinentes pour les enseignants peut être considérée comme une limitation de la réponse fournie, qui peut être jugée incomplète et ne répondant pas pleinement à la question posée.

L'enseignant (ZA) a évoqué les couleurs et les proverbes comme étant des exemples d'éléments culturels abordés en classe // *[...] par exemple, les couleurs, à partir des couleurs, on peut tout simplement produire plusieurs, par exemple, des proverbes* // Lorsqu'on lui a demandé son point de vue sur les thèmes abordés dans le module de culture, société ou civilisation française dans les départements de FLE au Soudan, l'enseignant a exprimé sa préférence pour une exploration de la société française. Il a suggéré d'enseigner des éléments de la civilisation française tels que le vin, le fromage et la moutarde // *Pour moi, je préfère toujours c'est la découverte de la société française pas plus. Donc il va donner, donc essayer, donc civilisation française, d'accord, qu'est ce qu'on va enseigner ? On va enseigner tout simplement le vin, le fromage, le moutard [...]* //

Bien que (EB) n'ait pas évoqué directement des éléments culturels, mais nous trouvons qu'il a souligné l'importance de contextualiser la culture cible pour les apprenants, ainsi que de tenir compte du va-et-vient culturel // *Ok, permettez-moi de quand on parle de l'interculturel ou bien de la compétence de l'interculturel permettez-moi de préciser ou bien de parler d'un concept que je la vois très important dans l'enseignement de la culture et de l'interculturel en classe c'est la contextualisation de la culture dans notre contexte [...]* // Il constate que les manuels internationaux de FLE, destinés à un large public, ne permettent pas d'aborder de manière pertinente les aspects culturels tels que l'interculturel et le va-et-vient culturel. Il souligne la nécessité de développer des approches pédagogiques adaptées pour mieux intégrer ces aspects culturels en classe // *parce que comme on a dit tout à l'heure l'enseignement du FLE est basé aux manuels internationaux ou bien universalistes qui sont destinés aux plusieurs publics je vois*

*le je constate que le contenu culturel comme l'interculturel le va et vient entre la culture de l'autre et la culture de soit ici ces manuels internationaux le contenu culturel est reste toujours limité et on ne peut pas l'aborder en classe d'une façon disons pertinente en classe //.*

Cet enseignant met en avant la nécessité de tenir compte des cultures maternelles des apprenants en FLE, car les manuels internationaux ne couvrent pas l'intégralité des aspects culturels qui composent leur vie. Il préconise ainsi la conceptualisation d'activités prenant appui sur la langue maternelle des apprenants, tout en soulignant la pertinence de faire des choix éclairés en la matière // *L'enseignant quand même doit être conscient quand même doit définir la culture maternelle et la culture de ces étudiants en classe par exemple et on peut ajouter quelques aspects qui ne sont pas inclus qui ne sont pas forcément inclus dans les manuels et on peut par exemple conceptualiser certaines activités qui par exemple tirées du contexte de la langue maternelle et on peut faire des comparaisons, d'anticipation avec la culture de l'autre //.* Bien que l'enseignant (EB) ait soulevé l'importance de contextualiser la culture dans le cadre des apprenants et d'inclure leur culture maternelle, il n'a pas fourni d'exemples précis de thèmes ou d'éléments culturels traités en classe. Par conséquent, sa réponse ne semble pas avoir répondu pleinement à la question initiale.

En conclusion, l'objectif de cette étude était d'examiner les thèmes culturels abordés en classe de FLE et de déterminer si les enseignants prennent en compte les difficultés de compréhension des connotations culturelles rencontrées par les apprenants. L'hypothèse formulée stipulait que bien que les enseignants de FLE abordent différents thèmes de la culture française en classe, ces exemples ne permettent pas de traiter les difficultés des connotations culturelles rencontrées par les apprenants. Les résultats de l'analyse des réponses des enseignants ont partiellement confirmé notre hypothèse, en démontrant que ces derniers abordent une variété de thèmes culturels en classe de FLE au Soudan, mais que cela ne répond pas entièrement aux besoins spécifiques des apprenants pour comprendre les connotations culturelles des mots. En somme, il est important pour les enseignants de FLE au Soudan de prendre en compte les spécificités culturelles des apprenants soudanais afin de faciliter leur apprentissage et leur compréhension de la langue française. Les enseignants devraient donc considérer l'intégration d'une approche culturelle plus ciblée dans leur enseignement du FLE.

**Question (8) Comment pouvez-vous évaluer la compétence culturelle de vos apprenants ?**

L'objet de cette question était de déterminer les critères que les enseignants appliquent dans l'évaluation de la compétence culturelle des apprenants en français langue étrangère, en vue d'évaluer leur capacité à comprendre les significations culturelles et à communiquer avec fluidité avec des locuteurs natifs.

Les différentes méthodes et techniques proposées par les enseignants pour évaluer la compétence culturelle comprennent l'utilisation de manuels, la comparaison culturelle, l'étude de textes contenant des thèmes culturels, l'observation du comportement des apprenants et l'emploi de questions à choix multiples ou de discussions ouvertes.

La réponse de l'enseignant (MM) à la question de savoir comment il évalue la compétence culturelle de ses apprenants était la suivante : // *Vraiment c'est une question de soucis pour tous les enseignants parce que ce que je peux dire vraiment et c'est ça la réalité les enseignants eux-mêmes ne sont pas formés [...]mais personnellement je préfère de baser sur des manuels et de techniques et des expressions à l'orale et à l'écrit parce que l'objectif pour l'apprenant c'est la communication si l'apprenant arrive à un niveau demandé dans ces deux compétences c'est la finalité qu'on cherche dans cette langue //*. Cependant, cette réponse manque de clarté et de précision, car (MM) n'a pas fourni d'indications concrètes sur les critères et les méthodes qu'il utilise pour évaluer la compétence culturelle de ses apprenants. Bien qu'il ait souligné l'importance de l'utilisation de manuels, de techniques et d'expressions orales et écrites pour évaluer cette compétence, il n'a pas expliqué comment il applique ces outils pour évaluer la compétence culturelle de manière spécifique et concrète.

L'enseignant (IA) propose la comparaison culturelle comme un moyen d'évaluer la compétence culturelle des apprenants et de faciliter leur compréhension des différences culturelles // *On fait retour à la comparaison comment vous abordez ces éléments-là dans votre propre culture et à chaque fois quand ya un aspect culturel disons qui paraît plus étrange ou nouvel disons, on essaie de faire la comparaison là ça peut mettre les apprenants dans le bon chemin //*. Bien que la comparaison culturelle soit utile, elle seule ne suffit pas à évaluer la compétence culturelle des apprenants. Les enseignants doivent utiliser une variété de méthodes

d'évaluation pour fournir des commentaires constructifs et aider les apprenants à améliorer leur compétence interculturelle.

Selon les propos tenus par l'enseignant (AB), il est envisageable d'évaluer la compétence culturelle dans le domaine de la littérature en proposant aux apprenants des textes contenant des thèmes culturels à étudier // *Bien sûr jusqu'à maintenant oui je fais la littérature mais disons on travaille souvent sur des textes choisis, choisi un morceau d'un texte dans le romain et puis bon voilà à partir de là et c'est vrais j'ai fait deux ou trois fois on fait un texte intégrale une fois [...]* // Bien que les propos d'(AB) soient pertinents pour évaluer la compétence culturelle en littérature, il est important de noter que cette compétence dépasse le cadre de ce domaine. Pour une formation complète des apprenants, une approche multidisciplinaire est nécessaire. La citation donnée ne met pas en évidence une stratégie d'évaluation de la compétence culturelle chez les apprenants. Elle semble plutôt se concentrer sur la sélection et l'étude des textes littéraires, sans expliquer comment les apprenants seront évalués sur leur compréhension de la culture véhiculée par ces textes.

L'enseignant (EB) considère que l'évaluation de cette compétence est compliquée // *Ah oui, vraiment effectivement c'est une question très difficile tu vois (rire) et parce que l'évaluation de la compétence comme on vient de dire tout à l'heure ce n'est pas l'évaluation d'un contenu ou bien d'une compétence précise qu'on peut demander aux étudiants de dire ça ou ne pas dire ça mais en fait c'est un comportement et le fait d'évaluer le comportement c'est vraiment difficile [...]* // L'enseignant (EB) reconnaît la difficulté d'évaluer la compétence culturelle des apprenants et souligne que cela implique l'observation de leur comportement plutôt que l'évaluation de compétences précises. Cependant, la réponse ne fournit pas de stratégies concrètes pour évaluer cette compétence. Il est crucial de prendre en compte des facteurs tels que les attitudes, les croyances, les valeurs, les traditions, les pratiques, les modes de communication, ainsi que d'autres aspects culturels pertinents pour une évaluation adéquate de la compétence culturelle des apprenants.

La réponse de (BM) illustre la mise en œuvre de stratégies d'évaluation distinctes, adaptées au niveau de compétence de ses apprenants. Pour les apprenants à un niveau de base ou intermédiaire, des questions à choix multiples sont employées en vue d'évaluer leur compréhension de la culture. En revanche, pour les apprenants avancés, des discussions ouvertes

sur des sujets culturels // *Après les faire écouter des documents authentiques ou fabriqués, je préfère par exemple des questions à choix multiples donc on essaie de progresser pour tester s'ils ont bien compris ou pas, voilà donc c'est à travers ces types de testes que je peux mesurer ou bien évaluer s'ils progressent ou pas, voilà donc c'est toujours à travers ça ou bien à travers les questions- réponses voilà que j'exécute en classe. Donc avec le niveau avancé, j'essaie toujours d'avoir une sorte de discussion(s) avec eux, discussion(s) ouverte(s) sur le sujet à border, etc. Avec le niveau intermédiaire, on commence par questions à choix multiples et puis questions ouvertes et aussi ya comment dire le vocabulaire on se concentre sur le vocabulaire sur le lexique voilà quels sont les niveaux mots qu'ils ont trouvé //*. Cependant, ces stratégies ne permettent pas une évaluation complète de la compétence culturelle, qui devrait inclure d'autres aspects tels que les attitudes, les comportements, les interactions interculturelles et la compétence linguistique dans un contexte culturel approprié.

La réponse fournie par (AA) indique que la compétence culturelle est considérée comme faisant partie intégrante des cinq compétences, et qu'elle ne peut pas être dissociée de la compréhension orale. Cet enseignant suggère qu'évaluer la compréhension orale d'un apprenant consiste à mesurer s'il a compris le sens de ce qui a été dit et s'il a répondu de manière appropriée aux questions posées // *Je n'ai pas pensé à ça parce que comme j'ai dit la culture ça fait partie, c'est une partie intégrante des cinq compétences, donc on ne peut pas la séparer de la compréhension orale [...] donc je crois que pour mesurer la compréhension des étudiants sur par exemple la compréhension orale, on peut évaluer ça si l'apprenant a reçu le sens ou bien a répondu d'une façon appropriée à la question posée [...] //*. Cependant, il n'est pas possible de déterminer de quelle manière la compétence culturelle est spécifiquement évaluée dans le cadre de l'évaluation de la compréhension orale, car cela n'a pas été abordé dans la réponse.

Selon l'enseignant (ZA), l'évaluation de la compétence culturelle doit être adaptée en fonction du niveau des apprenants. Il a souligné que l'évaluation des éléments culturels est plus complexe pour les apprenants débutants par rapport à ceux ayant un niveau intermédiaire ou avancé // *Voilà normalement ça vient un peu tard c'est-à-dire à partir de B2 c'es-à-dire niveau un peu avancé voilà on arrive à avoir tout simplement on veut favoriser les éléments culturels voilà donc c'est très important mais au début donc c'est un peu difficile et on peut la faire mais quand même c'est un peu difficile, donc ils n'ont pas assez des éléments culturels à ce niveau-là. Voilà un niveau tout simplement intermédiaire, avancé on arrive à évaluer tout simplement*

*l'aspect culturel c'est-à-dire quand ils utilisent des expressions idiomatiques on favorise tout simplement cette utilisation donc c'est très important //*. Cependant, (ZA) n'a pas fourni de détails sur les méthodes spécifiques d'évaluation de la compétence culturelle et sur la manière de vérifier que les apprenants comprennent les termes culturellement connotés tels que les expressions idiomatiques.

En conclusion, lorsque l'on examine les différentes méthodes proposées par les enseignants pour évaluer la compétence culturelle des apprenants, il est clair que la majorité n'a pas proposé de méthodes précises. (MM) a souligné l'importance de l'utilisation de manuels et de techniques, mais n'a pas donné de détails sur les méthodes à utiliser. (IA) a proposé la comparaison culturelle comme méthode, tandis que (AB) a suggéré d'étudier des textes littéraires contenant des thèmes culturels. (EB) a souligné que l'évaluation de la compétence culturelle nécessite l'observation du comportement des apprenants, mais n'a pas proposé de stratégies concrètes pour évaluer cette compétence. (BM) a proposé des stratégies d'évaluation adaptées au niveau de compétence des apprenants, tels que des questions à choix multiples et des discussions ouvertes sur des sujets culturels. (AA) considère que la compétence culturelle est intégrée à la compréhension orale et doit être évaluée comme telle. Enfin, (ZA) souligne que l'évaluation de la compétence culturelle doit être adaptée en fonction du niveau des apprenants, et que l'évaluation des éléments culturels est plus complexe pour les apprenants débutants par rapport à ceux ayant un niveau intermédiaire ou avancé.

### **Question (9) Quelle est la relation entre le lexique et la culture ? Comment enseigner les lexiculturels?**

Nous avons posé cette question dans le but de déterminer les stratégies pédagogiques employées par les enseignants pour expliciter et faciliter l'analyse d'éléments implicites afin de saisir leur signification auprès des apprenants.

