



Université d'Oran 2
Faculté des Langues étrangères

THESE

Pour l'obtention du diplôme de Doctorat « L.M.D »
En Langue Française

**Le texte littéraire comme vecteur de transmission de
compétences linguistiques dans l'enseignement du FLE :
Cas des étudiants en 1^{ère} année LMD et de l'Institut Français d'Oran**

Présentée par :

Mme MERDJI Imène

Devant l'honorable jury composé de :

| | | | |
|--------------------------------|------------|--------------------------|--------------------|
| M. TOUATI Mohamed | Professeur | Université d'Oran 2 | Directeur de thèse |
| Mme. HARIG F. Zohra | MCA | Université d'Oran 2 | Présidente |
| M. AIT MENGUELLAT Salah | MCA | Université d'Oran 2 | Rapporteur |
| Mme. BENBACHIR Naziha | MCA | Université de Mostaganem | Examinatrice |
| M. LAROUSSE Ali | MCA | Université de Saida | Examineur |
| Mme. ACHAB Djamila | MCA | Université d'Oran 1 | Examinatrice |

Année 2020

REMERCIEMENTS

Grâce à Allah

Expression de mes vifs remerciements à Monsieur TOUATI Mohamed, Directeur de recherche pour ses éclairages, sa patience et sa légendaire disponibilité. Grand Merci !

Remerciements aux Membres de l'Honorable Jury qui ont bien voulu lire et évaluer la présente thèse. Votre attention demeurera dans mon souvenir et une illustration professionnalisme.

A Madame la Promotrice du Doctorat, Mme. MEDJAD Fatima, pour sa confiance, son amabilité et ses précieuses recommandations.

A toutes celles et ceux qui œuvrent souvent dans l'ombre pour la promotion de l'instruction.

A ma Patrie et à ses Institutions.

Remerciements sincères à ma famille et plus particulièrement à mes parents toujours présents à mes côtés.

A mon père MERDJI Mohamed Aziz, à ma mère MOULAY ALI Djoher et à mes frères Mohamed Abddelhadi et Adel.

A mon époux Bekaddour Habib et mon adorable fils Mohamed Nédal.

A tous mes proches et alliés. Ils se reconnaîtront.

Reconnaissance à toutes celles et ceux trop nombreux pour être nommément cités qui ont contribué et qui contribuent inlassablement, à la transmission de savoirs et savoir-faire.

A l'équipe pédagogique et administrative de l'Institut Français d'Oran, à tous mes collègues, et amies. Grand Merci !

DEDICACE

Je dédie cette thèse,

A MA TRÈS CHÈRE MÈRE

Source inépuisable de tendresse, de patience et de sacrifices. Tes prières et ta bénédiction m'ont été d'un grand secours. Quoi que je puisse écrire, je ne saurais exprimer ma gratitude, ma reconnaissance et mon profond amour. Puisse Dieu tout Puissant, te préserver et t'accorder santé, longue vie et bonheur.

A MON TRÈS CHER PÈRE

Aucune dédicace ne saurait exprimer mes respects, ma reconnaissance et mon profond amour. Par ton altruisme, ta persévérance, ton perfectionnisme, tu as été et tu seras un exemple pour moi. Grand merci pour tes encouragements, ton sacrifice et ta sollicitude. De tous les pères, tu es et tu demeures le meilleur. Puisse Dieu tout Puissant te préserver et te procurer santé et joie.

A MES TRÈS CHERS FRÈRES

Je ne saurais traduire sur du papier l'affection que j'ai pour vous. Je n'oublierai jamais les merveilleux moments passés ensemble. Je vous dédie ce travail en témoignage de mon profond amour. J'implore Dieu le tout Puissant vous protéger, garder et renforcer notre fraternité.

A MON TRÈS CHER MARI

Je ne saurais encore une fois exprimer mes remerciements pour tes encouragements et ta compréhension. Très grand merci pour tous tes soutiens dans les moments difficiles et de panique. Que Dieu te protège et t'accorde une longue et heureuse vie.

A MON TRÈS CHER FILS

Aucune dédicace ne saurait exprimer mon éternel amour pour toi, ma raison de vivre et de persévérer, Tu es la fierté qui m'envahit et submerge mon cœur. Que Dieu te garde pour moi, te protège et te réserve une longue et heureuse vie.

A LA MÉMOIRE DE MA GRAND-MÈRE : MIMA

J'imagine quelle serait ta joie aujourd'hui, j'aurais voulu que tu assistes à l'aboutissement de ces années de dur labeur, Dieu en a décidé autrement. Que Dieu t'accorde la paix éternelle et t'accueille dans son paradis.

A TOUTE MA FAMILLE ET BELLE-FAMILLE

Trouvez ici l'assurance de mon profond respect et de mon fidèle attachement.

SOMMAIRE

| | |
|--|----|
| INTRODUCTION GENERALE..... | 16 |
| PARTIE I : REALITE LINGUISTIQUE EN ALGERIE ET PROFIL DES LOCUTEURS POTENTIELS EN FRANÇAIS..... | 20 |
| CHAPITRE 1 : ENVIRONNEMENT LINGUISTIQUE EN ALGERIE/ STATUT DU FRANÇAIS EN ALGERIE..... | 23 |
| 1.1 Qu'entend-on par linguistique ?..... | 23 |
| 1.2 Le multilinguisme en Algérie..... | 26 |
| 1.3 Place qu'occupe le français en Algérie..... | 29 |
| CHAPITRE 2 : PROFILS LINGUISTIQUES DES ETUDIANTS EN FRANCAIS | 31 |
| 2.1 Profil linguistique : définition. Cas des étudiants algériens en classe de FLE..... | 31 |
| 2.2 Le CECRL : indicateur de compétences..... | 35 |
| 2.3 L'approche actionnelle : une démarche vers l'autonomie..... | 51 |
| CHAPITRE 3 : COMPETENCES LINGUISTIQUES VISEES..... | 58 |
| 3.1 Les compétences linguistiques non-avancées chez l'étudiant algérien : Constat..... | 58 |
| 3.2 Compétences ciblées en classe de FLE..... | 66 |
| 3.3 Compétences acquises en classe de FLE..... | 68 |
| PARTIE II: LITTERATURE FRANCOPHONE A L'UNIVERSITE ALGERIENNE. REALITE ET ATTENTES | 71 |
| CHAPITRE 4 : PLACE DE LA LITTERATURE FRANCOPHONE A L'UNIVERSITE..... | 74 |
| 4.1 Qu'est-ce que la littérature francophone ?..... | 74 |
| 4.2 Apports de la littérature francophone en classe de FLE à l'université..... | 77 |
| 4.3 Didactique/littérature : complémentarité ! Stratégies de son enseignement/apprentissage..... | 84 |
| CHAPITRE 5 : INITIER LES ETUDIANTS ALGERIEN AUX SUPPORTS LITTERAIRES FRANCOPHONES..... | 86 |

| | |
|---|-----------|
| 5.1. L'étudiant face aux textes littéraires en classe de FLE..... | 86 |
| 5.2. Comment utiliser les textes littéraires en classe de FLE..... | 90 |
| CHAPITRE 6 : PRESENTATION DES OUTILS METHODOLOGIQUES ET DEROULEMENT DU DISPOSITIF D'OBSERVATION A L'UNIVERSITE ET A L'INSTITUT FRANÇAIS..... | 90 |
| 6.1 Présentation de la démarche de recherche..... | 90 |
| 6.2 Sélection de la démarche de recherche..... | 91 |
| CHAPITRE 7 : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS, DES ENQUETES ET DES OBSERVATION..... | 93 |
| 7.1 Analyse du questionnaire des étudiants..... | 94 |
| 7.2 Synthèse des résultats du questionnaire des étudiants..... | 96 |
| 7.3 Bilan de l'enquête et réflexions..... | 109 |
| 7.4 Analyse du questionnaire destiné aux enseignants..... | 112 |
| 7.5 Analyse du corpus..... | 116 |
| | |
| 7.6 Le travail sur les mots : Mots vieillis/ historiquement datés/ à poids culturel à travers deux corpus : Corpus 1. L'Abbé Prévost, L'Histoire du chevalier des Grieux de Manon Lescaut..... | 117 |
| 7.6.1. Mots désuets dont le sens a changé..... | 118 |
| 7.6.2. Mots historiquement datés/A poids culturel..... | 119 |
| 7.6.3. Lecture intertextuelle/philosophique..... | 121 |
| Corpus 2 : Honoré de Balzac, Le Père Goriot..... | 123 |
| 7.6.4. Mots vieillis, dont l'usage a changé ou prête à confusion..... | 123 |
| 7.6.5. Mots historiquement datés/ A poids culturel..... | 124 |
| 7.6.6. Lecture intertextuelle/philosophique..... | 126 |
| 7.7 Difficultés lexicales dans les deux œuvres, quelques explications du contexte d'énonciation. | 127 |

| | |
|---|------------|
| 7.8 Analyse littéraire d'un extrait de l'œuvre de Manon Lescaut « Première rencontre » de l'Abbé Prévost..... | 129 |
| 7.9 Analyse littéraire d'un extrait de l'œuvre Le Père Goriot « Description de la pension Vauquer » d'Honoré de Balzac..... | 136 |
| CHAPITRE 8 : COMPETENCES LINGUISTIQUES REQUISES POUR L'APPREHENSION DU SUPPORT LITTERAIRE..... | 141 |
| 8.1 Le texte littéraire comme support de compréhension et production écrite..... | 141 |
| 8.2 Le texte littéraire comme support de lecture..... | 154 |
| 8.3 Le texte littéraire comme support de l'approche interculturelle..... | 162 |
| PARTIE III : INGENIERIE POSSIBLE ET PROPOSITIONS DIDACTIQUES | 172 |
| CHAPITRE 9 : OBJECTIFS CIBLES/ANALYSE DES BESOINS..... | 175 |
| CHAPITRE 10 : RECURRENCES, MOPHOSYNTAXE, LEXIQUE, TYPOLOGIE EN ENONCES LITTERAIRES..... | 186 |
| CHAPITRE 11 : PROPOSITIONS DIDACTIQUES..... | 190 |
| CONCLUSION GENERALE..... | 215 |
| ANNEXES..... | 219 |
| REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES..... | 268 |
| TABLE DES MATIERES..... | 277 |

AVANT-PROPOS

C'est au cours de notre pratique de l'enseignement¹ du Français Langue Etrangère (F.L.E.) dans le contexte² algérien que de nombreuses questions³ concernant la didactique des textes littéraires en classe de langues étrangères ont commencé à se poser. En effet, les équipes pédagogiques s'interrogent⁴ sur l'efficacité de la littérature déclinée en textes catégorisés comme littéraires mais sont unanimes à reconnaître l'utilité des contenus littéraires comme outils d'installation de compétences et de confortements linguistiques en langue française. Notre travail de recherche vise à étudier et promouvoir la didactique des textes littéraires comme vecteur⁵ de transmission des compétences linguistiques en compréhension et production des écrits dans l'enseignement du français langue étrangère et donc, à préconiser le « texte » littéraire comme outil facilitateur pour la dotation des apprenants en techniques de pratique du F.L.E. Nous accordons, dans le cadre de ce travail une large part aux textes littéraires francophones pour formuler des observations et des analyses⁶ qui permettront l'émission de propositions⁷ dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. Nous demeurons nombreux à affirmer que les « niveaux » des étudiants en F.L.E. laissent à désirer et que ces derniers ne disposent pas de compétences linguistiques suffisantes par rapport à leur niveau⁸ d'étude à un moment précis dans leurs cursus universitaires sans pour autant formuler de propositions concrètes, simples et de mise en œuvre relativement aisée⁹.

Cibler le « support » littéraire, serait de réaliser deux actions conjointes : transmettre des « contenus littéraires » préalablement programmés par rapport au parcours d'étude et contenus modulaires et implicitement installer des compétences linguistiques calquées sur les supports proposés. Notre recherche s'intéressera plus précisément sur la compétence linguistique de la compréhension des écrits et par ricochet à la production écrite qui souvent permet d'évaluer les compétences atteintes.

Hormis la sémantique véhiculée par les supports étudiés, l'observation de ces mêmes supports, quand elle est pensée, permet à l'étudiant une immersion dans une morphosyntaxe.

¹ Parallèlement à nos présentes études en Doctorat, nous assurons des enseignements du FLE à l'IFA/Oran

² Entendre, enseignement de la langue française en Algérie

³ Tout système d'enseignement des langues étrangères reste en quête d'efficacité

⁴ Faut-il proposer des textes littéraires en ciblant le contenu littéraire en taisant la langue ?

⁵ Le texte est d'abord, dans un contexte particulier, un outil.

⁶ Difficultés d'appréhension du sens, difficultés spécifiques à la langue elle-même.

⁷ De quoi doit-on disposer pour « accéder » au sens du texte ?

⁸ Inadéquation entre les contenus linguistiques et les compétences linguistiques des étudiants / apprenants.

⁹ Par pragmatisme, recherche d'efficacité avec peu de moyens.

Cette démarche s'avèrerait d'une grande utilité car répondant à la réalisation de deux objectifs linguistiques simultanées. L'acquisition d'une langue maternelle, seconde ou étrangère ne se réalise que lorsque la morphosyntaxe opère en tandem avec la sémantique. Bien évidemment, le sens ou le contenu d'un message prime sur la forme¹⁰. Cette dernière recourt à des déclinaisons multiples pour la transmission d'une information précise. Nous avons la conviction que les textes littéraires sont des vecteurs de transmission de compétences linguistiques dans l'enseignement du FLE et qu'une occultation de cet aspect est préjudiciable dans les enseignements d'une langue étrangère. Notre travail consistera aussi à observer des supports littéraires proposés à l'Université d'Oran 2, en première année universitaire et à l'Institut Français d'Oran. Cette démarche nous permet de porter de meilleures appréciations sur les niveaux linguistiques des apprenants car les évaluations prennent plus en considération les compétences à l'écrit du fait des mécanismes en vigueur. Pour rappel, les évaluations en FLE à l'université ne s'opèrent pas autour des compétences à l'oral pour des considérations¹¹ techniques et pratiques.

¹⁰ Une même information peut se transmettre de différentes manières.

¹¹ Il est aujourd'hui difficile d'organiser des examens d'oral car l'administration doit disposer de documents et les effectifs posent souvent problème. La démarche n'est pas impossible cependant.

RESUME

Thème : didactique des textes littéraires comme vecteur de transmission de compétences linguistiques dans l'enseignement du FLE.

Notre travail s'articule autour de la problématique relative à l'installation de compétences linguistiques telles que décrites par le C.E.R.L.¹². Chez les étudiants / apprenants algériens du français langue étrangère (F.L.E.). En gardant à l'esprit les avancées réalisées en matière de neuroscience¹³ et neurodidactique¹⁴, nous avons réfléchi après observations en classes de langue, sur l'apport de contenus modulaires en termes de connaissances, de savoirs, dans le confortement / installation de compétences exclusivement linguistiques. L'étudiant Algérien, dans les Départements¹⁵ de Français Langue étrangère, reçoit des enseignements déclinés en modules spécifiques qui souvent et pour des raisons pratiques, opèrent des distinctions entre savoirs et savoir-faire. Ainsi, et à titre d'illustration, des intitulés modulaires sont très explicites à l'image de : « techniques et travaux universitaires, civilisation, phonétique, grammaire, initiation aux textes littéraires... ». Ces « découpages » de la langue obéissent à des contraintes pédagogiques mais semblent générer un « éclatement¹⁶ » de la langue en multiples facettes. En linguistique, on s'accorde à reconnaître que la langue est une conjonction d'éléments produisant du sens. Les combinaisons la syntaxiques obéissent à des mécanismes précis pour générer du sens. Cependant, La morphosyntaxe ne pourrait à elle seule porter du sens. Il faut qu'elle soit associée à des éléments indépendants pleins de sens, à la prosodie. Nous croyons que l'enseignement d'un contenu modulaire focalise sur un aspect particulier mais que parallèlement, des compétences « transversales¹⁷ » mériteraient d'être étayées. Nous avons constaté que l'enseignement de la langue à partir d'apprentissage de règles grammaticales¹⁸ a montré ses limites. Une conjugaison, une concordance de temps dans les productions ne réussirait qu'à partir du moment où l'apprenant a mémorisé durablement des formulations pleines de sens qui demeureront un modèle d'énonciation. D'ailleurs, nous « oublions¹⁹ » assez rapidement des règles grammaticales mais nous mémorisons aisément

¹² Cadre Européen Commun de Référence pour les langues. Descripteur de compétences et de niveaux.

¹³ Discipline permettant l'étude des mécanismes cérébraux.

¹⁴ L'enseignement des langues est en évolution grâce à la neuroscience.

¹⁵ A l'Université

¹⁶ La langue est la résultante d'une combinaison d'actions.

¹⁷ On acquiert des compétences et non une compétence lors d'un cours.

¹⁸ Connaître une règle grammaticale ne suffit pas à produire un énoncé correct.

¹⁹ Exemple : conjugaison de l'imparfait du subjonctif... ou terminaisons du présent du subjonctif...

des tournures porteuses de sens. En production, nous nous référons à un modèle²⁰ et non systématiquement à une règle. En cursus « Licence », des modules « littérature » sont proposés. Se pose alors la question de l'accessibilité au support par l'étudiant qui doit à la fois mobiliser des compétences linguistiques qu'il ne possède pas et accéder au contenu « savoirs » modulaire proprement dit. Nous nous sommes interrogés à ce propos et sommes convaincus que le texte littéraire et lui-même instructeur sur les mécanismes linguistiques. Les textes littéraires demeurent des modèles de production et l'apprenant pourrait y puiser à la fois « sémantique et morphosyntaxe » respectant la norme. Nous nous sommes appuyés sur des documents « authentiques » proposés aux étudiants et avons entrepris des sondages assez révélateurs. Sur la base des conclusions tirées des sondages²¹, nous nous sommes attelés à comprendre les dysfonctionnements dans la transmission des savoirs. Tout en menant ces actions en milieu universitaire, nous avons fait des constats auprès d'apprenants à l'institut français d'Oran en nous interrogeant sur les causes à l'origine des difficultés rencontrées. Notre opinion découle des points observés suivants :

- Un texte littéraire nécessite au préalable une connaissance des termes constitutifs de la phrase (ou proposition). Chaque terme, qui souvent est polysémique quand il « s'isole » de la phrase doit devenir monosémique quand il s'inclut dans un ensemble. Un terme peut être plein de sens. (Lorsque le signifiant renvoie à un signifié ; exemple : table, automobile, ciel).
- Un terme peut être « vide » de sens et ne sert qu'à l'organisation morphosyntaxique. (Exemple : de, par, ou ; lorsque ces termes sont pris isolément, ils ont peu de sens).
- Le support étudié impose que l'apprenant dispose de suffisamment de compétences linguistiques et ne les ayant pas en général, il appartient à l'enseignant de le doter simultanément pour réussir la transmission du savoir.
- Les contenus contraignent à une contextualisation pour en saisir le sens.
- L'appréhension de la langue ne réussit que dans la mesure où le support est « parlant » et « motivant »
- Avec le texte littéraire, une multitude d'actions pédagogiques / didactiques s'offrent à l'enseignant qui peut à un instant précis « basculer » vers un point de langue capital en taisant temporairement son objectif premier.

²⁰ Un modèle mémorisé sert de référent en production.

²¹ Sondage et enquêtes menées.

En exploitant un support littéraire, l'enseignant prend très souvent conscience que l'apprenant rencontre des difficultés liées au sens des termes (mots) et à l'organisation « physique » de la phrase (proposition). La combinaison de ces deux difficultés rend l'accès au texte laborieux.

Nous croyons fermement que des actions complémentaires menées simultanément conduiraient à plus de réussite à la condition de penser autrement le cours. La rencontre à titre d'exemple, d'un terme nouveau par l'apprenant nous conduit à travailler la polysémie pour aboutir à la monosémie car ce même terme ne peut avoir qu'une et une seule signification à un moment d'énonciation. L'agencement des termes dans une structure est aussi porteur de sens. Ne perdons pas de vue, qu'à un niveau²² d'étude donnée, l'apprenant demeure dans « l'obligation » d'appréhender le texte (car inscrit dans le programme modulaire) sans posséder les compétences linguistiques nécessaires. S'en suit alors une étude de la langue et une étude du contenu. Dans cette optique nous formulerons quelques propositions didactiques à la lumière de la situation linguistique actuelle de l'étudiant / apprenant.

²² En première année Licence par exemple.

ABSTRACT

Theme: Didactics of literary texts as a vector for transmitting linguistic skills in the teaching of FLE.

Our work revolves around the problem of installing language skills as described by C.E.R.L. in Algerian students / learners of French as a foreign language (F.L.E.). Keeping in mind the advances made in the field of neuroscience and neurodidactics, we have reflected after observations in language classes, on the contribution of modular content in terms of knowledge, knowledge, in the comfort / installation of exclusively linguistic skills. . The Algerian student, in the Departments of French as a Foreign Language, receives lessons in specific modules which often and for practical reasons, make distinctions between knowledge and know-how. Thus, and by way of illustration, modular titles are very explicit in the image of "techniques of expression, systematic practice of language, syntax ...» and "French authors, modern or contemporary literature ...». These "cut-outs" of the language obey pedagogical constraints but seem to generate a "burst" of the language in many facets. In linguistics, we agree that language is a conjunction of elements that produce meaning. The syntactic combinations obey precise mechanisms to generate meaning. However, morph syntax alone could not make sense. It must be associated with independent elements full of meaning, prosody. We believe that the teaching of a modular content focuses on a particular aspect but that at the same time, "transversal" skills should be supported. We have found that teaching language from grammatical rules learning has shown its limitations.

A conjugation, a concordance of time in the productions would succeed only from the moment when the learner has memorized lasting meaningful formulations which will remain a model of enunciation. Moreover, we "forget" rather quickly grammatical rules but we easily memorize turns of meaning. In production, we refer to a model and not systematically to a rule. In the "Bachelor" program, "literature" modules are offered. This raises the question of access to support by the student who must both mobilize language skills that he does not have and access the modular "knowledge" content itself. We wondered about this and are convinced that the literary text and itself instructor on the linguistic mechanisms. Literary texts remain models of production and the learner could draw both "semantics and morpho syntax" respecting the norm. We relied on "authentic" documents offered to students and undertook quite revealing surveys. Based on the conclusions drawn from the polls, we endeavored to understand the dysfunctions in the transmission of knowledge. While conducting these actions in academia, we made observations with learners at the French

Institute of Oran by asking about the causes of the difficulties encountered. Our opinion stems from the following points:

- A literary text requires prior knowledge of the constituent terms of the sentence (or proposition). Each term, which is often polysemic when it "isolates itself" from the sentence, must become monosemic when it is included in a set. A term can be full of meaning. (When the signifier refers to a signified, example: table, automobile, sky).
- A term can be "empty" of meaning and only serves for morphosyntactic organization. (Example: de, par, or, when these terms are taken in isolation, they have little meaning).
- The support studied requires that the learner has sufficient linguistic skills and not having them in general, it is up to the teacher to equip him simultaneously to succeed in transmitting knowledge.
- The contents force a contextualization to grasp the meaning.
- The apprehension of the language succeeds only to the extent that the medium is "speaking" and "motivating"
- With the literary text, a multitude of pedagogical / didactical actions are offered to the teacher who can at a given moment "switch" to a point of capital language by temporarily stopping his primary objective. By exploiting a literary medium, the teacher very often realizes that the learner encounters difficulties related to the meaning of the terms (words) and to the "physical" organization of the sentence (proposition). The combination of these two difficulties makes access to the text laborious. We firmly believe that complementary actions carried out simultaneously would lead to more success on the condition of thinking differently about the course. The meeting as an example of a new term by the learner leads us to work polysemy to lead to monosemy because the same term can only have one and only one meaning at a moment of enunciation. The arrangement of terms in a structure is also meaningful. Let's not lose sight of the fact that at a given level of study, the learner remains "obliged" to understand the text (because it is part of the modular program) without having the necessary linguistic skills. Then follows a study of the language and a study of the content. With this in mind, we will formulate some didactic propositions in the light of the current linguistic situation of the student / learner.

ملخص

الموضوع: تدريس النصوص الأدبية كمتحول لنقل المهارات اللغوية في تدريس FLE.

يدور عملنا حول مشكلة تثبيت المهارات اللغوية كما هو موضح من قبل C.E.R.L. في الطلاب الجزائريين / المتعلمين الفرنسية كلغة أجنبية (F.L.E). مع الأخذ في الاعتبار التقدم في علم الأعصاب و neurodidactic نحن ينعكس بعد تصريحات في فصول تعليم اللغة، ومساهمة من المحتويات وحدات من حيث المعرفة، والمعرفة في تعزيز / التثبيت فقط المهارات اللغوية . الطالب الجزائري في الإدارات الفرنسية من اللغات الأجنبية، يتلقى الدروس تقسيمها إلى وحدات محددة وغالبا لأسباب عملية، تعمل التمييز بين المعرفة والدراية. وهكذا، لتوضيح، والعلامات وحدات هي واضحة جدا في صورة "أشكال التعبير والممارسة المنهجية الفنية للغة، لغوي، ... " و "الكتاب الفرنسية، الأدب الحديث أو المعاصر ...". هذه "القطع" من اللغة تطيع القيود التربوية ولكن يبدو أنها تولد "انفجار" اللغة في العديد من الجوانب. في اللسانيات ، نتفق على أن اللغة هي عبارة عن علاقة بين العناصر التي تنتج المعنى. تلتزم التركيبات النحوية بآليات دقيقة لتوليد المعنى. ومع ذلك ، يمكن morphosyntax وحدها لا معنى له. يجب أن يرتبط مع عناصر مستقلة مليئة بالمعنى ، prosody. نحن نعتقد أن تدريس المحتوى النمطي يركز على جانب معين ولكن في الوقت نفسه ، يجب دعم المهارات "العرضية". لقد وجدنا أن تدريس اللغة من القواعد القواعدية للتعلم قد أظهر حدوده.

لإقتران، فإن ترتيب زمني في الإنتاج ينجح من لحظة عندما المتعلم وتخزينها بشكل دائم الكامل من معنى الصيغ التي لا تزال نموذجا للكلام. وعلاوة على ذلك ، فإننا ننسى القواعد النحوية بسرعة إلى حد ما ، لكننا نحفظ بكل سهولة تدور المعنى. في الإنتاج ، نشير إلى نموذج وليس بشكل منهجي لقاعدة. في برنامج "البكالوريوس" ، يتم تقديم وحدات "الأدب". وهذا يؤثر مسألة الوصول إلى الدعم من قبل الطالب الذي يجب عليه تعبئة المهارات اللغوية التي لا يملكها والوصول إلى محتوى "المعرفة" النمطي نفسه. وتساءلنا عن هذا ، ونحن مقتنعون بأن النص الأدبي ونفسه مدرب على الآليات اللغوية. تظل النصوص الأدبية نماذج للإنتاج ، ويمكن للمتعلم أن يستخلص المعيار من "علم الدلالة و morphosyntax". اعتمدنا على الوثائق "الأصلية" المقدمة للطلاب وقمنا بدراسات استقصائية كاشفة. بناءً على النتائج المستخلصة من الاستطلاعات ، سعينا لفهم الاختلالات في نقل المعرفة. أثناء إجراء هذه الأعمال في الأوساط الأكاديمية ، قدمنا ملاحظات مع المتعلمين في المعهد الفرنسي في وهران بسؤالهم عن أسباب الصعوبات التي واجهناها. رأينا نابع من النقاط التالية:

- يتطلب النص الأدبي معرفة مسبقة بالشروط المكونة للعقوبة (أو الاقتراح). كل مصطلح ، والذي غالبا ما يكون مصابا بـ "polysemic" عندما "يعزل نفسه" من الجملة ، يجب أن يصبح منفرداً عندما يتم تضمينه في مجموعة. يمكن أن يكون المصطلح ممثلًا بالمعنى. (عندما يشير الموقع إلى مثال ، مثال: الجدول ، والسيارات ، والسماء).
- يمكن أن يكون المصطلح "فارغا" من المعنى ولا يخدم إلا في تنظيم morphosyntactic. (مثال: de ، أو par ، أو ، عندما يتم أخذ هذه المصطلحات في عزلة ، يكون لها معنى قليل).
- يتطلب الدعم الذي تمت دراسته أن يكون لدى المتعلم مهارات لغوية كافية وعدم امتلاكها بشكل عام ، فالأمر متروك للمعلم لتزويده في نفس الوقت بالنجاح في نقل المعرفة.
- المحتويات قوة السياق لإدراك المعنى.
- لا ينجح تخوف اللغة إلا إلى الحد الذي تكون فيه الوسيلة هي "التحدث" و "التحفيظ".
- مع النص الأدبي ، يتم تقديم العديد من الإجراءات التربوية / التعليمية للمعلم الذي يمكنه في لحظة معينة "التبديل" إلى نقطة من لغة رأس المال عن طريق إيقاف هدفه الأساسي مؤقتًا.

من خلال استغلال وسيلة أدبية ، يدرك المعلم في كثير من الأحيان أن المتعلم يواجه الصعوبات المتعلقة بمعنى المصطلحات (الكلمات) والتنظيم "الجسدي" للجملة (الاقتراح). الجمع بين هذين المصاعب يجعل الوصول إلى النص شاقاً.

نحن نعتقد اعتقاداً راسخاً أن الإجراءات التكميلية التي تنفذ في وقت واحد من شأنها أن تؤدي إلى مزيد من النجاح في حالة التفكير بشكل مختلف عن الدورة. إن الاجتماع كمثل على مصطلح جديد من قبل المتعلم يقودنا إلى عمل polysemy لتؤدي إلى monosemy لأن المصطلح نفسه لا يمكن أن يكون له سوى معنى واحد فقط في لحظة إعلان. كما أن ترتيب المصطلحات في البنية له معنى. دعونا لا نغفل حقيقة أنه في مستوى معين من الدراسة ، يبقى المتعلم "مضطرباً" لفهم النص (لأنه جزء من البرنامج النمطي) دون أن يكون لديه المهارات اللغوية الضرورية. ثم يتبع دراسة اللغة ودراسة للمحتوى. مع وضع هذا في الاعتبار ، سوف نقوم بصياغة بعض الافتراضات التعليمية في ضوء الوضع اللغوي الحالي للطلاب / المتعلم.

INTRODUCTION GENERALE

En apprentissage d'une langue non maternelle²³, c'est-à-dire une langue étrangère²⁴, l'objectif demeure la maîtrise des quatre compétences²⁵ linguistiques (Compréhension de l'oral, compréhension de l'écrit, production orale, production écrite). Une échelle d'évaluation des aptitudes dite CECRL (Niveaux A1, A2, B1, B2, C1, C2) reste une référence incontournable dans les classes de langues. Il importe de souligner que les niveaux les plus élevés dans le CECR prennent en considération les aspects culturels et aussi littéraires que l'apprenant doit impérativement découvrir pour demeurer en phase avec des déclinaisons se situant dans ce qu'il est convenu d'appeler « Langue soutenue ».

En effet, l'apprenant/étudiant dans une volonté de maîtrise de la langue « cible », ne peut se contenter de manipuler la langue simplement en tant qu'outils de communication pour des besoins définis tels qu'énumérés dans le descripteur CECR, mais plutôt être en mesure d'accéder aisément à des contenus « Substrats » du discursif sous toutes ses facettes.

Un apprentissage d'une langue étrangère qui n'aborderait pas le volet « littéraire²⁶ » proprement dit, occulterait un pan linguistique générant de regrettables incidences sur l'appréhension de la langue cible.

Il nous paraît important, à la lumière des avancées scientifiques dans le domaine de la linguistique et avec l'apport de la neuroscience²⁷, d'accorder un intérêt particulier pour la littérature spécifique à la langue²⁸ « cible » dans une perspective d'efficience en didactique des textes littéraires.

La langue ne pourrait se distinguer de sa « littérature ». Ce serait alors une amputation d'un élément « moteur » dans l'installation des compétences recherchées.

S'interroger sur la didactique des textes littéraires répondrait à deux objectifs :

- 1- Asseoir des compétences linguistiques permettant la pratique d'une langue étrangère dans une perspective d'utilisation d'un outil de communication **mais aussi dans une**

²³ Langue étrangère ou toute(s) langue(s) non maternelle(s).

²⁴ Hormis sa langue maternelle, toute autre langue

²⁵ Maîtriser une langue étrangère signifie disposer de quatre compétences (CO+ EO+ CE+ EE)

²⁶ Langue de communication d'abord, puis langue d'accès à une culture.

²⁷ Etude scientifique du système nerveux, du point de vue de sa structure et de son fonctionnement. Souvent présentées sous l'angle des neurosciences cognitives, tout particulièrement les travaux utilisant l'imagerie cérébrale

²⁸ Nos mécanismes cérébraux enregistrent une langue (concret) mais aussi des représentations (abstrait).

perspective d'accès à un « culturel », aboutissement à la maîtrise d'une langue étrangère.

- 2- Aborder des contenus littéraires universels permettant de mieux cerner les moments de l'énonciation, les registres, les objectifs communicationnels et l'ensemble des paramètres spécifiques à une culture. Il reste entendu qu'une bonne appréhension des supports littéraires ne pourra se réaliser que lorsque l'apprenant dispose de compétences linguistiques avancées.

Dans les universités Algériennes, l'enseignement du FLE requiert la mise en œuvre de « modules » aux multiples intitulés dont la finalité reste la maîtrise d'une langue étrangère.

Ainsi, l'apprenant/étudiant algérien reçoit (à titre illustratif) des enseignements en syntaxe, grammaire, phonétique, civilisation, littérature, oral et écrit, mais demeure toujours en difficulté en appréhension du support littéraire francophone²⁹.

Cet handicap pourrait résulter de la séparation du linguistique du culturel.

L'énoncé « écrit » ou « oral » formulé par un locuteur natif s'appuie consciemment ou inconsciemment sur « SON » culturel.

Ainsi, beaucoup de contenus théoriques se révèlent peu efficaces auprès des apprenants algériens, car calqués sur des « canevas » conçus par des francophones natifs, pour des locuteurs natifs. Ce qui n'est pas « notre » situation linguistique.

Il n'est pas pertinent de faire la description ou de l'exploitation du fonctionnement de la langue étrangère (aspects théoriques) si l'on ne se dispose pas d'un minimum de compétences linguistiques en pratique « réelle » de la langue, c'est-à-dire en autonomie et sans assistance magistrale.

L'exploitation des énoncés littéraires permettra sans nul doute, de rehausser le niveau des apprenants dans les quatre compétences :

Compréhension de l'oral et de l'écrit, ainsi que la production orale et écrite.

Notre travail ne pourrait s'intéresser à l'étude des quatre compétences linguistiques citées mais ciblera plutôt les deux compétences linguistiques suivantes: compréhension des écrits et production écrite. L'étude des deux autres compétences orales sera envisagée dans une recherche ultérieure.

²⁹ Lorsque l'apprenant, en autonomie, doit aborder un roman. Accède-t-il aux contenus ?

Faciliter l'accès aux supports littéraires, et c'est bien la finalité de la didactique du texte littéraire, conduira à rencontrer des discours authentiques³⁰, conçus par des auteurs « référents » pour les publics francophones tous azimuts.

De nos jours, l'accès à la littérature en général et au texte littéraire en particulier par les apprenants algériens en classe de FLE demeure une étape extrêmement ambiguë et délicate. Notre travail se propose dès lors de répondre aux problématiques suivantes :

Qu'est-ce qui expliqueraient aujourd'hui les difficultés linguistiques rencontrées par les apprenants Algériens en cursus FLE (Cas des étudiants en première année Licence LMD) lors de l'appréhension d'un texte littéraire francophone ? Et quelles seraient les solutions possibles afin d'y remédier ?

Ce qui nous intéressera donc au cours de notre recherche, c'est d'aborder les difficultés linguistiques et culturels que rencontrent les étudiants algériens poursuivant un cursus licence FLE lors de l'appréhension d'un support littéraire francophone et aspirant donc à une sorte de maîtrise de la langue française.. Nous nous intéresserons aussi et plus particulièrement aux deux compétences de compréhension et production des écrits.

Nous tenterons de dégager ces ambiguïtés d'apprentissage sur les plans : linguistique et culturel, tout en apportant quelques illustrations en matière d'exploitation de supports littéraires : Extraits de roman, poèmes... (Proposés aux étudiants en 1^{ère} année Licence), et ce dans une situation réelle d'observation en classe de FLE (Cas de l'Université d'Oran 2, Ahmed Ben Ahmed 2, Département de Français et de l'Institut Français d'Oran).

Nous démontrerons par la même occasion que l'enseignement de la littérature réside dans la capacité de transmettre à des apprenants des savoirs et des savoir-faire dont : Des compétences : linguistique et culturelle, ce qui leur permettront d'aborder des contenus littéraires en autonomie.

Enseigner la littérature réside dans la capacité de transmettre à des apprenants des savoirs et des savoir-faire qui permettront à ces derniers d'aborder des contenus littéraires en autonomie. En classe de FLE, les ingénieries mises en action ont pour finalité « d'outiller linguistiquement » des apprenants pour qu'ils s'approprient d'une langue maternelle. Toute méthodologie mise en action doit conduire l'apprenant à utiliser une « deuxième » langue comme s'il s'agissait de sa langue maternelle. Cette dernière se pratique avec une aisance naturelle et les objectifs pédagogiques visent à faire du locuteur en langue étrangère un

³⁰ Entendre « textes d'auteurs natifs pour lectorat natif »

utilisateur parfaitement à l'aise dans la formulation d'une conceptualisation. Par conceptualisation, nous entendons : possession d'une idée (signifié) à encoder sous forme d'une morphosyntaxe. A terme, c'est être en capacité de « transcrire » avec des termes, une pensée. Ainsi, l'apprenant « sait » dire dans sa langue maternelle mais ne sait pas le faire en langue seconde. L'idée, la pensée sont là, mais comment les formuler dans une « autre » langue ? Le fonctionnement cérébral est présent quel que soit la langue. La difficulté est d'émettre dans une langue qui n'est pas maternelle (d'où notre intérêt à travailler cette difficulté d'expression plus précisément à l'écrit).

PARTIE I

REALITE LINGUISTIQUE EN ALGERIE ET PROFIL DES LOCUTEURS

POTENTIELS DU FRANÇAIS « FLE »

INTRODUCTION

L'Algérie, comme un nombre assez important de pays dans le monde, offre un panorama assez riche en matière de multi ou plurilinguisme. Cette situation ne manque alors de susciter maintes interrogations quant au futur des langues et du français en particulier dans le pays.

Le taux de scolarisation était très faible à l'indépendance, et le français langue étrangère occupait une place peu importante, et ce pour des raisons historiques, culturelles et religieuses. Cependant, la démocratisation³¹ de l'enseignement a permis massivement sa diffusion. En l'espace d'une vingtaine d'années, le taux de scolarisation est passé de 5% à plus de 70%.

La première étape de la politique d'arabisation en Algérie était de promouvoir la langue arabe académique et de consolider la place et la position du français en étendant son usage dans la société algérienne pour des considérations pragmatiques. Le français étant fortement présent, autant en faire un outil de travail. Cette langue s'arroge donc les champs de l'expression scientifique et technique, laissant à l'arabe des fonctions perçues comme identitaires et culturelles.

L'enracinement du français dans l'environnement social en Algérie est essentiellement dû à des données importantes qui sont l'Histoire commune aux deux pays et la proximité géographique culturelle et sociale entre la France et l'Algérie. Le nombre important d'immigrés algériens vivants en France, ainsi que les couples recensés peuvent en être une illustration. La présence du français est effective dans les foyers grâce aujourd'hui à la télévision satellitaire qui permet de capter plusieurs chaînes de télévision francophone et les téléspectateurs accordent des plages horaires plus ou moins conséquentes au suivi de télédiffusions. De plus, les médias, Internet, et les réseaux sociaux, contribuent à l'enracinement de la langue française dans le pays.

Le français occupe une place importante dans l'environnement sociolinguistique algérien et « parler français » atteste souvent d'une ouverture d'esprit et d'un grand savoir-faire. Certes, les locuteurs « fonctionnent » avec des représentations mais la réalité linguistique est bien là.

La pratique de la langue française est perçue comme un standard social, une cause et condition de maintien dans une forme de civilisation aboutie. (Même si cela est discutable)

³¹ Action de mettre à la portée de tous. Démocratisation scolaire : accès à l'éducation et à l'enseignement supérieur, et lutte contre l'échec scolaire, et contre les inégalités sociales.

Cette première partie du présent travail permet de jeter un regard sur les différentes langues parlées en Algérie après l'indépendance³², étant donné que nous évoluons dans une ère indépendante et que notre recherche a pour objectif d'expliquer les principales causes ne permettant pas aux étudiants algériens (à l'université) d'accéder aisément à des supports littéraires en classe de langue étrangère³³. Ce faisant, nous nous sommes donc intéressés à la langue française et à sa littérature en classe de FLE (Français Langue Etrangère).

Nous tenterons dans le premier chapitre d'expliquer le statut actuel de la langue française après l'indépendance, y compris aujourd'hui, tout en rappelant le multilinguisme³⁴ dont jouit l'environnement linguistique algérien, et sa multiplicité culturelle.

Nous nous intéresserons au profil linguistique des apprenants/étudiants de français, par rapport au descripteur du CECRL qui met en avant la description de diverses compétences acquises ou à acquérir en classe de FLE pour une éventuelle maîtrise de la langue et une évaluation. Le CECRL indique les différents niveaux ; de débutant à intermédiaire puis au niveau avancé.

Les compétences linguistiques non-avancées voire « non intermédiaires » chez l'étudiant algérien en sont l'une des causes qui handicapent son processus d'apprentissage de la langue seconde (le français) lors de son arrivée à l'université. Une détermination des besoins des étudiants en matière d'apprentissage de la langue française est donc primordiale avant le début de tout apprentissage. A partir de cette étape un confortement / ajustement linguistique peut être envisagé également afin de permettre aux étudiants une éventuelle amélioration de leurs compétences.

Cette première partie de notre thèse tentera d'apporter quelques réflexions sur l'environnement linguistique algérien dans lequel évoluent les étudiants algériens et dans lequel prend place naturellement la langue maternelle L1, la langue arabe académique³⁵ (institutions) et la langue française, en mettant en lumière les causes possibles des ambiguïtés linguistiques rencontrées par les étudiants à l'université lors de l'apprentissage du FLE (Français Langue Etrangère).

³² Juillet 1962, Proclamation de l'indépendance de l'Algérie après 132 ans de colonisation française.

³³ Entendre FLE.

³⁴ Soulignons que les « parlers » régionaux sont à considérer comme langues. (La linguistique le souligne)

³⁵ Ecole, administrations...

CHAPITRE 1 : ENVIRONNEMENT LINGUISTIQUE EN ALGERIE/STATUT DU FRANÇAIS EN ALGERIE

1.1 Qu'entend-on par linguistique ?

1.1.1. Définition de la linguistique

Avant d'aborder le paysage linguistique algérien et la place qu'occupe le français dans le pays, nous consacrerons cette première partie à la problématique de la langue en général³⁶ et de la langue seconde d'apprentissage en particulier et de ses locuteurs non-natifs, il serait préférable de définir avant tout qu'est-ce que la linguistique. Cette dernière s'avère une discipline scientifique s'intéressant à l'étude du langage humain, se distinguant de la grammaire dans la mesure où elle n'est pas prescriptive mais descriptive. La prescription correspond à la norme, c'est-à-dire ce qui est jugé correct par les grammairiens. A l'inverse, la linguistique descriptive des linguistes se contente de décrire la langue telle qu'elle est et non telle qu'elle devrait-être. Maints linguistes ont contribué à la description de la langue, dont : Ferdinand De Saussure³⁷ « *Cours de linguistique générale 1916* », qui imposa la conception structurale du langage, Martinet « *Eléments de la linguistique générale* » présenta les différents faits de langue, Noam Chomsky³⁸, a imposé les bases de la Ferdinand de Saussure, linguiste considéré comme le père de la linguistique, il l'a considérée comme champ d'étude scientifique, il l'a définie aussi comme une « *science qui a pour objet la langue envisagée en elle-même et pour elle-même* » (P. Robert 1991). Il s'agit donc de considérer la langue comme objet d'analyse scientifique qui s'éloigne de tout contexte social qui peut lui accorder des jugements de valeur. A ce propos, d'après André MARTINET³⁹, « *une étude scientifique lorsqu'elle se fonde sur l'observation des faits et s'abstient de proposer un choix parmi ces faits au nom de certains principes esthétiques ou moraux* ».

1.1.2. Objectifs de la linguistique

Parmi les objectifs de la linguistique il y a le fait qu'elle aborde comme problème l'adéquation de la langue à la pensée, c'est-à-dire le rapport entre la notion et le mot qui la désigne. La linguistique se veut donc un outil de description scientifique neutre qui ne tient pas compte des valeurs personnelles associées à la perception d'une langue ou d'une

³⁶ Langues inaugurales ou maternelles

³⁷ Linguiste suisse, reconnu comme le précurseur du structuralisme en linguistique. Il s'est aussi distingué par ses travaux sur les langues indo-européennes.

³⁸ Linguiste américain, professeur émérite de linguistique au Massachusetts Institute Of Technology de 1955 à 2017. Fondateur de la linguistique générative.

³⁹ Linguiste français, père de l'analyse fonctionnaliste en linguistique française.

population. L'approche linguistique s'écarte absolument de toute idée de norme comme tout parti pris esthétique, moral et évaluatif.

1.1.3. Domaines de la linguistique

Les travaux et analyses linguistiques peuvent se répartir en donnant naissance à cinq domaines d'étude qui sont devenus par la suite des domaines traditionnels d'analyse de la linguistique. Ils sont aussi appelés domaines internes de la linguistique. Ces domaines sont :

- a- **La phonétique** : étude des différents phones et sons produits dans l'appareil phonatoire humain.
- b- **La phonologie** : science qui étudie les sons du langage du point de vue de leur fonction dans le système de communication linguistique (dict. de la linguistique Larousse).
- c- **La sémantique** : étude des sens du mot et de l'énoncé
- d- **La morphologie** : étude des formes des mots ou étude de la structure interne des mots.
- e- **La syntaxe** : étude des règles qui président à l'ordre des mots et à la construction des phrases dans une langue (Petit Robert 1991).

Avec l'élargissement du champ d'étude de la linguistique, poussé par les analyses qui examinent la langue dans son contexte social, s'ajoute en outre un bon nombre de sous domaines, nommés non traditionnels de la linguistique qui sont :

- a- **La psycholinguistique** : étude des comportements verbaux dans leurs aspects psychologiques (dict. de la linguistique Larousse)
- b- **La sociolinguistique** : étude des relations entre les phénomènes linguistiques et sociaux
- c- **La neurolinguistique** : étude des rapports entre les troubles du langage (aphasie) et les atteintes des structures cérébrales qu'ils impliquent (dict. de la linguistique Larousse).
- d- **L'ethnolinguistique** : étude de la langue en tant qu'expression d'une culture
- e- **L'aménagement linguistique** : il concerne la politique linguistique d'un Etat ; le processus de décision sur la langue
- f- **L'analyse de discours** : partie de la linguistique qui détermine les règles commandant la production des suites de phrases structurées (dict. de la linguistique Larousse)

g- La lexicologie : sciences des unités de signification et de leurs combinaisons en unités fonctionnelles. L'application de la lexicologie se nomme la lexicographie qui est la technique liée à l'élaboration des dictionnaires.

h- La dialectologie : discipline qui a pour tâche de décrire comparativement les différents systèmes ou dialectes dans lesquels une langue se diversifie dans l'espace et d'établir leurs limites (dict. de la linguistique Larousse).

S'inspirant des travaux de Gustave Guillaume⁴⁰, d'Emile Benveniste⁴¹, et de Noam Chomsky, A. Elimam⁴², linguiste franco-algérien contemporain a livré une réflexion contemporaine sur les théories du langage, leur genèse et évolution. Il s'intéressera aussi à la sociolinguistique du Maghreb et la didactique des langues secondes (dont le FLE) option de notre recherche.

Ce qui nous intéressera dans ce chapitre, c'est d'aborder l'environnement linguistique en Algérie plus précisément, son évolution et les différents changements qu'a connu le pays avant et après l'indépendance, ainsi que la mise en place de la politique d'arabisation⁴³, qui, depuis, a généré une situation linguistique particulière dans la mesure où les langues natives ou inauguales sont passées au second plan par rapport à la langue nationale. Par conséquent, le dispositif éducatif répond à des considérations certes logiques mais quelquefois en porte-à-faux avec les processus naturels de communication d'une société donnée. Rappelons encore que les Algériens pratiquent en général la langue Darija ou la langue Tamazigt avec pour chacune, des déclinaisons spécifiques à des ensembles géographiques et / ou ethniques. L'école ne prend pas en compte ces deux grandes langues maternelles. A l'école, la langue arabe académique est privilégiée.

⁴⁰ Linguiste français, auteur d'une théorie originale du langage connue sous le nom de « psychomécanique du langage ».

⁴¹ Linguiste français qui s'est illustré par ses travaux tant dans le domaine de la grammaire comparée des langues indo-européenne que dans celui de la linguistique générale.

⁴² Linguiste franco-algérien du courant énonciatif français qui s'est intéressé à la sociolinguistique du Maghreb, la didactique des langues secondes (dont le : FLE), les retombées des sciences cognitives sur la théorie du langage.

1.2 Le multilinguisme en Algérie

Dès son plus jeune âge, l'Algérien est confronté à une⁴⁴ ou plusieurs langues⁴⁵, et toutes les recherches qui ont été menées à ce sujet confirment l'absence d'une langue unique en Algérie.

La situation sociolinguistique algérienne connaît donc la cohabitation permanente de plusieurs langues et peut être qualifiée de quadridimensionnelle, se composant fondamentalement de l'arabe dialectal, la langue de la majorité, de l'arabe classique pour l'usage de l'officialité, la langue Tamazight officialisée récemment, et la langue française pour l'enseignement scientifique et technique, première langue étrangère enseignée dès la troisième année primaire.

1.2.1. Différentes langues parlées en Algérie

L'Arabe dialectal, appelé également l'Arabe algérien ou dialecte algérien ou encore Ed-daridja est la principale langue véhiculaire d'Algérie, parlée par la majorité des Algériens et dont l'usage remonte au 13^{ème} siècle.

Le nombre de locuteurs de cette langue est estimé à 39 millions en Algérie (dont 31 millions en tant que langue maternelle) et 1 million à l'étranger⁴⁶.

Cette langue, « Ed-daridja », langue maternelle pour plus de 80% de la population algérienne demeure cantonnée au statut de dialecte qui connaît des variations multiples selon les régions. Au plan lexical, il est une conjonction de faits historiques et des influences turques, arabes, berbères et françaises conséquence des occupations du Maghreb.

Aujourd'hui, Ed Darija continue à intégrer des usages fréquents dans la société, (Communication, société, économie, art...) alors qu'elle demeure ignorée dans les formations académiques et l'enseignement. Or, avec la tendance à l'homogénéisation linguistique et la « résistance » des parlers locaux, il est difficile de prédire quelle langue prendra le dessus sur l'autre et quelle sera la place de la langue arabe académique. L'avenir linguistique en Algérie pourrait résider dans Ed Darija (Elimam⁴⁷ 1997) ou / et le Tamazight qui incarnent la richesse du patrimoine culturel algérien. Une « cohabitation » des langues maternelles a encore de beaux jours.

⁴⁴ Langue maternelle (darija ou tamazight)

⁴⁵ Arabe académique + français + anglais...

⁴⁶ A Malte, il existe une forme de darija. Cette dernière est aussi langue officielle + anglais + français...

⁴⁷ Linguiste franco-algérien. Enseignant émérite aux universités de Rouen et d'Oran.

L'Arabe classique (ou académique ou Fousha), est la langue officielle en Algérie, c'est aussi la Langue du Saint Coran et de l'Islam, présente dans les médias et les institutions Associée surtout à la religion, c'est la langue de la révélation du Saint Coran et détentrice selon des théologiens d'une « légitimité divine ».

C'est une langue essentiellement écrite⁴⁸ et souvent inaccessible à l'oral pour un public darijophone et/ou amazighophone illettré. L'unité de la « Nation arabe » de la « Uma »⁴⁹ est liée à un partage de l'arabe académique, langue de la religion à travers les pays musulmans.

L'arabe classique devint par la loi de l'arabisation en 1971, langue d'enseignement et d'apprentissage dans les écoles fondamentales et dans les universités, à l'exception⁵⁰ de certaines disciplines dites : scientifiques.

Les langues berbères ou le Berbère, appelé aussi, **le Tamazight**, est reconnu comme langue officielle en Algérie depuis 2002. Avec ses variations linguistiques, elle est parlée par une partie de la population algérienne. On en dénombre une quarantaine de variétés. Le berbère possède son propre système d'écriture, que les Touaregs ont conservé ; le Tifinagh⁵¹. Cependant, la graphie du Tamazight peut recourir aux caractères latins et le débat sur le choix des signes⁵² n'est pas achevé.

Il n'existe pas de chiffres officiels concernant le nombre de berbérophones, mais on estime le nombre de locuteurs à plus d'un tiers de la population algérienne.

Le berbère se présente sous forme de plusieurs dialectes :

Le Kabyle : pratiqué dans le nord du pays, principalement dans les wilayas de Tizi-Ouzou, Bejaia et Bouira. (Variante du Berbère)

Le Chaoui : parlé par les chaouis qui occupent les Aurès, massif montagneux de l'Algérie méridionale. (Variante du Berbère)

Le M'zab : employé par les mozabites qui vivent dans le nord du Sahara algérien dont la principale ville c'est Ghardaïa. (Variante du Berbère)

Le Targui : Pratiqué par les Touaregs qui vivent dans le Sahara, communauté que l'on appelle aussi les hommes bleus. (Variante du Berbère)

⁴⁸ Les locuteurs algériens ne communiquent pas en arabe académique dans les échanges quotidiens.

⁴⁹ Terme emprunté à l'arabe, dénomination idéologique se rapportant à une unité, une ré (unification) des peuples, fondée sur la religion l'Islam.

⁵⁰ Officiellement, les enseignements se font en arabe mais le français est toléré par pragmatisme

⁵¹ Alphabet berbère

⁵² Arbitraire du signe

Le Français : encore dans de nombreuses situations de communication, langue de partage présente dans le parler algérien (sous forme d'emprunts) et enseignée dès la troisième année du cycle primaire.

Parler les langues étrangères en usage en Algérie, c'est pratiquement et uniquement parler d'abord la langue française qui jouit d'un statut particulier, en raison de causes historiques évidentes. Mais, les textes officiels régissant la société algérienne (Charte nationale et Constitution) ne font pas explicitement référence à la langue française, mais parlent de langues étrangères dont on doit encourager l'enseignement pour accéder aux sciences et aux technologies.

Son enseignement est axé sur le développement des compétences linguistiques et communicatives avec un intérêt accordé à l'enseignement des savoirs linguistiques, phonétiques, morphologiques et syntaxiques.

Plusieurs objectifs de différents ordres (communicationnels, fonctionnels, culturels et de civilisation...) sont fixés dans le système éducatif algérien afin de faire de l'apprenant/étudiant un être sociable, ouvert d'esprit, capable de tenir un discours oral et écrit en langue française en tentant d'appliquer les principes de l'approche actionnelle et de l'approche par compétence qui prône une pédagogie centrée sur l'apprenant et sur les besoins langagiers. Cette approche sera définie en détail lors des chapitres qui suivent.

Notons, par ailleurs que l'arabisation à l'université n'a pas été totale car certaines branches dans l'enseignement supérieur telles que : la médecine, la biologie, les sciences vétérinaires, la pharmacie, l'architecture et l'informatique...) continuent à utiliser la langue française.

En revanche, d'autres filières telles que celles des sciences humaines et sociales (sciences politiques, histoire, philosophie, psychologie, droit...) ont adopté l'arabe comme langue d'enseignement.

L'écrivain Algérien Taleb Ibrahim avait résumé la situation linguistique en Algérie comme suit :

« Les locuteurs algériens vivent et évoluent dans une société multilingue où les langues parlées, écrites et utilisées vivent une cohabitation difficile, marquée par le rapport de compétition et de conflit qui lie les deux normes dominantes (l'une par la constitutionnalité de son statut officiel et l'autre étrangère mais légitimée par sa prééminence dans la vie économique), d'une part, et d'autre part par la constante et têtue stigmatisation des parlers populaires. »

En effet, l'algérien évolue dans une société où plusieurs langues sont pratiquées avec une prédilection pour le français, langue « héritée » du colonialisme français dans le pays. Le contact des langues est évidemment complexe, étant donné que chacune de ces langues parlées dans le pays a ses particularités. On assiste dès lors à une cohabitation particulière comme le déclare l'écrivain Taleb Ibrahim.

1.3. Place qu'occupe le français en Algérie

1.3.1. Le français et l'impact colonial

Durant la période coloniale⁵³, la langue française s'est implantée d'une manière considérable par la volonté de l'occupant et a touché les lieux où les français étaient massivement présents. Les localités enclavées « ou l'arrière-pays » n'ont pas connu de « pressions linguistiques ».

Aujourd'hui encore, un très grand nombre d'institutions administratives, notamment celles des secteurs économiques et bancaires continuent à fonctionner en langue française par pragmatisme.

L'impact de la domination linguistique coloniale a donc fait du français après l'indépendance la première langue à jouir d'un statut de langue véhiculaire.

Sur le plan formel, elle est définie comme la première langue étrangère, cependant, elle reste dominante dans certaines institutions.

Le Français demeure une langue très répandue voire omniprésente dans l'environnement linguistique des algériens. Les journaux⁵⁴, les rapports médicaux, les ordonnances médicales, certaines publicités... en sont la parfaite illustration.

Or, malgré la place de choix qu'occupe le français dans le pays, ainsi que sa promotion, par la présence notamment d'écoles de soutien linguistique, ainsi que les Instituts Français dans certaines wilayas du pays : Oran, Alger, Annaba, Tlemcen, Constantine, la langue continue de poser des difficultés à beaucoup de personnes, plus précisément les étudiants, qui une fois intégrant l'université, rencontrent des problèmes divers : d'ordre linguistique (sur le plan de la langue), ainsi que sémantique (sur le plan de la compréhension du sens), et souvent même en matière de connaissances culturelles et littéraires.

⁵³ La colonisation française en Algérie.

⁵⁴ Parallèlement aux journaux en langue arabe Fosha.

1.3.2 Le français dans l'institution algérienne :

Après 12 années de pratique de la langue arabe (6 années à l'école pour certains, 5ans pour d'autres), (3 années au moyen, 4 années pour d'autres), et (3 années au secondaire), de nombreux bacheliers de différentes filières : lettres, lettres et langues étrangères ou autres sont confrontés à des difficultés de communiquer en français, de comprendre un texte littéraire ou de suivre un cours magistral et ce lors de leur rentrée à l'université.

Les étudiants algériens souhaitant faire des études en français langue étrangère FLE à l'université se retrouvent face à de grosses difficultés d'appréhension d'un support littéraire écrit, à des difficultés d'en produire, ou à un lexique spécifique à la langue, et auront donc du mal à interagir.

Nous tenterons de mieux cerner les raisons de ces lacunes linguistiques et culturels qui ne pourront qu'engendrer un handicap au niveau de l'enseignement de la langue cible dans le milieu universitaire ainsi que sur son apprentissage par des étudiants algériens, aspirant à une maîtrise linguistique correcte et ce pour différentes raisons surtout professionnelles.

Destiné à une carrière professionnelle le plus souvent dans le domaine de l'enseignement ou autre, un étudiant en cursus FLE est dans l'obligation de maîtriser la langue cible. Dans le cas contraire, des difficultés sérieuses pourraient apparaître par la suite ce qui risquerait d'handicaper une carrière professionnelle voire, à l'abandonner pour une autre.

La maîtrise parfaite de la langue signifie disposer de compétences linguistiques avérées et l'enseignant de la langue française en est, en principe, l'illustration.

Suite à une analyse profonde sur les difficultés linguistiques, sémantiques rencontrées par les étudiants algériens en classe de FLE, nous avons pensé à consacrer un chapitre dans lequel nous démontrons avant tout l'importance d'une étude du profil linguistique des étudiants souhaitant poursuivre des études de langue française à l'université, et ce pour une meilleure prise en charge. Ce processus que l'on pourrait qualifier de processus d'admission en filière désignée n'est malheureusement pas applicable dans les universités algériennes, car la moyenne générale de l'examen du Baccalauréat et la note obtenue en composition de français ne reflètent pas un niveau réel⁵⁵. Or, des lacunes sérieuses sont relevées par la suite auprès des étudiants lors de leur apprentissage de la langue, étant donné que la langue française est

⁵⁵ En se référant aux descripteurs CECRL

enseignée en cursus FLE avec toutes ses spécificités : culturelles, esthétiques, prosodiques, phonétiques...

CHAPITRE 2 : PROFILS LINGUISTIQUES DES ETUDIANTS ALGERIENS EN FLE

2.1 Profil linguistique : Définition ; cas des étudiants algériens en FLE

L'enseignement supérieur en Algérie a mis en place depuis 2004 un dispositif d'enseignement qui se décline en : Licence-Master-Doctorat (LMD), dans l'optique d'améliorer la qualité de l'enseignement universitaire en s'ouvrant à la mondialisation.

Cette mise en pratique du système (LMD) a pour objectif capital celui de faire acquérir aux étudiants des compétences en les amenant à l'expression et à la compréhension le plus spontanément et correctement possible à l'aide d'un lexique approprié à la situation.

Ces objectifs sont formulés dans les manuels et programmes d'enseignement, mais dans la pratique, ils se révèlent peu efficaces au vu des résultats insuffisants obtenus. Ces derniers sont justement l'objet de notre recherche, en nous focalisant sur les difficultés que rencontrent les étudiants dans les quatre compétences linguistiques lors de l'appréhension du texte littéraire francophone.

Des difficultés sévères et constatées, surgissent en compréhension et production écrite et nous en citerons au cours de notre travail quelques-unes. Les autres compétences orales feront objet d'une recherche ultérieure.

L'étudiant algérien en cursus FLE semble n'avoir toujours pas acquis pleinement ces compétences de compréhension et de production et donc l'appréhension des supports demeure un handicap. Et c'est avec un vocabulaire et une syntaxe pauvres voire même inappropriés à la situation qu'il traduit ses idées, et tente de les exprimer à l'écrit.

Les activités « écrit et oral », sont des modules proposés en système (LMD) et appliqués dans les universités algériennes. Cette réforme dans l'enseignement supérieur a pour objectif de répondre aux besoins des étudiants et de remédier à certaines difficultés rencontrées par les apprenants.

Le choix d'activités dans les différents modules proposés est centré sur des activités orales et écrites différentes selon les objectifs fixés, les compétences constatées et les compétences visées par l'institution.

2.1.1. Profil linguistique : cas des étudiants en cursus FLE

La question qu'il faudrait se poser pour parler de la notion de « profil linguistique » dans ce chapitre est : quelles langues sont pratiquées par les étudiants algériens ? Quelles places accorder aux langues maternelles, à la langue nationale et aux langues secondes ?

Lors du chapitre précédant, nous avons tenté de désigner les langues parlées en Algérie en les définissant. Nous avons précisé qu'en langues maternelles, « El-darija » ou « Tamazight » le locuteur convoque l'oral et non l'écrit et qu'en parallèle, la langue arabe (Fosha) est la langue nationale et d'enseignement et n'est pas utilisée dans la communication quotidienne des algériens. Probablement du fait que la « Fosha » n'est pas une langue inaugurale ou maternelle même si des éléments morphosyntaxiques sont partagés entre Fosha et Darija. Le français, l'anglais, l'espagnol ou l'allemand sont les langues secondes dispensées au cours de la scolarité de tout apprenant algérien. (Le français à partir du primaire, l'anglais au moyen et l'espagnol/allemand au secondaire). La langue française est donc la deuxième langue seconde suivie de l'anglais. Au lycée, les apprenants de la filière « lettres, et langues étrangères » optent pour l'espagnol ou l'anglais. Il est important pour l'enseignant en classe de FLE de cerner le profil linguistique des apprenants afin d'identifier les contrastes (linguistique contrastive), dans une perspective de « remédiation » aux difficultés. Ainsi, l'origine des erreurs et des fautes sont identifiées et partant de ce constat l'enseignant peut proposer des outils linguistiques efficaces.

Le profil linguistique des apprenants en langue Française, aspirant à un apprentissage approfondi et efficace, pourrait être déterminé par le biais d'une évaluation des connaissances dans les quatre compétences linguistiques de l'échelle d'évaluation du CECRL (Cadre Européen Commun des Références pour les Langues), que nous définissons, dans le chapitre suivant.

Par ailleurs, il est important de faire appel à la notion de linguistique contrastive⁵⁶ qui consiste à opposer deux systèmes linguistiques différents afin de pouvoir repérer les interférences. Elle a pour objectif de comprendre les « anomalies » lors du passage d'une langue à une autre.

⁵⁶Appelée également : analyse contrastive par Whorf (1941), linguiste et anthropologue américain.

Au départ, sa volonté était de comparer rigoureusement et systématiquement deux langues et d'en dégager les « similitudes et différences », surtout par rapport à leurs différences structurelles, et de permettre d'élaborer des méthodologies mieux adaptées aux difficultés spécifiques que rencontrent, dans l'étude d'une langue étrangère, une population scolaire d'une langue maternelle donnée. Cette linguistique dite aussi différentielle s'intéressera surtout aux différences des langues en contact. Elle situe d'emblée une langue deux par rapport à une langue une, en ce sens qu'elle considère que les problèmes rencontrés au cours de l'acquisition d'une langue maternelle sont différents de ceux rencontrés dans l'apprentissage d'une langue étrangère. En ce sens, la linguistique contrastive vise une pédagogie spécifique et différenciée des langues étrangères.

La linguistique contrastive a un rôle important dans l'enseignement d'une langue étrangère car les équipes pédagogiques appréhendent mieux la langue cible en se référant aux acquis linguistiques antérieurs des apprenants. Il est évident que dans l'apprentissage d'une langue étrangère, l'influence de la langue maternelle est un des obstacles principaux. Afin de mieux connaître les points qui sont susceptibles d'être influencés par la langue maternelle, il est efficace de faire une comparaison entre la langue maternelle et la langue cible en analysant leurs similitudes et leurs différences. En effet, c'est exactement ces points-là qui provoquent des confusions. Plus précisément, l'analyse contrastive peut être- appliquée dans multiples segments dans l'enseignement des langues étrangères, son optique est de prévoir, de décrire et d'expliquer les fautes, erreurs et les difficultés dues à l'influence de la langue maternelle. La linguistique contrastive est une analyse synchronique, c'est-à-dire, la cible analysée est le statut de son développement dans une certaine période et non pas l'évolution de cette langue. La linguistique contrastive permet de faire des études contrastives entre deux ou plusieurs langues d'une façon synchronique, de décrire leurs similitudes et leurs différences afin de découvrir des régularités théoriques. De plus, elle se montre utile dans d'autres domaines relatifs à l'enseignement/apprentissage. Les recherches contrastives couvrent un vaste domaine, délimité par la typologie, l'enseignement des langues, la traduction et l'acquisition du langage. Aucune de ces disciplines ne s'appréhende indépendamment l'une de l'autre et c'est grâce à la linguistique que la démarche pédagogique cerne les interactions.

2.1.2 Interférences en classe de FLE

L'un des phénomènes majeurs rencontrés par les étudiants/apprenants en classe de FLE est le problème de l'interférence. Cette dernière se définit comme un phénomène linguistique issu du fait du contact de langues. Selon William Francis Mackey⁵⁷ « l'interférence est l'utilisation d'éléments appartenant à une langue tandis que l'on en parle ou que l'on en écrit une autre ».

Les interférences linguistiques sont nombreuses lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. En classe de FLE, par exemple, les apprenants algériens rencontrent une difficulté en matière du genre (masculin/féminin). Pour cela, face à cette difficulté, les étudiants recourent automatiquement à leur langue maternelle. C'est donc la première langue sollicitée. Prenons comme exemple le terme : Ministère (un exemple courant). Certains apprenants pensent que le terme est du genre féminin car se référant à leur langue maternelle (LA ministère). Car le terme est du genre féminin en leur langue maternelle / nationale. (وزارة)

Certains sauront que le terme est du genre masculin (LE ministère), et ce suite à leur pré requis⁵⁸.

Dans les études des processus qui facilitent ou compliquent l'apprentissage des langues se pose la question des ressemblances et divergences entre la langue acquise (langue maternelle/nationale) et la langue à acquérir (langue étrangère ou seconde). Ce contact entre les langues est rendu, au moins partiellement responsable des erreurs observables chez les apprenants en raison des transferts qu'ils effectuent d'une langue à l'autre. Dans ce cadre, la linguistique contrastive a pour rôle de décrire / prédire ces erreurs et de mieux les corriger.

Une deuxième position dans le débat de l'influence de la langue maternelle sur l'apprentissage est postulée par Stephen Krashen⁵⁹ (1977) qui affirme qu'il existe d'autres facteurs, autres que la langue maternelle qui interviennent dans l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère. Dans le cas de l'influence des langues acquises antérieurement, l'apprenant recourt à son système acquis, qu'il transpose dans les formes du système de la langue à apprendre. D'autres facteurs importants tels que la motivation de l'apprenant, les facteurs psycho-cognitifs et sociaux, et la méthodologie d'enseignement joue un rôle, à chance égale, dans ce processus.

⁵⁷ Professeur et linguiste canadien, expert international des questions en didactique des langues et de bilinguisme.

⁵⁸ Savoir déjà acquis et mobilisé.

⁵⁹ Linguiste Américain et professeur émérite à l'université de Californie. A consacré ses travaux aux recherches sur l'apprentissage des langues étrangères.

Les interférences peuvent être vues chez les apprenants en classe de langue étrangère comme une stratégie d'apprentissage que le locuteur emploie en cherchant à s'exprimer dans la langue *in fieri*. A cause de sa maîtrise incomplète du système de la langue, il emprunte des formes linguistiques de sa langue *in esse* qui véhiculent une certaine vision du monde pour produire des énoncés dans la langue qu'il apprend. Dans les recherches en linguistiques contrastives, on distingue le transfert positif et le transfert négatif. Quand les structures des deux langues en question se ressemblent, un transfert positif résulte, facilitant ainsi la maîtrise d'une forme linguistique de la langue. Le transfert négatif se produit lorsque l'apprenant évoque une structure grammaticale ou un vouloir-dire qui ne conforme pas au génie de la langue à apprendre.

2.2 Le C.E.C.R.L. : indicateur des compétences linguistiques

2.2.1. Définition de la notion de « compétence »

Avant d'aborder la notion et les spécificités du CECRL, comme indicateur de compétences linguistiques, il est préférable de définir qu'est-ce qu'une compétence selon le point de vue de quelques chercheurs et didacticiens.

La notion de compétence a été définie par l'ensemble des théoriciens comme un savoir-agir résultant de la mobilisation et de l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources internes ou externes dans des situations relevant d'un contexte donné. De nombreux chercheurs se sont intéressés à la notion de compétence (Le Boterf⁶⁰, Perrenoud⁶¹, Roegiers⁶², et bien d'autres) et ont proposé différentes définitions. Nous retenons la définition de Paquay⁶³ qui définit la compétence comme « un ensemble de ressources cognitives, affectives, motrices, conatives (ou des « combinaisons », « orchestrations » de savoirs, savoir-faire, attitude, schèmes d'action, routines...) (...) mobilisés (ou mises en œuvre de façon intégrée et dynamique) (...) pour faire face à une famille de situations-problèmes (réaliser des tâches complexes, significatives, fonctionnelles, résoudre des problèmes authentiques, réaliser un projet). (Paquay, 2001).

⁶⁰ Guy Le Boterf : Professeur associé à l'université Sherbrooke (Canada), docteur d'Etat en sciences humaines et directeur en sociologie. Créateur de la méthodologie « Agir et interagir avec compétence en situation ».

⁶¹ Philippe Perrenoud : Sociologue suisse, titulaire d'un doctorat en sociologie et anthropologie, professeur à l'université de Genève.

⁶² Xavier Roegiers : Ingénieur et docteur en sciences de l'éducation, il est professeur à l'université catholique de Louvain....Auteurs de plusieurs livres sur l'éducation, les évaluations, les compétences...

⁶³ Léopold Paquay : Psychopédagogue et formateur d'enseignants, il est professeur émérite de la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation à l'université catholique de Louvain. Il est auteur de plusieurs ouvrages sur la formation et l'évaluation des enseignants

Parmi les nombreuses définitions consacrées à la notion de compétence⁶⁴ nous relevons aussi celle de Le Boterf qui en 1994 insiste sur la notion de ressources à mobiliser :

« La compétence ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités...) à mobiliser mais dans la mobilisation même de ces ressources. La compétence est de l'ordre du « savoir à mobiliser ».

Marc Romainville⁶⁵ (1998) suppose qu'une compétence est « un ensemble intégré et fonctionnel de savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir devenir, qui permettront face à une catégorie de situations de s'adapter, de résoudre des problèmes et de réaliser des projets ».

Jacques Tardif⁶⁶ (2005) nous propose une autre définition qui a été reprise par plusieurs chercheurs et met en avant la notion de « savoir-agir ». Il conçoit une « compétence » comme un « savoir-agir » complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficace d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations. »

Marc Bru⁶⁷ (2005) conçoit la compétence comme un organisateur des pratiques enseignantes « Les compétences pour enseigner ne sont autres que ces processus organisateurs et régulateurs qui interviennent dans la rédaction-extension des possibles ».

X. Rogers (2000)⁶⁸ conçoit la compétence comme « la mobilisation d'un ensemble de ressources (savoir, savoir-faire, savoir-être), en vue de résoudre une situation complexe appartenant à une famille de situations-problèmes. ».

Chacun de ces différents chercheurs a proposé une définition à la notion de compétence et qu'il a jugé appropriée et efficace. Nous remarquons cependant, que la majorité voire tous les chercheurs et toutes les définitions ont préconisé une logique d'apprentissage centrée sur l'étudiant et non sur l'enseignement. Un apprenant compétent est celui qui est capable d'agir

⁶⁴ Plusieurs chercheurs ont abordé le concept de compétences et ont tenté de le définir. De nombreux ouvrages ont fait leur parution surtout dans les années 1970, mais le mouvement s'est intensifié à partir des années 1990.

⁶⁵ Docteur en sciences de l'éducation, professeur à l'université de Namur, en Belgique. Ses domaines privilégiés de recherche concernent l'échec dans l'université de masse, les pratiques étudiantes et les mutations des pratiques enseignantes à l'université.

⁶⁶ Professeur à l'université de Sherbrooke et spécialiste de la pédagogie universitaire. Ses thèmes de recherche portent sur le développement et l'évaluation de dispositifs de formation en enseignement supérieur et sur l'évaluation des compétences.

⁶⁷ Professeur des sciences de l'éducation à l'université de Toulouse, Jean Jaurès. Ses recherches portent sur les pratiques enseignantes.

⁶⁸ L'un des chefs de file de l'approche actionnelle et par compétence en didactique du FLE.

dans différents contextes car sachant maîtriser les savoirs nécessaires pour résoudre le problème posé, en contournant les difficultés et réussir l'épreuve.

Il est tout aussi important de rappeler que l'approche par compétence vise à sensibiliser les étudiants, acteurs de leur apprentissage, et impliqués dans leur formation sur la complexité de la mise en œuvre d'un dispositif basé sur le développement des compétences et montrer combien la tâche de l'enseignant est rude. Ce dispositif de formation est complété par ce qu'offre le CECRL.

2.2.2. Le CECRL, définition, objectifs et spécificités

Le Cadre Européen Commun des Références pour les Langues offre une base commune pour l'élaboration de programmes⁶⁹ de langues vivantes de référentiels, d'examens, de manuels, en Europe. Il énumère également les connaissances et les habiletés qu'ils doivent acquérir afin d'avoir un comportement langagier efficace. La description englobe aussi le contexte culturel qui soutient la langue.

Le cadre définit les niveaux de compétence qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de son apprentissage et à tout moment de la vie.

Le CECRL est conçu pour que les difficultés de communication rencontrées soient surmontées par les professionnels des langues vivantes. Ces derniers positionnent l'apprenant au départ selon les six niveaux proposés par le CECRL «A1-A2-B1-B2-C1-C2 » en se référant aux descripteurs des compétences. Les niveaux se déclinent d'A1/A2 (Niveau débutant), B1/B2 (Niveau intermédiaire), C1/C2 (Niveau autonome).

Le cadre donne des outils aux administratifs, aux concepteurs de programme, aux enseignants, aux formateurs, aux jurys d'examens...pour réfléchir à leur pratique habituelle afin de situer, de coordonner leurs efforts, et de garantir une réponse aux besoins réels des apprenants dont ils ont la charge.

Il fournit également une base commune à des descriptions explicites, de contenus et de méthodes. Il permet une amélioration des cours et donc de l'efficacité.

⁶⁹ Précision : le CECRL ne propose pas de programmes mais indique les compétences. A charge pour l'équipe pédagogique d'élaborer des programmes en conformité avec les compétences.

Il se base également sur l'approche actionnelle, et ce depuis les années 1970 où le conseil de l'Europe a mis en exergue une description de la langue basée sur l'action. Cette approche est définie dans le CECR comme technique, complexe et exhaustive.

