

Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

Université d'Oum El Bouagui.



Faculté des lettres et des langues
Département de langue et de littérature françaises.

Thèse

Pour l'obtention du diplôme de Doctorat

Option: Didactique

Réalisée

Par

M. CHEMMAR Lazhar

Intitulé

De la complicité culturelle du discours médiatique et son impact sur l'enseignement-apprentissage du FLE

Membres du Jury

Présidente : Dr. SAKER Amina (M.C.A université d'Oum El Bouaghi)

Directeur de thèse et rapporteur : Pr. KADIK Djamel (Professeur université de Médéa)

Co-directrice de thèse : Dr. KRYLYSCHIN Marina (M.C.A université de Sorbonne –Nouvelle, Paris 3)

Examineur : Pr. DAKHIA Abdelouahab (Professeur université de Biskra)

Examinatrice : Dr. BOUZID Dzair (M.C.A université d'Oum El Bouaghi)

Examinatrice : Dr. GHOUL Zahia (M.C.A université d'Oum El Bouaghi)

Examineur : Dr. SASSANE Ali (M.C.A université de Skikda)

Année universitaire :

2021-2022

Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

Université d'Oum El Bouagui.



Faculté des lettres et des langues
Département de langue et de littérature françaises.

Thèse

Pour l'obtention du diplôme de Doctorat

Option: Didactique

Réalisée

Par

M. CHEMMAR Lazhar

Intitulé

De la complicité culturelle du discours médiatique et son impact sur l'enseignement-apprentissage du FLE

Membres du Jury

Présidente : Dr. SAKER Amina (M.C.A université d'Oum El Bouaghi)

Directeur de thèse et rapporteur : Pr. KADIK Djamel (Professeur université de Médéa)

Co-directrice de thèse : Dr. KRYLYSCHIN Marina (M.C.A université de Sorbonne –Nouvelle, Paris 3)

Examineur : Pr. DAKHIA Abdelouahab (Professeur université de Biskra)

Examinatrice : Dr. BOUZID Dzaïr (M.C.A université d'Oum El Bouaghi)

Examinatrice : Dr. GHOUL Zahia (M.C.A université d'Oum El Bouaghi)

Examineur : Dr. SASSANE Ali (M.C.A université de Skikda)

Année universitaire :

2021-2022

Résumé

Cette étude s'est intéressée à l'impact du discours médiatique en classe du FLE. Sa concrétisation a respecté un certain cheminement à même de faire la lumière sur plusieurs aspects jugés importants. Ainsi, nous sommes-nous focalisé, d'emblée, sur une mise en exergue de la place de la dimension (inter) culturelle en didactique du FLE pour essayer, après, de cerner le discours médiatique sous plusieurs angles de vue y compris pédagogiquement. Ensuite, un regard sur le milieu de notre étude, à savoir le milieu universitaire s'est avéré incontournable, c'est pourquoi nous avons fait un état des lieux de l'enseignement-apprentissage de la langue-culture française dans ce secteur tout en lui consacrant une enquête pour essayer de bien comprendre sa réalité et la place qu'il accorde à la dimension (inter) culturelle. Enfin, nous avons couronné notre travail de recherche par une expérimentation avec des étudiants de langue française au sein d'un des départements des langues étrangères en Algérie (départements des langues étrangères de l'université de Skikda) afin de mesurer l'impact du discours médiatique dans une perspective (inter) culturelle, ce qui nous a permis d'en tirer, par la suite, des suggestions et des pistes de travail.

Mots-clés : discours médiatique, classe du FLE, dimension (inter) culturelle, enseignement-apprentissage

Abstract

This study investigates the impact of media discourse in the FLE classroom. It aims to measure the influence of speech-media from an (inter) cultural perspective on students speaking performance. To do so, the work sheds light on three main aspects. First, we highlight the place of the (inter) cultural dimension in FFL didactics to define the media discourse pedagogically. Then, the environment, which is basically university, was an essential factor which makes the teaching-learning of the French language-culture in this level special as a context. Thus, trying to understand its status and the place given to the

(inter) cultural dimension in this context would identify its norms and conventions. Finally, the research work is experimentally conducted with students of French at the department of foreign languages of skikda university, Algeria. The results help us subsequently draw some suggestions and recommendations.

Key words : media discourse, FLE classroom, (inter) cultural dimension, teaching-learning

ملخص

اهتمت هذه الدراسة بدور الخطاب الإعلامي في قسم اللغة الفرنسية لغة أجنبية. تجسيد هذا راعي نوع من التسلسل القادر على الكشف عن العديد من الجوانب المهمة. وبهذا ركزنا أولا على تبيان مكانة البعد الثقافي والثقافي التداخلي في تعليمية اللغة الفرنسية لغة أجنبية لنحاول بعدها الإلمام بالخطاب الإعلامي من زوايا نضر مختلفة بما في ذلك بداغوجيا. فيما بعد ظهر لنا جلبا انه من الضروري القيام بنظرة على وسط الدراسة أي الوسط الجامعي. من اجل هذا قمنا بدراسة حالة لتعليم وتعلم اللغة والثقافة الفرنسيين في هذا القطاع مع تخصيصنا لاستبيان ومقابلة من اجل فهم واقعه والمكانة التي يوليها للبعد الثقافي والثقافي التداخلي. وفي الأخير توجنا عملنا البحثي بتجربة رفقة طلبة اللغة الفرنسية في واحد من أقسام اللغات الأجنبية في الجزائر (قسم اللغات الأجنبية بجامعة سكيكدة) بغية تقييم اثر الخطاب الإعلامي في إطار أفق ثقافي وثقافي تداخلي. الشيء الذي سمح لنا فيما بعد بالخروج باقتراحات وطرق عمل.

الكلمات المفاتيح: الخطاب الإعلامي, الفرنسية لغة أجنبية, البعد الثقافي التداخلي, تعليم-تعلم.

Remerciements

Je tiens d'abord à remercier infiniment Monsieur Djamel Kadik, Directeur de recherche, de n'avoir aménagé aucun effort pour me guider, aider et encourager tout au long de la réalisation de la présente thèse.

Je tiens également à remercier infiniment Madame Marina Krylyschin, Co-directrice de recherche, pour tout ce qu'elle m'a fait pour parvenir à finaliser ma recherche à commencer par sa patience durant la procédure d'accueil au niveau de l'université de la Sorbonne-Nouvelle Paris 03 jusqu'à ses lectures et ses observations.

Je remercie enfin tous les membres de jury, chacun par son nom, d'avoir accepté de faire partie des membres qui discutent de cette thèse.

Dédicace

A tous les gens que je connais

SOMMAIRE

INTRODUCTION GENERALE

CHAPITRE I : DIMENSION (INTER) CULTURELLE ET DIDACTIQUE DU FLE.

1.1 Définitions nécessaires.....	13
1.2 Le culturel et l'interculturel en didactique du FLE	24
1.3 Dimension socioculturelle de la langue	32

CHAPITRE II : COMPLICITÉ CULTURELLE ET MISE EN SCÈNE DU DISCOURS MÉDIATIQUE

2.1 A propos du discours médiatique	41
2.2 Discours médiatique : une nouvelle orientation.....	47
2.3 Discours médiatique : aspects d'une didactisation	54

CHAPITRE III : L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU FLE EN CONTEXTE UNIVERSITAIRE ALGÉRIEN : REALITÉS ET PERSPECTIVES

3.1 Le français en contexte algérien.....	64
3.2 Le français en milieu universitaire.....	70
3.3 L'université face au défi de l'interculturel.....	77

CHAPITRE IV : REGARDS DES APPRENANTS ET DES ENSEIGNANTS VIS-À-VIS DE LA LANGUE-CULTURE FRANÇAISE ET DU DISCOURS MÉDIATIQUE

4.1 A propos de l'enquête.....	87
4.2 L'enquête auprès des apprenants.....	83
4.3 Les entretiens avec les enseignants	117

CHAPITRE V : DISCOURS MÉDIATIQUE ET CLASSE DU FLE

5.1. A propos de l'expérimentation	128
5.2. Présentation et analyse des résultats.....	136

CHAPITRE VI : L'IMPACT DU DISCOURS MÉDIATIQUE DANS UNE PERSPECTIVE (INTER) CULTURELLE EN CLASSE DU FLE

6.1 Discours médiatique et retombées didactiques.....	151
6.2 Suggestions pour une bonne exploitation du discours médiatique.....	156
6.3 Zones d'ombre.....	161

CONCLUSION GENERALE

INTRODUCTION GENERALE

INTRODUCTION GENERALE

La dimension (inter) culturelle de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères continue de nos jours d'alimenter les débats au sein de la sphère éducative qui lui accordent une importance considérable dans un monde, sans cesse, de rencontres et d'échanges mutuels entre cultures différentes à la recherche d'une coexistence.

Lequel monde doit se vouloir surtout diversifié et non pas dominateur, réconciliateur et non pas antagoniste, loin de toute suprématie culturelle menant à des tensions interindividuelles et intergroupales.

Sans doute, vivre dans ce monde multi ou interculturel en paix et en compréhension mutuelle est, en soi, un idéal dont la concrétisation ne peut être garantie par les discours de bonne volonté mais par des efforts qui se conjuguent dans une concertation qui dépasse le cadre du national pour s'élargir à un cadre international qui n'épargne pas les organisations mondiales pouvant jouer un grand rôle dans cette direction.

L'une des caractéristiques intrinsèques d'une langue est qu'elle est intimement liée à une culture qu'elle véhicule et qui émerge à travers ses différentes composantes.

Cette réalité peut être plus sensible par un locuteur non-natif. En revanche, elle peut être moins aperçue par un locuteur natif d'une langue dont l'usage fréquent lui embrouille les frontières entre le linguistique et le culturel.

Du point de vue communicatif, l'expérience nous a montré à maintes reprises que l'aspect linguistique ne peut assurer, à lui seul, la réussite de la communication et que nombreuses sont les échecs de communication dont l'origine est la méconnaissance de la dimension socioculturelle de la langue ; les situations de communication exolingues qui placent l'apprenant à l'épreuve de ses compétences en sont un exemple frappant.

INTRODUCTION GENERALE

La difficulté que rencontrent les apprenants dans ce genre de communications pleines d'implicites culturels l'excluant du décodage des énoncés lorsqu'il comprend mal, il comprend partiellement ou il ne comprend pas, ne sont pas sans le laisser vivre, parfois, des expériences frustrantes et traumatisantes.

Réfléchir sur la problématique de la composante (inter) culturelle et des supports à mettre en œuvre pour sa prise en charge dans l'enseignement-apprentissage des langues-cultures étrangères ne s'inscrit pas dans la nouveauté ; l'approche communicative n'a pas manqué d'insister sur l'importance de cette composante et sur le rôle que peut jouer le document authentique dans ce sens.

En revanche, réfléchir sur l'impact des supports didactiques et les procédés de leurs mises en œuvre relève, sans doute, de l'une des problématiques récentes qui cherchent à apporter des éléments de réponse à des interrogations multiples.

Notre dessein dans cette étude est bien d'amorcer une réflexion sur l'enseignement-apprentissage de la langue-culture française qui repose sur l'exploitation du discours médiatique.

Aussi, le constat que nous avons fait, est que le discours médiatique est devenu, au cours des dernières années, un véritable révélateur culturel mobilisant tantôt une culture quotidienne, tantôt une culture institutionnelle tantôt les deux et fonctionnant, parfois, au mode de l'implicite culturel (les palimpsestes verboculturels en sont un exemple frappant.)¹

¹L'observation des origines diverses des significations culturelles a permis de classer ces significations culturelles en deux grands types de cultures. L'une s'apprend à l'école. Elle est donc enseignable selon Robert Galisson qui la qualifie de culture cultivée ou institutionnelle. L'autre s'apprend par l'expérience et est le fruit d'un cumul de toute une vie. On parle, dans ce cas, d'une culture culturelle ou expérientielle pour Robert Gallisson ou d'une culture anthropologique pour Porcher Luis. Robert Gallisson va plus loin lorsqu'il parle d'un troisième type qui puise dans l'une et dans l'autre, à savoir la culture croisée ou métisse.

INTRODUCTION GENERALE

Toutefois, la capacité de baliser et de repérer ses allusions culturelles par le public ordinaire ne va pas de soi du moment que l'énonciateur les masque, parfois, pour laisser à son destinataire le soin de les décrypter.

Au cours de cette étude, nous faisons fréquemment usage de l'expression *discours médiatique*. Cela n'est, en rien, une vocation de l'opposer, de la différencier ou de la substituer à d'autres termes ou expressions souvent employés (comme support, matériel, document, etc.) qui relèvent du champ notionnel du domaine de didactique des langues et qui peuvent être jugées, peut-être, comme plus appropriées.

Cela relève plutôt d'un choix terminologique qui a tendance à englober toutes les dimensions de ces mots-clés qui, associés, sont destinés à être en lien avec une dynamique déclenchée et nourrie par la recherche de la signification et de l'interprétation.

La présente étude se donne pour tâche essentielle la réflexion sur l'impact du discours médiatique sur l'enseignement-apprentissage du FLE dans une perspective (inter)culturelle en Algérie.

Dans cet ordre d'idées, nous pensons que le recours à ce genre de supports qui se caractérise par sa complexité (résultant d'une certaine complicité culturelle) pour les apprenants du FLE peut être déterminant dans le processus d'enseignement-apprentissage du FLE dans la mesure où son impact sur la motivation des apprenants, essentiellement, n'est pas à éliminer. C'est dans ce sens que l'on va aborder l'exploitation du discours médiatique en soulevant la question principale suivante :

à quel point peut-on parler d'un d'enseignement-apprentissage efficace de la langue-culture française à travers le discours médiatique en classe du FLE ?

A cette question principale s'ajoutent des questions secondaires :

- *Quelle place accorde l'enseignant du FLE à la culture dans ses enseignements ?*

INTRODUCTION GENERALE

- *Quelle place accorde l'enseignant du FLE au discours médiatique dans ses enseignements ?*
- *L'enseignant algérien du FLE est-il suffisamment formé pour aborder la culture à travers le discours médiatique ?*
- *Est-il intéressé à son exploitation au cours de ses enseignements ?*

Cette problématique qui porte globalement sur la place de la dimension (inter) culturelle et plus particulièrement sur l'impact du discours médiatique en classe du FLE nous conduit à reformuler les hypothèses de travail suivantes :

- la complicité culturelle du discours médiatique qui passe, le plus souvent, inaperçue par les apprenants de langue-culture française a pour effet de motiver les apprenants du FLE par le fait de les inciter à rechercher constamment l'implicite culturel et à l'enseignant de mettre en œuvre les démarches adéquates pour aider et accompagner ses apprenants.

- Les stratégies du discours médiatique reposant sur le ludique et jouant avec l'esprit du lecteur par un jeu de langage qui associe langue, culture et information contribuent efficacement à développer l'autonomie de l'apprenant imposée notamment par la nécessité de comprendre et d'éliminer le flou.

- de part sa dimension culturelle qui se manifeste à travers ses différentes allusions à la culture, ce genre de discours serait un outil didactique permettant un enrichissement des connaissances culturelles des apprenants..

La réflexion sur l'apport du discours médiatique dans une perspective (inter)culturelle en classe du FLE est motivée par les potentialités culturelles dont dispose ce genre de supports et c'est cette caractéristique qui en rend un outil permettant une interculturalité en classe du FLE.

En outre, ce genre de discours que ce soit par sa forme écrite ou audiovisuelle est très proche des apprenants algériens du FLE dans leur vécu. Les supports qui le véhiculent assurent aux apprenants, en permanence, un

INTRODUCTION GENERALE

contact avec la langue-culture française. Cette réalité plaide fortement pour l'introduction du discours médiatique dans la réflexion didactique.

Il convient de souligner que Robert Galissonet Henri Boyer² sont considérés comme les principaux chercheurs qui se sont intéressés à cette question qui traite de l'apport du discours médiatique dans une perspective (inter) culturelle en classe du FLE. Leurs travaux dans cette direction, dont nous nous sommes inspirés, sont d'un apport enrichissant et ont permis de jeter les premiers jalons d'une réflexion sur la didactisation d'un tel support.

Aussi, puisqu'il est beaucoup question, ici, de la forme écrite du discours médiatique, il convient de souligner que les travaux de Salah Medjri en phraséologie sont, eux également, notables et intéressants dans cette direction.

Etant donné que chaque étude vise des objectifs précis, la notre trace parmi les siens:

- évaluer l'impact d'un support riche en représentations culturelles et interculturelles de la communauté dans laquelle la langue française est parlée sur la motivation des apprenants algériens de la langue-culture française.
- Apporter une contribution minimale soit-elle dans les différentes réflexions qui s'inscrivent dans la problématique générale des modalités de mise en pratique de la dimension (inter) culturelle dans l'enseignement-apprentissage du FLE.

Pour que notre travail de recherche respecte une rigueur scientifique, nous avons adopté une méthodologie diversifiée qui fait appel à une approche descriptive, une approche inductive et une approche déductive.

² Les deux auteurs ont plusieurs ouvrages qui ont traité ce sujet et nous pouvons citer, à titre illustratif, pour Robert Galisson, « *La pragmatique lexicoculturelle pour accéder autrement à une autre culture par un autre lexique* », tandis que pour Henri Boyer nous pouvons citer l'ouvrage intitulé *De l'autre côté du discours*.

INTRODUCTION GENERALE

L'approche descriptive s'est avérée inéluctable en ce sens qu'elle nous permet de dresser un état des lieux sur la situation de l'enseignement-apprentissage du FLE en contexte universitaire algérien. Il s'agit surtout de faire sa description en vue d'une analyse-critique de ses spécificités.

L'approche inductive qui correspond à des recherches empiriques trouve sa place dans les deux outils de recherches auxquels nous avons eu recours à savoir une enquête effectuée auprès des enseignants et des apprenants et une expérimentation menée avec des apprenants.

Du côté de l'enquête effectuée auprès des deux principaux acteurs de l'acte didactique (enseignants et apprenant), une telle approche permet de nous conduire à circonscrire les pratiques et leur efficacité en ce qui concerne la composante (inter) culturelle et les outils mis en œuvre pour son appropriation.

Du côté de l'expérimentation, la recherche des pistes explorables et exploitables à partir du discours médiatique nous amène à adopter une démarche à même de faire jaillir le général du particulier.

Enfin, l'approche déductive permet de tirer des conclusions générales grâce au brassage de l'observation des résultats obtenus sur le terrain et l'expérience modeste que nous avons acquise au fil des années dans le métier d'enseignant.

Notre travail de recherche est organisé d'une manière qui respecte une progression. Sa structuration en trois parties permet d'avoir plusieurs de chapitres qui oscille entre la théorie et la pratique.

Les deux premiers chapitres se veulent purement théoriques. Dans le premier chapitre, nous avons essayé de cerner la composante (inter) culturelle en didactique du FLE tout en montrant aussi l'étroite relation entre enseignement-apprentissage de la langue et celui de la culture. Dans le

INTRODUCTION GENERALE

deuxième chapitre, l'intérêt est surtout porté sur une mise en exergue de la complicité culturelle du discours médiatique.

Les deux chapitres suivants (le troisième et le quatrième) essaient d'inscrire notre étude dans son cadre générale. Dans le troisième chapitre, nous avons essayé de faire un état des lieux sur l'organisation de l'enseignement-apprentissage du FLE en contexte universitaire algérien pour passer ensuite dans le quatrième chapitre à nous focaliser sur le regard que portent aussi bien les enseignants que les apprenants à la composante (inter) culturelle à travers une enquête dont ils sont le public.

Les derniers chapitres (le cinquième et le sixième) tentent d'aborder l'impact du discours médiatique dans une perspective (inter) culturelle en classe du FLE. Le cinquième chapitre concerne une expérimentation qui expose les apprenants au discours médiatique en vue d'en mesurer l'utilité. Le sixième chapitre est consacré à des suggestions de travail à même d'optimiser l'exploitation du discours médiatique dans une perspective (inter) culturelle en classe du FLE.

**CHAPITRE I : DIMENSION (INTER) CULTURELLE ET
DIDACTIQUE DU FLE**

Introduction

L'importance des aspects culturels et interculturels est indéniable pour l'acquisition d'une compétence de communication proprement dite. C'est la raison pour laquelle, l'enseignement-apprentissage du FLE se doit de donner aux dimensions culturelles et interculturelles la place qu'elles méritent en vue de doter les apprenants du FLE d'un savoir et d'un savoir-faire leur permettant de bien gérer les situations de communication auxquelles ils seront exposés.

Ce chapitre se focalise sur la composante (inter)culturelle en classe du FLE d'une manière générale. Il se subdivise en deux composantes essentielles.

A travers sa première composante, nous avons jugé important de tracer le cheminement de la composante (inter)culturelle dans l'enseignement/apprentissage du FLE sans pour autant négliger de faire la lumière sur les notions de base de ce volet didactique à savoir : culture, interculturel et compétence culturelle et interculturelle.

A travers sa deuxième composante, il s'agit bien de montrer l'importance d'une approche interculturelle en classe du FLE. Une optique qui s'impose à partir du moment où d'une part, l'objet d'enseignement/apprentissage, à savoir la langue, ne peut être dissociée de la culture qu'elle véhicule.

D'autre part, le rapprochement des deux cultures (celle de l'apprenant et celle de la langue cible) doit être basé sur des pratiques didactiques réfléchies pour permettre à l'apprenant de découvrir l'autre, le comprendre et l'accepter tout en s'acceptant, ce qui ne peut être possible qu'à partir d'une approche interculturelle.

1.1 Définitions nécessaires

Il serait imprudent d'affirmer que certaines notions et concepts utilisés dans le domaine de la didactique du FLE, font l'objet d'un grand consensus dans les usages fréquents : d'un usage à l'autre, les nuances peuvent être observables.

L'on peut citer à titre illustratif, la notion de culture qui peut être considérée comme l'un, « *des mots pièges centraux mais peu équivoques* »¹ parce que certaines sciences comme la sociologie et l'anthropologie l'ont profondément et minutieusement abordée dans les différentes recherches.

A cette notion, l'on peut ajouter ceux d'interculturel, de compétence culturelle et de compétence interculturelle qui représentent des notions de base pour la nouvelle discipline appelée communément *Didactique des langues-cultures* d'où le besoin de les éclaircir s'impose.

1.1.1 Culture :

De par sa complexité, la notion de culture nécessite d'en traiter longuement pour tenter de circonscrire certains de ses aspects. Puisqu'elle est le fruit d'un apprentissage continu, elle est en rapport avec ce que l'homme acquiert et non pas ce qui est inné. Autrement dit l'homme ne naît pas cultivé mais il cherche à le devenir.

La définition de la culture par Edward Burnett Tylor est considérée comme l'une des premières définitions proposées pour expliquer cette notion. Il voit qu'il s'agit d'un « *ensemble complexe qui comprend la connaissance, les croyances, l'art, la morale, le droit, les mœurs et toute capacité et habitude acquises par l'homme comme membre d'une société* »³

¹OLIVIERI Cl in BEACCO Jean-Claude, *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Hachette, Paris, 2000, p 22.

³TYLOR E.B, *La civilisation primitive*, C.REINWALD, Paris, 1876 ; titre original : *Primitive culture*, London 1878, p.140.

CHAPITRE I : DIMENSION (INTER) CULTURELLE ET DIDACTIQUE DU FLE.

A la différence de la notion de civilisation à laquelle on a souvent reproché une tendance différenciatrice et stigmatisante des peuples « peuples civilisés et peuples non civilisés », la notion de culture peut renvoyer à des traits distinctifs propres à chaque peuple ou groupe humain.

Selon le Dictionnaire pratique de didactique du FLE « *au-delà des caractères littéraires, artistiques et civils propres à une nation, le terme culture fait également référence au monde scientifique et technologique d'une société (dans son avancée vers le progrès), ainsi qu'aux comportements des individus qui la compose (dans leur façon de se saluer, de manger ou de chanter par exemple)* ». ³

La culture est, donc, partout présente et n'épargne aucun secteur ni même aucun groupe social. C'est ce qu'on obtient de commun à partir de comportements sociaux, de faits religieux, de coutumes et us, de manières de vivre, etc.

En examinant de plus près les échanges quotidiens sous l'ongle des origines diverses des significations culturelles. Robert Galisson parle de deux types de cultures : culture savante, dite aussi, cultivée et culture culturelle, dite aussi, quotidienne.

D'après lui, la culture savante, « *est disponible en tant qu'objet de connaissance dûment décrit et répertorié. A ce titre, elle est donc enseignable. Ce qui explique, entre autres raisons, qu'elle figure longtemps aux programmes de l'école, aussi bien pour les étrangers que pour les natifs.* » ⁴

Ce premier type de culture regroupe, donc, toutes les connaissances acquises dans un cadre institutionnel et il ne suffit pas des grandir dans un milieu naturel de la pratique d'une langue-culture pour en être détenteur.

³ ROBERT Jean-Pierre, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Ophrys, Paris, 2002, p 46.

⁴ GALISSON Robert., *La culture partagée : une monnaie d'échange interculturelle*, in AMR HELMY Ibrahim, « *Lexiques* », Le français dans le monde, Hachette, Paris, 1989, p. 114.

CHAPITRE I : DIMENSION (INTER) CULTURELLE ET DIDACTIQUE DU FLE.

Autrement dit, pour accéder à ce type de culture, il importe de suivre un parcours d'étude dès le jeune âge, ce qui permet à tout un chacun de passer en revue différents domaines de la connaissance et de s'approvisionner d'un peu de tout.

Galisson précise, aussi, qu'en ce qui concerne la culture culturelle « *elle n'est pas apprise à l'école, mais acquise, jour après jour, dans la pratique sociale. Elle n'est pas utile aux natifs puisque [...] quand ils découvrent son existence, elle est déjà inscrite en eux, elle conditionne leurs comportements grégaires, mais ils ne savent pas bien comment cela est arrivé. Sans description fiable, on ne voit évidemment pas comment aurait été mis en place un enseignement de la culture quotidienne aux étrangers.* »⁵

Pour lui, contrairement à la culture savante qui jouit d'un grand intérêt au sein des milieux scolaires, la culture quotidienne est marginalisée et ne bénéficie pas de la place qui doit être la sienne puisque son apprentissage résous beaucoup de problèmes, surtout, pour les apprenants non natifs au niveau de la réception.

Les mécanismes de l'introduction de la culture quotidienne à l'école n'étant, jusqu'alors pas déterminés, il reste un grand travail à faire dans cette direction.

Cette distinction ne diffère pas énormément de celle proposée par Porcher L qui a parlé d'«une culture cultivé» et d'«une culture anthropologique».

Pour lui, la culture cultivé concerne cet aspect jugé prestigieux et important puisque formant l'identité collective de la société. La culture anthropologique, quand à elle, est relative à l'ensemble des conduites et des comportements des natifs d'une langue-culture à partir desquels ils « *voient le*

⁵ GALISSON Robert., op cit, p. 113

*monde, la façon qu'ils ont de se comporter dans telle situation, ce qu'ils croient, leur représentation de l'étranger, leur image de l'interculturel »*⁶

Du point de vue de son acquisition, elle n'a pas besoin d'être enseignée pour être acquise et est accessible pour la majorité des membres du groupe social puisqu'elle est transmise de père en fils.⁷ En d'autres termes, elle est, souvent, *tacite* et *implicite* du moment que les membres du groupe l'apprennent naturellement et inconsciemment.⁸

A partir de ce qui a été énoncé, l'on peut dire que les traits distinctifs des groupes culturellement constitués peuvent constituer des difficultés de compréhension au moment des rencontres inter-groupales, d'où, l'idée de l'interculturel.

1.1.2 La notion d'interculturel et quelques notions annexes

Dans un contexte de mondialisation caractérisé par la mobilité des personnes et des progrès technologiques, le contact entre cultures différentes est devenu une réalité qui a nécessité une réflexion permettant de faciliter la communication et la compréhension mutuelle entre humains.

La plupart des références bibliographiques s'accordent pour affirmer que c'est en 1975 qu'est apparu pour la première fois le terme *interculturel* en France et dans d'autres pays européens qui ont connu la présence de différents groupes d'individus issus de l'immigration. En France, la politique d'intégration à l'école des enfants des immigrants a fait de l'interculturel un choix incontournable.

A la différence des termes de multiculturel et de pluriculturel qui, comme leur préfixes *multi* et *pluri* l'indiquent, se limitent à une description de

⁶ PORCHER Louis, *L'enseignement des langues étrangères*, Hachette éducation, Paris, 2004, p.54

⁷ BESSE Henri, « *Cultiver une identité plurielle* », in *Le Français dans le Monde* n°254, Hachette - Larousse, Paris, 1993, p. 42-48.

⁸ GOHARD-RADONKOVIC Aline in CUQ Jean-Pierre (dir.) *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Clé international, 2003, p.87

CHAPITRE I : DIMENSION (INTER) CULTURELLE ET DIDACTIQUE DU FLE.

certaines réalités socioculturelles (multitude et pluralité de cultures), le terme interculturel renvoie à une mise en relation d'au moins deux cultures.

Patrick Charaudeau l'a défini comme « *l'ensemble des représentations qu'une communauté a d'une autre communauté. Il s'agit de perceptions basées sur une accumulation de différences et d'un phénomène de représentations en contraste qui débouche très facilement sur des stéréotypes, c'est-à-dire sur un jugement global* »⁹

En effet, la phase de découverte et de comparaison entre les deux cultures en présence par un sujet à savoir la culture d'origine et la culture de l'autre *étranger*, ne relève pas d'un processus simple mais passe nécessairement par des moments d'incertitude, d'instabilité et de déséquilibre.

L'interculturel a fait son entrée en didactique du FLE, dans les années 80 avec l'avènement de l'approche communicative. Cela est dû surtout à la prise de conscience du rôle de la composante (inter)culturelle dans la communication.

Dans une approche interculturelle qui s'intéresse aux cultures en contact, la notion d'interculturel fait souvent émerger des notions annexes comme représentation, stéréotype, image, cliché, idéologie...etc.

Nous en retenons celles dont nous aurons le plus besoin au cours de notre recherche.

1.1.2.1 Représentation

Faisant partie des centres d'intérêt de la sociologie et de la psychologie qui la prennent fréquemment au pluriel « représentations sociales et représentations collectives », la notion de représentation renvoie à l'image

⁹ CHARAUDEAU. Patrick in LUSSIER Denise, « Domaine de référence pour l'évaluation de la compétence culturelle en langues. Education en langues secondes » in *Etudes de Linguistique Appliquée* n°106, Didier-Erudition, Paris, 1997, p. 233

CHAPITRE I : DIMENSION (INTER) CULTURELLE ET DIDACTIQUE DU FLE.

mentale qu'on se fait communément d'un (des) objet(s) ou d'un (des) individu (s).