Tous les participants interrogés ont démontré un lien étroit et immédiat entre le lexique et la culture. En outre, les répondants ont souligné que les éléments à connotation culturelle peuvent être enseignés par le biais de diverses méthodes, telles que la mise en place de cours dédiés à cette dimension, l'intégration de nouveaux cursus, l'utilisation de documents authentiques, la comparaison entre la culture cible et la culture source, l'explication à l'aide de ressources telles

que les dictionnaires, le contexte, les gestes et les images, ainsi qu'une préparation adéquate du contenu lexiculturel.

L'enseignant (MT) a souligné que la langue et la culture sont étroitement liées et ne peuvent pas être séparées //*On ne peut pas séparer les deux par ce que la langue basée sur la culture et la culture basée sur la langue*//. L'enseignante (NA) exprime une opinion similaire à celle de l'enseignant (MT), en soulignant l'indissociabilité entre le lexique et la culture en affirmant que //*On ne peut pas séparer le domaine de la culture de sa langue*//. En ce qui concerne l'enseignement des éléments lexiculturels, l'enseignante a suggéré qu'ils peuvent être abordés et expliqués à travers une approche comparative interculturelle //*Alors, quelque fois il arrive d'expliquer des termes culturelles c'est inévitable de faire un peu de comparaison [...]*//. Cependant, cette méthode basée sur la comparaison peut être considérée comme insuffisante et limitée pour un enseignement profond des lexiculturels.

L'enseignant (BM) a confirmé l'existence de liens entre les domaines de la langue et de la culture, tout en étayant sa réponse avec des exemples concrets. Ces exemples, qui se situent dans le domaine culturel du tourisme en France, démontrent l'interdépendance entre le lexique et la culture savante //*Je vois que comment dire c'est bien sûr ya une relation. Par exemple, si on parle d'un élément culturel comme les musés en France par exemple voilà donc si on dit le Louvre c'est un musé qui est très connu n'est-ce pas?, avec ce monument touristique par exemple, on peut avoir comment dire, on peut travailler sur le lexique voilà, par exemple visiter comment dire tableaux, etc., donc ils sont indissociables. Donc, ça crée un lien entre lexique et culture, donc avec ce type d'exercice on peut comment dire avoir des exemples multiples*//. Cet enseignant suggère que l'enseignement des éléments lexiculturels pourrait être envisagé comme un projet ou un ajout au programme universitaire //*[...] mais ça pourrait comment dire un projet ou bien dans un comment dire un cursus universitaire, un curriculum on peut rajouter ce type de matière ou on peut enseigner comment dire des éléments culturels et le lexique*//.

Selon (AA), le lexique ne se résume pas seulement à un vecteur culturel, mais s'avère également être porteur de significations //*Le lexique véhicule entre autres la culture donc le lexique c'est un support si on veut explorer, si on entre dedans on trouve qu'il ya une graine s'appelle la culture avec d'autre graine qui est l'ombre de l'implicite. Donc pour moi, le lexique véhicule beaucoup de culture, de civilisation, beaucoup d'histoire et on doit faire attention quand*

*on enseigne ces dimensions parmi lesquelles il ya la culture. Donc le lexique c'est riche et chargé des sens //*. D'après ce même enseignant, il serait possible d'enseigner le lexique à dimension culturelle en utilisant des cours sélectionnés ou créés par le département *//On pourrait faire un cours sur le lexique et on demande à nos apprenants d'avoir accès au sens en se basant sur la dimension culturelle. On peut demander à la faculté ou au département d'avoir le sens politique [...] ça veut dire bref on peut avoir un cours dédié à la lexiculture et on leur enseigne des lexiques dont le sens est purement culturel c'est possible et c'est faisable//*. Cette proposition rejoint celle avancée par l'enseignant (BM).

Concernant la réponse de (MM), il souligne l'importance de la relation entre le lexique et la culture en affirmant que *// Bien sûr, il ya une forte relation entre les deux parce que sans lexique on ne peut pas s'exprimer n'importe quelle culture //*. Cette réponse met en évidence aussi la nécessité de comprendre la relation entre les mots et leur contexte culturel pour bien communiquer dans une langue étrangère. A propos de l'enseignement de la lexiculture, le même enseignant a affirmé que : *// Ça dépend même des méthodes enseignées. Si on a vraiment des méthodes planifiées on peut l'enseigner [...] on fixe des mots à travers des documents authentiques soit sonores soit des textes et on explique les deux sens de mots de manière générale parce qu'il ya un sens lexical et un sens contextuel [...] //*. Ainsi, pour enseigner efficacement la lexiculture, il est essentiel d'utiliser des méthodes planifiées et des documents authentiques pour expliquer les deux sens des mots, à la fois lexical et contextuel.

La réponse de (EB) met en exergue la relation existante entre le lexique, la signification et la culture *// Vraiment ya un rapport le rapport si par exemple, le lexique quand on parle du lexique on ne peut pas négliger le sens aussi et le sens fait parti la culture fait partie du sens c'est comme ça parce que la relation c'est toujours une relation sémantique concerne la signification et même elle concerne le contexte [...]//*. Lorsqu'il s'agit d'expliquer des termes lexiculturels, EB explique qu'il préconise une approche implicite basée sur le contexte, mais si les apprenants ne parviennent pas à comprendre, il recommande l'utilisation de différents supports tels que les dictionnaires, la langue de gestion, les images et les vidéos *//En fait, on fait recours à des explications implicitement d'abord, si les apprenants arrivent à les comprendre comme ça, ça va c'est parfait, c'est mieux si non on essaie de faire recours aux dictionnaires, n'est ce pas, la langue de gestion, des images, des vidéos, donc c'est comme ça qu'on fait //*. Cet enseignant souligne l'importance du rôle de l'enseignant dans l'anticipation et la compréhension des mots en

utilisant des techniques appropriées // *C'est d'abord l'intervention de l'enseignant, les enseignants qui essaient par exemple de souligner les mots d'essayer d'expliquer d'une façon ou de l'autre façon d'anticiper les étudiants à comprendre ces mots ça fait partie de la compréhension et de techniques de la compréhension en générale comme exemple il est conseillé de ne pas expliquer explicitement les les les mots ou bien les termes qui ne sont pas familiers aux étudiants je pense ici il faut adopter les techniques de l'enseignement de la compréhension de l'écrit en générale//.*

L'enseignant (ZA) a également souligné l'indissociabilité entre lexique et culture // *Insécables, c'est-à-dire on ne peut pas tout simplement séparer tous les deux à la fois c'est-à-dire on ne peut pas tout simplement enseigner les éléments linguistiques loin des éléments culturels, tous les deux sont insécables [...] //.* Les productions littéraires telles que les contes, les proverbes et les chansons sont des sources cruciales pour enseigner les éléments culturels associés au lexique, comme l'a souligné l'enseignant (ZA) // *A travers des contes, à travers des récits, etc., [...] voilà quand on parle de la culture c'est-à-dire on va enseigner tout simplement la culture à travers la littérature, à travers les chansons, à travers les proverbes, à travers les expressions idiomatiques //.*

Selon (AB), l'enseignement des éléments chargés de culture est une tâche ardue qui requiert une préparation minutieuse et un effort considérable de la part des enseignants pour en faciliter la compréhension aux apprenants // *Non bien sûr d'abord j'ai dit pas facile parce que pour moi ça il faut bien sûr préparer votre cours pour bien avoir comment simplifier et expliquer ce qu'on veut faire aux apprenants d'abord parce que sinon ça va être un peu vague [...] il faut bien une préparation, même les termes les mots toute la séquence à la fin que vous guide à comprendre cette terme ou cette dimension que tu veux arriver//.*

Ces enseignants ont tous souligné la forte relation entre le lexique et la culture, mais leurs réponses ont varié quant aux stratégies à utiliser pour enseigner les mots culturellement chargés. Ils ont suggéré l'utilisation de supports pédagogiques tels que les documents authentiques, les dictionnaires linguistiques et les textes littéraires, ainsi que la considération du contexte dans lequel les mots sont produits ou entendus et de la culture des apprenants. Toutefois, leurs réponses ont omis de préciser comment amener les apprenants à comprendre ces éléments à valeur culturelle.

**Question (10) Comment peut-on développer la compétence de la compréhension chez les apprenants surtout en ce qui concerne les mots implicites ?**

Nous avons interrogé neuf personnes sur ce sujet, et leurs réponses ont révélé une hétérogénéité de points de vue. Ces derniers ont mis en exergue divers facteurs, tels que l'utilisation de dictionnaires, la prise en compte du contexte, le développement des compétences d'écoute et d'expression orale, l'intégration des enseignants à la société française, l'interaction avec les locuteurs autochtones, ainsi que le recours à des cultures sources, entre autres.

En analysant les réponses de l'enseignant (AB), il ressort que celui-ci préconise d'éviter l'usage de termes ou d'expressions à connotation culturelle dans les classes primaires, et de les réserver exclusivement aux niveaux avancés //*Toujours tout ce qui est implicite on le met avec les classes avancées comme j'ai dit, pour les débutants toujours tu sais d'éviter tout ce qui est implicite parce que d'abord tu vas faire tout ce qui est claire surtout le côté de langue article(s) défini(s) indéfini(s) [...]*//. Toutefois, (AB) n'a pas fourni d'indications quant à la manière d'aider les apprenants de niveau avancé à comprendre le sens implicite de ces éléments culturels.

L'enseignant (ZA) a souligné que pour aider les apprenants à comprendre les expressions idiomatiques et autres mots ayant une dimension culturelle, il est nécessaire que l'enseignant ait lui-même une bonne intégration dans la société française //*Même quelquefois on n'arrive pas à comprendre certains expressions même les français dans certains départements ils n'arrivent pas à comprendre toutes les expressions qui portent des aspects culturels voilà par exemple, les proverbes bien sûr, c'est donc ça a besoin de quoi ? D'un enseignant qui a une envie d'intégrer de s'intègre dans la société française. Donc il ya des gens jusqu'à maintenant parlent bien en français mais ne sont pas bien intégrés dans la société française, ils n'arrivent pas tout simplement comprendre certaines tout simplement expressions idiomatiques* //.

L'enseignant (BM) a proposé une approche contextuelle pour la compréhension des mots implicites et encouragé l'utilisation de dictionnaires pour faciliter leur apprentissage //*Ça dépend du niveau, par exemple si on travaille sur un paragraphe, on peut commencer par paragraphe et on peut chercher le sens d'un mot donné, par exemple, en contexte c'est mieux, donc voilà toujours à travers le contexte on peut comprendre implicitement le sens et c'est mieux et moi, je les encourage d'utiliser comment dire le dictionnaire qui donne la signification dans un contexte*

donné et c'est plus facile [...]//. Néanmoins, il est présumé que l'approche contextuelle et l'utilisation de dictionnaires linguistiques sont des moyens appropriés pour comprendre les mots à connotation culturelle, mais ils ne sont pas suffisants pour décoder complètement les significations qui sont culturellement marquées.

Bien que l'utilisation du dictionnaire ait été recommandée précédemment, l'enseignant (MT) considère que cela prend beaucoup de temps pour chercher des mots implicites et préfère expliquer lui-même le sens des mots aux étudiants, afin d'optimiser leur temps d'apprentissage //*Pour moi, je donne auparavant les étudiants des pages et après ça on va chercher ensemble mais c'est moi qui explique les mots aux étudiants parce que les mots implicites ont besoin beaucoup de temps et de chercher dans le dictionnaire pour moi c'est une perte du temps [...] //.*

L'enseignant (MM) considère également que l'utilisation du dictionnaire n'est pas profitable, préférant plutôt donner des mots aux apprenants et les inciter à s'exprimer. Si les apprenants ne trouvent pas la signification, l'enseignant les aide à la corriger en utilisant d'autres mots du contexte //*Je peux dire ça dépend du contexte de la classe car on peut enseigner ce qu'on vient de discuter à travers la consultation du dictionnaire mais je trouve que ce n'est pas profitable mais ce que je fais normalement pour cette compétence et de diffuser des mots ou de demander aux apprenants de proposer des mots à travers ces mots culturels chaque groupe peut s'exprimer, normalement l'expression est basée sur la compréhension[...] donc on va corriger cette compréhension à travers les mots contextuels //.*

D'après les propos de l'enseignante (NA), il peut s'avérer indispensable d'établir des comparaisons entre la culture cible et la culture source afin d'explicitier certains termes culturels, et ce processus de va et vient peut être considéré comme "inévitabile" dans certaines situations //*Quelque fois, il arrive d'expliquer des termes culturelles c'est inévitable de faire un peu de comparaison [...] il ya des diversités que je ne peux pas expliquer sans faire comparaison, et normalement je pose la question pour les apprenants est ce que ça existe ici à votre culture ? Est ce qu'il ya un même sens ou bien ya un autre et j'attends normalement les réponses de la part des apprenants [...] //.*

L'enseignant (IA) encourage les étudiants à regarder des films et des vidéos traitant de la vie quotidienne pour promouvoir leur apprentissage culturel et à entrer en contact avec des locuteurs natifs en vue d'enrichir leur compréhension de la culture cible // *En fait, là c'est on les*

*orienté à avoir des films qui traitent surtout les questions de la vie quotidienne et regarder des vidéos comme ça et si jamais ils trouvent une occasion de se mettre en contact on dirait avec un natif ce sera mieux aussi et bon voilà c'est comme ça on favorise l'apprentissage de la culture des autres //.*

D'après (EB), pour atteindre un niveau de compétence satisfaisant, il est crucial d'augmenter le nombre d'heures de cours et d'enseigner une grande quantité de contenus. Il souligne l'importance de prendre en compte les besoins des étudiants et les exigences du contexte // *Je vois ici le plus important d'essayer d'augmenter les volumes d'horaires [...] comme ça, ça exige de lire beaucoup d'enseigner beaucoup de contenus pour que les étudiants puissent arriver à ce stade-là [...] On a besoin de faire une réflexion attentive sur les besoins des étudiants et les nécessités des exigences dans le contexte c'est comme ça oui //.* Bien que cet enseignant n'ait pas fourni d'approche spécifique pour développer cette compétence, il encourage une réflexion attentive sur les besoins des étudiants et les exigences contextuelles pour atteindre cet objectif.