Parmi ses caractéristiques la plus importante est le fait que la langue est l'un des éléments fondamentaux du comportement humain, et dont nous nous en servons continuellement pour accomplir **des actes de communication**, de nature externe ou sociale. A titre d'exemple, une prise de conversation avec un proche, un ami ou un collègue, un discours ou un cours magistral, une rédaction d'une lettre formelle ou informelle (officiel ou personnelle), sont des actes conduisant à l'amélioration de nos compétences dans divers domaines.

Ces actes de communication peuvent-être également internes ou privés, telles que les différentes formes de compréhension de l'écrit et de l'oral, le fait aussi de devoir trouver une excuse lors d'une situation gênante (retard au travail par exemple), ou même le fait de devoir chercher voire imaginer la réponse à une question lors d'une réunion ou un entretien.

L'activité langagière est incluse dans les actes de communication, et se divise en quatre catégories : la réception, la production, l'interaction et la médiation.

La réception se rapporte au fait de comprendre la langue qui est produite à l'oral comme à l'écrit, tandis que la production implique la création d'un discours oral ou écrit. L'interaction, quant à elle, concerne les échanges entre deux ou plusieurs personnes, et enfin la médiation qui souvent passe par la traduction ou l'interprétation, est l'activité qui permet la communication entre des personnes ou des groupes qui n'ont pas les moyens de communiquer directement. L'interaction et la médiation impliquent donc la réception et la production.

Afin de pouvoir comprendre une activité langagière, orale ou écrite, littéraire ou scientifique, nous nous servons de nos compétences langagières de communication qui englobent une connaissance de mots, de règles syntaxiques et morphosyntaxiques, ainsi que nos capacités à les mettre en pratique lors de la compréhension et la production de la langue.

L'activité langagière nécessaire à l'accomplissement des actes de communication se déroule toujours dans un contexte, imposant des conditions et impliquant des contraintes très variées. Le CECR propose quatre grands domaines d'utilisation de la langue : le domaine public, le domaine personnel, le domaine éducationnel, le domaine professionnel.

Puisque nos actes de communications se produisent toujours dans un certain contexte, notre compétence langagière de communication comporte également des composantes sociolinguistiques et pragmatiques. Ainsi, les compétences sociolinguistiques sont la combinaison de connaissances et de capacités qui nous permettent d'aborder la dimension sociale et culturelle de l'acte communicatif. Quant aux compétences pragmatiques qui vont de pair avec les compétences sociolinguistiques, elles sous-tendent la capacité à utiliser la langue d'une façon pertinente afin d'effectuer des actions précises, telles que saluer, prendre congé, s'excuser ou remercier.

Le CECR n'entend en aucun cas imposer une manière d'enseigner les langues. Néanmoins, l'approche actionnelle nous rappelle toujours le fait que l'apprentissage de la langue est une manière d'utiliser cette langue.

L'approche actionnelle présentée dans le CECR, appliquée pour décrire l'utilisation des langues, sous-tend ce qui peut être décrit comme la dimension horizontale de l'apprentissage et de l'enseignement des langues. Quel que soit le niveau de compétence, elle nous permet de voir comment les capacités de l'apprenant en langues, les différents aspects de l'activité langagière et les conditions et contraintes qu'impose le contexte se combinent pour façonner la communication. Nous tenterons de présenter l'approche actionnelle d'une manière plus approfondie dans le chapitre suivant.

Le CECR comporte également une dimension verticale : il fait appel à certaines parties de son appareil descriptif pour définir six niveaux de compétences en langues répartis selon les trois niveaux suivants : A1/A2 (utilisateur élémentaire), B1/B2 (utilisateur indépendant), C1/C2 (utilisateur expérimenté). Nous nous appuyons sur ces niveaux communs de référence comme point de départ pour élaborer des programmes de cours en langues, ainsi que pour évaluer les résultats d'apprentissage. Le cadre reste un outil de référence, cela laisse entendre que les professionnels de la langue peuvent encore l'élargir ou le réduire, le simplifier ou le développer en fonction des besoins spécifiques.

La réalisation donc d'actes de communication implique le recours à des stratégies pour l'utilisation des ressources linguistiques d'une manière efficace et appropriée.

Aussi les niveaux communs de référence sont définis selon trois types d'échelles différents. La première concerne les activités langagières, la seconde les stratégies de communication et la troisième concerne les compétences linguistiques en communication.

Les activités langagières, c'est-à dire ce qu'un apprenant/utilisateur de la langue est capable de faire dans la langue cible à chaque niveau. Les stratégies sont des outils auxquelles nous faisons appel lorsque nous réalisons des actes de communication, tels que planifier de phrases pour compenser certaines lacunes. Les compétences linguistiques en communication, insinue le vocabulaire, le niveau de compétence grammaticale et la maîtrise des sons de la langue, etc.

Les niveaux de compétences linguistiques décrivent donc une progression dans l'apprentissage du niveau débutant (A1), au niveau autonome (C1/C2).

A partir du niveau (B2) du CECR, les activités langagières proposées sont de plus en plus liées à d'importants objectifs éducatifs et à la mise en œuvre de compétences académiques, techniques ou professionnelles spécifiques. Une démonstration au hasard parmi l'échelle peut être présentée :

B2-Lire pour s'informer et discuter : peut obtenir renseignements, idées et opinions de sources hautement spécialisées dans son domaine.

C1- Comprendre en tant qu'auditeur : peut suivre la plupart des conférences, discussions et débats avec assez d'aisance.

C2- Rédiger des rapports et des essais : peut produire des rapports, articles ou essais complexes et qui posent une problématique ou donner une appréciation critique sur un manuscrit d'une œuvre littéraire d'une manière limpide et fluide.

Un apprentissage d'une langue requiert la pratique intensive et réelle de communication de cette langue ce qui nous rappelle l'optique de l'approche actionnelle.

L'acquisition de compétences dans une langue seconde ou étrangère est un phénomène très complexe. Afin de pouvoir atteindre un niveau avancé de compétence, il ne suffit pas d'assister aux cours de langue simplement mais de participer activement à la communication « réelles » en langue cible.

2.2.3. Descripteur des évaluations des niveaux A1 au C2

Il serait également utile à ce stade, de présenter brièvement l'éventail des compétences de communication défini pour chaque niveau de référence. Ainsi :

- Au niveau A1, l'apprenant peut :

Communiquer d'une façon simple

Poser à une personne des questions la concernant, par exemple sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient...- et peut répondre au même type de questions.

Comprendre et utiliser des expressions quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets.

Le **Niveau A1** est le premier niveau identifiable de compétence, au stade duquel l'apprenant e peut combiner des éléments de la langue cible et constituer un répertoire de communication personnel, même si celui-ci reste très limité.

En **compréhension de l'oral**, les apprenants situés au niveau A1 sont capables de reconnaître et de comprendre des termes familiers et des phrases très élémentaires ayant une relation avec leur situation personnelle et leur environnement immédiat et concret, mais à condition que leur interlocuteur s'exprime d'une manière lente et distincte.

En **compréhension de l'écrit**, peut comprendre des textes très courts et très simples phrase par phrase, en relevant des noms, des mots familiers et des expressions très élémentaires et en relisant si nécessaire. Peut comprendre des messages simples et brefs sur une carte postale. Peut reconnaître les noms, les mots et les expressions les plus courants dans les situations ordinaires de la vie quotidienne. Peut se faire une idée du contenu d'un texte informatif assez simple, surtout s'il est accompagné d'un document visuel. Peut suivre des indications très brèves et simples (par exemple pour aller d'un point à un autre).

Stratégies pour la compréhension :

- **Comprendre des émissions de télévision et des films :** pas de descripteur disponible !
- **Reconnaître des indices et faire des déductions :** pas de descripteur disponible !

En **production orale**, ils sont capables de dire des choses très simples pour dire où ils habitent par exemple, et en production écrite, ils peuvent rédiger un texte simple et court (un message sur une carte postale par exemple) et remplir un questionnaire en donnant des renseignements personnels. En ce qui concerne l'utilisation spontanée de la langue, les apprenants situés en A1 n'ont qu'une maîtrise limitée des structures grammaticales et de modèles de phrases très simples, auxquels ils font appel pour exploiter leur répertoire de mots et d'expressions isolés. Ils sont capables de relier des termes et de segments de phrases avec des connecteurs très simples.

En production écrite : peut écrire des phrases et expressions simples sur lui/elle-même et des personnages imaginaires, où ils vivent et ce qu'ils font.

Essais et rapports : pas de descripteurs disponibles !

C'est au **Niveau A2** que l'on trouve la plupart des descripteurs qui indiquent les rapports sociaux tels que :

- Utiliser des formes quotidiennes de politesse et d'adresse.
- Accueillir quelqu'un, lui demander de ses nouvelles et réagir à la réponse
- Mener à bien un échange très court
- Répondre à des questions sur ce que l'on fait professionnellement et pour ses loisirs et en poser de semblables.
- Inviter et répondre à une invitation
- Discuter sur ce que l'on veut faire
- Faire des propositions, en accepter ou en refuser.

C'est ici que l'on trouvera également les descripteurs relatifs aux sorties et aux déplacements :

- Mener à bien un échange simple dans un magasin, un bureau de poste ou une banque
- Se renseigner sur un voyage.
- Utiliser les transports en commun : bus, trains et taxis
- Demander des informations de base
- Demander son chemin et l'indiquer
- Acheter des billets
- Fournir les produits nécessaires au quotidien et les demander.

Entre le **niveau A2** et le **niveau B1**, l'apprenant prend une part plus active aux conversations.

En compréhension de l'oral, les apprenants du niveau A2 sont capables de comprendre de plus en plus des phrases de la vie quotidienne et de termes fréquemment utilisés, notamment lorsque ceux-ci présentent une pertinence personnelle immédiate. Ils sont également capables de saisir l'idée principale véhiculée dans une annonce courte et claire.

En compréhension de l'écrit, peut comprendre de courts textes simples sur des sujets concrets courant avec une fréquence élevée de langue quotidienne ou relative au travail. Peut comprendre des textes courts et simples contenant un vocabulaire extrêmement fréquent, y compris un vocabulaire internationalement partagé.

Apprendre la correspondance : peut reconnaître les principaux types de lettres standards habituelles (demande d'information, commandes, confirmations, etc.) sur des sujets familiaux. Peut comprendre une lettre personnelle simple et brève.

Lire pour s'orienter : peut trouver un renseignement spécifique et prévisible dans des documents courants simples tels que prospectus, menus, annonces, inventaires et horaires. Peut localiser une information spécifique dans une liste et isoler l'information recherchée (par exemple dans « les pages jaunes » pour trouver un service ou un artisan). Peut comprendre les signes et les panneaux courants dans les lieux publics tels que rues, restaurants, gares ; sur le lieu de travail pour l'orientation, les instructions, la sécurité et le danger.

Lire pour s'informer et discuter : peut identifier l'information pertinente sur la plupart des écrits simples rencontrés tels que lettres, brochures et courts articles de journaux décrivant des faits.

Lire des instructions : peut comprendre un règlement concernant, par exemple, la sécurité, quand il est rédigé simplement. Peut suivre le mode d'emploi d'un appareil d'usage courant comme un téléphone public.

En **interaction orale**, ils sont capables d'accomplir des tâches simples et répétitives, qui demandent un échange direct d'informations. Ils peuvent aussi prendre part à de très courts échanges sociaux.

En **production orale**, ils sont capables d'utiliser un ensemble d'expressions et de phrases pour décrire, en des termes simples, leur famille, le lieu où ils habitent ou travail, leur loisir ou centre d'intérêt. Ils peuvent rédiger des notes et des messages courts et basiques, ou encore une lettre personnelle très simple. En ce qui concerne l'utilisation spontanée de la langue, les apprenants situés au niveau A2 sont capables d'utiliser des modèles de phrases élémentaires et des expressions mémorisées pour échanger un ensemble limité de vocabulaire pour exprimer des besoins de communication élémentaires et savent relier des phrases avec des connecteurs simples. Ils peuvent aussi utiliser des structures de base, mais commettent toujours des erreurs de débutant.

En **production écrite** : peut écrire sur des aspects quotidiens de son environnement, par exemple : les gens, les lieux, le travail ou les études, avec des phrases reliées en elles. Pour faire une description brève et élémentaire d'un événement, d'activités passées et d'expériences personnelles. Peut aussi écrire une suite de phrases simples sur sa famille, ses

conditions de vie, sa formation, son travail actuel ou le dernier en date. Peut écrire des biographies imaginaires et des poèmes courts et simples sur les gens. Pour les essais et rapports, pas de descripteurs disponibles !

Stratégies de la production :

- **Planification :** peut tirer de son répertoire une série d'expressions appropriées et les préparer en se les répétant.
- **Compensation :** peut utiliser un mot inadéquat de son répertoire et faire des gestes pour clarifier ce qu'il veut dire. Peut identifier ce qu'il/elle veut en le désignant du doigt (par exemple : « je voudrais cela s'il vous plaît »).
- **Contrôle et correction :** pas de descripteur disponible !

Le **niveau B1** correspond aux spécifications du niveau seuil pour un visiteur en pays étranger. Deux traits le caractérisent plus précisément. La première est la capacité à produire une interaction et obtenir ce que l'on désire dans des situations différentes :

- Suivre les points principaux d'une discussion assez longue à son sujet en mangué standard.
- Faire passer d'une manière compréhensible l'opinion voulant transmettre.
- Dire l'essentiel de ce que l'on veut dire en puisant avec souplesse dans un large éventail de formes simples.
- Etre capable de poursuivre une conversation ou une discussion même si l'on est quelque fois difficile à comprendre lorsque l'on essaie de dire exactement ce que l'on souhaite.
- Rester compréhensible lorsque l'on recherche un mot, une forme grammaticale, surtout quand il s'agit de longs énoncés.

Le second trait est de faire face habilement aux problèmes de la vie quotidienne, par exemple :

- Se débrouiller dans une situation imprévue dans les transports en commun
- Organiser un voyage
- Intervenir sans préparation dans une conversation sur des sujets familiers
- Faire une réclamation
- Prendre des initiatives lors d'un entretien
- Demander à quelqu'un d'éclaircir ou de préciser ce qu'il/elle vient de dire.

Entre le **niveau B1** et le **niveau B2**, les apprenants sont capables d'échanger des quantités d'informations beaucoup plus importantes.

En compréhension de l'oral, les apprenants situés au niveau B1 sont en mesure de comprendre les principaux points d'un discours clair et standard sur des sujets familiers ; ils sont aussi en mesure de suivre la plupart des émissions de radio et de télévision, à condition que celles-ci soient énoncées relativement lentement et distinctement.

En compréhension de l'écrit, ils sont capables de comprendre des textes qui décrivent des situations et des événements en faisant essentiellement appel à un vocabulaire extrêmement courant. Ils sont aussi en mesure de comprendre des expressions de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles.

En interaction orale, ils peuvent participer, sans préparation et avec assurance, à des conversations, à condition que celles-ci portent sur des sujets familiers et qui les intéressent sur le plan personnel, ou qui soient pertinents pour eux. Ils peuvent aussi faire face à des situations susceptibles de produire lorsqu'ils interagissent avec des locuteurs natifs.

En production orale, ils sont capables de relier des phrases de façon simple pour raconter une histoire ou décrire quelque chose : ils savent également exprimer brièvement leurs points de vue et projets. Ils sont capables d'écrire des textes simples sur des sujets qui leur sont familiers ou qui les intéressent, ainsi que des lettres personnelles dans lesquelles ils décrivent leurs expériences et leurs impressions. En ce qui concerne l'utilisation spontanée de la langue, les apprenants situés au niveau B1 possèdent suffisamment de connaissances linguistiques pour se débrouiller seuls et assez de vocabulaire pour effectuer des actes de la vie quotidienne et tenir des échanges sur des situations et des sujets familiers.

En production écrite : peut écrire des textes articulés simplement sur une gamme de sujets variés dans son domaine en liant une série d'éléments discrets en une séquence linéaire. Peut écrire des descriptions détaillées simples et directes sur une gamme étendue de sujets familiers dans le cadre de son domaine d'intérêt. Peut faire le compte rendu d'expériences en décrivant ses sentiments et ses réactions dans un texte simple et articulé. Peut écrire la description d'un événement, un voyage récent, réel ou imaginé. Peut raconter une histoire. Essais et rapports : peut écrire de brefs essais simples sur des sujets d'intérêt général. Peut résumer avec une certaine assurance une source d'informations factuelles sur des sujets familiers courants et non courants dans son domaine, en faire le rapport et donner son opinion.

Peut écrire des rapports très brefs de forme standard conventionnelle qui transmettent des informations factuelles courantes et justifient des actions.

Stratégies de production :

- **planification** : peut préparer et essayer de nouvelles expressions et combinaisons de mots et demander des remarques en retour à leur sujet. Peut prévoir et préparer la façon de communiquer les points importants qu'il/elle veut transmettre en exploitant toutes les ressources disponibles et en limitant le message aux moyens d'expression qu'il/elle trouve ou dont il/elle se souvient.
- **Compensation** : peut définir les caractéristiques de quelque chose de concret dont le nom lui échappe. Peut exprimer le sens d'un mot en donnant un autre signifiant quelque chose de semblable (par exemple, « un camion pour voyageurs » pour bus). Peut utiliser un mot simple signifiant quelque chose de semblable au concept recherché et solliciter une « correction ». peut franciser un mot de sa langue maternelle et demander s'il a été compris.
- **Contrôle et correction** : peut corriger les confusions de temps ou d'expressions qui ont conduit à des malentendus à condition que l'interlocuteur indique qu'il y'a un problème. Peut se faire confirmer la correction d'une forme utilisée. Peut recommencer avec une tactique différente s'il y'a une rupture de communication.

Le niveau B2 correspond au niveau intermédiaire, et vise à rendre compte des spécifications du niveau avancé, ou utilisateur indépendant. L'apprenant découvre qu'il est arrivé quelque part, qu'il voit les choses différemment et qu'il a acquis une nouvelle perspective. Le degré élémentaire de ce niveau se concentre sur l'efficacité de l'argumentation :

- Rendre compte de ses opinions et les défendre au cours d'une discussion en apportant des explications appropriées, des arguments et des commentaires.
- Développer un point de vue sur un sujet en soutenant tour à tour les avantages et les inconvénients des différentes opinions.
- Construire une argumentation logique
- Développer une argumentation en défendant ou accablant un point de vue donné.
- Exposer un problème et faire des concessions
- S'interroger sur les causes, conséquences, les situations hypothétiques.
- Participer activement à une situation informelle dans un contexte familier

- Faire des commentaires, exprimer clairement son opinion, évaluer les choix possibles, faire des hypothèses et y répondre.

En second lieu, si l'on parcourt le niveau, on constate deux nouveaux points de convergence. Le premier est d'être capable de faire mieux que de se débrouiller dans un discours social par exemple :

- Parler avec nature, aisance et efficacité
- Comprendre dans le détail de ce que l'on vous dit dans une langue standard, courante même si l'environnement est bruyant.
- Prendre l'initiative de la parole, prendre son tour de parole au moment voulu et clore la conversation lorsqu'il le faut.
- Intervenir avec un niveau d'aisance et de spontanéité qui rend possible les échanges avec les locuteurs natifs sans imposer de contraintes à l'une ou l'autre partie.
- S'adapter aux changements de sens, de style et d'insistance qui apparaissent normalement dans une conversation.

Le second point de convergence porte sur un nouveau degré de conscience de la langue :

- Corriger les fautes qui ont débouché sur des malentendus
- Prendre note des « fautes préférées » et contrôler consciemment le discours pour les traquer.
- Corriger les fautes et les erreurs aussitôt qu'on en prend conscience
- Prévoir ce qu'on va dire et la façon dont on va le dire en tenant compte de l'effet sur le (s) destinataire (s).

En compréhension de l'oral, les apprenants situés au niveau B2 sont capables de comprendre de longs discours structurés autour d'argumentaires complexes, à condition que le sujet leur soit relativement familier. Ils sont aussi capables de comprendre la plupart des émissions de télévision et de radio diffusées.

En compréhension de l'écrit, peut lire avec un grand degré d'autonomie en adaptant le mode et la rapidité de lecture à différents textes et objectifs et en utilisant les références convenables de manière sélective. Possède un vocabulaire de lecture large et actif mais pourra avoir des difficultés avec des expressions peu fréquentes. Peut lire une correspondance courante dans son domaine et saisir l'essentiel du sens. Peut parcourir rapidement un texte long et complexe et en relever les points pertinents. Peut identifier rapidement le contenu et la pertinence d'une

information, d'un article ou d'un reportage dans une gamme étendue de sujets professionnels afin de décider si une étude plus approfondie vaut la peine. Peut obtenir renseignements, idées et opinions de source hautement spécialisées dans son domaine. Peut comprendre des articles spécialisés hors de son domaine à condition de se référer à un dictionnaire de temps en temps pour vérifier la compréhension. Peut comprendre des articles et des rapports sur des problèmes contemporains et dans lesquels les auteurs adoptent une position ou un point de vue particuliers. Peut comprendre des instructions longues et complexes dans son domaine, y compris le détail des conditions et des mises en garde, à condition de pouvoir en relire les passages difficiles.

Stratégies pour la compréhension :

- **Reconnaître des indices et faire des déductions (oral et écrit) :** peut utiliser stratégies de compréhension dont l'écoute des points forts et le contrôle de la compréhension par les indices contextuels.

En production orale, ils sont en mesure d'effectuer des descriptions claires et détaillées, d'expliquer leur point de vue, de résumer l'opinion d'autrui et de comparer les avantages et les inconvénients d'une situation donnée. Ils peuvent rédiger des textes claires et détaillées sur une large gamme de sujets et construire un argumentaire en présentant à la fois des éléments pour et contre ; ils sont également capables de donner des renseignements précis. En utilisation spontanée de la langue, les apprenants situés au niveau B2 possèdent des connaissances linguistiques suffisamment étendues pour faire des descriptions claires et exprimer leur point de vue. Leur vocabulaire est assez varié et permet de couvrir la plupart des sujets généraux ainsi que les sujets qui les intéressent personnellement.

Ils maîtrisent relativement bien la grammaire et sont capables d'utiliser un nombre limité de liens logiques pour relier les segments de phrase et élaborer ainsi un discours clair et cohérent. Les erreurs commises ne nuisent pas à la communication, ils sont souvent capables de s'auto-corriger.

En production écrite : peut écrire des textes clairs et détaillés sur une gamme étendue de sujets relatifs à son domaine d'intérêt en faisant la synthèse et l'évaluation d'informations et d'arguments empruntés à des sources diverses. Peut aussi écrire des descriptions élaborées d'évènements et d'expériences réels ou imaginaires en indiquant la relation entre les idées dans un texte articulé et en respectant les règles du genre en question. Peut écrire des

descriptions claires et détaillées sur une variété de sujets en rapport avec son domaine d'intérêt. Peut écrire une critique de film, de livre ou de pièce de théâtre.

Essais et rapports : peut écrire un essai et un rapport qui développe une argumentation de façon méthodique en soulignant de manière appropriée les points importants et les détails pertinents qui viennent l'appuyer. Peut évaluer des idées différentes ou des solutions à un problème. Peut écrire un essai ou un rapport qui développe une argumentation en apportant des justifications pour ou contre un point de vue particulier et en expliquant les avantages et les inconvénients de différentes options. Peut synthétiser des informations et des arguments issus de sources diverses.

Stratégies pour la production :

- **Planification** : peut planifier ce qu'il faut dire et les moyens de le dire en tenant compte de l'effet à produire sur le (s) destinataire(s).
- **Compensation** : peut utiliser des périphrases et des paraphrases pour dissimuler des lacunes lexicales et structurales.
- **Contrôle et correction** : peut généralement corriger lapsus et erreurs après avoir pris conscience ou s'ils ont débouché sur un malentendu. Peut relever ses erreurs habituelles et surveiller consciemment son discours afin de les corriger.

Le Niveau C1 semble être caractérisé par le bon accès à une large gamme de discours qui permet une communication aisée et spontanée, comme on le verra dans les exemples suivants :

- Pouvoir s'exprimer avec aisance et spontanéité presque sans effort
- Avoir une bonne maîtrise d'un répertoire lexical large dont les lacunes sont facilement comblées par des périphrases.

Le niveau C2 n'a pas pour ambition d'égaliser la compétence d'un locuteur natif ou presque, mais son but est de caractériser le degré de précision, d'adéquation et d'aisance de la langue que l'on trouve dans le discours de ceux qui ont été des apprenants de haut niveau.

- Transmettre les subtilités de sens avec précision en utilisant avec une raisonnable exactitude une gamme étendue de modalisateurs.

- Avoir une bonne maîtrise des expressions idiomatiques et familières, accompagnée de la conscience des connotations.
- Revenir en arrière et reformuler une difficulté sans heurts de sorte que l'interlocuteur ne s'en aperçoive pas.

Ainsi, selon le CECR, l'acquisition d'une compétence dans une langue seconde ou étrangère est un phénomène très complexe. En effet, pour atteindre un niveau avancé de compétences, il ne suffit pas de suivre des cours de langues, il faut carrément participer activement à la communication « réelle » dans la langue cible. Ce qui signifie que le fait de posséder un niveau élevé de compétences est étroitement lié aux objectifs académiques et/ou professionnels de l'apprenant.

Seule une minorité de personnes parvient à atteindre le niveau C2 à partir du niveau A1. Cette progression qui représente généralement un long processus n'est jamais acquise d'avance ; elle ne peut en aucun cas être garantie par un volume d'enseignement exprimé en nombre d'heures passées dans la salle de classe.

Dès la troisième année primaire, l'apprenant algérien commence à se familiariser avec la langue française et donc à l'étude d'une langue étrangère. Cet apprentissage se déroule jusqu'à la troisième année secondaire avec des volumes hebdomadaires de cours relativement identiques⁷⁰. A ce niveau de scolarisation, l'apprenant cumule neuf années d'apprentissage de la langue française. Quant à l'épreuve du Baccalauréat de l'examen de français, elle se base sur une étude de texte et une production écrite, c'est-à-dire : la compréhension de l'écrit et l'expression écrite. Les autres compétences linguistiques (compréhension de l'oral et production orale) ne sont pas sollicitées. Précisons aussi, que l'expression écrite se décline sous la forme de phrases à agencer. Le candidat ne produit pas mais opère une organisation textuelle en se référant à des connecteurs. Est-ce vraiment de la production écrite ? Nous en doutons.

Après obtention de l'examen du Baccalauréat, l'orientation des candidats se fera sur la base des notes obtenues. Pour les candidats souhaitant poursuivre un cursus FLE, c'est donc la note de l'examen de français attribuée au BAC qui est prise en considération.

⁷⁰ Terminales scientifiques ou littéraires...

Une fois le candidat admis en cursus FLE, et ce après l'étude de la note obtenue en composition de français au BAC, qui en théorie est « bonne », l'apprenant rencontrent tout de même des difficultés lors du cursus universitaires. Ces difficultés sont d'ordre linguistique et notamment culturel. Evidemment, plus les compétences linguistiques en langue françaises sont abouties et plus les éléments culturels sont présents dans les discours.

Les compétences en langue française du nouveau bachelier sont quantifiées tout simplement par le biais de la note de français attribuée au BAC et aucun autre test ou examen oral n'est pris en considération.

Cela pourrait justifier l'incapacité des étudiants de français à accéder aux supports en langue française pour analyser un discours écrit/ oral francophone ou un texte littéraire francophone écrit / oral en classe de FLE.

Le profil linguistique de ces étudiants ne correspond donc pas forcément à l'orientation en cursus LMD / FLE du fait que beaucoup d'apprenants se hissent à peine au niveau A2 du CECRL. Cette « réalité linguistique » hypothèque les projections arrêtées par l'institution.

A ce niveau, l'étudiant n'est sûrement pas en mesure d'exploiter un écrit littéraire ni sur le plan linguistique : sémantique, esthétique... ni littéraire.

Il serait cependant souhaitable de revisiter le nombre d'heures consacrées par les programmeurs à l'université aux cours de français langue étrangère. Quels seraient alors les choix à opérer ? Modules à dominantes linguistiques ou littéraires ?

L'incitation des étudiants à la « lecture littéraire » pourrait être également un excellent moyen de rehaussement du niveau des étudiants en matière de compréhension des énoncés littéraires, et une véritable démarche de construction de savoirs, spécifique à la lecture littéraire. Ce dispositif permettra également le développement d'une posture spécifique à la lecture, à la structuration de la culture du lecteur et à l'éclairage de zones d'ombre du texte.

2.3 L'approche actionnelle. Une démarche vers l'autonomie

2.3.1. L'approche actionnelle et le CECRL

Avec l'approche actionnelle, le CECRL offre une vision de la communication comme action où le locuteur est considéré comme un acteur social, et donc l'apprenant comme acteur de son apprentissage et ce lors de situation authentique de communication, ce qui apparaît primordial

à l'université afin d'attirer leur attention et susciter leur motivation, leur implication et leur progression vers l'autonomie. Cette démarche permet de montrer de quelle manière les apprenants acquièrent les compétences linguistiques et culturelles nécessaires à leur intégration et donne aussi l'occasion de s'interroger sur l'évolution du rôle de l'enseignant.

Pourquoi ce choix pédagogique ? L'approche actionnelle marque une évolution de l'approche communicative. Certains parlent de continuités, d'autres de rupture, Richer⁷¹ (2009). Dans cette nouvelle conception, le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) propose une vision de la communication comme action où le locuteur est considéré comme un acteur social. A ce sujet rappelons ce qui suit :

La perspective privilégiée ici est (...) de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont seulement langagière (s) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des actions langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. (CECR, 2001 :15)

Dans cette situation d'enseignement/apprentissage des langues et des cultures, l'apprenant n'effectue plus une succession d'exercices, mais une suite de tâches liées à des activités sociales, fondées sur l'interaction, immédiatement transposables en situation réelle de communication. C'est pourquoi, Christian Puren⁷² désigne cette nouvelle perspective actionnelle sous le nom de « perspective de l'agir social ». Selon cet auteur, (Puren, 2009 :31).

La pédagogie des compétences impose à l'apprenant un comportement global (« d'une tâche »), le confrontant à des contextes semblables à ceux de la vie réelle (« situation »). (Denyer⁷³, 2009 : 145).

⁷¹ Jean Jacques Richer, Docteur en littérature française, docteur ès sciences du langage et maître de conférences à l'université de Bourgogne. L'objectif de l'auteur est d'éclairer la perspective actionnelle prônée par le CECRL à la lumière de la notion de compétence développée dans le monde professionnel depuis les années 1980.

⁷² Christian Puren, Didacticien des langues-cultures, spécialiste en espagnol et français langues étrangères. Professeur émérite à l'université de Saint-Etienne (France).

⁷³ Monique DENYER, Licenciée et agrégée en philosophie romane par l'université de Bruxelles. Monique DENYER a enseigné le français comme langue maternelle et l'espagnol comme langue étrangère.

2.3.2. La notion de « tâche » définition

Les auteurs du CECRL définissent ainsi la notion de tâche :

Il y'a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet (s) qui y mobilise (nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose (nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. (2001 :15)

L'intérêt de cette démarche est que l'apprenant est placé au cœur de la réflexion, c'est lui qui va développer des stratégies de résolutions de problèmes afin d'optimiser ses ressources langagières et progresser vers son autonomie. Ainsi, les connaissances et les compétences langagières acquises durant le processus d'apprentissage permettent à l'apprenant un agir social dans la vie réelle. Il semblerait que l'approche actionnelle, objet de notre recherche dans ce chapitre, et sur laquelle s'appuie le Cadre européen commun de référence pour les langues est propice pour la concrétisation de cet objectif, puisqu'elle se fonde sur l'approche par les tâches et la pédagogie du projet. Ces dernières permettent le développement des compétences par la réalisation de tâches en classe. Ces notions de : compétences, tâche, pédagogie du projet... commencent à occuper une place importante dans les manuels scolaires algériens.

Il faut souligner au passage que la recherche universitaire sur la perspective actionnelle de façon générale et sur son application dans l'enseignement/apprentissage en Algérie est très rare. Sur 228 thèses soutenues en Algérie, recueillies sur le site LAFEF (Langue Française et Expressions Francophones), une seule porte sur ce thème. Il s'agit de la thèse de Amar Ammouden intitulée « Intégration des TIC et perspective actionnelle dans l'enseignement/apprentissage du FLE : Le cas de la Licence de français en Algérie » (2014). Il a été question dans cette recherche de mettre en avant la place et l'apport des technologies de l'information et de la communication dans un enseignement fondé sur l'approche actionnelle.

2.3.3. De l'approche communicative à l'approche actionnelle

Dès les premières pages du document CECR, nous rencontrons une citation comportant les principes de base de la perspective actionnelle, qui nous renseigne sur quelques traits distinctifs entre cette approche et l'approche communicative :

« La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des actions langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification » (CECR, 2001 :15)

En nous appuyant sur cette définition, nous constatons que la perspective actionnelle se base essentiellement sur le déroulement des apprentissages sous forme de tâches à réaliser et se détache de l'approche communicative. Nous passons donc à l'apprenant d'une langue à l'acteur social, utilisant la langue pour co-agir dans la vie réelle. « La perspective actionnelle fait écho aux préoccupations des nations de former des acteurs sociaux : des personnes capables de travailler en collaboration sur des projets à long terme avec des partenaires étrangers » (Thibert, 2010 :1).

L'approche actionnelle favorise aussi la collaboration et le travail en groupe et par projet, contrairement à l'approche communicative qui est centré sur le travail individuel de l'apprenant. En dépit de ces changements plus ou moins considérables, on ne peut pas parler d'une véritable rupture ou d'un vrai décrochage de cette nouvelle approche qu'est l'approche actionnelle par rapport à l'approche communicative. Cette dernière demeure importante et capitale dans la mesure où l'approche actionnelle s'intéresse à la dimension pratique de la langue, mais la considère comme étant une compétence parmi d'autre en langue.

L'ambiguïté de la situation de l'enseignement/apprentissage dans la perspective actionnelle est dictée par le passage d'un agir sur l'autre à un agir avec l'autre. « L'agir de référence de l'approche communicative était un agir sur l'autre avec la langue : dans une situation de prise de contact initiale (...) Or l'agir de référence annoncé dans ce texte du CECR est l'action social, c'est-à-dire un agir avec l'autre... » (Puren, 2006 :37)

De ce qui précède, nous retenons les points importants qui sous-tendent notre analyse dans ce chapitre. Le passage de l'approche communicative à l'approche actionnelle a entraîné le passage d'une focalisation sur la communication et sur l'apprenant à une centration sur le développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle, en s'appuyant principalement sur l'action menée en groupe, à partir d'un projet pédagogique ayant une signification dans la vie réelle de l'apprenant dans la société (situation authentique).

De ce fait, il est conseillé que les pratiques de classes soient caractérisées par la réalisation de tâches, par l'élaboration de projets, qui s'inscrivent dans des sujets relevant du quotidien du citoyen, puisque l'objectif de l'enseignement des langues d'après le CECR ne se limite pas seulement aux compétences langagières et d'échange, mais à leur exploitation dans la vie quotidienne.

L'une des spécificités du CECR est le fait qu'il « *définit les niveaux de compétence qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage et à tout moment de la vie.* » (CECR : 9). Les compétences sont définies comme étant « *L'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir* » (CECR : 15). Nous retenons donc que les compétences dont dispose l'apprenant en classe et l'utilisateur en société lui permettent une interaction en différentes situations et contextes, d'où le concept de la perspective actionnelle. C'est pourquoi elle se fonde sur l'approche par les tâches. En effet, « le niveau de compétence d'un apprenant est défini en fonction de plus ou moins grand nombre de tâches qu'il est capable de réaliser correctement » (E. Rosen⁷⁴, 2009 : 488). Toutes ces compétences pourraient être mobilisées lors de la réalisation d'une tâche particulière. Cette dernière se définit comme étant « *une visée actionnelle que l'auteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé, il peut s'agir tout aussi bien (...) de commander un repas dans un restaurant ...* » (CECR :16). Suivant cette citation, la tâche consistant à commander un repas dans un restaurant, nécessite une mobilisation de compétences : habilité à lire un menu, à interpeller le serveur avec les règles de politesse, interagir avec lui... ».

L'approche actionnelle peut être résumée au fait que son apparition est synonyme d'amélioration de l'approche communicative, tel que le démontre son appellation, à intégrer l'action dans son enseignement/apprentissage des langues étrangères par la réalisation de tâches. Dans ses travaux, Christian Puren a distingué clairement la notion de « tâche » à celle de « l'action ». En commençant par la distinction « apprenant /utilisateur » et « apprentissage/usage ». Il définit la « tâche » comme tout ce que fait l'apprenant dans son processus d'apprentissage, et comme « action » tout ce que fait l'utilisateur dans la société (Puren 2004). Ainsi, le point fort de l'approche actionnelle, réside dans le fait que l'on retrouve une

⁷⁴ Evelyne ROSEN REINHARDT, Maître de conférences en Didactique des Langues. Domaines de recherche : Enjeux du CECR pour la classe de langues, perspective actionnelle et pédagogie du projet, didactique du FLE et usages du numérique.

collaboration entre les apprenants dans le cadre du projet de classe : « La pédagogie du projet représente depuis longtemps un exemple d'approche actionnelle. Elle est souvent liée aux notions d'interdisciplinarité et d'interculturalité ». (Springer⁷⁵, 2010)

Complémentarité des approches actionnelle et communicative :

Les approches actionnelle et communicative se veulent actuellement complémentaires dans les classes de FLE dans le contexte algérien, même si elles diffèrent sur certains détails. Nous tenterons dans ce qui suit de résumer les points communs et les points divergents des deux approches.

En ce qui concerne les points de similitudes, les deux approches :

- Sont centrés sur l'apprenant
- Visent à mobiliser les apprenants physiquement
- Utilisent la langue et les textes en contexte (et non des actes de paroles indépendants d'un sujet donné)
- Parlent des documents authentiques, quotidiens et actuels
- Qualifient l'enseignement en tant que guide/conseiller ; ne le considèrent pas uniquement comme une autorité savante.
- Permettent aux apprenants le travail coopératif ; de ce fait, elles développent leurs compétences sociales.

En ce qui concerne des points de dissimilitudes entre les deux approches :

- L'approche actionnelle conduit l'apprenant en dehors de la classe tandis que l'approche communicative le conserve en milieu scolaire y compris l'exercice des jeux de rôle.
- L'approche actionnelle met l'apprenant dans la position d'utilisateur de langue tandis que l'approche communicative fait de l'apprenant uniquement un joueur.
- L'approche actionnelle permet à l'apprenant de s'approprier une bonne estime de soi car en réalisant son projet l'apprenant agit, parfois même bon gré mal gré, tout seul sans être critiqué par autrui (son milieu académique). Il apprend à ne pas avoir peur de commettre des erreurs. L'approche communicative situe l'apprenant sous l'optique d'autres apprenants et celle de l'enseignant.

⁷⁵ Claude SPRINGER, Professeur émérite Laboratoire Parole et Langage, Aix-Marseille Université.

- L'approche actionnelle ne se centre pas sur la langue mais sur la résolution d'un problème, sur l'aboutissement d'une fin. Elle emploie la langue en tant qu'instrument intermédiaire. La langue n'est pas un but à part entière. L'approche communicative utilise la langue spécifiquement pour établir la communication, une visée par excellence.

Sous cette perspective, le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (2001 : 15), consacre totalement sa deuxième partie à l'approche actionnelle, d'où notre motivation à présenter cette démarche dans cette première partie de notre travail.

Le cadre indique :

« Un Cadre de référence pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues vivantes, transparent, cohérent et exhaustif que possible, doit se situer par rapport à une représentation d'ensemble très générale de l'usage et de l'apprentissage des langues. La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celle-ci s'inscrivent elles-mêmes, à l'intérieur d'actions en contexte social qui seule leur donnent leur pleine signification.

Il est vrai que les actes de parole tiennent naturellement place dans les activités langagières. Il est quand même nécessaire qu'ils ne restent pas uniquement en milieu académique ; il vaudra mieux qu'ils gagnent une valeur sociale. La langue d'apprentissage, quand elle se limite en salle de classe, risque ultérieurement de s'user en terme de compétence pour cause principale de son immobilisation ».

Comme l'approche actionnelle et l'approche communicative accordent toutes les deux une importance capitale à la notion de compétence, et puisque notre travail vise l'apprentissage des langues étrangères en contexte algérien, nous tenterons dans le chapitre qui suit d'aborder les deux compétences linguistiques non-avancées chez le public étudiant en première année Licence LMD et les apprenants de l'Institut Français d'Oran se situant au niveau B1 du CECRL. Nous démontrerons les raisons des lacunes rencontrées par les apprenants et ce face à l'approche d'un texte littéraire francophone.

CHAPITRE 3 : LES COMPETENCES LINGUISTIQUES VISEES

3.1. Les compétences linguistiques non-avancées chez l'étudiant algérien : constat

En théorie, il existe quatre compétences non-avancées chez l'étudiant/apprenant algérien en classe de FLE. A son arrivée à l'université, le public étudiant, dans sa grande majorité, est en incapacité à comprendre un extrait littéraire francophone, et à produire un écrit cohérent répondant à la consigne donnée. Dans les quatre compétences linguistiques du CECRL : la compréhension de l'oral, la compréhension de l'écrit, la production orale et la production écrite, nous retrouvons chez de nombreux étudiants algériens une certaine insuffisance dans la pratique linguistique. Cela génère de sérieuses difficultés en enseignement/apprentissage de la langue. Ainsi les apprenants face à l'apprentissage de cette langue étrangère se retrouvent insuffisamment outillés. Notre recherche s'intéressera à démontrer les raisons des dysfonctionnements dans l'apprentissage de la langue française chez les étudiants universitaires en 1^{ère} année LMD et de l'Institut Français d'Oran, aspirant à la maîtrise de la langue, et qui se destinent dans le futur pour une majorité à enseigner. Notre recherche s'intéressera également à l'analyse de ces dysfonctionnements en compréhension et production des écrits.

Parallèlement, chez les apprenants du niveau B1 de l'Institut français d'Oran (niveau approximativement identique à celui des universitaires), les mêmes symptômes linguistiques ont été constatés. Nous ciblerons d'abord les difficultés rencontrées dans les deux compétences écrites qui sont : la compréhension de l'écrit et la production écrite. En compréhension de l'écrit, nous nous intéresserons aux textes littéraires francophones. En effet, les étudiants avouent rencontrer des difficultés à l'appréhension du support littéraire francophone et ce au niveau de la langue utilisée (figures de style, lexique recherché ou désuet) mais aussi par rapport aux idées exprimées (souvent renvoyant au contexte dans lequel s'inscrit l'œuvre dont a été tiré le texte)... En production de l'écrit, les étudiants avouent ne pas comprendre la consigne posée. A l'université, en première année de Licence, le résumé, le commentaire, le commentaire composé et dissertation sont favorisés, proposés aux étudiants sans pour autant noter des incidences positives au plan linguistique. Souvent, dans les modules littéraires, c'est à partir d'une citation extraite d'une œuvre littéraire que les étudiants doivent commenter et développer certaines thèses. Or, les étudiants sont contraints de produire des écrits divers alors qu'ils ne comprennent pas, au préalable, la citation proposée, ou comprennent avec plus ou moins de réussite mais leur répertoire lexical s'avère

peu riche et ce faute de disposer d'un « capital égal à au moins 3000 termes⁷⁶ ». Ayant L'insuffisance en pratiqué de la langue explique cette situation en rappelant qu'en langue maternelle, le locuteur « mémorise » un répertoire lexical avant de formuler de manière « standard ». Un locuteur, dans sa langue inaugurale s'exprime en juxtaposant des termes puis articule les termes à l'aide de connecteurs. Pour illustrer ce propos, prenons l'exemple suivant : « maman chocolat » qui signifie « maman, je veux du chocolat ». A travers ce simple exemple, il est aisé de constater que le jeune locuteur emploie prioritairement des termes pleins de sens (maman + chocolat) sans s'encombrer de verbe d'action, de genre ou de personne. Instinctivement, un jeune locuteur, en pratique de sa langue maternelle mémorise les termes qui renvoient à des SIGNIFIES CONCRETS. Un déterminant (du, des) n'a pas de sens à ce stade d'élocution.

3.1.1. Disfonctionnements linguistiques : compréhension et production écrites

La compréhension des écrits littéraires et la production des écrits à partir d'extraits ou citations littéraires chez les étudiants algériens en cursus de la première Licence de Français sont l'objet de notre recherche. Nous démontrerons dans la deuxième partie du travail quelques exemples d'ambiguïtés posées, à travers deux extraits de textes littéraires de deux périodes différentes.

Cependant, avant d'aborder toutes ces ambiguïtés rencontrées par les apprenants en classe de FLE, il est utile de rappeler qu'en didactique, une langue devient étrangère lorsqu'elle est constituée comme un objet linguistique d'enseignement et d'apprentissage qui s'oppose par ses qualités à la langue Maternelle. La langue étrangère n'est pas la langue de première socialisation, ni la première dans l'ordre des appropriations linguistiques. La proportion entre apprentissage et acquisition s'inverse dans son mode d'appropriation par rapport à ce qui fonde la langue maternelle et le critère d'appartenance est lui aussi minoré.

Une langue est donc étrangère pour deux types de sujets : ceux qui, ne la reconnaissent pas comme langue maternelle, entrent dans un processus plus ou moins volontaire d'appropriation ; ceux, qui la reconnaissent ou non comme langue maternelle, en font l'objet d'un enseignement à des parlours non-natifs.

La didactique des langues a pour objet l'étude des conditions et des modalités d'enseignement et d'appropriation des langues en milieu non-naturel. Son objet ainsi défini, l'enseignement

⁷⁶ En seuil de « survie linguistique », le locuteur doit disposer d'un répertoire lexical de 2000 mots.

est conçu comme le guidage des apprenants dans leur acte d'appropriation linguistico-culturel.

Néanmoins, dans la mesure où la frontière entre les situations dites en milieu naturel et les situations dites en milieu non naturel ne sont pas bien définies, certains aspects de la recherche en acquisition concernent soit la didactique des langues, soit la linguistique, ou plus précisément la psycholinguistique.

3.1.2. La didactique des langues : objectifs en classe de FLE

Bien que la didactique des langues ne soit apparue qu'à la fin du XIX^{ème} siècle, l'enseignement des langues a toujours été un souci en Europe, surtout, au départ, par l'enseignement scolaire du latin et du grec. Plus tard, avec les voyages et les découvertes géographiques, il a fallu trouver des méthodes afin d'apprendre la langue aux étrangers. Plusieurs méthodologies ont donc vu le jour, puis ont été marquées par des changements et ce, selon les besoins des apprenants, les objectifs des concepteurs, et le public visé.

La notion de didactique des langues et des cultures a été proposée dans les années 80 par plusieurs didacticiens. Il s'agissait à l'époque de souligner l'originalité de la didactique du FLE par rapport à la linguistique jugée trop hégémonique en gardant à l'esprit que la didactique signifie aussi enseignement de la langue mais aussi de la culture. Cette dernière est souvent tenue comme quantité négligeable par les linguistes.

La didactique des langues a également pour optique l'introduction de la dimension culturelle dans l'enseignement/apprentissage du FLE outre le fait que cela contribue à démarquer davantage encore la didactique de la linguistique. Cette prise en compte anthropologique correspondait au besoin de découverte de l'Autre envisagé comme un individu social, construisant sa compétence linguistique grâce à ses interactions avec ses pairs. Cette période marquée par les Approches communicatives était très propice au développement du concept.

Le poids de la culture va alors aller croissant dans l'univers du FLE. Son importance est soulignée dans la conception du plurilinguisme prônée dans le Cadre européen commun de référence pour les langues.

La didactique du FLE n'est pas une discipline autonome. Elle est au carrefour d'un ensemble de disciplines dites de référence ou encore contributives. La didactique emprunte des théories, des concepts, des modèles et des idées, etc. Elle se positionne au centre des :

sciences du langage, de la communication, de l'éducation, et des sciences psychologiques, humaines et sociales.

Quant au poids de la linguistique, il semblait lourd dans les années 60-70. Les années 80 ont vu se développer plusieurs méthodologies dont : le structuralisme et les méthodes audiovisuelles –MAV-. Celles-ci sont des méthodologies d'enseignement centrées sur une formation spécifique à utilisation de matériels pédagogiques. L'anthropologie culturelle est apparue dans le paysage du FLE et n'a cessé de prospérer.

Aujourd'hui c'est l'effet inverse qui s'observe. La culture occupe le devant de la scène de manière hégémonique. Le cadre européen commun de référence pour les langues n'évoque qu'épisodiquement la dimension linguistique, simple composante de la compétence à communiquer langagièrement.

3.1.3. La compétence de communication et ses composantes

Tout au long de l'évolution des méthodologies et des approches communicatives, le texte littéraire n'a cessé d'être au cœur des débats.

Dans la plus vieille méthodologie, désignée plus fréquemment par les termes « méthode traditionnelle » ou « méthode grammaire-traduction », le texte littéraire avait monopolisé le choix des enseignants. Certes, la pédagogie de son utilisation était susceptible de satisfaire ses objectifs, à savoir l'enseignement de la grammaire linguistique et du lexique.

Par ailleurs, on contribuait aux textes littéraires une fonction formative censée aider à la formation intellectuelle et morale de l'individu.

Cette méthodologie traditionnelle adoptée dans le 18^{ème} siècle et la première moitié du 19^{ème} siècle se basait également sur la lecture et la traduction de textes littéraires en langue étrangère, ce qui plaçait l'oral au second plan. Elle a donné par la suite lieu à de nombreuses évolutions qui ont abouti à la l'apparition des nouvelles méthodologies modernes, dont la méthodologie structuro-global-audio-visuel (SGAV), l'approche communicative et l'approche actionnelle.

Le SGAV, est une conception structuro-globale, audio-visuelle de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue étrangère, c'est-à dire un ensemble concerté, cohérent et interactif de principes fondamentaux, accordant la priorité à la communication orale en interaction associant le verbal au virtuel, le para verbal, l'ensemble du comportement

corporel. Elle considère donc la langue comme une pratique orale. On assiste alors à une dévalorisation du texte écrit et du texte littéraire dont le caractère « élitiste » ne favorise pas l'apprentissage de la langue orale.

Postérieurement à la seconde guerre mondiale et à la décolonisation, la France se trouve obligé de lutter contre l'expansion de l'anglo-américain comme langue de communication internationale, en cherchant à retrouver son rayonnement culturel et linguistique et cela dès le début des années 50. La méthodologie SGAV repose sur le triangle : situation de communication/dialogue/image. Elle exige la mise en place d'un dispositif lourd d'enseignement qui comporte des formations spécifiques aux enseignants, par le biais de stages, des coûts matériels importants de mise en place (magnétophone/ laboratoire de langue...) et des dispositifs d'enseignement contraignants : nombre réduit d'apprenants/ enseignement hebdomadaire intensif/ formation sur une longue durée.

La méthodologie structuro-globale audiovisuelle est pour beaucoup plus proche de la méthodologie directe européenne que de l'audio-orale américaine et présenteraient également des affinités avec la méthode situationnelle anglaise. En ce sens, la SGAV aurait donc le mérite de tenir compte du contexte social d'utilisation d'une langue et permettrait d'apprendre assez vite à communiquer oralement avec des natifs de langues étrangères.

En réaction contre la méthodologie orale et la méthodologie audiovisuelle, de nouvelles approches dites : communicatives se sont développées dans les années 1970.

Appelée approche et non méthodologie par souci de prudence étant donné qu'on ne la considérait pas comme une méthodologie constituée solide. L'approche communicative est le fruit de plusieurs recherches et de travaux de didacticiens anglo-saxons (D. Hymes 1972) et de spécialiste en sciences du langage (S. Moirand 1982).

Les approches communicatives s'opposent aux méthodologies SGAV sur la conception de la langue comme : structure, et le rejet de mettre en avant les échanges et les dimensions sociales (Niveaux de langue, sous-codes...), et le choix de support pédagogique non-authentique (fabriqué), ainsi que l'importance accordée à la grammaire, à la phonétique et aux lexiques.

La compétence de communication a été définie en 1972 par D. Hymes⁷⁷ comme : « *La connaissance de règles psychologiques, sociales et culturelles qui commandent l'utilisation de la parole dans un cadre social* », on redécouvre l'intérêt de la langue écrite usuelle. D'où le besoin de textes-supports. Les didacticiens optent pour les documents authentiques et se proposent de mettre à l'écart le texte littéraire, considérant que sa pratique n'a rien à voir avec la pratique de la langue.

Or, il a fallu remarquer à la suite de Séoud⁷⁸ qui considérait que : « la langue fait la littérature et la littérature soutient la langue » (1994 :25). Il souligne également l'énorme avantage que peut offrir le texte littéraire de pouvoir être utilisé à la fois en tant que tel (pour lui-même) et en tant que moyen d'apprentissage de différentes potentialités de la langue cible.

Pour le CECR les compétences correspondent aux capacités d'un individu en général, et d'un apprenant en particulier, à communiquer dans la langue cible. Le développement des compétences est donc pour l'enseignant un objectif prioritaire, sachant que :

(Les apprenants) « mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes et conditions variés et en se pliant à différentes contraintes afin de réaliser différentes activités langagières permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant des stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences. » (Conseil de l'Europe 2001).

Le CECR distingue trois composantes de la compétence de communication, les compétences linguistique, sociolinguistique et pragmatique.

La compétence linguistique, c'est-à-dire l'habileté à interpréter et à appliquer les règles du code linguistique dans une situation de communication. Et se décline-en :

Compétences lexicales : la connaissance et la capacité à utiliser le vocabulaire d'une langue qui se compose d'éléments lexicaux et d'éléments grammaticaux.

⁷⁷ Sociolinguiste, anthropologue et folkloriste américain dont le travail porte essentiellement sur les langues amérindiennes du Nord-Ouest Pacifique. Il a mis en place le modèle SPEAKING : Outil contribuant à identifier et catégoriser les composantes d'une interaction linguistique.

⁷⁸ Didacticien, et auteur de nombreux ouvrages sur l'enseignement du français et la didactique de la littérature.

Compétence grammaticale : la connaissance des ressources grammaticales de la langue et la capacité à les utiliser.

Compétence sémantique : la conscience et le contrôle que l'apprenant a de l'organisation du sens

Compétence phonologique : une connaissance de la perception et de la production et une aptitude à percevoir et à produire les unités sonores de la langue et leur réalisation dans des contextes particuliers, les traits phonétiques qui distinguent les phonèmes, la composition phonétique des mots, la prosodie ou phonétique de la phrase.

Compétence orthographique : une connaissance de la perception et de la production des symboles qui composent les textes et l'habileté correspondante.

Compétence orthoépique : la connaissance des conventions orthographiques, la capacité à consulter un dictionnaire et la connaissance des conventions qui y sont mis en œuvre pour présenter la prononciation, la connaissance des implications des formes écrites, en particulier des signes de ponctuation, pour le rythme et l'intonation, la capacité à résoudre des équivoques (homonymes, ambiguïté syntaxique...etc.) à la lumière du contexte.

La compétence pragmatique : englobe la compétence discursive qui est définie comme l'habileté à organiser des phrases dans un ensemble cohérent, donc à structurer son discours. Ainsi que la compétence fonctionnelle utilise le discours oral et écrit en termes de communication à des fins fonctionnelles particulières.

La compétence sociolinguistique : comprend les marques de relations sociales telles que les salutations, les façons de s'adresser à quelqu'un en fonction du degré de familiarité que l'on a avec lui, ou encore le choix d'exclamations qu'on utilise dans un discours oral. Les règles de politesse ou d'impolitesse, la connaissance et la capacité à produire des proverbes, expressions imagées, les différents registres de langue (officiel, formel, neutre, informel, familial, intime) ; les dialectes et les accents ainsi que le vocabulaire particulier aux différentes communautés linguistiques francophones.

En Algérie, la notion de compétence chapeaute aussi aux institutions scolaires ainsi que les privées, l'objectif de de ces dernières étant de faire acquérir aux apprenants des compétences qui se conçoivent comme une combinaison de connaissances fondamentales (le savoir) et une

capacité à les mettre en œuvre dans différentes situations (savoir-faire), ainsi que des attitudes indispensables (savoir-être).

Certains termes peuvent-être mis en relation : savoir peut être relié à connaissance, savoir-faire à capacité et savoir-être à attitude. Toutes ces notions se définissent comme non-figées, et qui peuvent se développer, voire évoluer dans le temps.

Le CECRL porte une attention particulière à la méthodologie en s'interrogeant sur la manière dont la langue peut être acquise et en s'interrogeant sur le processus d'apprentissage/acquisition de cette langue. Là encore, le but du Cadre Européen n'est pas de recommander telle ou telle méthode, mais de présenter diverses options et inviter à y réfléchir.

L'approche communicative a dominé l'enseignement des langues et, en particulier celui du FLE, depuis les années 1980. Des limites et des paradoxes ont commencé néanmoins à être soulignés à la fin des années 1990. Ils concernent notamment la tendance à considérer la performance du locuteur natif comme l'idéal à atteindre, à envisager la compétence comme un tout homogène et à accorder une place importante à la dimension langagière de la compétence (en négligeant les composantes culturelles et stratégiques).

Le CECRL prend en compte ces limites et paradoxes et dépasse, en les intégrant, en définissant ce que pourrait-être une compétence plurilingue et pluriculturelle et en inscrivant la réflexion dans une perspective actionnelle. La dimension essentielle du CECRL est de présenter le modèle de communication et d'apprentissage en termes d'action.

On peut retenir certains éléments nouveaux par rapport à l'approche communicative, entre autres :

- La prise en compte de savoirs antérieurs du sujet (savoir, savoir-faire, savoir-être) qui façonnent son savoir apprendre, sa capacité à traiter du nouveau ;
- Le choix d'accorder la primauté à la compétence sociolinguistique qui informe les compétences linguistique et pragmatique du sujet.
- La défense d'une compétence plurilingue et pluriculturelle.

La compétence à communiquer langagièrement de tout apprenant (constituée, dans cette perspective, de l'ensemble de ses savoirs et de ses compétences sociolinguistiques, linguistiques et pragmatiques) est mise en œuvre dans diverses activités.

3.2 Compétences ciblées en classe de FLE :

3.2.1. Le savoir-être, le savoir-faire et le savoir-agir

L'université algérienne a pour objectif principal de promouvoir la qualité de son enseignement supérieur en contribuant à professionnaliser ses acteurs.

Le programme des cours de la section de langue française accompagne les étudiants au développement de différentes compétences linguistiques après avoir procédé à l'analyse des besoins et donc ces compétences seront ciblées. On entend par ces dernières, **le savoir-être, le savoir-faire et le savoir-agir.**

Le savoir-être est le fait que l'étudiant ouvre son esprit à l'ensemble des possibles de ce qui, par la pensée, peut faire l'objet d'une préhension du monde. C'est également le fait de participer à des échanges dialogiques dans un esprit démocratique.

Le savoir-faire met en avant les termes suivants :

Réflexives= cognitives et discursives

Questionner/problématiser

Conceptualiser : définir les termes employés, faire les distinctions conceptuelles, donner des critères, clarifier les concepts.

Rechercher : proposer une hypothèse

Raisonner : argumenter ses propos, réfuter un argument

Synthétiser, comparer, formuler une hypothèse, énoncer une idée

Le savoir-agir est le fait de savoir animer démocratiquement un groupe, savoir aussi coopérer dans une recherche, savoir présenter oralement une question culturelle et philosophique (en utilisant au besoin des outils de présentation). C'est aussi la maîtrise de la rédaction d'un article de recherche culturelle et philosophique.

On entend par les compétences ciblées, toutes compétences sollicitées pour l'apprentissage/acquisition d'une langue étrangère. Pour cela des objectifs en sont fixés.

La compétence est donc un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être qui permet de résoudre une famille de situations-problèmes. Elle démultiplie en autant d'objectifs d'apprentissage que nécessaire.

L'objectif d'apprentissage permet d'identifier des actions pédagogiques précises, adaptées à un niveau déterminé. C'est un instrument fonctionnel intégré dans la logique de mise en place de séquences.

Discuter de compétence en milieu scolaire, c'est mettre l'accent sur le développement personnel et social de l'apprenant, c'est-à-dire sur le nécessaire lien créé entre les apprentissages acquis à l'école et les contextes d'utilisation hors de la classe.

3.2.2. Un contrat d'apprentissage : l'évaluation formative

La mise en place d'un nouveau contrat d'apprentissage, la pratique d'une évaluation formative qui a pour fonction l'amélioration de l'apprentissage en cours en détectant les difficultés de l'apprenant (diagnostic), et l'ouverture aux autres disciplines s'impose en classe de langue. C'est donc dans la perspective d'une appropriation à la fois durable et significative des connaissances que se fait l'entrée des compétences dans le programme d'enseignement.

L'évaluation formative nécessite une modification du statut de l'erreur, de l'implication de l'apprenant dans la mise en œuvre des décisions pédagogiques et des évaluations. Elle peut être selon maintes recherches effectuées :

Rétroactive, basée sur un contrôle ou une interrogation.

Interactive, basée sur l'observation des comportements, des interactions, et productions individuelles ou en sous-groupes.

Proactive, lors d'un recueil d'indices susceptibles de guider des apprentissages ultérieurs.

3.3 Compétences acquises en classe de FLE

3.3.1. Activités de réception, production et interaction

On distingue quatre activités principales : les activités de réception (autrement dit la compréhension orale et écrite, ainsi que la réception audio-visuelle), les activités de production (la production orale et écrite), les activités d'interaction (orale et écrite) et les activités de médiation (orale et écrite).

Rappelons que pour chacune de ces activités, des descripteurs sont proposés pour les six niveaux de compétences retenues, du niveau « élémentaire » au niveau « expertise » dans la langue-culture : A1 est le niveau introductif, A2 le niveau de survie, B1 le niveau seuil, B2 le niveau avancé, C1 le niveau expérimenté, C2 le niveau de maîtrise éprouvée de la langue culture. Les capacités qu'un apprenant doit avoir acquises à un niveau donné sont ainsi déterminées.

Pour illustration ; en matière de production écrite, lorsqu'il s'agit d'écriture créative, cela donne pour le niveau A1 : « L'apprenant/e peut écrire des phrases d'expressions simples sur lui/elle-même et des personnages imaginaires, où ils vivent et ce qu'ils font », et pour le niveau C2 : « L'apprenant/e peut écrire des histoires ou des récits d'expérience captivants, de manière limpide et fluide et dans un style approprié au genre adopté ». (CECRL)

Le CECRL est de ce fait la source mère des descripteurs qui sont ensuite repris dans différents documents, dont les documents pour l'auto-évaluation. Ces documents permettent aux apprenants/étudiants en langue étrangère de s'auto-évaluer, que ce soit tout au long de leur apprentissage ou à un niveau donné de leur apprentissage.

Cela vise aussi à asseoir chez l'apprenant/étudiant une acquisition de compétences plurilingues et pluriculturelles, tout au long de la vie.

C'est ainsi que l'on pourrait reconnaître les capacités différenciées et complémentaires des apprenants/étudiants de langue étrangère selon les activités, les langues et les cultures.

Rappelons également que le cadre européen commun de références pour les langues, apprendre, enseigner, évaluer (désormais le cadre) sont des démarches dotées d'instruments élaborés collectivement, qui sont proposés comme base pour assurer une meilleure lisibilité des enseignements des langues. Il ne s'agit pas d'un programme d'enseignement mais d'un référentiel qui permet justement l'élaboration de tel ou tel programme.

3.3.2. Le CECRL, offres et certifications

Le CECRL offre aujourd'hui une plate-forme de réflexion didactique qui alimente les offres de cours et des certifications telles que : le DELF (Diplôme d'Etude en Langue Française) et le DALF (Diplôme Approfondi en Langue Française).

Ces nouvelles certifications s'appuient sur des travaux récents de description de la langue française, publiés dans des référentiels qui succèdent le niveau SEUIL, et font un pas supplémentaire à l'approche communicative, en insistant sur les activités de réception, de production, d'interaction et de médiation.

Ce qui a grandement contribué à l'influence du cadre fut son échelle de maîtrise des compétences, articulée en six niveaux (du niveau A1 à C2), et qui sert de point de départ à l'élaboration de tests de connaissance ou de certifications en langues. Il fournit aussi des descripteurs de compétences (comme, par exemple, « être capable de comprendre une carte postale » ou « être capable de défendre un point de vue »).

Il importe de souligner que le cadre n'est pas un instrument à visée technique (évaluative, en particulier) mais qu'il entend constituer une politique linguistique éducative, destiné à rendre possible la réalisation d'une éducation plurilingue. Cette finalité se réalise précisément par le fait que les compétences à atteindre en langue sont décrites de manière aussi précise que possible, s'agissant de savoirs et de savoir-faire aussi complexes que la connaissance de la langue en elle-même.

En d'autres termes, la finalité de l'apprentissage d'une langue étrangère ne saurait-être de s'exprimer comme un « natif », mais d'acquérir le maximum de compétences linguistiques permettant une compréhension et une production de la langue à l'oral comme à l'écrit.

CONCLUSION

En conclusion de cette première partie de notre travail, il serait important de rappeler que l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère ne pourrait se dissocier de l'acquisition de la langue maternelle. L'apprenant, dans son apprentissage de la langue étrangère fait appel systématiquement à sa langue première acquise et ce face aux maintes difficultés de compréhension et de réception qu'il rencontre. Nous avons tenté dans cette partie théorique de donner quelques définitions de quelques concepts clés dans l'enseignement/apprentissage du FLE, tels que la linguistique (objet principal de notre recherche : la langue, ici le français langue étrangère en Algérie, les approches qu'a connu l'enseignement du FLE (approche communicative et actionnelle, disant les plus sollicitées), ainsi que le descripteur ou indicateur des compétences (Le CECRL) et son rôle dans l'évaluation des compétences linguistiques. Ces dernières ont-elles aussi été abordées, dans la mesure où elles démontrent aux apprenants le degré de leur apprentissage ainsi que son évaluation.

Nous mettrons en avant dans la partie suivante de notre travail, l'importance de l'apprentissage du FLE et de sa littérature à l'université. Nous tenterons de démontrer que l'apprentissage d'une langue est indissociable à sa culture et donc à sa littérature. A l'université, les étudiants en classe de FLE, poursuivant un cursus Licence de FLE, ont du mal à appréhender ou à s'approprier un texte littéraire en langue seconde (FLE). Nous tenterons dans notre travail de démontrer les raisons de ces lacunes et d'illustrer cela par des exemples tirés de situation réelle d'enseignement/apprentissage.

Deux œuvres majeures du XVIIIème et XIXème siècle seront exploitées. Il ne s'agira pas d'étudier en profondeur les deux œuvres mais d'en cerner des facettes discursives pouvant générer des difficultés aux apprenants telles que : Le lexique recherché, voire soutenu hypothèque l'accès au discours. Appartenant à deux périodes distinctes où la littérature était à son apogée, les romans *Le Chevalier des Grieux* de Manon Lescaut de Prévost et *Le Père Goriot* d'Honoré de Balzac sont des ouvrages d'observations linguistiques pouvant être multiples. La posture d'un apprenant inconfortable linguistiquement, mérite une prise en charge pour plus d'efficacité dans l'enseignement du FLE. Cela ne peut se réaliser qu'à la condition de « comprendre » les mécanismes d'acquisition d'une langue seconde.

PARTIE II
LITTERATURE FRANCOPHONE A L'UNIVERSITE. REALITE ET ATTENTES

INTRODUCTION

Dans le contexte algérien, l'enseignement du primaire au secondaire est dispensé en arabe, et ce n'est qu'à partir de la troisième année primaire que la langue française apparaît dans le programme scolaire.

Comme nous l'avons déjà cité précédemment, cette arabisation a été poursuivie dans certaines disciplines à l'université (sciences sociales, économiques, commerciales...), et la plupart des autres filières scientifiques et techniques (médecine, sciences vétérinaires, architecture...) s'enseignent en français.

N'oublions pas la filière langue française, dont les différents modules (littéraires, linguistiques, didactiques, morphosyntaxiques, phonétiques...) sont dispensés en français.

Cet état de fait est souvent problématique pour les nouveaux bacheliers poursuivant un cursus FLE, français langue étrangère. Arrivant à l'université, ils se retrouvent contraints de poursuivre des études complexes dans une langue qui bien souvent n'est pas maîtrisée suffisamment.

Le constat le plus évident est également le désarroi des enseignants confrontés à un auditoire d'apprenants démunis tant du point de vue de la langue que de sa littérature, heurté aux problèmes majeurs de la non-compréhension des supports littéraires francophones auxquels se rajoute la non-motivation pour la lecture et pour la production écrite.

Le niveau des étudiants algériens est donc jugé insuffisant à l'oral comme à l'écrit, souffrant de plusieurs difficultés dans la prise de parole tout comme la production de l'écrit et sa compréhension.

C'est la raison pour laquelle notre travail en général et cette deuxième partie en particulier proposent de souligner les difficultés rencontrées par les étudiants algériens en cursus FLE, plus précisément lors de l'appréhension des supports littéraires francophones et lors de la production d'un écrit répondant à une consigne.

Notre travail constitue dès lors un outil d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère en contexte universitaire pour les étudiants algériens qui intègrent le cursus Licence LMD et pour lesquels la langue peut constituer un frein à la réussite de leur cursus littéraire.

En cela, il révèle de la problématique de l'intégration linguistique et culturelle des étudiants.

Nous avons essayé de décrire et de dégager certains phénomènes qui provoquent chez les apprenants, des déficits lors de leur appréhension de textes littéraires en classe de FLE, et ce dans les deux compétences linguistiques de compréhension et de production écrites.

Nous avons assemblé les deux compétences linguistiques travaillées de la compréhension et production des écrits sous forme d'une même unité présentant des difficultés communes chez les étudiants algériens sur le plan lexical, morphosyntaxique et sémantique.

Un état des lieux de la didactique du texte littéraire et des pratiques actuelles dans les enseignements y seront dressés dans l'optique de propositions de pistes didactiques, et ce pour lever les obstacles rencontrés dans l'enseignement/apprentissage de ce type de texte à l'université et aussi à l'institut français.

Le choix de supports littéraires se fera à partir du programme universitaire (de modules littéraires) réservé aux étudiants en première année Licence (LMD) en section : français et quelques supports littéraires jugés pertinents de cours de niveaux B2/C1/ C2 de l'institut français.

A l'université algérienne (au département de français), plusieurs modules littéraires sont proposés avec différents intitulés et différents contenus, citons : littérature : initiation aux textes littéraires, civilisation, TTU : Techniques et travaux universitaires, l'écrit, l'oral ... dont les supports pédagogiques demeurent purement littéraires.

Confrontés à ces derniers, beaucoup d'étudiants rencontrent des difficultés en compréhension des écrits littéraires et se trouvent dans l'incapacité de répondre à la consigne ou d'analyser les extraits proposés. En production écrite, ils éprouvent très souvent des difficultés de rédaction, et se retrouvent encore une fois dans l'incapacité de répondre à la consigne. Le lexique n'est pas toujours employé correctement par les étudiants : souvent des interférences s'opèrent (confusion de L1 avec L2), déficits morphosyntaxiques, absence de ponctuation, problèmes orthographiques, répertoire lexical limité...

Nous aborderons en chapitre IV de cette deuxième partie du travail la place et l'intérêt qu'occupe la littérature française et francophone à l'Université algérienne dans les départements de la section Français, plus précisément à l'Université d'Oran 2 Ahmed Ben Ahmed, en observant ses apports en classe de FLE.

Nous soulignerons en chapitre V quelques lacunes lexico-sémantiques rencontrées par les étudiants dans un extrait du roman *Le Père Goriot* d'Honoré de Balzac et un autre extrait du roman *L'histoire du chevalier des Grioux* de Manon Lescaut, de Prévost.

Quant au dernier chapitre de cette deuxième partie, il aura pour finalité de montrer l'importance majeure de l'acquisition des compétences linguistiques et culturelles pour l'appréhension des supports littéraires francophones.

CHAPITRE 4 : PLACE DE LA LITTÉRATURE FRANCOPHONE A L'UNIVERSITE

4.1 Que faut-il entendre en général, par littérature francophone ?

On entend par littérature francophone toutes les œuvres écrites en langue française par des auteurs natifs et non-natifs. L'existence d'une littérature francophone distincte de la tradition littéraire française s'est lentement affirmée à partir de la seconde moitié du XX^{ème} siècle.

La langue tend à établir une différence entre « la littérature francophone » au singulier et qui signifierait l'ensemble des textes littéraires écrits en français, et « les littératures francophones » au pluriel, appelées auparavant « littératures régionales, périphériques, d'outre-mer, d'expression française », et qui signifierait ensembles particuliers de textes de langue française qui renvoient à des pays ou régions hors de l'hexagone, dont ils contribuent à construire une identité. L'encyclopédie de la Pléiade⁴⁰ les rangeait parmi « les littératures connexes ». Les littératures francophones ont manifesté leur existence propre et leur vitalité en même temps que s'affirmait la notion de « francophonie », c'est-à-dire depuis les années 1960 et lors des décolonisations.

C'est aussi le moment où il y'a eu prise de conscience que la langue française n'était pas la propriété des seuls français, mais qu'elle pouvait exprimer les rêves et les désirs de divers peuples voulant s'exprimer en langue française.

C'est à partir des maintes interrogations qui ont été posées par le mouvement de la « Négritude » que se sont constitués les ensembles littéraires francophones. Le mouvement de la « Négritude » qui est défini comme un courant littéraire et politique, créé durant l'entre-deux- guerres, rassemblant des écrivains francophones noirs, tels qu'Aimé Césaire⁴¹, Léopold Sédar Senghor⁴², Guy Tirolien⁴³ et d'autres écrivains qui revendiquaient leurs valeurs culturelles, en rejetant une certaine image du Noir, incapable de construire une civilisation.

Après une période de rejet, la littérature est aujourd'hui de retour dans les classes de FLE comme document authentique. Se présentant comme un ensemble d'œuvres écrites auxquelles on reconnaît une finalité esthétique, et écrit par des auteurs soucieux d'aborder les problèmes de leur temps. L'enseignement de la littérature en classe de FLE est inéluctable pour un apprentissage voire une maîtrise plus ou moins avérée de la langue, de son évolution et de sa genèse. L'acquisition également de connaissances culturelles, historiques de la langue cible, ici le français ; ne peut se faire qu'à travers lectures et études de supports littéraires d'expression et de graphie française.

Tout type de texte littéraire, qu'il soit romanesque, théâtral ou poétique fait appel à une multitude de questionnements sur la langue utilisée, le discours rapporté, et les idées véhiculées, qui permettent une analyse profonde du texte et donc un apprentissage efficient de la littérature.

Il est également important de citer le manifeste des 42 auteurs, publié dans *Le Monde* du 16 mars 2007, où l'on trouve parmi les signataires-rédacteurs, les noms d'Edouard Glissant⁷⁹, de Tahar ben-Jalloun⁸⁰, de Jean-Marie Gustave Le Clézio⁸¹, d'Amin Maalouf⁸² et de bien d'autres, tous émérites écrivains francophones qui honorent les lettres françaises et qui déclarent n'appartenir plus aux limites restreintes de la francophonie littéraires, mais à une littérature-monde du français. Ils soutiennent :

« Plus tard, on dira, peut-être que ce fut un moment historique : la Goncourt, le grand prix du roman de l'Académie française, le Renaudot, le Femina, le Goncourt des lycéens, décernés le même automne à des écrivains d'outre-France. Simple hasard d'une rentrée éditoriale concentrant par exception les talents venus de la « périphérie », simple détour vagabond avant que le fleuve revienne à son lit ? Nous pensons, au contraire : Révolution copernicienne.

*Copernicienne, parce qu'elle révèle ce que le milieu littéraire savait déjà sans l'admettre : le centre, ce point depuis lequel était supposée rayonner une littérature franco-française, n'est plus le centre. Le centre jusqu'ici même si de moins en moins, avait eu cette capacité d'absorption qui contraignait les auteurs venus d'ailleurs à se dépouiller de leurs bagages avant de se fondre dans le creuset de la langue et de son histoire nationale : le centre, nous disent les prix d'automne, est désormais partout, aux quatre coins du monde. Fin de la francophonie, et naissance d'une littérature-monde du français ». *Le Monde* 6 mars 2007⁴⁴*

⁷⁹ Ecrivain, poète et philosophe martiniquais, professeur en littérature française à l'université de la ville de New York. Auteurs de plusieurs romans, essais, poèmes et pièces de théâtre.

⁸⁰ Ecrivain, poète et peintre franco-marocain, lauréat du prix Goncourt pour son roman *La Nuit sacrée*. Auteurs de plusieurs œuvres : *Hommes sous lincoln de silence*, 1971, *La plus Haute des solitudes*, 1977, *L'Enfant de sable*, 1985...

⁸¹ Ecrivain de langue française de nationalité française et mauricienne. Auteur du roman ; *Le Procès-verbal*, qui a connu un grand succès, et de plusieurs autres œuvres.

⁸² Ecrivain franco-libanais, qui a reçu le prix Goncourt en 1993 pour *Le Rocher de Tanios*, et a été élu à l'Académie française en 2011. Auteurs de plusieurs œuvres : *Léon l'Africain*, 1986, *Les Jardins de lumière*, 1991, *Les désorientés*, 2012...

A partir de ce raisonnement, il est clair que le terme « Francophonie » a une grande et véritable polysémie, que la connaissance des littératures et du monde francophone est à l'ère actuelle une nécessité prioritaire.

Il serait également important de souligner qu'il existe beaucoup d'auteurs étrangers qui pour des raisons différentes, ont continué ou continuent à écrire en français, comme l'argentin Hector Bianciotti⁸³, l'irlandais Beckett, l'américain Julien Greens, les roumains Cioran et Ionesco, l'albanais Ismail Kandaré, le tchèque Kundera...