Pour W Doise, la notion de représentation est une «*notion carrefour*»,¹⁰ puisqu'elle est, le plus souvent, en interconnexion avec d'autres notions telles : stéréotype, image, cliché, idéologie...etc. Des notions qui ne sont pas à confondre les unes avec les autres d'autant qu'il existe des lignes de démarcation entre elles, ce qui signifie que chacune d'elles a une acception bien précise.

La notion de représentation peut se définir comme « *une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une vision pratique concourante à la construction d'une réalité commune à un ensemble sociale.* »¹¹

Une langue-culture, étant un fait social, n'est pas épargnée du reflet des représentations et l'on peut constater qu'au sein d'une communauté linguistique donnée l'idée qu'on se fait de la langue-culture maternelle n'est évidemment pas celle qu'on se fait des langues-cultures étrangères. L'on parle donc d'auto et d'hétéro-représentations

Pour Boyer,¹² les auto-représentations sont en rapport avec les idées que se font les natifs de la communauté linguistique française de leur langue-culture tandis que les hétéro-représentations renvoient aux idées que se font ces mêmes natifs des langues-cultures des autres communautés linguistiques.

En didactique du FLE, l'étude des auto et hétéro-représentations en classe du FLE s'inscrit dans l'objectif de préparer les apprenants à être à même de confronter lucidement les auto et hétéro-représentations de la langue-culture source à celles de la langue-culture cible. C'est un objectif qui

¹⁰DOISE Willem, « *Les représentations sociales : une définition d'un concept.* » Connexion n° 45, 1985, p 81.

¹¹JODELET Denis, *Représentations sociales : un domaine en expansion*, PUF, Paris, 1989, p 36.

¹²BOYER Henri, « *L'incontournable paradigme des représentations partagées dans le traitement de la compétence culturelle en français langue étrangère,* »Klincksieck revue de didactologie des langues-cultures N°123, 2001, p 373.

ne peut être atteint si l'on ne munit pas les apprenants de véritables outils d'analyse qui les aident à bien comprendre le rapport entre Soi et Autre et éviter, ainsi, des retombées négatives sur leur motivation au cours de leur apprentissage du FLE.

1.1.2.2 Stéréotypes

Les stéréotypes fonctionnent comme des prismes qui déforment l'image réelle des choses et des individus. Ils sont le résultat d'une lecture simplificatrice, réductrice et appauvrissant de la réalité. L'on les obtient par catégorisation qui a pour but de faciliter à comprendre le monde tout en évitant la complexité : « *le besoin d'économiser l'attention est tellement inévitable que l'abandon des stéréotypes en faveur d'une approche totalement innocente de l'expérience serait un appauvrissement de la vie humaine* »¹³

Puisque les stéréotypes sont le fruit d'un consensus, ils sont donc rigides et résistent fortement au changement, ce qui n'est pas le cas en ce qui concerne des opinions ou des images que l'on se fait de certains objets ou de certains individus.

Les stéréotypes tirent leur légitimité de l'observation de la réalité loin de la croyance d'où la difficulté de leur caractère plus ou moins constant.

Considéré par les chercheurs comme le noyau dur de la représentation, le stéréotype agit sur le sujet en le rapprochant du Même et l'éloignant de l'Autre.

1.1.2.3 Préjugés

Si certaines acceptions prennent stéréotype et préjugé pour la même chose, ce qui explique la confusion des deux notions depuis longtemps, le reste vient les différencier en attribuant à l'une ou à l'autre un sémantisme spécifique.

¹³Lippmann cité par HEINE A, ABEELE C, VAN DER LINDEN N, *Introduction à l'étude des représentations sociales et des stéréotypes*, Bruxelles, Université Libre de Bruxelles 2005.

CHAPITRE I : DIMENSION (INTER) CULTURELLE ET DIDACTIQUE DU FLE.

Il est important de préciser, de prime abord, que si le stéréotype fonctionne à partir de la description d'un ensemble d'individus (il est donc descriptif et collectif), le préjugé tend à caractériser l'individu à partir d'une norme préétablie (il est donc plus individuel et normatif)

Pour Maddalena De Carlo dans un ouvrage consacré à l'interculturel, « *d'un point de vue étymologique, le mot "préjugé" indiquerait simplement un jugement qui précède l'expérience* ».

Une telle définition « *s'est ajoutée l'idée qu'il constitue un obstacle à la connaissance de la vérité* »¹⁴ et nous amène à mettre l'accent sur le fait que le préjugé a souvent tendance à porter un jugement négatif sur l'autre, ce qui n'est pas forcément le cas du stéréotype qui peut se rattacher à des idées positives sur des individus.

En effet, puisque le préjugé relève d'un jugement, souvent négatif, acquis et anticipé, il y a, sans doute, un grand intérêt à le travailler en classe de langue si l'on veut inscrire la pratique pédagogique dans la réflexion qui met en question les idées reçues sur les autres.

1.1.3 Compétence culturelle et compétence interculturelle

Toute intervention didactique vise l'accès à des objectifs qui couronnent le travail engagé dans le temps et l'espace. A la recherche des compétences de différents types, l'enseignant adapte ses pratiques en fonction du contexte et des situations d'enseignement- apprentissage.

Dans le même ordre d'idées, c'est dans un souci de doter l'apprenant d'une langue étrangère d'un savoir et savoir-faire lui permettant de résoudre des situations-problèmes qu'un intérêt particulier est accordé à la notion de compétence.

¹⁴DE CARLO Maddalena, *L'interculturel*, Édition, Clé international, Paris, 1998, p. 83-84

CHAPITRE I : DIMENSION (INTER) CULTURELLE ET DIDACTIQUE DU FLE.

Pour Joaquim Dolz, « *la compétence est présentée d'une part comme une organisation générale avec un certain niveau d'abstraction (parfois présentée comme une compétence unique) qui s'applique à une famille de situations et qui est destinée à résoudre des problèmes de rapports entre connaissance et action. D'autre part, elle permet de catégoriser différents types de compétences en fonction de familles de situations, ce qui tend davantage à faire valoir les différences et les particularités individuelles.* »¹⁵

La composante culturelle diffère totalement de la composante linguistique et pèse de son poids dans l'acte communicatif. Laquelle composante englobe des connaissances partagées par la communauté dans laquelle la langue est parlée et relatives entre autres aux règles et conventions sociales, aux rituels, etc.

Une telle composante peut présenter un problème au niveau de l'interprétation des messages pour tout apprenant ou locuteur étranger à la communauté dans laquelle la langue est parlée lors d'un échange linguistique. Dans ce cas, l'installation d'une compétence culturelle chez l'apprenant du FLE peut lui épargner de se placer dans des situations d'embarras.

Le concept de compétence culturelle est différemment défini par les chercheurs intéressés à ce domaine. Zarate l'a défini comme « *un ensemble d'aptitudes permettant d'expliciter les réseaux de signification implicites à partir desquelles se mesure l'appartenance à une communauté culturelle donnée.* »¹⁶

A partir de cette définition, Zarate, évoque des aptitudes qui doivent résoudre le problème d'éloignement être les deux cultures mises en jeu à savoir : la culture de l'apprenant et la culture étrangère.

¹⁵DOLZ Joaquim, in CASTELLOTI Véronique, PY Bernard, *La notion de compétence en langue*, ENS Editions, Paris, 2002, 4^e de couverture, p.84.

¹⁶ZARATE Geneviève, *Enseigner une culture étrangère*, Hachette, Paris, 1986, p 26

CHAPITRE I : DIMENSION (INTER) CULTURELLE ET DIDACTIQUE DU FLE.

Nonobstant, pour faire acquérir à l'apprenant ces aptitudes, il serait nécessaire de le faire vivre une immersion culturelle. Laquelle immersion culturelle peut être possible à travers un contact permanent direct ou indirect avec la langue culture étrangère.

La compétence culturelle qui permet entre autres de comprendre, interpréter et décoder ne peut pas, à elle seule, assurer la réussite d'une communication exolingue pour l'apprenant du FLE si ce dernier ne reçoit pas une éducation à l'altérité qui lui apprend à bien gérer les situations conflictuelles résultant des différences (parfois même des contradictions) entre sa propre culture et la culture de l'autre *étranger*.

De là, la nécessité d'envisager une approche interculturelle de l'enseignement-apprentissage des langues capable de doter l'apprenant du FLE d'une compétence interculturelle qui est défini différemment d'un chercheur à l'autre.

Anne Flye Sainte-Marie, affirme que *la compétence interculturelle peut être définie comme capacité qui permet à la fois de savoir analyser et comprendre les situations de contact entre personnes et entre groupes porteurs de cultures différentes et de savoir gérer ces situations ; il s'agit de la capacité à prendre une distance suffisante par rapport à la situation de confrontation culturelle dans laquelle on est impliqué, pour être à même de repérer et de lire ce qui s'y joue comme processus, pour être capable de maîtriser ces processus.*¹⁷

L'interculturel étant un *processus*¹⁸ ne laisse pas indemne l'apprenant du FLE au moment de la découverte de la culture dont il apprend la langue. Son expérience peut être vécue comme une sorte d'aventure résultant d'un mouvement d'oscillation c'est-à-dire de va-et-vient entre sa langue-culture et

¹⁷FLYE SAINTE MARIE Anne, « *La compétence interculturelle dans le domaine de l'intervention éducative et sociale* » in *Les cahiers de l'actif*, Actif, Paris, 1997, P. 55.

¹⁸LADMIRAL Jean-René, LIPIANSKY Edmond-Marc, *La communication interculturelle*, A. Colin, Paris, 1989, p. 10

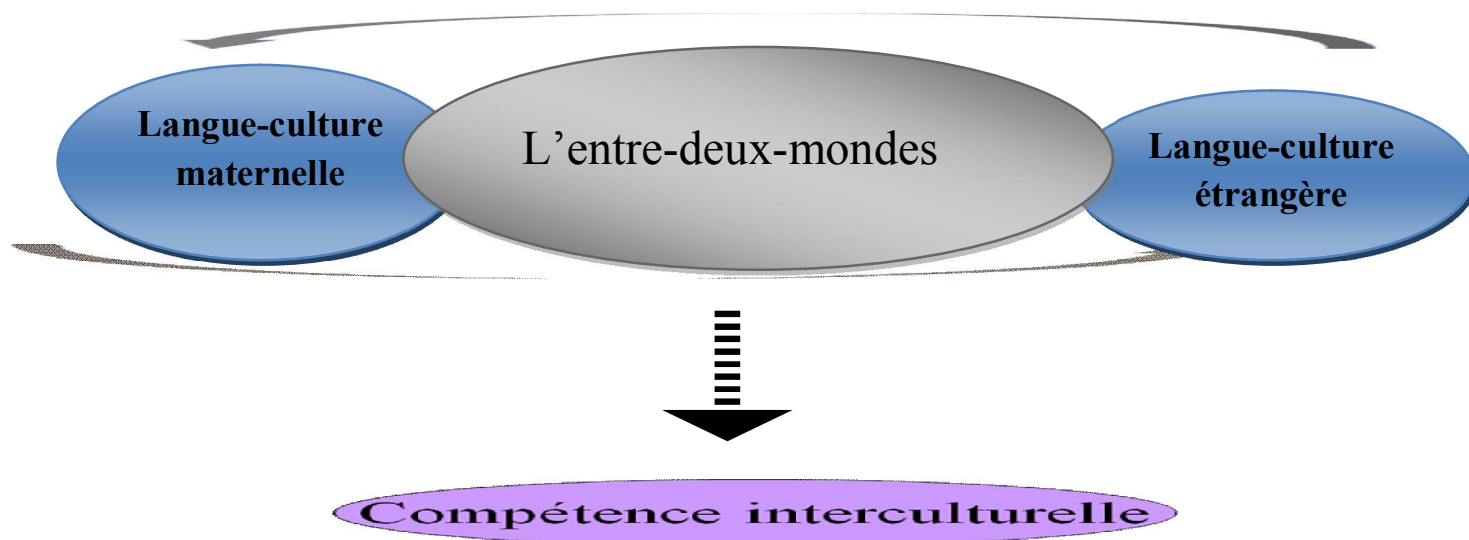
la langue-culture étrangère qui représentent deux mondes différents qui cherchent à se réconcilier.

Laquelle aventure qui se caractérise par une instabilité ou même une inquiétude se joue dans une zone médiane appelée communément zone d'entre-deux-mondes et considérée comme un passage obligé vers toute compétence interculturelle. (voir la figure n° 01)

Dans ce sens, Diana Pinto affirme que *qui dit "interculturel" dit zone grise aux contours instables et aux effets non maîtrisables, une zone ambiguë dans son essence où les repères ne cessent de flotter et de se confondre dans un bilan sans cesse renouvelé.*¹⁹

Figure n° 01

Schéma simplifié de la dynamique interculturelle dans l'enseignement-apprentissage du FLE.



De tout ce qui a été avancé plus haut, on doit souligner que la compétence culturelle et la compétence interculturelle ne doivent pas être confondues l'une avec l'autre ni même prises l'une à la place de l'autre. Il s'agit bien, en fait, de deux compétences qui entretiennent entre elles une relation de complémentarité ; l'une complète l'autre. Autrement dit, la

¹⁹PINTO Diana, « *L'interculturel : Réflexion pluridisciplinaire* », in *Etudes littéraires maghrébines*, n° 06, Ed. L'HARMATTAN, Paris, 1995, p. 15.

CHAPITRE I : DIMENSION (INTER) CULTURELLE ET DIDACTIQUE DU FLE.

compétence interculturelle n'est qu'une composante d'une compétence culturelle plus large et plus vaste.

Dans ce sens Luis Porcher voit que « *sans paradoxe, une compétence interculturelle n'est qu'un aspect d'une compétence culturelle proprement dite. Celle-ci est véritablement fondatrice et pour être complète, doit inclure une compétence interculturelle* ». ²⁰

1.2 Le culturel et l'interculturel en didactique du FLE

Compte tenu de sa vocation d'une discipline qui cherche, toujours, par tous les moyens (matériaux à déployer) et toutes les démarches (approches à adopter) à faciliter l'enseignement-apprentissage du FLE, la didactique du FLE a vite placé la dimension (inter) culturelle parmi ses centres d'intérêt une fois qu'elle a pris conscience de l'importance d'une telle dimension sur son efficacité.

On situe souvent les années quatre-vingts comme une période cruciale d'une véritable prise en charge de la dimension (inter) culturelle de l'enseignement-apprentissage du FLE (voire après). Néanmoins, il convient de préciser que la culture au sens large du terme a toujours été présente à travers l'évolution de l'enseignement-apprentissage du FLE même si on peut parler d'une faible présence.

1.2.1 Cheminement de la composante (inter) culturelle dans l'enseignement - apprentissage du FLE

La composante (inter) culturelle dans l'enseignement-apprentissage du FLE est intimement liée avec l'enseignement de la culture qui a connu plusieurs étapes, dans son cheminement évolutif, avant de s'ériger en donnée prépondérante et s'emparer d'une place dans les réflexions allant dans ce sens. Au cours de cette évolution, l'on peut parler de deux moments importants à

²⁰ PORCHER Luis in NIKOU Théodora, *L'interculturel : une autre perspective pour l'enseignement du français langue étrangère*, Thèse, Université Paul Valéry Montpellier III. 2002, p 102.

savoir pré et post-approche communicative c'est-à-dire avant et après les années quatre-vingts.

1.2.1.1 L'enseignement de la culture avant l'approche communicative

Si l'on veut dresser un état des lieux sur le cheminement historique de l'enseignement du FLE jusqu'aux années quatre-vingts, l'on s'aperçoit bien que l'aspect culturel était toujours relégué au second plan contrairement à l'aspect linguistique.

Autrement dit, former l'apprenant à une compétence linguistique était considéré comme la préoccupation majeure de l'enseignement du FLE durant presque toute cette période.

Jusqu'au dix-neuvièmesiècle, la culture dans l'enseignement du FLE se manifestait, souvent, à travers la littérature utilisée comme support d'enseignement-apprentissage.

Entre la fin du dix-neuvièmesiècle et le début du vingtième siècle, le besoin de dissocier les deux volets (linguistique et culturel) s'est fait, progressivement, sentir et a permis, selon un choix méthodologique de cette période, une structuration de l'enseignement de la langue isolément de l'enseignement de la culture. L'on voit émerger, désormais, des manuels consacrés à l'un et des manuels consacrés pour l'autre.

Au cours des années cinquante et soixante, une demande croissante d'apprentissage des langues étrangères à différents publics y compris adultes, dont les besoins étaient purement fonctionnels, a fait naître une diversité méthodologique qui a caractérisé cette période.

C'est ainsi que la méthode SGAV dont les principes théoriques reposent essentiellement sur le structuralisme s'est focalisée essentiellement sur l'accès à une compétence linguistique ; le recours à l'aspect culturel imbriqué dans

CHAPITRE I : DIMENSION (INTER) CULTURELLE ET DIDACTIQUE DU FLE.

l'aspect linguistique, dans cette méthode, se fait juste pour aider les apprenants à comprendre les énoncés. Durant cette période, l'aspect utilitaire de la langue a favorisé une concentration sur l'aspect linguistique au détriment de l'aspect culturel.

En effet, la culture dans le cours du FLE a pris diverses formes régies par le contexte socioéconomique de l'époque. Elle oscillait entre deux tendances à savoir : se libérer de l'emprise linguistique ou s'y associer de manière que l'une complète l'autre.

1.2.1.2 L'enseignement de la culture durant et après l'approche communicative.

Les lacunes constatées dans les méthodes SGAV ont amené les didacticiens à repenser l'intervention didactique en vue de la rendre plus efficace. C'est ainsi que l'avènement de l'approche communicative constitue en lui-même un événement marquant dans la didactique du FLE compte tenu des différents changements méthodologiques qu'il a apportés.

L'étude de la dimension anthropologique de la communication a conduit à replacer la langue dans le contexte communicatif et à donner de l'importance aux éléments extralinguistiques dans les échanges langagiers comme les mimiques, les gestes, etc.

Cette nouvelle vision n'a pas abandonné complètement le structuralisme mais a favorisé beaucoup plus la linguistique de l'énonciation. Tous les paramètres qui interviennent dans la réussite de la communication (intention du locuteur, son statut...etc.) sont pris en considération.

A partir de là, l'accès à une compétence linguistique avec tout ce qui la compose devient un objectif qui sert une finalité globale à savoir l'accès à une compétence de communication construite d'une compétence linguistique, d'une compétence culturelle et d'une compétence interculturelle.

CHAPITRE I : DIMENSION (INTER) CULTURELLE ET DIDACTIQUE DU FLE.

Ces nouvelles orientations ont redéfini les rôles des principaux acteurs de l'acte didactique ; apprenant et enseignant.

Du côté de l'enseignant, il est devenu le médiateur entre savoir et apprenant au lieu du détenteur du savoir qui le monopolise; rôle qui lui est traditionnellement confié.

Du côté de l'apprenant, il est devenu acteur actif dans le parcours de son apprentissage. Autrement dit, au lieu d'être « *une machine à apprendre* »²¹ selon la formule de Luis Porcher, l'apprenant est sollicité à devenir « *un acteur autonome* »²² qui prend en main son apprentissage et un sujet qui opère correctement face à la différence, la complexité voire même, l'étrangeté de la langue-culture de l'autre dans ou en dehors de la classe ; les échanges langagiers dans lesquels tout apprenant sera exposé à l'usage effectif de la langue avec des natifs de la langue-culture en sont un exemple.

D'une manière générale, l'introduction du culturel et de l'interculturel en didactique du FLE s'est effectivement concrétisée avec l'avènement de l'approche communicative et c'est à partir de ce moment-là que les contributions remarquables des chercheurs intéressés à ce domaine n'ont cessé d'enrichir ce terrain d'étude.

Ainsi, serait-il injuste de tenter de donner quelques ouvrages de référence dans ce domaine au risque d'omettre quelques d'autres dont la notoriété est indiscutable.

1.2.2 Quelques précisions théoriques

Le monde connaît une évolution constante et cette évolution n'épargne pas les réflexions portant sur les différentes disciplines. Lesquelles réflexions

²¹ PORCHER Luis in DEMORGON Jacques, LIPIANSKY Edward-Marc (sous la dir. de), *Guide de interculturel en formation*, Edition Retz, France, 1999, p 250.

²² MARTINEZ Pierre, *La didactique des langues étrangères*, Coll. « Que sais-je ? », PUF, Paris, 1996, p. 76

CHAPITRE I : DIMENSION (INTER) CULTURELLE ET DIDACTIQUE DU FLE.

que fait naître l'observation, tendent souvent à compléter les réflexions antérieures pour faire avancer les choses.

C'est ainsi qu'en linguistique le signe qui était longuement déterminé, selon Ferdinand De Saussure, ²³ par la dualité signifiant / signifié n'a pas échappé à cette règle.

Jean Pruvost, dans l'un de ses articles publiés envisage d'ajouter un autre élément lorsqu'il a expliqué le fonctionnement du mot table. Pour lui : *« le premier élément du signe y correspondant est donc constitué par le signifiant, symbole phonique [...] le second élément est signifié, qui représente ce que le signifiant évoque pour une communauté linguistique donnée [...] c'est ici qu'il paraît indispensable d'ajouter un troisième élément le référé qui correspond à l'idée plus précise et personnelle que chacun se fait du signifié [...] Le quatrième élément est représenté par le référent, c'est-à-dire la chose ou le concept évoqué. »*²⁴

Pour cet auteur, le référé est relatif à la représentation que fait chaque locuteur ou interlocuteur du signe. Une représentation qui n'est pas forcément la même vu plusieurs facteurs mentaux qui la déterminent aux yeux de chacun. *« Ainsi pour les uns la représentation immédiate d'une table est ronde, pour d'autre, elle est carré, en bois, en plastique ou en marbre, à un pied, quatre pieds ou six pieds, etc. [...] Le référé, articulé sur le signifié, se définit donc en fonction de la perception personnelle du locuteur, encodeur du message ou récepteur en position de décodage. Il rend compte de l'impossibilité de l'interprétation du signe. »*²⁵

L'idée est qu'il doit y avoir un minimum de compromis entre le locuteur et l'interlocuteur pour que l'échange communicatif réussisse. Le signe linguistique, dans ce cas, ne peut être pris isolément du contexte dans lequel il

²³ DE SAUSSURE Ferdinand, *Cours de linguistique générale*, Ed. Payot, 1964, p. 98-101

²⁴ PRUVOST Jean. *Typologie distinctive des signes lexicaux et progression des acquisitions en vocabulaire*, Delagrave, CRDP de l'Académie de Versailles, 1998.

²⁵ PRUVOST Jean 1998.

CHAPITRE I : DIMENSION (INTER) CULTURELLE ET DIDACTIQUE DU FLE.

se produit et n'aura de sens que s'il y est pris en considération. En d'autres termes, la vraie signification du signe se détermine inéluctablement dans et par le discours qui le façonne à sa manière.

Dans le même ordre d'idée Patrick Charaudeau voit qu'*on ne peut déterminer de façon aprioriste le paradigme d'un signe, justement parce que c'est l'acte de langage dans sa totalité discursive qui le constitue à chaque fois de façon spécifique.*²⁶

Du point de vue communicatif, un échange par un ensemble de signes linguistiques ou autres, doit être envisagée à travers une approche multidimensionnelle qui n'omet pas les différentes composantes qui interviennent et rentrent en jeu dans la communication langagière. D'où notre intérêt, tout au long de notre travail à nous focaliser sur une approche sémiologique qui s'appuie sur une conception menant à un schéma proposé par Kerbrat-Orecchioni²⁷ qui complète celle proposée par Roman Jakobson.²⁸

En effet, d'une conception à l'autre, le statut de l'émetteur et du récepteur ne sont pas les mêmes pour la simple raison que pour l'une (celle proposée par Roman Jakobson) la langue est stable jouissant d'un consensus maximal par les deux acteurs engagés dans l'acte du langage alors que pour l'autre (celle proposée par Kerbrat-Orecchioni) la langue est une entité à caractère polysémique exigeant tout un processus lors de l'encodage et du décodage du message.

Le discours médiatique concrétise, par excellence, cette réalité socioculturelle de la communication qui nécessite un minimum de compromis entre les principaux partenaires de l'échange communicatif à savoir l'émetteur et le récepteur. Une réalité qui exige des compétences qui dépassent le cadre

²⁶ Patrick CHARAUDEAU, « *Langage et discours. Etude de sémiolinguistique* », Hachette, coll. « Langue Linguistique Communication », Paris 1983, p.19.

²⁷ KERBRAT-ORECCHIONI Catherine, *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*, Armand Colin, coll. « U. Linguistique », Paris, 2002, p.22

²⁸ JAKOBSON Roman, *Essai de linguistique générale*, Minuit, Paris, 1963, rééd. 2003, p.214

linguistique pour inclure une compétence culturelle et pragmatique pour l'interprétation des messages.

1.2.3 La dichotomie langue-culture : d'une théorie à une autre

La question du rapport entre langue et culture en tant que deux entités qui peuvent s'influencer réciproquement a fait couler beaucoup d'encre que ce soit sous un angle philosophique, anthropologique, linguistique ou autres. Les théories et hypothèses inhérentes à cette problématique se sont succédées et n'ont pas, toujours, entretenu une relation de complémentarité parce qu'elles se sont parfois, même, contredites sur certains points.²⁹

Si l'on veut citer quelques théories tout en respectant l'ordre chronologique, l'on ne peut se passer de la théorie de Wilhelm Von Humboldt (1767-1835), qui fut l'un de ceux qui ont discuté de cette problématique lorsqu'il a affirmé que chaque langue reflète une vision du monde propre à elle et que si le langage relève d'une faculté humaine universelle, les langues s'inscrivent, plutôt, dans la multiplicité des pensées. Ainsi, y a-t-il autant de langues que de manières de penser.

Pour lui, les structures d'une langue donnée lui confèrent sa particularité et nous renseignent sur la pensée de ses locuteurs. Ces dites structures sont façonnées par la culture de la communauté dans laquelle cette langue est parlée et se développe.

La théorie Humboldtienne, parue au début du XIX siècle, servira de base aux multiples réflexions d'une nouvelle hypothèse qui va apparaître au cours de l'entre-deux-guerres par Sapir pour être développée et radicalisée ultérieurement dans les années quarante par son élève et assistant Whorf. L'on parle, donc, communément de l'hypothèse Sapir -Whorf.

²⁹La perception des couleurs en est un exemple dans la mesure où pour certains, la perception des couleurs diffère d'une langue à une autre, ce qui a été rejeté par d'autres qui ont affirmé l'universalité de cette perception.

CHAPITRE I : DIMENSION (INTER) CULTURELLE ET DIDACTIQUE DU FLE.

L'hypothèse Sapir –Whorf a mis l'accent sur le fameux relativisme linguistique. Une dénomination qui rappelle bien le relativisme physique et l'on peut dire que si, en physique, la position de la personne détermine fortement sa manière de concevoir les objets dans l'espace, il en est de même pour la personne dont l'immersion dans une langue donnée le place dans une position qui lui oblige de voir le monde à sa façon.

Ceci dit, on a beau à dire que le découpage de la réalité est intimement lié à la culture de la communauté linguistique et que les mots qualifiant ce découpage sont loin d'être pris pour des étiquettes qu'il suffit de changer pour comprendre un seul monde dans différentes langues.

En effet, pour vérifier ses différentes propositions dans cette direction, Whorf a mené une recherche comparative entre le hopi (une langue uto-aztèque du Nord parlée aux Etats-Unis, dans le Nord-Est de l'Arizona) et l'anglais. Pour lui, en examinant les structures linguistiques du hopi, l'on peut constater que la perception de l'espace et du temps est totalement différente des peuples parlant ces deux langues. Ainsi, contrairement à l'hopi, l'anglais dispose d'un système de conjugaison précis et d'un lexique temporel assez riche.

De telles observations n'étaient pas sans déclencher une controverse et l'on voit bien, par exemple, que le linguiste Ekkehart Malotki vient contredire Whorf en montrant avec des exemples que le hopi possédait un lexique temporel riche, avec des mots le représentant.

Plus récemment et non loin de ces considérations, le linguiste français Émile Benveniste, à travers sa théorie de l'énonciation, a insisté sur l'idée que la langue ne peut que s'inscrire dans le fait social.

CHAPITRE I : DIMENSION (INTER) CULTURELLE ET DIDACTIQUE DU FLE.

Pour lui, « *par la langue, l'homme assimile la culture, la perpétue: ou la transforme. Or comme chaque langue, chaque culture met en œuvre un appareil spécifique de symboles en lequel s'identifie chaque société.* »³⁰

L'idée, en fait, est de ne pas restreindre le signe linguistique uniquement dans le binôme signifiant/signifié mais plutôt de le prendre dans une dimension plus large ; une dimension qui intègre son aspect symbolique.

Parler du symbole c'est parler d'une entité qui relève du conventionnel au sein d'une société et qui met en relation langue, culture et hommes d'où l'importance de l'ancrage socioculturel de la langue.

1.3 Dimension socioculturelle de la langue

On affirme souvent que la culture *fait partie intégrante de la langue*³¹ et que *la nature sociale de la langue est une de ses caractéristiques internes*.³² Cela est d'autant plus vrai lorsqu'on constate que la langue entre en étroite relation avec la société dans laquelle elle est pratiquée.

De par cet ancrage socioculturel, la langue exprime, en fait, toute une vision du monde, un miroir reflétant une société et une manière de concevoir et de structurer la réalité. Ainsi, peut-on parler d'un vecteur à travers lequel, l'on peut accéder à un nombre considérable d'informations et de connaissances sur la société dans laquelle la langue est parlée.

Dans le même ordre d'idées, l'on ne peut parler d'une perception objective et uniforme de la réalité par toutes les langues-cultures parce que la comparaison entre elles a montré, à bien d'égards, des caractéristiques intrinsèques et des traits distinctifs.

³⁰BENEVISTEÉmile, *Problèmes de linguistique générale*, Éd. Gallimard, Paris, 1966, p. 29-30.

³¹ GERMAIN Claude, *Evolution de l'enseignement des langues : 500 d'histoire*, Coll. *Didactique des langues*, Clè internationale, Paris, 1993, 155.

³² BOURDIEU Pierre, *Ce que parler veut dire*, Fayard, Paris, 1982, p 09.

Catherine Détrie affirme que « *le fait est que la « réalité » est, dans une grande mesure, inconsciemment construite à partir des habitudes langagières du groupe. Deux langues ne sont jamais suffisamment semblables pour être considérées comme représentant la même réalité sociale. Les mondes où vivent des sociétés différentes sont des mondes distincts, pas simplement le même monde avec d'autres étiquettes.* »³³

En effet, la dimension socioculturelle de la langue fait de cette dernière un facteur d'enrichissement de connaissances d'ordre socioculturel et un atout permettant de connaître l'autre dans toute sa diversité et son étrangeté par le fait de traverser son monde nouveau et inconnu.