L'enseignant (AA) souligne deux éléments clés pour développer la compréhension implicite chez les apprenants : une écoute attentive et consciente pour améliorer la compétence de compréhension orale, et une sensibilisation à l'importance de la dimension extralinguistique pour accéder au sens implicite // *Ok, d'abord en générale, pour développer la compétence de la compréhension orale, il faut beaucoup écouter d'une façon consciente ça c'est la première des choses, et en plus, il faut sensibiliser les apprenants à la réalité que le sens ce n'est pas seulement dans le dictionnaire mais dans ce qui est extralinguistique et dans l'extralinguistique il ya cette dimension culturelle qui est vraiment déterminante dans l'accès au sens //*

Pour conclure, il convient de souligner que les enseignants interrogés ont évoqué différents facteurs tant linguistiques qu'extralinguistiques susceptibles de favoriser le développement de la compétence de compréhension des mots à valeur implicite chez les apprenants. Les facteurs linguistiques incluent notamment l'utilisation du dictionnaire et le développement de la compréhension orale, tandis que les facteurs extralinguistiques englobent l'analyse du contexte, le contact avec des locuteurs natifs et la dimension interculturelle. Certains ont également mis en avant l'importance de recourir à des supports didactiques variés tels que des vidéos, des films, des dictionnaires, etc.

Après l'analyse des réponses obtenues lors de l'entretien, les résultats suivants ont été constatés :

- Les propos tenus par les enseignants ainsi que les exemples qu'ils ont fournis ont révélé une domination de la culture savante sur la culture courante. Les motifs culturels de cette nature fournissent des renseignements généraux sur divers domaines tels que la géographie, l'histoire, le tourisme, etc. Toutefois, les formes de la culture partagée qui reposent sur des comportements, tels que les gestes, sont peu fréquentes dans les réponses des enseignants. Aucun enseignant n'a évoqué le lexique en tant que lieu riche de la culture, à l'exception des expressions idiomatiques citées par un ou deux enseignants. Cette prédominance du culturel érudit avait été supposée dans les hypothèses initiales.
- Il est essentiel de disposer de critères clairs pour l'évaluation des compétences (inter)culturelles des apprenants, cependant, les critères adéquats ne sont pas clairement identifiés, ni dans les entretiens ni dans les programmes de coopération, et notamment, pas au niveau des stages des enseignants en France. Il en résulte que la formation des enseignants ne semble pas suffisante pour confirmer l'hypothèse initiale selon laquelle ils seraient en mesure d'évaluer les compétences (inter)culturelles des apprenants.
- La compréhension des mots implicites en contexte culturel est une difficulté courante pour les apprenants. Cependant, peu d'interviewés ont évoqué des stratégies pédagogiques aidant les apprenants à surmonter ces difficultés, confirmant notre hypothèse selon laquelle il existe un manque d'approches spécifiques. Il est donc primordial de développer des stratégies d'enseignement spécifiques pour aider les apprenants à comprendre les mots implicites et les aspects culturels de la langue.
- Les résultats de notre étude indiquent que certains enseignants ont confirmé notre hypothèse selon laquelle il est possible d'interpréter des éléments de la langue et la culture française à travers la langue et la culture des apprenants (perspective intra-culturelle), tandis que d'autres l'ont réfutée en préférant une approche basée sur l'interprétation par la langue elle-même (perspective intra-culturelle). Il est important de noter que la confirmation de cette hypothèse ne repose pas uniquement sur les réponses des enseignants, mais également sur les résultats des apprenants lors du test proposé.

Nous concluons cette phase d'analyse des entretiens en tirant des conclusions importantes de nos échanges avec les enseignants. Les enseignants ont généreusement partagé leurs points de vue et leurs expériences concernant la compétence culturelle, l'enseignement des éléments culturellement chargés, leur propre formation, en particulier celle liée à l'approche interculturelle, ainsi que l'importance de prendre en considération le contexte culturel des apprenants lors de l'enseignement de la langue et de la culture françaises. L'une des constatations significatives de ces entretiens est la diversité des opinions et des approches parmi les enseignants. Certains enseignants ont mis en avant l'importance de la culture savante, en mettant l'accent sur des domaines tels que la construction de l'État, le développement économique, la cartographie urbaine, la Tour Eiffel, le Sacré-Cœur, les noms de Balzac, de Molière, etc., alors que certains ont abordé des exemples de la culture courante liés aux noms du repas et le vin.

De plus, il est devenu évident que les critères d'évaluation des compétences (inter)culturelles des apprenants ne sont pas clairement définis, posant des questions sur l'efficacité de la formation des enseignants dans ce domaine. Les entretiens ont montré que les stratégies pédagogiques spécifiques pour aider les apprenants à surmonter les difficultés d'implicite culturel ne sont pas encore largement évidentes. Enfin, certaines enseignantes favorisant une approche intra-culturelle, tandis que d'autres privilégient une approche intra-culturelle pour accéder au sens des éléments à valeur culturelle. En somme, ces entretiens ont offert un aperçu éclairant des perspectives et des pratiques des enseignants en matière d'enseignement du français langue étrangère au Soudan, mettant en évidence les défis propres à ce contexte particulier. Ces constatations soulignent la nécessité d'une réflexion approfondie sur les méthodes pédagogiques et la formation des enseignants, dans le but d'améliorer l'enseignement de la langue et de la culture françaises dans ce cadre spécifique.

## **6.6. Propositions des pistes didactiques**

Dans le cadre de l'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE), la dimension culturelle revêt une importance cruciale pour garantir une pédagogie efficace. Les éléments porteurs de connotations culturelles, jouent un rôle fondamental dans le processus de l'enseignement/apprentissage du FLE, car, ils reflètent les valeurs, les croyances, les comportements et les pratiques propres à une communauté linguistique donnée. Ainsi, la

compréhension et l'interprétation de ces éléments culturels reflète une importance cruciale pour les apprenants de FLE. Cependant, aborder la compréhension de ces éléments à poids culturels peut s'avérer complexe. Les enseignants sont confrontés à plusieurs défis, dont la multiplicité des éléments culturels à enseigner, ainsi que la nécessité d'adapter leurs méthodes pédagogiques en fonction de ces spécificités. Dans cette perspective, cette partie se consacre à l'exploration de pistes didactiques visant à faciliter la compréhension de ces éléments culturels dans le cadre de l'enseignement du FLE. Nous explorerons différentes stratégies et méthodes pédagogiques qui peuvent être mises en pratique pour aider les enseignants à intégrer ces éléments culturels au sein de leurs classes. Ces pistes didactiques sont élaborées pour créer un environnement d'apprentissage stimulant pour les apprenants. En fin, l'objectif visé est de développer la compétence culturelle des apprenants.

### **6.6.1. Perspectives didactiques pour l'enseignement/apprentissage des mots à charge culturelle partagée**

Dans cette partie, nous présenterons avec rigueur des pistes didactiques minutieusement élaborées pour appréhender ces mots à charge culturelle. Notre objectif premier consistait à guider les apprenants dans la compréhension et l'utilisation de ces termes au sein de leur contexte culturel approprié, de manière à renforcer leur compétence linguistique et à accroître leur sensibilité à la culture associée à la langue étudiée.

À travers l'étude de ces mots à connotation culturelle, les apprenants découvriront la profondeur culturelle inhérente à la langue cible, ce qui les incitera à saisir les nuances et subtilités des expressions couramment employées par les locuteurs natifs. Dans cette optique, nous mettrons en avant des activités interactives visant à encourager les apprenants à explorer et à partager leur propre patrimoine culturel linguistique, tout en développant leur compétence interculturelle.

Ci-après sont présentées des pistes didactiques que nous avons préconisées :

#### **Activité 1: Sensibilisation à la culture courante**

Objectif: Compréhension des mots à charge culturelle et de leur contexte d'utilisation.

Niveau: Débutant à intermédiaire

Consigne: Expliquez le sens sémantique et culturel des mots à charge culturelle donnés, et précisez dans quel contexte culturel ces mots sont utilisés.

Support utilisé: Liste de mots à charge culturelle ou documents authentiques contenant des mots à valeur culturelle.

Déroulement de l'activité:

(A) Présentation des mots à charge culturelle :

Présentez aux apprenants une liste de mots à charge culturelle tels que "carte bleue", "baguette", "poisson d'avril", etc.

Expliquez brièvement que ces mots ont une signification spécifique en culture française.

(B) Compréhension écrite et discussion :

Distribuez des documents authentiques tels que des extraits d'articles, des publicités ou des affiches qui contiennent des mots à charge culturelle.

Demandez aux apprenants d'examiner attentivement les documents en vue de relever les mots à charge culturelle qu'ils reconnaissent.

Puis, organisez une discussion en classe où les apprenants partagent leurs points de vue sur le sens sémantique des mots et leur contexte culturel.

Explication du sens sémantique et culturel :

Prenez chaque relevé par les apprenants et expliquez son sens sémantique (le sens premier du mot) ainsi que son sens culturel (la signification spécifique liée à la culture française).

Activité de pratique :

Demandez aux apprenants de créer des phrases ou des contextes où ils utilisent les mots à charge culturelle de manière appropriée.

Encouragez-les à partager leurs choix avec le reste de la classe et à expliquer le contexte dans lequel les mots sont exprimés.

Évaluation:

Évaluez la compréhension des apprenants en observant leur participation lors des discussions, leur capacité à expliquer le sens sémantique et celui culturel des mots à charge, ainsi que leur précision dans l'utilisation de ces mots dans leurs propres phrases.

**Activité 2 : La charge culturelle dans des contextes variés.**

Objectif : Comprendre comment la charge culturelle peut varier entre deux contextes culturels distincts, tels que ceux de la France et du Soudan.

Niveau : Intermédiaire à avancé.

Consigne : Analyser et comparer la connotation culturelle de certains mots ou symboles spécifiques dans les contextes français et soudanais.

Support utilisé : Liste de mots et/ou symboles ayant une connotation culturelle.

Déroulement de l'activité :

(A) Présentation des termes ou symboles à valeur culturelle : Présenter aux apprenants une liste de termes ou symboles ayant une connotation culturelle en France et au Soudan, tels que "vin", "hijab", "chien", etc. Expliquez brièvement que ces mots ou symboles peuvent avoir des connotations culturelles différentes et des représentations positives ou négatives qui peuvent être associées.

Par exemple : En France, le cochon est souvent associé à la gastronomie, en particulier à travers des produits tels que le jambon et la charcuterie, donc le cochon est souvent perçu de manière positive en France, en tant qu'élément culinaire et symbole de la cuisine française. Au Soudan, en revanche, la connotation associée au cochon est généralement négative en raison des restrictions religieuses de l'islam. Selon l'islam, la consommation du porc est interdite à la nourriture et l'élevage, parce qu'il est considéré comme impur. Par conséquent, le cochon est souvent associé à des interdictions religieuses et peut être perçu comme quelque chose de tabou dans la société soudanaise.

(B) Comparaison des connotations culturelles : Divisez la classe en groupes et attribuez à chaque groupe quelques mots à analyser. Demandez-leurs de rechercher des informations sur la

signification et la connotation de ces termes dans les cultures française et soudanaise. Organisez une discussion en classe où chaque groupe présente ses résultats et compare les connotations culturelles dans les deux contextes.

Évaluation : Évaluez la participation active des apprenants lors des discussions, leur compréhension des différences de connotation culturelle et leur capacité à expliquer les influences culturelles sur ces connotations.

### **Activité 3 : Préjugés et stéréotypes**

Objectif : Sensibilisez les apprenants aux préjugés et aux stéréotypes linguistiques associés à certains mots ou expressions.

Niveau : Intermédiaire à avancé.

Support utilisé : Liste de mots ou expressions à connotations culturelles susceptibles d'être liés à des préjugés et des stéréotypes.

Déroulement de l'activité :

Introduction : Débutez en expliquant de manière claire la notion de préjugés et de stéréotypes linguistiques, en utilisant des exemples concrets pour illustrer comment certains mots peuvent véhiculer des idées positives ou négatives. Vous pouvez exprimer des termes tels que "chouette", "pou", "cochon", etc., pour démontrer cette variété de connotations.

Discussion en groupe : Organisez la classe en petits groupes et attribuez à chacun un mot ou une expression de la liste. Demandez à chaque groupe d'analyser les différentes connotations associées à ces mots et expressions, en tenant compte des préjugés ou stéréotypes couramment liés à une communauté ou une culture spécifique.

Présentation : Chaque groupe devra ensuite présenter ses réflexions pour la classe en mettant en avant les connotations potentiellement problématiques basées sur leurs propres références culturelles ou sur des préjugés et stéréotypes couramment rencontrés. Encouragez une discussion active sur les situations réelles où ces préjugés linguistiques ont pu influencer négativement la communication interculturelle.

**Discussion ouverte :** Lancez une discussion ouverte dans la classe sur la manière dont les préjugés et les stéréotypes linguistiques peuvent altérer la compréhension mutuelle et les relations interculturelles. Incitez les apprenants à partager des exemples concrets de préjugés qu'ils ont déjà rencontrés.