Les études sur la francophonie ont de nos jours tellement élargi, approfondi et diversifié l'idée de l'étude du français, que celle-ci n'est plus centrée uniquement sur la langue et la culture de la France, mais aussi sur la langue et la culture de l'Autre. Ce dernier, utilisant et façonnant au même titre ce code langagier, à sa manière, à partir d'un sol et d'un mode de vie qui lui est propre.

4.1.1 Le texte littéraire francophone en classe de FLE

L'introduction des littératures francophones dans l'enseignement et la pratique didactique de la langue française, signifie avant tout une démonstration de la richesse linguistique et culturelle d'un code langagier, permettant de faire prendre conscience de son aspect universel, d'inciter à découvrir d'autres univers civilisateurs exprimés par et grâce à l'usage d'une même langue, du français, et pourquoi pas encourager à participer à cette « même culture » comme d'autres le firent et le font.

L'enseignement de la littérature s'appuie donc sur des textes littéraires : l'objectif du cours décidera du choix des supports littéraires. Il convient par la même occasion d'interroger les particularités du texte littéraire et de se demander quels textes proposer aux étudiants selon leur niveau. Dans notre recherche, (nous nous intéresserons aux étudiants algériens en 1^{ère} année Licence et apprenants du niveau intermédiaire⁸⁴ de l'Institut Français d'Oran). Le choix des textes représente une préoccupation essentielle de la didactique de la littérature. Des textes bien ciblés contribuent non seulement à enrichir, chez les élèves, les stratégies de compréhension, mais aussi à renforcer leur motivation à lire et à accroître leur culture, qui elle-même affine leur lecture.

Les textes littéraires se distinguent des autres textes par trois spécificités : *premièrement, les textes instaurent un mode de communication très particulier ; deuxièmement, ils créent leur propre référent ; troisièmement, ils s'inscrivent dans le vaste ensemble de la production littéraire. (CRDP de l'académie de Versailles, 2004 :25).*

⁸³ Acteur de cinéma, journaliste, écrivain et académicien français de nationalité argentine.

⁸⁴ Niveau : B1 et plus.

Les textes littéraires ne se contentent pas de donner des informations, et ne cherchent pas juste aussi à créer un monde qui est leur reflet, leur miroir ou la vérité d'une époque mais se construisent en relation avec les autres pratiques esthétiques. Le texte littéraire représente plutôt un système d'échos au réel et aux autres textes. Les auteurs des textes littéraires s'expriment en outre en mobilisant leurs talents linguistiques, stylistiques et rhétoriques, c'est-à-dire leur pouvoir de convaincre, d'agir sur le lecteur. La complexité du texte littéraire, stimulant son activité interprétative, permet ainsi à l'étudiant de mieux comprendre le monde et l'Histoire.

Quand on choisit les textes donnés à lire aux étudiants, on veille toujours à ce qu'ils soient variés, intéressants et stimulants. Il est vrai que les étudiants ont besoin d'être en contact avec des textes variés pour apprendre la langue et donc sa littérature. Mais, avant tout, il ne faut pas perdre de vue que le texte doit être accessible.

Nous démontrerons dans les sous-chapitres qui suivent, les apports de l'exploitation des textes littéraires en classe de FLE à l'université, ainsi que la complémentarité existante entre la didactique et la littérature, deux notions majeures dans notre recherche.

4.2 Apports de la littérature francophone, à l'université en classe de FLE

4.2.1. L'approche du texte littéraire en classe de FLE

Si avec l'approche communicative le texte littéraire est à nouveau réintroduit, le moment de son apparition dans les manuels FLE reste aléatoire. La place matérielle du texte littéraire partage aujourd'hui encore les concepteurs. Dans certaines méthodes, il est introduit au début de l'apprentissage (niveau A), dans d'autres, il est à partir du niveau intermédiaire (niveau B).

Cette apparition brutale du texte littéraire, au niveau intermédiaire, est qualifiée de « chaos » par Cuq et Gruca (2011 : 419). Estelle Riquoi dans « Exploitation pédagogique du texte littéraire et lecture littéraire en FLE : un équilibre fragile » analyse une vingtaine de méthodes entre 1999 et 2008, période qui correspond à l'arrivée dans le champ didactique de la perspective actionnelle. Elle fait le constat suivant :

Logiquement, les textes littéraires sont plus nombreux dans les manuels de niveau 4. Au niveau 1, on observe un pourcentage de 1, on observe un pourcentage de 2,2% de pages présentant un document littéraire (une reproduction de couverture et/ou un texte appartenant à la littérature). Et 13,6% au dernier niveau. La poésie est le genre majoritaire proposé aux débutants, pour laisser la place aux textes romanesques dans les niveaux suivants. Signalons

néanmoins que dans quelques manuels des niveaux 1 et 2, les auteurs ont fait le choix de ne pas utiliser le texte littéraire, ce qui peut expliquer en partie le faible pourcentage que nous venons de signaler (...)

Jean Paytard, qui avait abordé cette question auparavant en 1982, affirme l'importance d'enseigner la littérature dès le début, et met en relief des possibilités infinies qu'ouvre le langage du texte littéraire :

On ne constate pas, ici, qu'une bonne compétence linguistique aide à une lecture sémiotique du texte. C'est un souhait. Cependant, on aimerait suggérer aux didacticiens qu'il convient de ne pas placer le texte littéraire à la fin ou au sommet ou à la fin de la progression méthodologique, mais d'en faire au début dès l'origine du « cours de langue », un document d'observation et d'analyse des effets polysémiques (...) Lire le texte littéraire c'est chercher à percevoir les mouvements même du langage là où ils sont les plus forts.

Quelques années plus tard, Emmanuel Wagner partageant le même avis avait conseillé « ... de ménager dès le début de l'apprentissage du français le passage de la langue à la littérature » (Montfort, 1989, 623. Dès lors, l'apprentissage d'une langue étrangère serait plus efficient si nous les introduisons dans les classes le plus tôt possible et ce grâce aux modèles langagiers qu'ils véhiculent (procédés stylistiques, structurels, lexicaux...) mais aussi culturels implicites ou pas (mythologie, symboles, codes socioculturels...)

En FLS⁴⁵, il est intéressant de remarquer que le texte littéraire, sous sa forme la plus ludique, est introduit dès le début de la scolarisation (Au primaire, à partir de la 4/5^{ème} année). Ainsi, les chansons, comptines, poèmes... sont enseignés dès le début aux élèves, permettant une familiarisation aux enfants à la prononciation des mots, au rythme, à l'intonation de la langue française. Comme en FLM⁴⁶, ils permettent une certaine acquisition du vocabulaire (mois de l'année, jours de la semaine, les parties du corps...)

Tout au long de l'apprentissage du FLS, on veillera dans le programme d'enseignement en Algérie à ce que le texte littéraire soit présent, dès lors, se pose aux praticiens et concepteurs des manuels la problématique du choix du corpus, qui diffère d'un niveau à autre, et qui se fait selon des critères, ainsi que la formulation des consignes et des tâches données.

4.2.2. L'intérêt de l'approche du texte littéraire en classe de FLE

Le texte littéraire constitue, en classe de FLE, un document support comme un autre, et en tant que tel, il s'inscrit dans un cours qui vise l'acquisition d'une ou de plusieurs compétences (communicatives, socioculturelle, linguistique) et qui convoque des activités langagières, culturelles et linguistiques précises. Dès lors, son choix dépendra d'abord de l'**objectif visé** par le cours. Ainsi, si l'enseignant souhaite développer la capacité de ses étudiants à la description, il choisira un extrait dans lequel l'auteur fait le portrait d'un lieu ou d'un personnage donné.

Ce critère est lié à un autre ; celui **du niveau linguistique** des étudiants (Profil), On veillera à ce que le texte choisit ait une longueur et un degré de difficulté en adéquation avec le niveau linguistique des étudiants. Ainsi pour un public jeune (de 7 à 10ans) par exemple, on choisirait des extraits de la littérature de jeunesse (ex : BD ou contes de fées). L'âge est également un facteur de motivation important à tenir compte dans le choix du corpus, et ce, afin de partager avec son lecteur des expériences que celui-ci a connues ou peut connaître.

Enfin, pour offrir aux apprenants une vision complète de la littérature, le corpus littéraire doit prendre en considération les différents genres littéraires (drame, poésie, littérature épique, bande dessinée, chansons, pièce radiophoniques...)

Après une phase de décadence, le texte littéraire a été de nouveau réintroduit dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en général et du FLE en particulier. Le CECRL encourage explicitement son usage :

L'utilisation de la langue pour le rêve ou pour le plaisir est importante au plan éducatif mais aussi en tant que telle. Les activités esthétiques peuvent relever de la production, de la réception, de l'interaction ou de la médiation orales ou écrites... elles comprennent des activités comme lire et écrire des textes (nouvelles, romans, poèmes...) (CECR, 2005).

Le texte littéraire devient donc un support incontournable dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Nous allons démontrer dans les lignes qui suivent son usage dans trois activités de langue :

- la lecture : texte littéraire comme support de lecture
- la compréhension et production écrite : le texte littéraire comme support de compréhension et de production écrite
- l'interculturel : texte littéraire comme support de l'approche interculturelle

L'enseignement de la littérature peut se voir intégrer dans des modèles très variés (langagier, formatif, culturel, esthétique...), qu'il s'agit de l'enseignement de la littérature ou l'utilisation du texte littéraire dans l'enseignement/apprentissage d'une langue vivante, les enseignants

s'accordent aujourd'hui à considérer l'espace littéraire comme le lieu où se croisent langue(s) et culture(s).

En ce sens, le fait littéraire se prête tout particulièrement à une formation/instruction polyvalente de par l'étude de ses divers aspects (linguistique, culturel...) et des données de tout ordre (civilisationnelles, extralinguistiques, extratextuelles...) qui lui sont plus au moins inhérentes. Cela permettrait la construction d'une compétence communicative interculturelle, indispensable au locuteur des sociétés plurilingues/pluriculturelles de notre époque.

La didactique de la littérature française intervient dans les classes de FLE dès le cycle moyen d'enseignement. Les manuels scolaires du cycle moyen en Algérie en attestent ; des extraits de romans, de poèmes, de pièce de théâtre, de conte, de légende, de fable se présentent suivis de différentes activités de compréhension de l'écrit et de production écrite.

Une illustration sera délivrée un peu plus bas, démontrant la présence de supports littéraires aux manuels scolaires du cycle moyen, ce qui signifierait que l'élève est invité à l'étude de la littérature à un niveau débutant, et qu'il connaît quelques notions littéraires. Mais malgré cela, beaucoup de lacunes feront obstacle lors de son apprentissage supérieur de la littérature : cas des étudiants algériens en cursus FLE à l'université des langues étrangères en attestent.

Beaucoup d'étudiants se disent incapables de déchiffrer le ou les sens véhiculé(s) par l'auteur dans un extrait littéraire, et beaucoup certifient qu'ils n'ont pas connaissances du contexte dans lequel a été produite l'œuvre, ce qui handicape forcément leur compréhension du texte.

La langue et indiscutablement liée à sa culture et donc à sa littérature. On ne peut étudier une langue étrangère an niveau intermédiaire ou encore avancé sans avoir recours à la littérature. Même les descripteurs du CECRL attestent de l'obligation de la compréhension de textes littéraires ou journalistiques, de la capacité à produire une synthèse à partir de plusieurs documents littéraires ou autres, et à faire des essais argumentés sur un thème précis (Compréhension de l'écrit et production et interaction écrite). En ce qui concerne les deux autres compétences (Compréhension de l'oral et production et interaction orales), les niveaux intermédiaires et avancés, exigent que le candidat (étudiant ou autre) soit en mesure de comprendre un entretien et prendre des notes, et de comprendre de brefs documents radiodiffusés sur différents thèmes et de différentes disciplines : littéraires, scientifiques... Et qu'à l'oral, l'étudiant est en capacité à exposer/ ou à débattre oralement à partir de plusieurs documents écrits, de soutenir aussi ou défendre son point de vue, toujours à partir d'un document déclencheur.

Un tableau des descripteurs du CECRL sera présenté plus bas, afin de démontrer les compétences à acquérir par l'étudiant algérien⁸⁵ en cursus FLE pour une éventuelle maîtrise de la langue, et qu'une fois à l'université, l'étudiant algérien en cursus FLE doit impérativement user de la langue avec aisance et ce avant la fin du cursus. Car souvent, ces étudiants inscrits en FLE se prédestinent à une carrière dans l'enseignement de cette langue qu'ils sont en train d'apprendre.

Après plusieurs années d'enseignement/apprentissage de la langue cible (le français), l'apprenant/ étudiant algérien devrait-êtr e en mesure d'accéder et de travailler un support littéraire francophone avec fluidité, or, des lacunes d'ordre linguistique et littéraire interviennent et demeurent toutefois très sérieuses. Cela pourrait remettre en cause la pertinence des méthodes d'enseignement qui ont été dispensées ainsi que le volume horaire plutôt insuffisant, ou même la non-lecture de la part des élèves algériens. Cela expliquerait les compétences culturelles non avancées chez l'étudiant à présent. Nous pourrions également avancer l'hypothèse du vocabulaire littéraire qui est déconnecté avec la langue actuelle, ce qui laisse l'étudiant lors de l'appréhension du support littéraire francophone en situation d'extrême difficulté quant à l'accès au sens.

L'apprentissage d'une langue étrangère loin des communautés parlant cette langue suscite également et généralement d'énormes difficultés de motivation et donc de maîtrise.

En l'absence du milieu naturel, l'étudiant sorti de la classe abandonne souvent la langue jusqu'au moment de réviser ou de faire les tâches qui lui ont été demandées⁸⁶ de réaliser. Ensuite, il abandonne de nouveau la langue pour ne la retrouver qu'en classe. L'étudiant se forge donc l'image d'une « langue universitaire » qui ne vit que dans la salle d'étude. Plusieurs hypothèses sont dès lors ouvertes !

La littérature demeure donc un phénomène de langage humain qu'on devrait encourager durant les cours de langue étrangère par son statut de « laboratoire de langue » et d'objet littéraire. Ainsi, la littérature devient un lieu privilégié pour connaître le mouvement et l'usage de la langue étrangère. Par conséquent, la finalité de cette approche littéraire est de surtout améliorer les compétences linguistiques et interculturelles.

L'approche des textes littéraires dans une classe de FLE nécessite en principe, une connaissance du fonctionnement de la langue étrangère. La littérature aide à penser le texte littéraire en termes de langage, de culture et d'esthétique.

⁸⁵ Ou autre en pratique de langue non maternelle.

⁸⁶ Quand elles le sont...

4.2.3. Le FLE, objectifs de son enseignement

La classe de FLE est un espace assez complexe dont l'objectif principal est l'acquisition de la langue cible pour faciliter et permettre la communication en toutes situations de communication. La littérature en général ou le texte littéraire en particulier en sont des instruments de communication et une matière de connaissance diverse : histoire, culture, imaginaire... De cette manière, la littérature permet de développer et d'enrichir la personnalité des lecteurs, et la nécessité de sa transmission réside dans le fait que c'est un lieu d'émotions et de savoirs culturels intrinsèquement liés et complémentaires.

Le texte littéraire peut être considéré comme une expression, un regard fragmentaire porté sur un modèle culturel et c'est en ce sens que l'apprentissage d'une langue étrangère est envisagé. Puisque l'apprentissage d'une langue étrangère n'est pas seulement l'étude de la langue mais l'établissement d'un parallèle entre la découverte de la langue, de ses pratiques culturelles et de son apprentissage.

Jean Verrier⁴⁷ avait déclaré : « C'est eux (les textes littéraires) qui font qu'une langue soit vivante ». (Verrier, 1994 : 159-174).

L'utilisation des textes littéraires dans les classes de langues étrangères peut être considérée aussi comme un avantage dans la mesure où par rapport aux activités orales en classe de langue, les documents écrits authentiques permettent une « visualisation⁸⁷ » permanente des supports. Cette situation contribue à une meilleure appréhension du discours (mémoire visuelle...) Tel que nous l'avons signalé un peu plus haut, le professeur a un double objet d'enseignement : la langue et la littérature. Ainsi, dans les cours de langue étrangère, le professeur transmet non seulement des modèles langagiers mais aussi culturels. Le texte littéraire est lieu de diverses interprétations, critiques et de différentes « lectures ». De là découle le fait qu'il est important que l'étudiant en FLE soit initié en même temps à la culture de la langue cible.

L'objectif de l'enseignement universitaire de FLE est de permettre aux étudiants d'accéder au langage correct, en dépit de l'influence de la langue maternelle sur leur apprentissage. Le texte littéraire est présenté comme le lieu où s'exerce « la belle langue ». Dans son ouvrage *Critique et clinique*, Deleuze Gérard⁴⁸ déclare : « La littérature trace une sorte de langue étrangère, qui n'est pas une autre langue, ni un patois retrouvé, mais un devenir autre de la langue (...) Elle opère une décomposition ou une destruction de la langue maternelle, mais aussi l'invention d'une nouvelle langue dans la langue par création de syntaxe ». En effet, le

⁸⁷ Il est plus confortable pour un apprenant de disposer d'un discours écrit qu'il peut lire et relire contrairement à la situation de compréhension de l'oral.

texte littéraire ne constitue pas le seul outil efficace de l'enseignement d'une langue étrangère, mais reste néanmoins le seul vecteur de transmission de la compétence écrite et donc de la langue écrite sous sa forme la plus élaborée.

L'apprentissage de la littérature offre aux professeurs et apprenants un cadre de référence pour l'apprentissage des normes linguistiques et langagières⁸⁸. Tayeb Bouguerra⁸⁹ avait souligné : « le texte littéraire à juste titre comme un laboratoire langagier présentant une langue variée didactiquement, permettant l'acquisition d'une compétence textuelle et discursive... En postulant au cœur de l'apprentissage de la langue une compétence ethno-socio-culturelle, on saisit bien ce que la littérature peut apporter : une reconnaissance des usages linguistiques dans leurs fonctions sociales et culturelles. Et la littérature, comme les autres médiations culturelles, peut apporter sa part de jeu sur les stéréotypes, sur les implicites, et contribuer à la reconnaissance de charges culturelles partagées. ».

Le dispositif littéraire est un espace d'entraînement à la compréhension de l'écrit et à la production écrite (deux compétences visées dans notre recherche), basée sur des activités d'écriture et de réécriture individuelle en autonomie, comparaison et remédiation. C'est également un espace de langue par excellence puisqu'il propose des activités basées sur l'étude linguistique de la langue. Il est important de souligner que le texte littéraire est aussi un espace d'entraînement aux compétences orales et à la prise de parole.

La lecture littéraire est particulièrement avantageuse dans une classe de langues, dans la mesure où elle enrichit le vocabulaire et le précise⁹⁰ : acquisition chez l'apprenant de mots nouveaux, étude du sens des mots enchâssés dans le tissu de la phrase. Elle offre du sens et du style aux phrases, et apprend donc à composer ; à rechercher des idées dominantes, et à les interpréter. Le contact direct et assidu avec les textes littéraires de différents auteurs en classe de langue permet un enrichissement progressif de l'esprit et du langage. A cet effet, les supports littéraires apparaissent comme une banque de données linguistiques qui suscite la curiosité des apprenants et ce, en lui permettant d'accéder à une langue fonctionnant sur plusieurs plans (psychique, émotionnel, pragmatique, textuel, etc.) par son approche spécifique des données linguistiques.

⁸⁸ Car la littérature est considérée comme modèles scripturaux.

⁸⁹ Auteur et chercheur en didactique de FLE.

⁹⁰ Termes en contexte. Donc de la polysémie vers la monosémie.

4.3. Stratégies de l'enseignement/apprentissage des textes littéraires

4.3.1. Qu'entend-on par enseignement/apprentissage ?

L'association de ces deux termes « enseignement/apprentissage » est très courante et peut être considérée comme un raccourci pratique dans la littérature didactique, cependant, les deux notions restent ambiguës dans la mesure où elles ne doivent pas laisser croire à un parallélisme artificiel entre deux activités qui se construisent sur des plans différents. L'utilisation des deux notions doit rendre compte de l'interdépendance des deux processus.

Dans une perspective didactique, on oppose aujourd'hui l'enseignement à l'apprentissage. En principe, et conformément à la tradition historique, dépendent de l'enseignement les aspects essentiellement liés aux choix méthodologiques, pédagogiques ainsi qu'à la formation des enseignants.

Cependant, dans la mouvance de la centration sur l'apprenant et de son autonomisation, les recherches récentes en didactique des langues étrangères s'intéressent au moins autant à ce qui dépendrait en principe de l'apprentissage.

Les recherches sur l'enseignement proprement dit reposent sur le postulat que l'appropriation d'une langue étrangère par un individu peut être facilitée par l'action d'un tiers et sur la transmissibilité des connaissances linguistiques et culturelles.

Par conséquent, à l'heure actuelle, l'enseignement ne peut être conçu seulement comme la transmission du savoir, puisque l'accent doit être davantage mis sur les moyens méthodologiques et qui sont fournis à l'apprenant pour construire ses propres savoirs. Cuq et Gruca (2005, p. 123) le définit comme « ...une tentative de médiation organisée entre l'objet de l'apprentissage et l'apprenant, dans une relation de guidage en classe, entre l'apprenant et la langue qu'il désire s'approprier. »

D'une part, le terme « enseignement » signifie initialement précepte ou leçons et, à partir du XVIIIème siècle, l'action de transmettre des connaissances. Dans cette acception, il désigne à la fois le dispositif global (enseignement privé/public, enseignement primaire, secondaire, supérieur) ainsi que les perspectives didactiques et pédagogiques propre à chaque discipline (enseignement de langues, des mathématiques...)

D'autre part, l'apprentissage est la démarche consciente, volontaire et observable dans laquelle un apprenant s'engage et qui a pour but l'appropriation.

C'est aussi l'ensemble de décisions relatives aux actions à entreprendre dans l'optique d'acquérir des savoirs ou de savoir-faire en langue étrangère.

4.3.2. Stratégies de l'enseignement/apprentissage du FLE

Nous avons abordé dans les lignes précédentes que l'apprentissage peut-être un ensemble de décisions à entreprendre. Ces décisions peuvent classées en cinq catégories :

1. Se donner des objectifs d'apprentissage dans chaque compétence linguistique.
2. Choisir des supports et des activités d'apprentissage.
3. Déterminer des modalités de réalisation de ces activités.
4. Gérer la succession, à court et à long terme, des activités choisies.
5. Définir des modalités d'évaluation ou des résultats et évaluer les résultats atteints.

Lorsque l'apprentissage a lieu en milieu institutionnel, et que l'enseignement est de type directif, les décisions concernant l'apprentissage sont prises par l'enseignant. Lorsque l'apprenant apprend dans un système d'apprentissage autodirigé, c'est lui-même qui prend ses décisions, avec l'assistance d'un conseiller⁹¹, expert en apprentissage. L'autodidacte prend lui-même ces décisions, sans être aidé par un expert humain.

Afin d'y remédier, il serait plus intéressant de proposer aux étudiants en cursus FLE une sorte de renforcement linguistique et donc un rehaussement du niveau des apprenants, et aussi de revoir les stratégies de l'enseignement/apprentissage de la littérature en classe de FLE. La motivation à la lecture littéraire chez l'étudiant est aussi primordiale, et la proposition d'un volume horaire plus important devrait être envisagée par le corps pédagogique.

Une étude des lacunes lors de l'appréhension des supports littéraires francophones est envisagée dans ce chapitre, avec des exemples d'exploitation de quelques extraits littéraires francophones. Ces derniers sont présents dans le programme universitaire du module « Littérature, langue d'étude » destiné aux étudiants en première année Licence de français.

Nous relèverons les éventuelles lacunes (lexicales, grammaticales, sémantiques...) auxquelles sont confrontées les étudiants et nous tenterons d'apporter des éléments de réponses.

En premier lieu, nous constatons dans le chapitre suivant, c'est-à-dire chapitre V, l'analyse lexicale et sémantique de quelques extraits de deux œuvres littéraires francophones, datant de deux périodes différentes. La première visera : *l'Histoire du chevalier des Grieux* de Manon Lescaut de Prévost ; œuvre du XVIIIème siècle, et la seconde visera l'œuvre : *Le Père Goriot* d'Honoré de Balzac, célèbre œuvre du XIXème siècle. Un bilan sera également réalisé après enquête auprès d'étudiants en première année Licence FLE de l'université d'Oran 2.

⁹¹ En théorie ou selon les contextes.

L'enquête menée porte sur le profil de ces étudiants, leurs habitudes de lecture et de leurs préférences de lecture, ainsi que sur les difficultés rencontrées à l'approche d'un texte littéraire.

Dans le chapitre VI, nous observerons les attitudes des étudiants face à quelques extraits romanesques de l'œuvre d'Emile ZOLA «Germinal», notés sur une fiche pédagogique projetant le déroulement du cours et les probables difficultés auxquelles les étudiants pourraient être confrontés. Cet extrait permettra de travailler les deux compétences suivantes : Compréhension de (s) écrits (s) et production écrite en relevant dégagant les moments difficiles rencontrés par les étudiants.

Nous avons proposé en second lieu, deux extraits poétiques, l'un de Jacques Prévert en nous appuyant sur une fiche pédagogique et avons mené quelques activités de compréhension écrite. Le second texte proposé était celui de Paul Verlaine. Ces démarches nous ont permis de mettre en lumière les ambiguïtés de compréhension rencontrées par les étudiants lors de leur appréhension du texte poétique.

S'en suit une exploitation pédagogique en mettant en avant l'intérêt des supports proposés à l'apprentissage de la langue française et de sa culture.

CHAPITRE 5 : INITIER LES ETUDIANTS ALGERIENS A LA LITTERATURE FRANCAISE. DIFFICULTES, CONSTATS ET PROPOSITIONS

5.1. L'étudiant face aux textes littéraires en classe de FLE

L'initiation des étudiants algériens en cursus FLE aux textes littéraires francophones en classe est une volonté. L'université algérienne et plus précisément l'université d'Oran « Ahmed ben Ahmed 2 » où notre formation et notre travail de thèse ont été effectués, propose des modules linguistiques, didactiques mais aussi littéraires aux étudiants.

Les supports littéraires en cursus FLE permettent d'approcher la langue d'une manière plus claire, car l'analyse du texte littéraire ne peut que proposer plusieurs pistes de recherches, que ce soit en lexique : étymologie /sémantique /poids culturel... ou en formulation du discours : connotations, dénotation, figures de style, rhétorique...

Plusieurs points d'apprentissage peuvent-être abordés et travaillés par l'ensemble de la classe.

Dans l'optique de démontrer l'efficacité du support littéraire en classe de FLE, nous allons en premier indiquer l'efficacité de son analyse.

Suite à un sondage effectué auprès d'étudiants de la 1^{ère} année Licence de français de l'Université d'Oran 2 et des étudiants de l'Institut Français d'Oran, l'un des soucis majeurs

constaté chez ces étudiants était le vocabulaire. En effet, les supports littéraires jouissent d'un lexique souvent recherché, posant problème au public étudiant. Pour cela, un apprentissage de la langue ne peut s'affiner qu'en recommandant l'utilisation des dictionnaires ou des aides magistrales.

D'autres soucis d'ordre sémantique font souvent leurs apparitions lors de l'étude d'un support littéraire, résultant de la non-compréhension du lexique et souvent des connotations utilisées.

L'étudiant est appelé à travailler les structures connotatives et dénotatives, puis de se perfectionner en matière de grammaire et de morphosyntaxe pour une éventuelle compréhension des supports littéraires puis une maîtrise de la langue proprement dite.

Pour cela et bien souvent les enseignants de FLE (Français Langue Etrangère) se gardent d'utiliser le texte littéraire en classe de langue car ils le considèrent comme « difficile » et « exigeant », destinés à un public d'initiés et de niveau avancé, censé en apprécier toutes les nuances. Cette attitude finit par priver les auteurs d'un nouveau public et les condamne à l'oubli au lieu de les honorer pour leurs dextérités linguistiques, modèle de références.

Pour cette raison, le but de cette réflexion est d'émettre des propositions d'enseignement de la langue et d'indiquer que le texte littéraire constitue un matériel didactique approprié à l'enseignement/apprentissage de la langue.

La problématique réside dans l'effort d'initier les étudiants de FLE dès le début de leur cursus universitaire à la lecture de textes littéraires, de leur faire aimer le texte littéraire et de les faire jouir peu à peu, du plaisir de lecture, et ce même s'ils n'arrivent pas à en déchiffrer tout de suite, tous les messages subtils du texte. On pourrait de cette manière espérer qu'ils continueront à lire des œuvres littéraires en autonomie en dehors du cours car la « la lecture est avant tout une expérience individuelle et libre » comme le dit si bien Renée Léon.

Le texte, tissu de mots, véritable actualisation de la langue, offre une occasion de mener une réflexion linguistique et constitue aussi un outil propice à l'apprentissage d'une langue. Nous entendons également par texte littéraire, tout écrit qui comporte un fonctionnement langagier particulier (discours élaboré, mise en valeur du rythme, densité des images et des figures, caractéristiques lexicales et grammaticales...) ou « qui n'a rien d'autre qu'un statut qu'on attribue par convention à certains textes et qui commande la lecture de plaisir qu'on en fait » (Gilles, 2001 : 251). Ainsi défini, l'écrit littéraire peut-être un texte en vers ou en prose, un poème, un extrait de roman, une nouvelle, un conte, un essai, une pièce de théâtre en prose ou en vers...

Cet outil qu'est le texte littéraire est autant plus performant lorsqu'il est bien structuré et quand la langue y est manipulée avec précision. C'est le cas du texte littéraire francophone qui fournit un excellent exemple de ce qui est une page bien écrite véhiculant des valeurs artistiques incontestables.

Or, on remarque que les étudiants en cursus FLE ne possèdent encore pas les compétences linguistiques et culturelles nécessaires pour apprécier les qualités d'un texte d'auteur (e).

La proposition de texte qui ne sera peut-être pas entièrement comprise par les étudiants en FLE est un risque à courir par l'enseignant/formateur, mais ce dernier peut être certain que personne ne peut se flatter, tout spécialiste qu'il soit, d'accéder à toutes les facettes d'un texte.

Les textes littéraires francophones constituent indubitablement des documents authentiques et leur exploitation en classe est toujours motivante pour les apprenants de la langue française ou étudiants universitaires en cursus FLE, car elle s'inscrit dans un contexte quotidien et s'appuie sur une unité pratique de la langue.

On peut donc légitimement proposer aux étudiants des versions intégrales, des extraits de romans, poèmes (courts ou longs)... en fonction du contexte : public concerné, niveau, démarche adaptée...

Il existe cependant des textes en versions « allégées », édités en français « facile » et qui ne sont pas des documents authentiques ! Ils ne sont pas présentés, analysés, interprétés en tant que créations originales. Ce sont des supports pédagogiques élaborés pour les besoins du cours de FLE, utiles, intéressants, profitables, mais certainement pas authentique !

La nécessité et l'utilité de l'exploitation didactique des textes littéraires dans l'enseignement des langues étrangères sont bel et bien reconnues depuis au moins trois décennies avec la mise en œuvre de l'approche communicative⁵⁰.

De nos jours, la pertinence didactique de la littérature n'est plus remise en doute.

Pour assurer une évolution et un rehaussement des niveaux des étudiants en cursus Licence FLE, il est aujourd'hui nécessaire d'indiquer les démarches pratiques en exploitation des textes littéraires à l'université.

Il est aussi utile de rappeler que toutes les activités et exercices proposés devraient faire ressortir le caractère esthétique des textes étudiés et de convaincre ainsi les enseignants et les étudiants aux valeurs didactiques exceptionnelles de la littérature en classe de FLE.

Il est tout aussi évident, qu'il appartient aux professeurs/formateurs en FLE de présenter les textes d'une façon attractive, de les valoriser lorsqu'ils les intègrent au corpus du texte proposé aux étudiants et faire que l'étude soit souhaitable et non imposée.

Les textes littéraires traitent souvent des thèmes susceptibles d'être associés à la réalité de l'actualité en offrant une appréciation de la fiction artistique, même lorsqu'elle présente ce qui n'est pas beau ou dépasse presque toujours la beauté de la réalité.

Un texte littéraire s'avère être un outil pertinent pour tester la compréhension écrite, étant donné que la lecture diffère d'un document à un autre et d'un lecteur à un autre.

Ce qui peut être certain, c'est que les étudiants seront finalement reconnaissants d'avoir la possibilité de progresser dans l'apprentissage du français tout en avançant dans l'apprentissage d'eux même et de l'autre, sans parler du plaisir esthétique que propose tout texte littéraire.

Les textes littéraires peuvent présenter aux enseignants et aux apprenants un certain nombre de difficultés, y compris :

La Sélection de texte : le choix des textes doivent être pertinents et intéressants pour les apprenants pour créer de la motivation.

La difficulté linguistique : les textes doivent-être adaptés au niveau de compréhension des apprenants en répondant aux objectifs linguistiques ciblés.

La longueur des supports pédagogiques : les textes plus courts peuvent-être plus faciles à utiliser dans les activités d'apprentissage, mais les textes plus élaborés ou volumineux fournissent plus de détails contextuels et de développement du caractère et de l'intrigue.

Difficulté culturelle : les textes ne doivent pas être culturellement denses à telle enseigne que les personnes extérieures se sentent exclues de la compréhension d'un sens essentiel.

Appropriation culturelle : les apprenants ne devraient pas se sentir heurtés par le contenu textuel.

Les didacticiens insistent sur le fait que les enseignants de français peuvent faire face à plusieurs défis que présentent les textes littéraires, s'ils posent une série de questions pour évaluer la pertinence des textes pour un groupe particulier d'apprenants :

- Le sujet est-il susceptible d'intéresser les élèves ?
- Le niveau de langue est-il approprié au niveau des apprenants ?
- Est-ce la longueur du texte est appropriée au temps disponible ?
- Est-ce qu'il nous faut beaucoup de connaissances culturelles ou littéraires ?
- Est-ce que c'est culturellement heurtant en quelque sorte ?
- Les textes choisis peuvent-être facilement exploités pour apprendre le français ?

5.2. Comment utiliser les textes littéraires en classe de FLE ?

Les enseignants peuvent exploiter des textes littéraires de nombreuses façons dans la classe de français. Le travail en classe avec des œuvres littéraires peut comporter des tâches de pré-lecture, des travaux interactifs sur les textes et activités de suivi, les didacticiens fournissent des conseils utiles en ce sujet.

Les enseignants peuvent présenter le sujet ou le thème du texte ; pré-enseigner les éléments essentiels du vocabulaire et utiliser des tâches de prédiction pour susciter l'intérêt et la curiosité des étudiants. Pour ce faire, il est utile de :

- Se dire dans quelle mesure le professeur perturbe la lecture des élèves.
- D'attirer l'attention sur la particularité stylistique.
- D'aider les apprenants à apprécier les façons dont les écrivains utilisent le langage pour obtenir des effets particuliers.
- D'inviter les apprenants à entrer dans les détails de l'écrivain ou de les inviter à modifier, étendre ou ajouter à un texte.

CHAPITRE 6 PRESENTATION DES OUTILS METHODOLOGIQUES ET DEROULEMENT DU DISPOSITIF D'OBSERVATION A L'UNIVERSITE ET A L'INSTITUT FRANÇAIS.

6.1. Présentation de la démarche de recherche

Cette partie du travail présente en détail le cadre méthodologique de notre recherche. Au cours de ce chapitre, nous décrivons la méthodologie adoptée pour le recueil des données, leur élaboration, leur vérification, leur explication, leur interprétation puis présentation.

Notre recherche adopte une démarche classique. En effet, notre travail a été planifié comme suit :

- Sélection de public (étudiants en 1^{ère} année Licence de Français, Groupe 2 et 3 de l'université d'Oran 2, département de Français et deux classes d'étudiants de français de l'Institut Français d'Oran, des niveaux :A2 et B2).
- Une phase d'observation d'activités de compréhension et productions des écrits dispensées au niveau de l'université et de l'Institut.
- Une phase de transcription de l'ensemble des activités enseignées.
- Une phase de sélection de quelques activités seulement à analyser (Deux extraits de romans différents : L'Histoire du chevalier des Grieux de Manon Lescaut de Prévost,

et Le père Goriot d'Honoré de Balzac.). La décision de s'en tenir à l'analyse d'extraits de ces deux romans est justifiée par le volume de notre travail de thèse qui doit comporter en moyenne 250 pages.

- Une phase d'analyse du corpus
- La présentation du questionnaire destiné aux étudiants.
- L'analyse du questionnaire destiné aux étudiants de 1^{ère} année et de l'Institut Français
- La présentation d'un questionnaire destiné aux enseignants de l'Université et de l'Institut Français
- L'analyse du questionnaire destiné aux enseignants de l'université et de l'Institut Français.

6.2. Sélection de la démarche de recherche

6.2.1. Choix des établissements :

Le choix des deux établissements suivants : L'Université d'Oran 2, département de français et l'Institut Français n'a pas été fortuit. C'est dans le cadre de ces deux établissements que l'enseignement de la langue française est le plus dispensé dans la ville d'Oran.

Notre recherche est elle-même le fruit de plusieurs années de recherche et d'apprentissage au sein de l'université d'Oran 2. Nous cumulons également plusieurs années d'enseignement au sein de l'Institut Français d'Oran en tant que formateur et examinateur des examens du DELF/DALF.

6.2.2. Le choix des étudiants :

Nous portons notre attention tout au long de ce travail sur les difficultés d'apprentissage des étudiants dans les deux compétences de compréhension et production des écrits. Nous nous sommes intéressés aux textes littéraires comme support de compréhension de l'écrit.

Nous avons choisi les étudiants de la 1^{ère} année Licence de Français car c'est un public qui a effectué en moyenne neuf années d'apprentissage de français (trois années au primaire, trois années au moyen, et trois années au lycée), en plus de leur statut de nouveaux bacheliers.

Puis nous avons choisi les étudiants de l'Institut Français d'Oran des niveaux : A2 et B2, dans la mesure où nous retrouvons plusieurs étudiants de l'université d'Oran 2 inscrits à l'Institut pour un perfectionnement linguistique. Nous retrouvons également des étudiants de

différentes filières de l'enseignement supérieur, tous intéressés par l'apprentissage du français. Le choix du niveau A2 (Niveau de survie) et B2 (Niveau seuil) n'est aussi pas fortuit. C'est plus précisément à partir du niveau A2 que les contenus littéraires sont abordés lors des cours. Les autres niveaux C1 et C2 (Niveaux d'expérimentation et d'autonomie) abordent également des contenus littéraires plus approfondis mais encore une fois le volume de notre travail de thèse ne nous a pas permis de travailler tous les niveaux.

6.2.3. Le questionnaire destiné aux étudiants

Il s'agit d'un questionnaire destiné aux étudiants de français (de la 1^{ère} année Licence de français et de l'Institut Français). Ce questionnaire a pour but d'avoir une idée sur l'apprentissage du FLE dans son volet écrit, leurs habitudes d'utilisation du français à l'écrit, les difficultés qu'ils rencontrent lors de l'appréhension des supports littéraires écrits et lors de la production même d'un écrit.

Nous les avons aussi interrogés sur les stratégies qu'ils mettent en œuvre afin de surmonter ces difficultés.

6.2.4. Le questionnaire destiné aux enseignants de l'université et de l'Institut Français

Nous nous sommes entretenus avec plusieurs enseignants et collègues de l'université d'Oran 2 et de l'Institut Français qui enseignent le français et plus particulièrement des modules littéraires (pour les enseignants de l'université), et ce afin de pouvoir recueillir des données qui pourraient nous aider à comprendre les lacunes rencontrées par les étudiants lors de leur approche des supports littéraires en classe de FLE.

CHAPITRE 7 : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS ET, DES ENQUETES ET DES OBSERVATIONS

Nous précisons que nous avons emprunté certaines questions, vu leur pertinence par rapport à notre recherche de thèses ou travaux consultés sur le net.

Notre questionnaire est rédigé en français, et comporte des questions fermées mode Questions aux Choix Multiples (désormais QCM). Notre choix s'est porté pour les questions fermées pour deux raisons :

- Le temps relativement court (1heure) octroyé aux étudiants pour répondre aux questions. Les questions ouvertes auraient demandé plus de réflexion et par conséquent plus de temps.
- Les questions fermées permettent de faire converger les réponses des étudiants vers un nombre limité de réponses, ce qui permet d'obtenir des pourcentages pour chaque réponse et de les comparer.

Le questionnaire destiné aux étudiants peut être divisé en trois grandes parties :

- Identification du profil sociolinguistique des étudiants (âge, sexe, nombre d'années d'apprentissage du FLE)
- Les habitudes de lecture des textes, ouvrages... littéraire en langue française
- Les difficultés qu'ils rencontrent lors de l'appréhension du support littéraire.
- Les difficultés qu'ils rencontrent lors de la production d'un écrit

7.1 Analyse du questionnaire des étudiants de la 1^{ère} année Licence de français et les étudiants de l'Institut Français :

A l'aide du questionnaire⁹², nous avons tenté d'esquisser le profil et de cerner les difficultés relatives à l'approche de la littérature française de la part des étudiants algériens.

Nous rappelons que nous nous sommes inspirés de questionnaires proposés par des chercheurs en didactique de FLE. Les réponses fournies nous ont amenés à formuler certaines propositions visant à la meilleure lecture et compréhension d'un texte littéraire que nous présenterons par la suite.

En effet, notre recherche a été menée à partir d'un échantillon de 40 étudiants en première année de français à l'université, et de 20 étudiants de l'Institut Français d'Oran. Notre questionnaire comporte trois parties :

- Profil sociolinguistique de l'étudiant
- Habitude de lecture
- Difficultés d'approche du texte littéraire

7.1.1. Profil sociolinguistique des étudiants :

Cette partie permet d'avoir des indications sur le profil des enquêtés à savoir : l'âge, le sexe, le nombre d'années d'apprentissage du FLE. Une relation peut être établie entre ces détails et les problèmes linguistiques rencontrés chez les étudiants.

7.1.2. Le sexe :

- **A l'université : (effectif de 40 étudiants dans le groupe)**

| Réponses | Nombre de réponses | Taux |
|----------|--------------------|-------|
| Filles | 25 | 62,5% |
| Garçons | 15 | 37,5% |

- **A l'Institut Français : (effectif de 20 étudiants dans le groupe)**

| Réponses | Nombre de réponses | Taux |
|----------|--------------------|------|
| Filles | 11 | 55% |
| Garçons | 9 | 45% |

⁹² Voir l'annexe 1, Page

Les deux tableaux confirment deux phénomènes :

Les filles s'appliquent plus que les garçons dans les études que les garçons car le taux de filles qui réussissent est plus important. Les filles réussissent alors plus aux examens du BAC et sont plus penchées aux filières « lettres » et « lettres et langues étrangères ». les garçons ont tendance à choisir les filières scientifiques plus que les filières littéraires.

7.1.3. Durée d'apprentissage du français :

A l'Université :

| Réponses | Nombre de réponses | Taux |
|----------|--------------------|-------|
| 9 ans | 33 | 82,5% |
| 10ans | 4 | 10% |
| 11ans | 3 | 7,5% |

A l'Institut Français :

| Réponses | Nombre de réponses | Taux |
|---------------|--------------------|------|
| 8ans | 8 | 40% |
| 9 ans | 9 | 45% |
| 10ans et plus | 3 | 15% |

La durée d'apprentissage de la langue française n'est pas la même pour l'ensemble des enquêtés. Afin de pouvoir comprendre les différences, il convient de souligner que les étudiants de la 1^{ère} année Licence de français n'ont pas tous commencé l'apprentissage du français au même niveau d'apprentissage (certains 3^{ème} année primaire, d'autres 4^{èmes} années primaires), en plus des redoublants (qui refont la première année de Licence) en plus de ceux qui ont refait l'année au niveau de l'enseignement moyen (C.E .M) ou du secondaire (LYCEE). Il s'agit pour la majorité des étudiants de leur première année de Licence de français.

7.2 Les pratiques d'apprentissage en langue française des étudiants en classe de FLE

7.2.1. Résultats du questionnaire destiné aux étudiants

Question 1 : En cours de français, quand tu ne comprends pas un mot écrit, poses-tu des questions à votre professeur ?

A l'Université :

| Réponses | Nombre de réponses | Taux |
|----------|--------------------|-------|
| Des fois | 25 | 62.5% |
| Rarement | 10 | 25% |
| Jamais | 2 | 5% |
| Souvent | 3 | 7.5% |

A l'Institut Français :

| Réponses | Nombre de réponses | Taux |
|----------|--------------------|------|
| Des fois | 5 | 25% |
| Rarement | 1 | 5% |
| Jamais | 1 | 5% |
| Souvent | 13 | 65% |

En cours de langue, on ne peut ignorer les moments d'incompréhension du vocabulaire dans les textes littéraires. Cela est dû à l'ambiguïté sémantique des mots utilisés (un exemple d'extrait de deux romans est livré dans le présent travail). Nous constatons qu'à l'université, 25% des étudiants ont répondu que « des fois » ils demandent à savoir le sens du mot, et 10% du public le demande « rarement ». Le pourcentage nous semble élevé pour un effectif de 40 étudiants dans le groupe. Cela pourrait être dû au facteur de la timidité à prendre la parole ou à formulé des phrases correctes à l'oral ou au fait que les étudiants seraient désintéressés par la connaissance du sens de mots recherchés.

A l'Institut Français, 13% du public enquêté a répondu qu'il demanderait « souvent » à connaître le sens exact des mots incompréhensibles. Cela expliquerait que les étudiants s'inscrivant dans des établissements hors l'université aspirent à une amélioration de leur niveau linguistique et ce en se consacrant un volume horaire plus important.

Question 2 : En dehors de votre université, et quand vous êtes chez vous, faites-vous des activités de compréhension ou de production des écrits en langue française ?

A l'Université :

| Réponses | Nombre de réponses | Taux |
|----------|--------------------|-------|
| Oui | 23 | 57.5% |
| Non | 17 | 42.5% |

A l'Institut Français :

| Réponses | Nombre de réponses | Taux |
|----------|--------------------|------|
| Oui | 15 | 75% |
| Non | 5 | 25% |

Nous notons que la majorité des enquêtés a répondu ne pas faire des activités écrites en dehors de l'université. Cela pourrait être dû à la difficulté qu'ils rencontrent lors de l'appréhension des supports littéraires et donc lors des productions écrites, puisque les deux compétences se complètent et vont de pair.

42.5% des étudiants affirment ne pas faire des activités écrites en dehors de l'université. Le taux nous semble élever et explique les lacunes linguistiques rencontrées chez les étudiants en cours de FLE lors de l'approche des supports littéraires francophones.

A l'Institut Français, 75% des étudiants affirment effectuer des activités écrites en dehors de l'institut, cela expliquerait une motivation à se perfectionner en langue française pour plusieurs raisons :

Des raisons personnelles pour certains : voyage, études, plaisir...

Des raisons professionnelles : travail, études et université (pour les étudiants poursuivant en cursus FLE) à l'université.

Question 3 : Eprouvez-vous des difficultés à comprendre un texte littéraire en langue française ?

A l'Université :

| Réponses | Nombre de réponses | Taux |
|----------|--------------------|-------|
| Oui | 35 | 87.5% |
| Non | 5 | 12.5% |

A l'Institut Français :

| Réponses | Nombre de réponses | Taux |
|----------|--------------------|------|
| Oui | 18 | 90% |
| Non | 2 | 10% |

A l'université comme à l'Institut Français, avec un pourcentage de 87.5% et 90% des étudiants éprouvent des difficultés à comprendre un texte littéraire francophone. Cela résulterait comme il est démontré dans les pages qui suivent aux spécificités complexes du genre littéraire, à savoir un niveau de langue souvent soutenu, l'emploi d'un registre de langue particulier au récit, présence de tournures métaphoriques (figures de style...), champs lexicaux...

Nous démontrerons dans le tableau suivant les principales difficultés rencontrées chez les étudiants en classe de FLE.

Question 4 : Si votre réponse est OUI, quelles sont ces difficultés de compréhension des supports littéraires francophones? (Plusieurs réponses sont possibles)

A l'Université :

| Réponses | Nombre de réponses | Taux |
|---|--------------------|-------|
| - Difficulté à comprendre le vocabulaire | 39 | 97.5% |
| - Difficultés à comprendre l'idée véhiculée | 20 | 50% |
| - Manque d'intérêt à la lecture littéraire | 30 | 75% |
| - Perte du file des idées véhiculées | 10 | 25% |

A l'Institut Français :

| Réponses | Nombre de réponses | Taux |
|---|--------------------|------|
| - Difficulté à comprendre le vocabulaire | 18 | 90% |
| - Difficultés à comprendre l'idée véhiculée | 15 | 75% |
| - Manque d'intérêt à la lecture littéraire | 11 | 55% |
| - Perte du file des idées véhiculées | 10 | 50% |

A l'université comme à l'Institut Français, les pourcentages sont les mêmes, 97.5% et 90% des enquêtés rencontrent des difficultés à comprendre le vocabulaire employé. Or, 75% et 55% des étudiants affirment ne pas s'intéresser à la lecture littéraire ou ne pas lire carrément. Cela pourrait expliquer encore une fois les lacunes rencontrées dans leur apprentissage de la langue. 50% et 75% des étudiants affirment ne pas comprendre l'idéologie véhiculée par l'auteur. En effet, tout texte littéraire véhicule une idéologie relative à l'époque de parution de l'œuvre, au courant auquel appartient l'auteur et pleins d'autres paramètres. La lecture est quant à elle le moyen le plus approprié à la recherche, et à l'accès à la culture.

Question 5 : A votre avis, quelles sont les causes de vos difficultés de compréhension des supports écrits en langue française (plusieurs réponses sont possibles)

A l'Université :

| Réponses | Nombre de réponses | Taux |
|---|--------------------|-------|
| - Manque de pratiques écrites régulières de la langue française | 39 | 97.5% |
| - Rupture avec la formation initiale (Primaire/moyen/secondaire). | 25 | 62.5% |
| - Refus de faire ces activités écrites en cours ou à la maison. | 30 | 75% |
| - Peur de se tromper (ne comprendre le sens correcte). | 35 | 87.5% |

A l'Institut Français :

| Réponses | Nombre de réponses | Taux |
|---|--------------------|------|
| - Manque de pratiques écrites régulières de la langue française | 18 | 90% |
| - Rupture avec la formation initiale (Primaire/moyen/secondaire). | 15 | 75% |
| - Refus de faire ces activités écrites en cours ou à la maison. | 10 | 50% |
| - Peur de se tromper (ne comprendre le sens correcte). | 15 | 75% |

Les étudiants confirment avec un taux de 97.5% à l'université et un taux de 90% à l'Institut Français que la cause principale des difficultés rencontrées en classe de FLE lors de l'approche des textes littéraires c'est le manque de pratiques régulières de la langue et ce dans les deux compétences de compréhension de l'écrit et de la production écrite. 87.5% et 75% des étudiants éprouvent la peur de se tromper lors de l'élaboration d'un travail. Cependant, 62.5% et 75% des étudiants déclarent qu'ils sont en rupture avec la formation initiale, dispensée au primaire, moyen et secondaire. Souvent les étudiants oublient les enseignements précédant ou du moins se souviennent de peu de choses.

Question 6 : Comment procédez-vous pour résoudre ces difficultés ? (plusieurs réponses sont possibles)

A l'Université :

| Réponses | Nombre de réponses | Taux |
|--|--------------------|-------|
| - Utiliser un dictionnaire ou des sites de recherche sur le net. | 25 | 62.5% |
| - Parler et demander de l'aide à votre professeur. | 10 | 50% |
| - lire. | 9 | 22.5% |
| - Avoir recours à votre langue maternelle | 12 | 30% |

A l'Institut Français :

| Réponses | Nombre de réponses | Taux |
|--|--------------------|------|
| - Utiliser un dictionnaire ou des sites de recherche sur le net. | 15 | 75% |
| - Parler et demander de l'aide à votre professeur. | 18 | 90% |
| - lire. | 12 | 60% |
| - Avoir recours à votre langue maternelle | 15 | 75% |

La majorité des étudiants universitaires (62.5%) procède à l'utilisation du dictionnaire ou des sites internet pour résoudre ces difficultés d'apprentissage et d'appréhension.

Il a été aussi noté que 90% des étudiants de l'Institut Français en parle avec leur professeur et demande conseils et aide. Le public étudiantin poursuivant des cours à l'Institut Français s'avère moins timide et plus motivé, ce qui explique en conclusion son inscription aux cours dispensés et sa volonté d'élargir son volume horaire de l'apprentissage du FLE.

Question 7 : Eprouvez-vous des difficultés à faire une production écrite (commentaire, synthèse, compte-rendu, résumé...)

A l'université :

| Réponses | Nombre de réponses | Taux |
|----------|--------------------|------|
| Oui | 36 | 90% |
| Non | 4 | 10% |

A l'Institut Français :

| Réponses | Nombre de réponses | Taux |
|----------|--------------------|------|
| Oui | 19 | 95% |
| Non | 1 | 5% |

Question 8 : Si Oui, quelles difficultés rencontrez-vous le plus ? (plusieurs réponses sont possibles)

A l'Université :

| Réponses | Nombre de réponses | Taux |
|--|--------------------|-------|
| - Difficultés liées au lexique | 39 | 97.5% |
| - Difficultés liées à la syntaxe | 33 | 82.5% |
| - Difficultés liées à la morphosyntaxe | 30 | 75% |
| - Difficultés liées à la contextualisation | 35 | 87.5% |
| - Autres descriptions (métaphores...) | 20 | 50% |

A l'Institut Français :

| Réponses | Nombre de réponses | Taux |
|--|--------------------|------|
| - Difficultés liées au lexique | 16 | 80% |
| - Difficultés liées à la syntaxe | 15 | 75% |
| - Difficultés liées à la morphosyntaxe | 10 | 50% |
| - Difficultés liées à la contextualisation | 15 | 75% |
| - Autres descriptions (métaphores...) | 12 | 60% |

Question 9 : Avez-vous déjà lu un roman au complet ?

A l'université :

| Réponses | Nombre de réponses | Taux |
|----------|--------------------|-------|
| Oui | 15 | 37.5% |
| Non | 25 | 62.5% |

A l'Institut Français :

| Réponses | Nombre de réponses | Taux |
|----------|--------------------|------|
| Oui | 12 | 60% |
| Non | 8 | 40% |

Question 10 : Si oui, Quel genre de lecture faites-vous ? (Plusieurs réponses sont possibles)

A l'Université : (Sur un échantillon de 15 étudiants ayant répondu OUI)

| Réponses | Le nombre de réponses | Taux |
|----------------------|-----------------------|------|
| Romans | 10 | 66% |
| Livres d'aventure | 5 | 33% |
| Nouvelles | 5 | 33% |
| Diverses lectures... | 5 | 33% |

A l'Institut Français : (Sur un échantillon de 12 étudiants ayant répondu OUI)

| Réponses | Le nombre de réponses | Taux |
|-----------------------------|-----------------------|------------|
| Romans | 10 | 83% |
| Livres d'aventure | 2 | 16% |
| Nouvelles | 2 | 16% |
| Diverses lectures... | 5 | 41% |

7.2.1.1. Constat relatif à l'apprentissage du français :

Le groupe observé est âgé entre 17ans et 26ans (avec quelques répétitifs ou redoublants). L'effectif est à 95% de nationalité algérienne. L'homogénéité ethnique⁹³ caractérise donc le groupe. Ce groupe, à ce stade d'études, a appris le français à l'école publique algérienne avec plus ou moins de réussite relative. Certains apprenants, avant leur admission à l'université avaient recouru à des cours particuliers auprès d'enseignants ou dans des centres (écoles) de langues. Certains étudiants, admis à l'université pour un cursus FLE, continuent ou entreprennent des suivis de cours de confortement à l'institut français entres autres. Les tests d'admission à l'institut français les situent en général au niveau B1 et rarement au niveau B2. C'est dire le manque de compétences linguistiques chez des étudiants qui aspirent à un cursus FLE.

7.2.1.2. Constat (s) relatif (s) au niveau :

Nous avons été informés par des enseignants qui assurent des modules de français à l'université Oran 2 qu'à l'écrit c'est-à-dire en phase de la compréhension ou de la production des écrits, de très nombreux étudiants se montrent « passifs » durant le cours et manquent de participation. Parce que le support écrit proposé par le programme et l'enseignant est hors de leur portée. Face à cette situation, l'enseignant est contraint de le reformuler moins « académiquement » en français voire même pas en « standard ». Dans le groupe de 40 étudiants, seuls 15 étudiants interagissent. Bien souvent, l'enseignant ne semble s'adresser qu'à lui-même⁹⁴. A l'université des Sciences et de la Technologie Mohamed Boudiaf Oran USTO/MB⁹⁵, le Responsable⁹⁶ du module FR (français) rapporte que les étudiants inscrits en première année en Section 3 et 5 ont beaucoup de peine à accéder non seulement au discours (oral) mais aussi l'écrit. Sur un effectif de 150 étudiants (section 3 et 5), une quinzaine seulement d'étudiants réagit. Un même constat est établi par les enseignants⁹⁷ pour les sections 1, 2, 4. Certes, l'Usto n'a pas vocation à former des étudiants en langues mais cette observation supplémentaire confirme le niveau général des étudiants entamant un cursus universitaire. Signalons aussi, que le CEIL Usto MB, reçoit les étudiants de cette même université pour des cours en langues étrangères. Le Responsable⁹⁸ du centre d'enseignement intensif des langues atteste du même constat. Nous pouvons, à cette étape de constat, affirmer

⁹³ En général, le groupe observé possède une même langue maternelle (Darija ou Tamazight)

⁹⁴ Par manque de participation de la part des étudiants

⁹⁵ Université des sciences et de la technologie, Mohamed Boudiaf à Oran. Appelée USTO.

⁹⁶ M. Merdji Mohammed Aziz

⁹⁷ Mme Tabet, M. Benharrats et M. Henni.

⁹⁸ M. Norédine Saada

que les étudiants « arrivent » à l'université avec un niveau compris entre A2 et B1 du CECRL⁹⁹.

7.2.1.3. Constat relatif aux types de supports

Malgré la doxa courante selon laquelle les étudiants algériens ont la réputation de ne pas lire, une moitié de l'effectif se dit seulement intéressée par la lecture sans pour autant affirmer la pratiquer. Une préférence manifeste pour les romans « accessibles » car les étudiants ont été initiés à la lecture de romans en langue arabe ou du moins, à des extraits de romans. Pour 15% de l'effectif, les livres d'aventures les intéressent après les livres scientifiques. Car ces derniers se sont imposés dans le cadre de leurs études antérieures. Pour 10 % de l'effectif, il y a un intérêt pour les livres d'aventure, de bandes dessinées. La poésie, les biographies, le théâtre semblent aussi intéressants pour 5 % de l'échantillon. 20 % de l'effectif observé ne s'exprime pas clairement. Ces « affirmations » semblent quelque peu exagérées et nous pensons que les étudiants ont une relative connaissance des supports sans appréhension réelle d'ouvrages. Pour beaucoup, il s'agit de lectures « fragmentaires » ou partielles de livres.

7.2.1.4. Constat relatif aux lectures « libres, non imposées » en français

62 % de l'échantillon sondé à l'université et 40% des étudiants de l'Institut Français avouent n'avoir jamais lu un ouvrage ni en avoir acheté ni s'être offert ou prêté. Cette statistique laisse perplexe mais c'est une réalité. Seuls, les ouvrages imposés durant l'entame d'un cursus FLE (première année LMD) font l'objet d'un intérêt. Pour autant, de nombreux étudiants ne font pas de lecture intégrale d'une œuvre imposée par l'enseignant. Généralement, il est demandé à l'étudiant de concevoir la « fameuse » fiche de lecture. Les facilités offertes par le Web font le reste et il n'est pas rare que l'enseignant se retrouve avec des fiches de lectures quasi identiques. D'ailleurs, presque tous les « cybers » préparent des duplications... 37% des étudiants universitaires semblent initier à la lecture. L'explication principale en général, est l'influence du milieu social ou une « curiosité »¹⁰⁰ particulière. 60% des étudiants de l'Institut Français semblent initier à la lecture. Cette légère différence témoigne d'une volonté un peu plus importante chez les étudiants poursuivant des cours en plus des cours à l'université et aspirant à une maîtrise de la langue.

⁹⁹ Faute d'un descripteur de compétences propre aux universités algériennes ou maghrébines. Pourquoi pas ?
¹⁰⁰ Par curiosité, nous entendons texte ou roman dits « à l'eau de rose »... Discours de grands adolescents intéressés par un thème particulier. Ou résultante d'un titre « attractif »

7.2.1.5. Constat relatif aux principales difficultés rencontrées à l'université et à l'Institut Français :

Après un sondage opéré auprès d'un échantillon constitué de 40 étudiants à l'université et de 20 étudiants à l'Institut Français, nous avons noté que l'appréhension du texte littéraire se révèle laborieuse car le lexique, constituant de la langue est relativement nouveau. Cela corrobore nos constats préliminaires. En effet, la langue est à la base une juxtaposition de termes pleins de sens. Pour rappel, en phase d'acquisition d'une langue maternelle, le locuteur, dans ses premières années de vie, s'exprime en recourant à des mots (termes) pleins de sens, c'est-à-dire sans genre, sans nombre. Le terme ainsi employé ne s'encombre pas de syntaxe ou de morphosyntaxe. Un enfant ne dira pas à 30 mois (environ) : « Je veux du chocolat » mais « chocolat ». A ce stade, le locuteur se « contente » d'un signifiant plein de sens car renvoyant à un signifié identifiable (car partagé). Le pronom « Je », le verbe vouloir « veux » et le déterminant ou article contracté « du » ne paraissent pas pertinents pour le jeune locuteur qui circonscrit son discours à l'essentiel. Rappelons encore, que le locuteur, à cet âge « stocke » un répertoire de termes (lexique) qui lui sert d'outil inaugural d'expression et de compréhension. Cette statistique (76 %) s'explique par un manque de répertoire lexical « préinstallé ».

Par ailleurs, la syntaxe et la morphosyntaxe constituent aussi une difficulté pour (82.5% et 75%) de l'échantillon de l'université et (75% et 50%) à l'Institut Français. Les modes, les temps d'usage rare par rapport au discours standard ou familier ne sont pas complémentaires au sens du message. Le subjonctif, le conditionnel et certaines formes du passé simple ne sont pas d'un usage courant chez les apprenants. Cette difficulté conjuguée aux problèmes lexicaux déroute un grand nombre d'apprenants. Les éléments contextuels dans les œuvres ne sont pas perceptibles de la part de nombreux étudiants.

7.3. Bilan de l'enquête et réflexions

7.3.1. Causes possibles des constats avancés

En établissant le bilan de cette enquête, nous avons été amenés aux conclusions suivantes : Nous nous trouvons en présence d'une grande majorité d'étudiants (plus de 90 % de l'échantillon) n'ayant jamais lu un roman en langue française dans son intégralité. Chez certains étudiants, il y a eu des lectures « fragmentaires » tout au plus.

Les principales causes de ce constat peuvent se résumer ainsi :

- Pas d'incitations avant admission à l'université à la lecture d'ouvrage en langue française par les enseignants et/ ou les parents.
- Aucune nécessité de connaissance d'auteurs francophones (œuvres) lors compositions de français au Baccalauréat.
- Pas de consignes de lectures d'ouvrages durant les cursus précédents. (Collège/lycée)
- Insuffisance d'outils linguistiques chez les apprenants pour appréhender les textes.
- Représentations et clichés relatifs aux œuvres littéraires (quels intérêts ?)

7.3.2. Commentaires à propos des constats avancés

- Notre parcours personnel durant le cycle du secondaire nous conforte dans les formulations d'hypothèses qui se voient vérifiées par le biais des enquêtes menées. Dans le secondaire, les enseignants de français abordent des extraits d'œuvres littéraires arrêtés par les programmes officiels. De plus, il s'agit surtout d'auteurs maghrébins d'expression française. Bien entendu, les volumes horaires hebdomadaires de français dans le secondaire ne peuvent être consacrés quasi exclusivement à l'étude d'œuvres littéraires. Ces dernières requièrent du temps si elles étaient étudiées intégralement. La logique l'emporte.

Par ailleurs, il faut rappeler que la jeune génération actuelle d'enseignants de français est elle-même issue de cette même université dans laquelle un (e) étudiant (e) a travaillé mois de 02 œuvres littéraires durant son cursus L (Licence) ! Notre enquête nous révèle que de nombreux étudiants n'ont pas lu une œuvre dans son intégralité durant le cursus « Licence ». En cursus Master, l'étudiant est contraint de travailler une œuvre car l'enseignant exige une analyse d'un auteur francophone. C'est dire le temps qu'il faut pour « faire lire » intégralement un ouvrage... Les parents ne sont pas en reste. Nos entretiens avec les étudiants ont été bien

révélateurs. En effet, pour diverses raisons, les parents payent des cours particuliers¹⁰¹ à leurs enfants mais n'offrent pas de livres¹⁰². Il y a là une logique qui ne nous permet pas de porter un jugement¹⁰³. 37 % de l'échantillon sondé à l'université a été initié à la lecture, nous l'avons annoncé auparavant et cette statistique s'explique.

- Lors des passations des épreuves de français au Baccalauréat, il n'est exigé de connaissance d'auteurs ou d'œuvres. Cela a pour conséquences, des désintérêts pour la lecture de textes littéraires avant les cursus universitaires. Les niveaux linguistiques actuels en français chez les lycéens algériens ne permettent pas de projeter des questionnaires au Baccalauréat dans lesquels il serait demandé une connaissance suffisante d'au moins 2 œuvres. Rappelons qu'en Algérie, le français a un statut de langue étrangère¹⁰⁴ mais surtout de langue d'accès aux sciences et aux technologies.
- Nous avons abordé précédemment la problématique des lectures « contraignantes » au lycée. Les élèves, quand bien même on exige d'eux une fiche de lecture, ne se sentent pas obligés de lire intégralement un livre. D'ailleurs, le pourrait-il vraiment ? A décharge pour l'enseignant, rappelons que ce dernier prépare aux épreuves du Baccalauréat et « priorise ».
- La lecture « plaisir » ou la lecture « contrainte » impose que le potentiel lecteur dispose d'un minimum de compétences linguistiques or il est patent que de nombreux lycéens en terminale ne se situent même pas au niveau A2.2. Les textes littéraires, pour être appréhendés en autonomie¹⁰⁵ requièrent au moins un niveau B1.2. Les apprenants algériens ne sont pas « en langue maternelle » faut-il encore le rappeler. Notre enquête a bien mis en avant les difficultés lexicales chez les apprenants. Comment peut-on lire en autonomie et comprendre si l'on ne dispose pas d'un répertoire lexical constitué d'au moins 4000 termes à ce niveau d'étude. Nous ne nous situons plus avec un répertoire lexical de 2000 termes car se serait le fameux « Seuil » de survie linguistique. Lire un texte littéraire n'est pas dire son âge ou se présenter.
- Le désintérêt pour le texte littéraire s'explique à la fois par un pragmatisme et une stratégie en examen (Baccalauréat) mais aussi par les clichés et représentations. Le lycéen avant de devenir étudiant ne s'encombre pas de lectures « plaisir » et s'adapte à

¹⁰¹ Avant examen du Baccalauréat

¹⁰² On offre des vêtements, des téléphones, de petits bijoux, de l'argent de poche... Rarement un livre, mais c'est culturel.

¹⁰³ L'environnement socioculturel explique l'attitude des parents. Un budget même minime va aux priorités.

¹⁰⁴ En théorie, en FLE, il est capital de maîtriser totalement une langue fut-elle étrangère. Et c'est étrange !

¹⁰⁵ Sans assistance magistrale

la lecture « contraignante¹⁰⁶ ». Les œuvres littéraires en langue française ne semblent pas attractives car ne conduisant pas à la « réussite ». Dans toutes les filières universitaires, il n'y a pas exigence à disposer de connaissances d'auteurs hormis en parcours Licence de français langue étrangère.

Les constats établis nous amènent à des réflexions qui ont déjà préoccupé les spécialistes en lecture littéraire :

Faut-il comprendre et s'arrêter sur tous les mots « inconnus » d'un texte littéraire ? Certains pensent en effet que le recours aux stratégies de lecture (balayage, écrémage, inférence...) suffit à la compréhension. S'arrêter très souvent aux difficultés empêche de devenir lecteur actif et autonome et amènent progressivement nos étudiants à la désaffection et à l'abandon de ce type de textes.

Or, nous savons que si les stratégies et les grilles de lecture demeurent indispensable au cours de toute première approche, si elles sont sécurisantes, elles peuvent s'avérer également suffisantes, trompeuses, et même, dans le cas des étudiants les plus faibles, les aider à construire un texte illégitime qui occulte et recouvre le texte légitime (Rouxel :2004).

Ne comblant point les lacunes sémantiques, ces stratégies favorisent souvent, en effet, les « configurations accidentelles subjectives » de ces lecteurs empiriques et les amènent aussi à des contresens et, parfois, à des lectures erronées fondées sur un déjà lu forcément subjectif.

Comme le remarque Jean-Pierre Goldstein, le travail sur la langue est « en apparence fruste, mais tout à fait indispensable » (1990.100). Ce même chercheur remarque nous surestimons souvent la compétence lexicale de nos étudiants.

Cependant, si la littérature se fait avec des mots, nous nous devons de rappeler aux étudiants francophones qu'ils sont bien obligés de reconnaître leur non-savoir et d'adopter le réflexe du recours au dictionnaire : une bonne lecture se construit.

Cette remarque semble banale mais nous conduit à la question de la particularité du texte littéraire francophone. En effet, la consultation du dictionnaire ne suffit pas toujours pour que le lecteur empirique doté d'une certaine compétence linguistique acquière également une compétence littéraire solide. Le rôle de l'enseignant « passeur de mots » intervient considérablement à ce niveau. : C'est lui qui doit confronter les inférences et représentations des apprenants aux données textuelles et les aider à aboutir à des configurations compatibles.

¹⁰⁶ Au lycée, établir une fiche de lecture n'impose pas une lecture intégrale d'une œuvre. Nous l'avons expliqué.

7.4 Analyse du questionnaire des enseignants de l'université et de l'Institut Français :

Il s'agit d'un questionnaire composé de questions fermées (mode QCM), ainsi qu'un certain nombre de questions ouvertes afin de justifier certaines des réponses fermées. Le temps consacré aux enseignants pour répondre au questionnaire était limité dans la mesure où les enseignants se trouvaient à l'université pour assurer leurs cours et qu'ils n'avaient pas beaucoup de temps.

A l'Institut Français, la présentation du questionnaire aux enseignants/formateurs fut lors des pauses déjeuner. Notre questionnaire peut-être scindé en quatre grandes parties :

- Identification du profil des enseignants universitaires et des enseignants de l'Institut Français (le nombre d'année dans l'enseignement du FLE)
- La nature des programmes (des modules littéraires) à l'université et le contenu du programme des manuels de l'Institut Français.
- La nature des difficultés lors de l'appréhension des supports littéraires francophones
- Les stratégies didactiques utilisées lors de l'approche des textes littéraires en cours de FLE

7.4.1. Profil des enseignants :

Cette partie permet d'avoir des détails sur le profil des enquêtés. Certains enseignants de l'université d'Oran 2 exercent au sein de leur université et même ailleurs : pour certains c'est des vacances qu'ils assurent dans d'autres universités de différentes wilayas, d'autres enseignants exercent au niveau de l'Institut Français d'Oran et d'autres dans des centres de langue.

7.4.1.1. Le sexe :

Nous pouvons répartir, comme le montre les tableaux suivants, (femmes et hommes) qui ont répondu à notre questionnaire comme suit :

A l'université : (sur un échantillon de 20 enseignants)

| Réponses | Le nombre de réponses | Le taux |
|----------|-----------------------|---------|
| Hommes | 11 | 55% |
| Femmes | 9 | 45% |

A l'Institut Français : (Sur un échantillon de 20 enseignants)

| Réponses | Le nombre de réponses | Le taux |
|----------|-----------------------|---------|
| Hommes | 5 | 25% |
| Femmes | 15 | 75% |

7.4.1.2. Le nombre d'année d'exercice dans l'enseignement du FLE :

A l'université :

| Réponses | Le nombre de réponses | Taux |
|-----------------|-----------------------|------|
| Plus de 10 ans | 15 | 75% |
| Moins de 10 ans | 2 | 10% |
| 10 ans | 3 | 15% |

A L'Institut Français :

| Réponses | Le nombre de réponses | Taux |
|-----------------|-----------------------|------|
| Plus de 10 ans | 10 | 50% |
| Moins de 10 ans | 5 | 25% |
| 10 ans | 5 | 25% |

7.4.2. Les pratiques en classe

7.4.2.1. Résultat du questionnaire destiné aux enseignants

Utilisez-vous des stratégies d'enseignement lors de l'approche des textes littéraires en cours de FLE ?

A l'Université :

| Réponses | Le nombre de réponses | Le taux |
|----------|-----------------------|---------|
| Oui | 15 | 75% |
| Non | 5 | 25% |

A l'Institut Français :

| Réponses | Le nombre de réponses | Le taux |
|----------|-----------------------|---------|
| Oui | 18 | 90% |
| Non | 2 | 10% |

Si votre réponse est oui, précisez quelles sont ces stratégies d'enseignement ?

- Simplifier la consigne et faciliter l'accès au sens des mots.
- Utiliser des moyens qui servent à l'installation des compétences
- Travailler en groupe
- Réaliser des projets
- Eveiller leur curiosité
- L'interactivité (surtout dans les activités orales)

Est-ce que vos apprenants éprouvent des difficultés à comprendre des supports littéraires écrits en langue française lors du cours ?

A l'Université

| Réponses | Le nombre de réponses | Le taux |
|----------|-----------------------|---------|
| Oui | 18 | 90% |
| Non | 2 | 10% |

A l'Institut Français

| Réponses | Le nombre de réponses | Le taux |
|----------|-----------------------|---------|
| Oui | 15 | 75% |
| Non | 5 | 25% |

Si votre réponse est oui, précisez dans quels domaines vos étudiants rencontrent-ils ces difficultés ?

A l'Université

| Réponses | Le nombre de réponses | Le taux |
|---|-----------------------|---------|
| - Manque de vocabulaire pour comprendre et produire un écrit | 20 | 100% |
| - La non-lecture - Manque d'intérêt aux contenus des cours de français | 18 | 90% |
| - Problème de syntaxe - Difficultés de compréhension de | 15 | 75% |

| | | |
|---------|----|------|
| l'écrit | 20 | 100% |
|---------|----|------|

A l'Institut Français

| Réponses | Le nombre de réponses | Le taux |
|--|-----------------------|---------|
| - Manque de vocabulaire pour comprendre et produire un écrit | 20 | 100% |
| - La non-lecture | 19 | 95% |
| - Manque d'intérêt aux contenus des cours de français | | |
| - Problème de syntaxe | 18 | 90% |
| - Difficultés de compréhension de l'écrit | 20 | 100% |

Quand vous constatez que vos étudiants n'arrivent pas à comprendre un support littéraire, que faites-vous ?

- Présenter le contexte de l'œuvre
- Aider les apprenants à comprendre le lexique utilisé
- Faciliter les contenus
- Inciter les étudiants à la lecture littéraire
- Demander aux étudiants (le plus souvent) de préparer le support avant le cours

7.5. Analyse du corpus

L'organisation de notre travail peut-être schématisé comme suit :

- Une phase d'observation des activités de compréhension et production des écrits dispensées au cours de FLE de la 1^{ère} année Licence à l'université d'Oran 2.
- Une seconde phase d'observation des activités de compréhension et production des écrits à l'Institut Français d'Oran, auprès d'étudiants du niveau B2.

Pour chaque activité dispensée au niveau de l'université comme à l'Institut Français, nous avons noté quelques observations et remarques. Nous avons par la suite effectué une sélection d'activités de compréhension de l'écrit et de production écrite à analyser et à présenter dans le chapitre qui suit. Notre thème de recherche a beaucoup aidé à orienter nos visionnages.

L'analyse de l'ensemble des activités enseignées (au niveau de l'université e de l'Institut Français) nous a permis la formulation des remarques suivantes :

- Dans la majorité des activités dispensées, l'enseignant a recours à l'oral pour expliquer et présenter l'objectif du cours et les activités à travailler, et ce dans les deux établissements (à l'université comme à l'institut français), le déroulement demeure le même.
- L'enseignant note sur le tableau un certain nombre de mots, phrases se rapportant à la thématique abordée lors des activités.
- A l'institut français, il est exigé aux enseignants de se munir d'un carnet de charge comportant les points à développer lors des cours et des remarques observées lors du déroulement des cours. Un manuel est aussi procuré aux étudiants après leur inscription et après détermination de leur niveau. Il existe des manuels du niveau A1 jusqu'au niveau C1.
- L'université comprend un volume horaire d'une heure et demi voire deux heures de cours. L'institut français fixe un volume horaire de deux heures et trente minutes la séance.

Nous avons choisi l'analyse des deux corpus suivants : « L'Histoire du chevalier des Grieux de Manon Lescaut » de Prévost et « Le Père Goriot » d'Honoré de Balzac car ils figurent dans le programme des modules littéraires des étudiants de la 1^{ère} année Licence et que les étudiants sont même amenés à lire le roman « Le Père Goriot » et de fournir une fiche de lecture à la fin de l'année universitaire.