1.3.1 Langue et culture : deux entités faussement séparables.

L'ancrage socioculturel qui présente une nature intrinsèque de la langue représente pour l'apprenant, ici de langue française, une passerelle pour l'apprentissage de la culture de cette langue dans toutes ses formes.

A partir de ce point de vue, l'on peut considérer toute langue comme « *ensemble de signes linguistiques et autres qui sont eux-mêmes signes d'autres signes constitutifs de la culture dans laquelle cette langue est utilisée.* »³⁴

Toute tendance pédagogique d'omission ou même de négligence de la place qui doit être accordée à la composante culturelle dans l'enseignement-apprentissage du FLE en contexte algérien, aura pour conséquence des retombées négatives sur l'efficacité de l'intervention didactique tout en privant l'apprenant algérien d'un savoir-faire et d'un savoir-être lui permettant d'être en mesure de se situer dans les situations de l'usage effectif de la langue-culture qu'il apprend.

- A l'oral, les rencontres qui placent l'apprenant en contact avec des locuteurs avertis ou natifs de cette langue-culture française sont devenues une réalité à laquelle il ne peut échapper (le contexte actuel

³³ DETRIE Catherine, *Termes et concepts pour l'analyse du discours : une approche Pragmatique*, Honoré Champion, Paris, 2001, p 138.

³⁴ BESSE Henri, *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Didier, Paris, 1985, p 20.

CHAPITRE I : DIMENSION (INTER) CULTURELLE ET DIDACTIQUE DU FLE.

de mobilité des étudiants dans le cadre des programmes interuniversitaires algéro-français illustrent bien notre propos), d'où le besoin de compétences culturelle et interculturelle s'avère plus que nécessaire.

- A l'écrit, l'on sait bien que les contenus culturels sont présents et à des degrés divers dans les textes et peuvent embrouiller leur interprétation.

Delà, la compétence (inter) culturelle doit s'inscrire dans les préoccupations d'enseignement -apprentissage du FLE, en Algérie, à l'instar des autres compétences visées et figurer parmi les objectifs à atteindre.

1.3.2 La communication langagière : au-delà du dit.

La communication langagière de tous les jours n'est pas exempte d'implicites culturels qui structurent les échanges et interviennent dans la construction du sens. Ces implicites sont de différents types. Nous pouvons en citer les plus essentiels.

Du point de vue énonciatif, Kerbrat-Orecchioni fait la différence entre l'implicite de l'ordre du présupposé et celui de l'ordre du sous-entendu. Autrement dit, le dire et le sous dit.

Le présupposé renvoie à ce qui est véhiculé implicitement dans l'énoncé et sensé être connu par les partenaires de l'échange communicatif. Donc, intitulé de compléter l'énoncé pour être compris.

Ainsi, dans l'exemple, *C'est le nouvel époux de cette dame.* présuppose que cette dame a déjà été mariée avec un autre époux. Dans ce sens Kerbrat-Orecchioni considère comme présupposés « *toutes les informations qui, sans être ouvertement posées, sont cependant automatiquement entraînées par la formulation de l'énoncé, dans lequel elles se trouvent intrinsèquement inscrites, quelle que soit la spécificité du cadre énonciatif* »³⁵

³⁵KERBRAT-ORECCHIONI Catherine, *L'implicite*, Armand colin, Paris, 1986, p

CHAPITRE I : DIMENSION (INTER) CULTURELLE ET DIDACTIQUE DU FLE.

En revanche, le sous dit que le locuteur veut désigner sous le dit explicite ne peut être repérable que dans le cadre énonciatif qui engage les partenaires de l'échange communicatif. En ce sens les sous-entendus sont en rapport avec « *toutes les informations qui sont susceptibles d'être véhiculées par un énoncé donné, mais dont l'actualisation reste tributaire de certaines particularités du contexte énonciatif* »³⁶

Ces deux types d'implicites cités ci-dessus ne peuvent être du même niveau de difficulté qu'ils représentent par rapport aux implicites culturels dont l'usage est intentionnel et voulu. Lesquels implicites culturels sont souvent détectables et décryptables par les locuteurs natifs de la communauté dans laquelle la langue française est parlée et difficilement repérables ou même inaperçus par les étrangers c'est-à-dire les non natifs, même s'ils sont très compétents sur le plan linguistique.

Cela dit, il s'avère plus que nécessaire de sensibiliser l'apprenant du FLE à cette dimension tacite de la langue-culture française en développant sa compétence interprétative par le truchement des supports à contenus culturellement riches et pédagogiquement adéquats. Les supports véhiculant un discours médiatique peuvent être, à notre avis, d'un grand secours dans cette optique.

1.3.3 Les dissimilitudes entre langues-cultures : zones de méditation

Les langues-cultures portent en elles ce qui relève du commun. Cependant les différences entre elles sont un fait observable. En classe du FLE, les différences entre langue-culture source et langue-culture cible de l'apprenant doivent faire l'objet d'une médiation entre les deux langues-cultures en présence.

³⁶KERBRAT-ORECCHIONI, 1986, Op-cit, p 39

CHAPITRE I : DIMENSION (INTER) CULTURELLE ET DIDACTIQUE DU FLE.

Pour Louis Porcher « *la langue maternelle et la langue étrangère constituent donc un couple dont les membres s'enrichissent mutuellement et qui accroissent la lucidité de l'apprenant sur chacune d'entre elles. Elles se superposent l'une l'autre, en somme ; il en va de même pour les compétences culturelles.* »³⁷

La différence de la langue-culture cible qui reflète l'altérité doit être appréhendée comme un espace d'échange et de confrontation entre langues-cultures différentes et un moment de réflexion qui mène l'apprenant à prendre conscience des points de divergence entre sa langue-culture maternelle et la langue-culture française qu'il est en train d'apprendre.

Dans ce cas, l'enseignant doit jouer un rôle décisif qui consiste à repérer et à baliser ces points de divergences entre langues-cultures en présence, à partir desquels il ajuste ses interventions et ses pratiques afin d'aider son apprenant à développer une compétence interculturelle incontournable au cours de son apprentissage.

Un médiateur et un passeur de sens en classe du FLE, tel est, donc, le statut de l'enseignant dans cette optique qui lui demande d'« *amener les élèves à entrer dans la logique d'un fonctionnement [...] qui leur est extérieur et à transformer un questionnement sur le fonctionnement de leurs propres représentations en un questionnement sur le fonctionnement interne des représentations de l'autre culture.* »³⁸

³⁷PORCHER Louis in POUCHKOVA Svetlana, *Vers un dictionnaire des mots à charge culturelle partagée comme voie d'accès à une culture étrangère (FLE)*, Thèse de doctorat, sous dir de Laurent Masegeta B M KASCHEMA, Université de Strasbourg, 2010, P 31.

³⁸ZARATE Geneviève, *Représentation de l'étranger et didactique des langues*, Didier, Paris, 2004, p 95.

Conclusion

Dans l'enseignement-apprentissage du FLE, l'importance de la composante culturelle de la langue ne cesse de s'imposer comme une nécessité et un passage obligé vers l'accès à une compétence de communication.

Progressivement et plus particulièrement avec l'avènement de l'approche communicative, l'on s'est, bien, rendu compte de l'impossibilité de concevoir un enseignement-apprentissage du FLE qui dissocie l'enseignement-apprentissage de la langue de celui de la culture étant donné que l'aspect linguistique ne peut garantir à lui seul le déchiffrement des messages reçus dans la communication langagière.

Zarate Genevieve résume bien cela lorsqu'elle affirme clairement que *dans un enseignement qui encourage des démarches de découverte du sens, la frontière entre linguistique et culturel se dissout lorsqu'on invite l'élève à chercher et à expliciter l'implicite [...] Par contre, des savoirs-faire orientés vers la mise en relation de deux cultures exige des compétences plus larges, que la seule habileté linguistique ne peut garantir.*³⁹

Sur un autre plan, lorsqu'on plaide pour une prise en charge du culturel dans l'enseignement-apprentissage du FLE, l'on ne peut se passer de son corollaire interculturel, parce que le fait d'ouvrir les yeux de l'apprenant sur une culture autre que la sienne par le truchement de la langue le place dans une situation de pluralité culturelle (culture-source et culture-cible) ; une approche interculturelle s'impose dans ce cas.

En classe du FLE, puisque la découverte des réalités socioculturelles de la communauté dont on apprend la langue se fait, entre autres, par le truchement des supports didactiques, aussi, puisque nous pensons que le discours médiatique peut revêtir une importance considérable dans ce sens, il

³⁹ZARATE Genevieve, 2004, *op cit*, p 73.

CHAPITRE I : DIMENSION (INTER) CULTURELLE ET DIDACTIQUE DU FLE.

convient d'en traiter dans le chapitre suivant afin de montrer les caractéristiques et l'utilité en classe du FLE.

CHAPITRE II : COMPLICITÉ CULTURELLE ET MISE EN SCÈNE DU DISCOURS MÉDIATIQUE

CHAPITRE II : COMPLICITÉ CULTURELLE ET MISE EN SCÈNE DU DISCOURS MÉDIATIQUE

Introduction

D'une manière générale, les objectifs attribués à l'exploitation du document médiatique dans l'enseignement-apprentissage du FLE sont, souvent, réduits à un apprentissage de type linguistique. C'est dire que leur intérêt didactique se focalise essentiellement sur la compétence linguistique qui requiert la connaissance des composantes de la langue à apprendre.

Dans ce cadre, le choix des documents médiatiques à étudier et à analyser, à travers les différentes activités en classe du FLE, se fait en fonction de ces objectifs dont la visée ne dépasse pas, généralement, un cadre purement linguistique.

Nonobstant, le document médiatique qui véhicule un discours se caractérisant par «*des implications de complicité entre un destinataire et des destinataires*»¹ peut être exploité différemment et servir d'un support rentable dans une perspective (inter)culturelle étant donné qu'il véhicule un discours porteur de représentations partagées et révélateur culturel mais qui ne se laisse pas facilement comprendre, dans certains cas.

Dans ce sens, les difficultés que trouvent des apprenants et même des enseignants pour comprendre et interpréter un énoncé médiatique que ce soit un titre d'un article de presse ou un slogan publicitaire témoignent en faveur d'un traitement du discours médiatique sous cet angle de vue.

Ces considérations soulèvent des interrogations quant à ses caractéristiques et ses fonctionnements.

¹ BOYER Henri, « L'incontournable paradigme des représentations partagées dans le traitement de la compétence culturelle en français langue étrangère, » *Revue de didactologie des langues-cultures* n°123, 2001.p. 335

2.1 A propos du discours médiatique

Le discours médiatique a fait l'objet de multiples études visant à l'aborder sous différents regards et à le travailler de différentes manières.

Eu égard aux importantes potentialités qu'il offre, il représente un domaine explorable pour les chercheurs dans différentes sphères de la recherche, y compris dans la linguistique et de la didactique des langues-cultures.

A ce titre, la presse écrite représente une de ses formes écrites.

« [Elle] représente un domaine tout à fait exceptionnel pour l'analyse des discours à la recherche d'un champ propice au test des hypothèses théoriques et à la mise à l'épreuve de ces outils de description : elle est, d'une part, une sorte de laboratoire pour l'étude des transformations socioculturelles des groupes sociaux et des relations entre ces transformations et l'évolution et l'entrelacement des genres discursifs. »²

Il englobe, en son sein, différentes formes d'expression et s'appuie sur différents supports pour la diffusion massive de l'information ; de la télévision à la radio en passant par la presse écrite, internet, etc.

Son attachement au fait social en rend *« un objet linguistique mais aussi un objet social et culturel. Il nous informe à la fois sur ce qu'est le monde et sur ce qu'est la langue. »⁴*

2.1.1 Discours médiatique : essais de définition

Parler de discours médiatique, nous amène à apporter un éclairage sur les deux termes qui forment cet ensemble.

²CHARAUDEAU Patrick, *La presse : produit, production, réception*, Didier Érudition, Paris, 1988, p 11.

⁴DE MARGERIE Charles et PORCHER Luis, *Des médias dans les cours de langues*, CLE international, Paris, 1981, p 68.

CHAPITRE II : COMPLICITÉ CULTURELLE ET MISE EN SCÈNE DU DISCOURS MÉDIATIQUE

En effet, à la différence de la notion de média dont l'usage courant limite dans une « *technique ou un support de diffusion massive de l'information* »⁵, la notion de discours recouvre plusieurs acceptions qui en rendent une notion difficile à circonscrire.

Néanmoins, nous pouvons dire que son sémantisme oscille entre deux acceptions essentielles à savoir celle qui la prend pour *parole*⁶ et celle qui la prend pour *message* considéré dans sa globalité.

À partir des différentes définitions proposées par des auteurs qui ont tenté de la définir, nous pouvons dégager les tentatives de définitions suivantes :

1. « *Toute énonciation supposant un locuteur et un auditeur et chez le premier l'intention d'influencer l'autre en quelque manière.* »⁷
2. « *Du langage en situation.* »⁸
3. « *L'utilisation d'énoncés en combinaison pour l'accomplissement d'actes sociaux.* »⁹
4. « *Langage mis en action.* »¹⁰
5. « *Le discours n'est pas un objet concret offert à l'intuition, mais le résultat d'une construction [...], le résultat de l'articulation d'une pluralité plus ou moins grande de structurations transphrastiques, en fonction des conditions de production.* »¹¹

Le discours qui se concrétise à travers la langue ne peut se déterminer uniquement à travers elle, mais aussi à travers le contexte dans lequel il se

⁵ REY-DEBOVE Josette et HELENE Marie, *Le Robert Quotidien*, Dictionnaires Le Robert, Paris, 1996, p. 136.

⁶ Au sens Saussurien, le discours est synonyme de parole.

⁷ BENVENISTE Émile, *Problèmes de linguistique générale*, Gallimard, coll. « Bibliothèque des sciences humaines », Paris, 1966, p.242.

⁸ JAUBERT Anna, *La lecture pragmatique*. Hachette, Paris. 1990, p.22.

⁹ WIDDOWSON Henry in KRAMSCH. Claire. *Interaction et discours dans la classe de langue*, Hatier. Paris, 1984. p.10.

¹⁰ KERBERAT-ORECCHIONI Caterine citée par BOUGNOUX Daniel *Sciences de l'information et de la communication*, Larousse, Paris, 1993, p.219.

¹¹ MAINGUENEAU Dominique. *Initiation aux méthodes de l'analyse du discours*. Hachette, Paris, 1976, p.16.

CHAPITRE II : COMPLICITÉ CULTURELLE ET MISE EN SCÈNE DU DISCOURS MÉDIATIQUE

produit pour qu'il ait du sens.

En d'autres termes «*le discours ne peut être défini comme une unité linguistique, mais qu'il résulte de la combinaison d'informations linguistiques et situationnelles.*»¹²

Du point de vue culturel, dans toute situation de communication le discours sert de porteur d'un ou de plusieurs messages entre partenaires de l'acte communicatif. Il manie la langue à sa manière et lui ajoute des ingrédients dans le but de relier les partenaires de la communication dans un rapport de complicité qui outrepassé la spécificité linguistique à la recherche d'effets divers.

Pour Patrick Charaudeau «*Ce n'est pas la langue qui témoigne des spécificités culturelles, c'est le discours. Ce ne sont pas les mots dans leur morphologie ni les règles de syntaxe qui sont porteurs de culturel, ce sont les usages que les communautés font de ces mots, les manières d'utiliser la langue pour raisonner, pour raconter, pour plaisanter, pour ordonner, pour persuader et pour séduire*»¹³

2.1.2 Caractéristiques du discours médiatique

Le discours médiatique à l'instar de tout autre type de discours, dispose de certaines caractéristiques qui en font un discours digne d'intérêt.

Le message qu'il véhicule prend en considération selon Henri Boyer¹⁴ trois impératifs à savoir : *l'efficacité, l'empathie et la spectacularisation*. Lesquels impératifs guident, donc, essentiellement son mode de production et de fonctionnement.

¹² ROULET Eddy, FILLETTAZ Laurent, GROBET Anne (avec la collaboration de BURGER, Marcel), *Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours*. Peter Lang, Berne, 2001, p.12

¹³ CHARAUDEAU Patrick. (1990). «*L'interculturel entre mythe et réalité,*» *Le Français dans le monde* n° 230, 1990, 49

¹⁴BOYER Henri, *De l'autre côté du discours*. L'Harmattan. Paris, 2003, p 62.

CHAPITRE II : COMPLICITÉ CULTURELLE ET MISE EN SCÈNE DU DISCOURS MÉDIATIQUE

En ce qui concerne le premier impératif, nous savons que la nature commerciale du produit médiatique intervient fortement dans le choix du contenu à médiatiser. Cela passe, donc, nécessairement, par la sélection minutieuse des sujets et des points attrayants qui éveillent l'intérêt du public du produit médiatique.

S'agissant de l'impératif d'empathie, une adaptation du message véhiculé par le discours médiatique avec les attentes et les désirs du public s'impose pour qu'il y ait une certaine compatibilité entre ce que recherche le public (c'est-à-dire ses besoins) et ce qu'il reçoit (c'est-à-dire le produit médiatique.) Faute de non prise en considération de cet impératif, le public n'aurait peut-être pas à s'intéresser à ce qu'il reçoit du fait qu'il juge hors de ses attentes et ses besoins.

En ce qui concerne, enfin, l'impératif de spectacularisation, il convient de souligner que les acteurs de l'espace médiatique s'éloignent, parfois, de l'ordinaire et optent pour l'inattendu en évoquant ce qui relève de l'imaginaire du public, que ce soit lorsqu'ils formulent un slogan publicitaire ou un titre de la une.

Dans ce cadre, le recours à des allusions culturelles par une mise en œuvre d'une dimension ludique du message médiatique est une l'une de ses techniques dont les principaux objectifs sont :

1. La captation : la captation du public constitue une préoccupation sur la scène médiatique puisque la réussite d'un tel produit médiatique plutôt qu'un autre dépend du nombre du public qui s'y attache.

A ce titre, à part la visée de l'information, le discours médiatique a une visée de captation. C'est une visée qui concerne plus particulièrement les courts énoncés médiatiques qui servent d'accroches (tels : les titres de journaux, ou slogans publicitaires) à travers des expressions détournées ou des citations masquées. C'est la raison pour laquelle les acteurs de l'espace médiatique leur accordent une importance particulière pour attirer le public.

CHAPITRE II : COMPLICITÉ CULTURELLE ET MISE EN SCÈNE DU DISCOURS MÉDIATIQUE

2. La complicité (connivence) : dans un contexte culturel commun et partagé, dans lequel se produit l'énoncé médiatique, l'énonciateur-encodeur implique l'énonciataire-décodeur dans la co-construction du sens de l'énoncé médiatique.

3. La séduction : le discours médiatique assure, aussi, une fonction de séduction relative à la manière de passer l'information qui diffère d'un énonciateur à l'autre. Une fonction par laquelle tout énonciateur cherche à produire un effet sur son destinataire tout en flattant sa compétence linguistico-culturelle.

Pierre BOURDIEU voit dans ce sens que *le discours n'est pas seulement un message destiné à être déchiffré ; c'est aussi un produit que nous livrons à l'appréciation des autres.*¹⁵

Le discours médiatique qu'il soit informatif ou publicitaire reflète pertinemment cette dimension du discours qui cherche à séduire son récepteur par différents procédés auxquels, il recourt.

2.1.3 Dynamique communicationnelle et espace médiatique

Une réflexion sur la dynamique communicationnelle dans l'espace médiatique qui met en jeu l'émetteur et le destinataire s'impose lorsqu'on constate que le discours médiatique peut jouer avec l'esprit de ses récepteurs pour des raisons que nous avons précédemment citées.

Selon Sophie Moirand, la communication est « *un échange interactionnel entre au moins deux individus situés socialement, échange qui se réalise au travers de l'utilisation de signes verbaux et non verbaux, chaque individu pouvant être tour à tour (ou exclusivement) soit producteur soit consommateur de messages* »¹⁶

¹⁵ BOURDIEU Pierre, *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques*, Ed. Librairie Arthème Fayard, Paris, 1982, p.100.

¹⁶ MOIRAND Sophie, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette, Paris, 1982. P 9-10.

CHAPITRE II : COMPLICITÉ CULTURELLE ET MISE EN SCÈNE DU DISCOURS MÉDIATIQUE

En communication médiatique le statut du destinataire est fixe à partir du moment où il n'agit pas sur l'autre partenaire de la communication. Il ne fait, donc, que recevoir des messages.

En revanche, ce type de communications ne peut échapper à la loi de l'informativité exigeant à l'émetteur de donner les informations nécessaires qui comptent pour le récepteur.

Pour Ducrot, « *cette loi exige que le locuteur donne sur le thème dont il parle les renseignements les plus forts qu'il possède et qui sont susceptibles d'intéresser le destinataire* ». ¹⁷

En communication médiatique, les partenaires impliqués (concepteur des énoncés médiatiques et public) sont reliés par une sorte de *contrat de communication* ¹⁸ fruit d'un partage d'idées, d'un patrimoine et d'événements sociaux qu'ils vivent ensemble et c'est grâce à ce partage qu'ils s'entendent sur les aboutissements des différentes allusions culturelles du discours. En d'autres termes, même si le destinataire ne dit pas tout ou presque tout, le destinataire complète ce qui en reste.

Marianne Lederer et Danika Seleskovich ont déjà affirmé cela lorsqu'elles ont souligné qu'*en conditions normales de communication, on est toujours en condition de savoir plus ou moins partagé: le locuteur n'énonce jamais ce qu'il veut faire comprendre, il ne dit que le non-connu, le récepteur complétant de lui-même ce qu'il sait déjà*. ¹⁹

¹⁷ DUCROT Oswald, *Dire et ne pas dire : Principes de sémantique linguistique*, Hermann, Paris, 1972. P17.

¹⁸ Expression profondément exploitée par Patrick Charaudeau dans son ouvrage «*Le discours d'information médiatique. La construction du miroir social* ». Pour lui le contrat de communication médiatique a pour finalité une visée d'information, une visée de captation et une visée de séduction qui s'entremêle avec l'éthique.

¹⁹ LEDERER Marianne et SELESKOVICH Danika, *Interpréter pour traduire*, Didier Erudition, Paris, 1986, p. 37

2.2 Discours médiatique : une nouvelle orientation

Le discours médiatique n'a cessé d'évoluer pour devenir, par excellence, ces dernières années, un véritable « *théâtre de liberté langagière*. »²⁰

En effet, néologismes, idiomatismes, emprunts et bien d'autres phénomènes linguistiques, émergent, constamment dans les énoncés médiatiques.

Aussi, des implicites culturels véhiculant des représentations culturelles et interculturelles sont devenus des outils privilégiés aux yeux des concepteurs du discours médiatique.

Ces implicites culturels reflètent des représentations partagées par les membres de la communauté dans laquelle la langue française et peuvent mobiliser différents secteurs la culture française : titres de chansons célèbres, titres de romans célèbres, expressions célèbres de personnalités françaises, événements nationaux ...etc.

Pour Boyer,²¹ ces représentations partagées relèvent de deux strates importantes de l'imaginaire collectif des Français.

- *l'une patrimoniale*, qui comme son nom l'indique englobe ce qui a trait au patrimoine comme : les phrases célèbres prononcées par des figures très connues, les personnages emblématiques, les grandes dates, etc.
- l'autre a trait à *la socioculture*,²² comme : les grands événements du quotidien des Français qui se convertissent peu à peu en images.

²⁰ HAUSMANN Franz Josef, *La langue de la presse*, in GERALD Antoine et CERQUIGLINI Bernard, *Histoire de la langue française, 1945-2000*, CNRS, Paris, 2000, p.199.

²¹ BOYER Henri, « *Traiter la compétence culturelle : l'imaginaire ethnosocioculturel et ses fonctionnements en discours médiatiques* », *Le Langage et l'Homme*, vol XXXXII, n° 2, décembre 2007, E.M.E, p 125-131.

²² *La socioculture* est un terme utilisé par BOYER H pour évoquer les grands événements qui marquent la vie quotidienne de la société française

CHAPITRE II : COMPLICITÉ CULTURELLE ET MISE EN SCÈNE DU DISCOURS MÉDIATIQUE

Une telle orientation du discours médiatique représente une nouvelle tendance à s'émanciper de ses anciennes habitudes et trouve une explication dans la concurrence qui ne cesse de s'accroître entre les différentes composantes de l'espace médiatique.

Sullet-Nylander voit, dans ce sens, que cette nouvelle orientation du discours médiatique est dictée essentiellement « *par les contraintes du genre et par la concurrence du monde audio-visuel sur l'écriture et sur les techniques rédactionnelles de la presse écrite.* »²³

La nouvelle tendance du discours médiatique qui repose essentiellement sur le ludique et parfois sur le satirique vise à rendre ce type de discours plus attrayant. C'est un objectif que ses concepteurs essayent de réaliser par le fait d'associer la langue-culture avec l'information à travers de multiples tournures stylistiques qui actualisent des significations culturelles, des références et des représentations partagées par la communauté dans laquelle la langue française est parlée.

« *Dans tous les pays, s'impose la prise de conscience de l'intégration de l'information et de la culture. A vrai dire les deux notions sont indissociables. Elles expriment quant au fond le même phénomène.* »²⁴

Les allusions culturelles auxquelles recourt le discours médiatique passent par une sinuosité qui se traduit par une altération et des défigements linguistiques à plusieurs niveaux (*voir plus loin*).

L'on parle, alors, de « *mise en scène* »²⁵ du discours médiatique qui rend, parfois, son décryptage un processus difficile à réaliser, surtout pour le public des non natifs qui peuvent être exclus de la communication médiatique.

²³ SULLET-NYLANDER Françoise, « Jeux de mots et défigements à La Une de Libération (1973-2004) », *Langage et société* n° 112, 2005, p 137.

²⁴ TERROU Fernand, *L'information*, P.U.F, Paris, 1983, p 100.

²⁵ GUYLAINE Martel, « Les mises en scène du discours médiatique », *Communication*, Vol. 27/2 | 2010, 11-17.

CHAPITRE II : COMPLICITÉ CULTURELLE ET MISE EN SCÈNE DU DISCOURS MÉDIATIQUE

Pour clôturer cet élément, il convient de souligner que les sites privilégiés du discours médiatique à partir desquels la nouvelle tendance est, clairement, manifestée sont ceux des courts énoncés surtout écrits qui servent d'accroches, à l'exemple des slogans publicitaires et des titres de la presse écrite.

2.2.1 Ambiguïté et opacité des énoncés médiatiques

L'énoncé médiatique est pluri codique dans la mesure où l'image et les couleurs jouent un rôle essentiel. Qu'il soit d'une annonce publicitaire ou d'un article de journal, il s'agit bien d'un court *texte en gros caractères annonçant le contenu*²⁶ qui est bien situé dans le produit médiatique pour attirer et influencer son destinataire.

Lorsqu'il fonctionne au mode l'implicite culturel, il devient énigmatique, révélateur culturel et porteur de représentations culturelles et interculturelles relevant de différents systèmes culturels.

Sans doute, puisque l'on lui accorde une importance particulière, au moment de sa production, son concepteur recourt à son stock lexicoculturel qui réunit emblèmes, significations collectives, symboles ... pour le façonner à sa manière.

La publicité et la presse écrite nous fournissent un terrain d'observation de ces énoncés médiatiques, souvent, incitatifs qui se caractérisent par leur opacité et leur ambiguïté.

Dans ce sens, Filala Pierre considère que « *les fonctions de résumé et d'indicateurs de contenu traditionnellement dévolues aux titres de presse, ainsi que les propriétés qui s'y attachent l'informativité et la transparence sont affectées par des propriétés de masquage, d'opacité et d'ambiguïté.* »²⁷

²⁶ *Dictionnaire de Français*, La Rousse-Bordas Ed, Paris, 1997, p 423.

²⁷ FILALA Pierre et HERBERT Benoit, « La langue de boit en éclat : les défigements dans les titres de la presse quotidienne française, » *Mots* 21, 1989, p 96.

CHAPITRE II : COMPLICITÉ CULTURELLE ET MISE EN SCÈNE DU DISCOURS MÉDIATIQUE

Le jeu de langage dans les énoncés médiatiques est opéré à partir de fragments d'énoncés d'origines diverses. Ces énoncés peuvent être des titres ou paroles de chansons célèbres, des locutions idiomatiques, des proverbes, des titres de film, des slogans ou expressions politiques, etc.

Les dits énoncés font l'objet d'une modification et finissent par être, dans certains cas, opaques par ce procédé qui « *construit [l'énoncé médiatique] tout en le déconstruisant, il le décompose [et] en suggère les miroitements sans pour autant le dévoiler totalement.* »²⁸

La connivence avec le public demeure une donnée importante dans le discours médiatique et s'associe à une dimension ludique du langage.

Ainsi, des dictons, des maximes, des adages, des titres de chansons ou autres peuvent être défigés par les messages médiatiques et font naître, à l'arrivée, des *palimpsestes verboculturels* (voir plus loin) qui procurent du plaisir au destinataire.

En effet, le jeu de langage « *Invite l'observateur à décortiquer [l'énoncé médiatique], à s'en amuser, à ne pas ne être dupe, même si à l'occasion, il peut se laisser convaincre par lui. Les jeux de langage peuvent donc s'expliquer par des visées ludiques, par des effets de modes, de complicité culturelle...etc.* »²⁹

Les exemples ci-dessous relèvent de notre corpus d'expérimentation et peuvent nous éclairer davantage sur la manière dont opère le jeu de langage dans le discours médiatique pour finir par nous donner des énoncés médiatiques montés de plusieurs pièces.

1. « **Aux larmes, citoyens!** » Titre paru au hebdomadaire satirique français *Le Canard Enchaîné* du 17 septembre 2008 qui mobilise une parole de la marseillaise.
2. « **Zola au bonheur de ses dames** » Titre paru au quotidien *Libération* du 19 au 20 août 2015 qui mobilise un titre d'un roman d'Emile Zola.

²⁸ FILALA P et HERBERT Benoit, op. cit, p 96.

²⁹ FILALA Pierre et HERBERT Benoit, op. cit, p 96.

CHAPITRE II : COMPLICITÉ CULTURELLE ET MISE EN SCÈNE DU DISCOURS MÉDIATIQUE

3. « *Liberté, égalité, laïcité ?* » Titre paru au quotidien *Libération* du 4 juillet 2003 mobilisant une devise de la République française
4. « *L'habit fait le patrimoine* » Titre paru au quotidien *Libération* du 06/07/2006 mobilisant un proverbe.
5. « *Je code, donc je suis* » Titre paru au quotidien *Libération* du 24 mars 2014 mobilisant une citation philosophique de René Descartes.