**Sensibilisation :** Mettez l'accent sur l'importance de choisir les mots soigneusement et de d'éviter les préjugés dans leur propre utilisation de la langue, dans le but d'assurer une communication interculturelle efficace.

**Evaluation :** Dans le cadre de cette activité, chaque apprenant sera chargé de réaliser des recherches approfondies sur la signification de mots soigneusement choisis par l'enseignant. Ces mots auront des connotations potentiellement négatives ou positives, et les apprenants devront consulter des ressources telles que des dictionnaires culturels, des locuteurs natifs ou d'autres sources pertinentes pour comprendre pleinement la signification de ces mots dans différents contextes culturels. Ensuite, les apprenants participeront à des discussions en classe, au cours desquelles ils présenteront leurs interprétations des mots avec leurs contextes appropriés. L'enseignant observera ces discussions et pourra intervenir pour corriger d'éventuels stéréotypes ou préjugés qui pourraient être associés aux connotations culturelles des mots.

Cette activité a pour but de sensibiliser les apprenants aux préjugés linguistiques, de les inciter mener une réflexion critique et à promouvoir une utilisation respectueuse de la langue dans le contexte de la communication interculturelle. Cet exercice peut être adapté en fonction des besoins et du niveau des apprenants.

#### **Activité 4: La communication non verbale**

Objectif général :

Cette activité met l'accent sur la communication non verbale, un élément essentiel de la compréhension interculturelle, tout en favorisant la discussion en groupe et les mises en situation pour une expérience d'apprentissage interactive.

Objectifs pédagogiques:

- Sensibiliser les apprenants aux différences dans les comportements non verbaux entre la culture française et la culture soudanaise.

- Encourager la compréhension interculturelle.
- Améliorer la compétence interculturelle des apprenants en communication non verbale.

Support utilisé:

Séquences vidéo illustrant les comportements non verbaux dans les deux cultures ou listes de comportements non verbaux spécifiques à chaque culture.

Durée approximative: 90 minutes

Présentation générale de l'activité :

- Expliquez d'abord aux apprenants l'importance des normes culturelles et des comportements non verbaux dans le contexte de la communication interculturelle.
- Soulignez que ces comportements peuvent varier d'une culture à l'autre et que la compréhension de ces différences est significative.

Déroulement de l'activité :

- Visionnez de courte séquence vidéo montrant des interactions naturelles, d'un côté entre des français et autre sur des Soudanais, mettant en évidence les comportements non verbaux.

Ou distribuez une liste de comportements non verbaux spécifiques à chaque culture.

- Encouragez les groupes à discuter des comportements non verbaux observés dans les vidéos ou mentionnés dans les listes, et à partager leurs propres points de vue.
- L'enseignant peut désigner un représentant de chaque groupe pour présenter les conclusions majeures de leurs discussions à l'ensemble de la classe.
- Utilisez des supports visuels, tels que des images ou des tableaux, pour illustrer les points abordés par chaque groupe.
- Effectuez une comparaison des similitudes et des différences dans les comportements non verbaux entre les deux cultures en question.

Jeux de rôle:

- Formez de petits groupes composés d'apprenants représentant la société française d'une part, et d'autres participants représentant la société soudanaise d'autre part.

- Demandez à ces groupes de créer des scénarios dans lesquels les comportements non verbaux appropriés à leur culture seront appliqués, pour vérifier leur compréhension des différences interculturelles.

- Chaque groupe doit jouer une scène de communication où les conventions de comportement non verbal sont essentielles (par exemple, une conversation amicale, une négociation dans un lieu commercial, etc.).

Discussion finale:

Stimulez une discussion sur la manière dont la compréhension des différences culturelles en matière de communication non verbale peut contribuer à des interactions interculturelles positives.

### **6.6.2. Perspectives didactiques pour enseigner et apprendre les mots-valises**

Dans cette section, nous entreprendrons à l'exploration de diverses pistes didactiques soigneusement élaborés pour faciliter l'enseignement et l'apprentissage des mots-valises en contexte de Français Langue Étrangère (FLE). L'utilisation et la maîtrise de ces néologismes ludiques et créatifs permettront aux apprenants d'enrichir considérablement leur compétence lexicale, d'explorer la richesse de la langue française et de développer une appréciation plus profonde pour sa créativité langagière.

Au cours de cette exploration didactique, nous exposerons un éventail d'approches pédagogiques variées, spécifiquement adaptées aux besoins particuliers des apprenants de FLE. Ces activités interactives et stimulantes sont conçues pour renforcer la compréhension des mots-valises, à faciliter leur intégration dans le langage courant et à encourager chez les apprenants la capacité à concevoir leurs propres termes novateurs.

Voici les pistes didactiques que nous avons préconisées :

#### **Activité 1 : Formation et signification des mots-valises.**

Objectif : Sensibiliser les apprenants à la construction et à la compréhension des mots-valises.

**Niveau :** Débutant à intermédiaire.

Support utilisé : Exemples de liste de phrases illustrant l'utilisation des mots-valises.

Consigne: À partir de la liste de mots suivante, demandez aux apprenants de créer des mots-valises et d'exprimer leur signification.

Déroulement de l'activité :

(A) Demandez aux apprenants de composer des mots-valises en utilisant, par exemple, les mots formants suivants:

Téléphone + ordinateur = .....

Café + restaurant = .....

Informatique + médias = .....

(B) Créez une phrase illustrant l'utilisation du mot-valise dans un contexte approprié telle que :

Téléphone + livre = \_\_\_\_\_

Cinéma + restaurant = \_\_\_\_\_

Informatique + musique = \_\_\_\_\_

Stratégie : Travailler en binômes ou en groupe.

Évaluation:

Observez la participation active des apprenants lors des discussions en petits groupes.

Évaluez leur capacité à créer des phrases cohérentes en utilisant des mots-valises et à expliquer leur signification.

### **Activité 2 : Etude approfondie des mots-valises**

Objectif : Approfondir la compréhension et l'utilisation des mots-valises.

Niveau : Intermédiaire à avancé.

Support utilisé: Exemples de textes, d'articles ou d'extraits littéraires contenant des mots-valises.

Consigne: Analysez les mots-valises présents dans les supports fournis et identifiez leur signification.

Déroulement de l'activité :

(A) Analyse de textes contenant des mots-valises : Fournissez aux apprenants des textes, des articles ou des extraits littéraires comprenant en mots-valises. Demandez-leur de lire attentivement le texte et de repérer les mots-valises. Les apprenants seront sollicités à examiner le sens véhiculé par chaque mot-valise. Encouragez des discussions en petits groupes pour favoriser les échanges d'analyses.

(B) Création de mots-valises innovants : Demandez aux apprenants de créer leurs propres mots-valises en combinant des termes pertinents sur un sujet donné. Par exemple, si on parle de l'environnement, les apprenants peuvent combiner les mots "écologie" et "tourisme" pour obtenir le mot-valise "écotourisme". Les apprenants présenteront ensuite leurs mots-valises à la classe en expliquant leur signification et leur utilité.

(C) Jeu de devinettes des mots-valises : Préparez une série de devinettes où les apprenants devront deviner les mots-valises à partir de certains indices donnés. Par exemple : "Je suis un lieu où l'on peut se relaxer et se ressourcer en pleine nature, qui suis-je ?" (Écotourisme). Les apprenants travailleront individuellement ou en groupes pour trouver les réponses adéquates.

Évaluation : Évaluez la capacité des apprenants à analyser et à comprendre les mots-valises dans les textes fournis. Observez leur participation active lors des discussions en petits groupes et lors de la présentation des mots-valises qu'ils ont créés. Encouragez l'utilisation précise et pertinente des mots-valises dans les discussions et les présentations.

### **6.6.3. Perspectives didactiques pour la compréhension des expressions imagées en FLE**

Dans cette partie, nous allons présenter quelques pistes didactiques conçues pour aider les apprenants à maîtriser les expressions imagées fréquemment utilisées en français. La compréhension de ces expressions revêt une importance capitale pour renforcer leur compétence communicative, encourager leur adaptation culturelle et améliorer leur compréhension globale de la langue. Les expressions imagées françaises sont souvent étroitement liées à des références

historiques, culturelles ou sociales, ce qui les rend particulièrement captivantes, mais également exigeantes pour les apprenants non natifs. Notre objectif est de fournir des stratégies et des activités pédagogiques permettant aux étudiants de s'approprier ces expressions en toute confiance et de les utiliser de manière appropriée dans divers contextes.

Les pistes proposés ci-dessous peuvent mener à un(e):

**Sensibilisation à la signification figurée :** Organisez des activités qui visent la signification figurée des expressions imagées auprès des exemples concrets et des images pour illustrer le sens réel derrière ces expressions. Les apprenants sont menés à réfléchir au-delà des mots individuels et à accéder au sens global des expressions.

**Communication des expressions imagées :** Consacrez du temps à la communication des expressions imagées courantes en français, tout en les présentant dans des contextes significatifs et en fournissant des explications claires sur leur sens figuré. Des activités interactives peuvent être utilisées telles que des jeux de rôle ou des histoires afin de faciliter la compréhension et la mémorisation de ces expressions.

- **Comparaison interculturelle :** l'enseignant doit sensibiliser les apprenants aux différences culturelles dans l'utilisation des expressions imagées en mettez en évidence les variations de sens et d'interprétation dans le contexte culturel soudanais et celui de la langue française. Cela permettra aux apprenants de comprendre les nuances culturelles et d'éviter les malentendus et les erreurs d'interprétation basées sur leur langue maternelle.

- **Renforcement de la confiance :** il est favorable de créer un environnement positif où les apprenants se sentent à l'aise pour poser des questions, discuter leurs compréhensions, offrir des commentaires constructifs et valoriser des efforts afin d'exprimer leurs interprétations du sens.

- **Exercice ciblée :** Organisez des activités spécifiques dédiées à la pratique des expressions imagées. Cela peut comprendre des exercices de remplacement de mots, des jeux de correspondance, des exercices de reconstitution de phrases ou des discussions portant sur l'utilisation appropriée des expressions dans des contextes spécifiques.

- **Application réaliste :** L'enseignant encouragez les apprenants à utiliser les expressions imagées dans des situations de communication. Il crée aussi des occasions pour qu'il les intègre dans des

conversations ou des jeux de rôle. L'exposition régulière à des situations réelles favorisera la compréhension et l'utilisation correcte de ces tournures linguistiques.

- Intégration dans le curriculum : Intégrez les expressions imagées dans le curriculum de FLE, en les abordant de manière progressive et adaptée au niveau des apprenants. Assurez-vous que les expressions imagées font partie intégrante des compétences de compréhension et de production orale et écrite.

En utilisant ces pistes didactiques, les enseignants pourraient aider les apprenants à surmonter les obstacles liés à l'interprétation des expressions imagées en français et à développer leur compétence communicative dans cette dimension particulière de la langue.

### **Activité 1: Sens littéral et sens figuré**

Objectif : Compréhension de la différence entre le sens littéral et figuré.

Niveau : Débutant à intermédiaire.

Support utilisé: Feuilles de papier contenant des exemples d'expressions imagées ou un tableau pour les écrire.

Déroulement de l'activité:

1- Introduction : Commencez par expliquer de manière claire la distinction entre le sens littéral et figuré d'une expression imagée en utilisant des exemples. Par exemple, montrez une image d'une personne littéralement en train de mettre la main dans le feu (sens littéral), puis une image de quelqu'un exprimant une grande certitude ou confiance en quelque chose (sens figuré).

2- Division des groupes : Divisez la classe en petits groupes et distribuez à chaque groupe une expression imagée différente, soit écrite au tableau, soit sur une feuille de papier.

3-Discussion en public : Demandez à chaque groupe de discuter de l'expression qui lui a été attribuée, en identifiant son sens littéral et figuré. Encouragez-les à comparer la connotation culturelle associée à cette expression avec leur propre culture, en notant les similitudes et les différences.

4- Présentation en classe : Chaque groupe présente ensuite son expression à la classe en expliquant le sens littéral, le sens figuré et la signification globale. Encouragez les discussions et les questions de clarification de la part des autres groupes.

5- Evaluation : Une fois que tous les groupes ont partagé leurs explications, posez des questions pour évaluer leur compréhension. Par exemple, demandez : "Quels sont les sens littéral et figuré de l'expression (mettre la main au feu)? Ou pouvez-vous donner un exemple d'une situation où l'expression attribuée serait appropriée ?".

### **Activité 2: Signification figurée des expressions imagées**

Objectif: Sensibiliser les apprenants à la signification figurée

Niveau : Débutant à intermédiaire

Support utilisé:

- Liste d'expressions imagées courantes avec leurs significations figurées
- Images ou dessins illustrant ces expressions
- Feuilles d'exercices d'association entre expressions et significations
- Exemples de phrases utilisant les expressions imagées

Déroulement de l'activité:

Introduisez les expressions imagées choisies, par exemple : "avoir le cafard", "filer à l'anglaise" ou "être dans la lune" en utilisant des supports visuels tels que des images ou des vidéos. Expliquez brièvement que ces expressions ont une signification différente de ce que l'on pourrait comprendre littéralement. Il est proposé aussi à une :

1. Distribuez une feuille de travail contenant une liste d'expressions imagées et une liste de significations figurées correspondantes. Les apprenants doivent associer chaque expression à sa signification appropriée.

2. Divisez les apprenants en petits groupes et donnez-leur quelques expressions imagées à discuter. Ils doivent échanger leurs interprétations et partager des exemples de situations où ces expressions pourraient être utilisées.
3. Organisez des mini-situations de jeu de rôle où les apprenants doivent utiliser, en binômes ou en groupe, les expressions imagées dans des dialogues. Cela leur permettra de pratiquer l'utilisation des expressions dans des contextes réels.