Or, à l'Institut Français, les deux œuvres ne figurent pas dans le programme des cours des niveaux avancés (B2 et plus). Nous avons choisi d'analyser quelques supports tirés des manuels de différents niveaux (B2.1/C1.1/C1.2) et de différentes méthodes (Version Originale, Entre Nous, Alter Ego) Voir Annexe.

7.6. Le travail sur les mots

En conduisant des observations au niveau lexical, nous avons distingué (inspirée de l'œuvre d'Umberto Eco⁵¹, *Lector in Fabula*¹⁰⁷ trois classes lexicales qui exigent une compréhension pour une lecture efficiente : d'abord, ceux qui sont « anciens ou presque désuets » ou qui ont changé de sens au fil des époques ; puis, les mots « spécifiques » à une histoire ou à « consonance » culturel ; enfin- et c'est la partie la plus intéressante de la lecture- ceux qui nous conduisent à un intertexte varié d'interprétations, ceux qui accompagnent le lecteur vers un lecture philosophique ou idéologique. Il n'est, bien entendu pas aisé de trancher toujours entre ces trois catégories qui constituent, selon Eco, l'« encyclopédie » nécessaire à tout lecteur actif. A notre avis, ce travail sur les mots est indispensable pour l'initiation à la littérature non seulement pour les étudiants en FLE, mais aussi pour tout apprenant francophone en cursus LMD.

Afin d'illustrer nos propos, nous avons choisi deux textes romanesques majeurs de la production littéraire française de deux périodes différentes : d'une part, *Manon Lescaut* de l'Abbé Prévost, œuvre du XVIIIème siècle et d'autre part, *Le Père Goriot* d'Honoré de Balzac, roman emblématique du XIXème siècle, texte abondamment commenté. Pour mieux délimiter notre corpus, nous avons également opté pour un travail sur la première partie de ces deux textes. Il faut remarquer que, pour son travail, l'enseignant aura besoin d'une préparation parfois longue et détaillée. Il devra également recourir aux références, notes des éditions respectives, aux dictionnaires de Furetière pour les mots désuets.

Cette illustration du lexique littéraire est présentée et quelques éclairages y sont mis en avant dans l'optique de démontrer l'une des difficultés rencontrées chez l'étudiant en classe d'apprentissage du FLE à l'université.

La liste des mots que nous proposons dans notre exemple n'est, bien entendu pas exhaustive. Elle est cependant révélatrice des difficultés affrontées par un public en apprentissage de français (FLS) en appréhension de romans en langue française :

¹⁰⁷ Œuvre dans laquelle Umberto Eco s'interroge sur le rôle du lecteur et comment coopère-t-il pour interpréter le texte et comment les contraintes structurelles du texte réagissent-elles sur l'interprétation.

Corpus 1

Abbé PREVOST, *Histoire du chevalier des Grieux et de Manon Lescaut*, GF Flammarion, 1995 (1^{ère} partie). Les chiffres entre parenthèses indiquent les pages du livre d'où nous avons tiré l'exemple :

7.6.1. Mots désuets / ou dont le sens a changé

1. « Un homme (...) s'empressait de tirer son équipage des **paniers** ». P 59. Il s'agit des paniers des coches qui assuraient le service entre les grandes villes et comportaient, devant et derrière, de grands paniers, appelés plus proprement des « magasins » et destinés au transport des bagages ou des marchandises (Dictionnaire de *Furetière*, éd de 1727, cité dans les notes de Manon Lescaut, P 222.)
2. « Je me trouvai **enflammé** jusqu'au **transport**. » (P 59) : « amoureux », la flamme signifiait la passion « on dit toujours une déclaration d'amour enflammée » (*Petit Robert*, Ed de 1979. P 643). Impossible par contre de comprendre « transport » ; c'est « le trouble de l'âme dû à la violence des passions ». (Dictionnaire de *Furetière*, dans les notes du roman, P 222).
3. « Cela paraissent sentir **les libéralités** d'un nouvel amant ». (P 66) ; selon le *Petit Robert*, (P 1090), il faut souligner l'usage littéraire du mot et ne pas confondre avec le libéralisme économique par exemple. A) : Disposition à donner généreusement. B) : Don fait avec générosité et largesse.
4. « Mon frère avait à Saint-Denis **une chaise à deux**... » (P. 69) : voiture deux ou quatre roues tirée par un ou plusieurs chevaux. (*Petit Robert*, P 280).
5. Je brûlerai tout vif avec **la perfide** Manon. » (P 74). (Usage littéraire) infidèle (l'étymologie pourrait aider ici l'étudiant).
6. « Le temps arriva auquel je devais soutenir un **exercice** public d'un l'Ecole de Théologie. » (P 79) : un exercice public de controverse à partir de propositions affichées/ Des Grieux a déjà « fait sa rhétorique » (voir la note 33 du roman, p223).
7. « La nature n'en fait guère de la même **trempe** que le mien ». (P 81) : Vieilli qualité d'âme (*Petit Robert*, p2014).
8. « il y'avait une table de **Pharaon** dans une salle » (p 96) ; ici les inférences ne mènent à rien, les étudiants n'avaient rien compris au sens de la phrase.il s'agit du jeu de hasard et

de cartes et d'argent du nom du roi de cœur dans certains jeux au XVIIème siècle (Petit Robert, p1420). Le mot a aussi un poids culturel incontestable à cause de la mode des jeux de hasard pendant le siècle des lumières.

9. « **Répondrez-vous** que le terme de la vertu est infiniment supérieur à celui de l'amour ? ». (P 120) : se porter garant, confirmer (vieilli) (*Petit Robert*. P 1673). On dit pourtant actuellement « répondre de quelqu'un ».
10. « Je lui donnai mon **juste-au-corps**, le surtout me suffisant pour sortir » (P 132) : Ces deux types de vêtement n'existent plus et correspondent à une autre réalité culturelle, nous avons hésité entre le premier et second groupe de mots. Nous en avons donné la définition tout en renvoyant les étudiants à des références cinématographiques (jute-au-corps, Petit Robert, P 1057) : « ancien vêtement serré à la taille et muni de manches et de basques assez longues ». pour le *surtout*, nous avons souligné la confusion avec l'adverbe certain n'ayant pas remarqué l'article précédant le substantif : « Cape ou grand manteau ample » (*Petit Robert*, p 1889).
11. « Après m'être épuisé en projets et en combinaisons sur ces trois **chefs**... » (P 137) : « Points principaux d'un exposé » (vieilli=« de mon propre chef »/tête) (voir *Petit Robert*, P 297).

7.6.2. Mots historiquement datés / A poids culturel

12. « C'est une douzaine de filles de joie, que je conduis avec mes compagnons, jusqu'au Havre-de-Grâce, où nous les ferons embarquer pour l'Amérique » (P 52) : le texte se réfère aux déportations des prostituées pour la Louisiane durant les dernières années du règne de Louis XIV (élément important pour la situation chronologique du texte, Prévost n'entendant pas situer son récit sous la Régence). Il ne décrit pas « les lourds convois qui déclenchèrent les émeutes en 1720. » (Sgard A988 : 59).
13. « Il portait sur le bras un vieux **portemanteau**... » (P 55) : Sorte de valise d'étoffe (Vieilli selon Furetière, voir note 10 du roman, éd GF). L'explication est importante car elle nous permet de comprendre l'extrême pauvreté du chevalier qui porte lui-même ses bagages (malgré sa qualité de noble).
14. « J'avais environ cinquante **écus** (...) : elle en avait à peu près le double » (P 61) : sous le règne de Louis XIV, la monnaie courante était la livre tournois (110 f ancien). L'écu blanc auquel se réfère l'auteur correspond à trois livres. Cela nous permet de comprendre combien la dote de Manon est modeste (100 écus) et nous renseigne sur l'origine de sa

famille. Par contre, le chevalier parle souvent de l'héritage auquel il aspire et qui était important. Nous remarquons ainsi la différence sociale entre les deux amants et aussi leur précarité.

15. « Nous prîmes un appartement meublé à Paris, ce fut dans la **rue V...** » (P 64) : les initiales abondent dans le texte et lui confèrent une certaine vraisemblance. Il s'agit de rue Vivienne, célèbre à l'époque pour avoir abrité les favoris du régime, surtout des fermiers généraux. On y trouvait aussi des courtisanes et des femmes entretenues ; ce n'est donc pas un hasard si Manon s'est dirigée vers ce quartier.
16. « Auprès de la maison de M. de B, célèbre **fermier général** » (P 64) : le terme prête à confusions, certains étudiants l'ayant relié étymologiquement à la « ferme » agriculture. En effet, cette fonction se rencontre avant la Régence. Les fermiers généraux collectés les impôts et avaient tous les droits (il nous permet de comprendre combien M. de B était influent, et de dater le récit.
17. « Je convins avec Tiberge de nous mettre ensemble au séminaire de **Saint- Supplice...** » (P 77) : la précision de ce détail est significative. Le séminaire formait les cadres de l'église. Il est significatif du statut social de Des Grieux par opposition à celui de Manon.
18. « Manon avait un frère qui était **garde du corps** » (P 86). Corps de gendarmerie : leur réputation était très mauvaise. L'influence de Lescaut sur la vie du couple sera néfaste. Ce détail nous permet d'anticiper sur la suite du roman.
19. « **La servante**, qui restait seule à Chaillot » (P 87). Selon l'étude de Jean Sgard, la présence ou non de domestiques est significative du train de vie des deux amants. Nous remarquons que, pendant toute la première partie, ils jouissent des services d'au moins un domestique.
20. « Le principal théâtre de mes exploits devait-être **l'Hôtel de Transylvanie...** » (P 96). Certains étudiants ont confondu avec le sens actuel du mot : maison de jeu vogue dès avant la Régence et fonctionnant au profit du prince de Transylvanie Rakoczy. Un débat peut s'engager en classe sur l'engouement pour le jeu au début du XVIIIème et l'attribution de licences de manière illégale à certaines maisons de jeu privées, alors que le jeu public était interdit sous Louis XIV.
21. « Le frémissement que le nom d'**Hôpital** me causa » (P 113) : l'explication est nécessaire pour le lecteur contemporain, selon la note du roman, il s'agit de l'Hôpital général (la Salpêtrière), prison destinée aux femmes de débauche.
22. « Je me fis conduire dans **un fiacre** à la maison de M. de T... » (P 127) « Je sortis de l'auberge avec le dessin (...) de prendre **un carrosse de Louage** : mais c'était une

gasconnade. La nécessité m'obligeant d'aller à **pied**, je marchai fort vite... » (PP. 136/137). La traduction ne suffit point ici comme tous ces éléments significatifs ; ils nous permettent d'aboutir à des conclusions sur le statut social du héros.

Nous arrivons maintenant à la troisième catégorie de mots, ceux qui nous renvoient à d'autres textes et qui ont une interprétation philosophique ou idéologique. Comme le remarque d'ailleurs Umberto Eco (1985 : 7) : « Le texte ne lit pas (...) mais il présuppose, promet, implique ou implicite, à remplir les espaces vides, à relier ce qu'il y'a dans le texte au reste de l'intertextualité d'où il naît ou il ira se fondre ».

7.6.3. Lecture intertextuelle/philosophique

23. « C'était une chose barbare, une chose qui faisait **horreur et compassion** » (P 52) : les notions **aristotéliennes** de l'horreur et de la pitié, sentiments éprouvés par la foule qui regarde le convoi des filles de joie et exprimés par une vieille femme du peuple, sont choisies par l'auteur qui veut souligner le caractère tragique du destin de Manon.

24. « L'ascendant de ma **destinée** qui m'entraînait à ma perte ... » (P 59). « Les faveurs de la **fortune** ne me touchent point ; » (P 82) : Des Grieux se montre assez « fataliste » et invoque souvent son mauvais sort (pour se justifier envers l'homme de qualité et le lecteur). Nous savons que Prévost a été accusé de Jansénisme.

25. « Un mélange profane d'expressions amoureuses et théologiques... » (P 82) qui est étranger à la religion ; le XVIIIème oppose amour profane et amour divin. Des Grieux utilise le vocabulaire de la religion pour parler de Manon, ce qui prouve son amour fou mais qui constitue aussi un péché grave pour les chrétiens (mettre à la place de Dieu une femme).

Nous remarquons que Prévost, tantôt prêtre, tantôt civil utilise souvent le vocabulaire théologique pour parler de l'amour entre l'homme et la femme.

26. « Je me sens le cœur emporté par une délectation victorieuse... » (P 82) : terme théologique qui signifie « plaisir, goût que l'on prend à faire quelque chose. »

Prévost note dans son *Manuel lexicque* que les délectations de la grâce s'opposent à celle de la nature. Le bonheur céleste s'oppose ici au bonheur terrestre et Des Grieux choisit le second.

27. « Le commun des hommes n'est sensible qu'à cinq ou six **passions**, dans le cercle desquelles leur vie se passe, et où toutes les agitations se réduisent. Otez-leur amour et la haine, le plaisir et la douleur, l'espérance et la crainte, ils ne sentent plus rien. Mais les

personnes d'un caractère plus noble peuvent-être remuées de mille façons différentes ; il semble qu'elles aient plus de cinq sens, et qu'elles puissent recevoir de idées et des sensations qui passent es bornes ordinaires de la nature. » (P 111)/ lecture intertextuelle/ Des Grieux se fonde sur l'analyse du système des passions pour Descartes (Traité des passions). On y lit le postulat d'une aristocratie de la sensibilité, essentiel pour la philosophie de l'âme de l'auteur (le commun des mortels connaît un nombre limité de passions, alors que l'élite, ceux qui ont une âme noble, en connaît plusieurs. Il faudrait interpréter aussi le mot « passion » qui n'avait pas toujours un sens négatif au XVIIIème siècle. (Passion signifiait « sensibilité ».)

La littérature française du XVIIIème siècle s'inscrit dans une période principalement définies par deux repères : 1715 : la mort de Louis XIV, et 1799 : date du coup d'état de Bonaparte qui instaure le consulat et met fin à la période révolutionnaire. Ce siècle de transformations économiques, sociales, intellectuelles et politiques est riche d'une multiplicité d'œuvres. Le mouvement des Lumières et ses remises en cause des bases de la société, et par ailleurs la naissance d'une sensibilité que l'on qualifiera postérieurement de préromantique. C'est dans ce contexte que L'Abbé Prévost écrit Manon Lescaut, chef d'œuvre s'inscrivant entre La Princesse de Clèves (XVIIIème siècle) et La Dame aux camélias (XIXème siècle), l'histoire d'amour du XVIIIème siècle, illustrant la force des passions et la dureté du sort.

Manon Lescaut est à la fois un roman réaliste et un roman janséniste. L'Abbé Prévost est l'héritier de la tragédie racinienne (XVIIIème siècle), mais il est également un précurseur. Il choisit un genre littéraire.

Manon Lescaut est une œuvre ayant fait scandale lors de sa première parution en 1731. Ecrite par l'abbé Prévost, elle a d'abord été publiée sous le titre d'Histoire du chevalier Des Grieux et de Manon Lescaut avant d'être censurée en 1733. L'abbé Prévost publie une nouvelle version modifiée en 1753.

Le narrateur justifie son récit dans l'introduction, qu'il conçoit comme un traité de morale. L'histoire de Manon Lescaut commence lorsque le narrateur rencontre le chevalier Des Grieux. Ce dernier suit une jeune femme dont il est épris : la fameuse Manon Lescaut.

Au moment où le narrateur les rencontre, Manon Lescaut fait partie d'un groupe de femmes débauchées qui doivent être exilées en Amérique. Il aide alors le chevalier Des Grieux afin qu'il puisse parler à sa bienaimée. Ce n'est que deux ans plus tard que le narrateur retrouve le chevalier Des Grieux qui entreprend le récit de ses amours avec Manon Lescaut.

Teinté d'allusions autobiographiques, le roman de l'abbé Prévost est considéré comme un véritable roman-mémoire. C'est aujourd'hui la seule œuvre réellement connue de l'auteur, célèbre pour les qualités humaines qui y sont dépeintes. L'œuvre a été adaptée plusieurs fois à l'opéra, au cinéma, à la télévision... une dernière adaptation en date est une série télévisée réalisée par Gabriel Aghion en 2011.

Une brève analyse de l'œuvre peut toujours apporter des éclairages aux étudiants lors de l'appréhension d'extraits littéraires proposés. L'analyse littéraire pourrait comporter un résumé, le contexte historique dans lequel a été écrit l'œuvre ainsi que l'idéologie véhiculée par l'auteur.

Corpus 2

Honoré de BALZAC, *le Père Goriot*, Folio classique, 1971 (1^{ère} partie : « Une passion bourgeoise »).

7.6.4. Mots vieilliss dont l'usage a changé ou prête à confusion (Emprunts en grec ou en français)

1. « Ce **cabaret** en porcelaine blanche... » (P 26) : petit meuble ou coffret contenant des liqueurs (Petit Robert, P 229). Ici la confusion est possible avec le lieu de distraction, mais le contexte pourrait guider vers la bonne interprétation.
2. « Les atmosphères **catarrhales** et sui generis de chaque pensionnaire... » (P 27) : sujet au catarrhe (XIV^{ème} s)/ le catarrhe u nez : le rhume (du terme médical)
3. « Un rond de moiré métallique... » (P 27) : certains étudiants pourraient connaître le « moiré » (Tissu qui présente des aspects changeants, des parties mates et brillantes). Ici : fer blanc auquel on a donné des reflets (Petit Robert, p. 1215).
4. « Un cartel en écaille incrustée de cuivre » (P 27) : Petit Robert, P 260 : cartouche ornemental qui entoure certaines pendules et par extension « pendule ».
5. (en parlant de Madame Vauquer) : « le baigne ne va pas sans **l'argousin**. »
6. « La vieille demoiselle Michonneau gardait sur ses yeux fatigués un crasseux **abat-jour**... » (P 33) : le terme peut prêter ici à confusion. Par analogie avec le réflecteur qui rabat la lumière d'une lampe (emprunt en grec) : une visière
7. « **Peste !** quel homme ! » (P 62) : exemple d'interjection vieille.
8. « Les deux respirations se firent entendre **derechef**... » (P 63) : (vieilli) une seconde fois.

9. « On a voulu **m'englauder...** » (P 65) : déformation de « enclauder » (claude=sot) : faire tomber dans un piège
10. « **Farouche** ! il est galant le **roquetin** » (P 70) : expliquer l'interjection (vieille)/ le roquetin (Petit Robert, P 1729) ; vieillard ridicule qui veut faire le jeune homme.
11. « Eugène se posa sur un seul pied devant une **croisée** de l'antichambre... » (P 86) (Vieilli, le Petit Robert P 427) : châssis viré, ordinairement à battants, qui ferme une fenêtre.

7.6.5. Mots historiquement datés, à poids culturel

12. « Des **quinquets** d'Argand où la poussière se combine avec l'huile » (P27) : lampe inventée au XVIIIème siècle par le physicien Argand puis fabriquée par le pharmacien Quinquet qui lui donna son nom.
13. « Des chaufferettes misérables à trous cassés » (P 28) : le mot est toujours utilisé mais il nous renvoie à une époque où le radiateur était inconnu : boîte à couvercle percé de trous dans lequel on met de la braise, de la cendre chaude, pour se chauffer les pieds. » (Petit Robert P 296)
14. « Ses cheveux en ailes de pigeon, que le coiffeur de l'école polytechnique vint lui **poudrer** tous les matins... » (P 43). / « Il se passa de **tabac**, congédia son **perruquier** et ne mit plus de poudre » (P 53) / « Il prenait si richement son tabac, il le humait en homme si sûr de toujours avoir sa tabatière pleine de **macouba**... » (P 43). On a souvent parlé de l'importance du déchiffrement des signes dans le roman. Ici tout se trouve dans le non-dit. Ainsi les cheveux poudrés et le tabac, constituent, parmi d'autres éléments, des signes d'aisance : leur absence marque la dégradation progressive du personnage. Le macouba est un tabac importé de la Martinique (signe de richesse aussi).
15. « Les ressources du **busc** étaient inutiles à la comtesse » (P88) : (XVIème s). lame de baleine qui sert à maintenir le devant d'un corset (artifices/mœurs du temps qui voulait que la taille de la femme soit mince).
16. « Anastasie invite Rastignac aux **bouffons** » (P 60) ; théâtre italien, situé à l'époque à l'emplacement de l'opéra-comique
17. « Christophe et la grosse Sylvie, attardés aussi, prenaient tranquillement leur café préparé avec les couches supérieures du lait destiné aux pensionnaires, et que Sylvie faisait longtemps bouillir, afin que Madame Vauquer ne s'aperçût pas de cette **dîme** illégalement levée » (P 64) : il faut connaître le nom de l'impôt qui renvoie les étudiants aux impôts

sous l'Ancien Régime. L'usage du mot nous permet aussi de critiquer l'avarice de Madame Vauquer, qui est punie ; ses deux domestiques, mal payés, la volent à leur tour.

18. « Cette cour où piaffait un beau cheval richement attelé à un de ces **cabriolets** pimpants... » (P 85) / Eugène prend une **voiture de Louage** qui provoque le rire : « Trois quatre valets avaient déjà plaisanté sur cet équipage de mariée vulgaire (...) Il compara cette voiture à l'un des plus élégants **coupés** de Paris, attelé de deux chevaux fringuants qui avaient des roses à l'oreille (...) et qu'un cocher poudré, cravaté, tenait en bride... » (PP 98-99) / Maxime de Trailles conduit un **Tilbury** (P 87) : si les étudiants peuvent reconnaître derrière les mots que la langue grecque a empruntés au français les précurseurs du « cabriolet » (voiture décapotable) et du « coupé » actuel, il s'agit de les aider à déchiffrer la différence entre ces quatre types de transport et d'opposer l'aisance de Maxime, par exemple, ou celle du marquis qui possède un cabriolet avec un équipage (30. 000 francs) à la précarité de Rastignac qui n'a que 22 sous dans la poche (Voiture de louage)/ déplacement à pied.
19. A propos de l'apparence de Rastignac : « ordinairement, il portait une vieille redingote, un mauvais gilet, la méchante cravate noire, flétrie, mal nouée de l'étudiant, un pantalon à l'avenant et des bottes **ressemelées**. » (P 37)/ « Maxime portait une redingote, qui lui serrait élégamment la taille (...) tandis qu'Eugène avait à deux heures et d demie un habit noir. » (P 89) / (transformation de Rastignac : « il remit sa nouvelle toilette du matin qui le métamorphosait complètement. » (P 161). Il s'agit d'étudier ici l'opposition entre les deux personnages, la vieille redingote de Rastignac et celle de Maxime (élégante). Une lecture approfondie, philosophique et pertinente ici. Roman d'éducation, *Le Père Goriot* étudie la transformation progressive de son héros. La comparaison avec le rival constitue une des étapes de cette initiation (habits, moyen de déplacement). De même, nous assistons à la métamorphose du personnage.
20. (Goriot) a été dans le secret de la fameuse disette, et a commencé sa fortune par vendre dans ce temps-là des farines dix fois plus qu'elles ne lui coûtaient. » (P 112) : allusion à la disette provoquée par la loi de Maximum (29 septembre 1793) : les mesures maladroites des révolutionnaires ont provoqué la flambée du prix du pain mais aussi permis à Goriot de s'enrichir illégalement.
21. « le cœur de ce pauvre **Quatre-vingt-treize** a saigné... » (P 113) : le terme nous renvoie à l'année où fut inaugurée la Terreur. La duchesse Langeais invente ce nom pour parler de Goriot (partisan de la Révolution française).

Si le recours au dictionnaire et aux notes du livre peut nous aider à déchiffrer les mots vieillissés ou inconnus, la lecture intertextuelle, elle, demande de recours systématique à la bibliographie et un bagage culturel important de la part du professeur.

7.6.6. Lecture intertextuelle / philosophique

22. A propos de Madame Vauquer : « toute sa personne **explique** la pension, comme la pension **implique** sa personne. » / « L'embonpoint blafard de cette petite ferme est le produit de cette vie... » (P 29) : l'interdépendance entre le milieu et les personnages qui y vivent est nettement soulignée par Balzac. Nous nous rappelons également que ce dernier adopta les théories du philosophe suisse Lavater et de ses fragments physiognomoniques : celui-ci a examiné la façon dont l'âme se reflète sur le visage (la misère et la laideur de la pension correspond complètement à celle de sa propriétaire).
23. (Vautrin) avait les épaules larges. Le buste **bien développé**, les **muscles** apparents, des mains épaisses carrées et **fortement** marquées aux phalanges par des bouquets, de poils touffus et d'un **roux** ardent. Sa figure, rayée par des rides prématurées, offrait des signes de **dureté** que **démentaient** ses manières souples et liantes » (P 37) : ce portrait de Vautrin est bien caractéristique de l'art balzacien. Tout se situe en effet ici du côté de l'implicite, du non-dit. L'auteur souligne la force du personnage ainsi que son énergie (nous devons commenter le «roux ardent» : la couleur rouge symbolise tout autant l'énergie que son côté maléfique). Enfin, la duplicité de Vautrin transparait à travers l'opposition entre « dureté » et « souple ».
24. A propos du père Goriot : « Aux uns, il faisait **horreur** : aux autres, il faisait **pitié** » : l'intertexte aristotélicien souligne le côté tragique du personnage du roman/ « De jeunes étudiants de Médecine, ayant remarqué l'abaissement de sa lèvre inférieure et **mesuré** le sommet de son angle facial, le déclarèrent atteint de **crétinisme**, après l'avoir longtemps houspillé sans en rien tiré. » (P 54) : pour décrire la dégradation de Goriot, Balzac adopte ici les idées de Gall, médecin allemand sur la phrénologie (étude des fonctions intellectuelles d'après la forme extérieure du crâne). Il faudrait ajouter aussi que le crétinisme est un mot relativement nouveau (introduit vers le milieu du XVIIIème s) et signifiant « forme de débilité mentale et de dégénérescence physique », par extension, « grande bêtise ». (le Petit Robert, P 42). Ce deuxième sens existe en grec moderne, mais

on serait surpris d'apprendre qu'il s'agit d'un contre-emprunt (crétin venant de « chrétien »).

25. «Le sentiment de **paternité** se développa chez Goriot jusqu'à la **déraison** » (P 127)/ Goriot mettait ses filles au rang des anges, nécessairement **au-dessus** de lui... » (P 129) : les mots en caractère gras souligne la passion paternelle, une passion démesurée et condamnée par l'auteur.
26. « Ici se termine l'**exposition** de cette obscure, mais **effroyable tragédie** parisienne » (P 130) : la structure dramatique du roman est mise en évidence par ces termes qui appartiennent au vocabulaire du théâtre (exposition/tragédie/effroyable). L'excipit de la première partie constitue également une ouverture et anticipe sur la suite de l'action. Les adjectifs « obscure » et « effroyable » et le substantif « tragédie » résument savamment le parricide de Goriot et le mystère qui règne dans la pension.

7.7. Difficultés lexicales dans les deux œuvres. Quelques explications du contexte historique et littéraire d'énonciation.

7.7.1. Brève présentation de l'œuvre

Le Père Goriot, roman d'Honoré de Balzac (1799-1850), publié à Paris en quatre livraisons dans la *Revue de Paris* de décembre 1834 à février 1835, et en volume précédé d'une préface Werdet, en 1835, réédition la même année avec une Préface inédite. Le roman reparait chez Werdet en 1839, sans les Préfaces et la division en parties. Enfin, le Père Goriot revu et corrigé entre à la Comédie Humaine en 1843. Salué par un succès immédiat, consacré par l'institution scolaire, le Père Goriot est devenu l'exemple même du roman balzacien, d'autant que l'écrivain, sans l'inaugurer, y met véritablement en pratique le principe du retour des personnages. Surtout, le roman contient tout ce qui, dans notre mémoire collective, compose l'essentiel de la mythologie balzacienne : descriptions, passions, types, jeunes héros, belles femmes du monde, bandit, argent, drame. Tout cela mis en scène à travers l'histoire d'une pension sordide ou se déroulent l'éducation sentimentale et sociale d'un jeune homme, une rocambolesque aventure policière, et le tragique destin du héros éponyme.

Roman polyphonique, le Père Goriot offre les séductions d'une simplicité remarquablement efficace et d'une foisonnante complexité. Il emprunte à la tragédie sa structure : longue exposition, drame, dénouement brutal. Chacun des principaux protagonistes a droit à son acte : entrée dans le monde de Rastignac, arrestation de Vautrin, mort de Goriot. Le sujet participe de cette économie dramatique : le récit d'une passion, celle d'un père

monomane. Christ de la paternité, atteignant au sublime dans la mort, amoureux fou de ses filles, Goriot n'hésite pas pour jouir par procuration, à jeter Rastignac dans les bras de Delphine, délaissée par son amant, Marsay dont elle paie les dettes.

Le Père Goriot se présente d'abord comme un roman énigmatique, où la maison Vauquer apparaît comme un mystérieux microcosme. Un roman de la paternité, dont le héros éponyme, le Père Goriot disparaît après avoir épuisé sa vie dans un amour désespéré. La cruelle indifférence de sa fille procédée de la distance sociale désormais établie par leurs mariages respectifs, mais aussi de leur volonté d'échapper à une emprise qui pourrait se révéler étouffante.

Roman réaliste, il s'oppose au romantisme et au classicisme. Ce courant littéraire du XIX^{ème} siècle, (apogée : 1850-1890) donne au roman la mission d'exprimer de la façon la plus réaliste possible comme si elle a été vécue, tout sentiment exprimé doit pouvoir être réel et plausible pour les personnages. Le lieu doit l'être aussi, ce qui peut conduire à une description détaillée et parfois l'endroit est réel, ce qui est le cas pour tous les lieux abordés dans le roman Le Père Goriot.

La France est divisée à cette époque en plusieurs partis : les bonapartistes qui regrettent l'Empire, les légitimistes qui ne veulent pas d'un descendant de Philippe d'Orléans comme roi, et les républicains qui veulent des réformes de la société pour la rendre plus égalitaire.

Dans ce contexte particulier, Balzac fait une critique de la société, en la décrivant telle qu'il la perçoit. Il cherche aussi à démontrer la misère en la mettant en opposition avec le luxe. Il décrit aussi une société où l'individualisme règne, une société prête à tout écraser pour son propre intérêt.

7.7.2. Brève présentation de l'œuvre

Quant à l'œuvre de l'Abbé Prévost, elle s'inscrit dans une période de transformations économiques, sociales et intellectuelles. Cette période est aussi riche d'une multiplicité d'œuvres qui peuvent se rattacher, en simplifiant, à deux orientations majeures : à savoir le mouvement des Lumières et ses remises en cause des bases de la société, ainsi que la naissance d'une sensibilité appelée préromantique. C'est dans ce contexte que l'Abbé Prévost écrit Manon Lescaut, son chef d'œuvre qui s'est inscrit entre La Princesse de Clèves

(XVII^{ème} siècle) et *La Dame aux Camélias* (XIX^{ème} siècle), l'histoire d'amour du XVIII^{ème} siècle, illustrant la force des passions et la dureté du sort.

En guise de conclusion, il serait important qu'en plus de tenter de donner une seconde définition aux termes littéraires employés dans les supports littéraires francophones travaillés en classe de FLE, il est aussi préconisé de jeter un œil sur le contexte historique et littéraire dans lequel évolue l'œuvre. Nous avons démontré lors de ce chapitre, une des difficultés que rencontre l'étudiant en classe de FLE à l'université lors de l'appréhension de support littéraire et qui est : le lexique. Nous l'avons scindé en nous référons aux travaux d'un écrivain et pédagogue français en trois catégories : Mots vieillis/ Mots à poids culturels/ Mots renvoyant à un intertexte. Le contexte historique et littéraire dans lequel évolue le texte est propice à l'analyse du texte et à la compréhension du lexique employé.

Dans l'optique de démontrer approximativement ce qui est attendu de la part des étudiants lors de l'approche du texte littéraire, nous avons proposé dans le chapitre V.V qui suit deux extraits des deux œuvres précédentes, et tenter d'analyser : nous avons procédé ainsi :

- Brève présentation de l'auteur
- Introduction
- Commentaire littéraire
- Conclusion

7.8. Analyse littéraire d'un extrait de *Manon Lescaut* (première rencontre) de L'abbé Prévost

7.8.1. Texte intitulé : Première rencontre

« J'avais marqué le temps de mon départ d'Amiens. Hélas ! Que ne le marquais-je un jour plus tôt ! J'aurai porté chez mon père toute mon innocence. La veille même de celui que je devais quitter cette ville, étant à me promener avec mon ami, qui s'appelait Tiberge, nous vîmes arriver le coche d'Arras où ces voitures descendent. Nous n'avions pas d'autre motif que la curiosité. Il en sortit quelques femmes, qui se retirèrent aussitôt. Mais il en resta une, fort jeune, qui s'arrêta seule dans la cour, pendant qu'un homme d'un âge avancé, qui paraissait lui servir de conducteur, s'empressait pour faire tirer son équipage des paniers. Elle me parut si charmante que moi, qui n'avais jamais pensé à la différence des sexes, ni regardé une fille avec un peu d'attention, moi, dis-je, dont tout le monde admirait la sagesse et la retenue, je me trouvai enflammé tout d'un coup jusqu'au transport. J'avais le défaut d'être excessivement timide et facile à déconcentrer ; mais loin d'être arrêté alors par cette faiblesse, je m'avançai vers la maîtresse de mon cœur. Quoiqu'elle fût encore moins âgée que moi, elle

reçut mes politesses sans paraître embarrassée. Je lui demandai ce qui l'amenait à Amiens et si elle y avait quelques personnes de connaissance. Elle me répondit ingénument qu'elle y était envoyée par ses parents pour être religieuse. L'amour me rendait déjà si éclairé, depuis un moment qu'il était dans mon cœur, que je regardai ce dessein comme un coup mortel pour mes désirs. Je lui parlai d'une manière qu'il fit comprendre mes sentiments, car elle était bien plus expérimentée que moi. C'était malgré elle qu'on l'envoyait au couvent, pour arrêter sans doute son penchant au plaisir, qui s'était déjà déclaré et qui a causé, dans la suite, tous ses malheurs et les miens. »

Extrait de la première partie de Manon Lescaut L'abbé Prévost

7.8.2. Présentation de l'auteur

Antoine François Prévost (1697-1763) eut une vie aventureuse et rocambolesque, en opposition avec son titre ecclésiastique d'abbé. Sa naissance dans une famille aisée de la noblesse lui a permis de suivre une éducation soignée. Il fut un érudit à l'incroyable ardeur de vivre, qui s'est lancé à la découverte du monde. Il s'est engagé dans l'armée plusieurs fois, a effectué plusieurs noviciats¹⁰⁸ chez les jésuites, est devenu bénédictin¹⁰⁹ en 1721, il a effectué plusieurs voyages en Europe, notamment en Hollande, à Londres et en Angleterre. Il était criblé de dettes et victime d'une lettre de cachet. Il meurt d'apoplexie en 1763.

7.8.3. Introduction

Manon Lescaut dont le titre original est Histoire du Chevalier des Grieux et de Manon Lescaut est le septième tome des Aventures et Mémoires d'un homme de qualité qui s'est retiré du monde. Publié pour la première fois en 1731 puis une seconde fois en 1753, Manon Lescaut est une œuvre majeure du XVIIIème siècle et qui s'est inscrite dans le mouvement du retour de la sensibilité après le rationalisme des Lumières. L'abbé Prévost, met en avant son art du récit et de la mise en scène, il dépeint avec force les passions, le personnage des Grieux, succombé par l'amour de Manon l'entraîne vers la déchéance.

Cet extrait de Manon Lescaut de l'Abbé Prévost constitue une scène attendue du roman : la rencontre amoureuse. Dans cette scène, le lecteur peut imaginer la suite du récit, la destinée

¹⁰⁸ Maison ou la partie d'une maison religieuse que les novices habitent et où ils font leurs exercices pendant leur probation.

¹⁰⁹ Religieux de l'ordre de Saint-Benoît.

de ceux qui ne sont encore pas amants. Le hasard d'un événement (la flânerie désœuvrée de Des Grieux, qui en compagnie de son ami Tiberge, attend son départ fixé au lendemain) met en présence Des Grieux et Manon qui débarque du coche d'Arras. C'est le coup de foudre immédiatement. Ce récit du premier souvenir est placé tout entier sous l'éclairage des suites fatales de l'aventure. Deux regards se superposent ; celui du jeune chevalier, charmé par Manon et celui d'un narrateur mûri par l'expérience douloureuse de la passion : récit et confessions se conjuguent pour poser pour la première fois l'une des questions fondamentales du roman : Qui est Manon ?

La scène est l'objet d'un récit rétrospectif : avec le recul du temps, le narrateur se montre capable de montrer un regard critique. Le récit fait l'objet d'une analyse psychologique, lucide et ironique de cette rencontre amoureuse.

7.8.4. Commentaire littéraire de l'extrait :

1- Une rencontre sous forme de coup de foudre

a- Un portrait allusif de Manon

Seuls quelques mots esquissent la silhouette de Manon. Le narrateur déjoue l'attente en ne donnant aucun portrait de Manon : « charmante », « fille », « moins âgée », « plus expérimentée ».

L'emploi de l'intensif « si charmante » donne un caractère hyperbolique à cette apparition. L'adjectif « charmante », qui qualifie Manon dans le texte, peut se lire de deux façons : jolie ou ensorceleuse. Le personnage semble avoir jeté un sort au narrateur. Les mots « charmant » et « charme » sont utilisés trois fois dans le passage. Le texte repose sur un balancement entre avant/après la rencontre. Le champ lexical employé change, et passe de celui de la timidité à celui de la passion. Nous le remarquons à travers l'emploi des mots suivants :

« Sagesse », « retenu », « excessivement timide », s'opposent à « enflammé », « transport », « amour », « cœur », « désirs », le narrateur emploie le registre lyrique, du moment où il exprime ses sentiments et son état d'âme amoureux. Il confie les confidences de ses émotions ressenties. L'amour est le thème principal du registre lyrique, le plus souvent malheureux, suivi du thème du désespoir, de l'insatisfaction et de la souffrance.

- L'apparition de Manon dessine une fracture dans l'existence de des Grieux : le pronom « moi » répété en incise dans la phrase « Elle me parut si charmante que moi (...), moi, dis-je... » le souligne. Cette rencontre est aussi la première étape d'un apprentissage amoureux (semblable au roman picaresque¹¹⁰) où la femme séductrice mène le jeu alors que le jeune héros, passif, subit le charme.
- Les longueurs inhabituelles des phrases permettent la description du processus de métamorphose des sentiments du narrateur en un amant passionné (« Elle me parut si charmante que moi, qui n'avais jamais pensé à la différence des sexes, ni regardé une fille avec un peu d'attention, moi, dis-je, dont tout le monde admirait la sagesse et la retenue, je me trouvai enflammé tout d'un coup jusqu'au transport »).
- L'emploi ainsi que la reprise de l'adverbe « Alors » modifie immédiatement l'ordre des choses (« L'amour me rendait déjà si éclairé »), (« qui s'était déjà éclairé »). Ces déclarations ont permis de changer immédiatement et pour toujours le cours des choses et donc la suite du récit.
- La rencontre appartient au domaine de l'instant, du coup de foudre. L'emploi de l'adverbe « tout d'un coup » et l'emploi du passé simple « je me trouvai » le confirment.
- Un parallélisme¹¹¹ est exprimé « il en sortit », « il en resta une ». le connecteur d'opposition « mais » souligne le caractère exceptionnel de cette rencontre par hasard et innocente.
- Description de Manon comme femme unique en son genre. Le récit inscrit d'emblée un amour fondé sur la sensualité comme le démontre la comparaison, l'hyperbole « coup mortel » et l'emploi du mot « désirs ».

¹¹⁰ Genre littéraire né en Espagne au XVIème siècle et qui a connu sa plus florissante époque dans ce pays. Le roman se compose d'un récit sur le mode autobiographique de l'histoire de héros miséreux, malhonnête et marginaux.

¹¹¹ Figure de style qui consiste en la répétition d'un segment phrastique semblablement construit et d'une longueur similaire. La figure peut également s'associer à celle de l'antithèse et les mots peuvent être rapprochés sur la base d'une opposition.

- La communication établie entre les deux personnages par le regard mais aussi par la parole : verbes de parole « demandait », « répondit ». L'échange se fait d'autant plus facilement que des Grioux a perdu sa timidité.
- L'emploi du vocabulaire de la passion avec la périphrase « maîtresse de mon cœur », et le vocabulaire de la préciosité avec « enflammé », « transport », témoignent d'une connaissance de l'amour qui est celle du narrateur plus âgé, et non celle du jeune des Grioux.
- Une métamorphose due à cette rencontre nous est présentée, fruit d'un amour passionnant. Ce dernier fait basculer des Grioux dans l'âge adulte, l'âge de la connaissance, en ne lui inspirant que des intentions élevées.

b- Souvenirs et apologie personnelle :

- L'homme qui parle au début du récit commente son expérience dans le sens du remords et de l'apologie personnelle. Le « hélas » du début de l'extrait indique son sentiment de regrets qu'il exprime avec clarté et franchise « que ne le marquais-je un jour plus tôt ». les connecteurs logiques employés par l'auteur dans le texte signalent que le narrateur interprète ses réactions et leurs trouvent des explications à posteriori.
- Le narrateur annonce les excuses en insistant sur la pureté de sa vie antérieure et de ses intentions : « nous n'avions d'autre motif que la curiosité », « j'avais marqué le temps de mon départ », « moi, dis-je, dont tout le monde admirait la sagesse et la retenue ». le ton est sans contexte celui du plaidoyer.
- Le texte peut être considéré comme ambigu dans la mesure où le narrateur porte un regard émerveillé sur la catastrophe providentielle qu'il l'a rendu malheureux.
- Le narrateur porte un regard positif sur cette rencontre avec l'emploi de la métaphore « l'amour me rendait déjà si éclairé », puis un autre regard négatif dans la même phrase « coup mortel ».

c- L'annonce d'une passion fatale :

- L'idée de la fatalité s'annonce clairement à l'initial du texte, « mais il en resta une », toutes les femmes se retirent et seule Manon reste, démontre la caractère fatal de cette rencontre. Il y'aurait également beaucoup d'éléments qui annonce

que cette rencontre a des effets catastrophiques : ainsi est mentionné le « penchant au plaisir » de Manon qui « a causé tous ses malheurs et les miens », « l'ascendant » de la destinée de des Grieux qui l'a conduit « à sa perte ». il n'y a rien de tel pour arriver le désir du lecteur d'entrer dans la fiction.

- L'inexpérience sentimentale de des Grieux est tout de suite vaincue par la fatalité de la passion qui supprime toute autre réaction : le personnage des Grieux ne se pose plus aucune question, il n'a aucune lucidité, ne se livre à aucune réflexion.
- La dimension tragique est aussi mise en avant dans la mesure où le portrait moral de Manon est beaucoup plus fourni que son portrait physique. Elle est présentée comme étant une femme « bien plus expérimentée » que des Grieux et que « son penchant s'était déjà déclaré ». elle est également présentée comme une femme habile quand elle répond : « sans paraître embarrassée », « ingénument », elle mesure déjà tout ce qu'elle pourra obtenir.
- La maturité de Manon s'oppose au naturel de des Grieux et sa naïveté, et cela inquiète le lecteur. Ce dernier est donc averti et mieux placé psychologiquement pour apprécier la situation dans toutes ses implications.

7.8.5. Conclusion

Les premières rencontres sont les passages obligés et constituent souvent les morceaux de bravoure des romans d'amour. Celle-ci est paradoxale : elle mène le bonheur du coup de foudre, le ravissement amoureux et le malheur qui va lui succéder. La passion amoureuse est ainsi présentée à la fois comme une ivresse et un danger. Mais le narrateur, ranimé par son

propre récit, oublie en effet qu'il a entamé une confession pour se livrer à une apologie¹¹² de l'amour. Le lecteur est conquis, subtile habileté de l'auteur.

Ainsi dans ce texte de l'Abbé Prévost, extrait de son roman *Manon Lescaut* qui fit scandale en son temps, l'expression des sentiments prend le pas sur la condamnation de la passion.

¹¹² Paroles ou écrits destinés à justifier ou à défendre quelqu'un ou quelque chose.

7.9 Analyse d'un extrait De l'œuvre « Le Père Goriot »

7.9.1. Texte intitulé : Description de la pension de Mme Vauquer

« Au-dessus de ce troisième étage étaient un grenier à étendre le linge et deux mansardes où couchaient un garçon de peine, nommé Christophe, et la grosse Sylvie, la cuisinière. Outre les sept pensionnaires internes, madame Vauquer avait, bon an, mal an, huit étudiants en Droit ou en Médecine, et deux ou trois habitués qui demeuraient dans le quartier, abonnés tous pour le dîner seulement. La salle contenait à dîner dix-huit personnes et pouvait en admettre une vingtaine ; mais le matin, il ne s'y trouvait que sept locataires dont la réunion offrait pendant le déjeuner l'aspect d'un repas de famille. Chacun descendait en pantoufles, se permettait des observations confidentielles sur la mise ou sur l'air des externes, et sur les événements de la soirée précédente, en s'exprimant avec la confiance de l'intimité. Ces sept pensionnaires étaient les enfants gâtés de madame Vauquer, qui leur mesurait avec une précision d'astronome les soins et les égards, d'après le chiffre de leurs pensions. Une même considération affectait ces êtres rassemblés par le hasard. Les deux locataires du second ne payaient que soixante-douze francs par mois. Ce bon marché, qui ne se rencontre que dans le faubourg Saint-Marcel, entre la Bourbe et la Salpêtrière, et auquel madame Couture faisait seule exception, annonce que ses pensionnaires devaient être sous le poids de malheurs plus ou moins apparents. Aussi le spectacle désolant que présentait l'intérieur de cette maison se répétait-il dans le costume de ses habitués, également délabrés. Les hommes portaient des redingotes dont la couleur était devenue problématique, des chaussures comme il s'en jette au coin des bornes dans les quartiers élégants, du linge élimé, des vêtements qui n'avaient plus que l'âme. Les femmes avaient des robes passées reteintes, déteintes, de vieilles dentelles raccommodées, des gants glacés par l'usage, des collerettes toujours rousses et des fichus éraillées. Si tels étaient les habits, presque tous montraient des corps solidement charpentés, des constitutions qui avaient résisté aux tempêtes de la vie, des faces froides, dures, effacées comme celles des écus démonétisés. Les bouches flétries étaient armées de dents avides. Ces pensionnaires faisaient pressentir des drames accomplis ou en action, non pas de drames joués à la lueur des rampes, entre des toiles peintes mais des drames vivants et muets, des drames glacés qui remuaient chaudement le cœur, des drames continus.

Extrait du chapitre I- Le père Goriot- Honoré de Balzac

7.9.2. Présentation de l'auteur

Honoré de Balzac (1799-1850) est un écrivain français. Romancier, dramaturge, critique littéraire, critique d'art, essayiste et journaliste. Il a laissé l'une des plus imposantes œuvres romanesques de la littérature française, avec plus de quatre-vingt-dix romans et nouvelles parus de 1829 à 1855, réunis sous le titre de *La Comédie Humaine*. A cela s'ajoutent *Les Cents Contes drolatiques*, ainsi que des romans de jeunesse publiés sous des pseudonymes et quelque vingt-cinq œuvres ébauchées. Maître du roman français, dont il a abordé plusieurs genres, du roman philosophique avec *Le Chef-d'œuvre inconnu* au roman fantastique avec *La Peau de chagrin* ou encore au roman poétique avec *Le Lys dans la vallée*. Il a surtout excellé dans la veine du réalisme, avec notamment *Le Père Goriot* et *Eugénie Grandet*, mais il s'agit d'un réalisme visionnaire, que transcende la puissance de son imagination créatrice. Comme il l'explique dans son avant-propos à *la Comédie Humaine*, il a pour projet d'identifier les « espèces sociales » de son époque, d'explorer les différentes classes sociales et les individus qui les composent et décrire aussi les mœurs.

Son roman *Le Père Goriot* :

Le roman s'ouvre en 1819, avec la description sordide et répugnante de la maison Vauquer, une pension parisienne située dans la rue Neuve-Sainte-Geneviève, appartenant à la veuve Vauquer. Plusieurs résidents se côtoient, dont Eugène de Rastignac, jeune étudiant en droit, un mystérieux personnage un peu rustre et grossier nommé Vautrin et un ancien vermicellier (fabricant de pâtes et de pain) ayant fait fortune pendant la Révolution, maintenant retraité, complètement désargenté et veuf, surnommé le Père Goriot par la veuve Vauquer, frustrée par le mariage avec lui à l'époque où il est arrivé à la pension, riche, bien mis et en possession de beaucoup de mobilier. La plupart des pensionnaires se sont mis à l'appeler ainsi aussi, le tournant au ridicule et le considérant comme sénile et diminué.

Le roman aborde le thème de l'amour paternel poussé jusqu'à la déraison. Il donne aussi une vision globale de la société parisienne sous la Restauration et de toutes ses couches sociales, depuis les plus diminuées jusqu'à les plus élevées. L'arrivisme et la nécessité de la réussite dans la jungle mondaine sont incarnés par un groupe de « jeunes loups », tel Maxime de Trailles, ou par de jeunes provinciaux fermement décidés à se faire une place de choix, tel Eugène de Rastignac.

Certains analystes rapprochent ce roman de Balzac et Le Roi Lear de William Shakespeare. Toutefois, on peut noter des différences : le père Goriot se dépouille de sa fortune pour installer ses deux filles dans les hautes sphères, mais il n'a pas de préférence ni pour l'une ni pour l'autre, contrairement au roi Lear qui, lui, a trois filles et qui privilégie les deux flatteuses contre celle qui parle trop franchement.

7.9.3. Introduction

Ce texte est un extrait du roman Le Père Goriot d'Honoré de Balzac, paru en 1835. L'auteur fait la description de la pension Vauquer où habite le père Goriot. La tonalité est pathétique et attristante car l'auteur montre la déchéance humaine, et la misère la plus extrême. Nous démontrerons dans les passages qui suivent comment que l'auteur a-t-il procédé pour décrire une triste réalité et critiquer le propriétaire.

Tout d'abord, l'auteur de l'extrait fait une étude de mœurs puis un commentaire sur l'état des pensionnaires.

7.9.4. Une étude de mœurs

a- Description des lieux

Balzac commence d'abord par décrire les lieux. Il décrit la pension de haut en bas. D'abord le « troisième étage » avec « le grenier », puis « la salle à dîner » du second étage. De plus, il cite quelques quartiers populaires tels que « le faubourg Saint-Marcel »

b- Description des personnages

Vêtement : « redingotes problématiques », « linge élimé », « robes passées, reteintes, déteintes », « de vieilles dentelles raccommodées », « fichu éraillé ». A travers cette description vestimentaires, les personnages semblent tous pauvres mais essayent de paraître dignes, et s'accrochent à la vie.

Les personnages entre dans le texte par le haut de l'immeuble, les plus pauvres sont en haut. « Sylvie, la grosse » désignée seulement par sa fonction, pas de nom de famille, vit avec « Christophe, l'homme de peine » dans le grenier avec le linge. Ensuite, il y'a les étudiants puis les pensionnaires les plus aisés. L'organisation se fait en fonction de

leur richesse, les plus pauvres en haut, ils sont tous pauvres car ne payent que « bon marché ».

Balzac livre une description intimement liée entre les personnages et les lieux. Les lieux conditionnent les hommes et ces derniers conditionnent à leur tour les lieux.

7.9.5. Commentaire du narrateur

a- Commentaire ironique sur Mme Vauquer

« Ces sept pensionnaires étaient les enfants gâtés de Mme Vauquer, qui leur mesurait avec une précision d'astronome les soins et les égards, d'après les chiffres de leur pensions ». Ce passage atteste de l'avarice du personnage Mme Vauquer, qui profite de la misère et de la pauvreté de ses pensionnaires. Le passage livre une certaine ironie, de la comédie humaine en plus de la misère humaine.

b- Commentaire pathétique

Le pathétique (=qui suscite l'émotion) se ressent dans la description des personnages. Exemple : « le spectacle désolant que présentait l'intérieur de cette maison se répétait-il dans le costume des habitués, également délabrés ». Le terme « délabré » s'utilise normalement pour parler des lieux. « Écus démonétisés » c'est-à-dire qui n'ont plus de valeurs.

Balzac dit « Ces pensionnaires faisaient pressentir des drames accomplis ou en action (...) mais des drames vivants et muets ».

Les personnages incarnent la misère humaine, ils ont vécu des choses douloureuses comme le suggère « résistés aux tempêtes de la vie ».

Les personnages sont usés.

7.9.6. Conclusion

Cet extrait se situe à l'initial de l'œuvre *Le Père Goriot* et a pour objectif de décrire et d'expliquer les lieux et les personnages, de faire une étude de mœurs sur cette pension. Les descriptions plongent le lecteur dans la compréhension de l'état des personnages et une connaissance d'une certaine réalité parisienne même si elle est reconstituée. L'ironie qui se dégage du commentaire du narrateur est une critique de Mme Vauquer, qui profite par avarice de la misère humaine. Le registre pathétique veut attirer l'attention du lecteur sur les conditions de vie difficiles dans certains quartiers parisiens. Cette description permet de situer le texte dans le mouvement littéraire du réalisme du XIX^{ème} siècle.

CHAPITRE 8: COMPETENCES LINGUISTIQUES REQUISES POUR L'APPREHENSION DU SUPPORT LITTERAIRE

8.1 Le texte littéraire comme support de compréhension et production écrite

Les équipes pédagogiques chargées d'enseigner le FLE se réfèrent aux contenus littéraires de la langue cible pour asseoir les compétences requises en vue de la maîtrise de la langue étrangère. Cette affirmation est étayée par de nombreux spécialistes du domaine.

La littérature et la langue sont intimement mêlées. Comme le souligne Léo Spitzer¹¹³ dans *Etudes de style*, « le meilleur document pour l'âme d'une nation, c'est sa littérature ; or, celle-ci n'est rien d'autre que sa langue, telle qu'elle est écrite par des locuteurs privilégiés. » Cela signifie que la littérature est une représentation de langue aboutie, et à travers de laquelle, l'accès à une connaissance approfondie de la langue est possible.

Pour DE PIETRO Jean-François¹¹⁴, THONHAUSER Ingo¹¹⁵ (sous la direction de) *Culture et littérature dans l'enseignement des langues* Babylonia, 2012, n° 2, p. 3-84, bibliogr. « Avec l'approche communicative, on a pu penser que l'enseignement des langues s'était éloigné du champ littéraire, la littérature étant considérée essentiellement comme un moyen pour l'acquisition d'une langue étrangère. »

Pour PUREN Christian¹¹⁶ *Explication de textes et perspective actionnelle* : la littérature entre le dire scolaire et le faire social *Le Langage et l'Homme*, 2008, vol. XXXXIII.1, p. 143-166, bibliogr. « L'auteur propose une typologie de l'analyse actionnelle des textes littéraires qui se situe dans la perspective ébauchée par le Cadre européen commun de référence pour les langues. Il s'agit d'une analyse des textes en termes de tâches à réaliser par les élèves : paraphraser, analyser, interpréter, extrapoler, comparer, réagir et transposer. »

Pour DEFAYS Jean-Marc¹¹⁷, DELBART Anne-Rosine¹¹⁸, *La littérature en FLE : état des lieux et nouvelles perspectives* Paris : Hachette FLE, 2014, 111 p., bibliogr. Le texte littéraire

¹¹³ Stylisticien, philologue et théoricien autrichien qui enseigna à l'université de Marbourg, pour terminer sa carrière à l'université Johns Hopkins à Baltimore.

¹¹⁴ Linguiste, spécialisé en didactique du français et du plurilinguisme. Il a publié de nombreux articles dans divers ouvrages et revues et coordonné plusieurs ouvrages dans ces divers champs de recherche.

¹¹⁵ Professeur en didactique de l'allemand langue étrangère

¹¹⁶ Didacticien des langues-cultures, spécialiste en espagnol et en français langues étrangères. Professeur émérite à l'université de Saint-Etienne.

¹¹⁷ Linguiste et didacticien du français langue étrangère. Professeur à l'université de Liège.

¹¹⁸ Enseignante de langue vivante chargée de cours à l'université de Bruxelles.

en langue française est précieux pour la classe de FLE. Les auteurs s'interrogent sur le rapport singulier qui unit la langue et la littérature, et quels sont les enjeux de leur complémentarité dans l'enseignement-apprentissage du français ?

Pour MOREL Anne-Sophie¹¹⁹ *Littérature et FLE : état des lieux, nouveaux enjeux et perspectives* Synergies Monde, 2012, n° 9, p. 141-148 <http://goo.gl> il existe des liens entre littérature et enseignement des langues à travers l'histoire des méthodologies et notamment en regard du Cadre européen commun de référence pour les langues. L'auteure évalue la place faite à la littérature par le Cadre et s'interroge sur ce que pourrait être une tâche littéraire en classe de français langue étrangère.

Pour RIQUOIS Estelle¹²⁰ Le texte littéraire dans les manuels de français langue étrangère : document authentique parmi d'autres ? *Le Langage et l'homme*, 2009, vol. XXXIV.1, p. 3-16, bibliogr. L'auteure aborde la problématique du texte littéraire dans les manuels de FLE. L'auteure a analysé vingt méthodes de FLE publiées entre 2000 et 2008 pour des publics d'adultes/grands adolescents. Toutes les méthodes utilisent le texte littéraire et certaines lui consacrent un espace important.

Pour GODARD Anne¹²¹ (dir.), *La littérature dans l'enseignement du FLE*, Paris, Didier, coll. « Langue et didactique », 2015, il s'agit de répondre à une problématique assez générale et à des questions toutes rhétoriques — « La littérature est-elle réservée à certains publics ? À certains niveaux ? Peut-elle être pensée d'emblée dans une progression linguistique ou sa spécificité en classe se situe-t-elle dans un à-côté récréatif ? Comment peut-elle être didactisée tout en ménageant le plaisir comme moyen d'apprentissage ? » (p. 6). Pour cette auteure, le texte littéraire nous permet d'entrer dans le vif du sujet.

8.1.1. Le texte littéraire les manuels de FLE

En explorant des manuels de FLE français, on constate qu'une importante place est accordée au texte littéraire. Le texte littéraire est décliné comme un travail de langue. Il est une représentation de la langue à l'instar des autres textes, mais sa position privilégiée s'explique peut-être par ses autres fonctions du langage (poétique..). Les textes littéraires se démarquent des autres documents utilisés dans l'enseignement du FLE sous plusieurs aspects. Sur le plan

¹¹⁹ Maître de conférences à l'université de Savoie.

¹²⁰ Docteure en sciences du langage, université de Rouen (France).

¹²¹ Universitaire et écrivaine française

langagier, ils représentent l'utilisation esthétique ou poétique de la langue française par sa richesse. Ce qui correspond aux exigences du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) sur l'utilisation esthétique ou poétique de la langue. Dans la dimension socioculturelle, ils permettent un accès à la civilisation et confortent une connaissance interculturelle.

Avec l'avènement de l'approche communicative, ils sont considérés comme « documents authentiques ». Les textes littéraires sont exploités dans l'enseignement de langue cible avec d'autres types de textes parce qu'ils permettent de faire acquérir les connaissances linguistiques et culturelles et sont souvent utilisés comme prétexte pour la finalité de la compréhension et l'expression.

Pour des considérations pratiques, un enseignement d'une langue étrangère mobilise des supports qui sont oraux et écrits. L'oral de manière générale, lorsqu'il est produit par un locuteur natif se situe à un niveau standard ou familier. A de rares exceptions, l'énoncé oral peut se décliner en niveau soutenu. L'apprenant, s'évertue en général à appréhender des discours « standards ». Ces derniers ne respectent pas toujours « la norme » ou la morphosyntaxe exigée en production écrite. Il y a consensus à propos de l'existence de plus de contraintes linguistiques en phase de production écrite. De plus, les évaluations portent plus sur les écrits que sur les oraux, raison pour laquelle notre étude a opté sur l'étude des compétences écrites. Enseigner une langue étrangère nous oblige à appréhender des énoncés d'émetteurs natifs et naturellement, la démarche didactique nous fait privilégier des supports dans lesquels, la compétence linguistique est indiscutable. L'écrit constitue une référence ou matrice linguistique. Initier un apprenant à une langue étrangère conduit à privilégier des énoncés répondants à la norme. Pour ce faire, les enseignements d'une langue étrangère s'appuient sur des énoncés littéraires pour développer la compréhension des écrits et les productions écrites. Toutefois, le vaste répertoire de support potentiellement exploitables, nécessite que l'on opère des choix pour cibler telle ou telle compétence (s) à asseoir. A présent, le texte littéraire est un support respectant la norme, car porteur de sens, permettant à l'apprenant non seulement d'apprendre la langue, mais aussi, d'accéder à une autre et dépasser son environnement culturel. Pour Martine Abdallah Pretceille¹²² et Louis Porche¹²³, « *le texte littéraire retrouve progressivement ses titres de noblesse. Réduit dans un premier*

¹²² Historienne de formation et professeure à l'université de Paris VIII en sciences de l'éducation et en français langue étrangère à l'université de Paris III Sorbonne Nouvelle.

¹²³ Sociologue, écrivain et didacticien français, professeur à la Sorbonne Nouvelle.

temps à n'être qu'un support d'apprentissage linguistique ou qu'une représentation factuelle des faits de civilisation, il est actuellement redécouvert comme médiateur dans la rencontre et la découverte de l'Autre. La littérature permet d'étudier l'homme dans sa complexité et sa variabilité. La littérature alors, par son potentiel riche, son contenu amusant, et sa haute dimension esthétique, pourrait être un élément déclencheur de la communication. »

Jean.Pierre Cuq¹²⁴ ajoute que : « *la didactisation est l'opération consistant à transformer ou à exploiter un document langagier brut pour en faire un objet d'enseignement. Ce processus implique généralement une analyse prédidactique, d'essence linguistique, pour identifier ce qui peut être utile d'enseigner. »*

8.1.2. Qu'est-ce qu'un texte littéraire ?

Le texte littéraire est un énoncé constitué d'un contenu élaboré et atypique qui se démarque des autres textes par son esthétique ; ce ne peut être un simple texte ou l'auteur se suffit d'une bonne maîtrise de la langue en utilisant un lexique adéquat. Le texte courant se caractérise par sa clarté et sa fonction est de transmettre une information précise. Il doit adopter les règles habituelles de l'écriture pour être accessible et compréhensible. Les textes littéraires avec toutes leurs diversités se révèlent comme un moyen incontournable d'acquisition de la langue et sont d'une utilité majeure sur le plan pédagogique. Ce faisant, il faut accorder au texte littéraire un intérêt considérable dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Les contenus constituent un riche potentiel pouvant permettre aux apprenants de maîtriser la langue, de se familiariser avec une autre culture et de développer une compétence communicative. Le texte littéraire est le site, l'instant et l'opportunité pour l'apprenant d'entrer dans la langue/culture de l'autre. Les objectifs du texte littéraire en didactique du FLE sont nombreux, mais sa principale fonction se circonscrit à l'apprentissage de la langue et l'acquisition des compétences langagières. Les textes littéraires sont abordés soit pour acquérir des connaissances linguistiques, améliorer l'orthographe, accroître le vocabulaire, perfectionner le style, etc., soit pour acquérir des connaissances culturelles, partager des savoirs, des expériences, un mode de vie, une vision du monde.

Une immersion dans des supports littéraires permet à l'apprenant de mémoriser consciemment ou inconsciemment de la morphosyntaxe, de la syntaxe et du lexique. La situation est comparable à celle de l'enfant en phase d'acquisition de la langue maternelle et c'est un peu

¹²⁴ Linguiste et didacticien français. il est professeur des Universités à l'Université de Nice après avoir été en poste notamment à l'Université de Provence et à Grenoble.

« enregistrer » une langue sur un CD « vierge ». Ce dernier est nos mécanismes cérébraux. Cependant, cette comparaison mérite une précision : en effet, l'apprenant désirent acquérir une langue étrangère possède déjà sa langue maternelle ou inaugurale. Le « CD » n'est donc pas tout à fait vierge, et la langue étrangère devra trouver place. En informatique, le terme « fragmentation » désigne une réorganisation de l'espace de stockage. Et le cerveau humain, possédant déjà un enregistrement, devra faire place à une autre langue. Le choix des textes en classes de français langue étrangère s'opère en fonction des tâches à accomplir. Dans les niveaux A1 et A2, les supports ne sont pas « élaborés » par rapport aux tournures. A cette étape, les supports proposés en études, relèvent de formulations standards de type sujet plus verbe plus complétive simple. En exercice de production écrite, il sera exigé une formulation inspirée du modèle étudié. Les compétences installées, à ce niveau, ne permettent pas à l'apprenant une production orale ou écrite « libre » et plus ou moins élaborée. Pour l'apprenant, il conviendra de claquer et de s'inspirer. L'acquisition de structures « prêtes à porter » reste une constante dans la démarche pédagogique. Les supports pouvant être exploités sont à titre d'illustration les contes, les comptines, les poèmes... Dans un conte pour enfants, l'expression « *il était une fois* » constitue une récurrence facilement mémorisable et réutilisable. La comptine « *frères jacques* » est aussi un modèle dans lequel la phrase ou proposition ne commence pas avec un déterminant et s'achève dans un vers par une interrogation. Dans le poème de Victor Hugo, *Le laboureur*, la proposition (vers 1) est une impérative. (*Travaillez, prenez de la peine...*) Nous pouvons établir un constat simple et affirmer que la mémorisation de structures permet à l'apprenant de se doter d'un outillage linguistique qui lui permettra de produire des énoncés à la fois sémantiques et grammaticaux à l'écrit. En effet, cela ressemble à la phase d'acquisition d'une langue maternelle par un jeune locuteur natif. Dans ce cas précis, il y a enregistrement et restitution. Néanmoins, la rencontre de la langue étrangère avec la langue déjà installée génèrera des distorsions identifiables que la neuroscience¹²⁵ explique.

A l'université, l'écrit est conçu différemment selon l'avis des enseignants-évaluateurs. Ces derniers avancent très souvent que les apprenants/étudiants ont beaucoup de difficultés à l'écrit. Ainsi, à leur arrivée à l'université, les apprenants découvrent que l'idée qu'ils avaient sur le mode d'enseignement/apprentissage n'est pas du tout ce qu'ils avaient schématisé. L'enseignement universitaire et l'acquisition des savoirs sont basés sur une forme beaucoup

¹²⁵ Etude scientifique du système nerveux. Souvent présentées sous l'angle des neurosciences cognitives, tout particulièrement les travaux utilisant l'imagerie cérébrale.

plus autonome, loin de ces pratiques antérieures où l'enseignant joue un rôle prépondérant (cas des cycles pré-universitaires).

C'est l'une des raisons pour lesquelles les étudiants quittent l'université avec un taux de connaissances très limité, ce qui explique une faible maîtrise des pratiques langagières et d'écriture. L'initiation à la rédaction/écriture semble une tâche ardue pour tout enseignant. Selon Michel Laurier¹²⁶, « *L'écrit se base sur un ensemble de règles dont on sait qu'elles ne suffisent pas à décrire la compétence en jeu* ».

A l'université, il est à noter aussi que les étudiants algériens en classe de langue rencontrent maintes difficultés quant à l'appréhension des énoncés littéraires (cas de notre recherche) et cela est dû aux changements qu'a connus le système éducatif, le statut de la langue elle-même, la confection des manuels scolaires, les moyens pédagogiques, les méthodes d'enseignement et de transfert de savoirs et bien d'autres facteurs. L'enseignement du français à l'université algérienne a pour optique d'enrichir l'intérêt et la curiosité des apprenants/étudiants et les inciter à la motivation, à s'intéresser à d'autres cultures, à s'ouvrir sur d'autres horizons et découvrir d'autres savoirs. Pour des sujets non-natifs, c'est là, la nécessaire fonction de toute langue étrangère enseignée, car la production de l'écrit est considérée comme un contrat de communication entre l'auteur et le lecteur. Or, il est à été remarqué que le fait d'amener les étudiants à se mettre en situation d'écriture signifie de les soumettre à un comportement cognitif peu habituel, à agir par nécessité du fait qu'ils n'aiment pas assez la pratique scripturale.

8.1.3. Cas d'apprentissage authentique

Dans le but d'illustrer nos propos, nous allons citer des cas authentiques d'apprentissage de langue étrangère par nos étudiants :

- Pendant les examens, il est à remarquer une bonne partie d'apprenants reste figée devant la feuille d'examen, ils mettent beaucoup de temps avant qu'ils commencent. Une fois l'écrit entamé, ce sont des éternels blocages et arrêts qui surgissent. De ces attitudes résultent, le plus souvent, des écrits très mal structurés, incomplets, vides de sens ou carrément non faits. Dans une telle situation, l'apprenant se considère sous pression, obligé de réaliser un travail, appelé à respecter une tranche d'horaire

¹²⁶ Professeur à l'université d'Ottawa, il travaille dans le domaine de la mesure et de l'éducation et s'intéresse plus particulièrement à l'évaluation de la compétence en langue et au développement des tests informatisés.

déterminée et tenu par la concision de ses réponses tout en appréhendant l'opinion de celui à qui est destiné ce travail (l'enseignant/évaluateur).

- La réalisation d'un travail à la maison qui est, le plus souvent soit plagié, soit fait par un pair, soit al fait (insuffisance lexicale par exemple), qu'il soit un exposé, un résumé de cours, un commentaire de texte, une expression écrite sur un thème choisi ou un écrit personnel, l'apprenant vit moins de pression et se sent moins contraint. Il lui est même permis de puiser dans des ressources qui ne sont pas les siennes. Cette démarche est totalement différente de la première mais malgré cela, la qualité de l'écrit n'est toujours pas meilleure.
- Revenant encore une fois au travail réalisé à la maison et prenant le cas de la préparation de l'exposé. Ce dernier est « acheté » par une grande majorité des apprenants auprès des cybercafés. Nous assistons à cette démarche négative très souvent. Il suffit d'avancer un titre, un thème et le travail est fait.

8.1.4. Types d'activités de production écrite

En didactique, l'écrit est considéré par les spécialistes comme un moyen de création de connaissances, et s'avère un outil central de formation des apprenants. Le texte littéraire quant à lui se prête à mille utilisations différentes, c'est un support remarquable pour développer les compétences linguistiques telles qu'elles ont été présentées dans le CECRL. L'apprentissage d'une langue étrangère gagnera beaucoup en introduisant le texte littéraire dans la classe le plus tôt possible car il véhicule non seulement des modèles langagiers (procédés stylistiques, structurels, lexicaux...) mais aussi culturels implicites ou pas (mythologie, symboles, codes socioculturels...).

Nous constatons que les textes littéraires sont plus nombreux dans les manuels du niveau 4¹²⁷ ainsi que dans les manuels universitaires. Même si dans les manuels scolaires algériens, on les retrouve dès le moyen.

Le texte littéraire est tout aussi un support remarquable (mais non exclusif) pour développer et améliorer non seulement la compréhension de l'écrit mais aussi la production écrite. Albert et Souchon (2000) proposent de concevoir « l'écriture littéraire » comme une activité qui « favorise la réflexion » sur le langage et qui « désacralise le texte littéraire », ce qui implique, entre autre, la mise en place d'une écriture créative. Nous développerons ici deux types d'activités de production écrite qui répondent à ces exigences.

¹²⁷ Niveau A2.2 du CECRL. Méthode *Entre nous* livre de l'élève N° 4

8.1.5. Réécriture :

Approche pédagogique d'origine anglo-saxonne « *writing* » centrée sur « *le plaisir de lire* » est fondée sur le principe qu' « *en chaque personne sommeille un poète* » qu'il faut réveiller. Elle consiste en l'appropriation d'un texte classique en lui faisant subir diverses transformations, minimales ou radicales. Cela inviterait le lecteur « à prendre la place du scripteur et anticiper ou modifier le texte d'auteur et permet d'éviter les blocages ». en effet, l'apprenant a tout à gagner à « *utiliser les écrits littéraires pour imiter leurs structures narratives et descriptives, mais aussi pour faire pratiquer le plaisir de l'écrit non-fonctionnel, l'écrit intérieur et créatif, l'écrit pour soi* » (Desmons⁵² et al. 2005 :56)

L'efficacité de ces exercices réside, nous semble-t-il , dans leur caractère à la fois ludique et sécurisant : l'apprenti écrivain se dit qu'il n'y a rien à inventer, puisque Balzac ou Mérimée l'ont fait avant lui, qu'il est porté par eux ; mais, en fait, le changement d'énonciateur, d'époque, de point de vue,... l'amènent bien à innover, par sa syntaxe et ses choix lexicaux, ans qu'ils soient paralysés par l'obligation d' « inventer ». Autrement dit, l'apprenant n'est plus exposé à la « page blanche » qui peut créer chez lui un blocage au niveau de la production écrite.

On peut distinguer quatre grandes opérations de réécriture : la suppression, la substitution, l'expansion et les déplacements.

Proust avait déclaré :

« ...Je m'apercevais que le livre essentiel, le seul livre vrai, un grand écrivain n'a pas à l'inventer, puisqu'il existe en chacun de nous, mais à le traduire. Le devoir et la tâche d'un écrivain sont d'un traducteur »

8.1.5.1. Démonstrations d'activités de réécriture

De nombreux analystes affirment que :

La réécriture est un exercice de transposition (de changement) qui porte toujours sur un passage du texte. On peut demander aux apprenants de changer :

Les personnes (par exemple, remplacer une 3^{ème} personne du singulier par une 1^{ère} personne du pluriel).

Les temps (par exemple, remplacer le système du présent par le système du passé)

Le nombre (par exemple, passer du pluriel au singulier)

Plusieurs changements peuvent-être demandés dans la même consigne.

La citation est aussi un emprunt direct à l'œuvre d'un auteur. La citation est souvent proposée aux étudiants à l'université dans les modules littéraires comme linguistique afin d'étayer leur argumentation et de la consolider.

Illustrations (approche possible).

1. Réécrivez cette citation du texte « Manifeste du surréalisme » d'André Breton en commençant par la poésie :

« On raconte que chaque jour, au moment de s'endormir, Saint-Pol Roux faisait naguère placer sur la porte de son manoir de Camaret un écriteau sur lequel on pouvait lire : le poète travaille. »

Corrigé :

« La poésie se manifeste au moment de s'endormir, à l'image de Saint-Pol Roux qui faisait naguère placer sur la porte de son manoir de Camaret l'écriteau indiquant qu'il était en train de travailler »

2. Réécrivez le passage en remplaçant la troisième personne du masculin singulier par la troisième personne du féminin singulier. Vous garderez les mêmes temps verbaux :

Cauchemar en gris

« Il se réveilla avec une merveilleuse sensation de bien-être savourant l'éclat et la douce chaleur du soleil, dans l'air printanier. Il s'était assoupi sans bouger sur le banc du jardin public ; son somme n'avait pas duré une demi-heure. Le jardin resplendissait du vert du printemps, c'était une journée magnifique et il était jeune amoureux. Merveilleusement amoureux, amoureux à en avoir le vertige. »

Corrigé

« Elle se réveilla avec une merveilleuse sensation de bien-être savourant l'éclat et la douce chaleur du soleil, dans l'air printanier. Elle s'était assoupie sans bouger sur le banc du jardin public ; son somme n'avait pas duré une demi-heure. Le jardin resplendissait du vert du printemps ; c'était une journée magnifique et elle était jeune amoureuse. Merveilleusement amoureuse, amoureuse à en avoir le vertige. »

3. Réécrivez le passage en remplaçant « la veille » par « hier » et en réécrivant le récit au passé composé et au présent :

« Et heureux en amour : la veille il s'était déclaré à Susan dans la soirée et elle avait dit oui. Pour être précis, elle ne lui avait pas dit oui, mais elle l'avait invité à venir, aujourd'hui dimanche, dans l'après-midi, faire la connaissance de ses parents : elle avait dit : « j'espère que vous les aimerez et qu'eux vous aimeront...qu'ils vous aimeront autant que je vous aime ». Si ce n'était pas là l'équivalent d'un oui, qu'était-ce ? Adorable Susan aux doux cheveux sombres, aux tendres taches de rousseur à peine marquées, aux grands yeux noirs si doux... »

Corrigé :

« Et heureux en amour : hier, il s'est déclaré à Susan dans la soirée et elle a dit oui. Pour être précis, elle ne lui a pas dit oui, mais elle l'a invité à venir, aujourd'hui dimanche, dans l'après-midi, faire la connaissance de ses parents : elle a dit : j'espère que vous les aimerez et qu'eux vous aimeront... qu'ils vous aimeront autant que je vous aime ». Si ce n'est pas là l'équivalent d'un oui, qu'est-ce ? » Adorable Susan aux doux cheveux sombres, aux tendres taches de rousseur à peine marquées, aux grands yeux noirs si doux... »

4. Réécrivez le passage en remplaçant les personnages féminins par des personnages au masculin et inversement. Vous garderez les mêmes temps verbaux :

La veille, elle lui avait en effet parlé d'une sœur. Son aînée d'un an seulement. Il s'inclina et se présenta, demanda à voir Susan. Il eut l'impression que la jeune fille le regardait d'un air bizarre, mais elle se contenta de lui dire :

« Entrez, je vous prie. Elle n'est pas là pour l'instant, mais si vous voulez bien attendre au salon, là... »

Il s'assit et attendit au salon, là. C'était bizarre qu'elle fût sortie. Même pour peu de temps. C'est alors qu'il entendit la voix, la voix de la jeune fille qui lui avait ouvert la porte, la jeune fille parlait dans l'entrée et, mû par une inexplicable curiosité il se leva et alla coller son oreille contre la porte. La jeune fille parlait, semble-t-il, au téléphone.