En effet, pour résumer ce qui a été énoncé, nous pouvons dire que le jeu de langage confère à l'énoncé médiatique, par un maniement ludique, une certaine vivacité.

Aussi, constitue-il l'un des procédés les plus présents dans le discours médiatique pour transmettre ses messages. Néanmoins, il peut représenter une source de problème lors de l'accès à ses messages.

2.2.2 Discours médiatique : d'une lecture à une autre

Comme le montrent les exemples cités ci-dessus, le jeu de langage crée des énoncés altérés, détournés et ambigus qui demandent au lecteur une lecture supplémentaire pour les interpréter. Cela ne va pas de soi surtout pour un lecteur non-natif s'il n'a pas des compétences solides aussi bien linguistiques que culturelle.

C'est ainsi que l'accès à des messages médiatiques à forte teneur culturelle exige, donc, une profonde connaissance de la langue-culture française ainsi qu'un savoir référentiel solide, sans lesquels la communication médiatique échoue car « *il ne suffit pas de comprendre les mots individuellement pour comprendre le sens global du message [...] le texte peut être compris sans pour autant que soit reconnue l'allusion qui est faite implicitement à une réalité culturelle, que celle-ci soit un objet commun, un proverbe, la référence à un savoir savant ou au contraire la référence à une culture populaire ou à un langage spécifique comme celui des jeunes.* »³⁰

³⁰ GAUTHERON-BOUTCHATSKY Christina et MARIE-CRISTINE Kok Escalle, « Retrouver le sens perdu ou les fausses identités du document authentiquement publicitaire, » *Le français dans le monde*, Numéro spécial, Paris, 2003, P 46-47.

CHAPITRE II : COMPLICITÉ CULTURELLE ET MISE EN SCÈNE DU DISCOURS MÉDIATIQUE

En principe, compte tenu du type du récepteur-décodeur du discours médiatique (ordinaire (natif) ou étranger (non-natif), la lecture de ce genre d'énoncés débouche, souvent, sur deux lectures possibles ; soit une lecture qui mène à un sens, soit une lecture qui mène à *un non sens*³¹ avec une nuance parce qu'entre les deux, la possibilité d'un accès partiel au sens n'est pas à écarter.

- Une lecture qui mène à un sens est une lecture qui réussit à expliciter l'implicite culturel derrière la construction de l'énoncé médiatique.
- Une lecture qui mène à un non sens est une lecture qui ne réussit pas à expliciter l'implicite culturel derrière la construction de l'énoncé médiatique.

Le lecteur ordinaire (natif), étant un lecteur averti et proche des réalités socioculturelles dans lesquelles l'énoncé médiatique est produit n'éprouve, souvent, pas les mêmes difficultés que celles rencontrées par le lecteur étranger pour accéder au message médiatique.

Par contre, lecteur étranger (non natif) qui est souvent éloigné du contexte socioculturel dans lequel se produit le discours médiatique se trouve incapable de décrypter son message à forte teneur culturelle.

L'on parle, donc, d'un récepteur-décodeur exclu d'une communication qui repose sur *le partage* de connaissances communes entre des membres sociaux relevant de différents secteurs de la vie. (Voir plus loin)

2.2.3 Traitement de l'implicite culturel et construction du sens

L'énoncé médiatique fonctionnant au mode de l'implicite culturel constitue un véritable obstacle pour tout récepteur-décodeur et peut le priver de l'accès à son message.

³¹ DUSSART, André. « *Faux sens, contresens, non-sens... un faux débat ?* » Meta, volume 50, numéro 1, mars 2005, p. 13.

CHAPITRE II : COMPLICITÉ CULTURELLE ET MISE EN SCÈNE DU DISCOURS MÉDIATIQUE

Brigitte Lepez affirme que *l'obstacle de cet implicite culturel est d'autant plus difficile à résoudre qu'aucun dictionnaire ou encyclopédie actuels ne peuvent répertorier ces informations à fort contenu culturel, toujours contextualisées, car fruit d'une histoire sociale et d'événements partagés qui font partie du savoir informatif d'une communauté.*³²

Le traitement de l'énoncé ne peut se limiter au sens littéral de l'énoncé et une compréhension qui cherche à établir le sens premier de l'énoncé est nécessaire mais insuffisante.

Toute vision simpliste qui traite l'énoncé sous un seul regard maintient, donc, l'ambiguïté, et une lecture analytique de l'énoncé impose au récepteur-décodeur de puiser dans son stock lexicoculturel pour réduire l'incertitude de ses hypothèses de lecture.

Pour Gombert J-E et Fayol.M « *La signification n'est pas donnée par le texte dont elle serait simplement extraite, elle est construite par le lecteur et varie, donc, autant en fonction de la base de connaissances et des stratégies du lecteur-compreneur qu'en fonction de l'information apportée.* »³³

Le discours médiatique, résultat d'une connivence place les partenaires de l'acte communicatif dans une situation de co-construction du sens. Ainsi, le récepteur-décodeur du discours médiatique est obligé, en permanence, de prendre en considération les règles du jeu dictées par l'émetteur-encodeur. Le récepteur-décodeur, s'il ne se rend pas compte de la présence d'une allusion à la culture, on assistera à une *situation faussée*³⁴: la communication ne peut

³²LEPEZ Brigitte, « *Didactique des langues et des cultures : l'évaluation des compétences culturelles et interculturelles en question dans les certifications DELF A5 et A6 en situation de communication exolingue* », Acte du 1^{er} colloque international organisé le 20 et le 21 juin 2003 (université de Pau et des pays de l'Adour.)

³³ Gombert, Jean-Emile., Fayol Michel. « *La lecture-compréhension: fonction et apprentissage* » in Gaonach, Daniel, Golder, Caroline. *Profession enseignant*, Manuel de psychologie pour l'enseignement. Hachette, Paris, 1995, P.362

³⁴ Cette expression est empruntée à Marie-Claire Durant Guizlou. Selon elle, on parle d'une situation faussée (tronquée) lorsque la communication ne passe plus ou du moins, elle ne passe pas telle que l'aurait voulu l'émetteur et elle peut donner lieu à des équivoques.

CHAPITRE II : COMPLICITÉ CULTURELLE ET MISE EN SCÈNE DU DISCOURS MÉDIATIQUE

réussir ou elle ne se déroule pas à la manière souhaitée par l'émetteur-encodeur et peut déboucher, dans ce cas, à des confusions.

De tout ce qui précède, nous pouvons dire que l'implicite et l'explicite entrent en jeu dans le décodage de l'énoncé et que l'implicite prend le dessus, enfin, pour déterminer la vraie signification.

Dans ce sens, Patrick Charaudeau affirme que *c'est l'implicite qui conditionne l'explicite – et non l'inverse – mieux, c'est dans le rapport explicite- implicite que se détermine l'enjeu de l'acte de langage.*³⁵

2.3 Discours médiatique : aspects d'une didactisation

La forte teneur culturelle du discours médiatique ne nous laisse pas indifférents vis-à-vis de l'utilité didactique qu'il peut présenter. Son attachement permanent à la dimension culturelle à travers ses messages peut déclencher une réflexion profonde sur la place qui doit être la sienne parmi les vecteurs culturels exploitables et rentables en classe du FLE.

Les différentes réflexions qui peuvent être soulevées pour répondre à un besoin d'une intégration du discours médiatique dans la pratique didactique s'inscrivant dans une perspective (inter)culturelle doivent porter sur plusieurs éléments parmi lesquels :

- Comment et dans quelles conditions ?
- A quelle catégorie d'apprenants ?
- Selon quelles approches ?
- Avec ou sans progression ?
- Avec ou sans évaluation ?
- Sous sa forme brute ou modifiée ?

Partant du dernier élément relatif au document brut ou modifié, il convient de souligner que l'adjectif brute ou authentique exprime ce qui est «

³⁵ CHARAUDEAU Patrick, « *Éléments de sociolinguistique ; d'une théorie de langage à une analyse de discours,* » Connexions 38, 1982, p 77.

CHAPITRE II : COMPLICITÉ CULTURELLE ET MISE EN SCÈNE DU DISCOURS MÉDIATIQUE

attesté, certifié [et] conforme à l'original. »³⁶ et oppose le document ayant pour destinataires les natifs de la langue-culture française au document fabriqué ou partiellement modifié à des fins pédagogiques.

Nous pensons que le discours médiatique que ce soit sous sa version brute ou sa version adaptée aux exigences pédagogiques peut être d'un apport considérable dans la consolidation de la compétence culturelle des apprenants si l'on envisage son exploitation en classe du FLE.

Nous pensons, aussi, qu'il convient à un enseignement-apprentissage qui vise à doter l'apprenant du FLE d'une compétence de communication interculturelle dans la mesure où il peut amorcer un questionnement sur les représentations reflétées par ce type de discours

Dans cet ordre d'idées, Henri Boyer affirme que *le recours au discours médiatique permet [...] de ne rien laisser d'important dans l'ombre (même si chaque situation didactique de traitement traduit sa visée propre). Mais c'est toujours au praticien qu'il revient, dans la gestion de son travail sur la compétence culturelle (et donc interculturelle), d'établir l'itinéraire pertinent, dans le contexte spécifique qui est celui de son enseignement et en fonction du profil de ses apprenants.*³⁷

2.3.1 Les connaissances partagées: un facteur d'exclusion du non-natif.

Le discours médiatique, porte, en soi, une particularité qui en fait un producteur et un produit d'une culture partagée impliquant ou excluant ses récepteurs selon qu'ils appartiennent ou non à son univers.

Laquelle particularité favorise son entrée en classe du FLE pour aider les apprenants à se familiariser avec la culture *quotidienne* source principale de la charge culturelle que prend l'énoncé et qui met en difficulté les apprenants étrangers lors des contacts avec les natifs de la langue-culture française.

³⁶REY-DEBOVE Josette et HELENE Marie, *Le Robert Quotidien*, Dictionnaires Le Robert, Paris, 1996, p. 136.

³⁷ BOYER Henri, *De l'autre côté du discours*. L'Harmattan, Paris, 2003, p 114-115.

CHAPITRE II : COMPLICITÉ CULTURELLE ET MISE EN SCÈNE DU DISCOURS MÉDIATIQUE

Robert Galisson, grand défenseur de l'idée d'intégrer de *la culture quotidienne* en classe du FLE, illustre bien ce propos lorsqu'il cite l'histoire suivante d'un étudiant étranger en doctorat qui voyageait entre Paris et Besançon :

« Près de Dijon, le train s'arrête sous un tunnel. L'attente dure, les gens s'impatientent, quand un jeune homme s'agite et annonce haut et fort : « Je sens que la moutarde commence à me monter au nez ! ». Tout le monde s'esclaffe, sauf notre doctorant, fort dépité d'être exclu d'un discours trop saturé d'implicites pour lui (il ne connaissait ni l'expression « avoir la moutarde qui monte au nez » ni la charge culturelle partagée de Dijon, qui est [moutarde]-comme celle d'Aix est [calissons]...) »³⁸

C'est ainsi, également, que face à un titre journalistique comme "*Disjonkté moutarde les Dijonnais*" (Libération du 3 juillet 1999 à propos de la parution d'un nouveau magazine nommé *Disjonkté* dont la vocation est de présenter la ville de Dijon sur un autre ton), il est important pour un apprenant étranger de la langue-culture française de tenir compte de la charge culturelle du mot Dijon pour pouvoir comprendre et bien interpréter le titre.

Selon Galisson Robert, *« cette valeur ajoutée au signifié des mots doit être enseignée, donc préalablement décrite : parce que la communication ne se réduit pas à un prosaïque échange d'informations au niveau du dénoté ; parce qu'il n'est pas sain d'apprendre aux étrangers à déchiffrer des messages plus ou moins savants, et de les exclure en même temps des relations de complicité ordinaires que nourrissent les natifs entre eux : perdre la face dans les situations banales de la vie courante est très traumatisant »³⁹*

La catégorie des mots à charge culturelle partagée regroupe en son sein plusieurs manifestations qui incarnent le *« culturel dans le linguistique. »⁴⁰*

³⁸ GALISSON Robert, *« La culture partagée : une monnaie d'échange interculturelle »*, in Amr Helmy Ibrahim, *« Lexiques, »* Le français dans le monde, Hachette, 1989, p 116.

³⁹ GALISSON Robert, Op-cit, p. 115.

⁴⁰ PORCHER Luis, *La civilisation*, Clé International, Paris, 1986, p 34.

CHAPITRE II : COMPLICITÉ CULTURELLE ET MISE EN SCÈNE DU DISCOURS MÉDIATIQUE

Des mots dont la compréhension ne se limite pas uniquement à connaître leur sens que donnent les dictionnaires, mais qui se détermine, essentiellement, par une connaissance préalable de la valeur ajoutée à leur signification première.

Cette valeur ajoutée à la signification des mots est facilement repérable pour les natifs mais pose un grand souci pour les locuteurs étrangers.

C'est dire autrement que *les locuteurs natifs, tout en maîtrisant son emploi, ne perçoivent souvent pas bien la frontière entre les deux contenus*. Par contre, *pour ce qui concerne les apprenants étrangers, ils soupçonnent à peine son existence, parce qu'elle n'apparaît pas plus que la culture courante dans leurs programmes scolaires. Ils ne l'ont découverte que lorsque son ignorance fait échouer la communication*⁴¹

2.3.2 Les palimpsestes verbo-culturels: un site culturel incontournable

Les palimpsestes verboculturels qui nous renseignent sur la culture de l'autre sans la dévoiler ouvertement et clairement méritent d'être envisagés comme des sites culturels incontournables, à partir desquels tout apprenant étranger peut entrer dans le monde de la langue-culture française.

En fait, ces palimpsestes verbo-culturels sont fréquents dans le discours médiatique. En outre, il est moins sûr de dire que leur dimension culturelle soit remarquable pour des lecteurs non avertis.

Pour Robert Galisson, un palimpseste verbo-culturel se définit comme « *le parchemin dont le texte initial a été effacé, puis remplacé par un autre. Il se présente sous forme d'un énoncé complet, ou d'un fragment d'énoncé, qui fait surépaisseur par rapport à l'énoncé ordinaire.* »⁴²

Ce parchemin, dont il est ici question, joue avec l'esprit du récepteur pour lui dire une chose tout en lui signalant une autre et, par là, lui laisse le

⁴¹GALISSON Robert, *De la langue à la culture par les mots*, CLE International, Paris, 1991, p 10.

⁴²GALISSON Robert, « *La pragmatique lexicoculturelle pour accéder autrement à une autre culture par un autre lexique* », CRAPEL n° 25, 1999, p 57.

CHAPITRE II : COMPLICITÉ CULTURELLE ET MISE EN SCÈNE DU DISCOURS MÉDIATIQUE

soin de dévoiler le non dit à partir du dit parce que *cette surépaisseur(implicite) est le produit d'un chevauchement : d'un sous énoncé lexicalisé et d'un sur-énoncé résultant de la destruction (délexicalisation) du sous-énoncé de base.*⁴³

Leur présence dans le discours médiatique d'une manière générale s'explique par une vocation ludique qui vise à créer une complicité fortement recherchée et appréciée par les rédacteurs.

En France, *Libération* et *Le Canard Enchaîné* figurent parmi les journaux et les magazines français qui en font un usage très fréquent.

Les écrits médiatiques de la presse écrite algérienne d'expression française étant plus proche de l'apprenant algérien, n'échappent pas à cette réalité par un usage fréquent des palimpsestes verboculturel et les exemples qui témoignent de leur expansion ne manquent pas.

Ainsi, pour évoquer le retour brillant sur scène de la chanteuse algérienne Saloua après une longue absence, *El Watan* (du 28 - 02 - 2009) titre : «*Une rose pourpre du « chœur » !*» C'est un titre qui n'est pas neutre dans la mesure où il mobilise comme sous-énoncé le titre d'une chanson française «*Le Rose pourpre du cœur*» de Matthieu Chédid sortie en 1998.

Une rose pourpre du « chœur » !

Lecœur

Dans cet exemple, nous pouvons parler d'un palimpseste verbo-culturel obtenu par délexicalisation sans filiation phonique (sans changement de catégorie) pour ce qui concerne le premier mot substitué et d'une

⁴³GALISSON Robert, « *Les palimpsestes verbaux : des révélateurs culturels remarquables, mais peu remarqués...* », In ROMIAN Hélène, « *Pour une didactique des activités lexicales à l'école,* » Repères n° 8, 1993, p 43

CHAPITRE II : COMPLICITÉ CULTURELLE ET MISE EN SCÈNE DU DISCOURS MÉDIATIQUE

délexicaliation avec filiation phonique (sans changement de catégorie) pour ce qui concerne le deuxième mot substitué.⁴⁴

En effet, s'il y a bien une valeur non négligeable des palimpsestes verboculturels qui plaide pour leur entrée en classe du FLE, c'est qu'ils peuvent être envisagés dans une perspective culturelle et interculturelle ;

- Dans une démarche visant le culturel, ils permettent aux apprenants étrangers de s'initier à la culture quotidienne dont ils sont souvent exclus d'une part et de consolider leurs stratégies interprétatives de l'autre part.
- Dans une démarche visant l'interculturel, ils permettent aux apprenants étrangers de déclencher un questionnement sur la langue-culture source et la langue-culture cible.

2.3.3 Vers une approche lexiculturelle en classe du FLE

Affirmer que la langue française transmet la culture de la communauté dans laquelle cette langue est parlée et qu'elle est le fruit de toute une histoire et d'une mémoire d'une société nous amène à bien souligner que la composante lexicale est la plus révélatrice de cet aspect.

Partant de ce constat et ses retombées sur l'enseignement-apprentissage d'une langue Robert Galisson a bien mis en valeur une approche dite lexiculturelle qui se veut une concrétisation d'une prise en charge de la dimension culturelle dans et à travers le lexique.

Pour lui, « *la lexiculture est la culture en dépôt dans ou sous certains mots, dits culturels, qu'il convient de repérer, d'explicitier et d'interpréter. La démarche consiste à mettre au jour des sites lexiculturels, c'est-à-dire des espaces pragmatico-sémantiques délimités par des mots (ou des unités*

⁴⁴En étudiant les formes d'altération des énoncés surtout médiatiques, Robert Galisson, parle de manière détaillée de deux modes de délexicalisation (avec ou sans filiation phonique) dans son article intitulé : *Les palimpsestes verbaux : des révéléateurs culturels remarquables, mais peu remarqués...*

CHAPITRE II : COMPLICITÉ CULTURELLE ET MISE EN SCÈNE DU DISCOURS MÉDIATIQUE

*lexicales) appartenant à la même catégorie logique, mais à des classes distinctes les unes des autres, dans lesquelles la culture est significativement présente. »*⁴⁵

Une telle approche qui cherche à exploiter le lexique au service d'un apprentissage culturel se justifie par la marginalisation du lexique dans les différentes méthodes didactiques qui en ont fait le « *parent pauvre*. »⁴⁶

C'est ainsi que loin d'une vision réductrice du lexique comme objet à apprendre par cœur, il convient de le penser plutôt comme lieu d'observation où se manifeste la culture pour permettre aux apprenants étrangers de compléter la signification que leur en donne les dictionnaires jugée désormais comme utile mais insuffisante.

Les palimpsestes verboculturels et les mots à charge culturelle partagée dont nous avons traités précédemment ne représentent qu'une partie d'une longue liste des sites lexicoculturels qui comporte aussi les expressions imagées, les mots-valises, les mots de situations, les noms de marques, les proverbes et dictons et bien d'autres etc.

Une telle vision s'inscrit dans un objectif global qui servira à « *décrire, analyser, interpréter, comprendre le processus d'enseignement/apprentissage de la langue-culture dans le but de l'orienter ou de le modifier pour l'améliorer.* ».⁴⁷

Dans cette perspective, nous pensons que le discours médiatique reflète une réalité lexicoculturelle qui peut servir, énormément, la classe du FLE.

⁴⁵ GALISSON Robert, 1999, op. cit p. 480.

⁴⁶ GALISSON Robert, *Inventaire thématique et syntagmatique du français fondamental*. Hachette, Paris, 1971, p.07

⁴⁷ PUREN Christian. « *Concepts et conceptualisation en Didactique des Langues: Pour une épistémologie disciplinaire* », Etudes de linguistique appliquée, 1997, p. 113-125.

CHAPITRE II : COMPLICITÉ CULTURELLE ET MISE EN SCÈNE DU DISCOURS MÉDIATIQUE

Conclusion

Pour clôturer ce chapitre, il importe de souligner qu'en plus de sa fonction médiatique relative à l'information, le discours médiatique assure également une fonction de communication qui le conduit à tisser une complicité culturelle entre les partenaires de l'espace médiatique dictée par certaines exigences.

Ainsi, le discours médiatique s'est transformé en une sphère traversée par des représentations culturelles et interculturelles grâce à son attachement permanent à la production des messages qui frappent l'imaginaire collectif de ses récepteurs.

Pour les récepteurs non natifs de la communauté dans laquelle le discours médiatique se produit, la difficulté du discours médiatique réside essentiellement au niveau des courts énoncés manipulés par un jeu de langage qui les transforme en énoncés impénétrables sémantiquement.

Du point de vue didactique, le discours médiatique, de par ses différents modes de faire émerger une culture de l'autre mise en scène doit faire l'objet d'une réflexion didactique pour une meilleure exploitation en classe du FLE.

Par conséquent, les objectifs de son traitement ne doivent pas se limiter uniquement à l'aspect linguistique mais doivent viser un aspect culturel et interculturelle parce qu'il accorde une importance particulière à la dimension culturelle.

Aborder les potentialités culturelles du discours médiatique sans pour autant discuter du contexte où l'on veut qu'elles soient exploitées, c'est en quelque sorte, manquer une visibilité qui serait à même d'ajuster les pratiques en fonction de la nature du terrain d'intervention.

C'est pourquoi, nous avons jugé nécessaire de faire la lumière sur l'enseignement-apprentissage du FLE en contexte universitaire algérien, dans le chapitre suivant.

**CHAPITRE III : L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU FLE EN
CONTEXTE UNIVERSITAIRE ALGERIEN : REALITE ET
PERSPECTIVES**

Introduction

Chaque système d'enseignement évolue dans un contexte qui régit son encadrement, ses orientations et ses interventions. Chaque système d'enseignement dispose, également, de particularités intrinsèques la différenciant des autres systèmes de formation dans les différents pays à travers le monde.

En Algérie, le système d'enseignement au supérieur dont il est, ici, question a connu, quant à lui, plusieurs transformations menées par certaines réformes et dictées par de grandes mutations qu'a traversées la société dans les différents secteurs, économique, politique, social, etc.

Dans un souci d'examiner la situation actuelle de l'enseignement-apprentissage du FLE dans le secteur universitaire, il convient, inéluctablement, de jeter un regard sur son organisation, sa structuration ainsi que quelques éléments en rapport avec les mécanismes de sa mise en œuvre.

Pour ce faire, nous avons jugé utile, dans ce chapitre, de nous focaliser progressivement sur trois aspects essentiels à savoir :

1. présenter, dans un premier moment, un état des lieux de la situation du français en contexte algérien pour passer à voir, ensuite, sa position en tant que langue enseignée et une langue d'enseignement.
2. décrire dans un deuxième moment, la structuration globale de l'enseignement-apprentissage du FLE à l'université.
3. nous interroger, enfin, sur la place qui doit être accordée à une approche (inter) culturelle dans un espace dont la vocation est, entre autres, de former des citoyens.

3.1 Le français en contexte algérien

La langue française figure parmi les langues pratiquées au sein du paysage linguistique algérien. Elle est omniprésente dans les conversations quotidiennes des algériens parce qu'elle s'insinue souvent dans leurs pratiques langagières.

Le paysage linguistique en Algérie regroupe une panoplie de langues qui se répartissent géographiquement en fonction de leur locuteurs ; l'arabe dialectal dans les quarts coins du pays, le tamazight et ses variantes en Kabylie, dans les Aurès, à Ghardaïa et même au Sud.

En fait, la langue française est ancrée dans l'inconscient collectif des algériens et cet ancrage se matérialise par l'usage fréquent même partiel de cette langue.

Ainsi, s'en sert-on, de manière observable, soit dans des discours officiels ; celui des politiques ou dans des discours ordinaires, c'est-à-dire, celui des locuteurs ordinaires.

Pour Yasmina Cherrad Bencherfa « *En examinant de près divers types de discours tels que : les discours politiques, les conversations sur un sujet officiel ou scientifique, les pièces de théâtre, les lettres personnelles d'individu à individu ; les cours donnés à l'université, au lycée et à l'école et enfin les discussions au sein de la famille, nous constatons dans la quasi-totalité des cas une alternance des passages en arabe algérien, des passages en arabe moderne et parfois des passages en français.* »¹

Hormis, le secteur d'enseignement, dont nous allons traiter dans les éléments qui suivent, la langue française sert d'usage permanent dans d'autres secteurs en dépit de la politique d'arabisation engagée, il y a plusieurs décennies.

¹CHERRAD BENCHERFA Yasmina in TALEB IBRAHIMI Khaoula, *Les algériens et leurs langues*, Les Editions El Hikma, Alger, 1997, p 48.

CHAPITRE III : L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU FLE EN CONTEXTE UNIVERSITAIRE ALGERIEN : REALITES ET PERSPECTIVES

Ainsi, nombre d'administrations du secteur économique et financier utilisent toujours cette langue. C'est ainsi, aussi, que nombre des composantes du secteur de l'information et de la communication recourent toujours à cette langue ; les exemples dans l'audiovisuel ou la presse écrite ne manquent pas.

Cet état de faits s'inscrit dans un héritage historique dû à la colonisation qui a duré 132 ans et au-delà, même, de cette période.

En effet, le passage de plusieurs civilisations sur le territoire algérien a engendré une mosaïque culturelle qui façonne de nos jours la culture des groupes qui forment le peuple algérien. Une culture qui même si elle a toujours résisté à toutes formes d'aliénation n'était pas à l'abri d'une acculturation dont certains de ses fragments ont fait l'objet.

Dans ce sens, WadiBouzar affirme que *le territoire algérien par sa riche diversité et aussi du fait de sa proximité a souvent tenté des peuples conquérants. On sait que toujours les envahisseurs ont du repartir. A chaque fois certaines fractions de la société algérienne ont subi la marque de ces cultures étrangères à travers ce phénomène que d'une façon plus savante nous désignons maintenant par le terme « acculturation »*²

Evidemment, le facteur historique qui explique l'enracinement de la langue française dans tout le Maghreb en a fait un cas particulier.

3.1.1 Statut du français en Algérie

Si la langue arabe et récemment la langue tamazight sont considérées comme les deux langues officielles du pays, le statut de la langue française en Algérie reste toujours ambigu.

Pour KhaoulaTaleb Ibrahimi: « *oscillant constamment entre le statut de langue seconde et celui de langue étrangère privilégiée et partagée entre le déni officiel, la prégnance de son pouvoir symbolique et la réalité de son*

²BOUZAR Wadi, *La culture en question*, ENAL, Alger, 1984, p.79

**CHAPITRE III : L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU FLE EN CONTEXTE
UNIVERSITAIRE ALGERIEN : REALITES ET PERSPECTIVES**

usage, l'ambiguïté de la place assignée à langue française est un des faits marquants de la situation algérienne. »³

Une telle ambiguïté qui embrouille le statut de la langue française soulève des interrogations et peut se traduire comme une position plus ou moins contradictoire et équivoque eu égard à la place importante qu'elle occupe dans la réalité sociolinguistique du pays.

À ce propos, Rabeh Sebaa affirme que, sans être la langue officielle, elle véhicule l'officialité, sans être la langue d'enseignement, elle reste une langue de transmission du savoir, sans être la langue d'identité, elle continue à façonner de différentes manières et par plusieurs canaux, l'imaginaire collectif.⁴

Au sein de l'opinion publique, elle jouit à la fois d'un sentiment de mépris et d'attrance et divise les gens entre partisans et détracteurs. Certains y voient la langue du colonisateur dont les plaies du passé ne se sont pas encore toutes refermées. D'autres y voient une langue de progrès, de modernité et d'ouverture sur le monde extérieur de par le rayonnement culturel dont elle jouit.

« Le français en tant que langue de l'ancien colonisateur a un statut ambigu ; d'une part, il attire le mépris officiel (il est officiellement considéré comme une langue étrangère au même titre que l'anglais), mais d'autre part, il est synonyme de réussite et d'accès à la culture et au modernisme »⁵

A vrai dire, le facteur historique relatif à la colonisation a fait revêtir la langue française et sa culture un aspect redoutable qui peut menacer l'identité culturelle nationale et a aidé à enraciner une idée selon laquelle cette langue

³TALEB IBRAHIMI Khaoula, *op. cit.* p. 42.

⁴SEBAA Rabeh, cité par Darradji Yacin, in « *La langue française en Algérie ; particularisme lexicale ou norme endogène ?* », dans *Les cahiers du SLADD*, Université Mentouri Constantine, SLADD, (janvier 2004), P. 22.

⁵CAUBET D. « *Alternance de codes au Maghreb, pourquoi le français est-il arabisé ?* » In *Plurilinguisme, alternance des langues et apprentissage en contextes plurilingues*, n°14, décembre 1998, P.122.

CHAPITRE III : L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU FLE EN CONTEXTE UNIVERSITAIRE ALGERIEN : REALITES ET PERSPECTIVES

est une langue de déculturation en Algérie, ce qui résiste toujours à sa promotion.

Cette réalité se traduit, parfois, par certaines positions officinales, à l'égard de cette langue-culture comme le refus de l'Algérie d'adhérer à la Francophonie.

Cependant, sous un autre angle de vue qui envisage les choses autrement, la Francophonie peut être considérée comme « *ni coloniale, ni religieuse, ni ethnique ni économique. Elle l'est pour partie, mais elle est beaucoup plus, elle est autre. Elle a vocation à la laïcité, c'est-à-dire à l'ouverture.* »⁶

En Algérie, nous pensons qu'entre les deux extrémités francophilie et francophobie, souvent en rivalité, il doit y avoir un terrain de réflexion et de regards croisés qui permet d'instaurer un climat de dialogue constructif basé sur l'esprit scientifique qui permet de faire avancer les choses dans ce genre de débats souvent houleux.

3.1.2 Regard sur la langue française en Algérie comme langue d'enseignement

A travers le monde, nombreux sont les pays dont les structures de formation connaissent une diversité linguistique. L'Algérie en fait partie et mobilise principalement, l'arabe, le français, l'anglais et récemment le tamazight pour ouvrir les yeux de ses élèves dès leur jeune âge sur la pluralité linguistique.