Evaluation:

- Évaluez la compréhension des apprenants en leur demandant d'expliquer le sens figuré de certaines expressions étudiées.
- Observez leur participation active lors des discussions en petits groupes et du jeu de rôle.
- Collectez et évaluez les dialogues créés par les apprenants pour vérifier leur capacité à utiliser correctement les expressions imagées.

### **Activité 3: compréhension des expressions imagées**

Objectif: Enseigner des expressions et leur utilisation appropriée.

Niveau: Intermédiaire à avancé

Support utilisé:

- Liste d'expressions spécifiques à étudier
- Exemples de phrases illustrant l'utilisation des expressions imagées
- Enregistrements audio ou vidéo de situations de communication réelle utilisant les expressions imagées.

Déroulement de l'activité:

1. Introduction des expressions imagées : Présentez des expressions spécifiques aux apprenants et discutez de leur signification figurée. Fournissez des exemples qui utilisent

ces expressions pour illustrer leur signification tels que "avoir le coup de foudre" ou "prendre son courage à deux mains" ou "mettre de l'eau dans son vin".

2. Exercices de compréhension : Donnez aux apprenants des exercices de compréhension écrite ou orale où ils doivent identifier et comprendre les expressions imagées dans des contextes réels, tels que des extraits de dialogues, des articles ou des enregistrements audio ou vidéo. Ils doivent expliquer le sens figuré des expressions et les relier à leur signification appropriée.
3. Mise en pratique : Organisez des activités interactives pour permettre aux apprenants de mettre en pratique les expressions imagées étudiées. Par exemple :
  - Jeu de rôle : Divisez les apprenants en petits groupes et donnez-leur des scénarios où ils doivent utiliser les expressions imagées de manière appropriée dans leurs dialogues.
  - Création d'histoires : Demandez aux apprenants de créer des histoires en intégrant certaines expressions étudiées. Cela leur permettra de développer leur créativité tout en renforçant aussi leur compréhension et leur utilisation des expressions imagées.
4. Étude de cas : Présentez aux apprenants des scénarios concrets basés sur des situations de la vie quotidienne où les expressions imagées sont utilisées. Discutez de la signification figurée de chaque expression et encouragez les apprenants à réfléchir à des solutions basées sur ces expressions.
5. Pratique écrite : Proposez des exercices de pratique écrite où les apprenants doivent utiliser les expressions imagées dans des phrases. Vous pouvez également leur demander d'écrire des compositions en utilisant un certain nombre d'expressions imagées

Evaluation:

- Évaluez la capacité des apprenants à identifier et à comprendre les expressions imagées dans les exercices de compréhension.
- Observez leur participation active lors des activités de mise en pratique, telles que les jeux de rôle et la création d'histoires.
- Évaluez la précision et l'utilisation appropriée des expressions imagées dans des exercices écrits.

**Activité 4: Influence de langue et culture locales sur l'interprétation des expressions imagées**

Objectif : Sensibiliser les apprenants à l'influence de leur culture sur l'interprétation des expressions imagées en français et les aider à surmonter les erreurs de traduction littérale.

Niveau: Intermédiaire à avancé

Support utilisé:

- Liste d'expressions spécifiques à étudier, en mettant l'accent sur celles qui diffèrent de manière significative des expressions équivalentes dans la langue et culture maternelles des apprenants ;
- Comparaison entre les expressions imagées en français et leurs équivalents chez les apprenants
- Exemples de phrases illustrant l'utilisation correcte des expressions imagées ;

Déroulement de l'activité:

1. Discutez avec les apprenants l'influence de leur culture sur leur compréhension et leur interprétation des expressions imagées en français. Mettez en évidence les différences entre les expressions équivalentes dans leur culture avec celles en français, en insistant sur les expressions qui peuvent être mal interprétées en raison de la traduction littérale.

2. Présentez des expressions spécifiques en français et leurs équivalents dans la langue et culture des apprenants. Puis, discutez les différences de sens et d'utilisation entre les deux langues en mettant en évidence les pièges de traduction littérale par l'explication des nuances culturelles associées à chaque expression.

Exemple 1 : Expression imagée : "Casser les pieds" qui est l'équivalent littéral en arabe : "كسر الأقدام".

En français, cette expression signifie ennuyer ou importuner quelqu'un, alors qu'en arabe, l'équivalent littéral évoque une action physique de casser les pieds, ce qui peut induire en erreur les apprenants arabophones qui cherchent à traduire littéralement l'expression française.

Exemple 2 : Expression imagée en français : "Avoir le cœur sur la main", qui est l'équivalent littéral en arabe : "امتلاك القلب علي اليد". Différence de sens : En français, cette expression signifie être généreux et prêt à aider les autres. En arabe, l'équivalent littéral évoque une situation physique où le cœur serait dans la main, ce qui peut sembler étrange et confus pour les apprenants arabophones.

3. Donnez aux apprenants des phrases contenant des expressions traduites littéralement depuis leur langue et culture locales. Demandez-leur d'identifier les erreurs de traduction et de proposer une interprétation correcte en utilisant des expressions appropriées en français.

4. Organisez des situations de jeu de rôle où les apprenants doivent utiliser les expressions imagées dans des dialogues. Encouragez-les à faire preuve de créativité tout en évitant les erreurs de traduction littérale.

5. Activités de réflexion et de discussion dans lesquelles l'enseignant pose aux apprenants des questions de réflexion sur les différences culturelles et linguistiques liées aux expressions imagées. Encouragez-les à partager leurs expériences personnelles et à discuter des défis qu'ils ont rencontrés dans l'apprentissage des expressions imagées.

Evaluation:

- Évaluez la capacité des apprenants à corriger les erreurs de traduction littérale dans les exercices.
- Observez leur utilisation appropriée des expressions imagées lors des activités de jeu de rôle par exemple.
- Évaluez leur participation active et leur capacité à réfléchir sur les différences culturelles et linguistiques dans les activités de réflexion et de discussion.

## **Conclusion**

Les résultats des tests confirment nos hypothèses initiales concernant les obstacles à la compréhension du sens sémantique et culturel. Les apprenants font face à des difficultés significatives dans l'accès au sens sémantique et à la charge culturelle des éléments.

La langue maternelle des apprenants, comme l'arabe, influence également leur compréhension et leur interprétation des connotations culturelles comme nous l'avons préalablement envisagé dans nos hypothèses. Les différences dans les connotations entre les langues et les cultures constituent un défi supplémentaire lorsqu'il s'agit de comprendre le sens culturellement chargé des mots et des expressions en français.

Par ailleurs, les apprenants ont tendance à interpréter les mots-valises de manière littérale, ce qui peut être attribué à l'utilisation de manuels traditionnels qui ne développent pas suffisamment les compétences pragmatiques et culturelles. Ils éprouvent des difficultés à identifier la signification des mots-valises et à les analyser en formant directeur et format auxiliaire.

En outre, la familiarité avec la culture et les normes linguistiques propres à la langue française joue un rôle important dans la compréhension des expressions imagées. Ces derniers sont souvent le résultat de métaphores culturelles et de références spécifiques à des réalités sociales, historiques ou idiomatiques propres à la langue cible. Pour comprendre pleinement le sens figuré des expressions, il est essentiel de saisir les connotations culturelles et les références implicites qui y sont associées. Bien que les locuteurs natifs ont une intuition naturelle pour décoder ces nuances, mais les apprenants étrangers doivent développer cette sensibilité linguistique en se plongeant profondément dans la culture et de la langue visées.

En somme, les résultats des tests confirment l'existence d'obstacles importants dans la compréhension du sens sémantique et culturel des langues-cultures. Les manuels d'enseignement axés sur la culture savante, l'influence de la langue maternelle, l'interprétation littérale des mots-valises et des expressions imagées, ainsi que la familiarité avec la culture française, sont des facteurs déterminants dans ces difficultés. Il est donc nécessaire de développer des approches pédagogiques qui favorisent une immersion authentique dans la culture, une sensibilisation aux différences linguistiques et culturelles, ainsi que le développement des compétences pragmatiques et culturelles des apprenants.

# **Conclusion générale**

### **Conclusion générale**

Cette étude a été menée dans le cadre de l'enseignement/apprentissage de Français Langue Étrangère (FLE) à l'Université de Kordofan, au Soudan, dans le but d'évaluer la compréhension des apprenants de niveau avancé à l'égard des éléments à connotation culturelle. L'Université de Kordofan a été sélectionnée comme cadre de recherche car elle représente un environnement familier pour nous en tant qu'enseignants. En travaillant dans cet établissement, nous avons pu accéder facilement à un groupe d'apprenants de niveau avancé en français, ce qui était essentiel pour atteindre notre objectif de recherche. En ayant déjà une connaissance approfondie du contexte de l'enseignement du FLE à cette université, nous étions en mesure de cibler plus précisément les défis liés à l'apprentissage des éléments lexicoculturels dans ce contexte spécifique. De plus, notre connaissance du milieu universitaire nous a permis d'établir des contacts avec d'autres enseignants de différentes universités soudanaises. Cela s'est avéré bénéfique pour la collecte de données via la réalisation d'entretiens semi-directifs.

L'enseignement et l'apprentissage du français au Soudan, y compris au sein de l'Université de Kordofan, font face à certaines limites qui nécessitent des mesures pour renforcer les potentiels requis. L'insuffisance de formation en matière d'approches interculturelles s'est révélée être un obstacle majeur dans l'enseignement du FLE. Il est donc primordial de mettre aussi en place des programmes d'enseignement spécifiquement axés sur l'intégration de la dimension culturelle dans l'enseignement du FLE. Ces programmes devraient aider les enseignants à développer des compétences lexicoculturelles solides chez les apprenants et à mieux appréhender les éléments à connotation culturelle.

En outre, il convient de souligner que l'enseignement du français dans toutes les universités soudanaises débute dès le niveau le plus élémentaire, ce qui impose une pression considérable sur les enseignants, les obligeant ainsi à pallier les lacunes linguistiques des étudiants.

Deux hypothèses majeures ont été formulées en amont de la recherche. Tout d'abord, nous avons postulé que les apprenants éprouvent des difficultés à appréhender le sens des mots à valeur culturelle, et que leur interprétation repose davantage sur l'influence de la culture savante plutôt que sur celle de la culture courante. De plus, nous avons postulé que l'influence de la propre culture des apprenants joue un rôle significatif dans leur interprétation des termes culturellement connotés de la langue cible, le français. La seconde hypothèse prédisait que bien

## *Conclusion générale*

---

que les enseignants soient conscients de l'importance de l'intégration de la culture dans l'enseignement des langues et de la nécessité pour les apprenants de comprendre le sens implicite derrière ces mots mais certains d'entre eux rencontrent des difficultés lors de la mise en pratique des activités traitant des aspects culturels.

À travers des entretiens semi-directifs avec des enseignants provenant de différentes universités soudanaises et des tests administrés aux apprenants portant sur divers éléments lexicoculturels, tels que des mots à valeur culturelle partagée, des mots-valises et des expressions imagées, nous avons pu approfondir notre compréhension des défis liés à l'enseignement et à l'apprentissage de ces aspects lexicoculturels.

L'analyse du test pour évaluer la compréhension des termes à connotation culturelle repose sur les travaux de Robert Galisson. Ces termes possèdent à la fois des dimensions sémantiques et culturelles. Nous avons utilisé le dictionnaire Le Petit Robert pour évaluer leur sens linguistique premier et adopté l'approche lexicoculturelle pour évaluer leur signification culturelle et la capacité des apprenants à les saisir.

L'analyse des mots-valises s'appuie sur les cadres de Galisson et de Grésillon. Tous deux couvrent la forme et la signification, avec une nuance : Galisson met l'accent sur la morphologie, tandis que Grésillon privilégie la phonologie. Nous combinons ces approches pour analyser les réponses des apprenants, en considérant la forme et le fond.

Pour l'analyse de la compréhension des expressions imagées, nous avons établi des critères pour déterminer si les apprenants les interprètent littéralement ou s'ils en comprennent l'usage et la signification culturelle.

Les résultats de l'étude sont cohérents avec les hypothèses formulées au préalable. En effet, La première hypothèse évoquait que certains apprenants éprouvent des obstacles lorsqu'il s'agissait de saisir le sens des mots porteurs d'une valeur culturelle. Ils ont tendance à recourir plus fréquemment au sens littéral pour appréhender le sens des éléments comportant une connotation culturelle. De plus, les résultats ont renforcé la constatation selon laquelle les apprenants révèlent une variation significative dans leur compréhension des termes chargés de connotations culturelles. Cette divergence découle des différences linguistiques et culturelles entre leur contexte culturel d'origine et celui de la langue française.

## *Conclusion générale*

---

En ce qui concerne les enseignants, la troisième hypothèse prédisait que bien que conscients de l'importance de l'intégration de la culture dans l'enseignement des langues, certains d'entre eux rencontreraient des difficultés lors de la mise en pratique des activités traitant des aspects culturels. Les résultats des entretiens avec les enseignants viennent étayer cette hypothèse en mettant en évidence l'absence de critères clairs pour évaluer les compétences (inter)culturelles des apprenants, soulignant ainsi le besoin d'une formation adéquate pour les enseignants dans ce domaine.

Les conclusions de l'étude révèlent aussi que certains enseignants privilégient davantage la culture savante par rapport à la culture courante dans leur enseignement des aspects culturels. Cette prévalence de la culture érudite se reflète dans leurs déclarations et les exemples qu'ils fournissent. Cette constatation confirme l'hypothèse selon laquelle certains enseignants pourraient montrer une tendance à favoriser la culture savante plutôt que la culture courante lorsqu'ils abordent les aspects culturels en classe. Cela se traduit par une focalisation sur des références culturelles générales telles que la géographie, l'histoire et le tourisme, mais une négligence des éléments culturels liés aux comportements et au lexique.