Corrigé :

La veille, il lui avait en effet parlé d'un frère. Son aîné d'un an seulement. Elle s'inclina et se présenta, demanda à voir Alexis, elle eut l'impression que le jeune homme la regardait d'un air bizarre, mais il se contenta de lui dire ; « Entrez, je vous prie. Il n'est pas là pour l'instant, mais si vous voulez bien attendre au salon, là... » Elle s'assit et attendit au salon, là. C'était bizarre qu'il fût sorti. Même pour peu de temps. C'est alors qu'elle entendit la voix, la voix du jeune homme qui lui avait ouvert la porte, le jeune homme parlait dans l'entrée

et, mue par une inexplicable curiosité elle se leva et alla coller son oreille contre la porte. Le jeune homme parlait, semble-t-il, au téléphone.

5. Réécrivez le passage en remplaçant « grand-père » par « grand-mère » et faites les changements nécessaires :

« Harry ? Je t'en prie, rentre immédiatement. Et ramène le docteur ! Oui, c'est grand-père... Non, pas une nouvelle crise cardiaque... Non, C'est comme la dernière fois où il a eu une crise d'amnésie et où il a cru que grand-mère était encore... Non ce n'est pas de la démence sénile, Harry, il a décroché de cinquante ans cette fois... il est revenu à l'époque où il n'avait pas encore épousé grand-mère. Très vieux soudain, vieilli de cinquante secondes, grand-père se mit à sangloter sans bruit, appuyé contre la porte. »

Frédéric Brown : ***Fantômes et farfafouilles***

Corrigé :

« Harry ? Je t'en prie, rentre immédiatement. Et ramène le docteur ! Oui, c'est grand-mère... Non, pas une nouvelle crise cardiaque... Non, c'est comme la dernière fois où elle a eu une crise d'amnésie et où elle a cru que grand-mère était encore... Non, ce n'est pas de la démence sénile. Harry, elle a décroché de cinquante ans cette fois... elle est revenue à l'époque où elle n'avait encore pas épousé grand-père. Très vieille soudain, vieillie de cinquante secondes, grand-mère se mit à sangloter sans bruit, appuyée contre la porte.

Frédéric Brown : Fantômes et farfafouilles.

Dans les deux approches, l'expression écrite est, d'une part, abordée dans la perspective d'une approche communicative qui privilégie l'interaction. Elle invite l'apprenant non seulement à interagir avec son texte mais aussi à partager (des expériences réelles ou imaginaires) avec les autres, d'où la mise en place d'atelier d'écriture. En d'autre part, la compétence de production écrite est liée à la compétence de compréhension écrite et donc de lecture. Il existe toujours une relation entre les textes qu'on écrit et les textes qu'on a lu antérieurement. Ceci invite à l'articulation lecture/écriture qui permet de développer des qualités de compréhension et d'analyse du texte. « Dans cette perspective, on ne s'occupe plus autant des structures linguistiques de surface (grammaire et syntaxe) que des unités discursives qui ont un message à transmettre » (Cuq et Gruca, 2005 : 188). L'avantage de l'écriture créative est qu'elle élargie cette articulation avec d'autres activités de langues notamment les activités d'expression et/ou de compréhension orale. Ces activités de langues permettront de créer le contexte nécessaire à

réaliser la tâche (on écrit toujours pour un lecteur-soi-même ou autrui) et à générer les idées, l'objectif étant de mobiliser et de développer les connaissances linguistiques, sociolinguistiques, discursives (du fonctionnement des textes), référentielles (du monde) et socioculturelles. (Voire ouvrage d'Anne Roche, André Guiguet et Nicole Voltz, l'Atelier d'écriture. Eléments pour la rédaction d'un texte littéraire, Amand Colin, Edition 2009.

8.1.6. Pastiche

Contrairement aux réécritures, le pastiche vise à imiter l'écriture d'un écrivain. Il s'agit d'écrire «à la manière de» en imitant certains traits pertinents de leur écriture. Ils peuvent être d'ordre sémantique (utilisation de vocabulaire précis), syntaxique (longueur de phrases, place des adjectifs, utilisation des subordonnées enchâssées...), stylistique (usage des points de suspension et d'exclamation...)

8.1.6.1. Démonstration d'activités de pastiche

Texte original de Balzac :

En 1829, par une jolie matinée de printemps, un homme âgé d'environ cinquante ans suivait à cheval un chemin montagneux qui mène à un gros bourg situé près de la Grande-Chartreuse. Ce bourg est le chef-lieu d'un canton populeux circonscrit par une longue vallée. Un torrent à lit pierreux souvent à sec, alors rempli par la fonte des neiges arrosent cette vallée serrée entre deux montagnes parallèles, que dominant de toutes parts les pics de la Savoie et ceux du Dauphiné. Quoique les paysages compris entre la chaîne des deux Maurienne aient un air de famille, le canton à travers lequel cheminait l'étranger présente des mouvements de terrain et des accidents de lumière qu'on chercherait vainement ailleurs. Tantôt la vallée subitement élargie offre un irrégulier tapis de cette verdure que les constantes irrigations dues aux montagnes entretiennent si fraîche et si douce à l'œil pendant toutes les saisons. Tantôt un moulin à scie montre ses humbles constructions pittoresquement placées, sa provision de longs sapins sans écorce, et son cours d'eau pris au torrent et conduit par de grands tuyaux de bois carrément creusés, d'où s'échappe par les fentes une nappe de filets humides.

Balzac, Le médecin de campagne

Pastiche

En 1980, pendant une chaude journée de l'été tropicale, un jeune homme naviguait dans un petit bateau à voile vers San Pedro Ambergris, une petite île touristique au nord du Belize. Cette île est la plus grande de l'archipel belizean. Le ciel était menaçant, avec de gros nuages noirs, percés ici et là par des rayons de lumière éclatants. Une mer turquoise, cristalline, encercle tous ces îlots entourés de mangliers massifs qui se trouvent dans la mer Caraïbes entre le Mexico et le Guatemala. Bien que la chaleur infernale des tropiques puisse rendre l'atmosphère très inconfortable, on respirait dans l'air une tranquillité propre à ce paysage. Tantôt la mer donnait l'image d'un désert aquatique, bariolé irrégulièrement avec de subtiles variétés de bleus. Tantôt elle pullulait de banc de poissons : dauphins, poissons-épées, qui sautaient gaiement autour du bateau, à mesure que celui-ci coupait la superficie tranquille de l'eau.

Robinson Ayala, Français 415, automne 2002, reproduit ici avec l'autorisation de l'auteur.

Texte original de Victor Hugo :

Les pauvres gens

*Il est nuit. La cabane est pauvre, mais bien close.
Le logis est plein d'ombre et l'on sent quelque chose
Qui rayonne à travers ce crépuscule obscur
Des filets de pêcheur sont accrochés au mur
Au fond, dans l'encoignure où quelque humble vaisselle
Aux planches d'un bahut vaguement étincelle,
On distingue un grand lit aux longs rideaux tombants
Tout près, un matelas s'étend sur de vieux bancs,
Et cinq petits-enfants, nid d'âmes, y sommeillent
La haute cheminée où quelques flammes veillent
Rougit le plafond sombre, et, le front sur le lit,
Une femme à genoux prie, et songe, et pâlit
C'est la mère. Elle est seule. Et dehors, blanc d'écume,
Au ciel, aux vents, aux rocs, à la nuit, à la brume,
Le sinistre océan jette son noir sanglot.*

Victor Hugo, La légende des siècles

Pastiche

Les pauvres ours

*C'est le matin. Le chalet est pauvre mais bien confortable
La salle est ensoleillée et l'on sent quelque chose
Qui réchauffe à travers les fenêtres poussiéreuses
Des portraits d'une famille d'ours sont accrochés au mur
Dans le coin, sur une table reposent trois bols de gruau
Aux étrangères la lumière extérieure étincelle
On remarque trois lits aux couvertures tricotées
A côté, des chaussures sont jetées au sol,
Une petite fille aux boucles d'or, dormante et rêveuse
L'horloge carillonne les heures qui passent
Eclairant l'entrée et des voix animées,
Une famille d'ours retourne et s'étonne.
C'est une petite fille. Elle est couchée. Et dehors, vert d'été,
Aux arbres, aux oiseaux, aux chants du matin
Les oiseaux chantent leurs meilleures chansons.*

Carrie Burgogne, Français 415, automne 2002), reproduction autorisée

8.2. Le texte littéraire comme support de lecture

Il serait aussi important de rappeler que la lecture littéraire constitue un préalable nécessaire à toute activité d'écriture. Simone de Beauvoir déjà : « Que c'est avec la littérature qu'on apprend le mieux un pays étranger ». L'enjeu de la lecture est aussi la découverte de l'altérité, et c'est donc un acte biculturel (Patte, 1992 : 210). En ce sens, Prout disait que : « L'art permet de voir l'univers avec les yeux d'un autre ». Poursuivant ces réflexions nous pouvons constater une interaction entre le lecteur et le scripteur dans la lecture. Cette dernière le miroir où l'on peut se reconnaître quelles que soient les cultures et les époques. Une évasion qui permettant une décentralisation du *nous* pour aller vers *l'autre*.

Et c'est dans cette optique qu'il est conseillé de guider nos apprenants/étudiants. Montrer les différents regards que chaque communauté porte sur l'autre. Des regards diversifiés et qui peuvent-être totalement opposés.

En phase de compréhension de l'écrit en classe de FLE, nous constatons une sorte d'interaction entre le support écrit sous toutes ses formes (textes, documents, tableaux,

schémas, graphiques...) et le lecteur. Il s'agit d'un acte complexe qui permet d'interroger collectivement la réception du message chez les étudiants et de faire réfléchir aux mécanismes de compréhension. La variation des hypothèses proposées permet d'aider le public étudiant à construire un pouvoir sur le texte et sur le monde.

Une pédagogie de la compréhension de texte implique que l'étudiant sache interroger un texte et formuler des hypothèses dans le but de trouver dans le texte des réponses à ses questions. L'intervention de l'enseignant pour aider l'étudiant dans ses repérages et précisions nécessite une connaissance du fonctionnement du texte et de ses données. Ces derniers faciliteront par la suite la formulation de différentes hypothèses chez l'étudiant, en lui assurant une meilleure saisie du texte.

L'analyse appelée « pré-pédagogique⁵³ » est alors envisagée par l'enseignant avant le début du cours, c'est une étape qui concourt à l'étape de préparation de l'acte pédagogique, présentant deux objectifs principaux chez Moirand⁵⁴, 1957 : 58 :

- a. « Elle constitue pour l'enseignant un moyen d'investigation des fonctionnements d'un texte à différents niveaux (lors d'un cours, il doit en effet pouvoir répondre aux demandes, aux interrogations, pas toujours prévisibles, des apprenants) ».
- b. « D'autre part, elle doit permettre à l'enseignant d'imaginer des stratégies pédagogiques pour aider les apprenants à accéder au(x) sens d'un texte (technique de repérage, découverte d'indices, tactique de vérification, etc.) »

Aussi dans sa démarche, l'enseignant doit tenir compte des spécificités de son groupe d'étudiants, à leurs besoins, lacunes et motivations...

L'accès au sens d'un texte est fonction d'une compréhension globale et qui comprend aussi bien la connaissance linguistique (morphèmes, graphèmes, morphologie, lexicale, syntaxe...) que celle du fonctionnement textuel et interculturel (organisation des phrases entre elles, fonction du texte, relation du texte à un autre texte...).

La lecture textuelle en classe de FLE est aussi une étape importante en compréhension de l'écrit. Elle permet la mobilisation des connaissances pour aller à la rencontre de nouvelles données ; elle lui demande d'être observateur sachant prélever les indices qui vont permettre la saisie du sens ; elle demande enfin, que le lecteur sache mettre en relation des éléments dispersés dans le texte.

La démarche que nous proposons d'entreprendre en classe de FLE, consistera à adopter la technique proposée par Sophie Moirand (1990 : 58) dans l'approche globale des textes écrits. L'exploitation des supports écrits que nous pourrions soumettre aux étudiants commencera par une phase d'observation du texte (sa présentation iconique, son support, sa

typographie...), pour se familiariser avec le texte et tâcher de reconnaître son genre, son émetteur. Pour initier la compréhension ; il faudra s'appuyer sur des repérages successifs (qui, quoi, quand, où, les articulateurs...) et essayer de mettre en relation une partie du texte avec une autre. Pour réduire les zones d'opacité du texte, on fera appel aux connaissances antérieures « prérequis » des étudiants-lecteurs. Les consignes de lecture données, auront un double effet ; l'apprenant sera actif car il aura une tâche à exécuter et ne s'arrêtera pas au premier obstacle linguistique rencontré. Aussi, grâce à la consigne, l'étudiant sera guidé dans la construction du sens du texte. Cette technique nous permettra d'interroger un écrit et d'y repérer des réponses, ce qui amènera le lecteur-étudiant à comprendre et interpréter des documents de manière autonome.

8.2.1. La compétence de lecture selon S. Moirand

La compétence de lecture reposerait alors, sur une triple connaissance : une compétence linguistique, une compétence discursive et une connaissance des références extralinguistiques telles qu'elles sont définie par S. Moirand. Cependant, l'activité de lecture est très complexe dans la mesure où il faut pouvoir exécuter plusieurs opérations en même temps. Par conséquent, il convient d'entraîner régulièrement les apprenants de langues à cette activité afin de leur permettre de mettre en pratique leurs savoir-faire. De plus, il est nécessaire de leur montrer que l'on peut comprendre un texte sans forcément être capable de saisir chaque détail et de traduire chacun de ses termes, il faut leur faire prendre conscience des stratégies de compréhension qu'ils développent.

L'approche globale des textes consiste à briser la linéarité du discours pour amener, dans un premier temps, les apprenants à trouver des indices textuels leur permettant d'une part, de faire des prévisions sur l'architecture du texte, et de formuler des hypothèses sur son sens. D'autre part, de vérifier dans le texte lui-même, ces mêmes hypothèses de prévision. Cependant, il est certain que plus les textes supports sont longs, plus les indices textuels nécessaires à la découverte du sens et de la logique du discours seront disséminés, entremêlés, voire enchevêtrés sur l'aire du texte. Pour initier les étudiants à cette approche sémiotique des textes, il est conseillé de leur proposer dans un premier temps, des supports littéraires courts « extraits » où la typologie est clairement démontrée, ainsi que l'illustration et la mise en page doivent jouer un rôle prépondérant.

Un premier regard sur le texte fournit déjà à l'étudiant quelques indications ; le type de document, le titre (donnée thématique), le type de support, le nom du scripteur, l'amènent à anticiper sur l'organisation et le contenu de l'énoncé. Il s'agit alors de lui faire rechercher lors

de balayages successifs du document, d'autres indices d'ordre formel, thématique ou énonciatif afin qu'il vérifie ses premières hypothèses et qu'il en formule de plus précises, reconstruisant ainsi peu à peu la logique et le (s) sens du texte.

Les indices formels représentent tout aussi bien les données iconiques (typographie, alinéas, schémas...) que les modèles syntaxique-sémantiques rendant compte de l'architecture du texte (articulateurs logiques, les anaphoriques...).

Quant aux indices thématiques sont relatifs à l'organisation du domaine de référence. Les données thématiques sont des éléments importants dans la reconstruction du sens par le lecteur. Mais encore faut-il les classer, les regrouper, les structurer en fonction des références extralinguistiques du texte.

Les indices énonciatifs réfèrent à la situation d'énonciation (Qui écrit ? Pour qui ? Où écrit-il ? Quand ? Avec quels objectifs ?). Selon S. Moirand, un repérage des seuls indices ne suffit pas pour accéder à la compréhension de ce texte. Seule la combinaison de différents types d'indices, la mise en relation des données énonciatives avec les données thématiques d'une part et les données formelles de l'autre, permettent à l'étudiant de d'interpréter le sens des documents. De plus, les textes « longs » sont loin d'être ainsi structurés, et il est parfois plus opératoire de commencer par repérer en premier, soit les indices d'ordre thématique, soit les indices d'ordre énonciatifs. Mais, il convient de faire remarquer à ce niveau, que les pratiques de lecture proposées par l'approche globale (repérages des indices formels, thématiques et énonciatifs) sont des stratégies pédagogiques qu'il ne faut confondre, ni avec les stratégies d'apprentissage individuelles, ni avec les stratégies de lecture des étudiants. Une définition succincte de la notion est fournie par S. Moirand :

« Une stratégie de lecture correspond à comment le lecteur lit ce qu'il lit ». (1990 : 19)

Quelques principes pédagogiques pour lire le texte littéraire et donc le comprendre :

- Des textes intégraux :

Il est important de choisir des textes intégraux plutôt que des extraits, car avec ces derniers l'étudiant-lecteur reste toujours dépendant ; le début ou le restant du texte est résumé par le professeur ou le manuel. L'étudiant n'a pas accès à la totalité du texte. En revanche, nous avons conscience qu'un apprentissage efficient de la lecture et de la compréhension d'un texte littéraire passe avant par une lecture intégrale afin qu'il ait suivi du déroulement du récit par l'étudiant en s'appuyant aussi sur des indices successifs du texte pour en voir la signification.

- Le schéma narratif :

Les textes choisis doivent être construits selon un schéma narratif accessible. Le choix de textes qui se prêtent au résumé, laissant place au suspense de façon à maintenir la motivation et l'attention de l'étudiant est chose importante. Au début de son appréhension du texte littéraire, l'étudiant serait plus sensible à la structure événementielle qu'à l'écriture, en raison d'une compétence linguistique encore lacunaire. Sa compétence encyclopédique lui permet de mieux rentrer dans l'histoire, de faire des hypothèses sur la suite en fonction des histoires déjà rencontrées.

- Réduire l'inconnu :

Avant d'entamer la lecture d'un roman ou d'une nouvelle, le lecteur n'a pas idée du monde possible dans lequel il sera plongé. Il est donc possible de réduire ces zones d'inconnu :

- Par une collecte d'informations sur l'auteur et l'éventuelle connaissance de son univers fictionnel (pouvant-être donnée par l'enseignant ou recherchée par l'étudiant)
- Par le titre, qui dans certains cas permet d'établir des hypothèses de sens sur le contenu de l'œuvre.
- Par la prise de connaissance des éléments para-textuels donnant une indication sur le genre du texte à lire permettant une meilleure préparation à la compréhension.
- En apprenant tout simplement à regarder le texte avant de le lire, le lecteur aura pris connaissance de certains détails qui lui permettront de mieux appréhender ces zones d'inconnu.

- Dégager un scénario :

Les textes littéraires sont souvent construits au tour de scénarios prévisibles. On peut ainsi faire une entrée dans le texte en faisant appel à la capacité de lecture à reconnaître et à développer un scénario. L'écrivain compte de ce fait, sur l'encyclopédie de son lecteur, pour ne pas avoir à tout dire. Et comme aide à la compréhension, l'enseignant peut donc compter, sur ces scénarios qu'un lecteur d'une culture proche peut mobiliser au cours de la lecture du texte littéraire.

- Sensibiliser aux registres littéraires :

On peut préparer l'approche du texte littéraire en abordant au préalable certains textes non-littéraires présentant des parentés avec le discours littéraire, de façon à rendre l'étudiant attentif à la distinction entre le littéraire et le non-littéraire.

- Adopter une méthodologie interactive :

On demande à l'étudiant de fournir des hypothèses et des interprétations sur le texte qu'il est en train de découvrir. Un travail sur la situation initiale aura pour but de susciter la curiosité de l'étudiant qui aura le désir d'apprendre comment se développe l'intrigue. L'interaction texte/lecteur doit être favorisée et elle se présente de trois manières possibles :

- L'interaction lecteur/texte : le texte doit être appréhendé comme ayant un sens préexistant et que le lecteur devrait reconstruire et interpréter.
- L'interaction texte/lecteur : le texte a un effet sur le lecteur, et pourrait lui évoquer un souvenir. Le lecteur pourrait s'identifier au personnage par exemple ou réfléchir à une expérience vécue et similaire.
- L'interaction entre les membres du groupe classe qui comparent leurs différentes hypothèses. Le travail de groupe et les tâches diversifiées seront favorisés, ce qui donnera lieu à différents échanges de points de vue...

Le texte n'est pas seulement un objet à étudier et perçu comme difficilement accessible, mais c'est plutôt un objet dont on s'empare, dans lequel on s'implique et sur lequel nous pouvons exprimer notre point de vue. D'un point de vue pédagogique, il conviendrait de se demander quel est le rôle de l'enseignant dans cette activité. Albert et Souchon⁵⁵ (2000 : 52), pensent, à cet égard, que le rôle de l'enseignant n'est d'être l'intermédiaire entre le texte et l'étudiant, son rôle serait plutôt de démontrer les outils dont l'étudiant peut profiter pour bien saisir le sens du texte. De ce fait, il ne doit pas interpréter le texte pour l'étudiant. En revanche, il serait convenable de lui indiquer le chemin à suivre pour arriver à la compréhension et l'interprétation du texte.

En définitive, le « rôle du professeur et de favoriser la relation du texte au lecteur » (Albert et Souchon, 2000 : 53). De même qu'il est judicieux aussi qu'en situation de classe, le professeur se doit de proposer des activités pas purement langagières mais intégrant une visée interculturelle⁵⁶. Et à cet effet, Pendax⁵⁷ précise : « Il convient donc de proposer des démarches interculturelles pour tout ce qui touche au système des valeurs de la culture étrangère, et e, particulier de prendre en compte le regard que l'on porte sur la culture de l'autre » (1998 : 92).

8.2.2. La lecture littéraire

Dans l'enseignement des langues étrangères et du FLE en particulier, l'usage du texte littéraire comme support d'activités de lecture est l'un des plus utilisés et des plus classiques. C'est par la lecture que le texte littéraire est le mieux exploité. Cette activité invite, au-delà de la compréhension, à l'analyse et à des interprétations différentes car :

Le document littéraire, lieu où, par excellence, la langue travaille de manière non linéaire et non-univoque, se prête particulièrement à des lectures plurielles (...) Un texte est rempli d'indices, de traces dont la valeur sémantique pour le lecteur échappe souvent au narrateur lui-même. (Beylard-Ozeroff, 2007).

Il existe plusieurs approches de lecture dont les principaux sont l'explication de texte et la lecture méthodique, des approches traditionnelles et académiques qui dominent en contexte FLM/FLS, et l'approche globale des textes et la lecture interactive largement utilisée en contexte FLE.

Lecture en contexte FLE/FLS : l'approche globale et la lecture interactive :

Vers la fin des années 1970, les recherches sur l'enseignement et la pratique de la lecture ont donné naissance à une méthodologie très connue en didactique du FLE : approche globale des textes. On la doit à Sophie Moirand qui en est la principale investigatrice.

Cette approche est fondée sur une triple compétence (chacune intervenant simultanément) qui caractérise la compétence de lecture selon Moirand :

- **Une compétence linguistique** qui relève des modèles syntaxiques et/ou sémantiques de la langue :
- **Une compétence discursive** qui reposerait sur la connaissance des types d'écrits et de leurs dimensions pragmatiques (les situations d'écrit) ;
- En fin, une **connaissance des références extralinguistiques** des textes (l'expérience vécue, les savoir-faire, le bagage socio-culturel, et la perception « cultivée » que l'on a du monde). L'approche globale du texte comporte un certain nombre de principes de base.
- **Partir du connu** pour réduire progressivement les zones d'opacité : Etant donné que l'apprenant a l'expérience de certaines formes de communication écrite, on lui propose de préférence des textes où son expérience antérieure joue un rôle non-négligeable : textes de presse, publicités, dépliants touristiques ou pharmaceutiques, modes d'emploi, consignes de jeux...
- **Donner des consignes** de lecture, cela rendrait l'étudiant actif et l'aiderait à comprendre le texte malgré les obstacles linguistiques qui surgissent.

- **Eviter le recours au déchiffrage à l'étudiant :** au cours d'une lecture intégrale et lui offrir les moyens de parvenir à une compréhension non pas exhaustive, mais globale du texte.
- **Développer des savoir-faire** et non des savoirs.
- **Développer des stratégies interprétatives** qui emploient les composantes linguistiques, socio-culturelles, psychoaffectives, et cela par l'intermédiaire d'un outil de base.

Ces principes impliquent la mise en place d'une démarche précise, prônée par S. Moirand et Cuq et Grucca (2005) et qui l'ont décomposé en deux phases principales :

- **Une phase d'observation :** permettant au lecteur une familiarisation avec le texte ainsi que le rassemblement d'informations importantes (présentation iconique, titres, sous-titres, intertitres, éléments typographiques, caractère, italique, images...) afin de démontrer le genre auquel il se rattache, l'émetteur et le récepteur.
- **Une phase de lecture :** permettant de relever les mots clés, et le repérage d'éléments importants (articulateurs logiques, rhétoriques, déictiques, spatio-temporels, éléments anaphoriques, éléments d'ordre énonciatif, et les marques du discours rapporté) afin d'initier à la compréhension du texte. A la fin de cette phase, l'étudiant doit-être capable de répondre aux questions : « qui ? », « quoi ? », « à qui ? », « où ? », « quand ? », « comment ? », « pourquoi ? ». Cette approche a pour objectif principal la construction du sens global du texte sans devoir passer par une lecture linéaire ou le déchiffrage du texte.

Les activités pédagogiques de lecture sont orientées vers ce qui favorise une meilleure anticipation du sens, la mise sur pied d'hypothèses, l'activation de connaissances déjà acquises.

Il faut donc entendre la lecture littéraire non pas comme une lecture de la littérature qui connaît différentes formes scolaires (explication de texte, lecture méthodique, lecture analytique...) mais comme une conception de lecture fondée sur une tension entre lecture investie (lecture vécue) et lecture distanciée, plus objectivée, appuyée sur des outils d'analyse, élaborant des significations rationnelles.

Comme le suggèrent maintes sémiologues et théoriciens de la réception, l'œuvre littéraire doit toujours être actualisée et complétée grâce à l'investissement et la recherche de ses lecteurs, celui-ci ne saurait rester limité à une attitude rationnelle et savante. Quand il s'intéresse à un texte qu'il est en train de lire, le lecteur n'adopte pas seulement la posture « lettrée » qui est celle que construit l'enseignement littéraire à travers ses exercices classiques (commentaire composé en particulier)... mais doit s'impliquer dans l'œuvre.

Nombre de chercheurs s'accordent pour dire que la lecture est une activité particulièrement ambiguë qui demande la mise en œuvre d'une série d'opérations intellectuelles. Mais quand cette activité pénètre dans le monde des langues étrangères, il semble que la situation devient plus complexe parce que 'autres problèmes viennent s'ajouter. Ces problèmes sont liés pas seulement à la compétence linguistique, mais aussi à certains facteurs culturels, sociaux et même psychologiques. L'entraînement à la lecture littéraire en FLE ne consiste pas seulement à développer une compétence linguistique : une attention excessive aux phénomènes linguistiques du texte peut être en vérité un obstacle à la compréhension. Par contre, une bonne maîtrise de certaines stratégies serait réellement utile et permettrait aux étudiants d'avoir un accès plus aisé au texte littéraire. L'enseignement de la littérature en classe de FLE ne consiste pas seulement à faire comprendre des textes aux étudiants, mais aussi à les rendre autonome dans l'acte de lecture. Nous supposons qu'avec l'intervention de l'enseignant, les étudiants pourraient découvrir le plaisir de la lecture littéraire et comprendre le sens de la littérature. Il s'agit de susciter le désir de lire, de leur apprendre à choisir des textes qui leur plaisent, de développer une capacité à mobiliser de multiples compétences de lecture et à former un goût esthétique qui leur servira et les accompagnera dans toute la vie.

8.3 Le texte littéraire comme support de l'approche interculturelle :

La problématique de l'inter culturalité domine actuellement plusieurs champs de recherche dans les écrits et dans les réflexions didactiques. L'objectif de ce chapitre est de démontrer comment le texte littéraire peut-être «un lieu emblématique de l'interculturel » en contexte FLE/FLS.

8.3.1. Qu'entend-on par l'interculturel

Commençons déjà par définir ce qu'on entend par « interculturel », pour ce faire nous citerons Edgar Weber :

Qui dit interculturel dit, en donnant tout son sens au préfixe inter, interrelation, interconnaissance, interaction, échange, réciprocité...et en donnant tout son sens au mot culture : reconnaissance des valeurs des représentations symboliques, des modes de vie auxquels se réfèrent les autres (individus, groupes, société), dans leurs relations avec autrui et dans leur appréhension du monde : reconnaissance des interactions et interrelations qui interviennent entre multiples registres d'une culture et entre les différentes cultures. (Edgar Weber⁵⁸, 1989 :10).

Autrement dit, l'approche interculturelle vise à relativiser chez les apprenants leurs croyances, leurs convictions et leurs valeurs culturelles, en leur permettant de sortir de leur ethnocentrisme. Elle réduit ainsi le fossé existant entre Moi (identité) et l'Autre (altérité), ce qui aboutira à l'acceptation de l'autre dans « sa » différence.

8.3.1.1. Le texte littéraire et l'interculturel :

Le texte littéraire possède une « qualité informative », se manifestant par « la présence d'éléments permettant la mobilisation de plusieurs représentations de la même réalité » (De Carlo, 1998 : 63). D'une part, Ceci permettrait à l'apprenant de développer son sens de l'observation, ses capacités cognitives et interprétatives, ses aptitudes à classer et à confronter les données. D'autre part, cette « multiplicité des perspectives sur la même réalité, à l'intérieur d'un texte (...) les amène à reconnaître leurs comportements, leurs habitudes, leurs modèles identitaires non plus comme innés, naturels et universels mais inscrits dans une dimension sociale et historique, ayant le même statut que tout autre système culturel. » (De Carlo⁵⁹, 1998 :77).

En conclusion, nous citons Christian Puren⁶⁰ sur le rôle de qu'à jouer le texte littéraire dans l'enseignement des langues et le renouveau est en cours :

L'équilibre entre les trois objectifs fondamentaux (formatif, culturel et langagier) favorise l'utilisation des supports littéraires, étant donné la conception scolaire de la littérature, modèle à la fois de langue, de document culturel et de moyen de formation ; or les deux évolutions récentes peuvent s'interpréter comme un rééquilibrage de l'ensemble du dispositif aux dépens du seul objectif langagier auparavant privilégié ; on peut donc penser que le regain d'intérêt pour la littérature dans l'enseignement des langues n'est pas un phénomène passager mais une évolution lourde qui se poursuivra dans les années à venir (1994).

Cette compétence peut être développée en classe de langue par le biais du texte littéraire qui véhicule une représentation du monde autre et des valeurs culturelles partagées. En effet, comme le souligne Abdellah-Preteille Martine⁶¹, « le texte littéraire, production de l'imaginaire, représente un genre inépuisable pour l'exercice artificiel de la rencontre avec l'Autre : rencontre par procuration certes, mais rencontre tout de même » (1996 :138).

Mais avant de découvrir un texte littéraire autre, il est recommandé de partir en premier lieu de la propre culture première d l'apprenant car, selon Collès⁶², « partir de l'expérience qu'a chaque élève de sa propre culture et telle qu'elle peut se définir au contact d'œuvres qui relèvent de son aire culturelle. » Une fois que les spécificités de sa culture sont ressenties, on

peut « lui faire découvrir (...) ensuite les différences avec les manifestations de la culture de l'Autre, avec lesquelles il entre en contact de manière privilégiée. »

Dès lors, « aider les étudiants à lire la littérature plus efficacement c'est les aider à développer comme individus et c'est développer leurs relations avec les gens et les institutions qui les entourent » (Carter, 1991,3). De ce fait, le texte littéraire pour se comprendre et comprendre le monde, pour développer son identité personnelle, sa créativité est fondamentale dans le cadre d'une approche interculturelle de l'éducation.

8.3.1.2. Les supports

Différents documents authentiques : articles de presse pris de journaux et revues francophones et des sites sur Internet, peuvent être utilisés comme des sources d'information sur la réalité culturelle de l'autre. Il est important aussi de mentionner que les textes de chansons, des vidéos et des bandes dessinées, entre autres, peuvent fonctionner comme des supports pour l'étude de la culture.

Il est connu que les documents authentiques sont des moyens pour s'approcher de la réalité de l'autre et qu'ils véhiculent, non seulement la pensée de l'auteur, mais celle d'une société, même si ceux-ci n'ont été conçus ni pour étudier une culture ni pour être utilisés dans une classe de FLE. D'ailleurs, il faut mentionner que la variété de supports écrits et audiovisuels doit correspondre à la réalité et aux besoins de notre époque et adaptables à la réalité socio-économique de notre milieu.

En ce qui concerne l'ensemble de contenus permettant l'approche interculturelle du texte littéraire, il serait important tout d'abord, d'établir une série de modules permettant d'aborder d'une manière cohérente la culture de l'autre. A titre d'exemple, on présente une proposition de cursus de culture étrangère dans le cadre du FLE. En plus, le choix des axes thématiques pour l'établissement de ces modules de contenus doivent correspondre aux besoins et aux manques des étudiants et des enseignants.

Claude Souchon avait évoqué la société dans laquelle évolue et est intégré l'auteur d'une œuvre. La société influence sur l'écriture, tel qu'un lecteur qui est influencé par sa culture au moment de lecture.

« Des conditions de productions et de lecture du texte : l'auteur au moment de l'écriture, pas plus que le lecteur au moment de sa réception ne peuvent s'abstraire totalement de l'ensemble des conditions qui font qu'ils appartiennent à une société donnée, à un moment donné de son histoire ».

Cette brève citation de Claude Souchon a permis de constater que l'approche du texte littéraire universel-culturel révèle un lien où se manifeste une culture, une idéologie, des

valeurs sociales, qui mènent à une compréhension de tous les coins socioculturels. A ce niveau, la littérature en général et le texte littéraire en particulier représentent un mouvement culturel de l'affirmation de soi, où le sujet étudiant/apprenant en classe apprend à chercher la différence et la singularité avec l'autre.

Dans le cadre de la didactique du FLE, et dans ce même chapitre portant sur l'étude interculturelle d'un texte littéraire, il serait intéressant de poser la question suivante :

Que propose-t-on en classe de FLE à l'université algérienne comme support littéraire véhiculant une dimension interculturelle ?

A l'université algérienne, la présence de texte littéraire dans les manuels et travaux critiques n'est pas exclusive seulement aux écrivains français mais même à des écrivains maghrébins, africains, canadiens... Nous pouvons citer différents intitulés modulaires littéraires, enseignés à l'université en cursus Licence LMD : littérature africaine, littérature française d'expression française... l'un des défis majeurs de cet enseignement-apprentissage du FLE est l'appréhension de la langue et de la culture que véhicule l'auteur dans son texte.

En parlant de l'exploitation du texte littéraire en classe de langue, il est utile de souligner les difficultés que rencontre l'étudiant :

L'une de ces difficultés serait le manque de connaissances socioculturelles de l'autre. En effet, l'étudiant algérien rencontre souvent cette difficulté d'appréhender un texte littéraire du point de vue culturelle, ce qui handicape la compréhension globale du texte...

Définir la culture n'est pas chose facile, cela pourrait-être plus complexe que la littérature elle-même, pour le dictionnaire des sciences sociales, la culture « *est un terme polysémique que l'on ne peut définir qu'en fonction de son histoire et des domaines dans lesquels on l'utilise.* » par contre le dictionnaire d'ethnologie et de l'anthropologie précise : « *qu'il n'y a pas de définition possible, générale, et ambiguë de la culture, telle qu'elle permettrait de rendre compte en toute rigueur de texte d'un nombre fini de culture historique clairement distinctes les unes des autres* » pour cela la notion de culture est devenue, au fil du temps, polysémique se prêtant à toutes les interprétations.

La culture ne peut donc être vue et appréhendée de l'extérieur qu'à partir du moment où elle peut avoir de l'impact sur le sujet lecteur, sur sa personnalité et la relation de convergence ou de divergence qu'il fait avec sa propre culture.

Collès avait affirmé : « *la culture est un système développé par l'être humain pour créer, émettre, conserver et traiter l'information, système qui le différencie des autres êtres vivants* ».

Avant de conclure, la didactique des langues étrangères a pris conscience des valeurs culturelles dans l'appropriation de ces langues et des cultures qu'elles véhiculent. Bien avant, L. Porcher indiquait : « *il est clair que la langue ne peut être coupée, même linguistiquement parlant, de ses constituants socio-historiques et socio-culturelles* » il s'agit de maîtriser la langue dans le but d'accéder à la production et la réception du sens dans cette langue.

8.3.2. Illustration de passage de texte littéraire avec une forte dimension interculturelle :

8.3.2.1. Texte 1 : Le roman « *Nedjma* » de Kateb Yacine

« Un extrait de l'œuvre de *Nedjma* : présente le disant du chef de district : Fallait rester au collègue »

Fallait rester au collègue, au poste

Fallait écouter le chef de district

Mais les européens s'étaient groupés

Ils avaient déplacé les lits

Je suis passé à l'étude, j'ai pris les tracts.

J'ai caché la vie d'Abdelkader

J'ai ressenti la force des idées

J'ai trouvé l'Algérie irascible, sa respiration...

La respiration de l'Algérie suffisait

Suffisait à chasser les mouches.

Je me suis tracé dans le sable un plan

Un plan de manifestation future

J'étais décidé, je voyais donc loin : très loin

Il me fit signe qu'il était en guerre

En guerre avec son estomac, tout le monde sait...

Tout le monde sait qu'un paysan n'a pas d'esprit.

Moi j'étais étudiant, j'étais une puce.

Une puce sentimentale... les fleurs des peupliers...

Les fleurs de peupliers éclataient en bourre soyeuse.

Je voulais qu'il oublie sa faim, je faisais le fou.

Je faisais le fou devant mon père le paysan.

Je bombardais la lune dans la rivière

Mohamed Ismail / Abdoun

Kateb Yacine, Fernand Nathan, 1993 ; p72-73

8.3.2.2. Texte 2 : le roman du Horla de Guy de Maupassant

L'apparition

Le narrateur hanté par un être invisible, le Horla, qui le vampirise et le force à dépérir en nourrissant de son énergie, décide de lui tendre un piège afin de le tuer.

Je le tuerai ! Je l'ai vu ! Je me suis hier, à ma table et je fis semblant d'écrire avec une grande attention. Je savais bien qu'il viendrait roder autour de moi, tout près que je pourrais peut-être le toucher, le saisir...

En face de moi, mon lit, un vieux lit de chêne : à droite, ma chemise ; à gauche ma porte fermée avec soin, après l'avoir laissée longtemps ouverte, afin de l'attirer : derrière moi, une très haute armoire à glace, qui me servait chaque jour pour me raser, pour m'habiller, et où j'avais coutume de me regarder, de la tête aux pieds, chaque fois que je passais devant.

Donc, je faisais semblant d'écrire, pour le tromper, car il m'épiait lui aussi ; et soudain, je sentis, je fus certain qu'il lisait par-dessus mon épaule, qu'il était là, frôlant mon oreille.

Je me dressai, les mains tendues, en me tournant si vite que je faillis tombe. Eh bien ? on y voyait comme en plein jour, et je ne me vis pas dans ma glace ! Elle était vide, claire, profonde, pleine de lumière ! Mon image n'était pas dedans... et j'étais en face, moi ! Je voyais le grand verre limpide de haut en bas. Je regardais cela avec des yeux affolés : et je n'osais plus avancer, je n'osais plus faire un mouvement, sentant bien pourtant qu'il était là, mais qu'il m'échapperait encore, lui dont le corps imperceptible avait dévoré mon reflet.

Comme j'eus peur ! Puis voilà que tout à coup je commençai à m'apercevoir dans une brune, au fond du miroir, dans une brume comme à travers une nappe d'eau ; et il me semblait que cette eau glissait de gauche à droite, lentement, rendant plus précise mon image, de seconde en seconde, c'était comme la fin d'une éclipse. Ce qui me cachait ne paraissait point posséder de contours nettement arrêtés, mais une sorte de transparence opaque, s'éclaircissant peu à peu. Je pus enfin me distinguer complètement, ainsi que je le fais chaque fois en me regard. Je l'avais vu ! L'épouvante m'en est restée, qui me fait encore frissonner.

Guy de Maupassant, Le Horla, 1887, 216.

8.3.2.3 Texte 3 : Le roman de la terre et le sang de Mouloud Feraoun

Kammouma est une pauvre vieille, chargée d'année et d'expérience. Elle ne sait plus où elle dans sa vie. Mariée toute jeune à Kaci, elle a d'abord vécu sous l'autorité d'un rude beau-père et d'une belle-mère tyrannique.

Elle a connu l'injustice et la méchanceté : le plus souvent comme victime mais capable de rendre œil pour œil, toute comme une autre, à l'occasion. Elle a connu la souffrance des enfantements sans soins, les nuits de veille et de maladie, les années de privations ou de deuil. Elle a vu s'éparpiller dans le village et enfin dans le cimetière toute cette famille ; ses enfants ont rejoint ses parents dans la tombe, et un beau jour, elle s'est retrouvée seule.

Le jour où il ne reste que Kaci son mari et Amer, son plus jeune fils : la situation lui apparaît très nette. Amer, un fils en France, s'occupa de ses propres affaires(...) Avec la mort de Kaci, la maison de Kammouma restera la seule dans le quartier où il n'y a pas d'hommes, dès lors le logis devint un espèce de refuge pour toutes les femmes et les jeunes filles du quartier. Elles avaient toutes la liberté d'y aller et s'y réunir, les maris, les frères, les pères n'e, conçurent aucune jalousie. Sécurité complète ! Kammouma, de son côté, mettait sa maison à la disposition de toutes.

... Pour ce qui de Kammouma, le retour surprenant de son fils perdu est tout simplement une décision divine. Amer est venu exécuter les desseins d'en haut. Et la mère bénit son bon *mektoub*.

Aux yeux de Kammouma «madame» ne pouvait être la femme de son fils. Celle qui lui convenait se trouvait à *Lghil-Nezman* (...) Madame n'est pas étrangère au sens habituel du mot. Elle est d'un autre monde totalement différent. Elle n'en aura jamais d'autres. Désormais elle sera madame. N'ait Larbi comme sa voisine est Hemama n'ait Oumer ou Fatma ou Dahbia. Ensuite madame les écrase toute de sa beauté : non, peut-être, par la régularité de ses traits ou l'harmonie des proportions mais la pureté du teint, les couleurs florissantes du visage, la délicatesse des mains, la qualité de l'étoffe et la façon de la robe...

Mouloud FERAOUN, La terre et le sang, 2002.

CONCLUSION

En conclusion, l'initiation à la lecture littéraire, la création d'un lecteur conscient de son savoir (et de son non-savoir), d'un lecteur autonome, agent et pas sujet, est sans aucun doute un processus assez complexe. Amener nos étudiants non seulement à combattre leurs lacunes lexicales et arriver à une compréhension suffisante du texte mais leur permettre d'en faire une bonne lecture, une lecture plus intéressante au bout du compte, leur apprendre à déchiffrer ce «tissu d'espaces blancs et d'interstices», selon Umberto Eco, que constitue le texte présuppose un travail rigoureux, précis, progressif, en coopération avec nos apprenants, d'abord et avant tout sur les mots, qui le constituent, sur leur sens et leurs implications, sur le dit et le non-dit.

Pour de nombreux enseignants universitaires ou autres, l'instrument le plus puissant d'enseignement de la langue reste la littérature.

Dans cette partie, notre travail a pour objectif de fournir quelques illustrations sur l'enseignement/apprentissage de la langue française à travers d'extraits de textes littéraires. Ces derniers figurent sur le programme des étudiants universitaires de première année FLE, et d'apprenants suivant des cours de FLE à l'Institut Français d'Oran, niveau : B2

L'exploitation de la littérature dans la classe de français langue étrangère est en développement pour plusieurs raisons. Ayant fait partie des approches traditionnelles de l'enseignement des langues, la littérature a perdu sa popularité lorsque l'enseignement des langues et l'apprentissage ont commencé à se concentrer sur l'utilisation fonctionnelle du langage. Cependant, le rôle de la littérature dans la classe de FLE a été réévalué et beaucoup voient maintenant les textes littéraires comme un apport linguistique riche et efficace pour que les élèves s'expriment efficacement dans la langue française et une source potentielle de motivation des apprenants.

Les spécialistes distinguent la littérature avec une majuscule «L». Les textes classiques, par exemple, les romans de Voltaire et de Victor Hugo, et la littérature avec un petit «l», qui se réfère à la fiction populaire, aux fables et aux paroles de chanson. La littérature enseigné dans les salles de classe de français ne se limite pas aux textes canoniques de certains pays, par exemple, la France, mais comprend également le travail d'écrivains et écrivaines d'une variété de pays et de cultures utilisant différentes formes de français.

Les textes littéraires peuvent être étudiés dans leurs formes originales ou dans des versions simplifiées ou abrégées. Un nombre croissant d'histoires en français sont écrites

particulièrement aux apprenants d'autres langues. Les types de texte qui peuvent être étudiés à l'intérieur et à l'extérieur de la classe de FLE comprennent :

1. Des histoires
2. Des poèmes
3. Des romans

Les textes littéraires offrent des possibilités multi-sensorielles et peuvent faire appel à des apprenants ayant différents styles d'apprentissage. Les textes peuvent être complétés par des textes audio, des CD de musique, des films, des podcasts, qui améliorent encore plus la richesse de l'apport sensoriel que reçoivent les étudiants.

Les textes littéraires offrent une source riche de connaissances linguistiques et aident les apprenants à la pratique des quatre compétences : parler, écouter, lire et écrire le français, en plus d'exemples de structures grammaticales et de présenter un nouveau vocabulaire, souvent soutenu.

La littérature peut aussi aider les étudiants à développer leur culture générale et la comprendre, à prendre conscience des différences culturelles et ethniques et développer la « tolérance ». En même temps, les textes littéraires peuvent traiter des thèmes universels tels que : l'amour, la guerre, l'adultère, les classe sociales ...

Les textes littéraires sont représentatifs plutôt que référentiels. Le langage référentiel communique à un seul niveau et tend à être informatif. Le langage représentatif des textes littéraires implique les apprenant set engage leurs émotions, ainsi que leurs facultés cognitives. Les œuvres littéraires aident les apprenants.

La littérature est un phénomène de langage humain qu'on devrait encourager son enseignement dans les cours de langue étrangère par son statut de « laboratoire de langue » et d'objet littéraire. Ainsi, la littérature devient un lieu privilégié pour connaître le mouvement et l'usage de la langue étrangère. Par conséquent, la finalité de cette approche littéraire est de surtout améliorer les compétences linguistiques et interculturelles.

L'approche des textes littéraires dans une classe de FLE nécessite une connaissance du fonctionnement de la langue étrangère. La littérature aide à penser le texte littéraire en termes de langage, de culture et d'esthétique.

La classe de FLE est un espace assez complexe dont l'objectif principal est l'acquisition de la langue cible pour faciliter et permettre la communication. La littérature en général ou le texte littéraire en particulier en sont des instruments de communication et une matière de connaissance diverse : histoire, culture, imaginaire... De cette manière, la littérature permet de

développer et d'enrichir la personnalité des lecteurs, et la nécessité de sa transmission réside dans le fait que c'est un lieu d'émotion et de savoir culturel.

Le texte littéraire peut être considéré comme une expression, un regard fragmentaire porté sur un modèle culturel et c'est en ce sens que l'apprentissage d'une langue étrangère est envisagé. Puisque l'apprentissage d'une langue étrangère n'est pas seulement l'étude de la langue mais l'établissement d'un parallèle entre la découverte de la langue et de ses pratiques culturelles et de son apprentissage.

Jean Verrier avait déclaré : « C'est eux (les textes littéraires) qui font qu'une langue soit vivante ». (Verrier, 1994 : 159-174).

L'utilisation des textes littéraires dans les classes de langues étrangères peut être considéré aussi comme un avantage dans la mesure où par rapport aux épreuves orales de la langue, un ou des documents écrits authentiques et permanents. Tels que nous l'avons signalé un peu plus haut, le professeur a un double objet d'enseignement : la langue et la littérature. Ainsi, dans les cours de langue étrangère, le professeur transmet non seulement des modèles langagiers mais aussi culturels.

Le texte littéraire est lieu de diverses interprétations, critiques et de différentes « lectures ». De là découle le fait qu'il est important que l'étudiant en FLE soit initié au même temps à la culture de la langue cible.

La partie qui suit du travail s'intitulant : Ingénierie possible et propositions didactiques, s'intéresserait à démontrer le déroulement didactique d'un cours dans une classe de FLE, tout en proposant comme le nom l'indique quelques pistes didactiques.

Les supports littéraires y seront présentés lors de ces propositions didactiques, dans l'optique de consolider le concept de l'utilité des exploitations littéraires en classe de FLE.

PARTIE III

INGENIERIE POSSIBLE ET PROPOSITIONS DIDACTIQUES

INTRODUCTION

Dans cette troisième partie, On entend par ingénierie de la formation, l'ensemble des démarches méthodiques et cohérentes mises en œuvre dans la conception d'actions ou de dispositifs de formation afin d'atteindre efficacement l'objectif visé.

L'ingénierie de la formation s'intéresse particulièrement au développement des compétences dans le cadre du montage de formation pour répondre à une demande donnée.

Plus explicitement, l'ingénierie de formation comprend les méthodes et pratiques de l'analyse de la demande et des besoins de formation ; la conception d'un projet de formation ; la définition de méthodes et moyens à mettre en œuvre ; la coordination et le suivi de la formation ; l'évaluation de la formation ainsi que les modes de validation envisagés.

L'ingénierie de formation est à distinguer de l'ingénierie pédagogique qui renvoie aux pratiques, ou de l'ingénierie de la professionnalisation qui repose sur l'alternance de situation d'apprentis Cette troisième partie vise à formuler une ingénierie possible pour la prise en charge d'étudiants poursuivant un cursus « Licence » au sein d'Universités Algériennes et à émettre des propositions didactiques pour une efficacité dans les enseignements. Rappelons, cependant, que les apprenants (ou étudiants) algériens possèdent un profil⁶³ linguistique particulier en entame de cursus « Licence » et que les théories⁶⁴ développées ici et là concernant une prise en charge linguistique, ne pourraient s'appliquer avec beaucoup de réussite. Si tel était le cas, nous ne serions pas aussi nombreux à regretter le « niveau actuel⁶⁵ » des étudiants. A partir de contenus abordés en classe de F.L.E., nous avons établi des constats⁶⁶ et proposons à présent, des approches pragmatiques basées sur des réalités linguistiques et sur les réelles compétences des apprenants. Face à des groupes d'apprenants se situant entre les niveaux A.2 et B.1 pour la plupart, il est difficile de prétendre les hisser à un niveau équivalent ou supérieur à B.2 dans des délais⁶⁷ extrêmement réduits et en même temps aborder des contenus disciplinaires⁶⁸ généralement supérieurs à B.2. Nous avons la conviction qu'il est nécessaire, à chaque fois de viser simultanément deux objectifs en cours de FLE : transmission de savoirs tels que souhaités par l'institution (et les supports) ET installation / confortement de compétences linguistiques (ou savoir-faire). Il convient, par ailleurs de souligner, que les évaluations à l'Université ou à l'Institut français sont basées sur la capacité des apprenants à démontrer leurs capacités à « restituer » des savoirs et savoir-faire alors que l'évaluation devrait porter aussi sur les quatre compétences linguistiques décrites dans le C.E.C.R.L. Nos constats se sont établis avec le C.E.C.R.L pour une meilleure visibilité et lisibilité des compétences linguistiques réelles. L'association des savoirs et des savoir-faire résulte de nos

observations des récurrences, des occurrences, de la syntaxe, de la morphosyntaxe, du lexique et des compétences linguistiques visées ou à acquérir. Une langue, avec toute sa simplicité et complexité ne peut se scinder en sous-parties. Ces dernières permettent une focalisation sur un aspect linguistique alors que la langue demeure une conjonction d'aspects ou de compétences. En apprentissage d'une langue, toutes les compétences sont sollicitées et l'enseignant devra s'atteler à doter « presque naturellement » l'apprenant d'une somme de compétences sages formels ou informels.

CHAPITRE 9: OBJECTIFS CIBLES /ANALYSE DES BESOINS

9.1. Objectifs ciblés

Les objectifs ciblés se traduisent par l'installation des quatre compétences linguistiques déclinées dans le CECRL. S'agissant de l'appréhension d'une langue étrangère, il convient de définir les contenus à aborder et les compétences linguistiques nécessaires pour l'atteinte des objectifs données à un moment (ou étape) de la formation. Les objectifs ciblés sont en général arrêtés en entame de cursus et varient en fonction des demandes émanant de l'institution. Cependant, nous avons porté notre réflexion sur les besoins relevés (non exprimés⁶⁹) tout au long de nos expériences⁷⁰ en classe de FLE et sur les besoins exprimés par des enseignants⁷¹ universitaires pour leurs publics d'apprenants⁷². Le public étudiant (université et institut français) ne formule pas de demande spécifique de formation. Les étudiants admis en cursus FLE à l'université l'ont été sur la base d'une orientation post Baccalauréat sans évaluation précise des compétences installées ou non dans le cycle secondaire. Théoriquement, les étudiants sont supposés compétents parce que la note de français obtenue au Baccalauréat est supérieure à 10/20. Les apprenants inscrits dans les instituts français expriment un besoin en compétences linguistiques et font l'objet d'un passage de test de positionnement bien souvent imprécis dans la mesure où la compétence à l'oral n'est pas évaluée. C'est dire « la méconnaissance » des profils linguistiques du public. La réalité du terrain nous conforte dans certaines de nos affirmations. Comme objectifs principaux, il s'agit « d'accéder » à des contenus proposés dans des manuels (institut) ou à des cours (université) et de réussir à transmettre des savoirs alors que les savoir-faire laissent à désirer.

De toute évidence, une exploitation d'un support écrit (ou oral) en langue française doit conduire à une exploitation linguistique dans une perspective d'installation et/ ou de confortement de compétences linguistiques. C'est l'objectif de cours qui précise l'approche et la finalité. Un même texte ou support permet incontestablement une multitude d'exploitations possibles. Le support demeure toujours objet d'observations qu'elles soient syntaxiques, sémantiques, prosodiques ou esthétiques. Quand l'objectif du cours est par exemple la « typologie textuelle », l'ingénierie nous conduira à présenter un texte explicatif, injonctif, exhortatif, narratif selon les circonstances (programmes / tâche) pour en souligner les récurrences et les occurrences. C'est pourquoi, le support demeure un outil incontournable dans toute classe de langues maternelles et de langues étrangères à fortiori. Les avancées en neurosciences et par extension, les avancées en neurodidactiques préconisent pour l'apprenant

l'usage d'un support concret, émanant d'un scripteur / locuteur en langue française dans notre cas. Certes, il appartiendra à l'enseignant en classe de langue étrangère, d'opérer des choix de supports en adéquation avec les objectifs visés, les profils linguistiques des apprenants, les matériels mobilisés et les échéances entre autres. Généralement, les manuels scolaires en langue française pour des cours de français, sont constitués d'un ensemble de textes dont le dénominateur commun est la thématique, ou bien parce qu'ils sont exploitables en vue d'un objectif linguistique précis. Cependant, il serait naïf de croire que les manuels scolaires sont d'une conception aboutie et répondent à tous les besoins de classe. Toutefois, certaines études ont montré que les manuels scolaires algériens pour l'enseignement du français langue étrangère se révèlent « inadaptés » et non « insuffisants ». Si les manuels ne font pas l'unanimité, c'est bien parce qu'ils ne « correspondent » aux profils linguistiques des apprenants. Ce n'est pas le manuel qui pose problème mais bien le niveau linguistique « réel » de l'apprenant. En cursus universitaire, dans les Départements de français, les enseignants « choisissent » eux-mêmes les supports de travail pour en exploiter les contenus en fonction d'objectifs didactiques définis. A cette étape précise, se pose la problématique de l'« accessibilité » au support qui doit répondre aux exigences du niveau théorique d'étude dans lesquelles se trouvent l'étudiant/apprenant et les compétences linguistiques « réelles » de ce dernier. Concilier ces deux exigences est en soi une gageure. Dans ce chapitre, nous tenterons de formuler quelques observations relatives une exploitation efficiente des supports proposés en rapportant les « difficultés » auxquelles les étudiants sont confrontés. Nos remarques s'appuient sur des supports déjà proposés et exploités. Il s'agira alors d'analyser des documents étudiés en première année L.M.D⁷³. À l'Université Oran 2 « Ahmed Ben Ahmed », au Département de français et des documents proposés en niveau B.2⁷⁴ à l'Institut Français d'Oran (I.F.A⁷⁵ / Oran).

9.2. Analyse des besoins

A la lumière d'expériences et d'informations recueillies auprès d'équipes pédagogiques, nous pouvons répertorier les principaux besoins suivants :

- Nécessité absolue d'appréhension des supports « écrits » en langue française de manière autonome par l'étudiant / apprenant.
- Conforter la capacité à l'appréhension des supports « sonores / oraux » en langue française de manière autonome par l'étudiant / apprenant.
- Installer la compétence « production écrite » chez l'apprenant en adéquation avec son niveau d'étude supposé.

- Installer la compétence « production orale » chez l'apprenant en adéquation avec son niveau d'étude supposé.
- Enrichir en urgence le répertoire lexical de l'apprenant pour atteindre les standards requis en utilisation d'une langue étrangère.

Ces cinq points énumérés ne constituent nullement un « diagnostic » linguistique atypique. Les descripteurs CECR distinguent bien 4 compétences linguistiques incontournables en production d'une langue étrangère. Il faut relever que les apprenants rencontrés « et sondés », présentent en général tous les mêmes « insuffisances ». Cependant, il faut entendre par « insuffisances », incapacité à aborder l'écrit ou l'oral à un moment particulier d'études. Cela signifie que l'apprenant dispose d'outils linguistiques limités pour appréhender des contenus spécifiques à une étape de son cursus. Comme un « retard » linguistique à un moment. Et l'enseignant est confronté à une double tâche : réinstaller les compétences manquantes et aborder des contenus programmés !

9.3. Observation de supports et constats

9.3.1. Support 1

Manuel des Instituts Français d'Algérie (IFA)

Manuel : Version Originale. Méthode de français. N°9. 127 pages.

Niveau : B2.3

Edition : Maison des langues. Paris.. 2012

Utilisateur (s) : enseignants et apprenants / Institut français. Oran. IFA. Oran.

Les contenus du manuel sont agencés en parties :

- Avant-propos signé par Christian Puren, Professeur émérite de l'Université Jean Monnet, Saint Etienne, France.
- 2 pages explicatives de la dynamique des unités et illustrations.
- 2 pages relatives aux contenus (4 unités, tâche, typologie textuelle, communication, ressources, documents authentiques, méthodologie et ressources culturelles) sous forme de tableau récapitulatif.
- Chaque unité marquée par une couleur comporte un intitulé. Exemple : unité 1, Pouvoir le dire, page 8.

Constat établi auprès d'un groupe d'apprenants positionnés par tests, au niveau B2.3.

- 12 apprenants ont déjà suivi un cours de français, niveau B2.
- 05 apprenants n'avaient pas suivi de cours de français antérieurement. Ils ont été admis après tests de positionnement.

- Les 17 apprenants (12 + 05) ont un âge compris entre 16 et 38 ans.
- Besoins / attentes : amélioration de résultats scolaires ou amélioration de compétences professionnelles.
- A l'issue de la formation, nous pouvons affirmer que les niveaux des apprenants étaient hétérogènes malgré les positionnements en entame de session.

Analyse de la page 8. Unité 1 intitulée Pouvoir le dire.

La page est scindée en 4 espaces. En haut de la page, à gauche, il y a rappel du numéro de l'unité, du titre et de l'objectif « A la fin de cette unité, nous allons écrire une lettre ouverte et /ou faire une pétition) ». En haut de page est proposé un nuage, c'est-à-dire de mots (termes) mêlés. Dans la partie inférieure de la page un espace à gauche sous-titré « Premier contact » permet de poser 3 questions (A, B, C). L'espace inférieur droit est réservé à une photographie. (Enfants derrière une barrière sur laquelle est posée une affiche « Indignez-vous ».

Espace 1. Haut de page, à gauche.

La consigne n'est pas comprise.

- 02 apprenants disposent de notions vagues à-propos de LA LETTRE OUVERTE.
- 01 apprenant dispose de notions vagues à-propos de LA PETITION.

Après explications magistrales des contenus des deux types de lettres, les apprenants ont rapidement compris la finalité de la PETITION. La lettre ouverte a posé plus de problèmes.

Espace 2. Haut de page, à droite.

Ensemble de mots sans indication du genre ou du nombre et verbes à l'infinitif. (Exemples : mobilisation, admettre, respect...) Le signifié des termes n'est pas évident pour cent pour cent. Les termes « dignité, engagement, mobilisation, tolérer » ont posé un problème de compréhension pour l'ensemble du groupe d'apprenants.

Espace 3. Quart de page inférieur droit.

Image et texte. Le terme « indignés » a posé un problème de compréhension.

Espace 4. Quart de page inférieur gauche (premier contact)

Cet espace est numéroté et intitulé : 1. REAGISSONS ! S'en suivent 3 consignes (A, B, C).

Commentaires à l'issue de l'exploitation des contenus de cette page numéro 8.

Nous rappelons que l'exploitation de cette page s'est déroulée après une rencontre préliminaire avec le groupe d'apprenants. Ce moment d'exploitation de la page 8 a nécessité deux heures et trente minutes, soit la durée d'une séance de cours. Il s'agissait de la deuxième rencontre avec les apprenants. La première séance d'une durée de deux heures et trente minutes fut consacrée à la rencontre des apprenants, la présentation de l'enseignante, l'auto présentation de chaque apprenant. Puis nous avons présenté le manuel et expliqué son

« fonctionnement ». (Organisation des unités et identification par couleur, commentaire à-propos des contenus (pp.6, 7)). Les timides prises de paroles s'expliquent par la crainte du regard des autres apprenants. Les paroles des apprenants se font plus aisées dès l'entame de la quatrième ou cinquième séance. Lorsque les apprenants « se connaissent » et ne craignent plus les regards... Généralement, l'insuffisance des compétences linguistiques chez les apprenants résultent d'abord d'une méconnaissance lexicale. Disposer d'un répertoire lexical supérieur à 2000 termes permet un « seuil de survie linguistique ». A ce stade, l'apprenant se situe à un niveau élémentaire et ne peut, par conséquent, aborder des contenus un plus « élaborés ». Et cette présente remarque est valable pour tous les apprenants poursuivant des cours de français dans un niveau déterminé. Il y a comme une inadéquation entre les niveaux théoriques d'études et le niveau « réel » des apprenants. Nous croyons qu'il serait intéressant de focaliser les apprentissages des langues étrangères sur le lexique avant de travailler la syntaxe. Ainsi, nous serons comme dans la situation d'acquisition d'une langue maternelle. Cette dernière s'acquiert que par mémorisation de termes, puis par apprentissage de la morphologie alliée à une syntaxe. En adoptant pareille approche, nous serions en copie des mécanismes naturels d'acquisition des langues.

9.3.2. Support 2

Manuel des Instituts Français d'Algérie (IFA)

Méthode « *Entre nous* » n° 9 avec C.D. inclus. Niveau B2.3. Edition Maison des Langues 2016. 97 pages.

Analyse proprement dite :

Il s'agit du livre de l'élève admis au suivi d'une session dite niveau B2.3.

En effet, les descriptifs du CECRL établissent une classification par niveaux. Ces niveaux se répartissent ainsi : A1, A2, B1, B2, C1, C2 (06 niveaux)

Le manuel observé est proposé en niveau B2.3 car les étudiants de « niveau B2 » ne constituent pas un ensemble homogène. Pour des raisons pédagogiques, les apprenants sont scindés en 03 groupes, à savoir B2.1, B2.2 et B2.3.

50 heures de cours (session) sont nécessaires pour chaque session. Chaque cours a une durée de 02heures et 30 minutes avec un maximum de 2 cours de 2 heures et 30 minutes par

semaine, soit 05 heures de cours hebdomadaires. La session s'étale sur 02 mois et demi. Seuls, ceux qui réussissent une session B2.3 sont admis au niveau C1.1.

Le manuel est composé de rubriques réparties ainsi :

Avant-propos en page 2, dynamique des unités en pages 3, 4 et 5, tableau des contenus en pages 6 et 7, dossier de l'apprenant en pages 8, 9 et 10, création en page 11.

L'unité 1, intitulée « (ré) création » est abordée de la page 12 à la page 26.

L'unité 2, intitulée « nous irons vivre ailleurs » est abordée de la page 27 à la page 47

Ces deux unités sont suivies par des activités de préparation au DELF B2. De la page 49 à la page 55.

Deux pages sont ensuite consacrées à la bonne mémorisation des éléments abordés en unités 1 et 2. (Pages 56 et 57).

Puis, de la page 60 à la page 79, des activités (grammaire/cours /conjugaison) sont proposées.

Une batterie d'exercices à résoudre est proposée de la page 81 à la page 88.

Toutes les transcriptions des documents sonores sont regroupées de la page 90 à la page 95.

La page 97 présente une carte relativement détaillée de la France.

Un carnet pour la prise de notes est proposé de la page 98 à la page 102 (carnet non paginé)

Rappel : notre travail de recherche est axé sur la place, le rôle, l'utilité et la pertinence du texte littéraire francophone dans l'acquisition de la langue française qui possède le statut de langue étrangère.

Dans les pages 31, 32, 33, à titre d'illustration, les contenus sont des interviews de Tahar Ben Jelloun (Maroc), de Atiq Rahimi (franco-afghan), de Silvia Baron Supervielle (Argentine). Leur point commun est bien évidemment l'écriture en langue française. En page 32, un extrait *des Lettres persanes* de Montesquieu, intitulé *Lettre de Rica à Ibben. A Smyrne*, complète par un auteur natif, les discours littéraires de non natifs. En page 33, un extrait de *Voyages extraordinaires* de Jules Verne est encore proposé en exercice de conjugaison. Nous avons constaté que de nombreuses activités relatives à la syntaxe prennent appui sur des énoncés d'auteurs. La finalité est pour le moins double : faire découvrir des textes littéraires (quand

bien même des extraits) pour une tâche précise. Cependant, l'exploitation du support repose prioritairement sur l'appréhension de la sémantique. A ce niveau B2.3, la place de la littérature est de plus en plus marquée. L'ouvrage (manuel B2.3, *Entre nous*) a été sélectionné pour les apprenants par des équipes pédagogiques rompues à l'enseignement des langues étrangères. Il est bien spécifié en couverture du manuel, la mention Institut Français Algérie. C'est donc des francophones pour la plupart « natifs » qui considèrent qu'apprendre la langue française nécessite à ce stade d'étude, une appréhension même relative de textes littéraires. Ces derniers constituent une « référence » en expression écrite. Maîtriser une langue étrangère, c'est être en capacité de produire un écrit de niveau « standard voire soutenu ». Pour ce faire, les productions d'auteurs sont un modèle dont doit s'imprégner l'apprenant. L'écrit requiert plus de dextérité linguistique en comparaison avec l'oral quand il est « familier ».

Notons par ailleurs que le manuel propose des supports audio et des transcriptions. Les écoutes des documents sonores permettent « un contact » avec des locuteurs « natifs » s'exprimant dans des niveaux de langue « standards et soutenus ».

Une analyse plus approfondie révèle l'usage d'un lexique, d'une syntaxe et d'une morphosyntaxe aboutis. Les fonctions des supports sont plus que pertinentes.

9.3.3. Support 3

Manuel des Instituts Français d'Algérie (IFA)

Manuel : « *Alter égo* ». Manuel pour les Instituts français d'Algérie.

Niveau : C1.1

Edition : Hachette. Français Langue Etrangère. 96 pages.

Utilisateur (s) : enseignants et apprenants / Institut français. Oran. IFA. Oran.

Les contenus du manuel sont agencés en dossiers (dossier 1 et dossier 2) et :

- Avant-propos et principes d'*Alter égo* puis structures du manuel et structure de dossier.
- Un tableau des contenus des dossiers 1 et 2.
- Un dossier 3 intitulé *Socialement vôtre* indiquant les thématiques et contenus socioculturels.
- Chaque dossier dispose de 3 titres : « C'était hier + Réalités d'aujourd'hui + Et demain ? »

Constat établi auprès d'un groupe d'apprenants positionnés par tests, au niveau C1.1.

- 16 apprenants ont déjà suivi un cours de français, niveau B2.3
- 03 apprenants n'avaient pas suivi de cours de français antérieurement. Ils ont été admis après tests de positionnement.
- Les 16 apprenants sont dans la tranche d'âge comprise entre 16 et 29 ans.
- Besoins / attentes : amélioration des compétences linguistiques pour poursuite d'études ou visées professionnelles (étudiants en médecine et potentiels migrants vers les Universités françaises pour spécialisations...

Analyse d'une séquence et constats : illustration.

Support page 34. Intitulé : c'était hier. Courte biographie de Simone Weil.

Consigne : lire la biographie de Simone Weil et écoute d'une lecture d'un extrait de son Journal et série de questions.

Constat 1 : (compréhension de l'écrit)

- Méconnaissance totale de cette grande figure française du combat féminin et celui de la justice sociale.
- Dans la biographie il est mentionné « France libre » et cela n'a aucune signification pour les apprenants.

a) Nous avons constaté que les apprenants ne disposaient pas de connaissances culturelles et historiques spécifiques à la France. Bien évidemment, l'environnement français est de plus en plus méconnu par les apprenants Algériens. La compétence linguistique demeure, à des niveaux supérieurs, intimement liée au culturel. Que peut signifier Simone Weil pour un apprenant Algérien ayant moins de trente ans ? Il a donc fallu développer la biographie pour mieux cerner la place de cette philosophe dans le paysage français. Cette illustre femme a bien été *panthéonisée* avec son époux en 2018. La déconnexion des apprenants avec les informations françaises explique en partie cette situation.

b) L'expression « *France libre* » indique par ailleurs une certaine méconnaissance des faits historiques en rapport avec le deuxième conflit mondial. Pourtant la capitale Algérienne, Alger a bel et bien été capitale de la *France libre*. Une explication historique fut nécessaire. Ces deux explications ont « empiété » sur la tranche horaire devant servir à l'étude du document. Eluder deux explications importantes aurait créé des problèmes de compréhension. Cela atteste de la nécessité de disposer de référents culturels...

Constat 2 : (compréhension de l'oral)

- Liste des termes méconnus : arpenter, embauche, reconnaissance, manier, levier, ôter, monotonie, cadence, pendule, pointage, vestiaire, sordides, tentants, détente, flâner, défaillir, tâcherai, pointer, vitale, rage, dégoût, soumission...

- La longueur du document et par conséquent la durée de l'écoute a posé problème.
- Le locuteur, dans le document sonore est très certainement francophone natif et cette donne « complique » l'accès au sens pour « l'auditeur » Algérien, non francophone natif.
- La méconnaissance des termes relevés accentue l'incompréhension du document sonore.
- La méconnaissance du monde ouvrier (usines, milieux industriels des années 1950) ne participe pas aussi, à l'accès au sens.
- Nécessité de procéder à plusieurs écoutes pour prétendre traiter les questions posées.

Sans intervention magistrale, 13 apprenants sur 16, ne pouvaient traiter le sujet de manière autonome. Pour chaque terme ayant présenté des difficultés de compréhension, il a fallu donner le sens en n'omettant pas de souligner le caractère polysémique de chacun (exemples multiples) tout en focalisant sur le caractère monosémique du terme en contexte d'énonciation. Cette activité complémentaire et absolument nécessaire et requiert un temps supplémentaire « prélevé » sur le temps consacré au cours proprement dit.

9.3.4. Support 4

Manuel des Instituts Français d'Algérie (IFA)

Manuel : « *alter ego* ». Hachette ; C1.2. 2012. IFA

Support : Unité 4. p.11. Théophile Gautier. Constantinople. 1853

Durée de la séance : 2h.30

Effectif : 16 apprenants (12 apprenants ont déjà suivi une session) (Agés entre 17 et 33 ans)

Termes inaccessibles pour les apprenants :

Vingt paras (environ deux sous et demi)

Sous, piastre, gueux, loque effilochée et graisseuse, monographie, constantinopolitain, matelots (péjoratif), gracieusement place, décoction, ivrognerie, huées gouailleuses, bouge, inconvenance, colportée,...

Que signifie « magnifique seigneur » ? En contexte cela renvoie à générosité et non à la magnificence.

Que signifie « fontaine de marbre » ? Fontaine signifie « robinet » et non « jet d'eau dans un bassin ». Les fontaines publiques ont disparu et ce n'était pas des objets décoratifs ou esthétiques.

Que signifie « un des mieux hantés de la ville » ? Il ne s'agit pas de spectres. Hantés signifie fréquentés.

Que signifient « deux drôles effroyables » ? La drôlerie ne fait pas bon ménage avec l'effroi !

CONSTAT

Il s'agissait d'accéder aux contenus du support pour répondre à une série de questions proposées en « activités ». La lecture magistrale et les lectures faites par les apprenants ne permirent pas d'envisager une exploitation de l'énoncé avec efficacité. Le recours aux dictionnaires, laborieux (discrimination des explications + durée des recherches) ne se révèle pas pertinents vu les objectifs du cours et le temps imparti. Nous avons dû conduire progressivement l'exploitation du support en « contextualisant » chaque fois que nécessaire, les termes employés par l'auteur.

L'accès au « plein sens » ne se circonscrit pas uniquement à l'emploi de synonymes. Il convenait d'expliquer les changements de la dénomination des monnaies ; les motivations des auteurs voyageurs (exotisme) ; la découverte de l'orient et de ses richesses (esthétiques/gustatives...) ; l'évolution du registre linguistique en langue française ; les clichés et représentations...

Nous ne pouvions, faire une lecture « superficielle » du texte pour ne pas perdre son caractère original. Les termes utilisés par Théophile Gautier sont d'une pertinence inouïe pour peu que l'on opère une immersion culturelle spécifique à une époque.

9.3.5. Support 5 :

Documents observés : feuilles de réponses d'étudiants. 10 copies d'examen.

Niveau : étudiants en première année « Licence ».

Module : français en Faculté de chimie (tronc commun).

Lieu et date : Université des Sciences et de la Technologie Mohamed Boudiaf. USTO.
Semestre 1.

Description générale du questionnaire proposé :

Le sujet proposé est constitué de 04 exercices.

- Dans le premier exercice, il était demandé de donner les participes passés des 20 verbes à l'infinitif.
- Dans le deuxième exercice, il s'agissait de mettre au présent de l'indicatif et du subjonctif des verbes à l'infinitif ou de retrouver les infinitifs de verbes conjugués à une personne.

- Le troisième exercice est présenté sous la forme d'un texte court, comportant des erreurs et qu'il fallait recopier sous une forme corrigée.
- Le quatrième exercice était axé sur le lexique et l'antonymie.

Remarque générale

S'agissant d'étudiants poursuivant un cursus scientifique, il n'a pas été utile, à ce niveau d'études, d'évaluer des compétences « littéraires ». Cependant, l'exercice n°3 dans sa déclinaison, recèle des traits sémantiques issus de contes. Bien évidemment, l'évaluation des compétences linguistiques a ciblé la syntaxe et le lexique. Les copies observées et recueillies de manière aléatoire font ressortir ce qui suit :

- 03 étudiants sur un échantillon de 10 n'ont pas traité du tout l'exercice n° 1 ; soit 30%.
- 10 étudiants sur un échantillon de 10 n'ont pas traité entièrement l'exercice n° 2 ; soit 100%.
- 09 étudiants sur un échantillon de 10 ont traité l'exercice n°3 avec très peu de réussite.
- 01 étudiant sur un échantillon de 10 n'a presque pas traité l'exercice n°3 ; soit 10%.
- 08 étudiants sur un échantillon de 10 ont traité l'exercice n° 4; soit 80% avec peu de réussite.
- 02 étudiants sur un échantillon de 10 n'ont presque pas traité entièrement l'exercice n°4 ; soit 20%.

En nous référant au CECRL, il est aisé de noter que cet échantillon ne peut prétendre se hisser à un niveau B1. Ce constat reflète le niveau en langue française atteint par la masse d'étudiants admis au Baccalauréat. Les constats réalisés par de nombreux enseignants chargés d'enseignements « littéraires » à l'Université Oran 2 Ahmed Ben Ahmed confortent nos observations. C'est dire, les difficultés rencontrées par les étudiants et les enseignants dans le cursus « français langue étrangère ». Avec un tel niveau de compétences linguistiques en langue française, il est nécessaire dans un cursus « Licence FLE », de rehausser, conforter, installer des compétences tout en veillant à la transmission de contenus modulaires particuliers en relation avec la littérature. Pour l'enseignant, « la réalité linguistique » des étudiants, le contraint à deux actions fondamentales : la langue d'abord et les contenus. Et les contenus constituent des « modèles linguistiques »... Il s'agit donc de 02 missions parallèles et simultanées.

CHAPITRE 10 : RECURRENCES, MORPHOSYNTAXE, LEXIQUE, TYPOLOGIE EN ENONCES LITTERAIRES

10.1. Récurrences dans les textes littéraires, explication

On entend par récurrence en didactique tout type de retour ou de répétition d'un thème, d'une idée, d'un phénomène ou d'une structure linguistique : syntaxique, morphosyntaxique, sémantique... Ce qui nous intéressera au cours de ce chapitre, c'est d'identifier des récurrences d'ordre : thématiques et lexicales dans différents énoncés littéraires.