En effet, jouissant d'un statut de première langue étrangère dans le système éducatif algérien, la langue française marque une forte présence dans le domaine de l'enseignement, d'une manière générale, aussi bien comme une langue enseignée que comme une langue de transmission du savoir.

Une controverse et de houleux débats sont continuellement déclenchés entre partisans et détracteurs de cette optique. Pour les détracteurs soucieux de

⁶GUILLOU Michel, *La francophonie, nouvel enjeu mondial*, Ed. Hâtier, Paris, 1993, p.16.

CHAPITRE III : L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU FLE EN CONTEXTE UNIVERSITAIRE ALGERIEN : REALITES ET PERSPECTIVES

la substituer à la langue anglaise, ils considèrent qu'il est insensé de reléguer la langue anglaise à la deuxième place alors que son impact et son envergure à l'échelle mondiale et dans tous les domaines de la science est un fait incontestable.

Dans ce sens, Mohamed Millani voit qu'en Algérie, « *très souvent les décisions, lois ou autres formes de gestion de l'arabisation, du bilinguisme français-arabe ou du statut de l'anglais voire des langues véhiculaires, déchaînent des tollés inimaginables, où tous les protagonistes s'accusent mutuellement de tous les maux du monde, et où tout un chacun s'arroge l'exclusivité de ce qu'il croit être la vérité.* » ⁷

Suite à la politique d'arabisation adoptée après l'indépendance, la langue française, en tant que langue de savoir et d'enseignement, s'est vue progressivement perdre de l'importance et de l'impact au profit de la langue arabe, désormais, langue d'enseignement.

Ce passage de l'enseignement en langue française à l'enseignement en langue arabe n'était pas un processus de transfert facilement applicable parce que le premier obstacle rencontré et qui persiste encore actuellement est l'obstacle d'encadrement en cette langue.

Cette difficulté rencontrée lors du transfert des connaissances de la langue française à la langue arabe a maintenu l'enseignement en langue française en milieu universitaire dans certaines spécialités ; nous pouvons citer dans ce cas les spécialités techniques et scientifiques ainsi que la médecine.

Il faut souligner que l'alternance entre enseignement en langue française et enseignement en langue arabe d'un palier à l'autre qui est imposée par les contraintes dont nous avons évoquées une partie cause souvent un malaise pour les étudiants universitaires.

⁷MILIANI Mohamed, « *La dualité français-arabe dans le système éducatif algérien,* » in *Educations et Sociétés Plurilingues*, n°15, CMIEBP, Aosta, décembre 2003, p.17.

CHAPITRE III : L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU FLE EN CONTEXTE UNIVERSITAIRE ALGERIEN : REALITES ET PERSPECTIVES

En fait, arrivés à l'université, une grande partie d'étudiants qui optent pour certaines spécialités dispensées en langues française et qui sont habitués à un enseignement en langue arabe, se trouvent contraints de fournir des efforts supplémentaires en matière d'apprentissage de la langue française afin de ne pas échouer dans leurs études, ce qui peut les placer dans une situation d'embarras faute d'avoir suffisamment de temps et de moyens pour le faire.

3.1.3 Regard sur la langue française en Algérie comme langue enseignée

Langue française comme enseignée jouit d'une position idéale parmi les autres langues étrangères enseignées à l'exemple de la langue anglaise. Les changements apportés par la nouvelle réforme qui a touché le système éducatif ont bien renforcé cette position.

Laquelle réforme est entamée dans le but de pallier aux défaillances enregistrées au niveau du système éducatif. C'est ainsi que la commission chargée de cette mission a pris plusieurs décisions dans cette direction parmi lesquelles un renforcement de la position de la langue française au primaire en l'enseignant dès la troisième plutôt que dès la quatrième année.

En ce qui concerne les objectifs généraux assignés à l'enseignement du FLE, nous ne pouvons pas enregistrer une rupture avec l'orientation générale de l'ordonnance d'avril 1976 portant organisation de l'éducation et de la formation.

Dans l'article 2 de la loi d'orientation sur l'Éducation nationale n° 08-04 du 23 janvier 2008, nous pouvons lire : « *l'École algérienne a pour vocation de former un citoyen doté de repères nationaux incontestables, profondément attaché aux valeurs du peuple algérien, capable de comprendre le monde qui l'entoure, de s'y adapter et d'agir sur lui et en mesure de s'ouvrir sur la civilisation universelle* ». ⁸

⁸ L'article 2 de la loi d'orientation sur l'Éducation nationale n° 08-04 du 23 janvier 2008

CHAPITRE III : L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU FLE EN CONTEXTE UNIVERSITAIRE ALGERIEN : REALITES ET PERSPECTIVES

L'importance accordée à la dimension culturelle voir interculturelle dans l'enseignement des langues étrangères, se révèlent par certains objectifs qui reflètent une certaine volonté politique dans cette direction et nous pouvons dégager, dans ce sens, l'objectif qui vise «*la connaissance des civilisations étrangères* »⁹ à coté d'un autre en rapport avec la composante interculturelle de l'enseignement du FLE et qui vise «*ledéveloppement de la compréhension mutuelle entre peuples.* »¹⁰

Loin des discours de bonne volonté, une véritable prise en considération de la dimension culturelle et interculturelle nécessite une réflexion qui se traduit par des pratiques réfléchies et adaptées aux profils des apprenants, ce qui ne serait possible qu'une fois tous les partenaires du système éducatif travaillent de concert.

3.2 Le français en milieu universitaire.

L'épanouissement de l'enseignement de la langue française à l'université va de pair avec l'expansion des infrastructures universitaires au niveau national. De plus en plus, de nouveaux départements ou filières de FLE ouvrent leurs portes à travers le pays.

Le nombre de ces départements n'a cessé d'augmenter pour atteindre selon un dernier recensement du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique 44 départements ou filières répartis sur des universités ou centres universitaires qui accueillent plus de 50 000 étudiants tous niveaux confondus.

Actuellement, la filière de FLE reçoit, chaque année, un nombre relativement considérable de nouveaux inscrits. Ainsi, à titre illustratif, pour la rentrée universitaire de 2015/2016, le nombre de nouveaux inscrits dans la filière *Langue française* au niveau du département des langues étrangères de l'université de Skikda était 196 étudiants.

⁹ L'ordonnance de 1976 relative à l'enseignement des langues étrangères.

¹⁰ L'ordonnance de 1976, op.cit.

**CHAPITRE III : L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU FLE EN CONTEXTE
UNIVERSITAIRE ALGERIEN : REALITES ET PERSPECTIVES**

Cet état des lieux n'est pas sans occulter, en fait, un aspect sombre qui cause l'échec ou l'abandon d'une partie d'étudiants inscrits. En effet, nombreux sont les étudiants, qui suite à une mauvaise orientation, optent pour la filière *Langue française*.

Nombreux, aussi, sont les étudiants, qui faute d'avoir eu la possibilité d'accéder à des filières, le plus souvent scientifiques, jugées adéquates avec leurs besoins, se voient automatiquement orientés vers la filière *Langue française*.

Le tableau suivant nous donne certaines statistiques relatives au nombre d'étudiants inscrits au niveau du département des langues étrangères de l'université de Skikda durant l'année 2015-2016 pour tous les niveaux et dans les formations disponibles. :

Niveau		Filière	
		Langue française	Langue anglaise
		Nombre d'étudiants inscrits	Nombre d'étudiants inscrits
1^{ère} année licence		196	215
2^{ème} année licence		96	127
3^{ème} année licence		86	109
1 ^{ère} année master	didactique	20	19
	littérature	20	19
2 ^{ème} année master	didactique	25	19
	littérature	20	24
Total		463	532

Une simple comparaison entre le nombre des étudiants inscrits dans les deux filières nous montre un nombre plus ou moins élevé des étudiants inscrits dans la filière *Anglais* par rapport à celui des étudiants inscrits dans la filière *Langue française*.

En effet, à l'opposé des autres spécialités dont les conditions d'accès constituent un véritable obstacle pour les nouveaux bacheliers, la spécialité *Langue française* à l'université est actuellement accessible sans contrainte de

moyenne, de test ou de n'importe quelle autre exigence, excepté le diplôme de baccalauréat.

Selon un rapport publié par l'AUF et élaboré par Latifa Kadi-Ksouri, nous pouvons lire pour décrire cet état, que *sans motivation*, [les étudiants] *échouent alors le plus souvent en raison de difficultés plus souvent liées à l'utilisation des connaissances linguistiques qu'aux connaissances elles-mêmes, car même lorsque le savoir est là, c'est sa mise en œuvre qui fait défaut.*¹¹

Concrètement, cet état de fait peut poser un problème qui ne peut être facilement surmonté à partir du moment où l'implication des étudiants nouvellement venus dans les cours et les travaux dirigés exigent des pré-requis indispensables.

Sans doute, les enseignants se trouvent dans ce genre de situations contraints de redoubler leurs efforts pour aider les étudiants nouvellement venus d'un côté et assurer la progression des cours et l'achèvement du programme de l'autre côté.

3.2.1 L'université : un système d'enseignement en mouvement

Au cours de son évolution, le secteur de l'enseignement supérieur a connu plusieurs changements qui ont été effectués pour répondre, à chaque fois, à des besoins impérieux en matière d'encadrement, de formation et de réhabilitation de ses objectifs avec les nouveaux contextes soit nationaux soit internationaux.

Si l'on veut tracer un cheminement des principales réformes qui ont cherché à le réhabiliter, l'on serait obligé d'évoquer deux réformes essentielles séparées d'une période de plus de trois décennies.

¹¹ KADI- KSOURI Latifa, MABROUR Abdelouahad, MILED Mouhamed, *Lefrançais dans l'enseignement supérieur au Maghreb ; état des lieux et propositions*, 'AUF, 2016, P. 24

CHAPITRE III : L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU FLE EN CONTEXTE UNIVERSITAIRE ALGERIEN : REALITES ET PERSPECTIVES

La première réforme date de 1971. Elle vient mettre sur la bonne voie une université évoluant dans un pays récemment indépendant qui souffrent encore des séquelles de la colonisation. A cette époque, parmi les problèmes majeurs enregistrés, nous pouvons citer le manque flagrant d'enseignants algériens.

Les principaux changements apportés que nous pouvons citer concernent les cursus universitaires. Ainsi, la graduation dure entre quatre et sept ans en fonction du diplôme visé (quatre ans pour une licence, cinq ans pour un ingéniorat, six ans pour un diplôme de pharmacien et de chirurgien dentaire et sept ans pour un doctorat en médecine.)

Il faut attendre, ensuite, l'année 2003 pour envisager des changements radicaux sur cette réforme. En effet, cette date n'est qu'un début d'une nouvelle vision qui sera concrétisée par la loi n° 08-06 du 23 février 2008 et a été suivie, ensuite, par le décret exécutif n° 08-265 du 19 août 2008.

Ainsi, de nouvelles modifications ont vu le jour parmi lesquelles, nous pouvons citer, principalement, les mesures suivantes :

- ✓ substitution de l'ancien système d'enseignement licence, magistère, doctorat par une nouvelle configuration ; licence, master, doctorant (LMD) avec une durée d'étude différente :
 - trois ans pour la licence au lieu de quatre,
 - deux ans pour le master
 - trois ans pour le doctorat au lieu de quatre dans l'ancien système.
- ✓ nouvelle division des enseignements sous forme de semestres au lieu d'années, unités d'enseignement au lieu de module, etc.
- ✓ nouveau mode d'évaluation dont la configuration nouvelle se traduit essentiellement par deux points essentiels :
- ✓ l'introduction de la notion de crédits qui donnent la priorité à des unités d'enseignement sur d'autres.

**CHAPITRE III : L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU FLE EN CONTEXTE
UNIVERSITAIRE ALGERIEN : REALITES ET PERSPECTIVES**

- ✓ le recours à un contrôle de connaissances et un rattrapage pour chaque unité d'enseignement au lieu de trois moments d'évaluation dans l'ancien système : un contrôle de connaissances, une synthèse et un rattrapage.
- ✓ nouvelles unités d'enseignement suggérés avec de nouveaux contenus.
- ✓ création de licences professionnelles dans plusieurs spécialités.

A vrai dire, si la vocation de cette nouvelle réforme est de veiller à répondre au besoin du marché du travail et, par là, mettre l'université au diapason de l'économie du pays, il faut reconnaître qu'il reste un grand travail à faire dans cette direction.

3.2.2 Organisation de l'enseignement de la langue française à l'université

L'enseignement-apprentissage du FLE au supérieur s'organise tel que le trace les partenaires de ce secteur via le Comité Pédagogique Nationale qui se charge de l'élaboration, la planification et l'évaluation en concertation avec les universités. Une marge de latitude dans le choix des contenus à proposer dans l'enseignement est possible en fonction de la spécificité de chaque département tant que le curriculum est respecté.

Une analyse du dernier curriculum en vigueur dans les départements des langues étrangères, nous montre qu'il n'ya pas un programme spécifique à la langue française. Une telle analyse nous renseigne suffisamment sur les priorités accordées aux composantes linguistiques, culturelles, méthodologiques ou autres.

Tableau montrant la répartition des crédits, coefficients et heures assurées par semaines sur toutes les unités d'enseignement. (Voir annexe n° 6 pour d'avantage de précisions).

Unité d'enseignement	crédit	coefficie	Nombre d'heures Assurée au total	Nombre d'heures assurées par semaine selon le semestre			
				S1	S2	S3	S4
Compréhension et expression écrite	6	4	270 h	04h30	04h30	04h30	04h30
Compréhension et	4	2	180 h	03	03	03	03

**CHAPITRE III : L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU FLE EN CONTEXTE
UNIVERSITAIRE ALGERIEN : REALITES ET PERSPECTIVES**

expression orale							
Grammaire de la langue d'étude	4	2	180 h	03	03	03	03
Phonétique corrective et articulatoire	2	1	45 h	01h30	01h30		
Initiation à la linguistique	2	1	90 h	01h30	01h30	01h30	01h30
Littérature	2	1	90 h	01h30	01h30	01h30	01h30
Culture(s)/ Civilisation(s) de la Langue	2	1	90 h	01h30	01h30	01h30	01h30
Techniques du travail universitaire	4	1	180 h	03	03	03	03
Sciences sociales et humaines	2	1	45 h	01h30	01h30		
Langue(s) étrangère(s)	2	1	90 h	01h30	01h30	01h30	01h30
Initiation à la traduction	4	1	90 h			03	03
Techniques de l'information et de la communication	1	1	22h 30				03

La première observation que nous pouvons faire à partir de ce tableau est que la composante culturelle est, elle aussi, présente à côté de la composante linguistique au socle commun ; c'est-à-dire durant les deux premières années de la formation en licence qui regroupent quatre semestres.

La composante culturelle peut être représentée par certaines matières comme *Littérature et la civilisation/culture*. En effet, il n'y a pas que cette matière qui corresponde à un enseignement-apprentissage de la culture de la langue française parce que le continu culturel peut s'insinuer à travers plusieurs matières telle que *Compréhension et expression orale et l'écrite*.

Les départements des langues étrangères dont la langue française n'est qu'une filière permettant aux étudiants durant les dernières années de leur formation de s'inscrire dans une option de formation et parmi ces options figurent la didactique des langues-cultures, la linguistique, la littérature et civilisation, la littérature comparée et la traduction.

La formation en FLE, à l'université est devenue récemment diversifiée en et à côté de la formation académique nous pouvons également voir s'imposer une formation professionnelle qui permet de lutter contre une grande focalisation des demandes d'emploi des jeunes diplômés sur le système éducatif principalement, ce qui réduit les chances d'accès au marché d'emploi de plus en plus exigeant.

3.2.3 L'EDAF : un projet important pour la promotion de la langue française à l'université.

Si l'épanouissement de la langue française est tel que l'on l'observe actuellement, nous devons souligner que cela est le résultat de multiples actions entreprises précédemment par l'université algérienne essentiellement pour la promotion de la langue française en Algérie.

Dans ce sens, l'école doctorale algéro-française (EDAF) qui a été programmée et lancée entre 2003 et 2005 est considérée comme un projet réussi d'une concrétisation d'un partenariat entre plusieurs parties visant la promotion de la langue française.

L'objectif de ce projet a été de former 2000 enseignants de rang magistral pour pallier au manque flagrant en matière d'encadrement au niveau universitaire particulièrement.

C'est ainsi que des fonds budgétaires colossaux ont été débloqués par la tutelle en partenariat avec le partenaire français pour financer ses exigences en termes de formation, d'encadrement, de mobilité des étudiants...etc. C'est ainsi, également, que des ressources humaines ont été mobilisées pour la réalisation de cet objectif à travers plusieurs universités algériennes réparties à travers le territoire national (Est-Centre-Ouest).

Cela a permis à un nombre considérable de jeunes licenciés en langue française d'intégrer ce programme et de s'investir dans un parcours de recherche dans ce domaine.

Ses retombées sur l'enseignement-apprentissage du FLE à l'université algérienne sont incontestables à partir du moment où un recrutement massif (1000 postes budgétaires ont été ouverts par la tutelle) d'enseignants formés dans le cadre de ce projet a permis d'une part de combler le manque d'encadrement au niveau des départements existants et d'autre part ouvrir d'autres départements dans d'autres universités.

Du côté des étudiants formés dans le cadre de ce projet, l'impact de ce projet s'est matérialisé par les expériences des échanges bilatéraux et des mobilités dont ils ont bénéficiés, ce qui a permis un transfert de connaissances et de savoir-faire indispensables dans le domaine du FLE.

Malgré, certaines entraves et certaines difficultés enregistrées ici et là, ce projet reste, toujours, un des projets les plus réussis qui ont été menés dans le but de la promotion de la langue française en contexte universitaire.

3.3 L'université face au défi de l'interculturel

Dans un monde de plus en plus multiculturel qui connaît une évolution rapide et permanente, et une mobilité croissante des individus, la nécessité de la compréhension mutuelle est devenue plus que nécessaire.

Dans ce contexte, l'interculturel devient une optique qui tend à faciliter la compréhension entre peuples et, par là, entre les personnes appartenant aux cultures différentes. Des personnes, dont les rencontres s'imposent par des exigences diverses, peuvent trouver dans la rencontre avec l'autre une expérience au lieu d'une aventure, une richesse au lieu d'un appauvrissement et un intérêt au lieu d'une perte.

Pour Martine Abdallah-Pretceille et Louis Porcher: « *L'interculturel incarne un dynamisme, une mise en mouvement de la diversification culturelle. Il instaure des communications entre les personnes, des enrichissements réciproques, des partages, où aucun ne perd son identité, mais où chacun est inscrit dans une circulation vers l'altérité et de celle-ci vers lui* »¹²

L'université algérienne ne peut se passer de cette dimension parce que, comme son nom l'indique, elle est sensée être une sphère de savoir mais aussi un lieu de rencontre ouvert où il n'y a pas de place pour les stigmatisations entre ses acteurs.

¹²ABDALLAH-PRETCEILLE Martine et PORCHER Louis, *Education et communication interculturelle*, PUF, Paris, 2001, p.14

CHAPITRE III : L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU FLE EN CONTEXTE UNIVERSITAIRE ALGERIEN : REALITES ET PERSPECTIVES

C'est, donc, un espace physique et moral qui doit favoriser, toujours, ce genre de rencontres ; les échanges interuniversitaires reflètent bien l'image de la diversité culturelle dans les campus universitaires.

Sur un autre plan, parmi les raisons d'être de l'université est de forger un être formé scientifiquement et nourri culturellement. Cependant, afin d'être en mesure de façonner cet être ouvert culturellement, ses actions doivent avoir des effets positifs sur la société dans laquelle elle fonctionne.

« Toute éducation non reliée à une visée éthique n'est qu'une pragmatique éducative qui, pour réussir, demandera toujours plus de règlements, de contrats, de contraintes, de savoirs, d'exigences [...]. Si la société civile ne cherche pas à combler dans un projet de société le vide éthique, il est à craindre que ce que l'on appelle le retour du religieux, mais aussi des sectes et des replis identitaires, ne soit qu'un palliatif et donc un prélude à des conflits »¹³

Laquelle éthique est un principe fédérateur dans toute éducation qui vise à instaurer dans une société donnée des valeurs du vivre ensemble avec tout ce que cela nécessite.

3.3.1 L'enseignement-apprentissage du FLE à l'université : une voix vers l'interculturel.

A l'université algérienne, l'enseignement-apprentissage du FLE et des langues étrangères, d'une manière générale, représente un domaine propice à une ouverture aux cultures que véhiculent les langues et favorise une démarche interculturelle en faveur de la tolérance.

Luise Dabène affirme, dans ce sens, qu'*une didactique qui ouvre les yeux des élèves, non seulement pour voir une ou deux langues et leurs cultures, mais qui leur permet, à travers une compétence réceptive plurilingue, la*

¹³Abdallah-Preteille Martine, *La dimension religieuse de l'éducation interculturelle*: actes de la conférence, Oslo, Norvège, 6-8 juin 2004, p. 61.

CHAPITRE III : L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU FLE EN CONTEXTE UNIVERSITAIRE ALGERIEN : REALITES ET PERSPECTIVES

*rencontre avec plusieurs cultures se mettra au service d'une pédagogie en faveur de la paix.*¹⁴

Laquelle ouverture est devenue incontournable dans un monde où les cultures ne cessent de se rapprocher, ce qui requiert une compréhension profonde de la culture de l'autre dans le but de pouvoir entrer en communication avec lui et éviter tous les malentendus d'ordre culturel qui peuvent surgir lors de la communication.

*C'est ainsi qu'il est vrai de dire que l'ignorance ou la méconnaissance de l'Autre est préjudiciable, parfois néfaste, car l'histoire a montré à maintes reprises que la haine ou le mépris fondés sur une telle méconnaissance pouvait conduire aux pires atrocités.*¹⁵

A un plus haut niveau de la pyramide de sa gestion, l'université algérienne est invitée à être le continuum du processus éducatif de l'apprenant algérien.

Dans ce sens, l'enseignement-apprentissage des langues étrangères au sein de l'université algérienne doit continuer à permettre une ouverture sur les cultures des autres pour la réussite des apprenants dans le monde de demain.

À l'occasion de l'installation officielle de la Commission Nationale de l'Education chargée de la réforme du système éducatif algérien, le président A. Bouteflika, au sujet de l'enseignement des langues étrangères a fait la déclaration suivante :

« La maîtrise des langues étrangères est devenue incontournable. Apprendre aux élèves, dès leur plus jeune âge, une ou deux autres langues de grande diffusion, c'est les doter des atouts indispensables pour réussir dans le monde de demain. Cette action passe, comme chacun peut le comprendre, aisément, par l'intégration de l'enseignement des langues étrangères dans les différents cycles du système éducatif pour, d'une part, permettre l'accès direct aux connaissances universelles et favoriser l'ouverture sur d'autres cultures et, d'autre part, assurer les articulations nécessaires entre les différents paliers et filières du secondaire, de la formation professionnelle et du supérieur. »

¹⁴ DABENE Luise, *Repères sociologiques pour l'enseignement des langues*, Hachette, Paris, 1994.

¹⁵ CLANET Claude, *L'interculturel en éducation et en sciences humaines* (tome 2), Presses Universitaires du Mirail, Toulouse, 1985, p 547.

Cette vision des choses ne peut être, réellement, concrétisée, à notre avis, si les efforts ne se conjuguent pas pour aller de l'avant dans cette optique dans une complémentarité qui implique l'engagement de tous les partenaires de l'acte pédagogique à travers les différents paliers de l'enseignement des langues en Algérie. De là, beaucoup d'efforts à consentir à commencer par les institutions éducatives de premier accueil.

3.3.2 L'interculturel : un enjeu de citoyenneté

L'université algérienne, à l'instar de tous les lieux du savoir et de connaissances, joue le rôle de faiseurs de cadres qui porteront un jour l'étendard de leur pays. C'est pourquoi elle ne peut être à l'écart des enjeux de son entourage pour remplir, à bon escient, son rôle.

En effet, l'université algérienne évolue dans une société qui connaît une richesse culturelle et linguistique importante, fruit d'une histoire complexe. Cet état de faits doit l'amener à prendre en considération cette caractéristique dans tout projet de société qu'elle envisage de bâtir.

*« Toute société est aujourd'hui pluriculturelle. Plusieurs cultures y coexistent ou s'interpénètrent, se transformant mutuellement. Il n'y a plus de société homogène... Il est nécessaire, à cet égard, de repérer quelles sont les cultures mineures ainsi à l'œuvre dans une société donnée, et qui constituent celle-ci, et qui sont à prendre en compte dans tout échange interculturel : culture sexuelle, culture professionnelle, culture régionale, culture religieuse, etc. »*¹⁶

Lequel projet de société, auquel la société aspire doit réconcilier les composantes de la société afin d'éviter les quiproquos, ici et là, entre les mêmes composantes de la société ; les commentaires sur les réseaux sociaux sur certains événements sociétaux ou autres témoignent, parfois,

¹⁶Porcher Louis, *Cultures, culture : Recherches et applications*. Hachette, Paris 1996.

CHAPITRE III : L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU FLE EN CONTEXTE UNIVERSITAIRE ALGERIEN : REALITES ET PERSPECTIVES

malheureusement, de sentiments de haines qu'affichent les uns vis-à-vis des autres.

Pour qu'un projet de société réussisse, il est nécessaire que le dialogue, seul moyen constructif, règne. Lequel dialogue permet, sans doute, que les partenaires de la même société aussi différents idéologiquement ou culturellement, soient-ils, de s'asseoir sur la même table pour discuter sans barrières à la recherche de la compréhension qui peut déboucher sur l'entente.

Certes, nous sommes, par nature, différents et cette différence ne peut mener nécessairement à la haine ou à la discorde si le dialogue est le principe qui régie les relations humaines.

Pour RojasMontoya« *pour que l'idée d'un dialogue de cultures en relative égalité de conditions soit possible, il faut présenter les traits les plus importants des deux cultures de façon ordonnée, pour montrer notamment leurs ressemblances, leurs différences, les points de dialogue et la domination de l'une sur l'autre. Chaque culture a ses réponses à des problèmes universels ou quasi universels, ses systèmes classificatoires, ses principes ou ses piliers.* »¹⁷

Sans que l'université suive une ligne directrice qui favorise l'ouverture à l'enfermement, la tolérance à la violence, le dialogue à l'ethnocentrisme, elle finira par devenir un espace fermé sur soi loin de ce qui se passe autour d'elle à l'échelle national ou international.

De ce fait, elle ratera l'un de ses objectifs et perd son efficacité et la mission qui lui est traditionnellement confié de faire de bons citoyens échouera.

¹⁷MONTOYA Rojas., *Limites et possibilités de l'éducation bilingue interculturelle au Pérou*, In P. Sabatier & R.P. Dasen (Eds.), *Cultures, développement et éducation. Autres enfants, autres écoles*, L'Harmattan, Paris, 2001, p. 251-268.

3.3.3 Vers une pédagogie interculturelle

Une pédagogie interculturelle s'impose en classe FLE dès lors que l'apprenant a besoin d'une compétence de communication interculturelle qui lui permet d'être en mesure de bien se situer dans les situations de communications qui l'exposent à des locuteurs issus de cultures différentes de la sienne.

L'objectif de doter les apprenants du FLE d'une compétence de communication interculturelle ne serait possible sans une pédagogie interculturelle qui ne fait pas valoir une culture au détriment d'une autre mais qui cherche à faire cohabiter les deux en harmonie pour éviter essentiellement deux dangers qu'ont évoqués M. Abdallah-Preteille et L.Porcher à savoir ;

- *danger d'éblouissement, d'un côté, qui peut l'amener à idéaliser la culture étrangère au détriment de la sienne.*
- *danger d'ethnocentrisme, à l'opposé, qui peut l'amener à dévaloriser la culture du peuple dont il apprend la langue et à le renforcer dans une position de prétendue « supériorité culturelle. »*¹⁸

C'est ainsi qu'il ne s'agit pas de prendre une culture pour bonne, idéale ou prestigieuse contrairement à une autre, il s'agit plutôt de s'investir dans une réflexion sur deux cultures en présence en classe du FLE pour dégager le semblable et le différent et tenter, sans prendre un jugement sur le différent ou de se sentir obligé de l'adopter, de l'accepter en tant que tel.

Une pédagogie qui prend en considération ces risques est une pédagogie qui lutte contre le danger de l'effacement au profit de la survie de toute culture. Une pédagogie qui instaure les principes d'ouverture et de tolérance qui assurent le vivre ensemble.

Dans ce sens, *« l'option interculturelle en pédagogie est d'instaurer et d'alimenter sans cesse les circulations entre les cultures, les échanges, les*

¹⁸ Abdallah-Preteille Martine. Porcher Luis, *Education et communication interculturelle*, P.U.F, Paris, 1996, p.19-20.

**CHAPITRE III : L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU FLE EN CONTEXTE
UNIVERSITAIRE ALGERIEN : REALITES ET PERSPECTIVES**

passerelles, les connexions, les partages. S'enrichir de ses différences parce que, fondamentalement, nous sommes identiques, telle est la philosophie de l'hypothèse interculturelle.»¹⁹

C'est cette dimension qui doit régner en classe du FLE afin de ne pas négliger un aspect important de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, d'une manière générale, et par voie de conséquence d'inscrire la formation des apprenants dans une finalité qui prend en considération l'aspect éducatif.

C'est, aussi, cette dimension que l'université doit adopter dans sa vision des choses afin de former un apprenant enrichi culturellement et ouvert aux autres cultures.

¹⁹ Abdallah-Pretceille Martine. Porcher Luis, op. cit, P. 19-20

Conclusion

Pour conclure, nous pouvons dire que la diversité que connaît le paysage linguistique du pays facilite l'apprentissage de la langue française dans la mesure où nombreuses sont les situations et les canaux qui exposent les apprenants du FLE à la langue française dans leur vécu.

Par ailleurs, le secteur d'enseignement supérieur est un système en mouvement de par les dernières réformes dont il a fait l'objet. Lesquelles réformes s'imposent par le contexte dans lequel, il évolue et cherchent à le mettre à niveau avec les exigences et les aspirations de la société et de son économie.

En ce qui concerne l'enseignement-apprentissage du FLE en milieu universitaire, nous avons remarqué qu'il s'organise d'une manière qui garantit une présence de l'aspect linguistique et culturel côte-à-côte dans le socle commun. Lequel socle commun constitue une période sensible dans la consolidation des connaissances des apprenants.

En outre, étant considérée comme un espace qui contribue à forger et former un citoyen, l'université algérienne ne peut se démarquer de sa mission qui nécessite une mise en place d'une pédagogie interculturelle via l'enseignement-apprentissage de la langue-culture qui permet de faire de l'apprenant un futur citoyen et un être social qui s'accepte et qui accepte l'autre *différent*.