Les conclusions de notre étude révèlent que certains enseignants ont validé notre hypothèse selon laquelle il est possible d'interpréter des éléments de la langue et de la culture française à travers la langue et la culture des apprenants (perspective intra-culturelle), tandis que d'autres ont contesté cette hypothèse en préférant une approche basée sur l'interprétation intrinsèque à la langue elle-même (perspective intra-culturelle). Il est crucial de noter que la confirmation de cette hypothèse repose non seulement sur les réponses des enseignants, mais également sur les résultats obtenus par les apprenants lors du test proposé.

En ce qui concerne les apprenants, nos résultats ont montré qu'ils ont tendance à interpréter les termes culturellement connotés en fonction de leur propre cadre culturel. Pour favoriser une meilleure compréhension des éléments lexicoculturels, nous recommandons la mise en place d'activités interculturelles. Des échanges linguistiques avec des locuteurs natifs francophones, des visites culturelles et des rencontres avec la communauté francophone pourraient être organisés. Ces expériences d'immersion permettraient aux apprenants de se familiariser avec la culture francophone réelle et d'améliorer leur compétence interculturelle, en surmontant les stéréotypes et les représentations culturelles implicites.

## *Conclusion générale*

---

Par ailleurs, nous encourageons le développement de manuels pédagogiques plus adaptés, qui mettent davantage l'accent sur les compétences pragmatiques et culturelles. Ces manuels devraient proposer des activités engageantes et pertinentes qui permettent aux apprenants de comprendre le sens implicite derrière les mots à connotation culturelle. En intégrant des supports authentiques tels que des vidéos, des chansons ou des articles de presse en français, les enseignants pourront favoriser une meilleure immersion dans la culture francophone et ainsi renforcer la compétence lexiculturelle des apprenants.

La pratique de l'enseignement du français à l'Université de Kordofan nous a permis de constater une problématique de première importance concernant l'utilisation actuelle du manuel pédagogique. En effet, celui-ci omet de prendre en considération la dimension culturelle des apprenants, ce qui constitue un obstacle majeur entravant l'efficacité de l'enseignement du français langue étrangère (FLE) dans ce contexte particulier. En conséquence, il s'avère impératif de se tourner vers des manuels pédagogiques adaptés au contexte local, prenant en considération les obstacles interculturels spécifiques aux apprenants soudanais. Cette démarche vise à répondre plus efficacement aux besoins et attentes des apprenants tout en favorisant une approche interculturelle pertinente dans l'enseignement du français.

Dans le cadre du processus de réforme des programmes du département de français de l'Université de Kordofan, la présente étude a été entreprise en vue de proposer des solutions concrètes visant à améliorer de manière spécifique l'expérience d'apprentissage des apprenants de niveau avancé en FLE. À cette fin, des pistes didactiques pragmatiques ont été élaborées, conçues pour être mises en œuvre par les enseignants en classe. Ces pistes didactiques sont destinées à promouvoir principalement le développement des compétences interculturelles chez les apprenants et à faciliter leur compréhension des éléments dotés d'une connotation culturelle marquée.

L'objectif fondamental de ces pistes didactiques réside dans la transcendance de l'influence prédominante de la culture savante, incitant les apprenants à considérer également la culture courante, facteur crucial pour une communication et une compréhension interculturelles fructueuses. L'adoption de ces approches par les enseignants permettra d'orienter les apprenants dans une analyse approfondie des éléments lexiculturels, facilitant ainsi leur appréhension des termes dotés d'une charge culturelle spécifique. Cette approche visera également à favoriser le

## *Conclusion générale*

---

développement d'une sensibilité accrue aux nuances interculturelles, facilitant une communication ouverte et respectueuse avec des interlocuteurs de diverses origines culturelles.

Au-delà de son incidence sur l'enseignement du FLE à l'Université de Kordofan, cette étude offre une contribution d'une grande portée au processus de réforme au sein du département de français. Les pistes didactiques proposées visent à accroître l'efficacité de l'enseignement du FLE, particulièrement pour les apprenants de niveau avancé, tout en renforçant leurs compétences interculturelles. En mettant en œuvre ces approches, nous nourrissons l'aspiration de favoriser un apprentissage plus approfondi et pertinent de la langue et de la culture françaises, créant ainsi un cadre propice à une communication interculturelle enrichissante et féconde entre les diverses cultures.

En fin, cette étude a apporté des éclairages précieux sur les défis liés à l'enseignement et à l'apprentissage des éléments lexicoculturels dans le contexte du FLE au Soudan. Les résultats ont des implications importantes pour la pratique de l'enseignement et ouvrent des perspectives prometteuses pour de futures recherches. En suivant les recommandations formulées, nous espérons contribuer à l'amélioration de la compétence interculturelle des apprenants et à l'enrichissement de l'enseignement du FLE dans notre contexte spécifique. Cette étude comble un vide de recherche dans le domaine de l'enseignement du FLE au Soudan en mettant l'accent sur les aspects lexicoculturels et la compétence interculturelle. Toutefois, nous reconnaissons que notre échantillon d'enseignants et d'apprenants est limité, ce qui pourrait affecter la généralisation des résultats. Des recherches futures pourraient envisager d'étendre l'étude à d'autres universités et contextes pour obtenir des résultats plus représentatifs. Malgré ces limites, cette étude ouvre la voie à des améliorations significatives dans l'enseignement du FLE au Soudan et contribue à la réflexion sur l'intégration de la dimension culturelle dans les programmes d'enseignement des langues.

Personnellement, cette expérience de recherche m'a permis de mieux comprendre les enjeux de l'enseignement du FLE et l'importance de prendre en compte les aspects lexicoculturels pour favoriser une communication interculturelle réussie. Nous sommes encouragés à continuer à contribuer à la recherche dans ce domaine et à explorer de nouvelles pistes pour une pédagogie du FLE plus efficace et pertinente. En fin de compte, nous sommes convaincus que l'amélioration de la compétence interculturelle des apprenants contribuera à une meilleure compréhension et

## *Conclusion générale*

---

appréciation de la langue et de la culture françaises, facilitant ainsi les échanges interculturels et renforçant les liens entre les peuples et les cultures.

Malgré les multiples défis auxquels nous avons été confrontés tout au long de notre recherche, nous avons persévéré dans notre quête pour mener à bien notre étude dans les meilleures conditions possibles. Parmi les contraintes majeures qui ont entravé notre progression, il convient en premier lieu de mentionner les restrictions découlant de la pandémie de Covid-19. Au Soudan, comme dans de nombreux autres pays, les mesures de confinement et de distanciation sociale mises en place pour contenir la propagation du virus ont entraîné la fermeture temporaire des établissements universitaires et éducatifs, perturbant ainsi considérablement notre calendrier de collecte de données. Les restrictions de déplacement ont compliqué la tenue d'entretiens en personne avec les enseignants et les participants à notre étude. De surcroît, les contraintes imposées par la distanciation sociale ont rendu difficile l'organisation d'événements ou de réunions nécessaires à notre recherche. Les conditions de travail à distance ont également engendré des défis en matière de coordination et de communication au sein de notre équipe de recherche.

En ce qui concerne les instabilités politiques au Soudan depuis 2019, elles ont engendré un climat d'incertitude et d'insécurité qui a eu un impact direct sur notre travail. La révolution en cours et le conflit persistant depuis avril 2023 ont occasionné des périodes d'instabilité civile et de violence, affectant ainsi la sécurité des chercheurs et des participants à notre étude. Les manifestations, les troubles civils, et les fermetures intermittentes des établissements éducatifs ont entravé notre accès aux universités et aux enseignants, compliquant ainsi notre capacité à mener nos recherches sur le terrain de manière sécurisée et efficace. Ces circonstances ont eu une incidence significative sur notre aptitude à collecter des données, à administrer des tests, et à conduire des entretiens, en raison de la fermeture des universités et des restrictions de déplacement qui en ont résulté.

De plus, des problèmes de santé personnels, notamment une opération chirurgicale imprévue, ont temporairement interrompu notre engagement actif dans la recherche. Pendant notre période de convalescence, nous étions physiquement limités, ce qui a restreint notre capacité à analyser nos données et à effectuer les déplacements nécessaires pour nos travaux de recherche. Cette situation a inévitablement occasionné des retards et a exigé une réorganisation

## *Conclusion générale*

---

de notre calendrier de recherche. Néanmoins, malgré ces difficultés, nous avons réussi à minimiser les retards grâce à une gestion minutieuse du temps. Notre détermination indéfectible nous a permis de surmonter cet obstacle et de poursuivre nos efforts pour mener à bien notre étude.

En outre, il est essentiel de souligner une absence de soutien financier de la part du ministère de l'enseignement supérieur au Soudan a constitué un obstacle majeur supplémentaire. Le non-paiement de notre bourse pendant plus d'une année complète a engendré d'importantes difficultés financières pour nous et notre famille, notamment en ce qui concerne le règlement des frais de logement et de subsistance.

Malgré ces circonstances particulièrement défavorables, nous avons consacré tous nos efforts à mener à bien cette étude tout en maintenant un niveau élevé de rigueur et d'exigence scientifique.

La résilience dont nous avons fait preuve face à ces défis témoigne de notre engagement inébranlable envers cette recherche et notre détermination à contribuer au domaine de l'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE) au Soudan. Malgré les circonstances extérieures indépendantes de notre volonté, nous avons veillé à ce que notre travail réponde aux exigences académiques et scientifiques, dans l'espoir qu'il puisse apporter des contributions significatives pour améliorer l'enseignement du FLE dans notre contexte spécifique. Nous sommes fiers d'avoir surmonté ces défis et d'avoir accompli notre mission de recherche avec détermination et résilience, démontrant ainsi que la passion pour la science et l'enseignement transcende les obstacles. Notre travail, fruit de notre persévérance, constitue une contribution à la compréhension de l'enseignement du FLE dans des environnements difficiles, et nous espérons qu'il inspirera d'autres chercheurs à persévérer dans leurs efforts malgré les circonstances adverses.

# **Références bibliographiques**

**Références bibliographiques**

1. Abdallah-Préceille, M. (1996), *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris, Anthropos.
2. Abdallah-Préceille, M. (1999), *L'éducation interculturelle*, Paris, PUF.
3. Abdallah-Préceille, M. (2003), *former et éduquer en contexte hétérogène : pour un humanisme du divers*, Paris, Anthropos.
4. Abdallah-Préceille, M. et Porcher, L. (1996), *Education et communication interculturelle*, Paris, Anthropos.
5. Abdallahfiz, M et all. (2017), *Quelques Aspects de la Situation de l'Usage du Français Lange Etrangère dans le Contexte Soudanais : Une Etude Descriptive et Analytique*, SUST Journal of Humanities, volume 18, numéro 2, Khartoum.
6. Abumanga, A. et Alkhalifa, A. (2006), *Situations linguistiques au Soudan*, Khartoum, Institut des études afro-asiatiques.
7. Adam, B (2013), *La situation de l'enseignement du français au Soudan*, International Journal of Science Commerce and Humanities, United Kingdom.
8. Albadawi, E. (2012), *Didactique de l'interculturel*, thèse de doctorat, université de Kordofan, Soudan.
9. Ali Mirghani, S. (2012), *vers une contextualization du Cadre européen commun de références pour les langues*, thèse de doctorat, université de Khartoum
10. Auger, N. (2007), *Constructions de l'interculturel dans les manuels de langue*, E.M.E et InterCommunications.
11. Beacco, J. C. (2000), *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Paris, Hachette.
12. Beacco, J. C. (2007), *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Paris, Didier.
13. Béatrice. L. (2008), *Le figement : à la recherche d'une définition*, in *Zeitschrift für französische Sprache und Literatur*, Beiheft 36, 85-99.
14. Bérard, E. (1991), *L'approche communicative. Théorie et pratiques*, Paris, CLE international.
15. Blanchet, A et Gotman, A. (2007), *L'enquête et ses méthodes : L'entretien*, (2<sup>e</sup> éd. refondue), Paris, Armand Colin.

16. Blanchet, Ph. (2004-2005), *L'approche interculturelle en didactique du FLE : Cours d'UED de Didactique du Français Langue Étrangère de 3<sup>e</sup> année de Licences*, Service Universitaire d'Enseignement à Distance, Université Rennes 2 Haute Bretagne.
17. Bonhomme, M. (2009), *Mot-valise et remodelage des frontières lexicales*, Cahiers de praxématique, OpenEdition Journals.
18. Byram, M. (1997), Teaching and assessing intercultural communicative competence, Multilingual Matters.
19. Cavalla, C. (2009), La phraséologie en classe du FLE, Les langues modernes.
20. Cobo, M. A. (2005), *La contribution de la pragmatique lexiculturelle dans un dictionnaire du tourisme*. Journal des traducteurs. Vol. 50, numéro 4.
21. Cohen-Emerique, M. (1999), Le choc culturel, méthode de formation et outil de recherche, in DEMORGON, J et LIPIANSKY, J. M (sous la direction), *Guide de l'interculturel en formation*, Paris, Retz, pp 301-315.
22. Collès, L. (2006), Interculturel : Des questions vives pour le temps présent, France, EME Editions.
23. Collès, L. (2007), *Enseigner la langue-culture et les culturèmes*, Québec français, numéro 146.
24. Cuq, J. P. (2003), Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Paris, Clé International.
25. De Carlo, M. (1998), L'interculturel, Paris, Clé international.
26. De Carlo, M. (2016), *Robert Galisson : l'utopie et l'engagement*, Synergies Portugal, numéro 4, GERFLINT, page 57-70.
27. Desmet, H et all (2010), *Méthodes qualitatives*, Cours, Licence de sciences de l'éducation, Cned, Université de Lyon2 , Université de Rouen.
28. Dubois, J et all. (2002), Dictionnaire de linguistique, Paris, Larousse-Bordas.
29. Dumont, P. (2001), L'interculturel dans l'espace francophone, Paris, l'Harmattan.
30. Dumont, R. (2008), De la langue à la culture : Un itinéraire didactique obligé, Paris, L'Harmattan.
31. El-Amin, Y. (1979), *Le statut de l'enseignement du français au Soudan*, thèse de doctorat, université de la Sorbonne nouvelle, Paris.
32. Fradin, B. (1997), *Les mots-valises : une forme productive d'existants impossibles ?* In Mots possibles et mots existants, vol. 1, Sillexicales.