Nous tenterons de démontrer quelques phénomènes de récurrence dans le célèbre roman de Muriel Barbery⁷⁶, *L'Élégance du Hérisson*. Quelques extraits de ce roman seront mis en avant afin de prouver l'existence de récurrences linguistiques dans le roman, comme dans tout autre type de texte littéraire.

10.2. Illustrations de récurrences linguistiques à partir d'un roman contemporain

Dans un texte littéraire, les récurrences linguistiques peuvent-être d'ordre morphosyntaxique:

*« Je m'appelle Renée, j'ai cinquante-quatre ans. Depuis vingt-sept ans, je suis la concierge du sept rue de Grenelle, un bel hôtel particulier avec cours et jardin intérieurs scindés en huit appartements de grand luxe, tous habités, tous gigantesques. »*⁷⁷

*« Je m'appelle Paloma, j'ai douze ans, j'habite au sept rue de Grenelle dans un appartement de riches. Mes parents sont riches, ma famille est riche, et ma sœur et moi sommes par conséquent virtuellement riches. »*⁷⁸

Ces deux extraits du roman attestent d'une **récurrence lexicale verbale** : l'emploi du verbe « s'appeler » dans les deux énoncés.

La **récurrence du nom de lieu** : au sept rue de Grenelle, ainsi qu'une **récurrence thématique** de la richesse et du luxe, relatifs au lieu d'habitation : luxe, gigantesque, grand standing... Ainsi que la **récurrence temporelle** : l'emploi du présent de l'indicatif dans les deux énoncés.

A travers ces deux extraits du roman, nous remarquons aussi la présentation de deux personnages différents sous forme d'une **autobiographie** : Renée et Paloma, de tranche d'âge différente : cinquante-quatre ans et douze ans.

*« Charbot sonne à la loge. Charbot est le médecin personnel de Pierre Arthens. »*⁷⁹.

*« Mais ce matin, Charbot a l'air tout débronzé. »*⁸⁰.

« Madame Michelle. Il ne s'agit peut-être pas de Charbot, mais d'une sorte d'extraterrestre transformiste » Page 82.

« Madame Michel, reprend l'imitation ratée de Charbot, madame Michel »⁸¹.

Les quatre extraits proposés reprennent le nom de deux personnages figurant dans le roman. Le premier est le nom du personnage principal : Madame Michel, et le second est le nom d'un personnage secondaire : Charbot. La répétition des **noms de personnage** dans un roman attestent du caractère littéraire du texte.

« Je m'appelle Renée. J'ai cinquante-quatre ans. Depuis vingt-sept ans, je suis la concierge du 7 rue de Grenelle, un bel hôtel particulier... je suis veuve, petite, laide, grassouillette, j'ai des oignons aux pieds et, à en croire certains matins auto-incommodants une haleine de mammoth. Je n'ai pas fait d'études, ai toujours été pauvre, discrète et insignifiante »⁸²

« Moi, j'ai douze ans, j'habite au 7rue de Grenelle dans un appartement de riches. Mes parents sont riches, ma famille est riche et ma sœur et moi sommes par conséquent virtuellement riches. Mon père est député après avoir été ministre... Eh bien ma mère n'est pas exactement une lumière mais elle est éduquée. Elle a un doctorat de lettres... »⁸³

Ces deux extraits du roman donnent l'impression d'une lecture autobiographique. Les deux personnages du roman se présentent et mettent l'accent sur leur vie individuelle. Ainsi le récit autobiographique vise avant tout à retracer l'histoire de sa personnalité.

A travers l'humour, l'auteure rend très drôle le caractère ridicule, insolite et absurde de certains aspects de la réalité. Cette stratégie d'écriture permet une lecture fluide de l'histoire. Certains passages du roman en sont la parfaite illustration :

«... ouvrir la bouche pour dire comme papa : «l'exception culturelle française, est un paradoxe subtile », ce qui au mot près, ce qu'il a dit aux seize diners précédant... »⁸⁴

«... Oooh ! Madame Michel, me dit Chabrot, en me regardant avec le même air que Neptune⁸⁵ quand il est en laisse... »⁸⁶

« ...Comme si ça avait le moindre intérêt pour mamie que la baignoire soit en marbre, alors que ses doigts sont en béton... »⁸⁷

«...Les psys sont des comique qui croient que la métaphore, c'est un truc de grand sage... »⁸⁸

L'autodérision est fréquente dans les passages énoncés par la concierge (**réurrence thématique**). Ce genre d'humour peut-être qualifié comme étant une faculté humaine de plus en plus rare, étant donné que l'être humain en général manifeste souvent un sentiment de gêne devant l'évocation de ses défauts ou un sentiment au contraire, totalement prétentieux et suffisant.

L'amour, la Culture, l'Art, la Philosophie et l'intérêt pour le Japon occupent une place centrale dans l'œuvre de Barbery :

Le personnage dans le roman de Barbery cite : Anna Karénine de Tolstoï, A la recherche du temps perdu de Proust⁸⁹. Et a analysé de nombreux concepts philosophiques tels que : l'Idéologie Allemande de Marx, La Phénoménologie de Husserl, l'idéalisme de Kant, ou encore Feuerbach et son détachement de l'Idéalisme hégélien (**réurrence de références littéraires**).

Elle se passionna également pour la musique de Mahler, compositeur et chef d'orchestre autrichien qui composa dans un style d'une expressivité exacerbée. Ainsi que pour Vermeer, l'un des plus grands peintres néerlandais du 17^{ème} siècle, ou encore Raphael, peintre italien qui a connu un succès jusqu'à la fin du 19^{ème} siècle.

De nombreuses références y sont employées, qu'elles soient littéraires, musicales ou artistiques. Cela contribue à l'enrichissement notable de l'histoire.

Renée, le personnage principal de l'œuvre de Barbery se plonge de plus en plus dans son autodidactie, en compagnie de son chat Léon, un gros matou paresseux surnommé ainsi en hommage à son idole russe Tolstoï, auteur d'une œuvre qui présente une peinture d'une étonnante diversité de la société et de l'âme russe.

Le précédent s'appelait Dongo parce que Fabrice Del. Et le premier Karénine parce que « Anna Karénine »⁹⁰, célèbre œuvre de Léon Tolstoï

L'élégance du hérisson prend les caractéristiques du roman abîmé. Un roman à écriture transgressive, éparse, diversifiée et donc moderne. Et c'est également selon Jean Marc Morat⁹¹ : « l'écriture de la représentation du réel, et non le reflet du réel ».

Nous constatons également la présence d'un autre genre d'humour : l'humour noir, qui contrairement au précédent, permet de souligner avec cruauté, amertume et parfois désespoir l'absurdité du monde.

« ... Madame Michel m'a raconté son traumatisme : elle fuit Kakuro parce qu'elle a été traumatisée par la mort de sa sœur Lisette, séduite et abandonnée par un fils de famille. Ne pas fraterniser avec les riches pour ne pas en mourir est, depuis, sa technique de survie... »⁹²

« ... J'ai beau savoir que le monde est laid, je n'ai pas envie de le voir. Oui, quittons ce monde où ce qui bouge dévoile ce qui est laid... »⁹³

« ...Mais si dans notre univers, il existe la possibilité de devenir ce qu'on n'est pas encore...est-ce que je saurai la saisir et faire de ma vie un autre jardin que celui de mes pères ?... »⁹⁴

« ...il ne faut pas oublié que le corps dépérit, que les amis meurent, que tous vous oublient, et que la fin est solitude. Pas oublier non plus que ces vieux ont été jeunes, que le temps d'une vie est dérisoire, qu'on vingt ans un jour, et quatre-vingt le lendemain... »⁹⁵

« ... Prenez maintenant ma grand-mère, qui n'a jamais rien fait de sa vie qu'une longue suite de réceptions, grimaces, intrigues et dépenses futiles et hypocrites, et considérez le fait qu'elle a droit à une chambre coquette, un salon privé et des coquilles Saint-Jacques à déjeuner le midi. Est-ce cela le prix à payer ? Une baignoire en marbre dans une bonbonnière ruineuse ?... »⁹⁶.

« ...Dans notre univers, il faut sans cesse reconstruire son identité d'adultes, cet assemblage bancal et éphémère, si fragile, qui habille le désespoir et, à soi devant sa glace, raconte le mensonge auquel on a besoin de croire... »⁹⁷

La modernité du texte de Barbery se distingue donc par une écriture subversive et transgressive de la norme du roman traditionnel.

Certains poèmes se présentent sémantiquement sous forme de proverbes, exemples :

« Les forts chez les humains ne font rien, ils parlent, parlent encore », extraite de la Pensée Profonde 3.

« Si tu oublies le futur, tu perds le présent », extraite de la pensée profonde 8.

« Si tu veux te soigner, soigne les autres, et souris ou pleure, de cette heureuse volte-face de sort », extraite de la Pensée Profonde 15.

La récurrence morphosyntaxique, thématique, onomastique... dans un texte ou énoncé démontre le type littéraire de ce texte. Toute récurrence lexicale dans un texte

littéraire représente donc une richesse : noms, verbes, personnages, lieux, temps, modes... permettant la description ou la narration. Ces éléments permettent dès lors une évolution de l'histoire.

CHAPITRE 11 : PROPOSITIONS DIDACTIQUES

Dans de ce dernier chapitre de la dernière partie du travail, nous formulerons quelques propositions didactiques, telles que le nom du chapitre l'indique. Nous avons relevé quelques extraits de texte étudiés en première année Licence LMD, section : français, à l'université d'Oran 2. Le module littéraire choisi est : Littérature de la langue d'étude II, qui met en avant des textes littéraires du XVIIIème siècle.

En effet, pour un apprentissage efficient de la langue française à l'université, il est important de rappeler que la littérature reste un des éléments importants d'apprentissage.

Quelques extraits de textes littéraires seront présentés, suivis d'une analyse comportant une introduction, le contexte historique dans lequel a été écrit le texte, les principales idées véhiculées, la présentation de l'auteur, et de l'œuvre ainsi que son objectif, puis enfin une lecture et analyse du texte.

Tous ces paramètres permettront d'approcher les textes littéraires avec davantage de rigueur, et nous conforter dans notre analyse. Le texte littéraire demeure un outil linguistique, et culturel important en classe de FLE. Nous démontrerons cela dans les pages qui suivent.

Quel outil linguistique ? La langue utilisée, le registre adapté, le niveau de langue choisi, les tournures employées.

Quel outil culturel ? Les idées véhiculées (l'idéologie de l'auteur), le contexte dans lequel évolue l'extrait de l'œuvre, les termes employés qui, souvent font référence à une période, à des mœurs, à une société précise.

11.1. Observation de supports littéraires

L'abbé Prévost

Extrait de la première partie de Manon Lescaut

J'avais manqué le temps de mon départ d'Amiens. Hélas ! Que ne le manquais-je un jour plus tôt ! J'aurais porté chez mon père toute mon innocence. La veille même de celui que je devais quitter cette ville, étant à me promener avec mon ami, qui s'appelait Tiberge, nous vîmes arriver le coche d'Arras, et nous le suivîmes jusqu'à l'hôtellerie où ces voitures descendent. Nous n'avions pas d'autre motif que la curiosité. Il en sortit quelques femmes, qui se retirèrent aussitôt. Mais, il en resta une, fort jeune, qui s'arrêta seule dans la cour, pendant qu'un homme d'un âge avancé, qui paraissait lui servir de conducteur, s'empressait pour faire tirer son équipage des paniers. Elle me parut si charmantes que moi, qui n'avais jamais pensé à la différence des sexes, ni regardé une fille avec un peu d'attention, moi, dis-je, dont tout le monde admirait la sagesse et la retenue, je me trouvai enflammé tout d'un coup jusqu'au transport. J'avais le défaut d'être excessivement timide et facile à déconcentrer ; mais loin d'être arrêté alors par cette faiblesse, je m'avançai vers la maîtresse de mon cœur. Quoiqu'elle fût encore moins âgée que moi, elle reçut mes politesses sans paraître embarrassée. Je lui demandai ce qu'il l'amenait à Amiens et si elle y avait quelques personnes de connaissance, L'amour me rendait déjà si éclairé, depuis un moment qu'il était dans mon cœur, que je regardai ce dessein comme un coup mortel pour mes désirs. Je lui parlai d'une manière qui lui fît comprendre mes sentiments, car elle était bien plus expérimentée que moi. C'était malgré elle qu'on l'envoyait au couvent, pour arrêter sans doute son penchant au plaisir, qui s'était déjà déclaré et qui a causé, dans la suite, tous ses malheurs et les miens.

Extrait de la première partie de Manon Lescaut- L'Abbé Prévost

Amiens : commune française

Coche : voiture

Arras : commune française, département du Pas-de-Calais

Ingénu : caractère naïf et innocent

Dessein : projet à réaliser, objectif

L'Abbé Prévost (prêtre chrétien qui dirige les moines) eut une vie mouvementée et pleine de rebondissements. Il oscillait entre sa vocation religieuse et ses maîtresses, c'était un scandale.

L'amour est un sentiment qui inspire de nombreux romanciers, particulièrement au 18^{ème} siècle qui vit la naissance du roman. C'est ainsi que l'Abbé Prévost écrivit *Manon*

Lescaut en 1753 où son héros, le chevalier des Grioux, a un regard rétrospectif sur sa vie et évoque les souvenirs de sa passion fatale pour une jeune fille légère, Manon Lescaut.

L'extrait présente le coup de foudre qu'il y'a eu lors d'une rencontre amoureuse hasardeuse. Le jeune chevalier des Grioux vient d'achever ses études de philosophie à Amiens, il se prépare à retrouver sa famille quand il fait une rencontre surprenante. Des Grioux a 17ans, Manon a 15 ou 16 ans. Le héros est ensorcelé par la beauté de Manon. Il s'abandonne alors à la passion. L'extrait présente le triomphe de la passion.

« Hélas » traduit son aveuglement, la honte de sa faute et le regret de n'avoir pas quitté Amiens « un jour plus tôt ».

Champ lexical de la timidité : sagesse, retenue, excessivement timide.

Champ lexical de la passion : enflammé, amour, cœur, désirs.

Portrait moral de Manon :

Charmante moins âgée, plus expérimentée, habile et intelligente. Elle est mature.

Denis Diderot

Encyclopédie article « Autorité Politique »

Aucun homme n'a reçu de la nature le droit de commander aux autres. La liberté est un présent du ciel et chaque individu de la même espèce a le droit d'en jouir aussitôt qu'il jouit de la raison. Si la nature a établi quelque autorité, c'est la puissance paternelle mais la puissance paternelle a ses bornes, et dans l'état de nature, elle finirait aussitôt que les enfants seraient en état de se conduire. Toute autre autorité vient d'une autre origine que la nature.

Qu'on examine bien et on la fera toujours remonter à l'une de ces deux sources : ou la force et la violence celui qui s'en est emparé : ou le consentement de ceux qui s'y sont soumis par un contrat fait ou supposé entre eux et celui à qui ils ont déferé l'autorité.

Quelquefois l'autorité qui s'établit par la violence change de nature : c'est lorsqu'elle continue et maintien du consentement exprès de ceux qu'on a soumis : mais elle rentre par là dans la seconde espèce dont je vais parler et celui qui se l'était arrogée devenant alors prince.

La princesse, qui vient du consentement des peuples suppose nécessairement des conditions qui en rendent l'usage légitime, utile à la société, avantageux à la république, et qui la fixent et la restreignent entre des limites ; car l'homme ne doit ni peut se donner tout, à qui seul il appartient tout entier. C'est Dieu, jaloux absolu, qui ne perd jamais de ses droits et ne les communique point. Il permet pour le bien commun et le maintien de la société que les hommes établissent entre eux un ordre de subordination, qu'ils obéissent à l'un d'eux ; mais il veut que ce soit par raison et avec mesure, et non pas aveuglement et sans réserve afin que la

créature s'arroge pas les droits du créateur. Toute autre soumission est le véritable crime de l'idolâtrie. Fléchir le genou devant un homme ou devant une image n'est qu'une cérémonie extérieure, dont le vrai Dieu qui demande le cœur et l'esprit ne se souvient guère qu'il abandonne à l'institution des hommes pour en faire, comme il leur conviendra des marques d'un culte civil et politique, ou d'un culte de religion. Ainsi ce ne sont point ces cérémonies en elles-mêmes, mais l'esprit de leur établissement, qui en rend la pratique innocente ou criminelle. Un Anglais n'a point de scrupule à servir le roi le genou en terre ; le cérémonial ne signifie que ce qu'on a voulu qu'il signifiât ; mais livrer son cœur, son esprit et sa conduite sans aucune réserve à la volonté et au caprice d'une pure créature, en faire l'unique et le dernier motif de ses actions c'est assurément un crime de lèse-majesté divine au premier chef.

L'Encyclopédie- Denis Diderot

1. **Introduction**
2. **Contexte historique de la Révolution française**
3. **Les principales idées du 18^{ème} siècle**
4. **Présentation de l'auteur**
5. **Présentation de l'Encyclopédie**
6. **Lecture et analyse du texte**

1. **Introduction**

Le début du 18^{ème} siècle est marqué par la fin du régime de Louis 14 (XIV), vient par la suite la régence en 1715 (*lorsqu'un état est gouverné par une autre personne autre que le souverain durant la minorité ou l'absence de ce dernier*) Louis 15 (XV) succède à l'ancien roi en 1723.

Le 17^{ème} siècle a été traversé par divers courants mais il laisse une impression générale de stabilité. Le 18^{ème} quant à lui est une période de mouvement aboutissant à une crise violente qui anéanti un système politique et social séculaire et instaure un ordre nouveau.

Séculaire : tradition d'un passé ancien-archaïque-ancestral.

Une longue fermentation : agitation intellectuelle et sociale a préparé la Révolution française 1789.

2. **Contexte de la Révolution 1789**

Un ensemble d'évènements a créé un choc suffisamment important pour occasionner des transformations irréversibles dans la conception de l'organisation du pouvoir politique, de la société et des libertés individuelles.

La récolte de 1788 a été une mauvaise récolte, le peuple a faim. La France a également aidé les Etats-Unis d'Amérique dans leur émancipation vis-à-vis de l'Angleterre, ce qui a coûté cher. Les caisses du royaume sont vides et le Roi, Louis 14 (XIV) n'arrive pas à rétablir les comptes. Une partie de la noblesse et du clergé (*ensemble des ecclésiastiques-les gens de l'église*) refuse de renoncer à ses privilèges, c'est-à-dire, entre autres, de payer des impôts. A la fin du 18^{ème} siècle, la bourgeoisie aspire au pouvoir.

3. Les idées- Le siècle des lumières

Le 18^{ème} siècle est considéré comme le siècle des lumières

L'expression « Les lumières » est une métaphore qui signifie le triomphe de la raison et l'obscurantisme (*opposition à la diffusion du savoir, de la culture et de la raison*), l'ignorance et les préjugés n'ont désormais plus leur place. L'individu doit-être éclairé par la lumière des connaissances acquises par l'expérience, l'observation et l'enseignement du passé.

Les Lumières sont un mouvement philosophique, intellectuel, culturel et scientifique caractérisé par la foi dans le progrès humain et la raison. Désormais les Modernes sont en querelle avec les Anciens. Les notions fondamentales concernant le destin de l'homme l'organisation de la société vont être remises en question.

Caractérisé par une entière confiance dans la raison humaine et par une foi optimiste dans le progrès, l'Esprit philosophique est un nouvel humanisme (mouvement caractérisé par la défense de l'être humain dans ses droits). Il trouve son expression la plus complète dans l'Encyclopédie, grande œuvre collective destinée à diffuser les « Lumières », à l'intolérance et le despotisme (*autorité excessive et abusive d'une seule personne qui détient le pouvoir absolu*), et à contribuer ainsi au bonheur de l'humanité).

Ce siècle a été marqué par le rationalisme philosophique et l'exaltation des sciences, ainsi que par la critique de l'ordre social et de la hiérarchie religieuse, principaux éléments de l'idéologie politique qui fut au fondement de la Révolution française. La règle de l'évidence et le point de départ du rationalisme critique. Les philosophes rejettent toute autre autorité que celle de la raison. Le rationalisme est une conception selon laquelle tout ce qui existe a des causes accessibles à la raison humaine. Les idées de ce siècle combattent l'absolutisme. Les privilèges sont abolis et la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen est proclamée.

4. **Présentation de l'auteur Denis Diderot (1713- 1784)**

Le grand philosophe des lumières est né à Langres (France). Il fait des études de philosophie et de théologie (études concernant Dieu et la religion) à Paris. Il s'est illustré aussi bien dans le roman, le théâtre, la critique que l'essai. Il avait la certitude que seul le savoir pouvait faire triompher la raison ainsi faire progresser le monde.

5. **Présentation de l'Encyclopédie**

Le terme « Encyclopédie » désigne un ouvrage qui s'offre comme

6. **Objectifs de l'Encyclopédie**

Le premier objectif implique un système de classification et une réflexion sur l'organisation du savoir. Le second ouvre vers une entreprise de remise en cause qui correspond aux préoccupations et aux orientations de l'esprit philosophique. Ainsi que la volonté d'accorder une place importante aux techniques et aux métiers.

7. **Lecture et analyse du texte 1**

Expliquer les mots difficiles

Présent : cadeau

Jouir : être en possession de quelque chose

Borne : limite

Déférer : donner/ céder

Usurpation : un usage abusif

Joug : pièce d'attelage en bois qui relie deux bœufs (figuré : contrainte : domination)

Consentement : accord- acceptation

Arroger : s'approprier ou s'attribuer abusivement quelque chose

Tyran : dictateur détenant un système suprême excessif

Légitime : reconnu par la loi, permet

Restreindre : limiter

Subordination : rapport de dépendance- qui dépend de quelqu'un

Soumission : obéissance passive et sans résistance

Idolâtrie : adoration d'idoles sacrées

Institution : instauration- fondation de choses nouvelles

Culte : admiration démesurée-vénération religieuse

Scrupule : inquiétude de la conscience- se poser des questions

Un crime de lèse-majesté : outrage/insulte à la dignité d'une personne de haut rang

1^{er} paragraphe :

- L'homme naît libre
- La seule autorité « naturelle » est l'autorité paternelle, celle-ci s'arrête lorsque les enfants sont en âge de se conduire
- L'autorité : soit c'est le résultat de la force et de la violence

Soit c'est le résultat d'un consentement mutuel (un contrat-élections)

2^{ème} paragraphe :

- La loi du plus fort
- La situation peut s'inverser à tout moment
- Celui qui prenait l'autorité par la force peut-être déchu par la force (dépossédé de ses pouvoirs).

3^{ème} paragraphe :

- A un certain moment les peuples ont besoin de stabilité et de protection
- Les peuples légitiment la puissance pour bénéficier d'une utilité à la société. Mais ce sont eux qui fixent et renseignent cette puissance car ils ne veulent pas devenir les esclaves d'un autre homme.
- Pour Diderot, l'autorité suprême c'est Dieu qui est au-dessus de tout. On s'agenouille pour Dieu, on prie pour Dieu, on implore Dieu. Mais si jamais on s'agenouille comme l'anglais devant la reine, on embrasse la main d'un roi c'est simplement par cérémonial loin de toute vénération ou quelconque idolâtrie.

Synthèse :

L'article « Autorité Politique » figure dans le premier volume de l'Encyclopédie. Dans ce texte, Diderot met un point d'honneur à distinguer deux types d'autorités : une première résultante de la force et de la violence et une seconde survenue suite à un consentement collectif. Diderot défend le système monarchique qui selon lui serait au service de la société et qui permettrait de rétablir l'ordre d'un point de vue économique.

Montesquieu

Les lettres persanes : Mœurs et coutumes françaises

Lettre persane 24 (extrait)

Nous sommes à Paris depuis un mois, et nous avons toujours été dans un mouvement continuel. Il faut bien des affaires avant qu'on soit logé, qu'on ait trouvé les gens à qui on est adressé, et qu'on se soit pourvu des choses nécessaires, qui manquent toutes à la fois.

Paris est aussi grand qu'Ispahan : les maisons y sont si hautes, qu'on jugerait qu'elles ne sont habitées que par des astrologues. Tu juges bien qu'une ville bâtie en l'air, qui a six ou sept maisons les unes sur les autres, est extrêmement peuplée, et que, quand tout le monde est descendu dans la rue, il s'y fait un bel embarras.

Tu ne le croirais pas peut-être, depuis un mois que je suis ici, je n'y ai encore vu marcher personne. Il n'y a pas de gens au monde qui tirent mieux partie de leur machines que les Français ; ils courent, ils volent : les voitures lentes d'Asie, le pas réglé de nos chameaux, les feraient tomber en syncope. Pour moi, qui ne suis point fait à ce train, et qui vais souvent à pied sans changer d'allure, j'enrage quelquefois comme un chrétien : car encore passe qu'on m'éclabousse depuis les pieds jusqu'à la tête, mais je ne puis pardonner les coups de coude que je reçois régulièrement et périodiquement. Un homme qui vient après moi et qui me passe me fait faire un demi-tour, et un autre qui me croise de l'autre côté ne remet soudain où le premier m'avait pris, et je n'ai pas fait cent pas, que je suis plus brisé que si j'avais fait dix lieues.

Ne crois pas que je puisse, quant à présent, te parler à fond des mœurs et des coutumes européennes : je n'en ai moi-même qu'une légère idée, et je n'ai eu à peine que le temps de m'étonner.

Le roi de France est le plus puissant prince de l'Europe. Il n'a point de mines d'or comme le roi d'Espagne son voisin, mais il a plus de richesse que lui, parce qu'il les tire de la vanité de ses sujets, plus inépuisable que les mines. On lui a vu entreprendre ou soutenir de grandes guerres, n'ayant d'autres fonds que des titres d'honneur à vendre, et, par un prodige de l'orgueil humain, ses troupes se trouvaient payées, ses places munies, et ses flottes équipées.

D'ailleurs ce roi est un grand magicien : il exerce son empire sur l'esprit même de ses sujets, il les fait penser comme il veut. S'il n'a qu'un millions d'écus dans son trésor et qu'il en a besoin de deux, il n'a qu'à leur persuader qu'un écu en vaut deux, et ils le croient. S'il a une guerre difficile à soutenir, et qu'il n'ait point d'argent, il n'a qu'à leur mettre dans la tête qu'un morceau de papier et de l'argent, et ils en sont aussitôt convaincus. Il va même jusqu'à

leur faire croire qu'il les guérit de toutes sortes de maux en les touchant, tant est grande la force et la puissance qu'il a sur les esprits.

Ce que je dis de ce prince ne doit pas t'étonner : il y'a un autre magicien plus fort que lui, qui n'est point maître de son esprit qu'il l'est lui-même de celui des autres. Ce magicien s'appelle le pape : tantôt il lui fait croire que trois ne sont qu'un, que le pain qu'on mange n'est pas du pain, ou que le vin qu'on boit n'est pas du vin, et mille autres choses de cette espèce.

Les lettres persanes- Montesquieu

Auteur : Montesquieu (1689-1755) : écrivain français, auteurs de nombreux mémoires, de romans (lettres persanes 1721), de pensées et d'ouvrages d'analyse (De l'Esprit des lois).

Œuvre : lettres persanes- Roman épistolaire, écrit en 1721. Les deux personnages principaux sont persans : Uzbek et Rica. Ils ont quitté Perse pour se rendre à Paris et y découvrent les parisiens, leurs opinions politiques et religieuses. Ils restent huit ans à Paris d'où ils écrivent à leurs amis dont la lettre 24 adressée à Ibben que nous étudions. Montesquieu utilise ces lettres pour critiquer la société française et le mode de vie des parisiens d'une manière indirecte. Louis 14 et la Régence sont principalement visés, le pouvoir royal et du pape étant jugés excessifs.

Afin d'éviter la censure, a recours au genre roman épistolaire.

Problématique : Comment Montesquieu parvient-il à faire passer des critiques à l'égard de la société française, par la mise en scène d'un regard extérieur ?

Idées principales et commentaires :

1. **L'expression de l'étonnement :** les deux persans sont étonnés de ce qu'ils voient : mode de vie et agitation des parisiens. « tu ne le croirais peut-être pas », « je n'ai eu à peine que le temps de m'étonner », « ce que je te dis de ce prince ne doit pas t'étonner ».

Ce qui étonne les persans :

- La hauteur des maisons « *Si haute que* », « *6 ou 7 mises les unes sur les autres* ».
- La rapidité de déplacement des français soulignée par la comparaison entre les machines françaises et les voitures lentes d'Asie.
- La brutalité des parisiens. L'hyperbole : « *je suis plus brisé que si j'avais fait 10 lieues* ». (l'hyperbole est une figure de style d'amplification qui désigne l'ensemble des procédés d'exagération : accumulation et comparatifs. Elle peut être utilisée dans un contexte ironique).

- Le roi et son pouvoir. « *Ce roi est un grand magicien* », « *la force et la puissance qu'il a sur les esprits* », « *il va même jusqu'à leur faire croire* » (champ lexical de la magie et du miracle).
- Le pape et son pouvoir. Montesquieu montre que le pape est encore plus puissant que le roi « *Encore plus fort* », « *pas moins maître de son esprit* », « *il lui fait croire que tris ne sont qu'un (la trinité)*, « *que le pain qu'on mange n'est pas du pain* » (le corps du christ), « *que le vin n'est pas du vin* » (le sang du Christ).

2. La référence à l'orient :

Les références :

- le nom des personnages (*Rica, Ibben, Usbek*).
- Leur ville d'origine Ispahan
- Hauteur des maisons de Paris plus haute que celle des maisons d'Ispahan.
- Rythme de vie des parisiens plus rapide que le rythme de vie de Persans ; « *les voitures lentes d'Asie* ».

3. La critique de la société française :

La critique des français :

- Une vie trop agitée : champ lexical : « *mouvement continu* », « *ils courent* », « *ils volent* ».
- La brutalité, le manque de courtoisie « *qu'on m'éclabousse des pieds jusqu'à la tête* », « *les coups de coudes*. Grandes phrases avec succession de verbes d'actions.
- La crédulité des français : vis-à-vis du roi, ils sont soumis : « *la vanité de ses sujets* » ('Achats des charges qui confèrent la noblesse). « *titres d'honneurs à vendre* », « *prodige de l'orgueil humain* », « *ils le croient* », « *ils en sont aussitôt convaincus* ».

La critique du roi :

- Le roi est décrit comme un manipulateur. Montesquieu critique le pouvoir royal de l'époque : l'absolutisme. « *il exerce son emprise sur l'esprit même de ses sujets* », « *il les fait penser comme il veut* », « *il n'a qu'à leur persuader* », « *il n'a qu'à leur mettre dans la tête* », « *il va même jusqu'à leur faire croire qu'il les guérit de toutes sortes de maux en les touchant* » (allusion au sacré).
- Son goût pour la guerre « *on lui a vu entreprendre ou soutenir...* », « *S'il a une guerre* ».

La critique du pape :

Montesquieu dénonce une hiérarchie dans la manipulation : le pape manipule le roi qui manipule les sujets : « il y'a un autre magicien, plus fort que lui (le roi), qui n'est pas moins maître de son esprit qu'il l'est lui-même de celui des autres ». c'est le pouvoir de la religion sur les esprits à cette époque qui est critiqué.

Conclusion :

- Relativiser la position de l'Occident qui se considérait alors comme la référence unique. De plus la référence pour les persans est la Perse et non l'occident. L'occident n'est pas l'unique référence.
- La fiction orientale qui fait croire au lecteur qu'il s'agit d'une véritable correspondance entre les Persans pour protéger Montesquieu de la censure et introduire un regard extérieur sur la réalité européenne.
- La critique de la société européenne au 18^{ème} siècle sur le mode de vie des Français, la politique, le pouvoir royal et la religion.

On peut rapprocher ce texte d'*Autorité Politique* de *l'Encyclopédie de Diderot*.

Texte : **Zadig**

Auteur : Voltaire

Un jour, se promenant auprès d'un petit bois, il vit accourir à lui un eunuque de la reine, suivi de plusieurs officiers qui paraissaient dans la plus grande inquiétude, et qui couraient çà et là comme des hommes égarés qui cherchent ce qu'ils ont perdu de plus précieux. « Jeune homme, lui dit le premier eunuque, n'avez-vous point vu le chien de la reine ? » Zadig répondit modestement : « C'est une épagneule très petite, ajouta Zadig ; elle a fait depuis peu des chiens ; elle boite du pied gauche de devant, et elle a les oreilles très longues. – Vous l'avez donc vue ? dit le premier eunuque tout essoufflé. Non, répondit Zadig, je ne l'ai jamais vue, et je n'ai jamais su que la reine avait une chienne.

Précisément dans le même temps, par une bizarrerie ordinaire de la fortune, le plus beau cheval de l'écurie du roi s'était échappé des mains d'un palefrenier dans les plaines de Babylone. Le grand veneur et tous les autres officiers couraient après lui avec autant d'inquiétude que le premier eunuque après la chienne. Le grand veneur s'adressa à Zadig, le cheval qui galope le mieux ; il a cinq pieds de haut, le sabot fort petit ; il porte une queue de trois pieds et demi de long ; les bossettes de son mors sont d'or à vingt-trois carats, ses fers sont d'argent à onze derniers- Quel chemin a-t-il pris ? Où est-il ? demanda le grand veneur- je ne l'ai point vu, répondit Zadig, et je n'en ai jamais entendu parler »

Le grand veneur et le premier eunuque ne doutèrent pas que Zadig n'eût volé le cheval du roi et la chienne de la reine ; ils le firent conduire devant l'assemblée du grand Desterham, qui le condamna au Knout, et à passer le reste de ses jours en Sibérie. A peine le jugement fût-il rendu qu'on retrouva le cheval et la chienne. Les juges furent dans la douloureuse nécessité de réformer leur arrêt ; mais ils condamnèrent Zadig à payer quatre cent onces d'or, pour avoir dit qu'il n'avait point vu ce qu'il avait vu. Il fallut d'abord payer cette amende ; après quoi il fut permis à Zadig de plaider sa cause conseil du grand Desterham ; il parla en ces termes.

« Etoiles de justice, abîmes de science, miroirs de vérité qui avait le pesanteur du plomb, la dureté du fer, l'éclat du diamant, et beaucoup d'affinité avec l'or, puisqu'il n'est jamais permis de parler devant cette auguste assemblée, je vous jure par Orosmade, que je n'ai jamais vu la chienne respectable de la reine, ni le cheval sacré du roi des rois. Voici ce qui m'est arrivé : je me promenais vers le petit bois où j'ai rencontré depuis le vénérable eunuque et le très illustre grand veneur. J'ai vu sur le sable les traces d'un animal, et j'ai jugé aisément que c'étaient celles d'un petit chien. Des sillons légers et longs imprimés sur de petites éminences de sable entre les traces des pattes m'ont fait connaître que c'était une chienne dont les mamelles étaient pendantes et qu'ainsi elle avait fait des petits il y'a peu de jours. D'autres traces en un sens différent, qui paraissaient toujours avoir rasé la surface du sable à côté des pattes de devant, m'ont appris qu'elle avait les oreilles ; très longues ; et comme j'ai remarqué que le sable était toujours moins creusé par une patte que par les trois autres, j'ai compris que la chienne de notre auguste reine était un peu boiteuse, si je l'ose dire. »

Zadig ou La Destinée - Extrait du chapitre III- Voltaire

Le XVIIIème siècle fut marqué par un mouvement philosophique, celui des Lumières. De nombreux écrivains, poètes et artistes sont venus avec des idées nouvelles ayant pour but de réformer l'humanité. Parmi ces réformateurs on peut citer Voltaire qui a écrit de nombreux ouvrages dénonçant des éléments de la société contestés par le mouvement des Lumières comme le fanatisme religieux. Dans *Zadig*, Voltaire cherche à montrer qu'indirectement la justice de son pays est injuste.

Inspiré d'un conte Persan et de l'orientalisme à la mode dans la société française derrière le masque oriental. *Zadig*, le héros, a eu des désillusions amoureuses et s'est retiré à la campagne pour étudier la nature.

Zadig est un jeune homme beau, intelligent et vertueux qui est à la recherche du bonheur. Optimiste, il est persuadé que le bonheur est possible. Hélas, il ne va enchaîner que

désillusion sur désillusion. Nous retrouvons dans l'œuvre les caractéristiques de lu conte voltairien, celles du conte philosophique, et le décor oriental de l'intrigue, inspiré par des Mille et Une Nuits.

Dans la première partie de l'extrait nous retrouvons une description poussée de la chienne de la reine ainsi que le cheval du roi. Les explications de Zadig concernant son raisonnement représentent une grosse partie de l'extrait. La deuxième partie quant à elle nous renseigne sur la façon dont Voltaire critique la justice de son pays.

Voltaire est un contestataire de la philosophie des Lumières, il cherche à faire rire en glissant ses idées contre la justice ainsi que sur ses juges. Il dénonce la façon avec laquelle la justice était exercée à son époque. De plus, on remarque que les juges sont clairement intéressés par l'argent. Voltaire critique les juges, les magistrats et autres juristes par des périphrases et par l'ironie.

Dans cet extrait, Voltaire attaque les fondements même de la justice afin de défendre l'injustice. Tout d'abord on peut parler de la disproportion entre la peine sensée être infligée à Zadig « *Le condamne au knout et à passer le restant de ses jours en Sibérie* » et le crime qu'on le soupçonne d'avoir commis « *le grand veneur et le premier eunuque ne doutèrent pas que Zadig eut volé le cheval du roi et la chienne de la reine* ». Ensuite, malgré le fait que les biens qu'il n'a pas volés ont été retrouvés, donc qu'il a été condamné à tort, il a tout de même l'obligation de payer une amende « pour avoir dit qu'il n'avait point vu ce qu'il avait vu ». Voltaire dénonce cet acte prouvant que la justice de l'époque a des failles car selon cette logique n'importe qui peut être condamné à payer une amende voire à séjourner en prison sans n'avoir rien fait. Notons qu'avant d'avoir été disculpé Zadig n'a pas eu droit à la parole, il n'a pas pu se défendre « il fallait d'abord payer cette amende après quoi il fut permis à Zadig de plaider sa cause ». C'est donc le droit à l'expression que la justice elle-même ne respecte pas dans le cas présent.

Analyse :

Problématique : De quelle manière Zadig nous transmet-il les idées de Voltaire sur la justice de son époque ?

Structure du texte :

1. L'épisode de la chienne perdue
2. L'épisode du cheval perdu
3. La condamnation de Zadig
4. La justification de Zadig

1. **La forme de conte oriental,**

a. **Forme du conte**

- Un jour : formule traditionnelle du conte. C'est un embrayeur de genre
- Les personnages choisis riches et nobles : le roi, la reine.
- Répétition de la structure entre la 1^{ère} et la 2^{ème} partie ; il se promène, rencontre un serviteur, un animal est perdu, on le questionne, il décrit l'animal puis déclare ne pas l'avoir vu.

b. **La présence de l'orient**

- Babylone : nom de la ville
- Les eunuques : garde du harem castrés chez les orientaux
- « Zadig » : le prénom du héros
- Le « Desterham » : sorte de gouverneur chez les Perses
- L' « Orosmade » : principe du bien
- La manière dont Zadig s'adresse au juge
- Voltaire glisse plusieurs allusions à l'Europe à l'intérieur du contexte oriental
- « Roi » et « Reine » : différents de sultan et sultane
- « Espagneul » : chien européen
- « Palefrenier » et « Grand veneur »
- « Knout » (fouet) et « Sibérie » : Russie
- Ce décalage est voulu par Voltaire pour éveiller l'attention du lecteur afin qu'il aille chercher un sens plus profond : montrer que la satire (critique par l'ironie) de la justice concerne non pas l'Orient mais l'Europe et surtout la France.

2. **La satire de la justice, Voltaire condamne la justice européenne en mettant en évidence l'injustice :**

- Zadig doit payer l'amende avant de pouvoir s'expliquer
- « La justice se soumet au Roi » : Les juges condamnent Zadig sans preuve, simplement aux dires des serviteurs du Roi
- Zadig est condamné trop sévèrement : exil à vie + knout pour avoir volé un chien et un cheval
- Voltaire condamne la rapidité excessive du procès et du jugement
- Ironie : « *Etoiles de justice, abîmes de science, miroir de vérité* ». Cette citation souligne que les juges ne sont ni justes, ni omniscients.

- Une série d'expressions apparemment flatteuses montrent ce que pense vraiment Voltaire des juges : « la pesanteur du plomb, la dureté du fer, l'éclat du diamant » suggère que les juges sont corrompus, sévères et stupides.

3. L'art de bien penser :

Voltaire condamne le fait que les juges n'utilisent pas leur raison. En revanche, Zadig lui, l'utilise correctement, Voltaire prône sa façon de raisonner.

Fonctionnement de Zadig :

- Observation et constat- Réflexion- Déduction logique :

« J'ai vu... j'ai jugé », « m'ont fait connaître », « d'autres traces qui paraissaient... m'ont appris »... « Comme j'ai remarqué (...) j'ai compris. »

Voltaire souligne également que ce que lui pense juste est rejeté par la société. C'est un danger d'être trop savant car cela implique de s'opposer aux idées en place et de les remettre en cause. Allusion à la censure et à la condamnation (exil). Il montre ainsi que celui qui pense juste est seul dans la société.

Texte : La civilisation a corrompu les Hommes

Auteur : Jean-Jacques Rousseau

Qui ne voit que tout semble éloigner de l'homme sauvage la tentation et les moyens de cesser de l'être ? Son imagination ne lui peint rien ; son cœur ne lui donne rien. Ses modiques besoins se trouvent si aisément sous la main, il est si loin du degré de connaissances nécessaires pour désirer d'en acquérir de plus grandes qu'il ne peut avoir ni prévoyance, ni curiosité. Le spectacle de la nature lui devint indifférent, à force de lui devenir familier. C'est toujours le même ordre, ce sont toujours les mêmes révolutions, il n'a pas l'esprit à s'étonner des plus grandes merveilles, et ce n'est pas chez lui qu'il faut chercher la philosophie dont l'homme a besoin, pour savoir observer une fois ce qu'il a vu tous les jours. Son âme que rien n'agite, se livre au seul sentiment de son existence actuelle, sans aucune idée de l'avenir, quelque prochain qu'il puisse être, et ses projets, bornés comme ses vues, s'étendent à peine jusqu'à la fin de la journée. Tel est encore aujourd'hui le degré de prévoyance du Caraïbe : il vend le matin son lit de coton, et vient pleurer le soir pour le racheter, faute d'avoir prévu qu'il en aurait besoin pour la nuit prochaine.

Plus on médite sur ce sujet, plus la distance des pures sensations aux plus simples connaissances s'agrandit à nos regards ; il est impossible de concevoir comment un homme aurait pu par ses seules forces, sans le secours de la communication, et sans l'aiguillon de la nécessité, franchir un si grand intervalle. Combien de siècles se sont peut être écoulés, avant

que les hommes aient été portée de voir d'autre feu que celui du ciel ? Combien ne leur a-t-il pas fallu de différents hasards pour apprendre les usages les plus communs de cet élément ? Combien de fois ne l'ont-ils pas laissé éteindre, avant que d'avoir acquis l'art de le reproduire ?

Quoi qu'il en soit de ces origines, on voit du moins, au peu de soin qu'a pris la nature de rapprocher les hommes par de besoins mutuels, et de leur faciliter l'usage de la parole, combien elle a peu préparé leur sociabilité, et combien elle a peu mis du sien dans tout ce qu'ils ont fait, pour en établir les liens. En effet, il est impossible d'imaginer pourquoi, dans cet état primitif, un homme aurait plutôt besoin d'un autre homme qu'un singe ou un loup, de son semblable, ni, ce besoin supposé, quel motif pourrait engager l'autre à y pouvoir, ni même, en ce dernier cas, comment ils pourraient convenir entre eux des conditions. Je sais qu'on nous répète sans cesse que rien n'eût été si misérable que l'homme dans cet état, et s'il est vrai, comme je crois l'avoir prouvé, qu'il n'eût pu qu'après bien des siècles avoir le désir et l'occasion d'en sortir, ce serait un procès à faire à la nature, et non à celui qu'elle aurait ainsi constitué. Mais, si j'entends bien ce terme de misérable, c'est un mot qui n'a aucun sens, ou qui ne signifie qu'une privation douloureuse et la souffrance du corps ou de l'âme. Or, je voudrais bien qu'on m'expliquât quel peut être le genre de misère d'un être libre dont le cœur est en paix et le corps en santé. Je demande laquelle, de la vie civile ou naturelle, et la plus sujette à devenir insupportable à ceux qui en jouissent ? Nous ne voyons presque autour de nous que des gens qui se plaignent de leur existence, plusieurs même qui s'en privent autant qu'il en est en eux, et la réunion des lois divine et humaine suffit à peine pour arrêter ce désordre. Je demande si jamais on a ouïe dire qu'un sauvage en liberté ait seulement songé à se plaindre de la vie et à se donner la mort ? Qu'on juge donc avec moins d'orgueil de que côté est la véritable misère. Rien au contraire n'eût été si misérable que l'homme sauvage, ébloui par des lumières, tourmenté par des passions, et raisonnant sur un état différent du sien. Ce fut par une providence très sage, que les facultés qu'il avait en puissance ne devaient se développer qu'avec l'occasion de les exercer, afin qu'elles ne fussent ni superflues et à charge avant le temps, ni tardives, et inutiles au besoin. Il avait dans le seul instinct tout ce qu'il fallait pour vivre dans l'état de nature, il n'a dans une raison cultivée que ce qu'il lui faut pour vivre en société.

Extrait du discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes. J.J. Rousseau

Jean-Jacques Rousseau (1712/1778) :

C'est un grand penseur autodidacte et iconoclaste (personne qui attaque violemment les traditions établies). Il s'est illustré dans les domaines très variés. Il a exercé les métiers les plus divers. Sa vie fut peu ordinaire : difficile, errante, marginale. Son existence difficile, dramatique par moments, est le fait d'une subjectivité maladivement inapte à la vie sociale.

Dès ses premières œuvres dans les années 1750, Rousseau connaît un succès éclatant, mais à cette gloire il préfère la retraite, le calme et la fréquentation de la nature.

A partir de 1762, date à laquelle sont publiés *Du Contrat social et l'Emile*, Rousseau va connaître l'exil. Ses livres sont en effet condamnés à être brûlés aussi bien par le Parlement de Paris qu'à Genève. Dès lors, sa vie ne sera qu'errance et les relations avec ses contemporains deviendront très vite impossibles. Rousseau termine sa vie solitaire, traqué et chassé de toutes parts, ne trouvant la sérénité que sans la solitude et l'herboristerie (dont témoignent les *Rêveries d'un Promeneur solitaire*, publiées après sa mort en 1782). Rousseau meurt le 2 juillet 1778 à Ermenonville.

Une critique radicale de la société :

Genre : essai philosophique (essai politique de Montesquieu)

Essai : ouvrage littéraire présentant des idées à travers lesquelles un auteur analyse librement un sujet moral, philosophique ou littéraire.

Dans son essai philosophique publié en 1755, en l'occurrence *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*, Rousseau se livre à une violente critique de la civilisation et du progrès. Il démontre que la corruption de l'homme n'est pas liée à sa nature, l'orientation de la pensée du philosophe, est celle de la destruction de la communauté humaine et de la simplicité de la vie à la montagne. Il condamne une société fondée sur la concurrence, le luxe, l'argent, l'inégalité. La philosophie de Rousseau est donc réactionnaire par rapport à la société et à la modernité. Il pense effectivement que l'homme à l'état naturel serait meilleur que l'homme socialisé.

La généalogie de la corruption humaine :

Pour Rousseau, c'est la société qui a progressivement « dénaturé » l'homme primitif dont les besoins étaient naturels. Il parle de « corruption » car selon lui, l'homme a été corrompu parce qu'il a été lié au luxe, alors que l'homme est fait pour vivre dans la Nature. Sa démarche est génétique, elle consiste à remonter aux origines. Rousseau invente la sociologie historique.

Selon Rousseau, l'homme naturel est proche de l'animalité : il ne pense à rien d'autre qu'au présent, il vit en harmonie avec la nature, il a des besoins primaires, il n'a pas besoin de réfléchir, il est solitaire. Mais, il existe quand même des éléments qui le distinguent de l'animal : L'animal obéit à l'instinct alors que l'homme à une raison. L'homme est

naturellement bon, le philosophe parle d'état d'innocence. Toutefois, la nature doit être éclairée par la raison, soutenue par le sentiment moral dont l'homme naturel ne savait rien.

Comment est apparue la corruption de l'homme naturel ?

Le passage de l'état de nature à l'état de société civile a été enclenché par la vie en communauté. Des groupements d'hommes se constituent, le langage apparaît, des idées nouvelles aussi. Avec cette vie sociale, les hommes se comparent, se jalouent et se concurrencent. L'autarcie initiale, l'autonomie de l'homme naturel que rien n'unit ni n'asservit à son semblable, est brisée. La division du travail crée l'inégalité économique. Cette inégalité s'exprime à travers la propriété. Désormais dans la société, règnent la domination, la servitude et la violence. La société est le produit du hasard, de circonstances fortuites, qui ont fait le malheur de l'homme.

Dans cet extrait, Rousseau fait l'éloge de la vie naturelle au détriment de la vie mondaine et civile. En effet, l'auteur affirme combien la simplicité de la vie sauvage, en harmonie avec la nature permet une vie sans complication matérielle ou spirituelle. Ainsi, il dénonce entre autre l'avarice, la soif illimitée de richesse, l'envie et l'orgueil suscités par une société industrialisée et matérialiste. Pour cela, Rousseau compare à plusieurs reprises l'homme sauvage à l'homme civilisé et soutient que ce dernier est le véritable misérable. Voici ce qu'il en dit : « *nous ne voyons presque autour de nous que des gens qui se plaignent de leur existence (...) Je demande si on a ouïe dire qu'un sauvage en liberté ait seulement congé à se plaindre de la vie...* ».

En utilisant un registre laudatif, Rousseau loue une vie vertueuse, en accord avec la nature et blâme celle de la société européenne qu'il trouve contraignante et tendant à déshumaniser l'homme.

Le fait que Rousseau se moque de l'homme sauvage en premier n'est qu'un prétexte pour détruire l'homme civilisé ensuite. Ce qu'il veut dire c'est que cet homme que nous jugeons bête et n'ayant aucun sens de prévoyance, eh bien celui-ci est bien meilleur que nous car il vit en harmonie avec la nature...etc. le fait de se moquer de l'homme sauvage n'est que pour accentuer sa critique vis-à-vis de l'homme civilisé.

Texte 1 : Démonstration d'une exploitation d'un extrait de roman :

« Les femmes avaient paru près d'un millier de femmes aux cheveux épars, dépeignés par la course, aux guenilles, montrant la peau nu des nudités de femelles lasses de meurt-de-faim. Quelques-unes tenaient leur petit entre les bras, le soulevaient, l'agitaient, ainsi qu'un drapeau de deuil et de vengeance. D'autres, plus jeunes, avec des gorges gonflées de guerrières, brandissaient des bâtons, tandis que les vieilles, affreuses, hurlaient si fort, que les cordes de leurs cous décharnés semblaient se rompre. Et les hommes déboulèrent ensuite, des mille furieux, des galibots, des haveurs, des raccommodeurs, une masse compacte qui rouait d'un seul bloc, serré, confondue, au point qu'on distinguait ni les culottes détentes, ni les tricots de laine en loques, effacés dans la même uniformité terreur. (...). »

Emile Zola, *Germinal* 1885.

Fiche pédagogique / Compréhension et production écrite

Objectifs :

Stimuler la prise de la parole et initier les étudiants au texte littéraire. Travailler le lexique recherché. Sensibiliser les étudiants à la lecture romanesque.

Niveau : Intermédiaire/avancé. Universitaires en cursus Licence en FLE.

Outil de travail en classe de FLE, le texte romanesque peut être exploité à différents niveaux. Il engage une véritable dynamique d'échanges et d'interrogations au sein de la classe et stimule l'imagination des apprenants.

Activités de compréhension écrite :

1. Préparation : le professeur photocopie les extraits du roman afin que chaque groupe dispose d'un texte.
2. Le professeur invite les étudiants à une lecture silencieuse puis magistrale.
3. Les étudiants commencent par souligner les termes leurs semblants difficiles.
4. Les étudiants sont invités à deviner le sens des mots recherchés à travers le contexte dans lequel ils ont été mis
5. Enfin, le professeur procède à une définition plus juste des mots, et le texte est décortiqué ensuite par l'ensemble des étudiants.

Quelques exercices...

1. Reprenez la lecture du texte, puis donnez un champ sémantique.

En premier lieu, il serait important en matière de didactique des textes littéraires francophones de faire une étude plus ou moins approfondi des textes et de surtout rappeler le contexte

historique dans lequel a été produit l'énoncé. Un retour à l'histoire de la France à cette époque est évident.

La lecture de l'extrait engendre inéluctablement une ambiguïté au niveau du sens global du texte et du message donc que véhicule l'auteur. Un recours parfois au dictionnaire est recommandé.

L'apprenant algérien qui se trouve face à un tel texte par exemple : extrait de « Germinal » d'Emile Zola, rencontre des difficultés lors de son appréhension. Les difficultés s'avèrent souvent d'ordre : Sémantique/lexicologique/stylistique.

La Sémantique : Branche de la linguistique qui étudie les signifiés, ce dont on parle, ce que l'on veut énoncer. Sa branche symétrique, la syntaxe, concerne pour sa part le signifiant, sa forme, sa langue, sa graphie, sa grammaire, etc ; c'est la forme de l'énoncé. Elle possède également plusieurs objets d'étude :

- La signification des mots composés
- Les rapports de sens entre les mots (relation d'homonymie, de synonymie, d'antonymie, de polysémie, d'hyponymie, d'hyponymie...)
- La distribution des actants au sein d'un énoncé.
- L'analyse critique du discours
- La pragmatique, en tant qu'elle est considérée comme une branche de la sémantique.

La lexicologie : Discipline de la linguistique consacrée à l'étude des mots. Elle s'intéresse à leur nature, à leur étymologie mais aussi aux relations systémiques (notamment sémantiques) qui les caractérisent.

La stylistique : Etude des particularités d'écriture d'un texte. Il s'agit d'une discipline issue de la rhétorique et de la linguistique. La stylistique littéraire s'intéresse plutôt aux particularités du style d'un auteur en étudiant les messages comme portant l'empreinte de la personne du locuteur. Quant à la stylistique de la langue étudie la valeur affective des faits du langage organisé, et l'action réciproque des faits expressifs qui concourent à former le système des moyens d'expression d'une langue.

L'étude de l'extrait présenté nécessite une récapitulation du cadre historique dans lequel a été produit l'œuvre en général et du texte donc en particulier ainsi qu'une brève biographie de l'auteur. Après une lecture individuelle puis magistrale du texte, l'apprenant rencontrera certainement des difficultés lexicales et donc sémantiques.

Bref rappel du contexte historique dans lequel a été produit le roman :

Le roman inclut un bref historique du Capitalisme charbonnier et relate l'envolée des actions minières.

Pour décrire de la façon la plus réaliste possible, l'écrivain a dû se documenter auprès du bassin minier du Nord Pas-De-Calais, du 23 février au 02 mars 1884, alors que commence la plus grande grève des mineurs d'Anzin. C'est la période de la misère, de la famine. Les mineurs songeaient à un monde meilleur, du pain pour se nourrir et des conditions de vie meilleures. Germinal est le reflet de l'éveil de conscience ouvrière de l'époque et de la Révolution française.

Pendant le 19^{ème} siècle, la France voit donc la lutte du capital et du travail, le soulèvement des salariés, et Zola décide d'écrire le roman de la mine à travers les grèves de l'empire.

Brève biographie de l'auteur :

Emile Zola, écrivain et journaliste français, né le 2 Avril 1840 à Paris, où il est mort le 29 septembre 1902. Considéré comme le chef de file du naturalisme, c'est l'un des romanciers français les plus populaires, les plus publiés, traduits et commentés au monde. Il est aussi auteur des Rougon-Macquart, l'Histoire naturelle et sociale d'une famille sous le Second Empire. Ses œuvres dont : l'Assommoir 1878, Nana 1880, Germinal 1885, la Bête humaine 1890... ont connu de très nombreuses adaptations au cinéma et à la télévision.

Définition de termes recherchés (Lexicologie) :

Cheveux épars : cheveux dépeignées, décoiffés.

Guenilles : sans valeurs, sans importance, méprisable.

Nudité : état d'une personne qui est nue

Lasse : fatiguée, épuisée

Meurt-de-faim : celui qui mange du strict nécessaire, et n'a pas de quoi manger

Deuil : douleur qu'on éprouve lors du décès de quelqu'un

Vengeance : représailles

Brandir : agiter dans la main une arme comme si on préparait à frapper

Bâtons : morceaux de bois assez longs

Décharner : dépouiller de chair. Amaigrir.

Se rompre : se séparer, interrompre, arrêter.

Débouler : tomber rapidement et brutalement du haut en bas

Galibot : jeune manœuvre employé au service des voies dans les houillères

Haveurs : ouvrier

Havage : action de pousser ou trainer une charge

Raccommodeurs : personne qui raccommode certaines choses.

Loque : personne qui est incapable de réagir, sans énergie.

Un tel lexique ne saurait donc être appréhender par un étudiant universitaire en cursus FLE en première lecture. Une recherche est donc importante et recommandée pour une éventuelle compréhension du sens global du texte et du message que véhicule l'auteur.

C'est donc souvent ce genre de lacunes d'ordre sémantiques, lexicales et stylistiques qui font que l'étudiant en classe de FLE se sent dans l'incapacité à déchiffrer le sens du mot et de comprendre un écrit, tout comme un oral. La lecture romanesque et les recherches encyclopédiques devraient-être des outils majeurs à la remédiation et à l'auto-amélioration du niveau linguistique.

Démonstration d'exploitations de textes poétiques :

Document 1 :

La porte que quelqu'un a ouverte

La porte que quelqu'un a refermée

La chaise où quelqu'un s'est assis

Le chat que quelqu'un a caressé

Le fruit que quelqu'un a mordu

La lettre que quelqu'un a lue

La chaise que quelqu'un a renversée

La porte que quelqu'un a ouverte

La route où quelqu'un court encore

Le bois que quelqu'un traverse

La rivière où quelqu'un se jette

L'hôpital où quelqu'un est mort

Jacques Prévert. *Le Message.*

Fiche pédagogique / Compréhension et production écrite

Objectifs :

Stimuler la prise de la parole et initier les étudiants au texte littéraire. Réviser l'accord du participe passé et de la voix passive (par exemple). Sensibiliser les étudiants à la lecture poétique.

Niveau : Intermédiaire/avancé. Universitaires en cursus Licence en FLE.

Outil de travail en classe de FLE, la poésie peut être exploitée à différents niveaux. Elle engage une véritable dynamique d'échanges au sein de la classe et stimule l'imagination des apprenants.

Activités de compréhension écrite :

- Préparation : le professeur photocopie le poème afin que chaque groupe dispose d'un texte. Il supprime les deux derniers vers et découpe la feuille vers par vers. Une enveloppe contenant le poème en vrac (sauf les deux derniers vers) est remise à chaque groupe.
- Les étudiants organisent les découpes et les collent sur une feuille de manière à reconstituer un texte logique.
- Les étudiants inventent ensuite les deux derniers vers, en respectant la structure des vers précédents.
- Un membre de chaque groupe désigné comme rapporteur lit le texte reconstitué et rend compte de l'interprétation que son équipe a faite du texte.
- Enfin, le professeur distribue le texte original qui est lu et commenté par l'ensemble de la classe.

Quelques exercices...

- Reprenez le poème et reformulez-le en commençant par (Quelqu'un a ouvert la porte...).
- Analysez les deux formulations et tirez-en des conclusions (ex ; accent mis sur l'action et non plus sur l'objet, etc.).
- Imaginez le portrait physique et affectif du personnage de la poésie.
- Rédigez la lettre reçue par le personnage.

Une brève présentation de l'auteur est recommandée après lecture de l'extrait poétique :

Jacques Prévert (1900-1977), poète, scénariste, parolier et artiste français. Auteur de nombreux recueils de poèmes, parmi lesquels *Paroles* (1946), il devint un auteur populaire grâce à son langage au registre familier et à ses jeux sur les mots. Ses poèmes sont depuis célèbres dans le monde francophone et beaucoup appris dans les écoles françaises. Partisan du réalisme poétique, il est également auteur de scénarios, de dialogues pour le cinéma, des sketches, des chœurs parlés pour le théâtre.

CONCLUSION

Aux difficultés d'ordre textuel, s'ajoutent des difficultés reliées à la syntaxe et au lexique. Selon les professeurs de français, les étudiants algériens ne prennent pas conscience des erreurs de structuration à l'intérieur des phrases. Celle-ci s'expliquent par des problèmes générés par l'interaction arabe/français : en arabe, les phrases sont nominales et verbales, juxtaposées ou coordonnées, alors qu'en français les phrases sont verbales et souvent dans un rapport de subordination. L'étudiant algérien qui ne maîtrise pas toutes les structures de la langue française, emploie des structures de sa langue maternelle pour écrire la langue étrangère.

Quant aux problèmes lexicaux, les étudiants algériens ont souvent recours à la traduction de leur langue maternelle, ce qui donne naissance à des expressions fausses en français.

Aux problèmes de la syntaxe et du lexique s'ajoutent le problème du choix des temps verbaux. Le scripteur algérien qui utilise en arabe trois temps verbaux (passé, présent, futur) éprouve des lacunes à choisir les temps et le ou les modes appropriés pour son texte.

A travers cette contribution, nous avons pu ramener les difficultés orales et écrites étudiées ci-dessus au fait principal qu'ils relèvent d'abord d'une insuffisance de moyens didactiques dans la mise en œuvre de l'enseignement de l'oral et de l'écrit en Licence de FLE.

Par ailleurs, il s'agit aussi d'un manque de pratiques dans quelques activités proposées en classe. Ces déficits sont aussi des difficultés éprouvées par les enseignants, mais elles sont surtout le résultat d'un enseignement ancien, qui remonte aux années antérieures, à la première année de Licence de Français.

CONCLUSION GENERALE

Nous avons, à travers notre travail de recherche, observé comment un « texte littéraire » abordé dans un cours dispensé en cursus « Licence » à l'Université pouvait se révéler vecteur de transmission de compétences linguistiques. Nous avons aussi, par ailleurs, observé (et pratiqué) des cours de FLE à l'Institut français d'Oran, pour mesurer si une efficience résultait d'un enseignement spécifique (textes littéraires) ou d'un enseignement plus général (cours de FLE). Doter des apprenants de compétences linguistiques supposerait que l'on focalise ses enseignements sur des contenus disciplinaires particuliers ou généraux. Toutes nos observations nous conduisent à affirmer que tout contenu est transmetteur de compétences linguistiques dans la mesure où une compétence visée est tributaire de compétences transversales. Cette remarque est d'ailleurs partagée par tous les linguistes. Cependant, dans le contexte d'enseignement de la langue française en Algérie, et face aux urgences pédagogiques, les équipes pédagogiques souhaiteraient que certains cours en cursus Licence, soient prétextes à la transmission de savoirs et d'installation de compétences linguistiques. Il est utile de rappeler que l'étudiant algérien cumule avec plus ou moins de réussites de nombreuses années de pratique de la langue française et qu'il possède un profil linguistique particulier. Souligner cet état permet de projeter ses enseignements pour une meilleure réussite. Nous avons constaté que de très nombreux étudiants éprouvaient d'énormes difficultés à suivre un cours de littérature. Deux (02) compétences nécessaires font défaut : mauvaise compréhension de l'oral (interventions de l'enseignant) et médiocre compréhension de l'écrit (support à étudier). Cette conjonction d'incompétences hypothèque la réussite, se révèle handicapante et participe à une élévation du taux d'échec en première année universitaire. Soulignons que les statistiques annoncent des taux d'échecs se situant entre 15% et 25% mais que les taux réels d'échecs seraient bien supérieurs si les critères de sélection étaient appliqués avec toutes leurs rigueurs. De nombreux étudiants réussissent alors, à obtenir une Licence sans pour autant se montrer linguistiquement à la hauteur du diplôme et nous sommes nombreux à déplorer ensuite le niveau de promotions entières. Pour réussir un cours de littérature, il conviendrait en amont, pour l'enseignant, de définir quelles seraient les compétences sollicitées pour l'appréhension pleine et entière des contenus et de faire en sorte de les installer avant l'entame proprement dite du cours. Cela mobilise des efforts conséquents et des plages horaires aménagées. Dans la réalité pédagogique, l'enseignant ne peut que consacrer un moment précis pour conforter des connaissances antérieures ou installer celles qui sont utiles (à cet instant) à la réussite du cours. Il ne faudrait pas aussi croire que les

compétences visées se circonscrivent à de la syntaxe ou à de la morphosyntaxe uniquement. S'agissant de contenus disciplinaires (savoirs), l'apprenant ne parvient pas à comprendre (à l'oral ou à l'écrit) les termes contenus dans l'énoncé abordé. A ce stade, il est plus important de faire en sorte que la « sémantique » prime sur la « syntaxe » même si cette dernière est porteuse de sens. Les contenus se transmettent d'abord par des termes⁹⁸ (lexique : signifiant / signifié) et non par des connecteurs⁹⁹ ou articulateurs. Et ce dispositif calque les mécanismes inauguraux d'acquisition d'une langue maternelle. Rappelons à ce sujet qu'un locuteur, en pratique de sa langue maternelle, dans les prémices de sa vie (parcours linguistique) passe par une phase d'écoute¹⁰⁰ / mémorisation en discriminant les termes pleins de sens des termes vides de sens. Les premières compétences à l'oral se traduisent par des productions de termes qui possèdent un signifié. (Exemple : « lait » et non « du lait »). L'enfant, à ce niveau de production, ne s'embarrasse pas de déterminants qui, pris isolément, ne possèdent pas de signifié. Assurer aux étudiants des cours de littérature revient à les doter en savoirs à la condition que les savoir-faire aient été installés antérieurement. Dans les faits, l'enseignant interpelle et/ ou conforte les savoir-faire tout en les (ré) installant. Ces deux opérations sont menées simultanément. L'enseignant ne peut focaliser exclusivement sur l'objet du cours, faute de quoi, les apprenants ne pourront se saisir des contenus, car manquant de savoir-faire. Tout texte (ou support écrit) peut être prétexte à l'installation de compétences linguistiques et le texte littéraire¹⁰¹ reste un moyen efficient car sa visée est double : apporter des contenus et installer des outils. Cela demande bien entendu des efforts supplémentaires à l'enseignant qui doit garder à l'esprit que « les niveaux des énoncés » ne correspondent pas « au niveau d'étude¹⁰² » dans lequel se trouve l'apprenant.

La didactique du français peut être aujourd'hui considérée comme une discipline consistante, si on mesure la consistance à la densité des questions théoriques nouvelles que pose une discipline aux « faits » empiriques. Rappelons à cet égard l'hommage que rendait D. Hameline (2005) aux didactiques : « *Phénomène démultiplié, imaginatif, parfois iconoclaste et flibustier, la saisie didacticienne a renouvelé profondément le regard pédagogique sur les savoirs et les compétences, que celles-ci soient disciplinaires ou transversales.* »

Par ailleurs, ne perdons pas de vue qu'il s'agit d'outiller des apprenants en compétences linguistiques pour aborder des contenus littéraires et ce faisant rehausser un niveau tout en appréhendant des savoirs. Ainsi, le support littéraire est vecteur de savoir-faire et de savoirs. Toutefois il convient de considérer que notre réflexion se focalise sur des apprenants algériens poursuivant un cursus universitaire ou en situation de confortement linguistique. Ceci en lien avec le profil linguistique de ces étudiants, à un moment s'inscrivant dans

l'histoire « linguistique » de notre pays. Le constat établi et les préconisations émises ne doivent pas faire oublier que les étudiants algériens ne sont pas des locuteurs natifs en langue française. Tous les étudiants algériens ne possèdent pas le français comme langue maternelle dite L1 ou langue inaugurale. Rappelons que l'apprenant algérien poursuivant un cursus universitaire dans un département de français (objet principal de notre observation) doit se hisser au même niveau qu'un étudiant français alors que ce dernier dispose déjà de langue française comme langue inaugurale, faut-il encore le souligner. La présente affirmation trouve appui sur l'échelle d'évaluation (CECR) largement utilisée pour une visibilité et lisibilité des compétences à l'international. Un étudiant algérien et moins outillé linguistiquement qu'un étudiant francophone natif et pourtant une même échelle les évaluent. Garder à l'esprit que l'enseignement d'une langue implique la mise en branle de bouquets de procédures basées sur la manière dont se réalise l'apprentissage chez l'étudiant. De nombreuses équipes pédagogiques s'évertuent à « copier » des démarches adoptées principalement en France alors que les profils des étudiants sont différents et le vécu linguistique aussi. Une autre interrogation se pose alors : enseigne-t-on une langue maternelle (L1) ou une langue étrangère (L2) ? Ce rappel conduit l'enseignant à s'imprégner à nouveau des sciences cognitives contemporaines pour meilleure efficacité de ses enseignements. Quand on dispose de la langue française comme langue inaugurale, beaucoup de savoirs sont innés. L'installation de la langue maternelle ne requiert pas l'école¹²⁸ ! Et pourtant, nous agissons en classe de langue comme si le public était francophone natif... A terme, les supports littéraires sont prétextes à l'installation de compétences linguistiques et la classe de langue L2, à cet instant, stimule l'apprentissage car les compétences transversales¹²⁹ en langue française des étudiants avant leur admission à l'université ont été insuffisantes. Dans le cycle secondaire, toutes les disciplines sont enseignées en langue arabe (hormis les langues étrangères !!) et l'apprenant a été éloigné du français. Ce constat, nous conduit à préconiser le support littéraire comme instrument d'installation de compétences. La démarche relativement intuitive (comme si le public étudiant possédait partiellement la langue française) permet de conforter le savoir disciplinaire et le savoir-faire en français. L'apprenant algérien a pratiqué avec plus ou moins de réussite la langue française avant son admission¹³⁰ à l'université. Le support littéraire se révélerait stimulateur d'activations cérébrales liées à la langue en général. La neurodidactique permet de mieux cerner les mécanismes cérébraux sollicités en acquisition / apprentissage des

¹²⁸ Une langue maternelle s'installe naturellement. Par la famille, par le milieu et sans être scolarisé.

¹²⁹¹²⁹ Enseigner par exemple la géographie ou les mathématiques en français permet plus de maîtrise.

¹³⁰ Parcours scolaires antérieurs à l'arrivée à l'université.

langues. Les pratiques linguistiques sont en constantes évolution du fait des besoins exprimés et des objectifs linguistiques ciblés. Les contenus littéraires sont incontestablement des modèles morphosyntaxiques que l'apprenant peut copier. Construire une proposition syntaxiquement correcte sans maîtrise absolue de la grammaire est possible. En production écrite, le « modèle » installé s'avère précieux et il suffit alors de calquer. Mémoriser des structures « prêtes à porter » repose aussi sur des stimuli sémantiques. La conjonction de modèles alliée à des contenus intéressants conduit l'apprenant à « stocker » des palettes de constructions. Comme un enfant en acquisition de sa langue maternelle. Un énoncé phonétique grammatical et un contenu sémantique constituent en quelque sorte les fondations du discours. Produire des énoncés « grammaticaux » oraux ou écrits ne requiert pas en langue maternelle des connaissances syntaxiques théoriques. La grammaire est implicite. Le contenu littéraire véhicule du sens et de la grammaire. C'est là, son intérêt.

ANNEXES

ANNEXE 1 : Questionnaire destiné aux étudiants de la 1^{ère} année Licence de FLE et aux étudiants de l'Institut Français d'Oran :

Identification

Université :

| | | | |
|-------|--|-------|--|
| Homme | | Femme | |
|-------|--|-------|--|

Age :

Nombre d'année d'apprentissage de la langue française :

- Pour chaque question mets un X dans la case qui convient le plus à ta réponse.

1- En cours de français, quand vous ne comprenez pas un mot, posez-vous des questions à votre professeur ?

- Souvent.....
- Des fois.....
- Rarement.....
- Jamais

2- En dehors de votre université, et quand vous êtes chez vous, faites-vous des activités écrites (de compréhension ou de production écrites) en langue française ?

- Oui
- Non
- Des fois

3- Eprenez-vous des difficultés à comprendre un texte littéraire ou autre écrit en langue française ?

- Oui.....
- Non.....

4- Si votre réponse est OUI, quelles sont ces difficultés de compréhension des supports littéraires francophones?

- Difficultés à comprendre le sens du vocabulaire.....
- Difficultés à comprendre l'idée véhiculée au lecteur.....
- Manque d'intérêt à la lecture littéraire ou autre.....
- Perte du file des idées véhiculées.....

Autre.....

5- A votre avis, quelles sont les causes de vos difficultés de compréhension des supports littéraires écrits en langue française (plusieurs réponses sont possibles)

- Manque de pratiques écrites régulières de la langue française.....
- Médiocrité de la formation initiale (Primaire/moyen/secondaire).....
- Refus de faire ces activités écrites en cours ou à la maison.....
- Peur de se tromper (ne comprendre le sens correcte).....

Autre.....

6- Comment procédez-vous pour résoudre ces difficultés ? (plusieurs réponses sont possibles)

- Utiliser un dictionnaire ou des sites de recherche sur le net.....
- Parler et demander de l'aide à votre professeur
- lire.....
- Avoir recours à votre langue maternelle.....

Autre.....

7- Eprenez-vous des difficultés à faire une production écrite en classe de FLE (Commentaire, résumé, compte-rendu...)?

8- Si Oui, quelles sont les difficultés que vous rencontrez le plus ? (plusieurs réponses sont possibles).

- Difficultés liées au lexique.....
- Difficultés liées à la syntaxe.....
- Difficultés liées à la morphosyntaxe.....
- Difficultés liées à la contextualisation.....
- Autres descriptions (métaphores ...).

Annexe 2 : Questionnaire destiné aux enseignants (assurant des modules littéraires) de l'Université Oran 2 et aux enseignants de l'Institut Français (assurant des cours de niveau avancé : B2 et plus).

- 1- Présentez-vous s'il vous plaît ?

- 2- Vous êtes professeur d'enseignement universitaire depuis quand ?

- 3- Utilisez-vous des stratégies d'enseignement lors de l'approche des textes littéraires ?

- 4- Si votre réponse est oui, précisez quelles sont ces stratégies d'enseignement ?

- 5- Est-ce que vos apprenants éprouvent des difficultés à comprendre des supports littéraires écrits en langue française lors du cours ?

- 6- Quand vous constatez que vos étudiants n'arrivent pas à comprendre un support littéraire, que faites-vous ?

- 7- Si votre réponse est oui, précisez dans quels domaines vos étudiants rencontrent-ils ces difficultés ?

Manque de vocabulaire.....

La non-lecture.....

Manque d'intérêt aux contenus de cours de français.....

Problème de syntaxe.....

Difficultés de compréhension de l'écrit.....

- 8- Quand vous constatez que vos étudiants n'arrivent pas à comprendre un support littéraire, que faites-vous ?

Annexe 3 : Observation de TD proposés aux étudiants de première année FLE

Module : Littérature de langue d'étude

Les genres littéraires

A quel genre littéraire appartient chacun des textes suivants (justifiez) ?

Enoncé 1 :

Il y'avait une fois un prince qui voulait épouser une princesse, mais une princesse véritable. Il fit donc le tour du monde pour en trouver une, et, à la vérité, les princesses ne manquaient pas ; mais il ne pouvait jamais s'assurer si c'étaient de véritables princesses, il revint bien affligé de n'avoir trouvé ce qu'il désirait.

Traduction de D. Soldi, E Grégoire et L moland, Flammarion, coll, Garnier-Flammarion pp61-62

Enoncé 2 :

Mignonne, allons voir si la rose

Qui ce matin avait déclose !

Sa robe de pourpre au soleil,

A point perdu cette vesprée

Les plis de sa robe pourprée,

Et son teint au vôtre pareil.

Ronsard, Odes I, 17 (1550)

1. Avait déclose : avait déployé
2. Cette vesprée : ce soir
3. Vers 6 : et son teint pareil au vôtre ?

Enoncé 3 :

Le comte : Sais-tu bien qui je suis ?

Don Rodrigue : Oui : Tout autre que moi. Au seul bruit de ton nom pourrait trembler (d'effroi, ... A qui venge son père, il n'est rien d'impossible. Ton bras est vaincu, mais non invincible.

Le comte : Ne cherche point à faire un coup d'essai (fatal dispense ma valeur d'un combat inégal. Trop peu d'honneur pour moi suivrait cette victoire) A vaincre sans péril, on triomphe sans gloire...

Énoncé 4 :

La fourmi n'est pas prêteuse :

C'est là son moindre défaut.

« Que faisiez-vous au temps chaud ? » dit-elle à cette emprunteuse

Nuit et jour à tout venant

Je chantais, ne vous déplaise.

Vous chantiez, j'en suis fort aise.

Eh bien, dansez maintenant. »

Jean de la fontaine, Fables (1668)

Énoncé 5 :

Deux Persans, Usbek et Rica, confient leurs impressions sur la vie à Paris dans des lettres destinées à des amis restés au pays.

Les habitants de Paris sont d'une curiosité qui va jusqu'à l'extravagance ! Lorsque j'arrivai, je fus regardé comme si j'avais été envoyé du ciel : Vieillards, femmes, enfants, tous voulaient. Si je sortais, tout le monde, se mettait aux fenêtres ; si j'étais aux tuileries, je voyais aussitôt un cercle se former autour de moi ; les femmes même faisaient un arc-en-ciel, nuancé de mille couleurs qui m'entourait. Si j'étais aux spectacles, je trouvais d'abord cent lorgnettes dressées contre ma figure : enfin jamais homme n'a tant été vu que moi. Je souriais quelques fois d'entendre des gens qui n'étaient presque jamais sortis de leur chambre, entre eux : « il faut avouer qu'il a l'air bien persan. » Chose admirable ! je trouvais de mes portraits partout : je me voyais multiplié dans toutes les boutiques, surtout toutes les cheminées : tant on craignait de m'avoir pas assez vu.