Dans un souci de voir de plus près la réalité du FLE en contexte universitaire algérien tout en mettant l'accent sur la relation qu'entretiennent les deux principaux acteurs de l'acte didactique, à savoir les apprenants et les enseignants avec la langue-culture française, nous avons descendu sur le terrain pour mener une enquête dont les résultats sont à exposer dans le chapitre suivant.

**CHAPITRE IV : REGARDS DES APPRENANTS ET DES
ENSEIGNANTS VIS-A-VIS DE LA LANGUE-CULTURE FRANCAISE
ET DU DISCOURS MEDIATIQUE**

CHAPITRE IV : REGARDS DES APPRENANTS ET DES ENSEIGNANTS VIS-A-VIS DE LA LANGUE-CULTURE FRANÇAISE ET DU DISCOURS MEDIATIQUE

Introduction

Il ne fait aucun doute que comprendre la réalité didactique de n'importe quel milieu d'enseignement-apprentissage d'une langue-culture étrangère passe nécessairement par comprendre ses principaux acteurs à savoir l'apprenant et l'enseignant.

Du côté de l'enseignant, nous voulons, surtout, comprendre l'idée qu'il se fait de la langue-culture qu'il enseigne ainsi que la place qu'il lui accorde dans ses enseignements.

Du côté de l'apprenant, il est important, aussi, de savoir ses représentations vis-à-vis de la langue-culture française, de la France et des français.

C'est la raison pour laquelle nous avons envisagé, dans ce chapitre, de mener une enquête auprès de ces deux acteurs en vue d'atteindre un tel objectif.

Il est question, dans ce cas, de présenter successivement les deux outils méthodologiques auxquels nous avons eu recours pour la réalisation de cette enquête à savoir un questionnaire à l'intention des apprenants et un entretien avec des enseignants.

Dans ce sens, il est à souligner que l'analyse des données recueillies à partir de ces deux outils méthodologiques s'effectue immédiatement après leur description à la recherche d'une certaine rigueur scientifique.

4.1 A propos de l'enquête

L'enquête que nous avons effectuée revêt deux formes. D'un côté, il s'agit d'un questionnaire adressé aux étudiants de deuxième année master des départements des lettres et langues étrangères de quatre universités algériennes. De l'autre côté, il s'agit d'un entretien qui nous a réuni avec trois enseignants du département des lettres et langues étrangères de l'université de Skikda.

4.1.1 Objectifs de l'enquête

L'enquête effectuée vise divers objectifs en fonction des publics qui y sont soumis.

Du côté des apprenants, les objectifs escomptés par le biais de notre questionnaire sont :

1. Connaitre le profil des apprenants, ce qui peut nous aiderait à trouver des explications à leurs différentes réactions et positions aussi bien face aux différents items du questionnaire qu'au cours de notre expérimentation.
2. Connaitre la relation qu'ils entretiennent aussi bien avec la langue-culture française qu'avec les supports véhiculant un discours médiatique.
3. Avoir une idée des représentations qu'ils se font de la langue-culture française.

Du côté des enseignants, les objectifs escomptés par le biais des entretiens sont :

1. Connaitre leur profil, ce qui nous aiderait à trouver une explication à leurs choix et orientations dans leurs pratiques didactiques.
2. Avoir une idée de la place qu'ils consacrent à la composante (inter)culturelle dans leurs enseignements et des approches auxquelles ils recourent pour l'enseignement de cette composante.

CHAPITRE IV : REGARDS DES APPRENANTS ET DES ENSEIGNANTS VIS-A-VIS DE LA LANGUE-CULTURE FRANÇAISE ET DU DISCOURS MEDIATIQUE

3. Avoir une idée de l'importance et de l'intérêt qu'ils accordent aux documents véhiculant un discours médiatique pour l'enseignement de la langue-culture française.

4.1.2 Justification du choix du milieu de l'enquête

Afin que notre échantillon soit représentatif et compatible avec les objectifs visés de notre enquête, nous avons opté pour un public en fin de cycle de ses études en master (langue et littérature françaises toutes spécialités confondues). Il s'agit bien d'étudiants de deuxième année master des départements des lettres et langues étrangères des universités algériennes suivantes : Skikda, Biskra, Sétif et Oran.

Ces universités choisies représentent, presque, les quatre coins du pays. Ainsi, l'est est représenté par l'université de Skikda, le sud est représenté par l'université de Biskra, le centre est représenté par l'université de Sétif⁴⁸ et enfin l'ouest est représenté par l'université d'Oran.

Ce choix peut être justifié par les raisons suivantes :

1. Le fait que cette catégorie d'étudiants soit en phase de finalisation de ses études constitue en lui-même un avantage nous facilitant la tâche de dégager leurs représentations (inter)culturelles. Cela semblerait logique d'autant qu'ils ont déjà été exposés à la culture de la langue qu'ils apprennent, durant leurs études et à travers les différentes unités d'enseignement.

3. Le fait que les étudiants enquêtés soient issus des différentes régions du pays, cela nous permet de recueillir des avis divers et des regards croisés sur les différents items de notre questionnaire.

S'agissant des enseignants sélectionnés pour les entretiens, nous avons veillé à ce qu'ils représentent des profils différents à la recherche d'une certaine représentativité. La prise en considération de ce paramètre nous a

⁴⁸Certes, Sétif est considérée comme une ville de l'Est mais puisqu'elle est très proche du centre du pays, nous l'avons choisie pour le représenter faute d'avoir pu accéder à une université du centre du pays.

CHAPITRE IV : REGARDS DES APPRENANTS ET DES ENSEIGNANTS VIS-A-VIS DE LA LANGUE-CULTURE FRANÇAISE ET DU DISCOURS MEDIATIQUE

guidé directement à ces trois enseignants qui étaient totalement disposés à travailler avec nous.

4.2 Enquête auprès des apprenants

4.2.1 Les caractéristiques des apprenants

Les étudiants qui constituent notre public d'enquête sont des étudiants du FLE de deuxième année master toutes spécialités confondues des départements des lettres et langues étrangères de quatre universités algériennes à savoir: Skikda, Biskra, Sétif et Oran. Ce sont des étudiants dont la moyenne d'âge est de 25 ans. Ils ont suivi un parcours de quatre ans dont trois ans en licence avant d'accéder à leur dernière année en master pour avoir en tout, à l'arrivée, cinq ans d'études. Leur apprentissage du FLE n'a pas commencé à l'université puisqu'ils l'ont déjà connu dès la deuxième année primaire.

S'il y a bien une remarque non négligeable qui concerne les étudiants de l'enquête, c'est qu'ils sont majoritairement constitués d'étudiants de sexe féminin, ce qui est le cas de la majorité des groupes-classe des départements des langues étrangères pour ne pas dire des facultés des lettres et langues dont les départements des lettres et langues étrangères ne sont qu'une composante. Cette dominance féminine au sein de spécialité soulève des interrogations et prête à des débats que nous ne voulons pas ouvrir ici.

4.2.2 Distribution du questionnaire

4.2.2.1 Le temps

La distribution du questionnaire a eu lieu au milieu du premier semestre de l'année universitaire 2017-2018. Le choix de cette période était essentiellement dicté par la disponibilité de la majorité des étudiants parce qu'une fois ce semestre est achevé, les étudiants s'attèleront à la tâche de réaliser leur mémoire de fin d'étude et donc se rendre moins fréquemment à l'université.

CHAPITRE IV : REGARDS DES APPRENANTS ET DES ENSEIGNANTS VIS-A-VIS DE LA LANGUE-CULTURE FRANÇAISE ET DU DISCOURS MEDIATIQUE

C'est dans un souci, également, d'éviter tout imprévu qui rendrait la disponibilité des étudiants difficile, à l'exemple des grèves lancées de temps à l'autre, que le choix d'une telle période a été déterminé.

4.2.2.2 Le mode de distribution du questionnaire

Les conditions générales qui ont caractérisé le moment de la distribution des questionnaires à l'université de Skikda où nous nous exerçons étaient bonnes dans la mesure où la sérénité et le calme ont régné.

Dans ce sens, il est à souligner que la relation que nous entretenons avec les étudiants (relation d'enseignant face à ses étudiants) a favorisé un climat d'entente et de travail favorable. A ce titre, nous pouvons dire que le sérieux et la motivation affichés par nos étudiants étaient des facteurs plus que rassurants pour mener à bien cette enquête.

Pour les questionnaires distribués dans les trois universités restantes (Biskra, Sétif et Oran), l'aide de nos collègues s'y exerçant étaient inestimable dans la mesure où ils se sont chargés de la distribution, du recueil et de l'organisation des questionnaires.

Pour que le nombre des exemplaires distribués dans les quatre universités soit équilibré nous avons réservé 60 exemplaires pour chaque université, ce qui nous donne au total 240 exemplaires distribués.

4.2.3 Description du questionnaire adressé aux étudiants

Le questionnaire proposé aux étudiants comprend trois sections. ¹Chaque section regroupe plusieurs questions et tente de répondre à des interrogations précises :

¹Les items des deux premières sections de notre questionnaire étaient inspirés d'un questionnaire élaboré par Yu Qian dans le cadre d'une enquête à l'intention des apprenants chinois du FLE. Nous nous y sommes intéressés parce qu'elle cadre avec les objectifs de notre enquête, à savoir, évaluer les représentations des apprenants vis-à-vis de la France, des Français et de la langue-culture qu'ils apprennent. (Ouvrage cité dans la bibliographie)

CHAPITRE IV : REGARDS DES APPRENANTS ET DES ENSEIGNANTS VIS-A-VIS DE LA LANGUE-CULTURE FRANÇAISE ET DU DISCOURS MEDIATIQUE

1. Identifier les représentations que se font les étudiants de la langue-culture française. C'est ce que nous avons essayé d'y parvenir à travers les questions de la première section.
2. Définir l'environnement socioculturel dans le quel vit l'étudiant et sa relation avec la langue-culture française. C'est ce que nous avons essayé de le voir à travers les questions de la deuxième section.
3. Examiner la relation qu'entretient l'étudiant algérien avec le discours médiatique et plus particulièrement celui de la presse écrite qui peut être considéré comme plus proche de son vécu. C'est ce que nous avons essayé d'y arriver à travers les questions de la troisième section.

Au sein de la première section, les questions (n°1, n°2, n°5 et n°6), qui sont des questions à choix multiples, tendent à faire surgir l'idée que se font les étudiants de la France, des Français ainsi que de la langue-culture française tandis que les questions (n°3, n°4 et n°7) sollicitent l'étudiant de s'exprimer sur la motivation réelle de son choix de faire un parcours en langue française.

Au sein de la première section, les questions (n°1, n°2 et n° 5), visent à savoir si les étudiants pratiquent la langue française en dehors de la classe que ce soit par des contacts directs ou des contacts à distance.

La question n°3 vise à mesurer l'intérêt qu'accorde l'apprenant à certains vecteurs importants de la langue-culture française souvent considérés comme des supports à la fois accessibles et riches du point de vue culturel.

Pour les deux questions restantes à savoir (n°4 et n°6) nous voulons savoir d'un côté, si l'étudiant cherche à fréquenter les centres culturels français, des endroits dont l'utilité est indiscutable par les prestations qu'ils offrent et d'autre cote, si l'étudiant est disposé à aller rencontrer l'autre grâce aux différentes occasions qui peuvent lui être offertes.

CHAPITRE IV : REGARDS DES APPRENANTS ET DES ENSEIGNANTS VIS-A-VIS DE LA LANGUE-CULTURE FRANÇAISE ET DU DISCOURS MEDIATIQUE

A travers la dernière section, nous cherchons surtout à faire la lumière sur la relation qu'entretiennent les apprenants avec le discours médiatique dans sa forme audiovisuel à savoir la télévision (première question) et dans sa forme écrite représentée par la presse écrite dont le reste des questions de cette section traite.

4.2.4 Résultats du questionnaire adressé aux étudiants

Après classement et traitement des résultats, nous étions obligés d'omettre de notre analyse certains questionnaires mal remplis ou non remplis qui sont au nombre de 27 questionnaires. Le reste des questionnaires nous a donné les résultats suivants :

4.2.4.1 Section n° 01 : *les représentations des étudiants vis-à-vis de la France, des Française et de la langue-culture française.*

Avant de passer en revue les résultats obtenus pour chaque question de cette première section, il convient d'abord d'évoquer certaines spécificités des étudiants de notre enquête en rapport avec leur sexe et leur appartenance géographique.

Du côté de leur sexe, les résultats obtenus montrent que la majorité des étudiants soumis à notre enquête sont de sexe féminin. Ainsi 84 % pour les filles contre 16 % pour les garçons. Cette dominance du sexe féminin dans les départements des langues s'explique essentiellement par la vocation des étudiantes pour le métier d'enseignement contrairement aux garçons qui préfèrent d'autres métiers.

Du côté de leur appartenance géographique, les résultats obtenus montrent un profil différent des étudiants. Ainsi, 62 % des étudiants descendent des régions des villes choisies contre 38 % des étudiants descendant des centres-villes. Cela montre que l'apprentissage la langue française n'est pas un besoin éprouvé par des étudiants d'un milieu donné plutôt qu'un autre.

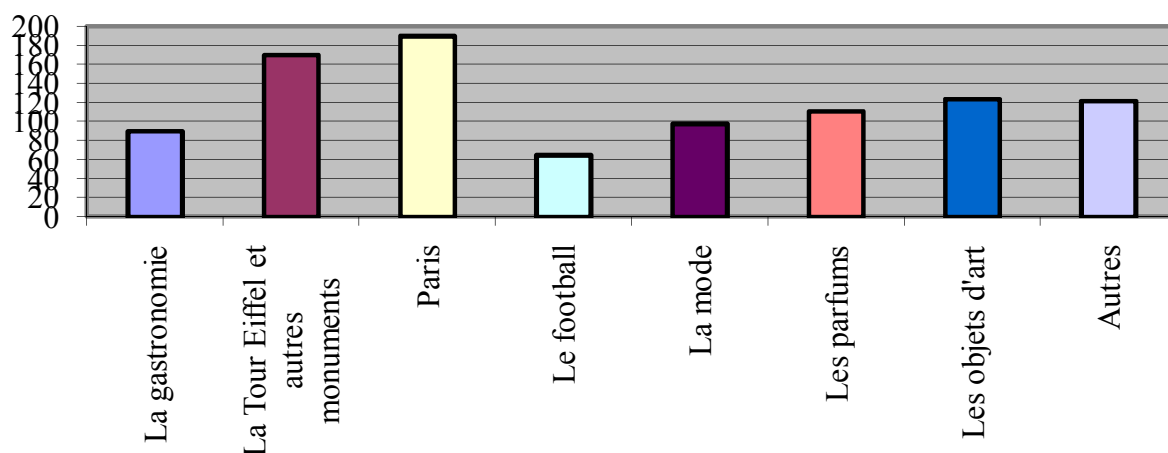
**CHAPITRE IV : REGARDS DES APPRENANTS ET DES ENSEIGNANTS VIS-A-VIS DE
LA LANGUE-CULTURE FRANÇAISE ET DU DISCOURS MEDIATIQUE**

1. Parmi les suggestions suivantes, quelles sont celles qui incarnent, le plus, la France?

Tableau n° 01

Suggestions	Nombre de réponses obtenues
La gastronomie	90
La Tour Eiffel et autres monuments	132
Paris	150
Le football	65
La mode	98
Les parfums	111
Les objets d'art	124
Autres	122

Représentation graphique des résultats :



Commentaire :

Cette question à choix multiples qui ne contraint pas les apprenants à opter pour un seul choix nous fait montre qu'aux yeux des apprenants, le mot France s'attache plus particulièrement à des images propres au pays dans lequel la langue française est parlée à l'instar de la capitale Paris, la Tour Eiffel et bien d'autres monuments historiques.

Cela semble logique lorsque l'on constate que la plupart des descriptions de ce pays à travers les différents moyens médiatiques ou autres mettent en avant ces monuments.

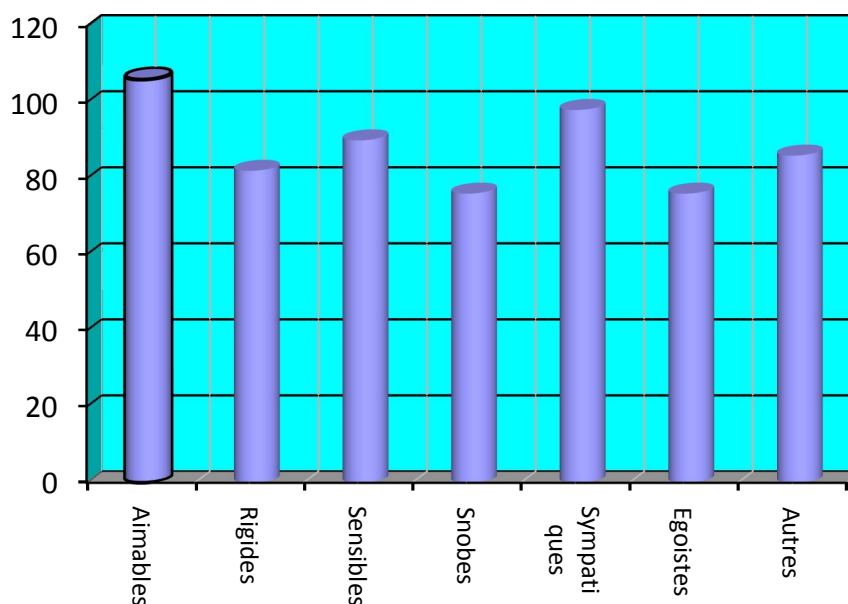
CHAPITRE IV : REGARDS DES APPRENANTS ET DES ENSEIGNANTS VIS-A-VIS DE LA LANGUE-CULTURE FRANÇAISE ET DU DISCOURS MEDIATIQUE

2. Que pensez-vous des Français ?

Tableau n° 02

Suggestions	Nombre de réponses obtenues
Aimables	106
Rigides	82
Sensibles	90
Snobes	76
Sympathiques	98
Egoïstes	76
Autres	86

Représentation graphique des résultats :



Commentaire

Les résultats obtenus pour cet item, nous révèlent une diversité d'images que se font les étudiants des locuteurs natifs de la langue-culture française. Aimables, sympathiques et sensibles sont les trois principaux caractéristiques qu'attribuent les apprenants aux français avec respectivement 106, 98 et 90 résultats suivis du reste en moindre degrés. Ainsi, les représentations positives l'emportent sur les représentations négatives dont l'origine est à chercher.

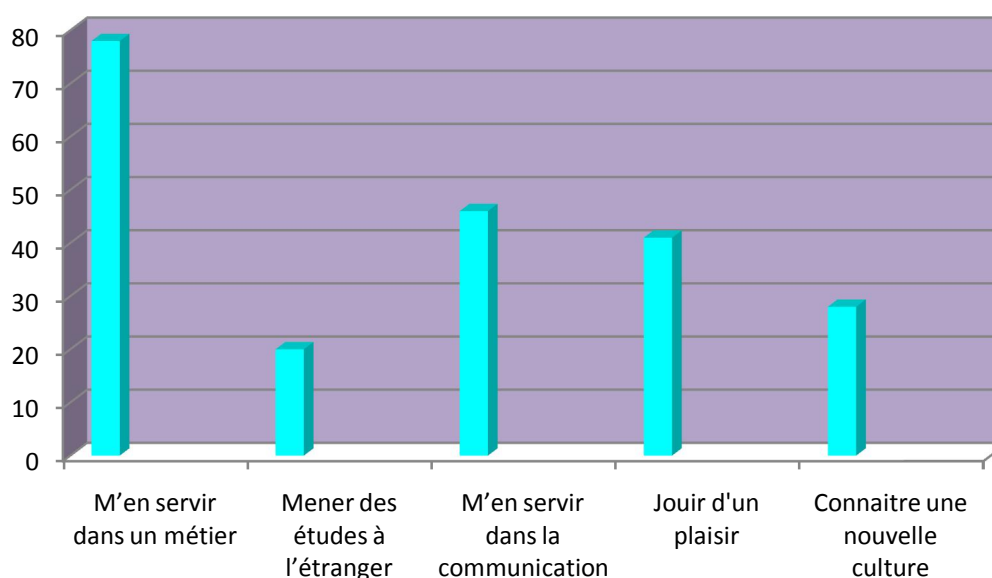
CHAPITRE IV : REGARDS DES APPRENANTS ET DES ENSEIGNANTS VIS-A-VIS DE LA LANGUE-CULTURE FRANÇAISE ET DU DISCOURS MEDIATIQUE

3- L'objectif de mon apprentissage de la langue française est :

Tableau n° 03

Suggestions	Nombre de réponses obtenues
M'en servir dans un métier	78
Mener des études à l'étranger	20
M'en servir dans la communication	46
Jourir d'un plaisir	41
Connaitre une nouvelle culture	28

Représentation graphique des résultats :



Commentaire

Le choix qui a bénéficié de la part du lion parmi ceux proposés est celui d'*utiliser la langue française dans un métier* avec 78 résultats. Cela s'explique essentiellement par les opportunités importantes qu'offre le marché du travail pour les diplômés de langue française surtout dans le secteur de l'éducation.

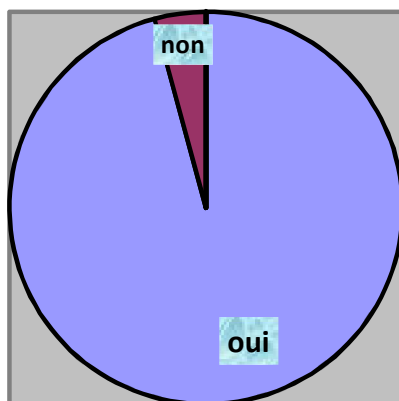
En revanche, il convient de souligner que *découvrir une nouvelle culture* ne suscite pas énormément l'intérêt des apprenants lorsqu'on constate qu'il n'a bénéficié que de 28 résultats par rapport aux autres plus ou moins élevés.

4. Apprendre la langue française est un choix purement personnel ?

Tableau n° 04

Suggestions	Nombre de réponses obtenues
Oui	204
Non	09

Représentation graphique des résultats



Commentaire

La majorité des étudiants interrogés affirme qu'elle a choisi elle-même cette langue et cela semble logique avec des étudiants à ce niveau. Des étudiants qui ont pu passer au master grâce au classement établi par ordre de mérite. Ce résultat est en faveur d'une prise en charge d'une dimension (inter)culturelle avec un public qui éprouve le besoin d'apprendre le FLE.

Autrement dit, nous pouvons parler d'un public motivé qui peut aider l'enseignant du FLE à s'investir dans une optique interculturelle si la volonté est là ; l'on sait bien en fait que la motivation, « véritable moteur de l'activité, elle assure, en plus du démarrage, la direction du « véhicule » et la persévérance vers l'objectif qui permet de surmonter tous les obstacles. »²

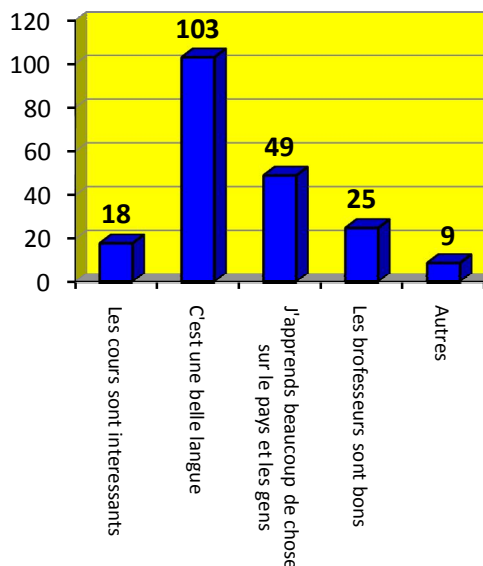
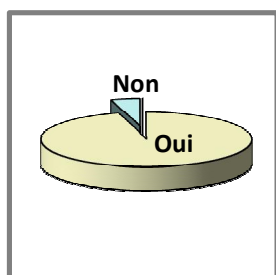
²VIANIN Pierre, « La motivation scolaire. Comment susciter le désir d'apprendre ? », Bruxelles, De Boeck, 2006. P 21.

5. Appréciez-vous l'apprentissage de cette langue ? Si oui pourquoi ?

Tableau n° 05

Suggestions	Nombre de réponses obtenues
Oui	204
Non	09

Représentation graphique des résultats



Commentaire

Si nous comparons les résultats obtenus pour cet item et ceux obtenus pour l'item précédent nous pouvons constater une nette concordance des résultats obtenus pour deux items qui sont en étroite corrélation.

C'est dire que les étudiants qui affichent une certaine attirance vis-à-vis de la langue française sont presque les mêmes étudiants qui affirment avoir choisi eux mêmes cette langue et de même pour les autres qui expriment le contraire.

Cette attirance a pour principale origine, selon les étudiants l'image prestigieuse de cette langue exprimée en grande mesure par le deuxième choix à savoir : c'est une belle langue.

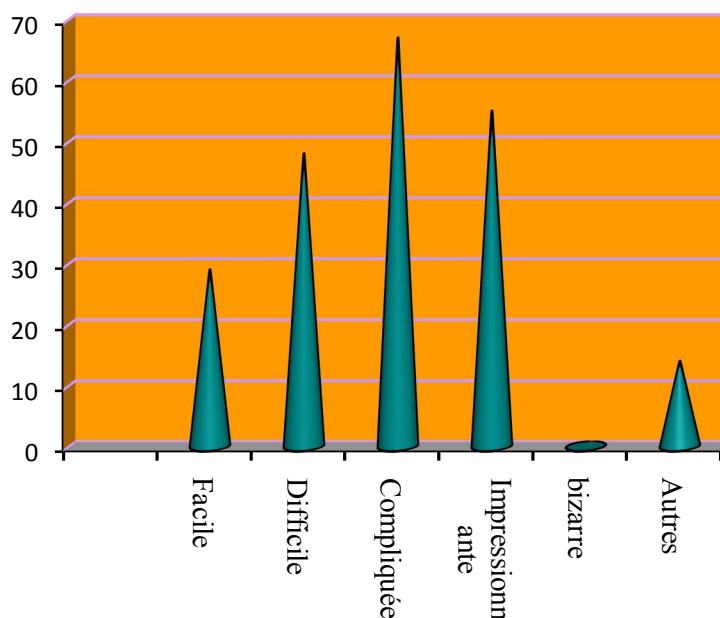
CHAPITRE IV : REGARDS DES APPRENANTS ET DES ENSEIGNANTS VIS-A-VIS DE LA LANGUE-CULTURE FRANÇAISE ET DU DISCOURS MEDIATIQUE

6. Vous voyez la langue française :

Tableau n° 06

Suggestions	Nombre de réponses obtenues
Facile	29
Difficile	48
Complicquée	67
Fascinante	55
Bizarre	00
Autres	14

Représentation graphique des résultats



Commentaire

Outre le fait que la langue française impressionne les étudiants eu égard au nombre attribué au choix fascinant 55 résultats, la langue française garde toujours l'image qui lui est traditionnellement attribuée à savoir langue compliquée (67 résultats) et langue difficile (48 résultats). Bref, compliquée et difficile mais fascinante. Cette idée que se fait la majorité des étudiants de langue française résulte essentiellement, à notre avis, de la difficulté du système grammatical de cette langue qui diffère de celui de langue maternelle des étudiants ce qui amène l'étudiant continuellement à devoir chercher les règles grammaticales qui fondent tel ou tel usage.

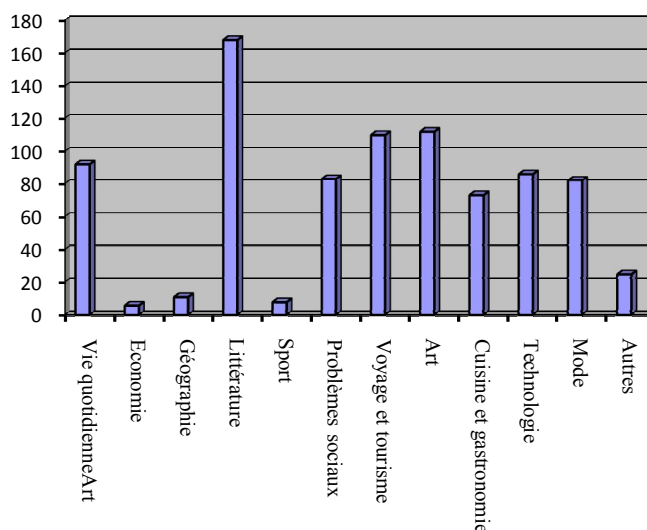
**CHAPITRE IV : REGARDS DES APPRENANTS ET DES ENSEIGNANTS VIS-A-VIS DE
LA LANGUE-CULTURE FRANÇAISE ET DU DISCOURS MEDIATIQUE**

7. En apprenant la langue française vous appréciez surtout des sujets en rapport avec :

Tableau n° 07

Suggestions	Nombre de réponses obtenues
Vie quotidienne	92
Economie	06
Géographie	11
Littérature	168
Sport	08
Problèmes sociaux	83
Voyage, tourisme	110
Art	112
Cuisine, gastronomie	73
Technologie	86
Mode	82
Autres	80

Représentation graphique des résultats



Commentaire

Pour les étudiants, les thèmes privilégiés dans l'apprentissage de la langue française sont divers et excepté l'économie, le sport et la géographie, manifestement, loin de leurs centres d'intérêt, tous les autres thèmes ont été sélectionnés à des degrés importants.

En effet, si la littérature occupe la première position parmi les autres, cela peut s'expliquer, en partie, par l'influence exercée par l'option littérature et civilisation de laquelle descend une partie des étudiants soumis à notre enquête.

CHAPITRE IV : REGARDS DES APPRENANTS ET DES ENSEIGNANTS VIS-A-VIS DE LA LANGUE-CULTURE FRANÇAISE ET DU DISCOURS MEDIATIQUE

A partir des résultats obtenus de cette section, nous pouvons soulever les remarques suivantes :

- L'image que se font les étudiants du pays dont ils apprennent la langue-culture est celle que leur donnent souvent les médias d'une manière générale.
- Les représentations positives des étudiants vis-à-vis des Français l'emportent sur les représentations négatives qui sont de leur côté relativement importantes et qui demandent d'être travaillées.
- La majorité des étudiants sont attirés par la langue-culture française et affiche une bonne appréciation envers elle. Cette appréciation les a conduits à choisir eux-mêmes d'étudier cette langue-culture.
- La difficulté que représente l'apprentissage de la langue-culture française ne démotive pas les étudiants à consentir des efforts pour vaincre tout les obstacles d'apprentissage.
- Les objectifs de l'apprentissage de cette langue-culture sont multiples et bien d'entre eux expriment le besoin de comprendre l'autre.
- Nombreux sont les thèmes que privilégient les étudiants dans l'apprentissage de la langue-culture française ; de la littérature à l'art en passant par les réalités socioculturelles et bien d'autres thèmes.