33. Galisson, R et Potcher, L. (1983), *Distractioinaire*, Paris, Clé international.
34. Galisson, R. (1983), *Des mots pour communiquer, éléments de lexicométhodologie*, Paris, CLE international.
35. Galisson, R. (1986), *Éloge de la Didactologie/Didactique des langues et des cultures (Maternelles et étrangères)-D/DLC-*, Etudes de linguistique appliquée, numéro46, Paris, Klincksieck.
36. Galisson, R. (1987), *Les poids des mots dans l'enseignement/apprentissage du FLE*, Paris, Didier Érudition.
37. Galisson, R. (1991), *De la langue à la culture par les mots*, Paris, CLE International.
38. Galisson, R. (1995), *les palimpsestes verbaux: des actualisateurs et révélateurs culturels remarquables pour publics étrangers*, Etudes de Linguistique Appliquée, numéro 97.
39. Galisson, R. (1997), *Dictionnaire à géométrie variable au service de la lexiculture*, Cahiers de lexicologie, numéro 70.
40. Galisson, R. (1999), *La pragmatique lexiculturelle pour accéder autrement, à une autre culture, par un autre lexique*. Etudes de Linguistique Appliquée, *Mélanges CRAPEL*, numéro 25, Paris, 47-73.
41. Galisson, R. (2002), *Didactologie : de l'éducation aux langues-cultures à l'éducation par les langues-cultures*, Éla. Etudes de Linguistique Appliquée, Klincksieck, numéro 128, pages 497-510.
42. Galisson. R. (1993), *les palimpsestes verbaux: des révélateurs culturels remarquables, mais peu remarqués*, in *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, numéro 8.
43. Garazón. G. A. (2020), *Un nouveau corpus de palimpsestes verbo-culturels pour sensibiliser l'apprenant de FLE à la phraséologie des médias*, *Action Didactique*, pp, 115-137.
44. Germain, C. (2016), *Le vocabulaire s'apprend, le lexique s'acquiert*, *Synergies Portugal*, numéro 4, GERFLINT, pp 73-84.
45. Gohard-Radenkovic. A. (1999), *Communiquer en langue étrangère: De compétences culturelles vers des compétences linguistiques*, Peter Lang.
46. González. R. M. (2010), *La phraséodidactique en action : les expressions figées comme objet d'enseignement, la clé des langues*, Lyon.

47. Grésillon, A. (1984), *La règle et le monstre : mot-valise. Interrogations sur la langue, à partir d'un corpus d'Heinrich Heine*, Max Niemeyer Verlag, Tübingen.
48. Gross, G. (1996), *Les expressions figées en français : noms composés et autres locutions*, Paris, Ophrys.
49. Gross, M. (1982), *Une classification des phrase «figées» du français*, *Revue québécoise de linguistique*, volume 11, numéro 2.
50. Guillen D. C. (2003), *Une exploration du concept «lexiculture» au sein de la Didactique des Langues-Cultures*, Éla. *Etudes de Linguistique Appliquée*, vol 15,
51. Hall, T. (1984), *Le langage silencieux*, Paris, Seuil.
52. Hamid, A. (2009), *Problématique de l'écrit en situation d'apprentissage: Difficultés liées à la reprise anaphorique et à la progression thématique chez des apprenants universitaires soudanais en FLE*, thèse de doctorant, Université de Franche-Comté.
53. Kramsch, C. (1993), *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford, OUP.
54. Ladmiral, Jet Lipiansky, E. M. (1989), *La communication interculturelle*, Paris, ARMAND COLIN.
55. Lévis-Strauss, C. (1958), *anthropologie structurale*, Paris, Plon.
56. Louis, V. (2009), *Interactions verbales et communication interculturelle*, *Intercommunications*, Bruxelles, 2ème éd, 2009, pp : 128.
57. Maddibo, A. (2003), *L'introduction du français en Afrique non francophone : l'expérience soudanaise*, Le centre de recherches en éducation franco-ontarienne, Canada.
58. Mérine, Kh. (2010), *L'Ambiguïté Linguistique et la Grammaire Scolaire*, thèse de doctorat, Université d'Oran Es-Sénia.
59. Mérine, Kh. (2016), *Notions de linguistique générale, Cours et travaux dirigés*. Oran, DarelQods.
60. Miller, C. (2009), *Langues vernaculaires et aménagement linguistique au Soudan*, CNRS-Centre Jacques Berque, Maroc.
61. Mubarak, N. (2009), *La lecture-compréhension des textes littéraires normatifs en FLE : la construction/reconstruction du sens chez les étudiants universitaires soudanais*, thèse de doctorat, université de Franche-Comté, école doctorale «Langages, Espaces, Temps, Sociétés».
62. Muechielli, A. (1996), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin.

63. Porcher, L. (1988), *Progrès, progression, projets dans l'enseignement/apprentissage d'une culture étrangère*, Paris, Éla, numéro 69, Didier Erudition.
64. Porcher, L. (1994), *l'enseignement de la civilisation*, revue française de pédagogie, volume 108
65. Porcher, L. (1995), *Le français langue étrangère*, Paris, Hachette.
66. Pruvost, J. (2005), *Quelques concepts lexicographiques opératoires à promouvoir au seuil de XXIe siècle*, Éla, Klincksieck, numéro 137, page 7-37.
67. Puren, Ch. (2005), *Interculturalité et interdidacticité dans la relation enseignement-apprentissage en didactique des langues-cultures*, Ela. Klincksieck, numéro 140, page 491-512.
68. Renner, V. (2006), *Dépasser les désaccords : pour une approche prototypiste du concept d'amalgame lexical*, In : M. Pereiro & H. Daniels (éd.), *Le Désaccord*. Nancy: Publications de l'AMAES.
69. Rey, A. (2017), *Le Petit Robert*, Paris, Le Robert.
70. Rey, A. (1973), *Théories du signe et du sens : lectures*, numéro 1, Paris, Klincksieck.
71. Richer, J. J. (2012), *La didactique des langues interrogée par les compétences*, Fernelmont, E.M.E & InterCommunications.
72. Ruggero, D. R. (2008), *Les noms de marque et de produit comme marqueurs identitaires*, Ela. Klincksieck, numéro 150, page 157-175.
73. Sandakova, E. (2016), *La réception de la culture russe par les français et les espagnoles : Analyse sémiotique, linguistique et socioculturelle*, Thèse de doctorat, Université d'Alacant.
74. Schwarze, Ch. (2001), *Introduction à la sémantique lexicale*, Tübingen, GNV.
75. Taylor, (1973), *Primitive Culture*, London, John Murray.
76. Windmüller, F. (2015), «*Apprendre une langue c'est apprendre une culture*». *Leurre ou réalité ? L'apprentissage de la culture dans l'enseignement du Français Langue Etrangère en milieu hétéroglotte*, Giessener Elekt ronische Bibliothek.
77. Zarate, G. (1986), *Enseigner une culture étrangère*, Paris, Hachette.
78. Zarate, G. (1993), *Représentations de l'étranger en didactique de langues et cultures*, Paris, CREDIF.

# **Les Annexes**

Les Annexes

**Annexe (1) : Modèle d'un test d'évaluation pour les étudiants de quatrième année**

**Exercice (A)**

**Objectif :** compréhension et analyse des éléments lexicoculturels

**Consigne :** faites une analyse de (**Sé**) et de (**C.C.P.**) aux éléments soulignés

1-Ah, le cochon !

**Sé**.....

**C.C.P.**.....

2- oh, la vache !

**Sé**.....

**C.C.P.**.....

3- quelle pie !

**Sé**.....

**C.C.P.**.....

4- il a l'air d'une vraie oie

**Sé**.....

**C.C.P.**.....

5- mange ta soupe pour devenir comme papa !

**Sé**.....

**C.C.P.**.....

**Exercice (B)**

**Objectif :** compréhension et explication

**Consigne :** définissez les expressions suivantes

| <b>Expressions</b>             | <b>Définissions</b> |
|--------------------------------|---------------------|
| Verser des larmes de crocodile |                     |
| <b>Tomber dans les pommes</b>  |                     |
| Ce n'est pas ma tasse du thé   |                     |

**Exercice (C)**

**Objectif :** accès au sens exact des mots-valises

**Consigne :** décomposez ces mots-valises et trouvez leur sens

1-franglais .....

.....

2- spormidable.....

.....

3- parlementeur.....

.....

4-celibatour.....

.....

Annexe (2) : Contenu de différents tests

Test 2

Exercice A

Objectif : compréhension et analyse des éléments lexicoculturels

Consigne : faites une analyse de (Sé) et de (C.C.P.) aux éléments soulignés

1- Ah, le couchon !

Sé... C'est un animal.....

C.C.P. gaut.....

2- oh, la vache !

Sé... C'est un animal qui produit.....

C.C.P. ....

... on dir P. aux les pensan grande.....

3- quelle pie !

Sé... C'est manger.....

C.C.P. ....

... cheche tres facile.....

4- il a l'air d'une vraie oie

Sé... C'est le oiseau.....

C.C.P. ....

... person tres enteligan.....

5- mange ta soupe pour devenir comme papa !

Sé... C'est un edeche que on manger de la viande.....

C.C.P. ....

... on dir pour le faut les enfant.....

**Exercice B**

**Objectif :** compréhension et explication

**Consigne :** définissez les expressions suivantes

| Expressions                    | Définitions           |
|--------------------------------|-----------------------|
| Verser des larmes de crocodile | il est malin          |
| Tomber dans les pommes         | il a de la chance     |
| Ce n'est pas ma tasse du thé   | ce n'est pas pour moi |

**Exercice C**

**Objectif :** accès au sens exact des mots-valises

**Consigne :** décomposez ces mots-valises et trouvez leur sens

- 1- franglais ..... Personne qui parle français et anglais  
français et anglais
- 2- spormidable ..... sporte - formidable  
C'est quelqu'un qui joue très bien
- 3- midinette ..... midi - nette  
le plus celine
- 4- parlementeur ..... parlemente - leur  
qui parle beaucoup
- 5- celibatour ..... céliba - tour  
tout le monde connaît très bien

Test 2

Exercice A

Objectif : compréhension et analyse des éléments lexicoculturels

Consigne : faites une analyse de (Sé) et de (C.C.P.) aux éléments soulignés

1- Ah, le couchon !

Sé... C'est un animal mastique.....  
C.C.P... sale.....

2- oh, la vache !

Sé... C'est un animal qui produit.....  
C.C.P... on dir pour les Persen guende.....

3- quelle pie !

Sé... C'est un manger.....  
C.C.P... on dir pour ma femme.....

4- il a l'air d'une vraie oie

Sé... C'est un oiseau.....  
C.C.P... Personne Tre antillage.....

5- mange ta soupe pour devenir comme papa !

Sé... C'est un Checne qui a manger.....  
C.C.P... on dir pour femme.....

Exercice B

Objectif : compréhension et explication

Consigne : définissez les expressions suivantes

| Expressions                    | Définitions             |
|--------------------------------|-------------------------|
| Verser des larmes de crocodile | il es menter            |
| Tomber dans les pommes         | c'est il à de la chance |
| Ce n'est pas ma tasse du thé   | c'es pas pour moi       |

Exercice C

Objectif : accès au sens exact des mots-valises

Consigne : décomposez ces mots-valises et trouvez leur sens

- 1-franglais ... c'est <sup>Personne - Parlez et</sup> français & anglais  
... c'est personne parlez et français et anglais
- 2- spormidable... <sup>Sport -</sup> formidable. c'est personne de dans  
... la foot ball. Tr. bien
- 3- midinette... midi - nette  
... c'est à prè midi
- 4- parlementeur... Parle - menteur  
... le parte personne parle menteur beaucoup
- 5-celibatour... celi. batour. Tour  
... c'est ~~mid~~ après midi  
... c'est la place celibatour dans ville

Test 2

Exercice A

Objectif : compréhension et analyse des éléments lexicoculturels

Consigne : faites une analyse de (Sé) et de (C.C.P.) aux éléments soulignés

1- Ah, le cochon !

Sé. c'est un animal domestique

C.C.P. sale - mauvaise

2- oh, la vache !

Sé. c'est un animal domestique

C.C.P. ....

3- quelle pie !

Sé. c'est un animal des oiseaux

C.C.P. le bavarde

4- il a l'air d'une vraie oie

Sé. c'est un animal des oiseaux

C.C.P. ....

5- mange ta soupe pour devenir comme papa !