Les Lettres Persanes, lettre 30 (1721)

Le récit et le discours :

Dans les énoncés suivants, distinguez le récit du discours (justifiez votre réponse).

Énoncé 1 :

« Tu ne t'imagines pas quel poète c'est que Ronsard. Quel poète ! Quel poète ! Quelles ailles : C'est plus grand que Virgile et ça vaut Goethe, au moins par moments comme éclats lyriques. Ce matin, à 1heure et demie, je lisais tout haut une pièce qui m'a fait presque mal nerveusement, tant elle me faisait plaisir ! C'était comme si l'on m'eut chatouillé la plante des pieds. »

Gustave Flaubert, Lettre à Louise Colet, 10 février 1852, Extrait

Enoncé 2 :

« Aujourd'hui maman m'a appelé monstre. Tu es un monstre, elle a dit, J'ai vu la colère de ses yeux. Je me demande qu'est-ce que c'est qu'un monstre ? »

Richard Matheson, Journal d'un monstre

Enoncé 3 :

« Angelo poussa une autre petite porte entrebâillée : une autre chambre, une forte odeur de térébenthine, encore ces combats dans des linges sales et des draps qui avaient été déchirés, mais personne. Il fit le tout. Il marchait sur la pointe des pieds. Il haussait la bougie. Il ne touchait à rien. Il tendait le cou. Il se sentait étirer et dure comme un fil de fer.

Il revient à la première chambre, enjamba le cadavre et sortit sur le palier. Il descendit les escaliers, souffla la bougie. Il allait ouvrir la porte. Il entendit qu'on parlait dans la rue. Il remonta dans l'obscurité en se guidant dans la rampe. Il n'alluma la bougie qu'au premier étage. »

Jean Giono, Le hussard sur le toit, 1951

Enoncé 4 :

Le petit est là ? demanda Michu à sa femme

Il rode autour de l'étang, il est fou de grenouilles et des insectes, dit à sa mère.

Michu siffla de façon à faire trembler. La prestesse avec laquelle son fils accourut démontrait le despotisme exercé par le régisseur de Goderville. Michu, depuis 1987, mais surtout depuis 1793, était à peu près le maître de cette terre. La terreur qu'il inspirait à sa femme, à sa belle-mère, à un petit domestique nommé Gaucher, et à une servante nommée Marianne, était partagée à dix lieues à la ronde. Peut-être ne faut-il pas tarder plus longtemps de donner les maisons de ce sentiment, qui, d'ailleurs, achèveront au moral le portrait de Michu.

Honoré de Balzac, Une ténébreuse affaire, 1843.

Enoncé 5 :

En revenant (M. de Nemours) tourna la conversation sur l'amour, il exagéra le plaisir d'être amoureux d'une personne digne d'être aimée. Il parla des effets bizarres de cette passion et enfin ne pouvant renfermer en lui-même l'étonnement que lui donnait l'action de Mme de Clèves, il la conta au vidame, sans lui nommer la personne et sans lui dire qu'il y eut aucune part, mais il la conta avec tant de chaleur et avec tant d'admiration que le vidame soupçonna aisément que cette histoire regardait ce prince. Il pressa extrêmement de lui avouer. (...) M. de Nemours était trop amoureux pour avouer son amour ; il l'avait toujours caché au vidame, quoique ce fut l'homme de la cour qu'il aimât le mieux. Il lui répondit qu'un de ses amis lui avait conté cette aventure et lui avait fait promettre de n'en point parler, et qu'il le conjurait

aussi de garder ce secret. Le vidame l'assura, qu'il n'en parlerait point ; néanmoins M. de Nermous se repentit de lui avoir tant appris.

Mme de La Fayette. *La Princesse de Clèves* (1678).

Les niveaux de langue :

Déterminez le registre de langue dans les énoncés suivants (Justifiez votre réponse).

Enoncé 1 :

A l'intérieur, sous le flamboiement des becs de gaz qui brûlant dans le crépuscule avaient éclairé les secousses suprêmes de la vente, c'était comme un champ de bataille encore chaud du massacre des tissus. Les vendeurs, harassés de fatigue, campaient parmi la débâcle de leurs casiers et de leurs comptoirs, qui paraissait avoir saccagé le souffle furieux d'un ouragan (...)

Emile Zola, *Au bonheur des dames*, Livre de poche, p 139

Enoncé 2 :

Le champ lexical est l'ensemble des mots utilisés pour désigner, qualifier, caractériser, signifier une notion, une activité, une technique, une personne. A partir d'un texte ou d'un groupe de textes on relève tous les mots se rattachant à une notion puis on étudie le matériau obtenu. On pourrait, de même, étudier le champ lexical de l'amitié ou de l'amour chez un auteur précis. Inversement, il est intéressant de déterminer, dans un texte donné, les champs lexicaux dominants, d'étudier leurs rapports, d'examiner si tel terme n'appartient pas à plusieurs champs (dans ce cas l'étude des champs lexicaux et celle du champ sémantique se confondent).

Enoncé 3 :

Papa, il était donc tout seul à la maison, tout seul qu'il attendait, il attendait rien de spécial, il attendait tout de même, et était tout de seul, ou plutôt il se croyait tout seul, attendez, vous allez comprendre, je rentre donc, faut dire qu'il était noir comme une vache. Papa, il commence donc à m'embrasser ce qu'était normal puisque c'était mon papa, mais voilà qu'il se met à me faire des papouilles zozées, alors je dis ah !non parce que je comprenais ou c'est qu'il voulait en arriver le salaud, mais quand je lui ai dit ah !non ça jamais, lui, il saute sur la porte et il ferme à clef et met la clef dans sa poche et il roule les yeux en faisant ah ah ah tout fait comme au cinéma, c'était du tonnerre. Tu y passeras à la casserole qu'il déclamait, tu y passeras à la casserole, il bavait même un peu quand il proférait ces immondes menaces et finalement imbondit dessus. Je n'ai pas de mal à l'éviter. Comme il était rétamé, il se fout la gueule par terre. Il se relève, il commence à me courser, enfin, bref. Une vraie corrida. Et

voilà qu'il finit par m'attraper. Et les papouilles zozées de recommencer. Mais, à ce moment, la porte s'ouvre tout doucement, parce qu'il faut dire que maman, elle lui a dit comme ça, je sors je vais acheter des spaghettis et des côtes de porc, mais pas vrai, c'était pour feinter, elle s'était planquée dans la buanderie ou c'est qu'elle avait garé la hache et elle s'était ramenée en douce et naturellement elle avait avec elle son trousseau de clefs, pas bête, la guêpe, hein ? (...)

R. Queneau, *Zazie dans le métro*, Gallimard. 1959.

Énoncé 4 :

Une vieille dame est interrogée au sujet d'un fait divers auquel elle a été mêlée (...) Voilà la chose. J'ai un boucher qui sert bien, mais qui pèse mal. Je m'en ai aperçu souvent sans rien dire, mais comme je lui demandais deux livres de côtelettes, vu que j'aurais ma fille et mon gendre, je m'aperçois qu'il me pèse des os de déchet, des os de côtelettes, c'est vrai mais pas des miennes. J'aurais pu en faire du ragoût, c'est encore vrai, mais quand je demande des côtelettes, c'est pas pour avoir le déchet des autres. Je refuse donc, alors y me traite de vieux rat, je lui réplique vieux fripon ; bref, de fil en aiguille, nous nous sommes chamaillés, qu'il y avait plus de cent personnes devant la boutique et qui riaient, riaient ! (...)

Guy de Maupassant, *Bel Ami*, 1885

Les fonctions du langage

Dans les énoncés suivants, étudiez les fonctions du langage

Énoncé 1 :

Moi, j'avais l'air d'avoir les mains vides. Mais, j'étais sur de moi, sur de tout, plus sur que lui, sur de ma vie et cette mort qui allait venir. Oui, je n'avais que cela. Mais du moins, je tenais cette vérité autant qu'elle me tenait. J'avais eu raison, j'avais encore raison, j'avais toujours raison.

Énoncé 2 :

Au peuple

Partout pleurs sanglots, cris funèbres

Pourquoi dors-tu dans les ténèbres ?

Pourquoi t'es-tu laisser lier de bandelettes ?

Ils te mordent dans ton cercueil !

De tous les peuples on prépare

Le convoi...

Lazare ! Lazare ! Lazare !

Lève-toi !

Victor Hugo

Enoncé 3 :

En résumé, nous dirons qu'un objet est mathématisé lorsqu'il perd sa signification propre pour devenir le constituant formel d'un concept, en relation avec d'autres objets semblables ou différents. Nous entrons dans le domaine des mathématiques lorsque nous organisons les objets mathématiques, c'est le monde du formalisme, des relations, du symbolisme.

Christian Corne, François Robineau, *Les Mathématiques*, nouvelles, Paris, Castermann, 1972.

Enoncé 4 :

M. Chaban-Delmas annonce la construction d'une autoroute et la création de plusieurs milliers d'emplois.

Le Monde, du 3 mars 1972.

Enoncé 5 :

IONESCO : *La leçon*.

Le professeur : Bonjour Mademoiselle... c'est vous. C'est bien vous, n'est-ce pas la nouvelle élève ?

L'élève (se retourne vivement, l'air très dégagé, jeune fille du monde, elle se lève, s'avance vers le professeur, lui tend la main) Oui Monsieur. Bonjour, Monsieur. Vous voyez, je suis venue à l'heure. Je n'ai pas voulu être en retard.

Le professeur : C'est bien, Mademoiselle. Merci, mais il ne fallait pas vous presser. Je ne sais pas comment m'excuser de vous avoir fait attendre... Je finissais justement... n'est-ce pas de... je m'excuse... vous m'excuserez...

L'élève : il ne faut pas Monsieur, il n'y a aucun mal Monsieur.

Le professeur : Mes excuses... Vous avez eu de la peine à trouver la maison ?

La Cantatrice chauve, Paris, Gallimard, 1954

Enoncé 6 :

Vous êtes isolé des bruits de la route, des vibrations des cahots. Le ronronnement du moteur est à peine perceptible.

C'est un puissant et silencieux cylindre en V : 2 litres 2,3 litres ou 2,6 litres « hautes performances ».

Le confort est exceptionnel : sièges avant baquet, moelleux, profonds, inclinables vastes banquettes arrière avec un large accoudoir, épaisse moquette. Pour votre sécurité : freins assistés à double circuit, voie large, pneu à carcasse radiale.

L'étude énonciative :

Dans les extraits suivants, étudiez les processus énonciatifs :

Extrait 1 :

Mon avocat est arrivé entouré de ses confrères. Il est allé vers les journalistes, il a serré les mains, ils ont plaisanté, ri, ils avaient l'air tout à fait à leur aise jusqu'au moment où la sonnerie a retenti dans le prétoire. Tout le monde a regagné sa place.

A. Camus, *L'Etranger*

Extrait 2 :

Rustan à Usbek à Erzeron

Tu es le sujet de toutes les conversations d'Ispahan : on ne parle que de ton départ : Les uns l'attribuent à une légèreté d'esprit, les autres à quelque chagrin. Tes amis seuls te défendent, et ils ne persuadent personne. On ne peut comprendre que tu puisses quitter tes femmes, tes parents, tes amis, ta patrie pour aller dans des climats inconnus aux Persans. La mère de Rica est inconsolable, elle te demande son fils que tu lui as, dit-il, enlevé pour moi, mon cher Usbek, je me sens naturellement porté à approuver tout ce que tu fais, mais je ne saurais te pardonner ton absence, et, quelques raisons que tu m'en puisses donner, mon cœur ne les goûtera jamais. A dieu, aime-moi toujours.

D'Ispahan, le 28 de la lune de Rebiab 1, 1711
Montesquieu, *Lettres Persanes*, 1721

Extrait 3 :

Pour parler franc, la entre nous, je finis encore plus mal que j'ai commencé... Oh ! J'ai pas très bien commencé...je suis né, je le répète à Courbevoie, Seine...je le répète pour la millième fois...après bien des aller et retour je termine vraiment au plus mal... y'a l'âge, vous me direz... y'a l'âge!... C'est entendu en clientèle...ci ou la...je vous oublie ! Je suis médecin... la clientèle médicale, de vous à moi, confidentiellement, est pas seulement affaire de science et de conscience...mais avant tout, par-dessus tout, de charme personnel... le charme personnel passé 60 ans?... vous pouvez faire encore mannequin, potiche au musée... peut-être ? Intéresser quelques maniaques, chercheurs d'énigmes?...mais les dames?...le barbon tiré à quatre épingles, parfumé, peinturé, laqué?... épouvantail clientèle, pas clientèle, médecine, pas médecine, il écœurera ! S'il est tout cousu d'or?...encore ! Toléré ? Hum ! Hum !...mais le chenu pauvre?... à la niche !

Louis Ferdinand Céline, *D'un château à l'autre*, Paris, Gallimard, 1957.

Extrait 4 :

Car c'est toute la vie que nous voulons changer, en rendant à chacun la responsabilité dans son travail, en créant les conditions nécessaires pour éliminer le mépris et l'indifférence dans

les relations humaines, en aménageant le logement, la circulation, l'école, les services sociaux, les activités culturelles et les loisirs pour donner à chacun moins de fatigue et plus de liberté. Pour réaliser cela, le Parti socialiste recherchera fermement, et sans exclusive, l'union de toute la gauche, une union loyale, dans le respect réciproque des uns et des autres, et dans laquelle les libertés individuelles et collectives seront garanties pour tout le monde. Si vous pensez que le Parti Socialiste a choisi la bonne voie, nous vous invitons à lire notre programme ou à prendre contact avec les socialistes de votre secteur, et nous souhaitons qu'avec nous vous vous engagiez pour la victoire du socialisme, de la justice et de la liberté.

Les socialistes de Paris.

Extrait 5 :

Après un tour de galerie, le jeune homme regarda tour à tour le ciel et sa montre, fit un geste d'impatience, entra dans un bureau de tabac, y alluma un cigare, se posa devant une glace et jeta un regard sur son costume, un peu plus riche que ne le permettent en France les lois du goût.

H. De Balzac. *Gambara*

La prose, la poésie et la prose poétique :

Etudiez les énoncés suivants par rapport aux notions de : prose, poésie et prose poétique.

Énoncé 1 :

Un caractère moral s'attache aux scènes de l'automne : ces feuilles qui tombent comme nos ans, ces fleurs qui se fanent comme nos heures, ces nuages qui fuient comme nos illusions, cette lumière qui s'affaiblit comme notre intelligence, ce soleil qui se refroidit comme nos amours, ces fleuves qui se glacent comme notre vie, ont des rapports secrets avec nos destinées.

F.R de Chateaubriand, *Mémoires d'outre-tombe*

Énoncé 2 :

La nouvelle est un genre ancien puisque le premier recueil de nouvelles françaises, les cent nouvelles, inspiré de nouvelles italiennes, parait en 1462. Elle a connu un développement très important aux XVI-XVII ème siècle, puis au XIX ème siècle. Chaque siècle a vu s'imposer des types différents de nouvelles.

Énoncé 3 :

Je vous envoie un bouquet que ma main
Vient de trier de ces fleurs épanies (1)
Qui ne les eut ce vêpre (2) cueillies
Chutes à terre elles fussent demain

Cela vous soit un exemple certain
Que vos beautés, bien qu'elles soient fleuries,
En peu de temps cherront (3) toutes flétries,
Et comme fleurs, périront tout soudain.

P. de Ronsard, *Continuations des Amours*

(1) épanouies, (2) ce soir, (3) tomberont

Enoncé 4 :

L'été chantant sur son roc préféré quand tu m'es apparue, l'été chantait à l'écart de nous qui étions silence, sympathie, liberté triste, mer plus encore que la mer dont la longue pelle bleue s'amusa à nos pieds.

L'été chantant et ton cœur nageait loin de lui, je baisais ton courage, entendais ton désarroi. Route par l'absolu des vagues vers ces hauts pics d'écume ou croisent des vertus meurtrières pour les mains qui portent nos maisons. Nous n'étions pas crédules. Nous étions entourés.

Les ans passèrent. Les orages moururent. Le monde s'en alla. J'avais mal de sentir que ton cœur justement ne m'apercevait plus. Je t'aimais. En mon absence de visage et mon vide de bonheur je t'aimais, changeant en tout, fidèle à toi.

René Char, *Fureur et mystère*. Gallimard, 1962.

Enoncé 5 :

Un roman est une œuvre narrative en prose. C'est un récit d'imagination : il est différent de cela des biographies, des récits documentaires... il est caractérisé par sa diversité, sa capacité à aborder tous les sujets, il comprend par exemple les romans d'amour, les romans policiers, les romans d'aventures.

La dénotation et la connotation :

Analysez les énoncés suivants par rapport aux notions de : dénotation et connotation

Enoncé 1 :

Les mots nous présentent des choses, une petite image claire et usuelle comme celles que l'on surprend aux murs des écoles pour donner aux enfants l'exemple de ce qu'est un établi, un oiseau, une fourmilière, chose conçue comme pareilles à toutes celles de même sorte. Mais les noms présentent des personnes et des villes qu'ils nous habitent à croire individuelles, uniques comme des personnes une image confuse qui tire d'eux, de leur sonorité éclatante ou sombre,

la couleur dont elle est peinte uniformément, comme une de ces affiches entièrement bleus ou entièrement rouges, dans lesquelles, à cause des limites du procédé employé ou par un caprice ou décorateur sont bleus ou rouges, non seulement le ciel et la mer, mais les barques, l'église, les passants. Le nom de Parme, une des villes ou je désirais le plus aller depuis que j'avais lu La Chartreuse, m'apparaissant compact, lisse, mauve et doux, si on me parlait d'une maison quelconque de Parme dans laquelle je serai reçu, on me causait le plaisir de penser que j'habiterais une demeure lisse, compacte, mauve et douce, qui n'avait pas de rapport avec les demeures d'aucune ville d'Italie, puisque j'imaginai seulement à l'aide de cette syllabe lourde du nom de Parme, ou ne circule aucun air, et de tout ce que je lui avais fait absorber de douceur stendhalienne et du reflet des violettes.

Proust, *Du Côté de chez Swann*, 1913.

Enoncé 2 :

Parme, colonie romaine depuis 183 av. J. C. ville importante au Moyen Age à cause de ses tissages de laine et de son université. De 1346 à 1512, sous la domination de Milan, elle finit par faire partie des Etats de l'Eglise. De 1545 à 1731, elle est la propriété des Farnèse puis, à quelques interruptions près, elle reste aux Bourbons jusqu'en 1859.

Guide Nathan, *Italie*

Enoncé 3 :

Parme, le fief des Farnèse, ville moderne qui a moins d'unités que Bologne, n'est pas cette cité imaginaire au « nom compact, lisse, mauve et doux » que Proust colorait de douceur stendhalienne et du reflet des violettes. Pourtant c'est un peu dans le monde du rêve que nous transporte Corrège. L'admiration suscitée par Antonio Allegri, dit Corrège a été presque un lien commun, depuis l'émotion d'Annibal Carrache, devant la coupole de Parme jusqu'à l'émerveillement de Verdi, écho de celui du président de Brosses ou de Delacroix.

Extrait de l'article « *Emile* », N, de la Blanchardière, Encyclopédie.

Enoncé 4 :

Comment ces noms propres sont-ils connotés ?

Ulysse/ Pénélope/ Hercule/ Adonis/ Cupidon/ Narcisse/ Tahiti/ Hiroshima.

Comment ces noms d'animaux sont-ils connotés ?

Ane/ Chien/ Dinde/ Escargot/ Fourmi/ Mante/ Coq/ Requin/ Taupe/ Ver



1

Pouvoir le dire

À la fin de cette unité, nous allons écrire une lettre ouverte et/ou faire une pétition.

Premier contact

1. RÉAGISSONS !

A. Quels problèmes sont suggérés derrière ces slogans souvent repris par les contestataires ? En connaissez-vous d'autres ?

- La santé n'est pas à vendre !
- L'éducation pour tous !
- Pas d'OGM dans nos assiettes !
- Du boulot pour les jeunes, du repos pour les vieux !
- Qui sème la misère, récolte la colère.

B. Sélectionnez des mots dans le nuage et inventez d'autres slogans.

C. À votre avis, pourquoi des enfants manifesteraient-ils leur indignation ?

8 | huit

responsable
dignité
sacrifier lutter
révolter avenir
respect
mobilisation
contre
changement
respect
refuser
exiger face
ensemble tolérer
capable agir
différent
proposer société
engagement
protester enfin possible
jeunesse
révolution admettre



L'INDIFFÉRENCE : LA PIRE DES ATTITUDES

C'est vrai, les raisons de s'indigner peuvent paraître aujourd'hui moins nettes ou le monde trop complexe. Qui commande, qui décide ? Il n'est pas toujours facile de distinguer entre tous les courants qui nous gouvernent. Nous n'avons plus affaire à une petite élite dont nous comprenons clairement les agissements. C'est un vaste monde, dont nous sentons bien qu'il est interdépendant. Nous vivons dans une interconnectivité comme jamais encore il n'en a existé. Mais dans ce monde, il y a des choses insupportables. Pour le voir, il faut bien regarder, chercher. Je dis aux jeunes : cherchez un peu, vous allez trouver. **La pire des attitudes est l'indifférence**, dire « je n'y peux rien, je me débrouille ». En vous comportant ainsi, vous perdez l'une des composantes essentielles qui fait l'humain. Une des composantes indispensables : la faculté d'indignation et l'engagement qui en est la conséquence.

On peut déjà identifier deux grands nouveaux défis :

1 L'immense écart qui existe entre les très pauvres et les très riches et qui ne cesse de s'accroître. C'est une innovation des XX^e et XXI^e siècles. Les très pauvres dans le monde d'aujourd'hui gagnent à peine deux dollars par jour. On ne peut pas laisser cet écart se creuser encore. Ce constat seul doit susciter un engagement.

2 Les droits de l'homme et l'état de la planète [...] Je ne résiste pas à l'envie de citer l'article 15 de la Déclaration universelle des Droits de l'homme : « Tout individu a droit à une nationalité » ; l'article 22 : « Toute personne, en tant que membre de la société, a droit à

la Sécurité sociale ; elle est fondée à obtenir la satisfaction des droits économiques, sociaux et culturels indispensables à sa dignité et au libre développement de sa personnalité, grâce à l'effort national et à la coopération internationale, compte tenu de l'organisation et des ressources de chaque pays. » Et si cette déclaration a une portée déclarative, et non pas juridique, elle n'en a pas moins joué un rôle puissant depuis 1948 ; on a vu des peuples colonisés s'en saisir dans leur lutte d'indépendance ; elle a ensemencé les esprits dans leur combat pour la liberté.

Je constate avec plaisir qu'au cours des dernières décennies se sont multipliés les organisations non gouvernementales, les mouvements sociaux comme Attac [Association pour la taxation des transactions financières], la FIDH [Fédération internationale des Droits de l'homme], Amnesty... qui sont agissants et performants. Il est évident que pour être efficace aujourd'hui, il faut agir en réseau, profiter de tous les moyens modernes de communication.

Aux jeunes, je dis : regardez autour de vous, vous y trouverez les thèmes qui justifient votre indignation — le traitement fait aux immigrés, aux sans-papiers, aux Roms. Vous trouverez des situations concrètes qui vous amènent à donner cours à une action citoyenne forte. Cherchez et vous trouverez !

Stéphane Hessel, *Indignez-vous I*, Indigène Éditions, décembre 2010



1 | À la recherche de l'information

3. LETTRE OUVERTE À M. LE MINISTRE

A. Qui sont les auteurs de cette lettre ouverte ? Pour quel motif l'ont-ils écrite ? Quelle réponse attendent-ils ?

LETTRE OUVERTE À M. LE MINISTRE
LUC CHATEL

Monsieur le Ministre,

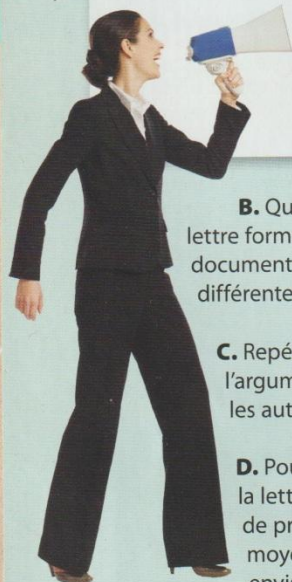
En tant que parents d'élèves passant le bac S, nous sommes consternés d'apprendre votre décision relative à l'annulation d'un exercice de maths.

En effet, les élèves honnêtes qui ont travaillé sur cet exercice sans tricher vont être pénalisés. De plus, certains élèves ont pris connaissance de cette information juste avant leur dernière épreuve de Sciences de la vie et de la Terre. Ils sont donc partis dépités en pensant que leur bac était foutu. BRAVO M. LE MINISTRE pour votre délicate attention.

C'est nous, parents, qui devrions porter plainte contre vous dans le cas où vous maintiendriez votre décision. Nous vous demandons de punir les tricheurs et éventuellement d'organiser une nouvelle épreuve mais en aucun cas de supprimer des points aux élèves honnêtes.

Des parents d'élèves en colère

www.petitionduweb.com



B. Quels éléments habituels d'une lettre formelle retrouve-t-on dans ce document ? En quoi cette lettre est-elle différente ?

C. Repérez les différents éléments de l'argumentation mise en œuvre par les auteurs.

D. Pour quelle raison ont-ils choisi la lettre ouverte comme forme de protestation ? Quels autres moyens d'action auraient-ils pu envisager ?

4. LA MAISON RONCHONCHON

A. Lisez les paroles de la chanson et retrouvez les mots relatifs au mauvais caractère du ronchon.

La maison Ronchonchon

[Refrain] T'es ronchonchon,
toi, ouais
T'es ronchonchon
Toi t'es fâché, toi t'es
grincheux, toi t'es ronchon
Si t'es chafouin, fais
attention

Ou je t'emmène dans la
maison des ronchonchons.
C'est une maison grise,
adossée à une mine de
sidérurgie désaffectée
On y vient à pied, on a un
peu peur
Les gens qui vivent là sont
tous de mauvaise humeur
Y a Jean-Pierre
Ronchonchon qui râloche
sans arrêt
En cherchant la clé de la
maison des ronchonchons
Et Bernard Vénère qui lui
crie après : « Qu'as-tu
fait de la clé de la maison,
Ronchonchon ? »

Et Marie-Pierre Grognon,
vraiment ça l'énerve
Quand y a Bernard qui dit à
Jean-Pierre qu'a perdu un
truc : « Qu'est-ce que t'en
as fait ? »
Si je le savais, il ne serait
pas perdu
Et ça m'énerve, ça
m'énerve, ça m'énerve !

[Refrain]

Nous approchons de la
maison des ronchonchons.
Jean-Pierre Ronchonchon
a retrouvé la clé
Sous le paillasson de la
maison des ronchonchons
Et Bernard Vénère lui dit :
« Ça, je le savais, ça ! Tu
perds toujours ta clé
Sous le paillasson, hé,
ronchonchon ! »
Et Marie-Pierre Grognon,
vraiment, ça l'énerve
Quand y a Bernard qui dit à
Jean-Pierre qu'a retrouvé
un truc : « Je savais où
c'était ! »
Si tu le savais, pourquoi
tu l'as pas retrouvé toi-
même ?
Ça m'énerve, ça m'énerve !
[bis]

[Refrain]

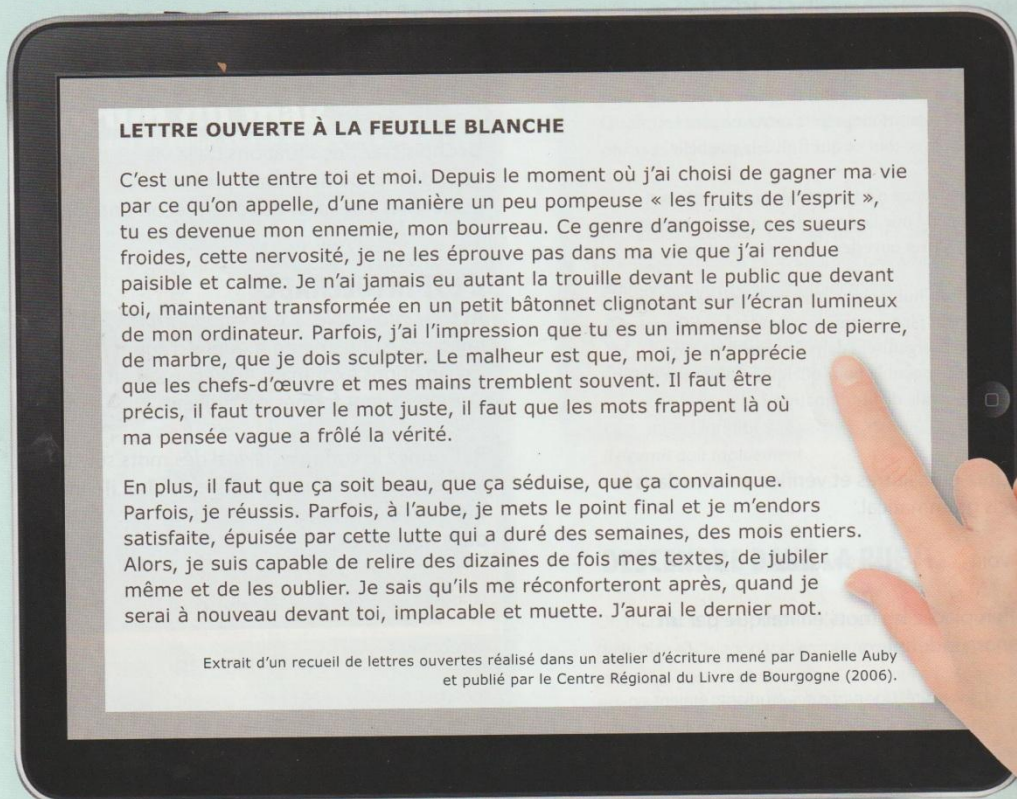
On va dîner dans la maison
des ronchonchons
Il faut une fin à cette
sombre histoire
Une grande morale à cette
petite chanson
Si t'es trop grognard, si t'es
trop ronchon
Tu passeras ta soirée avec
des cons
- Avec des quoi ?
- Bah des ronchonchons,
quoi ! Du genre fâché,
grincheux et puis
ronchon...

B. En petits groupes, faites le portrait du ronchon. Connaissez-vous quelqu'un qui puisse répondre à ce portrait ?

C. Cherchez des exemples de personnages célèbres à faire deviner aux autres.

5. FEUILLE BLANCHE

A. Qui a rédigé cette lettre ? À qui est-elle adressée ? Pourquoi ?



LETTRE OUVERTE À LA FEUILLE BLANCHE

C'est une lutte entre toi et moi. Depuis le moment où j'ai choisi de gagner ma vie par ce qu'on appelle, d'une manière un peu pompeuse « les fruits de l'esprit », tu es devenue mon ennemie, mon bourreau. Ce genre d'angoisse, ces sueurs froides, cette nervosité, je ne les éprouve pas dans ma vie que j'ai rendue paisible et calme. Je n'ai jamais eu autant la trouille devant le public que devant toi, maintenant transformée en un petit bâtonnet clignotant sur l'écran lumineux de mon ordinateur. Parfois, j'ai l'impression que tu es un immense bloc de pierre, de marbre, que je dois sculpter. Le malheur est que, moi, je n'apprécie que les chefs-d'œuvre et mes mains tremblent souvent. Il faut être précis, il faut trouver le mot juste, il faut que les mots frappent là où ma pensée vague a frôlé la vérité.

En plus, il faut que ça soit beau, que ça séduise, que ça convainque. Parfois, je réussis. Parfois, à l'aube, je mets le point final et je m'endors satisfaite, épuisée par cette lutte qui a duré des semaines, des mois entiers. Alors, je suis capable de relire des dizaines de fois mes textes, de jubiler même et de les oublier. Je sais qu'ils me réconforteront après, quand je serai à nouveau devant toi, implacable et muette. J'aurai le dernier mot.

Extrait d'un recueil de lettres ouvertes réalisé dans un atelier d'écriture mené par Danielle Auby et publié par le Centre Régional du Livre de Bourgogne (2006).

B. Notez tout ce qui caractérise l'état d'esprit de l'auteur tout au long de son travail.

| | |
|-----------------------|--|
| État d'esprit positif | |
| État d'esprit négatif | |

C. Quelles sont les exigences de l'auteur vis-à-vis de ses textes ?

D. En quoi cette lettre ouverte est-elle une forme de thérapie ?

E. Quels conseils donneriez-vous à l'auteur pour remplir la feuille blanche ?

6. VIE QUOTIDIENNE : RAS LE BOL !



Piste 01

A. Écoutez ce message et dites quels sont les différents sujets de récriminations de cet usager.

B. Réécoutez le document et dites en quoi ces récriminations ne sont pas éthiquement correctes.

C. Vous plaignez-vous, vous aussi, des transports ? Des fraudeurs ? D'autres réalités de la vie quotidienne ?

ENTRE NOUS

9



MÉTHODE DE FRANÇAIS

LIVRE DE L'ÉLÈVE + CAHIER D'ACTIVITÉS + CD



INSTITUT
FRANÇAIS
ALGERIE

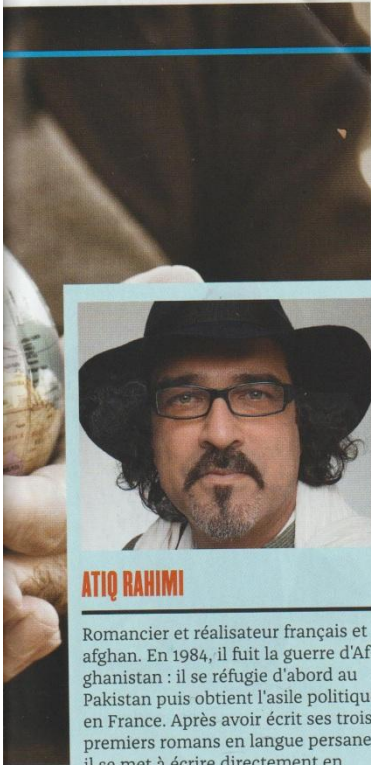
Alger - Annaba
Constantine - Oran
Tizi Ouzou - Tlemcen



+ ACTIVITÉS SUR
espacevirtuel.emdl.fr

Préparation
au DELF B2

REVENIR



ATIQ RAHIMI

Romancier et réalisateur français et afghan. En 1984, il fuit la guerre d'Afghanistan : il se réfugie d'abord au Pakistan puis obtient l'asile politique en France. Après avoir écrit ses trois premiers romans en langue persane, il se met à écrire directement en français et il est récompensé par le prix Goncourt pour son roman *Syngué Sabour. Pierre de patience*, en 2008.

Ta troisième lettre n'est pas écrite à la main. Elle est imprimée sur une feuille blanche, ordinaire. Tu racontes ton dîner avec ta mère, qui s'inquiète de t'entendre dire que tu m'aimes ; s'angoisse de savoir que je suis plus âgé que toi ; se fait un sang d'encre d'apprendre que je suis écrivain et réalisateur... Heureusement que tu ne lui as pas dit que je suis un exilé ! C'est le pire des êtres

sur cette terre.

Oui, un exilé fait peur. C'est un être coupable, condamné, damné ! Et cela aussi bien dans son pays qu'en terre d'asile.

Tout comme ces réfugiés palestiniens de la Tour des tours. Séquestrés, sans avenir, sans passé... Suspendus dans le temps, gisants dans l'espace.

La vie en exil est une feuille blanche, plus blanche que la tienne. Sans doute as-tu lu quelque part cette histoire que je raconte partout :

« Je rêvais d'un ailleurs, d'une vie meilleure ; je fuis la guerre.

Silencieux, anxieux, je m'approchais de la frontière dans l'espoir que la terreur et la souffrance perdent mes traces.

C'était la nuit, une nuit froide. Dans le silence absolu.

Je n'entendais que le bruit feutré de mes pas glacés sur la neige...

Une fois à la frontière, le passeur me dit de jeter un dernier regard sur ma terre natale. Je m'arrêtai et regardai en arrière : tout ce que je voyais, ce n'était qu'une étendue de neige avec les empreintes de mes pas.

Et de l'autre côté de la frontière, un désert semblable à une feuille de papier vierge.

Sans trace aucune.

Je me dis que l'exil serait ça, une page blanche qu'il faudrait remplir. » Depuis, là où je vais, j'écris, et je demande aussi aux autres, aux exilés, d'écrire.

Quatrième Lettre, Atiq Rahimi, 2014



SILVIA BARON SUPERVIELLE

Silvia Baron Supervielle est une écrivaine, poétesse et traductrice argentine d'expression française, installée à Paris depuis 1961. Quelques années après son arrivée en France, elle se met à écrire dans la langue de sa patrie d'adoption.

Journaliste : Pourriez-vous revenir à Buenos Aires ?

Silvia Baron Supervielle : Je me suis toujours laissé porter par ce qui s'imposait. Je ne pense pas pouvoir choisir. Si arrive le moment où le retour s'impose, je reviendrai. Sinon, je resterai à Paris. Être étranger - et maintenant je le suis partout - est aussi une façon d'être libre. La non-intégration est une liberté. Je ne suis intégrée nulle part. Et je ne cherche pas à l'être. Je ne sais pas faire partie d'un groupe humain. Je n'appartiens qu'à ceux que je veux, qu'ils soient ici ou ailleurs. Et EN MARGE est peut-être ma patrie. t

Entretien avec Silvia Baron Supervielle, Clarin, 2013

D. Connaissez-vous des artistes qui ont été inspirés par le thème de l'expatriation ? Présentez-les.

- J'ai découvert, il y a peu, les bandes dessinées de Guy Delisle. Sa femme travaille pour une ONG. Dans chaque album, il raconte son quotidien d'expatrié dans différents pays du monde...

3. DES MŒURS ÉTRANGES

A. Quels aspects de la culture ou de la vie quotidienne de votre pays pourraient étonner un étranger ?

monde professionnel politesse tenue vestimentaire alimentation horaires ...

B. Lisez cet extrait des *Lettres persanes*, de Montesquieu. Dans quelle(s) situation(s) Rica suscite-t-il l'admiration, l'étonnement ou l'indifférence des Parisiens ? Quelle critique fait Rica de la société parisienne ?

Lettre de Rica à Ibben. À Smyrne.

Les habitants de Paris sont d'une curiosité qui va jusqu'à l'extravagance. Lorsque j'arrivai, je fus regardé comme si j'avais été envoyé du ciel : vieillards, hommes, femmes, enfants, tous voulaient me voir. Si je sortais, tout le monde se mettait aux fenêtres ; si j'étais aux Tuileries, je voyais aussitôt un cercle se former autour de moi ; les femmes mêmes faisaient un arc-en-ciel nuancé de mille couleurs, qui m'entourait. Si j'étais aux spectacles, je voyais aussitôt cent lorgnettes dressées contre ma figure : enfin jamais homme n'a tant été vu que moi. Je souriais quelquefois d'entendre des gens qui n'étaient presque jamais sortis de leur chambre, qui disaient entre eux : « Il faut avouer qu'il a l'air bien persan. » Chose admirable ! Je trouvais de mes portraits partout ; je me voyais multiplié dans toutes les boutiques, sur toutes les cheminées, tant on craignait de ne m'avoir pas assez vu.

[...] Cela me fit résoudre à quitter l'habit persan, et à en endosser un à l'européenne, pour voir s'il resterait encore dans ma physionomie quelque chose d'admirable. Cet essai me fit connaître ce que je valais réellement : libre de tous les ornements étrangers, je me vis apprécié au plus juste. J'eus sujet de me plaindre de mon tailleur, qui m'avait fait perdre en un instant l'attention et l'estime publique : car j'entraî tout à coup dans un néant affreux. Je demeurais quelquefois une heure dans une compagnie sans qu'on m'eût regardé, et qu'on m'eût mis en occasion d'ouvrir la bouche. Mais, si quelqu'un par hasard apprenait à la compagnie que j'étais persan, j'entendais aussitôt autour de moi un bourdonnement : « Ah ! ah ! monsieur est persan ? C'est une chose bien extraordinaire ! Comment peut-on être persan ? »



À Paris, le 6 de la lune de Chahab
1712. Montesquieu, *Lettres
persanes*, lettre XXX.

C. Observez les formes verbales surlignées. Par quel autre temps que vous connaissez pouvez-vous les remplacer ? Complétez la règle du passé simple.

LE PASSÉ SIMPLE

Dans un récit au passé, le passé simple permet d'exprimer une action accomplie sans notion de répétition ou d'habitude, à la différence de l'imparfait. Ce temps est très souvent utilisé dans les récits littéraires, mais rarement à l'oral, car on lui préfère le passé composé.

Formation du passé simple :

| Pour les verbes en -er : radical + | Pour la plupart des verbes en -ir : radical + | Pour les verbes comme recevoir, apercevoir, croire : radical + | Pour les verbes comme venir, tenir : radical + |
|---------------------------------------|--|---|---|
| ..... | is | us | ins |
| as | is | us | ins |
| a | it | ut | int |
| âmes | îmes | ûmes | îmes |
| âtes | îtes | ûtes | îtes |
| èrent | irent | urent | inrent |

▲ Verbes irréguliers : avoir (j'...), être (je ...), faire (je ...), voir (je ...)

D. En petits groupes, à la manière de Montesquieu, rédigez un court texte sur certains de vos comportements qui ont pu surprendre les habitants d'un pays dans lequel vous êtes allé.

Quand je fus invité pour la première fois dans la famille d'un ami français, j'apportai mes pantoufles, ce qui se fait traditionnellement chez moi. Lorsque je les mis, je vis que tout le monde souriait, un peu gêné. Je regardai les autres invités et je me rendis compte que la plupart des Français n'enlèvent pas leurs chaussures chez les autres !

4. ANECDOTES INTERCULTURELLES



PISTE 2

A. Écoutez les témoignages de ces Français partis vivre ailleurs, puis complétez le tableau.

| | Yann | Filomène | Jérémie |
|----------------------|------|----------|---------|
| Où et avec qui ? | | | |
| Dans quel contexte ? | | | |
| Que s'est-il passé ? | | | |

B. Avez-vous déjà vécu une situation similaire ? Discutez-en entre vous.

C. Réécoutez le document puis, en vous aidant de la transcription, notez les expressions que les personnes utilisent pour structurer leur récit. Enfin, complétez le tableau.

LES MARQUEURS TEMPORELS

Les marqueurs temporels établissent un rapport chronologique entre deux propositions : une principale et une subordonnée. Ce rapport peut être d'antériorité, de simultanéité ou de postériorité.

Ex. : *Au moment où j'ai échangé mes cartes avec tout le monde, j'ai bien senti que quelque chose n'allait pas.*
Échanger mes cartes – sentir que quelque chose ne va pas = simultanéité

| | |
|-------------------------------------|--|
| Exprimer un rapport d'antériorité | Avant que, En attendant que, |
| Exprimer un rapport de simultanéité | En même temps, au même moment, pendant que, |
| Exprimer un rapport de postériorité | Dès que, aussitôt que, auparavant, après que, une fois que |

▲ La majorité des marqueurs est suivie de l'indicatif. Certains comme *avant que, en attendant que...* s'utilisent avec le subjonctif.

LE PASSÉ SIMPLE

EX. 1. Lisez ces extraits littéraires issus des *Voyages extraordinaires*, de Jules Verne. Soulignez les verbes au passé simple. Puis mettez-les au passé composé.



Le soir, je fis une courte promenade sur les rivages de Reykjavik, et je revins de bonne heure me coucher dans mon lit de grosses planches, où je dormis d'un profond sommeil. Quand je me réveillai, j'entendis mon oncle parler abondamment dans la salle voisine. Je me levai aussitôt et je me hâtai d'aller le rejoindre.

Voyage au centre de la Terre

Aussi, les hourras et les applaudissements ne cessèrent qu'au moment où le docteur Fergusson réclama le silence par un geste aimable. Il se dirigea vers le fauteuil préparé pour sa présentation ; puis, debout, fixe, le regard énergique, il leva vers le ciel l'index de la main droite, ouvrit la bouche et prononça ce seul mot : — Excelsior !

[...]

Joe se crut obligé de goûter à cette espèce de bière forte ; mais son palais, quoique fait au gin et au whiskey, ne put en supporter la violence. Il fit une affreuse grimace, que l'assistance prit pour un sourire aimable.

Cinq Semaines en ballon

LES MARQUEURS TEMPORELS

EX. 2. Lisez cette anecdote et complétez le texte en utilisant les marqueurs temporels suivants. Plusieurs réponses sont possibles.

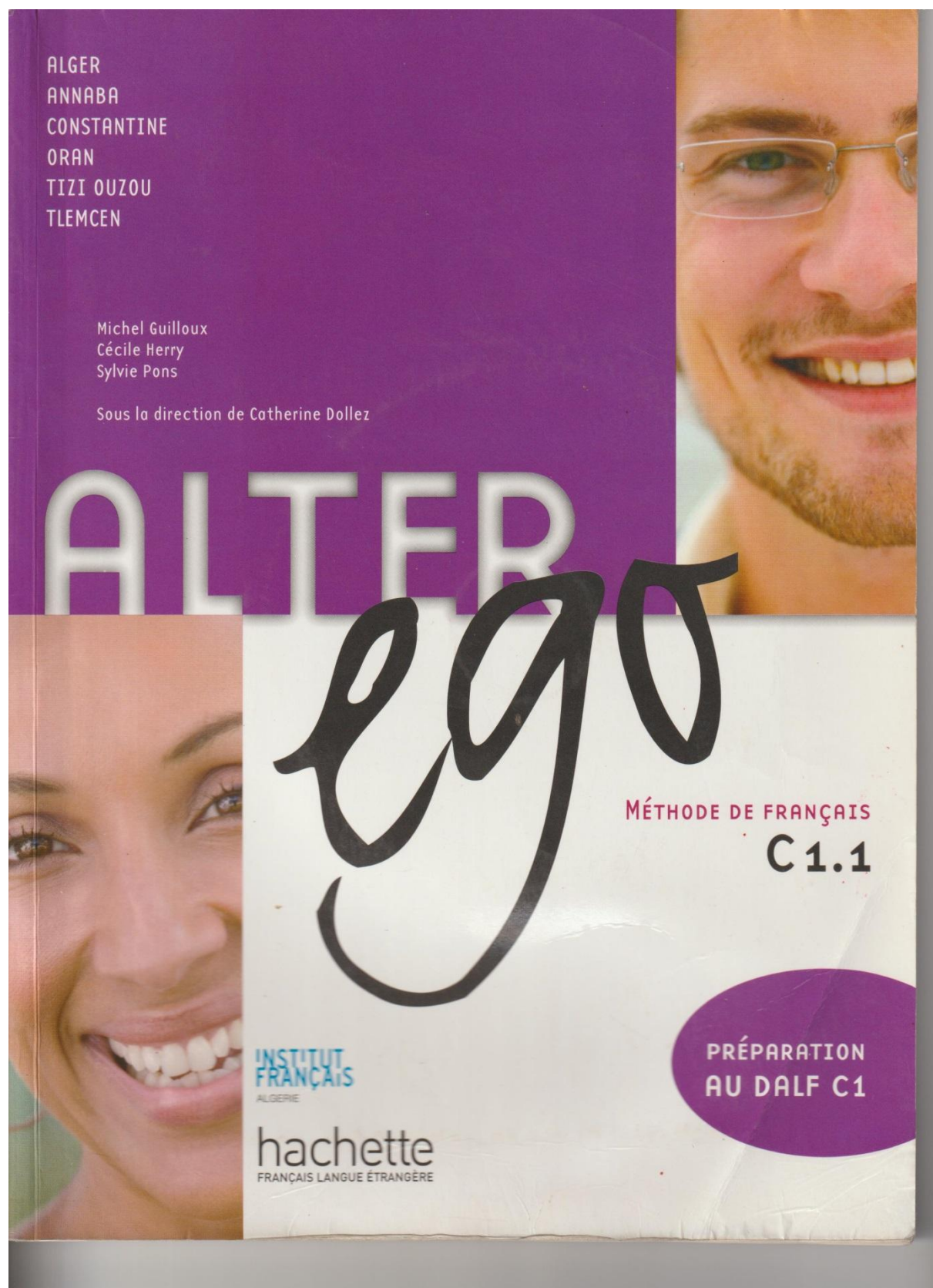
après que le jour où lorsque depuis que
chaque fois que avant que

Depuis que j'ai habité en France, j'ai découvert qu'il y a des sujets qu'il vaut mieux ne pas aborder. je rencontrais une nouvelle personne, je lui posais des tas de questions, je voulais tout savoir sur la culture française. ... j'ai demandé à l'un de mes nouveaux amis combien il gagnait, il n'a pas répondu et m'a parlé d'autre chose. Bizarre ! Quelques jours plus tard, j'ai voulu le lui redemander, mais j'ai le temps de terminer ma phrase, il m'a interrompu sèchement : « Tu voudrais que je te demande ton salaire ? » Personnellement, ça ne m'aurait pas gêné ! ... on s'est expliqués, il s'est détendu, et ... il m'a demandé si je fréquentais quelqu'un en ce moment, j'ai ri, car chez moi ce genre de question est totalement tabou.

+ d'exercices : page 85

trente-trois 33

Support 3 d'observation/ Manuel des Instituts Français d'Algérie



**SIMONE WEIL**

Simone Weil est née en 1909. Agrégée de philosophie à 22 ans, elle entre dans l'enseignement. Elle en démissionne trois ans plus tard et, de 1934 à 1935, travaille en usine. En 1943, pendant la Seconde Guerre mondiale, elle passe en Angleterre, où elle collabore aux services de la France libre, l'organisation du général de Gaulle. Elle meurt de la tuberculose la même année, à l'âge de 34 ans. Les livres ayant paru sous son nom ont tous été publiés après sa mort. Elle est considérée comme l'un des plus importants philosophes de la première moitié du XX^e siècle.

1

Lisez la notice biographique de Simone Weil puis écoutez la lecture d'un extrait de son *Journal*.

a) Donnez un titre à ce témoignage.

b) Datedez approximativement l'événement raconté.

c) Identifiez :

1. les trois étapes qui rythment la journée de Simone Weil ;
2. les personnes qu'elle côtoie.

d) Quels adjectifs qualifient le mieux l'état d'esprit de Simone Weil à la fin de cette journée ? Justifiez vos choix.
apaisée - combative - condescendante - désemparée - ironique - moralisatrice - révoltée

2

Réécoutez.

a) Vrai ou faux ? Répondez et justifiez.

1. Elle avait déjà travaillé dans cet endroit.
2. On l'a embauchée la veille.
3. Nous savons ce qu'elle fabrique.
4. Sa matinée de travail s'achève à midi.
5. Une minute de retard lui coûterait une heure de travail.
6. Elle doit produire plus de 700 pièces à l'heure.

b) Relevez dans le document les phrases ou expressions correspondant à :

1. Aller d'un bout à l'autre des rues.
2. Il faut à tout prix que je garde le rythme.
3. J'ai l'impression que je vais m'effondrer d'épuisement.

c) Identifiez les événements qui ont provoqué, chez Simone Weil, les états et les sentiments suivants.

- | | |
|----------------------|-------------------|
| 1. la reconnaissance | 6. la détente |
| 2. la rêverie | 7. l'angoisse |
| 3. l'urgence | 8. l'épuisement |
| 4. la solitude | 9. la rage |
| 5. le soulagement | 10. l'impuissance |

Comment le style de l'écrivain, renforcé par la bande sonore, traduit-il certaines de ces impressions ?

3

Échangez.

Quels sentiments ce témoignage provoque-t-il en vous ? Justifiez.

D'après ce que vous connaissez de la condition ouvrière, pensez-vous qu'elle se soit améliorée depuis la première moitié du XX^e siècle ? Dans votre pays ? Partout dans le monde ? Donnez des exemples.

4

Rédigez une réflexion sur le thème suivant : un intellectuel doit-il s'engager en politique et dans la vie sociale ? Dans quelles circonstances ? (300 mots)

Bulletin municipal

de la ville d'Athis-Mons

**NOS ANCIENS TÉMOIGNENT**

Mme B., 21 ans en 1936

« Quand on a fait la grève, je travaillais comme couturière. Nous étions cloisonnées dans l'atelier. Je me souviens être restée huit jours sans rentrer à la maison. Nous achetions des tomates mûres et des œufs que l'on envoyait sur les manifestants qui, eux, nous empêchaient de faire grève. On s'est bien amusées, parce qu'à 20 ans les questions politiques, au-delà de la défense de nos droits, ça nous passait au-dessus de la tête.

Les premières vacances en congés payés, c'était folklorique ! C'était aussi et surtout la grande joie pour tout le monde. Nous sommes descendues sur la Côte d'Azur. 20 heures de

train ont été nécessaires. En plus de ça, impossible de trouver des places assises entre Paris et Menton tellement il y avait de monde. De vraies sardines en boîte ! On allait aux toilettes à tour de rôle pour pouvoir s'asseoir quelques instants et se reposer. Qu'est-ce qu'on a pu rire... »

Mme Gaillard, née à Tours en 1921

« En 1936, j'avais 15 ans. [...] Parmi mes mauvais souvenirs, je déplore les trop fréquentes bagarres qu'on voyait dans la rue, tous les attroupements, les manifestations. Nous étions toujours pris entre deux feux. Si le Front populaire n'avait pas remporté ces élections, je me demande ce que ça aurait donné respectivement. La tension aurait été encore plus importante.

Le meilleur souvenir de cette époque : une fois que tout cela a été promulgué, la liesse s'est emparée de la rue. Les congés, la sécurité sociale, l'augmentation des salaires, une

résorption du chômage : partout c'était la fête, la joie d'une grande majorité de la population. De mai à fin juillet, nous avons vécu une vraie fête populaire. »

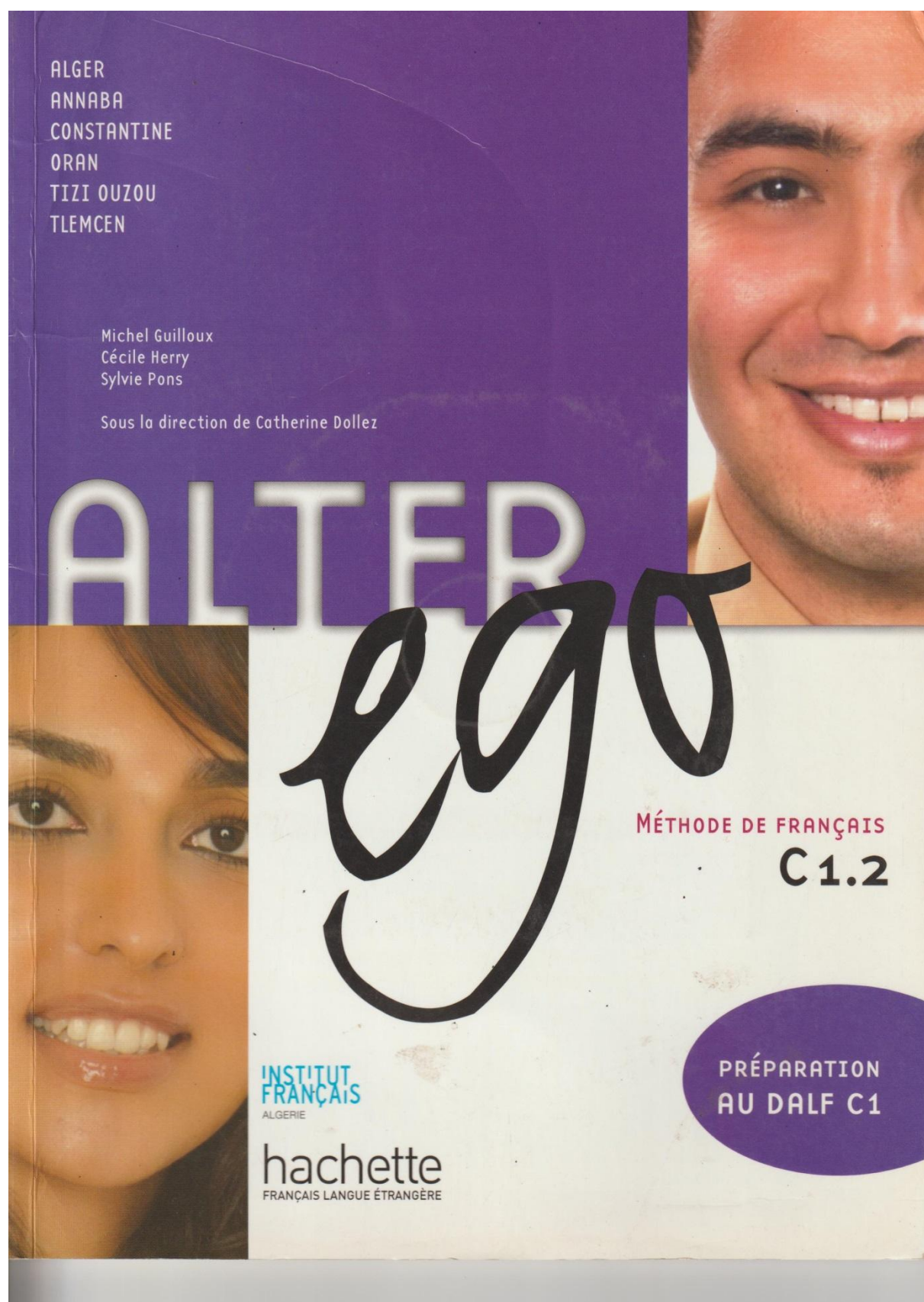
Raymond Bressy,

né le 16 mars 1914 dans la Creuse

« De mars 1935 jusqu'à la fin 1936, j'étais au régiment. Lorsque je suis rentré, j'étais bien content des suites du Front populaire car cela correspondait à mes idées. Je suis rentré au chemin de fer où j'ai débuté comme facteur aux écritures¹ à Tolbiac. Puis je fus affecté à Étampes et c'est là que je me suis rendu compte qu'il y avait quelque chose de changé dans ma vie. En allant voir le docteur, l'un de mes collègues a su qu'il était maintenant possible de se faire rembourser les frais grâce aux assurances sociales. Là j'ai trouvé que le Front populaire avait véritablement fait avancer les choses. »

1. Agent chargé de relever la taille et le poids des wagons

Support 4 d'observation/ Manuel des Instituts Français d'Algérie



1 Le prix de la tasse de café est de vingt paras (à peu près deux sous et demi) ; si vous donnez un piastre (quatre sous et demi), vous êtes un magnifique seigneur.

5 L'argent se dépose dans un coffre percé d'une ouverture, comme une tirelire, et placé près de la porte.

Quoique en Turquie le premier gueux en haillons aille s'asseoir sur le divan des cafés auprès du Turc le plus somptueusement vêtu sans que celui-ci se recule pour éviter à sa manche brodée d'or le contact d'une loque effilochée et graisseuse, cependant certaines classes ont

15 leurs lieux de réceptions habituels, et le café à la fontaine de marbre [...] est un des mieux hantés de la ville. [...]



Intérieur de café oriental à Boyh Deré près de Constantinople, Frère Charles Théodore, XIX^e s.

Pour clore cette monographie du café constantinopolitain, citons-en un autre [...] qui n'est guère fréquenté que par des matelots. [...] Deux drôles effroyables, mais très polis, me firent gracieusement place sur le divan de paille ; et le café que je pris là était certainement meilleur que la décoction noire du plus célèbre café de Paris. L'absence d'ivrognerie

20 rend praticables les plus basses classes de Constantinople, et les Orientaux ont une dignité naturelle inconnue chez nous. Figurez-vous un Turc allant la nuit chez Paul Niquet ! De quelles huées gouailleuses, de quelles curiosités grossières n'eût-il pas été l'objet et la victime ! C'était ma position dans ce bouge enfumé, et personne ne parut prendre garde à moi et ne se permit la plus légère inconvenance. Il est vrai que la seule boisson débitée était de l'eau colportée autour de la salle par de jeunes enfants grecs répétant d'une voix monotone et glapissante : *Crionero, crionero* (eau à la glace) et que chez

25 Paul Niquet on boit du *bleu* et de *l'eau d'aff*² par excès de civilisation.

Théophile Gautier, *Constantinople*, 1853

1. Le cabaret de Paul Niquet était le lieu de rendez-vous de toute la pègre du quartier des Halles. Devenu une curiosité parisienne, l'établissement attirait une foule de gens venus observer le « spectacle » à travers d'épais rideaux.
2. Eau-de-vie

8

a) Lisez le texte et donnez-lui un titre.

b) Relevez les comportements susceptibles d'étonner un Européen du XIX^e siècle en voyage à Constantinople.

c) Quel lieu parisien est évoqué à titre de comparaison ? Quelle culture – la française ou la turque – bénéficie de cette comparaison ?

9

Relisez.

a) Donnez des équivalents en français standard moderne de :

1. « gueux en haillons » (l. 8-9)
2. « un des mieux hantés de la ville » (l. 16)
3. « deux drôles effroyables » (l. 18)

4. « la décoction » (l. 19)

5. « les huées gouailleuses » (l. 21)

b) Dans le deuxième paragraphe, étudiez le procédé qui permet à l'auteur de valoriser une qualité culturelle tout en modérant ses effets.

c) L'expression « par excès de civilisation » qui clôt le texte est-elle positive ou négative ? Expliquez l'intention de l'auteur.

10

Présentez un lieu de rencontre que vous avez découvert au cours d'un voyage. À la manière de Théophile Gautier, décrivez ce lieu de façon contrastive et ironique vis-à-vis de votre propre culture.

11

Écoutez une première fois le document. Dites de quelle exploration il s'agit et ce qui l'a motivée. Puis situez-la dans le temps.

12

Réécoutez.

a) Notez les termes relatifs au goût et à l'odorat.

b) Relevez les conséquences bénéfiques et néfastes de l'exploration du monde.

c) Quels Européens soutinrent cette exploration, et dans quel but ?

13

Par groupes, préparez un quiz de connaissances sur le thème des produits lointains et pour vous « exotiques » (leur origine et leur histoire). Puis interrogez-vous dans la classe.

ANNEXE 5 : Illustration de quelques activités d'entraînement aux épreuves du DELF B2 et DALF C1 (Extraits des Manuels de l'Institut Français d'Oran)

Entraînement à l'examen du **DELF B2**

Lors de cette épreuve de compréhension des écrits, vous devrez répondre en 1 heure à des questionnaires de compréhension portant sur deux documents écrits : un texte à caractère informatif concernant la France ou l'espace francophone et un texte argumentatif.



25 points

QUELQUES CONSEILS POUR L'EXAMEN

- Les documents peuvent être complexes et parfois assez longs. Vous n'êtes pas obligé de tout comprendre pour répondre aux questions.
- Les premières questions sont d'ordre général et portent essentiellement sur le sujet du texte. Vous pouvez y répondre en vous aidant des mots-clés du texte. Les suivantes vous demandent de repérer des informations spécifiques dans le texte.
- Vous devez répondre soit en recopiant un passage du texte soit en utilisant vos propres mots.

EXERCICE 1

1. L'idée principale du texte est que :

- le mail est un outil dépassé dans les entreprises.
- le mail a simplifié la communication dans les entreprises.
- le mail professionnel va disparaître.
- le mail accapare les salariés.

2. Le chercheur Emmanuel Kessous dit que « La rareté ne réside plus dans la recherche d'information mais dans la capacité à la traiter. » Expliquez cette phrase (4 lignes maximum).

.....

.....

.....

3. Pourquoi les salariés se sentent-ils parfois coupables ?

.....

.....

.....

4. Expliquez en quoi le mail « freinerait la productivité » (3 lignes maximum).

.....

.....

.....

5. Gérard Kesztenbaum, directeur du département de droit social du cabinet d'avocat Fidal, dénonce un « totalitarisme rampant des nouvelles technologies au bureau ». Cela signifie que :

- les nouvelles technologies ont amélioré nos conditions de travail.
- les nouvelles technologies ont amélioré la communication au sein des entreprises.
- les salariés profitent des nouvelles technologies au bureau pour consulter leurs mails personnels.
- la vie professionnelle a tendance à empiéter sur la vie privée.

6. Quel était l'objectif de « la Journée sans mail » ?

.....

.....

7. Afin d'améliorer l'utilisation du mail, des entreprises ont mis en place des règles. Citez-en quatre.

.....

.....

.....

L'entreprise peut-elle se passer des e-mails ?

« Zéro e-mail d'ici à trois ans ! » En février dernier, Thierry Breton n'y est pas allé par quatre chemins. Il a affirmé sa volonté d'éradiquer les mails internes de ses 50 000 salariés au profit d'autres outils, notamment collaboratifs. Il a décrit les courriels comme des « données massives » qui « polluent notre environnement de travail » et « empiètent sur nos vies privées ».

Et pour cause ! Le courrier électronique s'est glissé sur nos écrans sans crier gare. Certes, face aux lettres, aux fax, au téléphone, les « courriels » permettent de gagner du temps « mais, dans ce monde de l'immédiateté, il devient urgent de réfléchir pour ne pas se laisser envahir. »

Outre-Atlantique, un salarié sur cinq s'avoue dépassé dès lors qu'il doit traiter plus de 50 courriers électroniques quotidiens. La France n'est pas en reste. Fin 2010, la messagerie électronique restait le premier usage sur Internet, d'après Médiamétrie. Et si, dans les entreprises, le paysage est plus contrasté, entre grands groupes et PME notamment, quelque 12 millions d'actifs – soit près d'un sur deux – ont recours à un PC pour travailler. « Nous sommes entrés dans une économie de l'attention. La rareté ne réside plus dans la recherche d'information mais dans la capacité à la traiter », souligne un article du chercheur Emmanuel Kessous, paru dans la revue *Sociologie du travail* en 2010.

Stress et culpabilité

« C'est un gâchis de temps », estime Jacques Cosnefroy, senior vice-président, chargé des transformations chez Atos Origin. Et d'espace, car certaines pratiques courantes (e-mails en copie, arrosage systématique de collaborateurs, allers et retours de courriels portant la mention « RE, RE, RE, RE... ») n'épargnent ni les serveurs ni les équipes, en proie à un stress croissant, voire à la culpabilité de ne pas traiter leur courrier en temps réel.

Et que dire du dépit de collaborateurs restés sans nouvelle d'un supérieur malgré une missive électronique ? Nombre d'études le démontrent : pianoter pour communiquer effiloche le lien social. Car « le mail est un outil. Mais les gestes, l'intonation de la voix... rien ne peut remplacer un face-à-face », déclare Anca Boboc, sociologue chez Orange Labs. Et pourtant, les dérives sont légion. « L'autre jour, un salarié énervé a envoyé un mail à un collègue en lettres rouges et capitales, avec des personnes en copie. Quelle agression ! Dans un bureau à haute voix, cela aurait été inacceptable », raconte un dirigeant.

En outre, la réception de mails en pagaille freinerait la productivité : un salarié français ne passerait que 12 minutes, en moyenne, concentré sur son travail sans être interrompu par un courriel ou autre SMS, selon une enquête menée à l'automne par Sciforma. Pis, 75 % d'entre eux avouent arrêter une tâche en cours pour découvrir le contenu d'un message entrant. De quoi bouleverser les règles des 1 280 pages du Code du travail. « À l'heure où les salariés équipés de BlackBerry peuvent gérer des mails depuis n'importe où, cela a des effets négatifs sur la durée du travail. Les frontières entre le temps de travail et de loisirs comme entre la vie privée et la vie professionnelle tendent à s'effacer », observe Gérard Kesztenbaum, directeur du département de droit social du cabinet d'avocat Fidal, qui dénonce un « totalitarisme rampant des nouvelles technologies au bureau ».

« Journée sans mails »

Il n'empêche. Certains employeurs souhaitent contrer ces phénomènes. Pour favoriser le bien-être de ses 1 800 salariés, Canon France, où 30 000 courriels circulent au quotidien, a déjà organisé deux « Journées sans mails ». Le groupe invite alors ses équipes à privilégier le téléphone ou les face-à-face, histoire de « recréer du lien social ».

Pour autant, peut-on se passer de mails ? Pas sûr. D'autant que, « en matière d'usages de l'Internet, le grand public a souvent montré la voie, or la messagerie électronique reste, de loin, le premier usage de Français qui ont souvent plusieurs adresses », rappelle Marc Jalabert, directeur du marketing et des opérations de Microsoft France. Et, selon Marc Jalabert, « le mail reste formidable pour transmettre de l'information déstructurée... ».

À défaut de bannir les courriels, nombre d'employeurs souhaitent mieux les encadrer. Ainsi, 3M a élaboré des règles d'or quant à leur usage : « Une charte invite, entre autres, les salariés à privilégier le contact direct par rapport au mail, à rester courtois dans la rédaction des courriels car ils s'adressent à une personne, non à un ordinateur, à ne pas céder à l'instantanéité et à savoir se déconnecter », raconte Valérie Guichard, directrice acquisition et développement des compétences chez 3M. De son côté, Microsoft France redouble de vigilance : « Nous tentons de minimiser les volumes et la longueur des mails envoyés, le nombre de leurs destinataires et il est recommandé de ne pas envoyer de mails en dehors des heures de bureau et les week-ends », précise Marc Jalabert.

Laurance N'Kaoula, *Les Echos*, 13 avril 2011

Entraînement à l'examen du DELF B2

Lors de cette épreuve de production écrite, vous devrez rédiger en 1 heure un texte exprimant une position personnelle argumentée.

On peut vous demander d'écrire une lettre formelle, un article critique, une contribution à un débat...

25 points



QUELQUES CONSEILS POUR L'EXAMEN

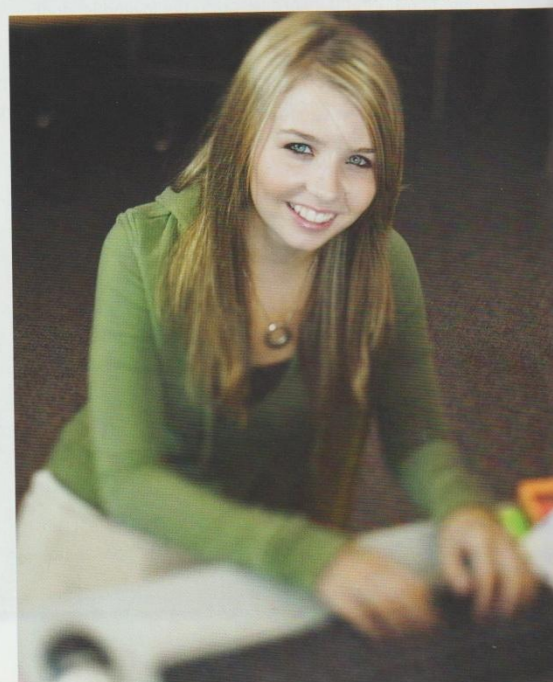
- Lisez attentivement la consigne et demandez-vous quel est le type d'écrit proposé.
- Cherchez des arguments qui sauront convaincre votre lecteur. Basez-vous sur des expériences vécues, des exemples observés. Partez de faits particuliers et transformez-les en vérités générales.
- On attend de vous un raisonnement construit. La division en paragraphes marque les étapes de votre raisonnement. Utilisez des connecteurs logiques. Les premières phrases annoncent le thème et l'orientation choisie. Les dernières phrases reprennent le thème et concluent le déroulement du discours.
- Relisez votre production écrite et corrigez les erreurs.
- Le correcteur ne pourra en aucun cas vous juger par rapport à la position que vous aurez adoptée ; il devra en revanche évaluer la façon avec laquelle vous menez votre argumentation.

EXERCICE 1 : ARTICLE CRITIQUE

Le journal *La Tribune* révèle qu'une ancienne salariée au sein du pôle médical d'Agfa, Valérie Amsellem, a été prestement licenciée en février dernier. Motif invoqué par son employeur : elle passait trop de temps sur Facebook. « Je constatais souvent des ralentissements sur mon ordinateur et me demandais pourquoi », y explique la jeune femme. En clair, son employeur aurait contrôlé l'historique de sa navigation sur le web, à son insu.

LaTribune.fr invite les internautes à s'exprimer et à réagir sur cet article. Vous décidez de vous exprimer.

Vous écrirez un article construit et cohérent (250 mots environ).



EXERCICE 2 : ARTICLE CRITIQUE

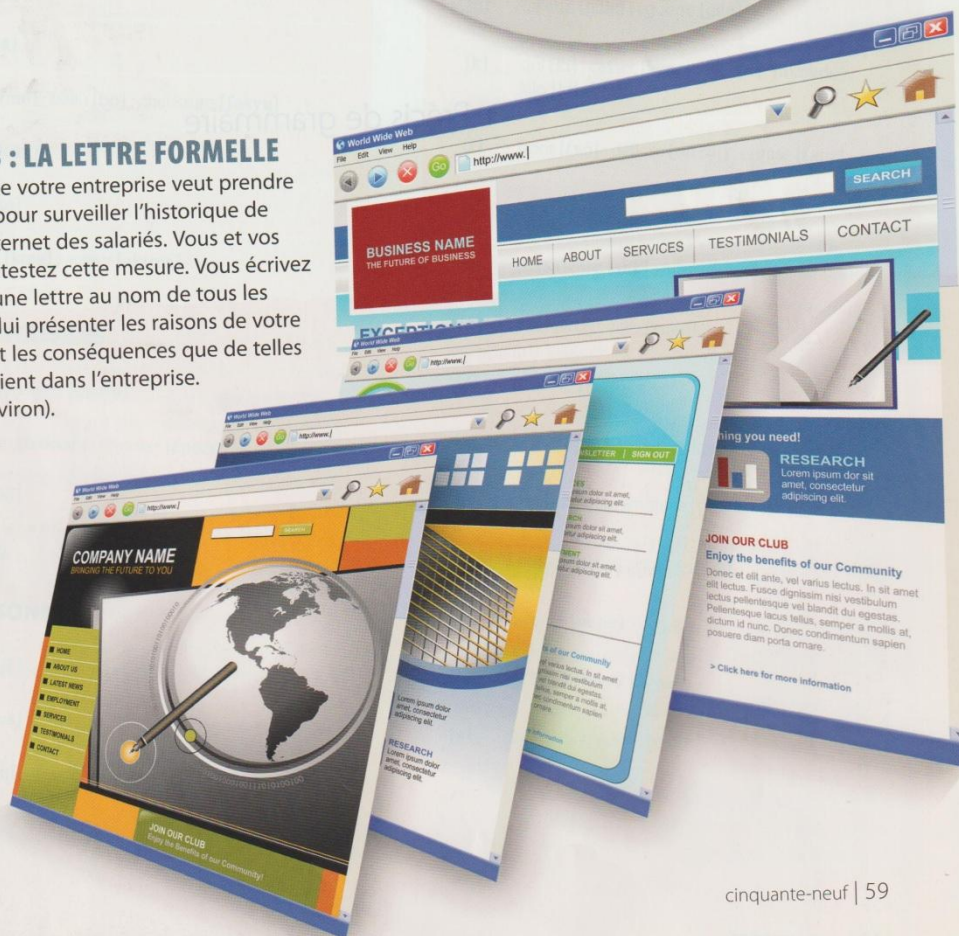
Vous venez de lire un article qui explique que les associations risquent de distribuer 130 millions de repas en moins en 2012 car certains pays européens ne veulent plus maintenir le programme d'aide alimentaire aux pauvres, tiré de fonds agricoles.

Le journal invite les internautes à s'exprimer et à réagir sur cet article. Vous décidez de vous exprimer. Vous écrivez un article construit et cohérent (250 mots environ).



EXERCICE 3 : LA LETTRE FORMELLE

Le directeur de votre entreprise veut prendre des mesures pour surveiller l'historique de connexion Internet des salariés. Vous et vos collègues contestez cette mesure. Vous écrivez au directeur une lettre au nom de tous les salariés pour lui présenter les raisons de votre indignation et les conséquences que de telles mesures auraient dans l'entreprise. (250 mots environ).



EXERCICE 1 / LIRE POUR S'INFORMER

12 points

► Lisez cet article, puis répondez aux questions.

À Montréal, des serres géantes sur les toits

Pour nourrir les urbains, une entreprise canadienne a fait le pari de l'hydroponie, une technique de culture hors-sol.

Dans la banlieue industrielle de Montréal, le bâtiment qui abrite les Fermes Lufa est semblable à tous les autres, une longue construction de briques rouges, à peine identifiée par un panneau.

Pour atteindre la ferme historique de la société créée en 2009 par Mohamed Hage, il faut monter (...) sur le toit. Dans une atmosphère humide maintenue à 25 °C, ce sont 70 tonnes de piments, salades, tomates et poivrons qui sont produites ici, été comme hiver.

Pour faire pousser des légumes tout au long de l'année, même lorsque les températures descendent en dessous de - 20 °C, les Fermes Lufa se sont dotées d'une gigantesque serre sur le sommet du

bâtiment. L'hiver, la serre ne peut pas se passer de chauffage. Mais pour diminuer ses besoins énergétiques, l'entreprise a choisi de s'installer sur le toit d'un immeuble déjà existant. Cela permet de profiter de sa chaleur, mais aussi de l'isoler de façon efficace : 25 % en moins sur la facture de chauffage pour tout le bâtiment.