Ces différents résultats peuvent favoriser une démarche (inter)culturelle en classe du FLE si l'enseignant sait bien comment se servir de la motivation des étudiants en les encourageant à travailler davantage en vue d'une bonne maîtrise d'une compétence (inter)culturelle.

CHAPITRE IV : REGARDS DES APPRENANTS ET DES ENSEIGNANTS VIS-A-VIS DE LA LANGUE-CULTURE FRANÇAISE ET DU DISCOURS MEDIATIQUE

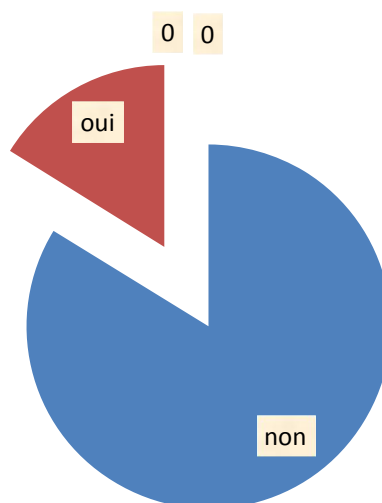
4.2.4.2 Section n° 02 langue-culture française et environnement socioculturel des apprenants.

1. Pratiquez-vous cette langue hors l'université ?

Tableau n° 01

Suggestions	Nombre de réponses obtenues
Oui	176
Non	37

Représentation graphique des résultats



Commentaire

Une grande partie des étudiants affirme qu'elle pratique la langue française hors la classe, ce qui peut consolider les acquis des apprenants en classe du FLE. Pour les uns, les personnes avec lesquelles ils pratiquent la langue française sont souvent des amis ou des proches immigrés qu'ils rencontrent régulièrement lors des vacances. Pour les autres, ce sont leurs parents francisants qu'ils soient enseignants, fonctionnaires ou retraités qui les encouragent à pratiquer cette langue.

En revanche, il est saisissant de remarquer qu'une catégorie d'étudiants minime soit-elle ne pratique pas cette langue hors la classe, ce qui ne favorise pas l'amélioration de leur niveau linguistique surtout à l'oral.

CHAPITRE IV : REGARDS DES APPRENANTS ET DES ENSEIGNANTS VIS-A-VIS DE LA LANGUE-CULTURE FRANÇAISE ET DU DISCOURS MEDIATIQUE

2. Avez-vous déjà visité la France ?

Tableau n° 02

Suggestions	Nombre de réponses obtenues
Oui	16
Non	197

Représentation graphique des résultats



Commentaire

A l'exception de quelques étudiants ayant affirmé avoir déjà fait un séjour en France, la plupart des étudiants affirment qu'ils ne se sont jamais rendus au pays dont ils apprennent la langue-culture.

Cela peut s'expliquer essentiellement par la cherté de ce genre de voyages ainsi que la procédure assez compliquée pour l'obtention de visa.

Ainsi, pouvons-nous parler d'étudiants qui n'ont pas eu majoritairement l'occasion d'entrer dans de réels échanges communicatifs exolingues qui leur permettent de côtoyer des natifs de cette langue-culture et donc de tester leurs compétences linguistiques et culturelles.

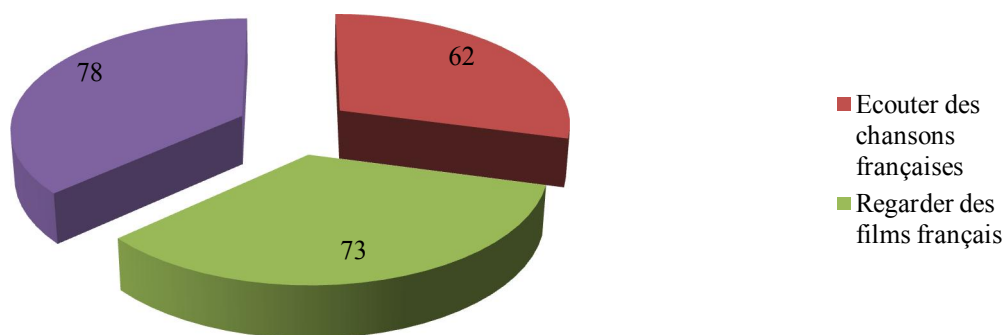
CHAPITRE IV : REGARDS DES APPRENANTS ET DES ENSEIGNANTS VIS-A-VIS DE LA LANGUE-CULTURE FRANÇAISE ET DU DISCOURS MEDIATIQUE

3. Parmi les suggestions suivantes, qu'est-ce qui vous intéresse le plus ?

Tableau n° 03

Suggestions	Nombre de réponses obtenues
Ecouter des chansons françaises	62
Regarder des films français	73
Lire des romans français	78

Représentation graphique des résultats



Commentaire

Les résultats obtenus place les trois suggestions dans les centres d'intérêt des étudiants. Ainsi, la lecture des romans qui sont des supports écrits est placée en tête de la liste suivie du film et en fin de la chanson.

Puisque nous avons demandé aux étudiants de nous donner des titres de quelques chansons écoutées de quelques films regardés ou de quelques romans lus, ils n'ont pas hésité à nous donner une panoplie de titres célèbres.

Cela montre qu'un nombre d'étudiants relativement considérable s'intéresse à la culture quotidienne de la communauté dont ils apprennent la langue ; une culture le plus souvent marginalisée par l'institution, ce qui peut les aider et se perfectionner en matière de connaissances y afférentes.

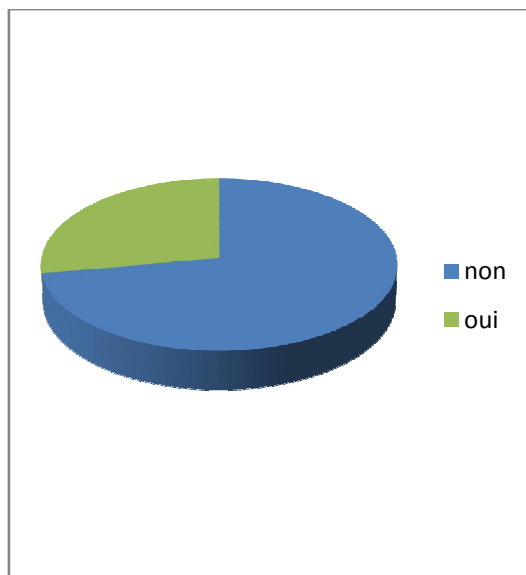
CHAPITRE IV : REGARDS DES APPRENANTS ET DES ENSEIGNANTS VIS-A-VIS DE LA LANGUE-CULTURE FRANÇAISE ET DU DISCOURS MEDIATIQUE

4. Faites-vous des visites dans des instituts culturels français près de chez vous ?

Tableau n° 04

Suggestions	Nombre de réponses obtenues
Oui	59
Non	154

Représentation graphique des résultats



Commentaire

Malgré que les centres culturels français offrent aux apprenants du FLE un grand espace de diffusion de la langue-culture française et une ressource de documentation très riche en langue française, force est de constater qu'un nombre considérable des étudiants ne les fréquentent pas pour une raison ou pour une autre.

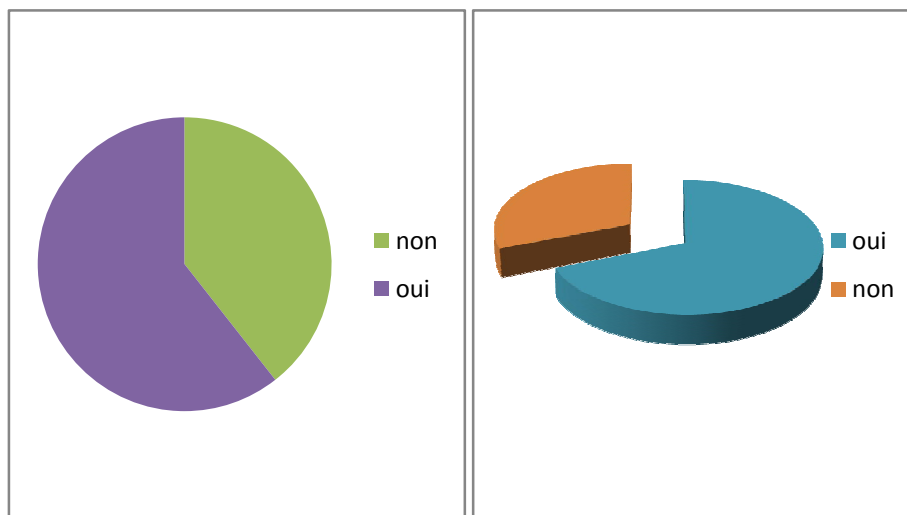
En ce qui concerne les étudiants de l'université de Skikda, par exemple, le centre culturel français le plus proche de leur ville se situe à la ville de Constantine c'est-à-dire à 85 km environ. Ainsi, son emplacement prive les étudiants de l'université de Skikda d'en bénéficier dans la mesure où pour y accéder il faut du temps et des frais de déplacement.

5. Etes-vous en contact occasionnel ou permanent avec des français ?

Tableau n° 05

Suggestions	Nombre de réponses obtenues	Si non voudriez-vous ?	Suggestions	Nombre de réponses obtenues
Oui	129		Oui	58
Non	84		Non	26

Représentation graphique des résultats



Commentaire

Les résultats obtenus pour cette question nous montrent que la majorité écrasante des étudiants font des contacts avec des gens du pays dont ils apprennent la langue. En outre, plus de la moitié qui affirme le contraire déclare qu’il en a envie s’il y en a une possibilité.

Cela peut refléter une certaine disponibilité des étudiants à une ouverture sur l’autre pour une compréhension mutuelle.

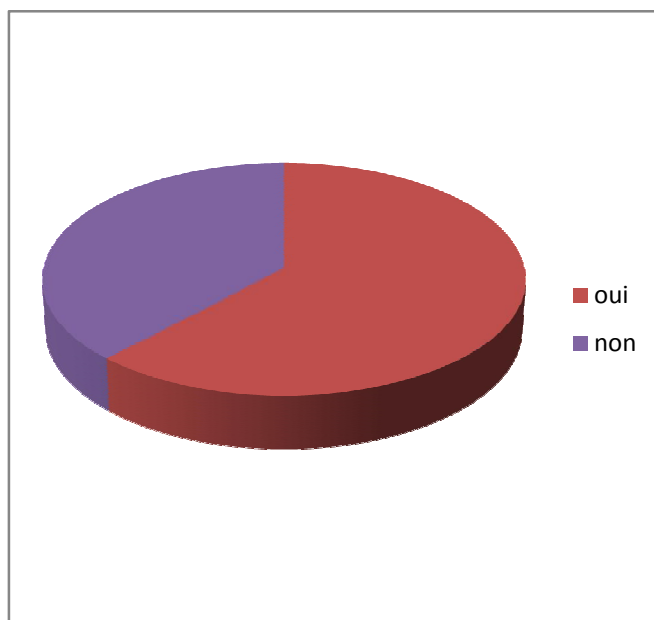
Sans doute, ce genre de contacts qui se réalisent souvent via les réseaux sociaux permet un rapprochement entre des individus appartenant à différentes langues-cultures grâce au progrès technologiques que connaît le monde actuel.

**6. Etes-vous disposés à vous lancer dans une expérience d'échange
interuniversitaire entre votre université et une université française ?**

Tableau n° 06

Suggestions	Nombre de réponses obtenues
Oui	132
Non	81

Représentation graphique des résultats



Commentaire

Les résultats de cette question nous révèlent que la majorité écrasante des étudiants est disposée à se lancer dans ce genre d'expériences enrichissantes, ce qui témoigne de leur maturité et de leur conscience de l'importance d'aller à la rencontre de l'autre *différent* et de voir de plus près son monde.

En revanche, les résultats affirmant le contraire étant sensiblement importants, nous ne pouvons les interpréter directement par un refus ou un rejet de l'autre à partir du moment où des empêchements et des obstacles d'ordre surtout familial ou autres peuvent être bien à l'origine de ce choix.

CHAPITRE IV : REGARDS DES APPRENANTS ET DES ENSEIGNANTS VIS-A-VIS DE LA LANGUE-CULTURE FRANÇAISE ET DU DISCOURS MEDIATIQUE

A partir des résultats obtenus de cette section, nous pouvons soulever les remarques suivantes :

- La majorité des étudiants n'a jamais visité le pays dont ils apprennent la langue-culture, et ne dispose pas suffisamment de contacts directs avec la communauté dans laquelle la langue française est parlée et si cela est le cas ils se contentent généralement d'établir parfois des contacts dans l'espace virtuel.
- Malgré cet état de faits, les étudiants essayent toujours de compenser cet aspect à travers un contact indirect avec la communauté dont ils apprennent la langue-culture en lisant des documents en français, en regardant des films français et en écoutant des chansons françaises.
- Une volonté d'aller rencontrer l'autre est palpable lorsque nous constatons qu'ils affichent une disponibilité de s'inscrire dans des programmes de mobilité interuniversitaires dont l'accès est malheureusement très restreints.
- Force est de constater que la majorité d'étudiants n'exploite pas les potentialités des instituts culturels français implantés dans plusieurs villes algériennes qui peuvent les aider à bien d'égards en leur offrant une gamme de documents écrits ou audio-visuels et en leur permettant d'assister à des manifestations culturelles organisées périodiquement. Les raisons derrière cette réalité sont, certes, multiples mais conduisent toutes à un résultat dommageable eu égard à l'opportunité inexplorée.

**CHAPITRE IV : REGARDS DES APPRENANTS ET DES ENSEIGNANTS VIS-A-VIS DE
LA LANGUE-CULTURE FRANÇAISE ET DU DISCOURS MEDIATIQUE**

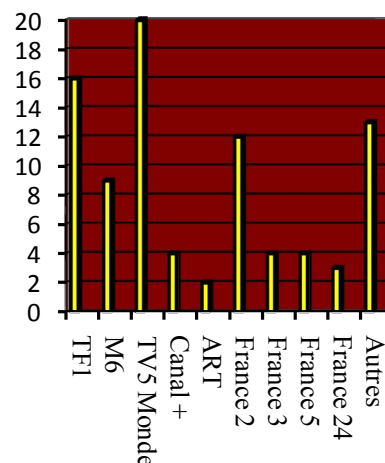
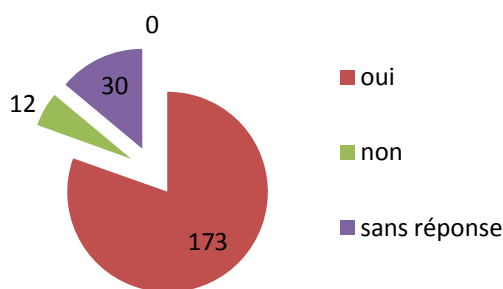
4.2.4.3 Section n° 03 : apprenants du FLE et discours médiatique.

1. Suivez-vous des programmes télévisés français ?

Tableau n° 01

Suggestions	Nombre de réponses obtenues
Oui	171
Non	12
Sans réponse	30

Représentation graphique des résultats



Commentaire

Presque les trois quarts des étudiants affirment qu'ils ont la possibilité de suivre des chaînes francophones dont TV5 Monde est la chaîne la plus sélectionnée éventuellement pour son accès libre contrairement à d'autres payants qui nécessitent un abonnement.

Pour le reste des étudiants qui ne peuvent pas capter des chaînes francophones, nous pensons qu'ils descendent de milieux défavorisés qui ne les aident pas à voir depuis chez eux le monde qui est devenu de plus en plus un petit village.

En effet, la télévision est un moyen idéal qui permet aux apprenants un contact permanent avec la langue-culture française hors la classe du FLE et un espace médiatique incontournable pour l'élargissement et la consolidation de leurs connaissances socioculturelles.

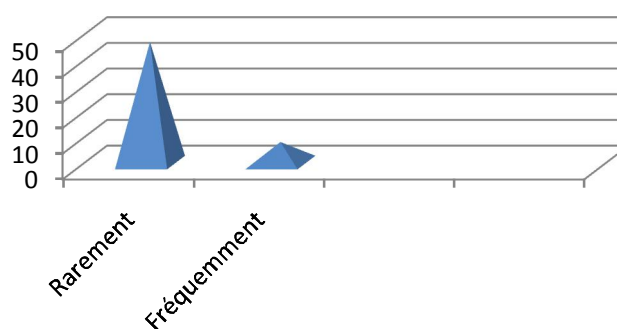
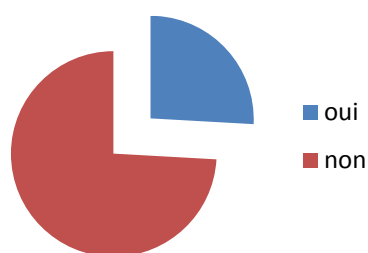
CHAPITRE IV : REGARDS DES APPRENANTS ET DES ENSEIGNANTS VIS-A-VIS DE LA LANGUE-CULTURE FRANÇAISE ET DU DISCOURS MEDIATIQUE

2. Avez-vous l'habitude de lire la presse écrite française ?

Tableau n° 02

Suggestions	Nombre de réponses obtenues	Fréquence de lecture	Suggestions	Nombre de réponses obtenues
Oui	55		Rarement	47
Non	158		Fréquemment	08

Représentation graphique des résultats



Commentaire

Presque un quart des étudiants affirment qu'ils n'ont pas l'habitude de lire la presse écrite française et il est encore regrettable de constater que seulement 20 étudiants sur 138 affirment le font fréquemment, ce qui signifie que la majorité ne lisent souvent pas la presse écrite française.

Cet éloignement de la presse écrite française peut s'expliquer, peut-être, par la difficulté d'accéder aux différents numéros des quotidiens français qui sont majoritairement payants.

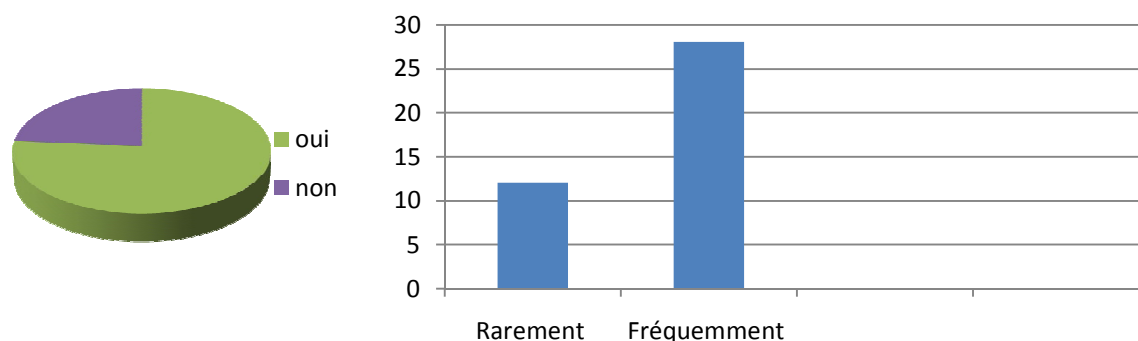
Cet éloignement nous amène à penser que les étudiants se mettent à l'écart de l'actualité de la société dont ils apprennent la langue-culture et ne favorise pas une meilleure compréhension des réalités socioculturelles de la société française.

3. Avez-vous l'habitude de lire la presse écrite algérienne d'expression française ?

Tableau n° 03

Suggestions	Nombre de réponses obtenues	Fréquence de lecture	Suggestions	Nombre de réponses obtenues
Oui	163		Rarement	49
Non	50		Fréquemment	114

Représentation graphique des résultats



Commentaire

A la différence des résultats obtenus dans l'item précédent qui reflètent un certain éloignement avec la presse écrite française, les résultats obtenus pour cet item nous montrent le contraire.

Ainsi, presque les trois quarts des étudiants affirment qu'ils ont l'habitude de lire la presse écrite algérienne d'expression française et qu'ils le font fréquemment.

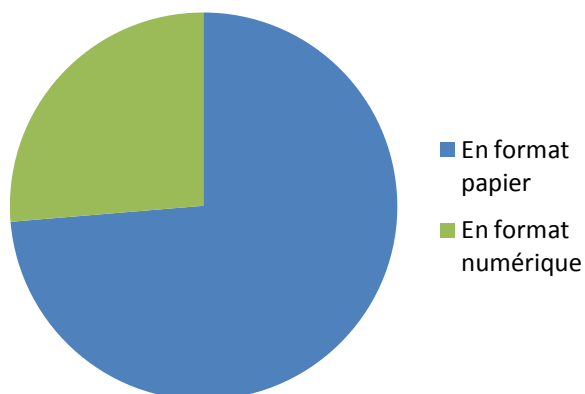
Cela peut s'expliquer essentiellement, à notre avis, par la facilité d'y accéder dans un contexte social où ce genre de presse est très proche des étudiants algériens qui peuvent acheter n'importe quel quotidien dans différents points de vente partout où ils habitent.

4. Pour accéder à la presse écrite, vous préférez y accéder, en général, en format papier ou en format numérique ?

Tableau n° 04

Suggestions	Nombre de réponses obtenues
En format papier	157
En format numérique	56

Représentation graphique des résultats



Commentaire

La majorité des étudiants affirme qu'elle accède à la presse écrite en format papier. Ils ont justifié ce choix par des raisons diverses comme la lisibilité et le confort procurés, la possibilité de garder le support papier et d'y revenir à n'importe quel moment pour des lectures supplémentaires, etc.

En effet, si ce choix est possible avec la presse locale d'expression française, il ne l'est pas avec la presse française à cause de l'éloignement des deux pays.

Les résultats généraux oscillent entre les deux préférences montrant des habitudes de lectures différentes d'un étudiant à l'autre. Cependant, ce qui compte le plus ce n'est pas la manière d'accéder au discours médiatique mais plutôt l'intérêt qu'on lui accorde.

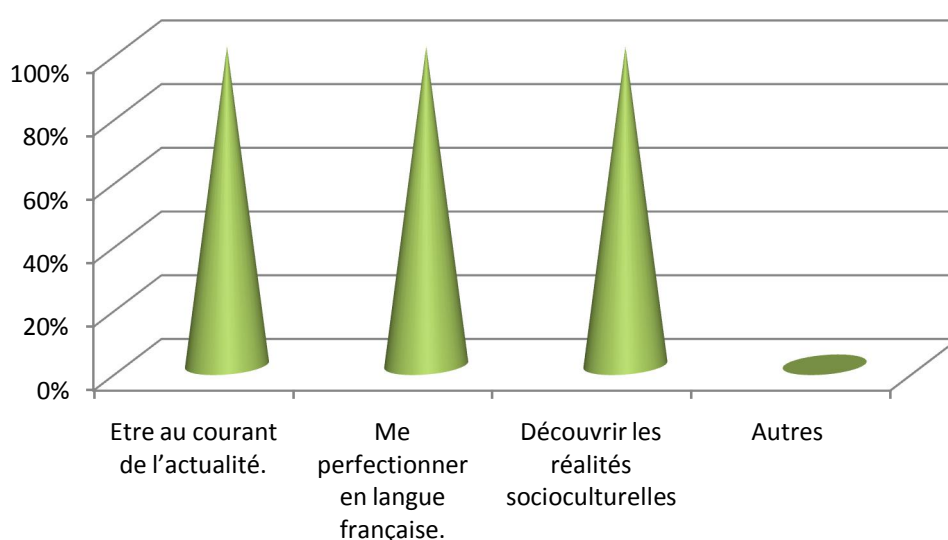
**CHAPITRE IV : REGARDS DES APPRENANTS ET DES ENSEIGNANTS VIS-A-VIS DE
LA LANGUE-CULTURE FRANÇAISE ET DU DISCOURS MEDIATIQUE**

5. Quel(s) but(s) recherchez-vous en lisant la presse écrite d'une manière générale ?

Tableau n° 05

Suggestions	Nombre de réponses obtenues
Etre au courant de l'actualité.	73
Me perfectionner en langue française.	78
Découvrir les réalités socioculturelles	62
Autres	00

Représentation graphique des résultats



Commentaire

Comme le montrent les résultats obtenus, les objectifs recherchés de la lecture de la presse écrite sont multiples. Ainsi, se perfectionner en langue française, être au courant de l'actualité et encore moins découvrir les réalités socioculturelles des sociétés constituent tous des besoins à satisfaire en lisant la presse écrite.

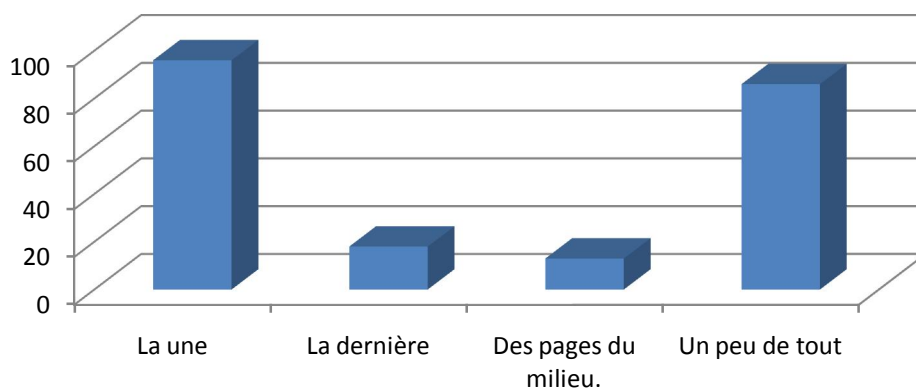
Le fait qu'un grand nombre de réponses ont trait au deuxième choix (*me perfectionner en langue française*) avec 78 de résultats, cela montre que le besoin d'un renforcement linguistique est relativement prioritaire par rapport aux autres besoins.

6. En lisant des journaux quelles pages attirent, le plus, votre attention ?

Tableau n° 06

Suggestions	Nombre de réponses obtenues
La une	96
La dernière	18
Des pages du milieu.	13
Un peu de tout	86

Représentation graphique des résultats



Commentaire

On dit souvent que la Une est la page la plus lue parmi toutes les autres pages d'un journal ou d'un magazine. Cela est d'autant plus vrai lorsque nous constatons que les réponses des étudiants vont dans ce sens. En effet, comme nous l'avons déjà vu, cette page ne présente pas toujours les informations clairement et sans allusions culturelles qui manipulent le message à des fins ludiques à tel point où le message devient opaque.

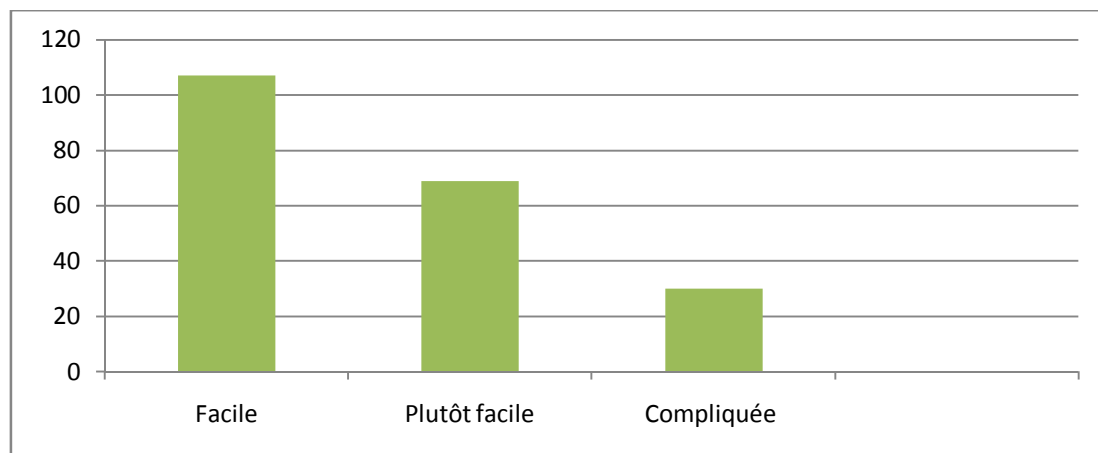
Par conséquent, il convient de penser à bien doter les étudiants d'une compétence interprétative leur permettant de bien comprendre et déchiffrer le discours médiatique qui met en scène la culture dans toutes ses formes plus particulièrement dans cette espace qui attire le plus l'attention de tout lecteur.

7. Comment considérez-vous la langue de la presse écrite ?

Tableau n° 07

Suggestions	Nombre de réponses obtenues
Facile	107
Plutôt difficile	69
Compliquée	30

Représentation graphique des résultats



Commentaire

Pour la plupart des étudiants, la langue de la presse écrite est généralement compréhensible et accessible. Ces résultats correspondent plus ou moins avec le niveau atteint par les étudiants. Cependant, ils reconnaissent que certains faits de langue-culture (comme les expressions idiomatiques) qui abondent dans la langue de la presse écrite les mettent parfois en difficulté de comprendre ce qu'ils lisent.

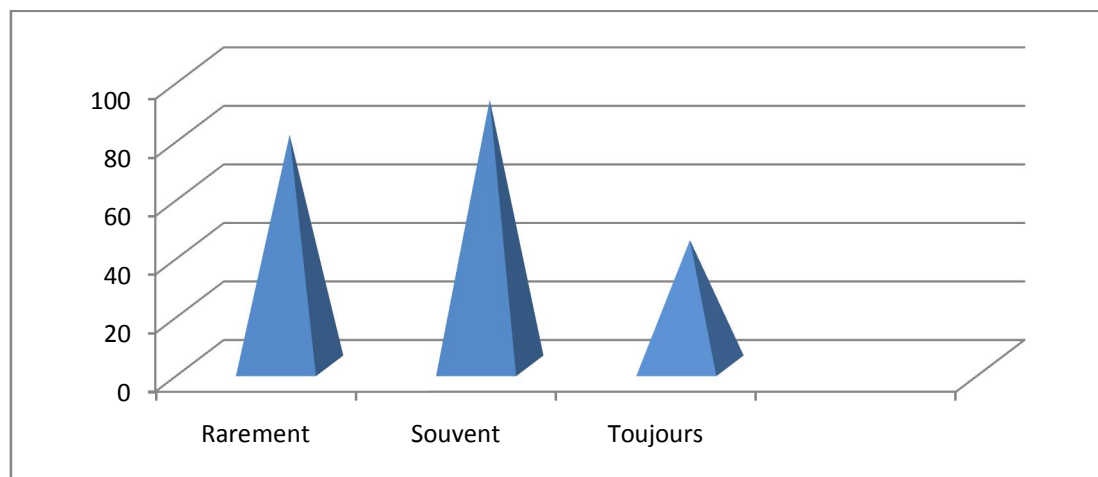
Lesquels faits de langue-culture étant, le plus souvent, marginalisés dans l'enseignement-apprentissage du FLE restent toujours des obstacles au niveau de la réception dans les différents types de communication langagières (écrite ou orale)

**8. Vous est-il arrivé de ne pas pouvoir comprendre le message véhiculé
par un titre de la Une ?**

Tableau n° 08

Suggestions	Nombre de réponses obtenues
Rarement	79
Souvent	91
Toujours	43

Représentation graphique des résultats



Commentaire

La plupart des étudiants affirment qu'ils arrivent toujours ou le plus souvent à comprendre le message véhiculé par un titre journalistique. Néanmoins, cela peut être discutable à partir du moment où la nature tacite de l'implicite culturel peut laisser l'étudiant croire qu'il a bien compris le titre alors que ce ne serait pas le cas.