Sé. c'est le nourrir

C.C.P. donnez la santé

1. lit

**Exercice B**

**Objectif :** compréhension et explication

**Consigne :** définissez les expressions suivantes

| Expressions                    | Définitions              |
|--------------------------------|--------------------------|
| Verser des larmes de crocodile | montrer - mal fture      |
| Tomber dans les pommes         | heuresement              |
| Ce n'est pas ma tasse du thé   | ce n'est pas mon travail |

**Exercice C**

**Objectif :** accès au sens exact des mots-valises

**Consigne :** décomposez ces mots-valises et trouvez leur sens

- 1- franglais ... français - anglais  
c'est un description pour personne partage deux nationalité
- 2- spormidable ... sport - formidable  
c'est un sport performance
- 3- midinette ... midi en - internette  
contacter
- 4- parlementeur ... parler - mentir  
c'est
- 5- celibatour ... célibre - le tour

Test 2

Exercice A

Objectif : compréhension et analyse des éléments lexicoculturels

Consigne : faites une analyse de (Sé) et de (C.C.P.) aux éléments soulignés

1- Ah, le cochon !

Sé... c'est un animal  
C.C.P... sale

2- oh, la vache !

Sé... c'est un animal  
C.C.P... secré / machine

3- quelle pie !

Sé... c'est un oiseau  
C.C.P... je te jure agréable - jolie

4- il a l'air d'une vraie oie

Sé... c'est un oiseau  
C.C.P... Agréable

5- mange la soupe pour devenir comme papa !

Sé... c'est mangé  
C.C.P... pour Zoumer

Exercice B

Objectif : compréhension et explication

Consigne : définissez les expressions suivantes

| Expressions                          | Définitions  |
|--------------------------------------|--|
| Verser des larmes de crocodile       | دنيا<br>تعاطف<br>diplôme<br>diffusez triche          |
| Tomber dans les pommes<br>=          | definis<br>proplème<br>une <del>bonne</del> réaction |
| Ce n'est pas ma tasse du thé<br>دنيا | vie privée<br>travite                                |

Exercice C

Objectif : accès au sens exact des mots-valises

Consigne : décomposez ces mots-valises et trouvez leur sens

- 1- franglais ..... qui parle des langues  
français + anglais
- 2- spormidable ..... c'est agréable  
s por + midable
- 3- midinette .....  
midinette
- 4- parlementeur .....  
parle + menteur
- 5- celibatour ..... ce + li + our  
~~calibatur~~

Test 2

Exercice A

Objectif : compréhension et analyse des éléments lexicoculturels

Consigne : faites une analyse de (Sé) et de (C.C.P.) aux éléments soulignés

1- Ah, le couchon !

Sé..... ~~C'est un animal~~ ~~it~~

C.C.P..... C'est un animal - -> sude

2- oh, la vache !

Sé..... C'est un animal =

C.C.P..... ~~défaitisme~~ gras =

3- quelle pie !

Sé..... C'est un animal

C.C.P..... défaitisme

4- il a l'air d'une vraie oie

Sé..... C'est un animal

C.C.P..... personne... crédule

5- mange ta soupe pour devenir comme papa !

Sé..... C'est manger

C.C.P..... ~~ta soupe~~ tendre

**Exercice B**

**Objectif :** *compréhension et explication*

**Consigne :** *définissez les expressions suivantes*

| Expressions                    | Définitions |
|--------------------------------|-------------|
| Verser des larmes de crocodile |             |
| Tomber dans les pommes         |             |
| Ce n'est pas ma tasse du thé   |             |

**Exercice C**

**Objectif :** *accès au sens exact des mots-valises*

**Consigne :** *décomposez ces mots-valises et trouvez leur sens*

1- franglais ..... *français + anglais* .....

2- spormidable ..... *s. Parole + formidable* .....

3- midinette ..... *midin + nette* .....

4- parlementeur ..... *Parle + metteur* .....

5- celibatour ..... *celibataire + tour* .....

2018

Test 2

Exercice A

Objectif : compréhension et analyse des éléments lexicoculturels

Consigne : faites une analyse de (Sé) et de (C.C.P.) aux éléments soulignés

1- Ah, le cochon !

Sé... c'est un animal domestique avec quatre pieds  
C.C.P... sale

2- oh, la vache !

Sé... c'est un animal de quatre pieds  
C.C.P...

3- quelle pie !

Sé... c'est un oiseau  
C.C.P... il est fait

4- il a l'air d'une vraie oie

Sé... c'est un oiseau  
C.C.P... un personnage fait

5- mange ta soupe pour devenir comme papa !

Sé... un oiseau mangeable  
C.C.P... en disant pour les enfants pour être fort

**Exercice B**

**Objectif :** compréhension et explication

**Consigne :** définissez les expressions suivantes

| Expressions                    | Définitions                         |
|--------------------------------|-------------------------------------|
| Verser des larmes de crocodile | personne très menteur               |
| Tomber dans les pommes         | personne qui devant gros tout a que |
| Ce n'est pas ma tasse du thé   | se n'ar pas faire choses            |

**Exercice C**

**Objectif :** accès au sens exact des mots-valises

**Consigne :** décomposez ces mots-valises et trouvez leur sens

- 1- franglais ..... parler français + anglais .....  
 .. un personne parler français et anglais .....
- 2- spomidable ..... sportive + formidable - magnifique  
 .. personne .....
- 3- midinette ..... midi + nette .....
- 4- parlementeur ..... parle + menteur  
 .. c'est un personne très menteur .....
- 5- celibatour ..... célibre + tour .....
- .. un personne célibre .....

Test 2

Exercice A

Objectif : compréhension et analyse des éléments lexicologiques

Consigne : faites une analyse de (Sé) et de (C.C.P.) aux éléments soulignés

1- Ah, le cochon !

Sé... cochon c'est un animal domestique -  
C.C.P... sale

2- oh, la vache !

Sé... c'est un animal domestique -  
C.C.P... ~~un autre~~ mot magnifique

3- quelle pie !

Sé... c'est un le be oiseau  
C.C.P... doux

4- il a l'air d'une vraie oie

Sé... c'est un le beau ~~est~~ oiseau  
C.C.P... beau

5- mange ta soupe pour devenir comme papa !

Sé... c'est un mange  
C.C.P... sainte

Exercice B

Objectif : compréhension et explication

Consigne : définissez les expressions suivantes

| Expressions                    | Définitions                  |
|--------------------------------|------------------------------|
| Verser des larmes de crocodile | menteur                      |
| Tomber dans les pommes         | heuresement                  |
| Ce n'est pas ma tasse du thé   | sapeur<br>ne pas mon travail |

Exercice C

Objectif : accès au sens exact des mots-valises

Consigne : décomposez ces mots-valises et trouvez leur sens

1- franglais ..... = ..... français ..... + anglais .....

2- spermidable ..... = ..... sport ..... + midable .....

3- midinette ..... = ..... midi ..... + internet .....

4- parlementeur ..... = ..... parle ..... + menteur .....

5- celibatour ..... = ..... cel ..... + batour .....

Test 2

Exercice A

Objectif : compréhension et analyse des éléments lexicoculturels

Consigne : faites une analyse de (Sé) et de (C.C.P.) aux éléments soulignés

1- Ah, le cochon !

Sé..... C'est animal.....

C.C.P..... sula.....

2- oh, la vache !

Sé..... C'est animal.....

C.C.P..... ~~gros~~ saint.....

3- quelle pie !

Sé..... C'est animal.....

C.C.P..... malheur.....

4- il a l'air d'une vraie oie

Sé..... C'est animal.....

C.C.P..... pites.....

5- mange ta soupe pour devenir comme papa !

Sé..... C'est la manger.....

C.C.P..... croissance.....

Exercice B

Objectif : compréhension et explication

Consigne : définissez les expressions suivantes

| Expressions                    | Définitions               |
|--------------------------------|---------------------------|
| Verser des larmes de crocodile | le mensonge               |
| Tomber dans les pommes         | <del>simulation</del> bon |
| Ce n'est pas ma tasse du thé   | simulation                |

Exercice C

Objectif : accès au sens exact des mots-valises

Consigne : décomposez ces mots-valises et trouvez leur sens

1- franglais .....

..... Français + anglais = ~~langue~~ Langue

2- spormidable .....

..... sport + formidable = confortable

3- midinette .....

..... midie + internet =

4- parlementeur .....

..... ~~parler~~ + parlement + menteur = dissimulation

5- celibatour .....

.....

Test 2

Exercice A

Objectif : compréhension et analyse des éléments lexicoculturels

Consigne : faites une analyse de (Sé) et de (C.C.P.) aux éléments soulignés

1- Ah, le couchon !

Sé... C'est un animal domis bique

C.C.P... il est sale

2- oh, la vache !

Sé... c'est un animal

C.C.P... le vient de le lait

3- quelle pie !

Sé... C'est un animal

C.C.P... Parle il est bavard

4- il a l'air d'une vraie oie

Sé... animal

C.C.P... pour beau

5- mange ta soupe pour devenir comme papa !

Sé... pour mangé

C.C.P... motivation

Exercice B

Objectif : compréhension et explication

Consigne : définissez les expressions suivantes

| Expressions                    | Définitions                                   |
|--------------------------------|---|
| Verser des larmes de crocodile | <del>larmes de crocodile</del><br>pres manhem |
| Tomber dans les pommes         | avoir bon <del>est</del> chance               |
| Ce n'est pas ma tasse du thé   | ne pas du breuvette                           |

Exercice C

Objectif : accès au sens exact des mots-valises

Consigne : décomposez ces mots-valises et trouvez leur sens

- 1-franglais ..... Français - Anglais  
parle
- 2-spormidable ..... Formidable sport
- 3-midinette ..... midi - internette
- 4-parlementeur ..... parler - manhem
- 5-celibatour ..... Celibre + tour

Test 2

Exercice A

Objectif : compréhension et analyse des éléments lexicoculturels

Consigne : faites une analyse de (Sé) et de (C.C.P.) aux éléments soulignés

1- Ah, le couchon !

Sé... = cest un animal  
C.C.P... = sale

2- oh, la vache !

Sé... = cest un animal  
C.C.P... = ~~chi~~ sacrée

3- quelle pie !

Sé... = cest un animal  
C.C.P... = jolie

4- il a l'air d'une vraie pie

Sé... = cest un animal  
C.C.P... = ironie

5- mange ta soupe pour devenir comme papa !

Sé... = cest un mangeur  
C.C.P... = pour Zoomer

**Exercice B**

**Objectif :** compréhension et explication

**Consigne :** définissez les expressions suivantes

| Expressions                    | Définitions  |
|--------------------------------|--|
| Verser des larmes de crocodile | définissez les expression                          |
| Tomber dans les pommes         | définissez les expression                          |
| Ce n'est pas ma tasse du thé   | définissez les expression<br>c'est un problème pas |

**Exercice C**

**Objectif :** accès au sens exact des mots-valises

**Consigne :** décomposez ces mots-valises et trouvez leur sens

1- français ..... Français + anglais

..... parler doux langue

2- spornidable ..... sport + formidable

3- midinette ..... m. di + nette

..... m. di + nette

4- parlementeur ..... parlement + menteur

..... parlement + menteur

5- celibatour .....

.....

**Annexe (3) : Entretiens auprès des enseignants universitaires**

Chers enseignants universitaires,

Je tiens à exprimer ma sincère gratitude pour votre participation à notre étude sur l'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE) dans l'enseignement supérieur. Votre expertise et votre expérience sont d'une importance cruciale pour mieux comprendre les défis et les opportunités inhérents dans ce domaine crucial de l'éducation.

Comme convenu, nous avons préparé cette fiche d'entretien, conçue pour orienter nos discussions à venir. Cette fiche a été élaborée pour aborder une variété de sujets liés à l'enseignement du FLE, notamment les approches et supports pédagogiques, les enjeux culturels, et les défis spécifiques que vous pourriez rencontrer dans votre rôle d'enseignant universitaire.

Cet entretien sera une occasion privilégiée pour exprimer vos idées et vos observations, et nous sommes impatients de recueillir vos perspectives enrichissantes. Votre contribution jouera un rôle essentiel dans la réussite de notre recherche.

Si vous avez des questions ou des moindres inquiétudes avant l'entretien, je reste à votre entière disposition pour fournir toute explication ou information complémentaire nécessaire.

Je tiens à vous remercier sincèrement pour votre collaboration à notre étude.

Voici une fiche d'entretien qui contient la liste complète des questions que nous prévoyons de discuter au cours de notre entretien.

### Questions de l'entretien

- Depuis combien de temps êtes-vous un enseignant(e)?
- Quel est votre domaine de spécialité?
- Vous travaillez avec un manuel donné ou bien vous comptez sur votre propre choix? Pourquoi?
- A votre avis, quelle est la nécessité d'enseigner la culture ? Pour quels objectifs ?
- Quels moyens didactiques que vous utilisez dans l'enseignement de la langue-culture?
- Pourquoi certains apprenants n'arrivent pas à comprendre les natifs?
- A votre avis, quel est le rapport existant entre la langue et la culture ?
- Quelles compétences que vous voulez acquérir aux apprenants pour s'ouvrir à une culture différente ? Et pourquoi ?
- Comment pouvez-vous évaluer la compétence culturelle de vos apprenants ?
- Pourrez-vous nous donner certains exemples de thèmes ou éléments culturels abordés en classe?
- A votre avis, l'enseignement des éléments culturels nécessite une formation précise ? Si oui, la quelle et pourquoi ?
- Est-ce qu'il est possible d'enseigner la langue-culture française à travers la langue-culture nationale des apprenants ? Comment?
- A votre avis, comment peut-on développer la compétence de compréhension chez les apprenants surtout en ce qui concerne les mots implicites?
- Comment pouvez-vous décrire la relation entre le lexique et la culture?
- Comment peut-on enseigner ce lexique culturel ou (lexiculture) en classe du FLE?

**Annexe (4) : CD rom contenant les enregistrements des entretiens**