Reste à contrôler les insectes nuisibles. Comme une serre hydroponique est isolée de l'extérieur, le besoin en pesticides est plus faible. Certaines installations choisissent d'abandonner complètement ces produits en faveur d'insectes prédateurs. Enfin, toute l'atmosphère de la serre est contrôlée par ordinateur : l'humidité et la température, bien sûr, mais aussi la quantité de lumière entrante et même le nombre d'insectes pouvant se balader parmi les légumes.

Côté consommateur, les 5 000 paniers hebdomadaires de Lufa se commandent au moins trois jours à l'avance, pour organiser la cueillette.



Culture hydroponique des tomates en serre

Celle-ci est effectuée le matin même de la livraison en point-relais*, avec des fruits et légumes à maturité qui n'auront connu ni transport longue distance ni lavage mécanique. « Nous cultivons les aliments là où les gens vivent », souligne Mohamed Hage.

Le prix des aliments reste cependant plus élevé qu'en supermarché (4,50 € la barquette de fraises de 350 g), et les produits sont encore entourés de plastique dans les paniers [...]

[...] Les Fermes Lufa devraient poursuivre leur

expansion, avec la construction d'une troisième serre sur toit à Montréal, ainsi que d'autres projets à Boston, Chicago et New York. [...]

La plupart du temps réalisée sans OGM** ni pesticides, cette nouvelle agriculture pourrait s'imposer comme principale source de produits frais, locaux et sains en ville. [...]

Par Robin Lambert, mai 2015.

Le Monde.fr

* point-relais : lieu de livraison, le plus souvent un commerce.

** OGM : organisme génétiquement modifié.

1. À votre avis, que signifie « une technique de culture hors-sol » ? /2
.....
2. La serre entraîne une augmentation de la consommation d'énergie pour le bâtiment sur lequel elle se trouve. V / F /2
Justification :
3. Quelle alternative aux pesticides les serres hydroponiques ont-elles trouvée ? /1
.....
4. La livraison en point-relais comporte deux avantages pour l'environnement ; lesquels ? /2
.....
5. Le lieu de production est éloigné du lieu de livraison. V / F /2
Justification :
6. Quels reproches pourrait-on faire à ce système ? Cochez les bonnes réponses. /2
 - Les emballages ne sont pas complètement écologiques.
 - Les fruits sont cueillis trop tôt par rapport à la livraison.
 - La récolte est mal organisée.
 - Le coût des produits ne fait pas concurrence à celui des produits de grandes surfaces.
7. Pourquoi ce type d'agriculture a de grandes chances de convaincre les citoyens et de prospérer ? /1
.....

EXERCICE 2 / LIRE UN TEXTE ARGUMENTATIF

Plus d'adultes autistes au travail ; une réelle avancée ?

« Il y a des intelligences qui ne demandent qu'à être sollicitées. Pourquoi tant de talents sont-ils gâchés ? Pourquoi des entreprises ne veulent-elles pas de tous ces gens qui ont des compétences tellement superbes ? » Josef Schovanec, écrivain et philosophe porteur du syndrome d'Asperger, vient d'être choisi par Ségolène Neuville pour apporter des solutions sur l'insertion professionnelle des personnes adultes autistes. Selon la secrétaire d'État, les précédents plans autisme ne se préoccupaient pas assez de cette thématique. « Nous devons maintenant y remédier. C'est pour cela que j'ai confié à Josef Schovanec une mission au sein de mon cabinet », a-t-elle déclaré [...].

Chroniqueur pour l'émission hebdomadaire « Voyage en Autistan » sur Europe 1, Josef déplore être le « seul adulte français autiste à travailler pour un grand média généraliste ».

La France en retard

Auteur de plusieurs ouvrages, dont *Je suis à l'Est !*, il constate : « Parmi mes amis, trop rares sont ceux qui ont un emploi à peu près correct. Malheureusement, l'autisme étant méconnu, comme le handicap en général, le terme peut faire peur, il est sujet d'insultes ». Selon lui, cette méconnaissance des troubles du spectre de l'autisme explique le retard pris par la France en matière d'insertion professionnelle. Il considère aussi que la question n'a pas été étudiée parce que le monde associatif distingue encore trop la scolarisation de l'emploi et du logement, alors que ce

sont des dynamiques intrinsèquement liées.

Développer le « job coaching »

Pour améliorer la situation, Josef Schovanec n'a pas tout révélé mais compte soumettre plusieurs propositions, tel que le « job coaching », une méthode d'accompagnement vers l'emploi. Pour l'écrivain, ce dispositif doit être développé partout en France et accessible à toutes les classes sociales : « En fonction de la fortune de leurs parents, les enfants autistes ont des destins très différents. Certains sont vite déscolarisés, et donc exclus de beaucoup d'emplois. »

Beaucoup d'efforts à fournir

En mettant un pied dans la vie politique, Josef Schovanec témoigne d'une belle avancée en matière

d'insertion des personnes autistes, inimaginable il y a encore peu. Les entreprises sont plus nombreuses à percevoir le potentiel des adultes autistes, à l'instar de la multinationale Microsoft [...] mais le chemin vers une plus grande intégration est encore long. Si de telles initiatives sont louables, elles ne doivent pourtant pas prêter à l'idéalisation. La France, dans tous les cas, a tout à y gagner ; Josef, qui se qualifie lui-même de « saltimbanque* » de l'autisme, en a fait son combat. « L'autisme est bon pour l'économie et pour les entreprises. La connaissance de l'autre et du fonctionnement de l'autre permettra, j'en suis sûr, de créer une société nouvelle. »

par **Aimée Le Goff**, mai 2016, **Handicap.fr**

* un saltimbanque : un artiste du spectacle de rue

1. Quel est le rôle de Josef Schovanec au sein du cabinet de la secrétaire d'État ? /2
2. Citez trois métiers exercés par Josef Schovanec. /1,5
3. Selon Josef Schovanec, une meilleure compréhension de l'autisme conduirait à une meilleure insertion des personnes qui en sont atteintes. **V / F** /1,5
4. Que propose Josef Schovanec pour favoriser l'emploi des personnes autistes ? /2
5. Quel facteur joue un rôle majeur lors de la scolarité des enfants autistes ? /2
6. Josef Schovanec s'inscrit dans une longue lignée de personnes autistes présentes sur la scène politique en France. **V / F** /1
Justification :
7. Nous sommes encore loin d'une insertion complète des personnes autistes dans les entreprises. **V / F** /2
Justification :
8. Expliquez la phrase : « Les entreprises sont plus nombreuses à percevoir le potentiel des adultes autistes, à l'instar de la multinationale Microsoft. » /1

CONSEILS

- Si vous ne comprenez pas tout, pas de stress ! Cherchez l'information qui vous permet de répondre à la question.
- Ne rédigez pas de longues phrases, répondez directement aux questions et soyez précis.
- Pour les questions « Vrai ou Faux ? », vous devez copier la partie du texte qui justifie votre réponse.

PRÉPARATION AU DELF B2 / PRODUCTION ÉCRITE

DANS CETTE ÉPREUVE, VOUS DEVEZ EXPRIMER UNE OPINION PERSONNELLE ARGUMENTÉE.
VOUS AUREZ 1 H POUR RÉDIGER UN TEXTE DE 250 MOTS ENVIRON, CE QUI CORRESPOND À
23-28 LIGNES.

QUELQUES CONSEILS POUR L'EXAMEN

- Consacrez au moins 10 min à l'analyse du sujet ; surlignez les mots-clés, dégagez le thème principal et trouvez la problématique (la question à laquelle le sujet répond).
- Faites un brouillon ; vous pouvez y écrire vos idées dans le désordre (comme un remue-méninges) ou vous pouvez faire plusieurs colonnes (idées, exemples). Votre objectif est d'avoir tous vos arguments pour ensuite les organiser dans un texte.
- Attention, vous devez produire une argumentation ; organisez vos idées de manière claire et logique, utilisez les connecteurs du discours (*car, de plus, pourtant*, etc.).
- Faites attention à la mise en page liée au type de texte (lettre, critique, débat, etc.).
- Gardez 5 min pour vous relire ; la grammaire et l'orthographe comptent.

EXERCICE / CONTRIBUTION À UN DÉBAT

« Si le nombre de covoitureurs continue d'augmenter, c'est surtout grâce à l'effet de mode, mais je ne suis pas convaincu que le covoiturage soit une façon de voyager très écologique. Après tout, les passagers de la voiture pourraient prendre le train s'ils se souciaient vraiment de l'état de notre planète... En ce qui me concerne, l'idée d'être forcé à partager une voiture pour faire la conversation à des inconnus pendant plusieurs heures ne m'attire pas du tout. On oublie aussi que ces inconnus pourraient être de mauvais conducteurs, ou pire, des fous ! Je préfère voyager en tout confort et sérénité et dépenser un peu plus d'argent. »
Marc, à Lannion (22) dans le courrier des lecteurs, rubrique « Nouveaux partages » de l'hebdomadaire *Verts et Ouverts*.



- Vous écrivez au magazine pour réagir à ce courrier. Vous défendez votre point de vue dans un texte de 250 mots environ.

COMPRÉHENSION DES ÉCRITS 25 points

Durée de l'épreuve : 50 minutes

CONSEILS

- › Avant de commencer la lecture du texte, observez le paratexte (source, auteur, date, titres, sous-titres) afin de définir la nature du document.
- › Lisez ensuite les questions.
- › Faites une première lecture globale du texte pour repérer le thème du document.
- › Essayez de déduire le sens des mots inconnus d'après le contexte.
- › Reconstituez la trame du texte : combien y a-t-il de paragraphes ? Quel est le point de vue de l'énonciateur ? Quels sont les arguments et contre-arguments développés dans le texte ? Entourer les mots de liaison vous aidera à réaliser ce travail.
- › Utilisez des couleurs pour distinguer les arguments principaux des arguments secondaires et des exemples.

La longue histoire du dimanche

- 1 **L'examen de la proposition de loi sur l'extension du travail dominical a été reporté à la mi-janvier. Un vrai débat de société s'est ouvert... Avec un avantage aux défenseurs du septième jour chômé.**

C'est une coalition hétéroclite qui a remporté la bataille du dimanche. Les cinq confédérations syndicales, l'épiscopat¹, la Fédération protestante de France, les petits patrons de la CGPME², les artisans de l'UPA³, les députés socialistes et une soixantaine de leurs collègues de l'UMP⁴ : tous sont montés au créneau pour dire non à la proposition de loi d'extension du travail dominical. Avec succès. La dernière mouture du texte, résultat d'un compromis au sein de la majorité, n'est plus qu'une copie pâlichonne du projet initial : les magasins pourront ouvrir leurs portes dix dimanches par an, au lieu de cinq aujourd'hui. On ne s'attaque pas impunément à un repère culturel et temporel aussi fort que le septième jour. Car ce sacré dimanche a une longue histoire derrière lui...

Un temps libre encadré

15 Jour du Seigneur cher à l'Église, il est supprimé après la révolution de 1789, puis voué aux gémonies⁵ par Napoléon, sous prétexte que, « le peuple mangeant le dimanche, il doit pouvoir travailler le dimanche ». Au XIX^e siècle, alors qu'ouvriers et couturières, maçons et domestiques triment sans relâche pour des salaires de misère, l'industrialisation dévoreuse de main-d'œuvre et de temps balaie toute velléité de revendication.

20 Pourtant, dans les années 1890, les garçons coiffeurs et les employés des grands magasins manifestent, avec le soutien de la CGT⁶, pour obtenir une demi-journée de repos hebdomadaire. Ils n'en peuvent plus : près de la moitié d'entre eux meurent avant 40 ans. La classe ouvrière est également à bout : maladie et alcoolisme y font des ravages. « Ce sont les révoltes de la rue et les mouvements hygiénistes qui ont mis le gouvernement sous pression », explique Robert Beck, maître de conférences à l'université de Tours et auteur du livre *Histoire du dimanche de 1700 à nos jours* (L'Atelier).

25 Victoire en 1906 : la loi du 13 juillet instaure une trêve dominicale obligatoire. « On réinvente le dimanche dans une perspective laïque, poursuit Beck. Le texte de 1906 repose sur deux valeurs nouvelles : le repos et la famille. Le pouvoir politique cherche à encadrer le temps libre des salariés : un dimanche avec leur femme au foyer doit les tenir à l'écart des bistrotts et relancer la natalité. » En 1913, moins de 1 travailleur sur 3, dérogations obligent, bénéficie réellement de ces vingt-quatre heures chômées. Le repos hebdomadaire n'entrera vraiment dans les mœurs qu'après la Grande Guerre.

30 Au fil du temps et des évolutions sociologiques, le dimanche s'est métamorphosé. « Longtemps, il fut une journée remplie d'obligations sociales, souligne le sociologue Paul Yonnet. Chacun se devait d'assister à la messe et de participer aux fêtes collectives et aux réunions familiales. Parallèlement à l'urbanisation et à la déchristianisation de la société française, le septième jour, libéré de ces contraintes, est entré dans l'ère du temps libre. » À chacun, désormais, d'en faire ce qu'il veut ou ce qu'il peut.

35 **Un temps mort sacré**

Les Français sont attachés à leur pause dominicale. Selon une récente enquête réalisée par Ipsos⁷, 84 % d'entre eux jugent « important, voire primordial, pour la vie familiale, associative, culturelle ou religieuse que le dimanche reste le jour de repos commun à la plupart des salariés ». « L'homme sent que son destin n'est pas d'être en permanence contraint par des impératifs de production et de consommation, estime le pasteur Jean-Pierre Rive, président de la commission Église et société de la Fédération protestante de France. Il a aussi besoin d'un temps de recul, de gratuité, de non-concurrence. D'une trêve dans la course à la rentabilité économique et financière. » Certains, pourtant, haïssent cette béance dans leur agenda, ce vide, ce temps mort. Sur Internet, miroir numérique de nos états d'âme, forums et blogs disent le spleen dominical : « Le monde tourne au ralenti »... « J'ai l'impression que tout s'arrête »... « À bas les jours où l'on se morfond ! » Pour le psychiatre Serge Hefez, c'est bien la preuve que le dimanche est inscrit de manière indélébile dans notre psyché. « Nous sommes imprégnés par l'idée qu'il s'agit d'un moment particulier, analyse-t-il. Jour du Seigneur pour les chrétiens ou jour de la famille dans l'idéal laïque, il charrie bons et mauvais souvenirs, nostalgie des repas dominicaux ou haine de la parentèle. » Le temps des hommes s'articule autour de ce jour chômé. « Ce repère, véritable marqueur collectif, est essentiel dans une période d'angoisse identitaire comme celle que nous traversons », observe le sociologue Jean Viard. Derrière la défense du dimanche pointe, en effet, la grande peur de l'« éparpillement du vivre-ensemble », selon la jolie formule de Paul Yonnet. C'est pourquoi Jean-Charles Descubes, archevêque de Rouen et président du Conseil pour les questions familiales et sociales au sein de la Conférence des évêques de France, plaide, lui aussi, en faveur d'un temps des retrouvailles. « Dans le Sud-Ouest, les matchs de rugby du dimanche font la cohésion d'un bourg, par-delà les différences et les désaccords », note-t-il. Il y aurait bien un moyen de réconcilier les opposants au dimanche chômé avec ses défenseurs : « Plutôt que les commerces, on pourrait ouvrir les infrastructures publiques – musées, bibliothèques et piscines, notamment – en faisant appel au volontariat des étudiants et des seniors, avance le sociologue Jean-Yves Boulin. Voilà de vrais lieux de rencontre et de cohésion sociale. » Pourquoi pas ?...

Anne Vidalie, Marie Huret, *L'Express*, 23 décembre 2008

1. Ensemble des évêques de l'Église
2. Confédération Générale du patronat des Petites et Moyennes Entreprises
3. Union Professionnelle Artisanale
4. Union pour un Mouvement Populaire, parti politique français de droite
5. Critiqué, rejeté
6. Confédération Générale du Travail
7. Institut français de sondages

→ **QUESTIONS**

Lisez le texte ci-dessus et répondez aux questions.

1. Quel autre titre pourrait convenir au texte ? 1,5 point
 - a. Naissance d'une nouvelle loi
 - b. Le dimanche, un jour comme les autres
 - c. Oui à l'ouverture des magasins le dimanche
 - d. Travailler le dimanche, sujet de controverse
2. Quel est le sujet du « débat de société » mentionné à la ligne 2 ? Qui a remporté ce débat ? Expliquez avec vos propres mots. 2,5 points
3. Que signifie la phrase « le peuple mangeant le dimanche, il doit pouvoir travailler le dimanche » (l. 14-15) ? Que peut-on penser de cette formule ? 2 points
4. Pourquoi personne ne s'est-il battu contre le travail le dimanche au XIX^e siècle ? Reformulez le texte. 2 points
5. Dites si c'est vrai ou faux et justifiez votre réponse en citant un passage du texte. 4 points

Chaque item est noté 2 points ; le candidat obtient le total des points si le choix V/F et la justification sont corrects, sinon aucun point.

 - a. La loi du 13 juillet 1906 repose sur des valeurs religieuses. ...V/F
 - b. L'application de cette loi est effective dès 1906.V/F
6. D'après le sociologue Paul Yonnet, aujourd'hui le dimanche est une journée consacrée... 1,5 point
 - a. aux loisirs.
 - b. à la famille.
 - c. à la religion.
7. D'après le pasteur Jean-Pierre Rive, que représente le dimanche ? Expliquez avec vos propres mots. 2 points

8. Pour le psychiatre Serge Hefez, le dimanche... 1,5 point
- a un statut à part.
 - est synonyme d'ennui.
 - doit rester un jour chômé.
9. Que signifie « la grande peur de l'«éparpillement du vivre-ensemble» » (l. 52) ? Expliquez avec vos propres mots. 2 points
10. Dites si c'est vrai ou faux et justifiez votre réponse en citant un passage du texte. 4 points
- Chaque item est noté 2 points ; le candidat obtient le total des points si le choix V/F et la justification sont corrects, sinon aucun point.
- En temps de crise, le dimanche perd sa valeur symbolique. V/F
 - Les activités collectives pratiquées le dimanche maintiennent le lien social. V/F
11. En conclusion, quelle solution est proposée pour clore le débat ? Expliquez avec vos propres mots. 2 points

PRODUCTION ÉCRITE

Durée de l'épreuve : 2 h 30



Exercice 1 : Synthèse de documents 13 points

Vous ferez une synthèse de 130 à 145 mots des textes suivants du dossier 4 : « La mondialisation en marche dans un quartier populaire » (p. 15) et « Agoravox » (p. 15).

Pour cela, vous dégagerez les idées et les informations essentielles qu'ils contiennent, vous les regrouperez et les classerez en fonction du thème commun aux documents, puis vous les présenterez avec vos propres mots, sous forme d'un nouveau texte suivi et cohérent. Vous pourrez donner un titre à votre synthèse.

CONSEILS

- > Une synthèse n'est pas une succession de résumés : vous devez rassembler en un seul texte cohérent les idées contenues dans plusieurs textes.
- > Restez fidèle aux textes de départ : n'ajoutez ni idées personnelles ni commentaires.
- > Seuls les mots-clés des documents de départ peuvent être repris (et non des phrases entières).
- > Indiquez le nombre de mots de votre synthèse (1 mot = tout ensemble de signes placé entre deux espaces). Par exemple, « porte-parole » = 1 mot, « un beau paysage » = 3 mots, « Il ne l'a pas dit » = 5 mots.
- > Attention à bien respecter la longueur indiquée dans la consigne (- 1 point par tranche de 20 mots en plus ou en moins).

Voir « Techniques pour faire une synthèse de documents » p. 18-19, niveau C1.1

Exercice 2 : Essai argumenté 12 points

Utiliser Internet pour se faire connaître est-il un bon moyen de trouver un emploi ? N'y a-t-il pas un risque à s'exposer sur Internet ?

En tant qu'étudiant(e), vous rédigez un article sur ce thème pour le journal de votre université. Vous exprimez très clairement votre point de vue en vous appuyant sur des exemples précis. (240 à 260 mots)

CONSEILS

- > Il s'agit d'un texte argumenté. Vous devez donc maîtriser l'argumentation et respecter la forme proposée dans la consigne (article de journal, lettre, forum de discussion sur Internet, etc.).
- > Votre texte doit être clair et bien présenté. Faites des paragraphes (une idée par paragraphe), sautez des lignes, utilisez des connecteurs logiques.
- > Respectez la consigne de longueur indiquée.

Voir « Techniques pour argumenter » p. 18-19

ANNEXE 6 : Démonstration de sujets d'examen

Université des Sciences et de la Technologie d'Oran. Mohamed Boudiaf.

U.S.T.O. M.B. Faculté de Chimie. **Module : français. M.P.** Mai 2018

RATTRAPAGE

Nom / prénom :Section Groupe.....

Sujet :

Rédigez une **lettre formelle** (ou lettre administrative), dans laquelle vous vous adressez à votre **Chef de Département** pour l'informer que votre **note d'examen M.P. n'a pas été affichée.**

Travail demandé : Ecrivez votre lettre en mentionnant les informations nécessaires.

(Expéditeur, date et lieu, destinataire, objet, signature, etc.)

REPONDRE AU VERSO DE CE SUJET

ANNEXE 7 : 10 COPIES D'EXAMEN

Université des Sciences et de la Technologie d'Oran. Mohamed Boudiaf. USTO / MB

Faculté de Chimie. 1ère année LMD. Sections : 3 et 5. Examen : Français Langue Etrangère. S1/2018.2019

Nom : Prénom : Groupe : 133 Section : 03

Exercice 1 : Donnez le participe passé des verbes suivants.

| Verbe | Participe passé | Verbe | Participe passé |
|------------|-----------------|----------|-----------------|
| acquérir | acquis | offrir | offert |
| apercevoir | aperçu | perdre | perdu |
| atteindre | atteint | pleuvoir | pleuvé |
| boire | bu | résoudre | résolu |
| conclure | conclu | savoir | sû |
| couvrir | couvert | tenir | tenu |
| craindre | craindu | vaincre | vaincu |
| émouvoir | ému | vivre | vécu |
| mouvoir | mouvé | voir | vu |
| nuire | nu | Vouloir | voulu |

Exercice 2 : Complétez le tableau suivant.

| Infinitif | Présent de l'indicatif | Présent du subjonctif |
|-----------|------------------------|-----------------------|
| suivre | il suit | que nous suivions |
| résoudre | Il résout | que il résoud |
| vaincre | Nous vainquons | Que nous fuyions |
| plaire | Vous pliez | Que vous pliez |
| lire | Tu lis | Que tu lisais |

Exercice 3 : Dans le texte suivant, il y a des erreurs. Réécrivez le texte en corrigeant les erreurs.

Texte avec erreurs : D'après un compte indien, une femme lança un cri de guère persan l'or d'une bataille. Aile poussa son petit cheval haut plus eau combat, au chœur de l'ennemi. L'endroit houx la femme frappa son cou a été retourné en toux sens.

Texte corrigé :

D'après un conte indien, une femme lança un cri de guerre persan, l'hor d'une bataille. Elle poussa son petit cheval haut plus haut comme bas, au cœur de l'ennemi, à l'endroit où la femme frappa, son cou a été retourné en tous sens.

Exercice 4 : Donnez le contraire (antonyme) des mots suivant

| Mots | Contraire | Mots | Contraire |
|-------------|-----------------|----------|-----------|
| méfais | fait | déterrer | enterrer |
| lisible | illisible | illusion | réalité |
| inflammable | non inflammable | pure | impure |

Nom : ~~.....~~ Prénom : ~~.....~~ Groupe : ~~.....~~ Section : ~~.....~~

Exercice 1 : Donnez le participe passé des verbes suivants.

| Verbe | Participe passé | Verbe | Participe passé |
|------------|-----------------|----------|-----------------|
| acquérir | | offrir | |
| apercevoir | | perdre | |
| atteindre | | pleuvoir | |
| boire | | résoudre | |
| conclure | | savoir | |
| couvrir | | tenir | |
| craindre | | vaincre | |
| émouvoir | | vivre | |
| mouvoir | | voir | |
| nuire | | Vouloir | |

Exercice 2 : Complétez le tableau suivant.

| Infinitif | Présent de l'indicatif | Présent du subjonctif |
|-----------|------------------------|-----------------------|
| suivre | vous suivez | que vous suiviez |
| résoudre | Il résout | que il résolve |
| fuir | Nous fuions | Que nous fuions |
| pleuvoir | Vous pleuvez | Que vous pleuviez |
| lire | Tu lis | Que tu lises |

Exercice 3 : Dans le texte suivant, il y a des erreurs. Réécrivez le texte en corrigeant les erreurs.

Texte avec erreurs : D'après un compte indien, une femme lança un cri de guère persan l'or d'une bataille. Aile poussa son petit cheval haut plus eau combat, au chœur de l'ennemi. L'endroit houx la femme frappa son cou a été retourné en toux sens.

Texte corrigé :

D'après un ~~compte~~ compte indien, une femme ~~lança~~ lança un ~~crie~~ cri de ~~guerre~~ guerre l'or d'une ~~bataille~~ bataille. Elle ~~poussa~~ poussa son ~~petit~~ petit cheval ~~haut~~ haut ~~plus~~ plus ~~eau~~ au ~~combat~~ combat, ~~chœur~~ chœur de l'ennemi. L'endroit ~~houx~~ où la femme ~~frappa~~ frappa son cou a été ~~retourné~~ retourné en ~~toux~~ tous sens.

Exercice 4 : Donnez le contraire (antonyme) des mots suivant

| Mots | Contraires | Mots | Contraire |
|-------------|------------------|----------|---------------|
| méfaits | ..... | déterrer | ..... |
| lisible | <u>instable</u> | illusion | ..... |
| inflammable | <u>flammable</u> | pure | <u>impure</u> |

Nom : ~~.....~~ Prénom : ~~.....~~ Groupe : 157 Section : 5

M
D

Exercice 1 : Donnez le participe passé des verbes suivants.

| Verbe | Participe passé | Verbe | Participe passé |
|------------|------------------------------------|----------|-----------------------------------|
| acquérir | acqu er ^{is} | offrir | off er ^{ert} |
| apercevoir | aperç u ^{us} | perdre | perd u ^{us} |
| atteindre | atte int ^{int} | pleuvoir | pleuv u ^{us} |
| boire | boi t ^{us} | résoudre | résolv u ^{us} |
| conclure | concl u ^{us} | savoir | sav u ^{us} |
| couvrir | couv ert ^{ert} | tenir | ten u ^{us} |
| craindre | crain t ^t | vaincre | vainc u ^{us} |
| émouvoir | émouv u ^{us} | vivre | viv u ^{us} |
| mouvoir | mouv u ^{us} | voir | vu |
| nuire | nuis it ^{it} | Vouloir | voul u ^{us} |

Exercice 2 : Complétez le tableau suivant.

| Infinitif | Présent de l'indicatif | Présent du subjonctif |
|---------------------|--|---|
| suivre | tu suiv ^{is} | que il ^{il} suiv ^e |
| résoudre | Il résout ^{résout} | que il ^{il} résout ^{résout} |
| fuyez | Nous fuyons ^{fuyons} | Que nous fuyons ^{fuyions} |
| pliez | Vous pliez ^{pliez} | Que vous pliez ^{pliez} |
| lire | Tu lira ^{lis} | Que tu lira ^{lira} |

Exercice 3 : Dans le texte suivant, il y a des erreurs. Réécrivez le texte en corrigeant les erreurs.

Texte avec erreurs : D'après un compte indien, une femme lança un cri de guère persan l'or d'une bataille. Aile poussa son petit cheval haut plus eau combat, au chœur de l'ennemi. L'endroit houx la femme frappa son cou a été retourné en toux sens.

Texte corrigé :

D'après un compte indien, une femme lança un cri de guère persan l'or d'une bataille. Aile poussa son petit cheval haut plus eau combat, au chœur de l'ennemi. L'endroit houx la femme frappa son cou a été retourné en toux sens.

Exercice 4 : Donnez le contraire (antonyme) des mots suivant

| Mots | Contraire | Mots | Contraire |
|-------------|-----------------|----------|-----------|
| méfais | benefais | déterrer | enterrer |
| lisible | illisible | illusion | réalité |
| inflammable | non inflammable | pure | impure |

Nom : ~~.....~~ Prénom : ~~.....~~ Groupe : 157 Section : 5

Mo
19

Exercice 1 : Donnez le participe passé des verbes suivants.

| Verbe | Participe passé | Verbe | Participe passé |
|------------|-----------------|----------|-----------------|
| acquérir | acquis | offrir | offert |
| apercevoir | aperçus | perdre | perdu |
| atteindre | atteint | pleuvoir | pleuvu |
| boire | bû | résoudre | résolu |
| conclure | conclu | savoir | sû |
| couvrir | couvert | tenir | tenus |
| craindre | craindre | vaincre | vaincu |
| émouvoir | ému | vivre | vivus |
| mouvoir | mû | voir | vu |
| nuire | nui | vouloir | voulu |

Exercice 2 : Complétez le tableau suivant.

| Infinitif | Présent de l'indicatif | Présent du subjonctif |
|-----------|------------------------|-----------------------|
| suivre | il suit | qu'il suive |
| résoudre | Il résout | qu'il résolve |
| échapper | Nous échappons | Que nous échappions |
| pleuvoir | Vous pleuvez | Que vous pleuviez |
| lire | Tu lis | Que tu lises |

Exercice 3 : Dans le texte suivant, il y a des erreurs. Réécrivez le texte en corrigeant les erreurs.

Texte avec erreurs : D'après un compte indien, une femme lança un cri de guère persan l'or d'une bataille. Aile poussa son petit cheval haut plus eau combat, au chœur de l'ennemi. L'endroit houx la femme frappa son cou a été retourné en toux sens.

Texte corrigé :

D'après un compte indien, une femme lança un cri de guerre persan l'or d'une bataille. elle poussa son petit cheval haut plus haut de combat, au cœur de l'ennemi, l'endroit où la femme frappa leur cou a été retourné en tous sens

Exercice 4 : Donnez le contraire (antonyme) des mots suivant

| Mots | Contraires | Mots | Contraire |
|-------------|------------------|----------|-----------|
| méfais | bienfaits | déterrer | enterrer |
| lisible | incompréhensible | illusion | réalité |
| inflammable | incombustible | pure | impure |

Nom : ~~.....~~ Prénom : ~~.....~~ Groupe : 157 Section : a5

No. 10
=

Exercice 1 : Donnez le participe passé des verbes suivants.

| Verbe | Participe passé | Verbe | Participe passé |
|------------|-----------------|----------|-----------------|
| acquérir | acquéré | offrir | offert |
| apercevoir | aperçue | perdre | perdu |
| atteindre | atteint | pleuvoir | pleuvé |
| boire | bue | résoudre | résolu |
| conclure | conclu | savoir | savoué |
| couvrir | couvert | tenir | tenu |
| craindre | craindre | vaincre | vaincu |
| émouvoir | ému | vivre | vivé |
| mouvoir | mouvé | voir | vu |
| nuire | nuisé | Vouloir | voulu |

Exercice 2 : Complétez le tableau suivant.

| Infinitif | Présent de l'indicatif | Présent du subjonctif |
|-----------|------------------------|-----------------------|
| suivre | Je suis | que je sois |
| résoudre | Il résout | que il résoive |
| fuir | Nous fuions | Que nous fuyions |
| plier | Vous pliez | Que vous pliez |
| lire | Tu lis | Que tu lise |

Exercice 3 : Dans le texte suivant, il y a des erreurs. Réécrivez le texte en corrigeant les erreurs.

Texte avec erreurs : D'après un compte indien, une femme lança un cri de guère persan l'or d'une bataille. Aile poussa son petit cheval haut plus eau combat, au chœur de l'ennemi. L'endroit houx la femme frappa son cou a été retourné en toux sens.

Texte corrigé :

D'après un compte indien, une femme lança un cri de guerre persan lors d'une bataille. Elle poussa son petit cheval haut dans le combat, au cœur de l'ennemi. L'endroit où la femme frappa son cou a été retourné en tous sens.

Exercice 4 : Donnez le contraire (antonyme) des mots suivant

| Mots | Contraire | Mots | Contraire |
|-------------|-----------|----------|-----------|
| méfais | | déterrer | ..... |
| lisible | | illusion | ..... |
| inflammable | | pure | ..... |

Nom : ~~.....~~ Prénom : ~~.....~~ Groupe : 133 Section : 3

Exercice 1 : Donnez le participe passé des verbes suivants.

| Verbe | Participe passé | Verbe | Participe passé |
|------------|-----------------|----------|-----------------|
| acquérir | | offrir | |
| apercevoir | | perdre | |
| atteindre | | pleuvoir | |
| boire | | résoudre | |
| conclure | | savoir | |
| couvrir | | tenir | |
| craindre | | vaincre | |
| émouvoir | | vivre | |
| mouvoir | | voir | |
| nuire | | Vouloir | |

08/08

Exercice 2 : Complétez le tableau suivant.

| Infinitif | Présent de l'indicatif | Présent du subjonctif |
|--------------|------------------------|---------------------------|
| suivre | je <u> suis </u> | que je <u> sois </u> |
| | il <u> résout </u> | qu'il <u> résolve </u> |
| <u> Eux </u> | Nous <u> Fuy </u> | Que nous <u> fuyions </u> |
| | Vous <u> pliez </u> | Que vous <u> pliez </u> |
| lire | Tu <u> lis </u> | Que tu <u> lis </u> |

Exercice 3 : Dans le texte suivant, il y a des erreurs. Réécrivez le texte en corrigeant les erreurs.

Texte avec erreurs : D'après un compte indien, une femme lança un cri de guère persan l'or d'une bataille. Aile poussa son petit cheval haut plus eau combat, au chœur de l'ennemi. L'endroit houx la femme frappa son cou a été retourné en toux sens.

Texte corrigé :

D'après un ~~le~~ compte indien, une ~~l'or~~ femme lança un cri de guerre persan d'une bataille. Elle poussa son petit cheval haut plus eau combat, au chœur de l'ennemi. L'endroit houx la femme frappa son cou a été retourné en toux sens.

Exercice 4 : Donnez le contraire (antonyme) des mots suivant

| Mots | Contraires | Mots | Contraire |
|-------------|--------------------|----------|---------------------|
| méfais | ..... | déterrer | <u> F. l'homme </u> |
| lisible | ..... | illusion | <u> variable </u> |
| inflammable | <u> Flammable </u> | pure | <u> impure </u> |

Nom : Lounis Prénom : Jatiana Groupe : 157 Section : 5

Exercice 1 : Donnez le participe passé des verbes suivants.

| Verbe | Participe passé | Verbe | Participe passé |
|------------|-----------------|----------|-----------------|
| acquérir | acquis | offrir | offert |
| apercevoir | aperçus | perdre | perdu |
| atteindre | atteints | pleuvoir | pleuvu |
| boire | bû | résoudre | résolu |
| conclure | conclu | savoir | sû |
| couvrir | couvert | tenir | tenu |
| craindre | craindu | vaincre | vaincu |
| émouvoir | ému | vivre | vécu |
| mouvoir | mû | voir | vu |
| nuire | nui | vouloir | voulu |

Exercice 2 : Complétez le tableau suivant.

| Infinitif | Présent de l'indicatif | Présent du subjonctif |
|-----------|------------------------|-----------------------|
| suivre | moi suis | que nous suivions |
| résoudre | Il résout | qu'il résolve |
| fuyez | Nous fuyons | Que nous fuyions |
| pliez | Vous pliez | Que vous pliez |
| lire | Tu lis | Que tu lises |

Exercice 3 : Dans le texte suivant, il y a des erreurs. Réécrivez le texte en corrigeant les erreurs.

Texte avec erreurs : D'après un compte indien, une femme lança un cri de guère persan l'or d'une bataille. Aile poussa son petit cheval haut plus eau combat, au chœur de l'ennemi. L'endroit houx la femme frappa son cou a été retourné en toux sens.

Texte corrigé :

D'après un compte indien, une femme lança un cri de guerre persan l'or d'une bataille. Elle poussa son petit cheval haut plus au combat, au chœur de l'ennemi; l'endroit houx la femme frappa son cou a été retourné en tout sens.

Exercice 4 : Donnez le contraire (antonyme) des mots suivant

| Mots | Contraires | Mots | Contraire |
|-------------|-------------|----------|------------|
| méfais | fait | déterrer | terre |
| lisible | illisible | illusion | déillusion |
| inflammable | inflammable | pure | impure |

8

Nom : Prénom : Groupe : 158 Section : 5

Exercice 1 : Donnez le participe passé des verbes suivants.

| Verbe | Participe passé | Verbe | Participe passé |
|------------|-----------------|----------|-----------------|
| acquérir | été acquis | offrir | |
| apercevoir | été aperçu | perdre | |
| atteindre | été atteint | pleuvoir | |
| boire | été bu | résoudre | |
| conclure | été conclu | savoir | |
| couvrir | été couvert | tenir | |
| craindre | été craint | vaincre | |
| émouvoir | été ému | vivre | |
| mouvoir | été mu | voir | |
| nuire | été nu | Vouloir | |

10/20

Exercice 2 : Complétez le tableau suivant.

| Infinitif | Présent de l'indicatif | Présent du subjonctif |
|-----------|------------------------|-----------------------|
| suivre | tu suis | que tu sois |
| résoudre | Il résout | qu'il résolve |
| fuir | Nous fuons | Que nous fuions |
| plier | Vous pliez | Que vous pliez |
| lire | Tu lis | Que tu lises |

Exercice 3 : Dans le texte suivant, il y a des erreurs. Réécrivez le texte en corrigeant les erreurs.

Texte avec erreurs : D'après un compte indien, une femme lança un cri de guère persan l'or d'une bataille. Aile poussa son petit cheval haut plus eau combat, au chœur de l'ennemi. L'endroit houx la femme frappa son cou a été retourné en toux sens.

Texte corrigé :

Dans son pays, une complot indien, une femme lança un cri de guerre persan l'or d'une bataille. Elle poussa son petit cheval haut plus haut, au cœur de l'ennemi. L'endroit où la femme frappa son cou a été retourné en tous sens.

Exercice 4 : Donnez le contraire (antonyme) des mots suivant

| Mots | Contraire | Mots | Contraire |
|-------------|-----------------|----------|-----------|
| méfais | benefais | déterrer | enterrer |
| lisible | illisible | illusion | réalité |
| inflammable | non inflammable | pure | impure |

Nom : ~~ABOU ABOR~~ Prénom : ~~RADEJANE~~ Groupe : 118 Section : 4

Exercice 1 : Donnez le participe passé des verbes suivants.

| Verbe | Participe passé | Verbe | Participe passé |
|------------|-----------------|----------|-----------------|
| acquérir | | offrir | offert |
| apercevoir | aperçu | perdre | perdu |
| atteindre | | pleuvoir | pleu |
| boire | bu | résoudre | résolu |
| conclure | conclu | savoir | sû |
| couvrir | couvert | tenir | tenu |
| craindre | | vaincre | vaincu |
| émouvoir | | vivre | vécu |
| mouvoir | | voir | vu |
| nuire | | Vouloir | voulu |

11
20

Exercice 2 : Complétez le tableau suivant.

| Infinitif | Présent de l'indicatif | Présent du subjonctif |
|-----------|------------------------|-----------------------|
| suivre | tu suis | tu suives |
| résoudre | il résout | il résolve |
| faire | Nous faisons | Que nous fusions |
| plaire | Vous pliez | Que vous pliez |
| lire | Tu lis | Que tu lises |

Exercice 3 : Dans le texte suivant, il y a des erreurs. Réécrivez le texte en corrigeant les erreurs.

Texte avec erreurs : D'après un compte indien, une femme lança un cri de guère persan l'or d'une bataille. Aile poussa son petit cheval haut plus eau combat, au chœur de l'ennemi. L'endroit houx la femme frappa son cou a été retourné en tous sens.

Texte corrigé :
 D'après un compte indien, une femme lança un cri de guerre persan lors d'une bataille. Elle poussa son petit cheval au plus haut au combat, au chœur de l'ennemi. La femme frappa son cou qui a été retourné en tous sens.

Exercice 4 : Donnez le contraire (antonyme) des mots suivant

| Mots | Contraires | Mots | Contraire |
|-------------|------------|----------|-----------|
| méfais | bienfaits | déterrer | enterrer |
| lisible | illisible | illusion | réalité |
| inflammable | flammable | pure | impure |

à remettre au professeur

Nom : ~~.....~~ (DATT) Groupe : 6 Section : 3

Exercice 1 : Donnez le participe passé des verbes suivants.

| Verbe | Participe passé | Verbe | Participe passé |
|------------|-----------------|----------|-----------------|
| acquérir | acquéri | offrir | off |
| apercevoir | aperçeu | perdre | perdu |
| atteindre | atteint | pleuvoir | pleuv |
| boire | bu | résoudre | résolu |
| conclure | conclu | savoir | sav |
| couvrir | couvert | tenir | ten |
| craindre | crain | vaincre | vainc |
| émouvoir | ému | vivre | viv |
| mouvoir | mou | voir | vu |
| nuire | nui | Vouloir | voulu |

Exercice 2 : Complétez le tableau suivant.

| Infinitif | Présent de l'indicatif | Présent du subjonctif |
|---------------------|------------------------|----------------------------|
| suivre | suit..... | suive..... |
| résoudre..... | Il résout | résolve..... |
| fuir..... | Nous fuions..... | Que nous fuions..... |
| plier..... | Vous pliez | Que vous pliez..... |
| lire | Tu lis..... | Que tu lis..... |

Exercice 3 : Dans le texte suivant, il y a des erreurs. Réécrivez le texte en corrigeant les erreurs.

Texte avec erreurs : D'après un compte indien, une femme lança un cri de guère persan l'or d'une bataille. Aile poussa son petit cheval haut plus eau combat, au chœur de l'ennemi. L'endroit houx la femme frappa son cou a été retourné en toux sens.

Texte corrigé :

D'après un compte indien, une femme lança un cri de guerre persan l'or d'une bataille. Aile poussa son petit cheval haut plus eau combat au chœur de l'ennemi.

Exercice 4 : Donnez le contraire (antonyme) des mots suivant

| Mots | Contraires | Mots | Contraire |
|-------------|----------------------------|----------|-----------|
| méfais | fait..... | déterrer | ..... |
| lisible | illisible..... | illusion | ..... |
| inflammable | non inflammable..... | pure | ..... |

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

OUVRAGES

- BEACCO J-C et DAROT M. (1984). « *Analyses de discours. Lecture et expression* ». Paris : Hachette/Larousse, 176 p.
- BENVENISTE Emile (1966) « *Problèmes de linguistique générale* », 2 vol. Gallimard 1966/74.
- BENVENISTE Emile (1966). « *Catégorie de pensée et catégories de langue. Problèmes de linguistique générale, I* », Gallimard, pp 63-74.
- BENVENISTE Emile (1966). *Les relations de temps dans le verbe français. Problèmes de linguistique générale, I*, Gallimard, pp 237-250.
- BENVENISTE Emile (1966). *La philosophie analytique et le langage. Problèmes de linguistique générale I*, Gallimard, pp 267-276. HUC Pierre et SMITH Vincent Brigitte in *Le français dans le monde*. N° 357 Juin 2008.
- CHALLE Odile (2002). *Enseigner le français de spécialité*, Economica.
- CHOMSKY, Noam. (1969). *La linguistique cartésienne. Un chapitre de l'histoire de la pensée rationaliste*, Le seuil, coll. *L'ordre philosophique*, 183 p.
- CHOMSKY, Noam (1959), *Structures syntaxiques*, Paris, Seuil, 141 p.
- CHOMSKY, Noam (1970), *Le langage et la pensée*, Paris, Payot, *Petite bibliothèque*, 145 p.
- COUILLEROT, J. et FARIOL, H. (août/sept. 1990) : « *Français sur objectifs spécifiques. Parier sur l'avenir* » in *Le français dans le monde* n° 235, pp. 29-33.
- CUQ (J.P) / GRUCA (I) (2002) *Cours de didactique du FLES* ». P.U. Grenoble 2002.
- DELBART Anne-Rosine (2014). *La littérature en FLE : état des lieux et nouvelles perspectives* Paris : Hachette FLE, 111 p.
- DUCROT Oswald (1972). « *Dire ou ne pas dire. Principes de sémantique linguistique* ». Hermann.
- DUCROT Oswald. « *Les échelles argumentatives* », Minuit, coll, *Propositions*, 239 p.
- ELIMAM Abdou (1990). « *Linguistique théorique et modernité langagière* » (thèse D. d'état)
- ELIMAM Abdou (2003). *Le Maghribi alias ed-darija, langue consensuelle du Maghreb*, Dar El Gharb.
- ELIMAM Abdou (2004) « *Langue maternelle et citoyenneté* », Edition Dar El Gharb.
- ELIMAM Abdou (2006). « *L'exception linguistique en didactique* ». Dar El Gharb.

- ELIMAM Abdou (2013). *Le français, langue seconde d'enseignement*. ILV Edition.
- FRANCOIS, F (1968), « *Le langage et ses fonctions, Le langage Encyclopédie de la Pléiade* », Tome 25, pp 3-19.
- GALISSON, R. (1979). « *Lexicologie et enseignement des langues* ». Paris : Hachette, coll. F
- GENETTE, Gérard(2002), « *Discours du récit* », in *Figures III*, Paris, Seuil.
- GUILLAUME, Gustave (1973), « *Principes de linguistique théorique, recueil de textes inédits, publié sous la direction de R. Valin, Presses de l'Université Laval, Québec* » Editions Klincksieck, Paris, 279 p.
- HUC Pierre et SMITH Vincent Brigitte (Juin 2008) « in *Le français dans le monde*. N° 357 ».
- JACOB. A. (1976), « *Introduction à la philosophie du langage* », Gallimard, coll, idées, 429p.
- JACOBSON, Roman (1963) « *Essai de Linguistique Générale* », Paris, Ed. Minuit.
- JACOBSON, Roman (1963), « *Deux aspects du langage et deux types d'aphasie* ». In *Essais de linguistique générale*, Paris, Minuit.
- KRISTEVA, Julia (1981), « *Le langage, cet inconnu* », le seuil, coll. Point, 334 p.
- LACAN, Jacques (1966), « *Ecrits* », Paris, Seuil
- LEHMANN Denis (1993) *Objectifs spécifiques en langues étrangères*, Hachette.
- LEHMANN.D., MOIRAND.S., MARIET. F. et MARIET. J. (1979) : « *Pour une lecture fonctionnelle de textes de spécialité* ». Coll. VIC Paris, Didier.
- LAFONT (R) *Le travail et la langue*, Flammarion 1978
- LERAT Pierre. *Les langues spécialisées*, PUF 1995
- MANGIANTE J.M et PARPETTE C. *Le FOS, de l'analyse des besoins*, Hachette, 2004
- MOIRAND Sophie. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette, 1982
- MOIRAND, Sophie. : « *Décrire les discours produits dans des situations professionnelles* ». in *Le français dans le monde* (août/sept.1990) : *Publics spécifiques et communication spécialisée*. Paris, Hachette, (coll. Recherches et applications). pp.52-62
- POLLOK (J.Y). *Langage et cognition*. PUF. 1998
- MOIRAND, Sophie (1979). *Situation d'écrit*. Paris : CLE International, 175 p.
- MOIRAND, Sophie (1977). *Communication écrite et apprentissage initial*. *Le Français dans le Monde*. 133, 7p.
- PALUCCI R. (1994). *Entraîner à la compréhension*. *Le Français dans le Monde*. 266, 51-54.
- SARTRE J.P. *Qu'est-ce que la littérature ?*
- SAUSSURE Ferdinand de. *Cours de linguistique générale*, Payot, 1931.

SOURIOUX et LERAT. *L'analyse du texte*. Dalloz.2004

SPRINGER, Claude (2015) « Et si la didactique des langues faisait fausse route ? ». defays Jean-Marc. 20ans de FLES-Faits et gestes de la didactique du Français Langue Etrangère et seconde de 1995 à 2015, E.M.E. Editions, 2015, 978-8066-3279-1. (hal-01452265).

SPRINGER, Claude (Octobre 2011) « Le CECR : Outil de diversification ou de standardisation ? Cadre Européen Commun de Référence et Enseignement du Français en Corée.

TODOROV, Tzvetan (dir), (1966). *Théorie de la littérature. Textes des formalismes russes*. Paris, Seuil.

TODOROV, Tzvetan (1973). *Qu'est-ce que le structuralisme ?* Paris, Seuil

WHORF, Benjamin Lee (1971). *Linguistique et anthropologie*. Paris, Gonthier

ARTICLES

BERTIN C (1988). « *Le rôle des stratégies de lecture dans la compréhension des textes* ». (Canadian Modern Language Review / Revue canadienne des langues vivantes. 33 :3, 523-535.

BISAILLON J. (1991). « *Le plaisir d'écrire en langue seconde par un enseignement axé sur la révision* ». Revue québécoise de linguistique. 21 :1, 57-75

BOTTELLA CHAVES H. (1997). « *Du bon usage de la créativité en classe* ». Le Français dans le Monde. 289, 34-37.

BOURDET J-F (1995). « *Evaluer les apprentissages* ». Le Français dans le Monde 275, 47-52.

BOURGUIGNON, C. 2009. « *L'apprentissage des langues par l'action*. In : *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues* ». Paris : Edition Maison des langues, 2^{ème} édition révisée et enrichie, pp.49-78.

CICUREL F. (1991). « *Compréhension des textes : une démarche interactive* ». Le Français dans le Monde. 243, 40-44.

CORNAIRE C. et Tréville M.C (1992). « *L'évaluation de la compréhension en français langue seconde en milieu universitaire aux niveaux élémentaire et intermédiaire* ». Presses, université d'Ottawa, 319-337.

DENYER, M (2009) « *La perspective actionnelle définie par le CECR et ses répercussions dans l'enseignement des langues*. In : *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues* ». Paris : Edition Maison des langues. 2^{ème} édition révisée et enrichie, pp. 142-155.

- DEVELOTTTE, C. (1990). « *Lire : un contrat de confiance* ». Le Français dans le Monde. 35, 50-54
- GAONAC'H, D (1993). « *Les Composantes cognitives de la lecture* ». Le Français dans le Monde. 255, 87-86
- GAONAC'H, D (1990). « *Lire dans une langue étrangère : approche cognitive* ». Revue française de pédagogie 93, 75-100.
- PALUCCI, R. (1994). « *Entraîner à la compréhension* ». Le Français dans le Monde. 266, 51-54.
- PUREN, C (Janvier 2009) « *Variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères* », Langues modernes, APLV.
- RICHER, J-J. (2009) « *Lecture du Cadre : continuité ou rupture ? In : L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues* ». Paris : Edition Maison des langues, 2^{ème} édition révisée et enrichie, pp. 13-48.
- SALIN G-D. de (1984). « *De l'exercice de lecture à l'argumentation* ». Le Français dans le Monde. 182, 77-82.
- SPRENGER-CHAROLLES L. (1989). « *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés : approche psycholinguistique* ». Revue française de pédagogie. 87, 77-106.
- VIGNER, G. (1982). « *Ecrire éléments pour une pédagogie de la production écrite* ». Paris : CLE International, 128p.
- VIGNER, G. (1979). « *Lire : du texte au sens, éléments pour un apprentissage et un enseignement de la lecture* ». Paris : CLE International, 173 p.

RESSOURCES DIVERSES : COURS, REVUES. COLLOQUES ET CONGRES

- BIYOGO (G), « *Cours magistral sur les Lumières, le XVIIIème siècle* », Libreville, Séminaire de DEUG I,U,N,G, 1998-1999
- « *Cours de théorie littéraire* », Libreville, Séminaire de Maîtrise, U,N,G, 1995-1996
- Cadre européen commun de référence pour les langues, 2001, apprendre, enseigner, évaluer. Conseil de l'Europe. Didier.*
- « *Etudes de linguistique appliquée (1987). Le poids des mots dans l'enseignement/apprentissage du fle* »(coord. Par Galisson R. et Lerat) p 67.
- Le Français dans le Monde- « *Recherches et applications* ». (1989). Lexiques.
- Le Français dans le Monde (1981). « *Vocabulaire et enseignement du français* ». 159.
- Le Français dans le Monde (1974). « *L'écrit* ». 109.
- Le Français dans le Monde (1978). « *Lire en français langue étrangère* ». 141.

Le Français dans le Monde (1982). « *Pratiques de l'écrit* ». 167.

« *Littératures francophones : Langues et Styles* ». Colloque international de l'Université de Paris XII, organisé par Papa SAMBA DIOP, mars 1999. Actes publiés, Paris, L'Harmattan, 2001.

MIZI, Kenza, (2018) « *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de FLE dans le secondaire algérien* », Université Abderrahmane Mira-Bejaia, Laboratoire de recherche et de formation en Langues Appliquées et Ingénierie des Langues.

Pratiques (1979). « *L'orthographe* ». 25.

Pratiques (1979). « *Ecriture en classe* ». 26.

Pratiques (1979). « *La rédaction* ». 29.

Pratiques (1979). « *Raconter et décrire* ». 34.

Pratiques (1979). *La lecture*. 35.

Revue de Littérature Modernes XIX-XXème siècles n 6 (Revue semestrielle éditée par la Société de Presse, d'Édition et de Communication), octobre, 1998.

Revue le Débat n 15, septembre-octobre 1981

ROSEN-REINHARDT, Evelyne, (2018) « *De l'approche communicative à la perspective actionnelle- Témoignages d'enseignants formateurs de formateurs aux profils variés* ». Le Français dans le Monde, CLE International, 2018, PP. 43. (HAL-01802461).

ROSEN-REINHARDT, Evelyne, (2012) « *S'approprier la perspective actionnelle en classe* ». Le Français dans le Monde, CLE International, pp 22-23 (hal-01599072).

ROSEN-REINHARDT, Evelyne, (2009) « *Quelle (s) évolution (s) pour le CECR ?* ». Revue Dialogues et cultures, p.29-32 (hal-01598981).

ROSEN-REINHARDT, Evelyne, (2004) « *Le CECR dans le quotidien d'un Centre de FLE* ». Le Français dans Le Monde, CLE International, 2004, pp. 35-37. (hal-01599076).

ROSEN-REINHARDT, Evelyne, (Mars 2015) « *Enseignement/apprentissage du FLE au DEFI et adaptation de trois principes clés de la perspective actionnelle* ». Journée d'études organisée par le pôle LANSAD et l'Institut catalan Ramon Llull : « *Quelles innovations pédagogiques pour l'apprentissage des langues ?* », Villeneuve d'Ascq, France. (hal-01677286).

ROSEN-REINHARDT, Evelyne et HEBERLE-DULOUD, Bénédicte (Janvier 2000) « *projet d'excellence ou excellence d'un projet : Les apprenants ne peuvent-ils pas devenir les Co-constructeurs de leurs compétences ?* » Colloque international, « Didactique des langues romanes. Le développement des compétences chez l'apprenant. », Louvain-la-Neuve, Belgique. (hal-01684080).

SAMBA Diop (P), « *Littérature francophone* », Créteil, Séminaire de D.E.A, Université Paris XII, 1999-2000

SOURISSEAU, Jocelyne (2003) « *L'approche actionnelle : une démarche motivante en didactique des langues-cultures au service de l'insertion de l'étudiant étranger dans la ville* ». Synergie Roumanie n 8. Université Toulouse 1 Capitole, Laboratoire LAIRDIL, France.

CORPUS / ŒUVRES EXPLOITEES

PREVOST, Antoine-François. « *Histoire du chevalier Des Grieux et de Manon Lescaut, septième tome des Mémoires et aventures d'un homme de qualité* », Jean-Sgard (éd), Paris, Garnier-Flammarion, 1995, 272p.

1731 : « *Histoire du chevalier des Grieux et de Manon Lescaut* », tome septième des Mémoires et Aventures d'un homme de Qualité qui s'est retiré du monde, Amsterdam, aux dépens de la Compagnie, MDCCXXXI, 344p.

1977-1986 SGARD, Jean, (dir) « *Histoire du chevalier Des Grieux et de Manon Lescaut* » dans Prévost, Œuvres, tome I, Mémoires et aventures d'un homme de qualité, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, p. 361-440.

1987 : ETIEMBLE (éd) « *Histoire du chevalier des Grieux et de Manon Lescaut* », dans Romanciers français du XVIIIème siècle, tome I : Hamilton, Lesage, Prévost, Paris, Gallimard, « Bibliothèque de la Pléiade », p. 1221-1619.

1990 : DELOFFRE, Frédéric et Raymond Picard (éd) « *Histoire du chevalier Des Grieux et Manon Lescaut* », Paris, Classiques Garnier, 1965, 340p. Nouv. Ed. rev, par Frédéric Deloffre, Paris, Bordas, 334

CORPUS CRITIQUES (sur Manon Lescaut)

ALBERTAN-COPPOLA, Sylviane. « *Abbé Prévost, Manon Lescaut* », Paris, P.U.F, 1995, « Etudes littéraires », n 52, 126p.

BERCHTOLD, Jacques, « *L'impunité de Des Grieux ou la tricherie au jeu dans Manon Lescaut* », Revue Européenne des sciences sociales, vol. XXIX, 1991, p. 19-41.

CHOCHÉYRAS, Jacques. « *Un essai d'interprétation de Manon Lescaut* », dans Le désir et ses masques, Grenoble, Publications de l'Université des Langues et Lettres de Grenoble, 1981, p. 47-57.

COCTEAU, Jean. « *Manon* », Revue de Paris, vol. LIV, 7, octobre 1947, p. 22-24. Réimp. dans Prévost, Manon Lescaut, Paris, Stock, Delamain et Boutelleau, 1948.

DAUMAS, Maurice, « *Le syndrome Des Grioux* ». La relation père-fils au XVIIIème siècle, Paris, Seuil, 1990, 214p.

DELESALLE, Simone. « *Lecture d'un chef d'œuvre : Manon Lescaut* », Annales : Economies, Sociétés, Civilisations, vol. XXVI, 1971, p 723-740.

DELOFFRE, Frédéric et Raymond PICARD. « *Genèse de Manon Lescaut* », dans Prévost, Manon Lescaut, Paris, Classiques Garnier, 1965, p 333

DELOFFRE, Frédéric et Raymond Picard, « *Signification de Manon Lescaut* », dans Prévost, Manon Lescaut, Paris, classiques Garnier, 1965, Nouv. Ed. rev. Par Frédéric Delffore en 1990. P 114

DEMORIS, René. « *Le silence de Manon* », Paris, P.U.F, 1995, 127p.

JACCARD, Jean-Luc. « *Manon Lescaut. Le personnage romancier* », Paris, Nizet, 1975. 254p.

LASSERRE, Eugène. « *Manon Lescaut de l'abbé Prévost* », Paris, Société française d'éditions littéraires et techniques, 1930.

MAUZI, Robert. « *Introduction, dans Prévost, Histoire du chevalier des Grioux et de Manon Lescaut* », Paris, Imprimerie nationale, 1980, p 9-36.

PROUST, Jacques. « *Le corps de Manon* », Littérature, vol, I, 1971, p. 5-21.

MANUELS DES INSTITUTS FRANÇAIS

Méthode « alter ego ». Ed : Hachette ; C1.2. 2012. IFA

Méthode « Version Originale ». Ed : Maison des langues. B2.3. 2012. Méthode de français. N°9.

Méthode « Alter égo ».C1.1. Ed : Hachette. Manuel pour les Instituts français d'Algérie.

Méthode « *Entre nous* » B2.3. Ed : Maison des langues 2016.

THSES CONSULTEES

AIT AMAR MEZIANE Ouardia, « *Echanges langagiers et stratégies communicatives en classe de français langue étrangère au collège et au lycée* », thèse de doctorat en sciences, Université d'Oran 2, 2016.

BAUMANN, Adeline. « *Concordance* », dans Le vocabulaire du sentiment dans l'œuvre de Prévost (Mémoire et aventures d'un homme de qualité), thèse de doctorat, Université de Grenoble III. 1983.

KELATNA, N, « *Difficultés et processus de compréhension de l'écrit en FLE* », mémoire élaboré en vue de l'obtention du diplôme de Magistère, option : Didactique, Université Mohamed Khider-Biskra, 2015.

TAMEUR, S, « *Les stratégies d'enseignement/apprentissage dans l'activité de production écrite du récit* », mémoire pour l'obtention du diplôme de Magistère, option : Didactique, Université Ferhat Abbas-Sétif, 2012.

DICTIONNAIRES ET ENCYCLOPEDIES

ARMENTIER, L, « *Dictionnaire de la théorie et de l'histoire littéraire du XIXème siècle à nos jours* », Paris, Retz, 1986.

ARON (P), et al, « *Dictionnaire du littéraires* », Paris, Hachette, 1988

CUQ, Jean-Pierre, 2003, « *Dictionnaire de la didactique du français langue étrangère et seconde* », édition PUG, Grenoble, p : 49.

GALISSON, Robert et COSTE, Daniel, 1976, « *Dictionnaire de la didactique et des langues* », Hachette, Paris, p : 176.

GARDES-TAMINE (J), HUBERT (M-C), « *Dictionnaire de critique littéraire, deuxième édition, revue et augmentée* », Paris, Armand Colin, coll. « Coursus », 1996

GERARD, Denis, 1974, « *Larousse, les langues vivantes* », p : 159

« *Grand Dictionnaire encyclopédique* », Paris, Larousse, 1984

« *Le Mini-Robert des grands écrivains de la langue française* », Paris, Le Grand livre du mois, 2000.

« *Le Petit Larousse illustré* », Paris, 1993, réed. 2000

« *Le Petit-Robert* », Paris, 1973

« *Le Robert micro poche* », Paris, 1993

RIPERT (P)

• « *Dictionnaire des synonymes de la langue française.* » Paris, Maxi-Livres, 2002

• « *Dictionnaire des auteurs classiques* ». Paris, Maxi-Livres, 2002

• « *Dictionnaire des difficultés de la langue française* », Paris, Maxi-Livres, 2002

ROBERT, Jean-Pierre, 2002, « *Dictionnaire pratique de la didactique du FLE* », ophrys, p :120

RUSS (J), Philosophie : « *Les Auteurs, Les Œuvres* », Paris, Larousse-Bordas, 1996

SITOGRAPHIES/RESSOURCES NUMERIQUES

http://agora.qc.ca/encyclopedie/index.nsf/Honoré_de_Balzac

<http://membres.lycos.fr/davidrouzeau/balzac.html>

http://membres.lycos.fr/goriot/bibliographie/ouvrages_spe.html

<http://pages.globetrotter.net/pcbcr/balzac.html>

<http://www.alalettre.com/balzac-goriot.htm>

<http://bibliographie.litterature.com>

<http://www.lepointduFLE.com>

<http://www.strategied'enseignement.com>

<http://www.oasisFLE.comhttp://culturedecoe.int/portfolio/documents/cadre.commun.PDF>

TABLE DES MATIERES

| | |
|---|----|
| REMERCIEMENTS..... | 2 |
| DEDICACE..... | 3 |
| SOMMAIRE..... | 4 |
| AVANT-PROPOS..... | 7 |
| RESUME..... | 9 |
| ABSTRACT..... | 12 |
| ملخص..... | 14 |
| INTRODUCTION GENERALE..... | 16 |
| PARTIE I. REALITE LINGUISTIQUE EN ALGERIE ET PROFILS DES LOCUTEURS | |
| POTENTIELS DE FRANÇAIS..... | 20 |
| INTRODUCTION..... | 21 |
| CHAPITRE 1. ENVIRONNEMENT LINGUISTIQUE EN ALGERIE/PROFILS DES LOCUTEURS | |
| POTENTIELS DE FRANÇAIS..... | 23 |
| 1.1. Qu'entend-on par linguistique ?..... | 23 |
| 1.1.1. Définition de la linguistique..... | 23 |
| 1.1.2. Objectifs de la linguistique..... | 24 |
| 1.1.3. Domaines de la linguistique..... | 24 |
| 1.2. Le multilinguisme en Algérie..... | 26 |
| 1.2.1 Différentes langues parlées en Algérie..... | 27 |
| 1.3. Place qu'occupe le français en Algérie..... | 29 |
| 1.3.1 Le Français et l'impact colonial en Algérie..... | 29 |
| 1.3.2 Le Français dans l'institution algérienne..... | 30 |
| CHAPITRE 2 : PROFILS LINGUISTIQUES DES ETUDIANTS ALGERIENS EN FLE | |

| | |
|---|----|
| 2.1. Profil linguistique : définition. Cas des étudiants algériens en classe de FLE..... | 31 |
| 2.1.1. « profil linguistique », cas des étudiants en cursus FLE..... | 32 |
| 2.1.2. Interférences en classe de FLE..... | 34 |
| 2.2. Le CECRL : indicateur de compétences..... | 35 |
| 2.2.1. Définition de la notion de « compétence »..... | 35 |
| 2.2.2. Le CECRL, définition, objectifs et spécificités)..... | 37 |
| 2.2.3. Descripteur des évaluations des niveaux A1 au C2 du CECRL..... | 40 |
| 2.3. L'approche actionnelle : une démarche vers l'autonomie..... | 51 |
| 2.3.1 L'approche actionnelle et le CECRL..... | 51 |
| 2.3.2. La notion de « tâche », définition..... | 53 |
| 2.3.3. De l'approche communicative à l'approche actionnelle : similitude/convergence..... | 53 |
| | |
| CHAPITRE 3. COMPETENCES LINGUISTIQUES VISEES..... | 58 |
| 3.1. Les compétences linguistiques non-avancées chez l'étudiant algérien : Constat..... | 58 |
| 3.1.1. Disfonctionnements linguistiques : compréhension et production écrite..... | 59 |
| 3.1.2. La didactique des langues : Objectif en classe de FLE..... | 60 |
| 3.1.3. La compétence de communication et ses composantes..... | 61 |
| 3.2. Compétences ciblées en classe de FLE..... | 66 |
| 3.2.1. Le savoir-être, le savoir-faire et le savoir-agir..... | 66 |
| 3.2.2. Un contrat d'apprentissage : l'évaluation formative..... | 67 |
| 3.3. Compétences acquises en classe de FLE..... | 68 |
| 3.3.1. Les activités de réception, production et d'interaction : définition..... | 68 |
| 3.3.2. Le CECRL : Offres et certifications..... | 69 |
| | |
| CONCLUSION..... | 70 |

| | |
|---|----|
| PARTIE II. LITTERATURE FRANCOPHONE A L'UNIVERSITE ALGERIENNE. REALITE ET ATTENTES..... | 71 |
| INTRODUCTION..... | 72 |
| CHAPITRE 4. PLACE DE LA LITTERATURE FRANCOPHONE A L'UNIVERSITE..... | 74 |
| 4.1. Qu'est-ce que la littérature francophone ?..... | 74 |
| 4.1.1. Le texte littéraire francophone en classe de FLE..... | 76 |
| 4.2. Apports de la littérature francophone en classe de FLE à l'université..... | 77 |
| 4.2.1. L'approche du texte littéraire en classe de FLE..... | 77 |
| 4.2.2. L'intérêt de l'approche du texte littéraire en classe de FLE..... | 79 |
| 4.2.3. Le FLE, objectif de son enseignement..... | 82 |
| 4.3. Didactique/littérature : complémentarité ! Stratégies de son enseignement/apprentissage..... | 84 |
| 4.3.1. Qu'entend-on par enseignement/apprentissage ?..... | 84 |
| 4.3.2. Propositions de stratégies de l'enseignement/apprentissage du FLE..... | 85 |
| CHAPITRE 5. INITIER LES ETUDIANTS ALGERIENS AUX SUPPORTS LITTERAIRES ECRITS EN CLASSE DE FLE..... | 84 |
| 5.1. L'étudiant face au texte littéraire en classe de FLE..... | 84 |
| 5.2. Comment utiliser les textes littéraires en classe de FLE..... | 85 |
| CHAPITRE 6. PRESENTATION DES OUTILS METHODOLOGIQUES ET DEROULEMENT DU DISPOSITIF D'OBSERVATION A L'UNIVERSITE ET A L'INSTITUT FRANÇAIS..... | 90 |
| 6.1. Présentation de la démarche de recherche..... | 90 |
| 6.2. Sélection de la démarche de recherche..... | 91 |
| 6.2.1. Choix des établissements..... | 91 |
| 6.2.2. Choix des étudiants..... | 91 |
| 6.2.3. Le questionnaire destiné aux étudiants..... | 92 |
| 6.2.4. Le questionnaire destiné aux enseignants..... | 92 |

| | |
|---|-----|
| CHAPITRE 7. PRESENTATION DES RESULTATS ET DES ENQUETES ET DES OBSERVATIONS | 93 |
| 7.1. Analyse du questionnaire des étudiants de l'université et de l'Institut Français..... | 94 |
| 7.1.1. Profil sociolinguistique des étudiants..... | 94 |
| 7.1.2. Le sexe..... | 94 |
| 7.1.3. La durée d'apprentissage du français..... | 95 |
| 7.2. Les pratiques d'apprentissage en langue française des étudiants en classe de FLE..... | 96 |
| 7.2.1. Résultats du questionnaire..... | 96 |
| 7.2.1.1. Constats relatifs à l'apprentissage du FLE..... | 106 |
| 7.2.1.2. Constats relatifs au niveau..... | 106 |
| 7.2.1.3. Constats relatifs aux types de support..... | 107 |
| 7.2.1.4. Constats relatifs aux types de lectures | 107 |
| 7.2.1.5. Constats relatifs aux principales difficultés rencontrées..... | 108 |
| 7.3. Bilan de l'enquête et réflexions..... | 109 |
| 7.3.1. Causes possibles des constats avancés..... | 109 |
| 7.3.2. Commentaires à propos des constats avancés..... | 109 |
| 7.4. Analyse du questionnaire destiné aux enseignants..... | 112 |
| 7.4.1. Profil des enseignants..... | 112 |
| 7.4.1.1. Le sexe..... | 112 |
| 7.4.1.2. Le nombre d'année d'exercice dans l'enseignement du FLE..... | 112 |
| 7.4.2. Les pratiques en classes..... | 113 |
| 7.4.2.1. Résultats du questionnaire..... | 113 |
| 7.5. Analyse du corpus..... | 116 |
| 7.6. Le travail sur les mots : Mots vieillis/ historiquement datés/ à poids culturel à travers deux corpus..... | 117 |
| Corpus 1 : L'Abbé Prévost, L'Histoire du chevalier des Grieux de Manon Lescaut, GF, Flammarion, 1995, 1 ère partie..... | 117 |
| 7.6.1. Mots désuets /dont le sens a changé..... | 118 |
| 7.6.2. Mots historiquement datés/ A poids culturel..... | 119 |

| | |
|---|------------|
| 7.6.3. Mots intertextuels/philosophiques..... | 121 |
| Corpus 2 : Honoré de Balzac, Le Père Goriot, Folio, classique, 1971 (1 ^{ère} partie : une passion bourgeoise)..... | 123 |
| 7.6.4. Mots vieillis/dont le sens a changé ou prête à confusion..... | 123 |
| 7.6.5. Mots historiquement datés/ A poids culturel..... | 124 |
| 7.6.6. Lecture intertextuelle/philosophique..... | 126 |
| 7.7. Difficultés lexicales dans les deux œuvres, quelques explications du contexte d'énonciation. .. | 127 |
| 7.7.1. « Le Père Goriot », Brève présentation de l'œuvre..... | 127 |
| 7.7.2. « Histoire du chevalier des Grieux de Manon Lescaut » Brève présentation de l'œuvre..... | 129 |
| 7.8. Analyse littéraire d'un extrait de l'œuvre de Manon Lescaut « Première rencontre » de l'Abbé Prévost..... | 129 |
| 7.8.1. Texte intitulé : Première rencontre..... | 129 |
| 7.8.2. Présentation de l'auteur..... | 130 |
| 7.8.3. Introduction..... | 130 |
| 7.8.4. Commentaire littéraire de l'extrait..... | 131 |
| 7.8.5. Conclusion..... | 135 |
| 7.9. Analyse littéraire d'un extrait de l'œuvre Le Père Goriot « Description de la pension Vauquer » d'Honoré de Balzac..... | 136 |
| 7.9.1. Texte intitulé : Description de la pension Vauquer..... | 136 |
| 7.9.2. Présentation de l'auteur..... | 137 |
| 7.9.3. Introduction..... | 138 |
| 7.9.4. Une étude des mœurs..... | 138 |
| 7.9.5. Commentaire du narrateur..... | 139 |
| 7.9.6. Conclusion..... | 140 |
| CHAPITRE 8. COMPETENCES LINGUISTIQUES REQUISES POUR L'APPREHENSION DU SUPPORT LITTERAIRE..... | 141 |
| 8.1. Le texte littéraire comme support de compréhension et production écrite..... | 141 |
| 8.1.1. Le texte littéraire dans les manuels de FLE..... | 141 |
| 8.1.2. Qu'est-ce qu'un texte littéraire ?..... | 144 |
| 8.1.3. Cas d'apprentissage authentique..... | 146 |
| 8.1.4. Types d'activités en production écrite..... | 147 |

| | |
|---|-----|
| 8.1.5. La réécriture..... | 148 |
| 8.1.5.1. Démonstration d'activités..... | 148 |
| 8.1.6. La pastiche..... | 152 |
| 8.1.6.1. Démonstration d'activités..... | 152 |
| | |
| 8.2. Le texte littéraire comme support de lecture..... | 154 |
| 8.2.1. La compétence de lecture (selon S.Moirand)..... | 156 |
| 8.2.2. La lecture littéraire (Quelques principes pédagogiques)..... | 160 |
| | |
| 8.3. Le texte littéraire comme support de l'approche interculturelle..... | 161 |
| 8.3.1. Qu'entend-on par l'interculturel..... | 162 |
| 8.3.1.1. Le texte littéraire et l'interculturel..... | 163 |
| 8.3.1.2. Supports..... | 164 |
| 8.3.2. L'interculturel dans les textes littéraires (illustration)..... | 166 |
| 8.3.2.1. Texte 1 : Nedjma de Kateb Yacine..... | 166 |
| 8.3.2.2. Texte 2 : Horla de Guy de Maupassant..... | 167 |
| 8.3.2.3. Texte 3 : La Terre et le sang de Mouloud Feraoun..... | 168 |
| | |
| CONCLUSION | 169 |
| | |
| PARTIE III. INGENIERIE POSSIBLE ET PROPOSITIONS DIDACTIQUES | 172 |
| | |
| INTRODUCTION..... | 173 |
| CHAPITRE 9. OBJECTIFS CIBLES/ANALYSE DES BESOINS..... | 175 |
| 9.1. Objectifs ciblés..... | 175 |
| 9.2. Analyse des besoins..... | 176 |
| 9.3. Observation de supports et constats..... | 177 |
| 9.3.1. Support 1 : Version Originale, niveau : B2.3..... | 177 |
| 9.3.2. Support 2 : Entre Nous, niveau : B2.3..... | 179 |
| 9.3.3. Support 3 : Alter ego, niveau C1.1..... | 181 |
| 9.3.4. Support 4 : Alter ego, niveau C1.2..... | 183 |
| 9.3.5. Support 5 : 10 Copies d'examen..... | 184 |

| | |
|---|-----|
| CHAPITRE 10. RECURRENCES. MORPHOSYNTAXE.LEXIQUE.TYPOLOGIE EN ENONCES LITTERAIRES..... | 186 |
| 10.1. La récurrence linguistique dans les textes littéraires (explications)..... | 186 |
| 10.2. Illustration de récurrences linguistiques à partir d'un roman contemporain..... | 186 |
| CHAPITRE 11. . PROPOSITIONS DIDACTIQUES..... | 190 |
| 11.1. Observation de supports littéraires..... | 191 |
| 11.1.1. Extrait de la première partie de Manon Lescaut de l'Abbé Prévost..... | 191 |
| 11.1.2. Article « Autorité Politique », extrait de l'Encyclopédie de Denis Diderot..... | 192 |
| 11.1.3. Mœurs ou coutumes ? Extrait des Lettres Persanes de Montesquieu..... | 197 |
| 11.1.4. Zadig ou la destinée de Voltaire..... | 200 |
| 11.1.5. La civilisation a corrompu les hommes de J.J.Rousseau..... | 204 |
| 11.1.6. Extrait de Germinal d'Emile Zola..... | 208 |
| 11.1.7. Fiche pédagogique/ compréhension et production écrite..... | 208 |
| 11.1.8. Quelques exercices..... | 208 |
| 11.1.9. Extrait de Message de Jacques Prévert..... | 211 |
| 11.1. 10. Fiche pédagogique/ compréhension et production écrite..... | 212 |
| 11.1.11. Quelques exercices..... | 212 |
| CONCLUSION | 214 |
| CONCLUSION GENERALE | 215 |
| ANNEXES | 219 |
| Annexe 1 : Questionnaire destiné aux étudiants de français..... | 219 |
| Annexe 2 : Questionnaire destiné aux enseignants universitaires de français..... | 220 |
| Annexe 3 : Observation de T.D (Cours proposés aux étudiants de 1 ^{ère} année Licence de français)... | 222 |
| Annexe 4 : Support s d'observation (Manuel des Instituts Français)..... | 232 |
| Support 1 : Version originale, niveau B2..... | 232 |
| Support 2 : Entre nous, niveau B2..... | 237 |
| Support 3 : Alter ego, niveau C1.1..... | 241 |

| | |
|---|-----|
| Support 4 : Alter ego, niveau C1.2..... | 243 |
| Annexe 5 : Epreuves DELF/DALF de Compréhension et production écrite. Niveaux : B2/C1..... | 245 |
| Annexe 6 : Sujets d'examen de français (proposés à des étudiants de l'université d'Usto)..... | 255 |
| Annexe 7 : 10 copies d'examen..... | 258 |
| REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES..... | 268 |
| TABLE DES MATIERES..... | 277 |