Pour Agnès Jean et Savino Josiane « *Le caractère familier, quasi évident de la presse écrite - qui fait de longues dates partie de notre vie quotidienne - peut nous laisser croire qu'elle est comme transparente. Un second regard amène toutefois à nuancer cette transparence, parfois à le contester.* »³

³ AGNES Jean et SAVINO Josiane, « *Apprendre avec la presse* », CLE international, Paris, 1981, p 40.

CHAPITRE IV : REGARDS DES APPRENANTS ET DES ENSEIGNANTS VIS-A-VIS DE LA LANGUE-CULTURE FRANÇAISE ET DU DISCOURS MEDIATIQUE

Dans ce sens, nous savons que faute d'être suffisamment armés d'une compétence culturelle solide, les apprenants sont souvent enfermés dans des lectures superficielles des énoncés qui les privent de l'accès au sens voulu par l'énonciateur.

A partir des résultats obtenus de cette section, nous pouvons soulever les remarques suivantes :

- Le discours médiatique par sa version audio-visuelle est relativement proche des apprenants algériens du FLE et une grande partie des étudiants suit des programmes télévisés sur des chaînes françaises. Cela est devenu possible grâce au développement technologique que connaît le monde et qui en a fait un petit village.
- Le discours médiatique par sa version écrite représentée par la presse écrite intéresse les étudiants en grande partie qui cherchent à y accéder. Cependant, cela n'est pas souvent évident lorsqu'il s'agit de la presse écrite française dont l'accès est payant. Dans ce cas, ils sont contraints de s'orienter vers la presse écrite algérienne d'expression française jugée plutôt plus accessible.
- Cet état de faits les prive malheureusement d'un outil qui les renseigne quotidiennement des réalités socioculturelles de la communauté dont ils apprennent la langue-culture parce que l'espace réservé à ces aspects dans la presse algérienne d'expression française ne pourrait assouvir les besoins des apprenants en la matière autant que ce que pourrait faire la presse écrite française.
- La Une étant la page où le discours médiatique met, le plus, en scène la culture est la page la plus lue par les étudiants. De plus, les centres d'intérêt des étudiants vis-à-vis de la presse écrite sont multiples y compris la découverte des réalités socioculturelles des sociétés.

4.3 Les entretiens avec les enseignants

L'enseignant de langue est l'un des principaux acteurs dans toute situation d'enseignement-apprentissage. Ses positions oscillant entre guide, détenteur de savoir et facilitateur de l'accès à l'information lui procure une place centrale dans la réussite du cours de langue.

Partant de cette conviction, nous jugeons nécessaire de nous pencher sur son monde pour, d'une part, connaître l'idée qu'il se fait de l'objet de son enseignement à savoir la langue-culture française et d'autre part, avoir une idée de ses pratiques qui reflètent, sans doute, ce qu'il envisage d'entreprendre, à priori, lors de la conception et de la planification de ses cours.

En fait, pour réaliser cet objectif, nous avons opté pour des entretiens avec trois enseignants. Puisque cet outil de recherche permet un contact direct avec les enseignants, nous n'avons pas hésité de le choisir pour partager des moments où se discutent outre les points programmés, les préoccupations et les inquiétudes des enseignants aussi ouvertement et sincèrement que possible.

Lesquels entretiens avec ces enseignants se sont déroulés dans des conditions normales au mois de novembre 2018 au niveau du département des langues étrangères de l'université de Skikda. Aussi, ces enseignants qui sont avant tout nos collègues de travail, ont accepté à cœur ouvert notre demande sans hésitation.

4.3.1 Caractéristiques des enseignants interviewés

Les enseignants interviewés sont au nombre de trois. Il s'agit de deux autres enseignants de sexe féminin et d'un enseignant de sexe masculin. Ces trois enseignants présentent des profils différents et assurent différents cours à différents niveaux au niveau du département des langues étrangères de l'université de Skikda.

CHAPITRE IV : REGARDS DES APPRENANTS ET DES ENSEIGNANTS VIS-A-VIS DE LA LANGUE-CULTURE FRANÇAISE ET DU DISCOURS MEDIATIQUE

La première enseignante est âgée de 35 ans. Elle a connu presque le même parcours que le troisième enseignant dans la mesure où elle était enseignante au collège avant d'intégrer l'université après avoir poursuivi ses études de post-graduation. Elle dispose d'un diplôme de magistère. Son expérience d'enseignante du FLE à l'université est de 05 ans au cours desquelles elle a enseigné plusieurs matières comme l'expression écrite, l'expression orale et la méthodologie du travail universitaire.

La deuxième enseignante présente un profil totalement différent des autres enseignants. Elle a 39 ans et dispose de 08 ans d'expérience dans le métier d'enseignant. Elle est traductrice de formation et dispose d'un diplôme de magistère en traduction. Avant d'intégrer l'enseignement du FLE, elle a d'abord passé par le domaine de l'administration. Actuellement, elle assure outre des cours de traduction plusieurs cours qui relèvent de la littérature à laquelle elle a une grande vocation.

Le troisième enseignant est âgé de 48 ans. Son expérience dans le métier d'enseignement est relativement importante. Il s'est engagé dans l'enseignement du FLE dès son jeune âge d'abord comme un enseignant au collège avant d'intégrer l'université après avoir poursuivi ses études de post-graduation. Actuellement, il dispose d'un diplôme de magistère en didactique du FLE et mène une recherche en doctorat dans le domaine de la didactique du FLE. Son expérience dans le supérieur est de 08 ans au cours de laquelle, il s'est chargé de plusieurs matières comme la didactique des langues étrangères et la méthodologie du travail universitaire.

En effet, s'il y a bien des caractéristiques que partagent ces trois enseignants c'est qu'ils sont habitués à enseigner le FLE à différents niveaux en licence et en master ainsi qu'ils ont eu les trois un contact direct avec les natifs de la langue-culture française grâce aux stages de formation en France dont ils bénéficient chaque année.

4.3.2 Résultats des entretiens

Les résultats des entretiens ont révélé des regards différents sur l'objet d'enseignement à savoir la langue-culture française ainsi que sur les outils mis en œuvre pour son enseignement. L'analyse de ce qu'a affirmé chaque enseignant nous montre la vision personnelle de chacun.

L'enseignante 1

D'après les propos recueillis de l'interview avec cette enseignante, le regard qu'elle porte sur la langue-culture qu'elle enseigne est positif. Elle l'a choisie par vocation ce qui nourrit sa volonté d'affronter toutes les difficultés rencontrées lors de l'exercice de son métier.

Pour elle l'intégration de l'aspect culturel dans l'enseignement-apprentissage du FLE est plus que nécessaire du fait qu'une langue est inséparable de la culture qu'elle véhicule. De ce point de vue, elle nous confie qu'elle essaie à chaque fois de ne pas omettre cet aspect dans ses cours ne serait-ce que de manière éparse.

Elle ajoute que le premier problème auquel heurte l'enseignant dans ce cadre est l'absence ou pour le moins le manque de motivation des étudiants, ce qui exige de l'enseignant un travail réfléchi pour animer son groupe-classe et rendre possible la réalisation des objectifs d'ordre culturel.

S'agissant des outils auxquels elle recourt pour l'enseignement de la culture elle affirme qu'elle n'a pas forcément un support préféré par rapport aux autres et qu'elle essaie de diversifier les documents en fonction de la nature du cours qu'elle présente aux étudiants.

Dans ce sens, elle affirme que parfois la non disponibilité des moyens multimédias comme le data show l'empêche d'apporter des améliorations sur ses enseignements et lui impose d'adopter des pratiques moins innovantes.

CHAPITRE IV : REGARDS DES APPRENANTS ET DES ENSEIGNANTS VIS-A-VIS DE LA LANGUE-CULTURE FRANÇAISE ET DU DISCOURS MEDIATIQUE

S'agissant des supports véhiculant un discours médiatique, ils l'intéressent autant que les autres types de supports qui disposent d'une potentialité culturelle importante.

Pour cette enseignante, pour remédier aux problèmes de l'enseignement-apprentissage du FLE à l'université algérienne, il faut prendre en considération plusieurs aspects à commencer par l'orientation des étudiants qui doit être basée sur la motivation.

L'enseignante 2

L'entretien qui nous a réuni avec cette enseignante nous a montré son grand attachement à la culture de la langue qu'elle enseigne. Cela s'explique bien par sa passion envers la littérature française. Cette enseignante est totalement pour un enseignement-apprentissage du FLE qui n'omet pas la dimension culturelle de la langue. Elle ajoute que la culture de cette langue doit être envisagée comme un acquis et un outil d'ouverture sur l'autre plutôt que comme un danger d'effacement de la culture d'origine.

S'agissant des outils sur lesquels elle s'appuie pour une prise en charge de la dimension (inter)culturelle, elle affirme que même si elle a un net penchant sur la littérature, elle n'exclut aucun type de documents didactique au vu de la nature de son domaine et du cours de traduction qu'elle assure chaque année.

Au sujet des documents véhiculant un discours médiatique, cette enseignante affirme clairement que ce genre de documents est propice à un traitement culturel voire interculturel en classe du FLE parce qu'ils mobilisent des expressions idiomatiques propres à la langue-culture française qui constituent souvent des obstacles de compréhension pour l'apprenant algérien du FLE.

La position de cette enseignante vis-à-vis de la potentialité (inter)culturelle du discours médiatique peut être influencée surtout par la

CHAPITRE IV : REGARDS DES APPRENANTS ET DES ENSEIGNANTS VIS-A-VIS DE LA LANGUE-CULTURE FRANÇAISE ET DU DISCOURS MEDIATIQUE

nature de son domaine qui la conduit à s'exposer, à fortiori, à ce type de discours dans et en dehors de la classe de langue. Delà, elle est pour son intégration dans perspective (inter)culturelle en classe du FLE.

En ce qui concerne les insuffisances enregistrées dans l'enseignement-apprentissage du FLE qui nécessitent une intervention pour y remédier, elle en a cité plusieurs dont la motivation des étudiants et le manque de moyens figurent en tête de la liste.

L'enseignant 3

Cet enseignant nous a affirmé que son choix de la langue-culture française dans sa formation découle essentiellement d'un besoin, au départ, utilitaire.

A vrai dire, dès le début de l'entretien avec cet enseignant, nous étions un peu surpris par ce qu'il affiche à l'égard de la dimension culturelle dans ses pratiques.

En effet, à la question *quelle importance accordez-vous à la dimension culturelle en classe du FLE*, il nous a répondu ainsi : « *Je ne lui accorde aucun intérêt* ». Il justifie son choix par dire que « *ce dont les apprenants ont besoins ce n'est pas la composante culturelle mais plutôt la composante linguistique.* »

Compte tenu de son profil qui nous renseigne sur son parcours d'enseignant, nous pensons que l'explication de sa position vis-à-vis de la dimension culturelle en classe du FLE trouve en partie son origine dans la période relativement longue qu'il a passée dans l'enseignement au collège.

Laquelle étape de son expérience pourrait bien influencer sa position parce que les études menées dans ce palier montrent bien une grande résistance institutionnelle à une véritable prise en charge de la dimension (inter)culturelle de l'enseignement des langues étrangères.

CHAPITRE IV : REGARDS DES APPRENANTS ET DES ENSEIGNANTS VIS-A-VIS DE LA LANGUE-CULTURE FRANÇAISE ET DU DISCOURS MEDIATIQUE

Par ailleurs, l'inscription de langue-culture française dans le fait historique du colonialisme est là aussi pour expliquer de son côté ce genre de positions chez une partie minime soit-elle d'enseignants du FLE.

Laquelle position influe certainement sur ses pratiques en direction de la dimension (inter)culturelle. Dès lors, la question de quels supports utiliser dans cette direction semble loin d'avoir une raison d'être.

En ce qui concerne l'exploitation des documents véhiculant un discours médiatique, il affiche une position favorable et reconnaît en même temps qu'il ne s'en sert pas dans ses pratiques.

En abordant les principaux problèmes de l'enseignement-apprentissage du FLE en contexte universitaire algérien et les mesures à prendre pour y remédier, cet enseignant et à la différence des autres enseignantes met l'accent sur un aspect qui pour lui ne bénéficie pas de la marge qu'il mérite dans les discussions à savoir la prise en charge de la situation de l'enseignant sur plusieurs plans pour optimiser son rendement pédagogique.

A partir des propos recueillis lors des trois interviews, nous pouvons remarquer que les regards que portent les enseignants vis-à-vis de la culture de la langue qu'ils enseignent et les supports auxquels ils recourent pour son enseignement sont divers et se déterminent essentiellement par le profil de chacun en l'absence d'une véritable stratégie d'enseignement-apprentissage du FLE au supérieur qui doit cadrer toutes les pratiques.

En ce qui concerne l'exploitation du discours médiatique en classe du FLE les trois enseignants s'accordent pour dire qu'il est utile du point de vue didactique même si l'importance qu'on lui accorde dans leurs pratiques en classe du FLE diffère de l'un à l'autre.

Cela explique qu'il y a parmi les enseignants du FLE à l'université, des enseignants conscients du rôle que peut jouer le discours médiatique dans une

CHAPITRE IV : REGARDS DES APPRENANTS ET DES ENSEIGNANTS VIS-A-VIS DE LA LANGUE-CULTURE FRANÇAISE ET DU DISCOURS MEDIATIQUE

perspective (inter)culturelle en classe du FLE, ce qui encourage son entrée dans l'enseignement apprentissage du FLE en Algérie.

Il est important de faire remarquer que deux résultats (l'un issu de l'enquête auprès des étudiants et l'autre issu des entretiens avec les enseignants) censés déboucher sur la même affirmation finissent par se contredire.

D'un coté, il y a les apprenants qui affichent majoritairement une attitude positive vis-à-vis de la langue-culture française, de la France et des Français et d'un autre coté, les enseignants interviewés qui se plaignent de l'absence ou du moins du manque de motivation des apprenants en classe du FLE.

Un tel paradoxe s'explique essentiellement, à notre avis, par l'absence d'un contact entre les enseignants et les apprenants, ce qui a conduit à une distanciation progressivement instaurée entre les deux partenaires de l'acte pédagogique. Dans ce cas, l'on peut constater que des enseignants ont du mal à établir un rapprochement avec leurs apprenants et des apprenants qui délaissés ne peuvent savoir où ils vont.

Cette configuration ne favorise aucunement la motivation des apprenants qui demeure indispensable dans le processus de l'enseignement-apprentissage du FLE et sans intervention efficiente de l'enseignant dans cette direction, l'apprenant n'aura certainement pas le plaisir d'apprendre de le FLE.

CHAPITRE IV : REGARDS DES APPRENANTS ET DES ENSEIGNANTS VIS-A-VIS DE LA LANGUE-CULTURE FRANÇAISE ET DU DISCOURS MEDIATIQUE

Conclusion

L'enquête que nous avons menée auprès des acteurs de l'enseignement-apprentissage du FLE en contexte universitaire, nous a éclairé sur certains aspects que nous pouvons résumer dans les points suivants :

Du côté des apprenants, ils partagent majoritairement des représentations positives de la langue, de la culture et des locuteurs dont ils apprennent la langue-culture, ce qui peut être comme source de motivation dans une perspective interculturelle.

Aussi, malgré certaines contraintes du milieu dans lequel ils vivent les apprenants essaient constamment de se perfectionner en langue-culture française en cherchant de créer des espaces propices à des contacts permanents avec l'objet de leurs études.

Enfin, nous pouvons dire que les étudiants sont relativement familiarisés avec le discours médiatique par sa version audiovisuel et en moindre mesure par sa version écrite du moment que même s'ils accèdent facilement à la presse écrite algérienne d'expression française, ils ne peuvent accéder à la presse française faute de pouvoir s'y abonner, une presse qui met souvent en scène la langue-culture française sous différentes formes.

Du côté des enseignants, nous avons remarqué que l'intérêt qu'ils portent à l'exploitation des documents véhiculant un discours médiatique en classe du FLE varie d'un enseignant à l'autre.

En revanche, nous étions frappé par le fait qu'il y ait parmi les enseignants du FLE à l'université certains qui ne s'intéressent pas à la dimension culturelle dans leurs pratiques, ce qui soulève des interrogations quant à la possibilité d'une véritable prise en charge de la dimension (inter) culturelle au supérieur.

Après avoir mené notre enquête dans ce chapitre, et dans l'objectif d'évaluer l'impact du discours médiatique dans perspective (inter) culturelle

**CHAPITRE IV : REGARDS DES APPRENANTS ET DES ENSEIGNANTS VIS-A-VIS DE
LA LANGUE-CULTURE FRANÇAISE ET DU DISCOURS MEDIATIQUE**

en classe du FLE, nous discuterons dans le chapitre suivant de l'expérimentation menée avec des apprenants du FLE du supérieur.

CHAPITRE V : DISCOURS MEDIATIQUE ET CLASSE DU FLE

Introduction

Etant donné que notre étude porte sur une réflexion sur l'impact du discours médiatique en classe du FLE, nous envisageons d'en mesurer l'efficacité à travers une expérimentation effectuée en classe du FLE, à la recherche d'une meilleure exploitation de ce genre de supports.

C'est une expérimentation que nous avons jugée nécessaire dans la mesure où elle cherche à exposer l'apprenant à un discours révélateur de cultures qui, même s'il ne se laisse pas facilement décrypter, parfois, peut finir par enrichir les connaissances de l'apprenant, en terme des différents domaines de la culture étrangère et l'habituer à la différence et l'étrangeté même de la langue-culture qu'il apprend.

En effet, le choix d'une telle optique, à savoir, exposer l'apprenant à un support fonctionnant au mode de l'implicite culturel, n'a de justification que d'inscrire la pratique du praticien dans l'orientation générale de la didactique des langues étrangères, c'est-à-dire, doter l'apprenant d'une compétence communicative lui permettant de comprendre et de se faire comprendre face à des natifs, mêmes, dont il apprend la langue-culture.

Dans ce sens Henri Holec affirme, de son côté, que *si les discours auxquels l'apprenant est confronté ne sont pas sinon identiques tout au moins analogues à ceux auxquels il sera confronté dans les situations où il aura à utiliser ses savoir-faire acquis, il courra le risque d'être incapable de faire face de manière satisfaisante.*¹

¹HOLEC Henri, « *Des documents authentiques, pourquoi faire ?* », in *Mélanges Pédagogiques* 1990, C.R.A.P.E.L., Université de Nancy II. p. 68

5.1 A propos de l'expérimentation

L'expérimentation que nous avons effectuée, s'est déroulée au cours du premier semestre de l'année universitaire 2017/2018, dans une classe-multimédia équipée de certains équipements audio-visuels au niveau du département des langues étrangères de l'université de Skikda (université où nous nous exerçons).

Nous l'avons délibérément choisie pour la disposition des places qu'elle offre. En effet, elle a une disposition qui permet à chaque binôme d'étudiants de travailler séparément des autres, ce qui permet à chaque binôme d'étudiants de compter sur soi et de s'investir totalement dans le travail demandé.



Photos prises au cours du 1^{er} jet de l'expérimentation.

5.1.1 Public de l'expérimentation

Le public avec lequel nous avons mené cette expérimentation est constitué de 28 étudiants en Master 2 des deux sexes et issus de différentes régions de la ville de Skikda. Ils ont majoritairement entre 22 et 26 avec quelques exceptions qui dépassent les vingtaines.

Si nous avons choisi un public de niveau avancé c'est-à-dire un public en master au lieu d'un public en licence ce n'est pour autre raison que parce que nous étions conscients du niveau de difficulté que ce genre d'activités peut présenter à un public de niveau moins avancé.

Il est à souligner que l'expérimentation a été effectuée au cours des travaux dirigés de l'unité d'enseignement *Renforcement linguistique* que nous assurons nous-mêmes face à ces mêmes étudiants avec lesquels nous entretenons une relation de confiance et de respect mutuel (le temps officiel imparti à ces travaux dirigés est 03 heures par semaine).

Cela nous a énormément facilité la tâche. Ainsi, pour lui donner un cadre sérieux tout en stimulant la motivation et en optimisant le rendement des étudiants, nous avons pris en compte, avec le consentement des étudiants et sans aucune obligation, l'évaluation des résultats de l'expérimentation dans l'évaluation globale de l'unité d'enseignement.

5.1.2 Objectifs de l'expérimentation

L'expérimentation effectuée vise un certain nombre d'objectifs dont les principaux sont :

- vérifier l'efficacité du discours médiatique dans une optique culturelle sur les compétences à développer chez les étudiants du français langue étrangère pour mettre en valeur ses aspects exploitables à même d'enrichir les connaissances des apprenants en termes de différents domaines de la culture étrangère.

- chercher les meilleurs moyens et procédés qui permettent aux apprenants, tout en étant guidés et orientés, de vaincre la difficulté de décrypter, interpréter et comprendre un discours plein d'allusions à la culture étrangère et qu'ils n'ont pas l'habitude de travailler en classe du FLE.
- faire la lumière sur les principales difficultés que rencontrent les apprenants lors du décryptage du message véhiculé par le discours médiatique afin de suggérer éventuellement des stratégies utiles et efficaces de traitement de ce genre de discours.

5.1.3 Corpus de l'expérimentation et justification du choix

Notre corpus est constitué de cinquante énoncés médiatiques composés chacun d'un titre et d'un résumé bref de ce qu'il annonce. Vingt-huit de ces cinquante énoncés médiatiques mobilisent une culture quotidienne et vingt-deux mobilisent une culture cultivée.

Les énoncés médiatiques choisis sont tirés majoritairement de la presse écrite française (représentée essentiellement par *Libération*) avec quelques énoncés tirés de la presse algérienne d'expression française (représentée uniquement par le quotidien *El Watan*).

Il n'est pas étonnant que les énoncés choisis soient tirés de ces quotidiens puisque nombreuses sont les études menées dans ce domaine qui affirment que les faits de langue-culture abondent dans ces quotidiens.

En effet, la position idéale des titres permet d'attirer l'attention des lecteurs. Placés souvent en haut des articles avec des caractères gros et/ou gras, ces courts énoncés guident la lecture et remplissent plusieurs fonctions.

Pour Henri Mitterrand le titre joue trois fonctions :

Par sa « *fonction dénomminative* », il « *désigne l'ensemble du texte qui le suit.* »

CHAPITRE V : DISCOURS MEDIATIQUE ET CLASSE DU FLE

Par sa « *fonction incitative* », il « *déclenche et stimule la curiosité, l'intérêt, le feuilletement [...] Il promet savoir et plaisir.* »

Enfin par sa « *fonction idéologique, il fournit une grille de lecture, et par là contribue à masquer les autres.* »²

Pour la sélection et le décryptage des titres, nous avons eu recours à une documentation diversifiée (dictionnaires de langue, dictionnaires spécialisés, sites Internet...etc.)

Pour vérifier et nous assurer de la justesse des informations et l'exactitude des sous-énoncés à l'origine de la construction des titres à notre disposition, nous avons interrogé certains amis francophones avisés et leur aide s'est avérée précieuse dans cette direction.

Dans le même ordre d'idées, nous avons veillé à ce que les titres sélectionnés correspondent aux modes de *délexicalisations* proposés par de Robert Galisson.³

La répartition des titres dans le corpus a respecté un ordre qui mène l'apprenant d'un type de culture à l'autre et d'un domaine de culture à l'autre.

Nous pensons que la présence d'une panoplie de quotidiens surtout français dans notre corpus est enrichissante puisque cela renseigne différemment sur les réalités socioculturelles du pays dont on apprend la langue-culture.

Nous avons jugé nécessaire d'accompagner les titres de résumés d'articles et de certains détails y afférentes, comme le nom du quotidien et date de parution, pour rapprocher l'apprenant du contexte dans lequel est paru l'énoncé médiatique et par voie de conséquence lui faciliter la lecture-compréhension.

²MITTERAND Henri, « Pour une théorie du titre du roman, » *Sociolinguistique*, sous la direction de DUCHET Claude, Fernand Nathan, Paris, 1979, p 90-91.

³GALISSON Robert, « *Les palimpsestes verbaux : des révélateurs culturels remarquables, mais peu remarqués...*, » Repères n° 8, 1993, P. 47.

Nous avons, aussi, jugé important de demander aux apprenants de faire les descriptions des principaux changements linguistico-culturels qu'à subit le titre pour rester, en partie, fidèle au programme proposé dans le canevas pour cette matière (*renforcement linguistique*).

Le choix d'un tel corpus dans l'expérimentation menée est dicté par sa complicité culturelle reflétée essentiellement par « *le recours aux clins d'œil et aux implicites qui sont destinés à satisfaire un besoin attribué au public* »⁴ Un besoin qui ne se fait pas, peut-être, sentir par nos apprenants mais qui pourrait se faire sentir au fur et mesure que les apprenants s'habituent avec ce genre de discours.

5.1.4 La démarche suivie

La démarche que nous avons adoptée consiste à mener notre expérimentation en plusieurs moments pour qu'il y ait une progression, d'un point de départ à un point d'arrivée. En tout, nous avons programmé trois phases. Chaque phase a bénéficié du temps qui lui correspond.

5.1.4.1 Première phase : (Le temps imparti à cette phase est, en tout, trois heures)

Cette phase est une phase de sensibilisation qui sert de présentation, d'illustration et d'explication de ce à quoi les apprenants vont s'atteler. Il est question, dans ce cas, de montrer aux apprenants certains exemples où le discours médiatique se transforme en discours énigmatique du fait qu'il fonctionne au mode des palimpsestes verboculturels qui mobilisent des sous-énoncés relevant des différents domaines de la culture partagée des natifs de la langue-culture française.

C'est une phase qui s'impose, à priori, pour préparer les apprenants à l'expérimentation en leur faisant découvrir une typologie des cultures

⁴COMPTECarmen, *La vidéo en classe de langue*, Hachette, Paris, 1993, p. 18.

véhiculées ainsi que les différents modes de délexicalisation que l'énoncé médiatique peut prendre. (voir annexe n ° 5)

5.1.4.2 Deuxième phase

Cette phase s'est emparée de la part de lion du temps imparti à l'expérimentation de manière globale. Elle se subdivise en deux moments (moment du premier jet et moment du deuxième jet.) Chaque moment est suivi d'une évaluation des suggestions des apprenants.

1^{er} jet : Pour ce moment de l'expérimentation, nous avons consacré 15 heures réparties sur cinq semaines (03 heures par semaine.)

Après avoir expliqué aux apprenants ce qu'ils auront à faire, c'est-à-dire identifier l'allusion culturelle à laquelle recourent chaque titre proposé tout en essayant de faire le lien entre ce que véhicule le titre et celui du résumé de l'article sans le recours à des ressources documentaires ou tout autre moyen d'aide, nous leur avons soumis notre corpus de façons à ce que chaque binôme d'étudiants dispose d'un exemplaire à travailler jusqu'au bout en se servant d'un stylo *bleu ou noir*.

Nous avons jugé idéal que les étudiants travaillent en binômes parce que nous étions conscients de la difficulté que peut leur présenter l'implicite culturel derrière chaque titre proposé à décryptage. Aussi, avons-nous veillé à ce que nous soyons autant que possible proche des étudiants pour les orienter dans l'accomplissement de leurs tâches et répondre à toutes leurs interrogations sans leur donner ce que nous cherchons d'eux effectivement.

Dans un souci de bien gérer ce moment de l'expérimentation en temps et en volume du corpus à travailler, nous avons réparti le travail de notre corpus sur cinq semaines (chaque cinquième (1/5) du corpus est à travailler séparément en trois heures d'affilés par semaine.)

À la fin de chaque séance, tout au long des cinq séances de trois heures, nous ramassons le corpus soumis aux étudiants en vue d'évaluer les résultats

obtenus dans le but de montrer aux apprenants les suggestions réussies et donc les amener à repenser leurs suggestions non réussies dans le deuxième moment de l'expérimentation.

2^{ème} jet : pour ce moment de l'expérimentation, nous avons consacré quinze heures réparties sur cinq semaines (trois heures par semaine.)

Au cours de ce moment de l'expérimentation, nous avons redistribué notre corpus à chaque binôme et nous leur avons demandé de revoir leurs suggestions non réussies (signalées de notre part après correction) en recourant à tous les moyens et les ressources numériques ou autres à leur disposition pouvant les aider (nous le leur avons conseillé une semaine avant le deuxième jet pour bien se préparer) et en se servant cette fois-ci d'un stylo *rouge* pour nous permettre de pouvoir recueillir séparément les résultats obtenus du premier et du deuxième jet.

Il faut souligner que ce moment de l'expérimentation a obéi au même principe de travail adopté dans le moment précédent en terme des tâches et du temps qui lui sont impartis, c'est-à-dire répartir le travail de notre corpus sur cinq semaines (chaque cinquième (1/5) du corpus est à travailler séparément en trois heures d'affilés par semaine.)

Une fois ce moment de l'expérimentation achevé, nous avons réuni les résultats obtenus durant toutes les séances et avons procédé à leur évaluation dans le but d'examiner les améliorations enregistrées, d'une part, et d'autre part, dégager les incompréhensions et les mauvaises interprétations faites par la totalité des étudiants en vue d'apporter suffisamment d'éclairages dans la phase suivante.

5.1.4.3 Troisième phase

(Le temps impartis à cette phase est, en tout, trois heures)

Au cours de cette phase, nous avons discuté ensemble des énoncés médiatiques qui ont fait l'objet de lectures non réussies pour tenter de dévoiler toute misère là-dessus.

Aussi, n'avons-nous pas voulu clôturer cette dernière phase sans ouvrir un débat général dans lequel les étudiants s'expriment sur ce qu'ils ont vécu de plus particulier au cours de l'expérimentation d'une manière générale et ce qu'ils ont vu de particulier du discours médiatique, d'une manière particulière.

5.1.5 Mode d'évaluation des résultats

Pour l'évaluation et le classement des résultats obtenus, nous nous sommes appuyé sur une grille d'évaluation qui prend en considération deux critères à savoir :

- ✓ La capacité de l'étudiant à repérer et à identifier l'implicite culturel (dans ce cas le sous-énoncé à l'origine de la construction de chaque palimpseste verboculturel) qu'occulte chaque message médiatique proposé et à donner, si possible, suffisamment de détails sur l'implicite culturel repéré comme l'origine, l'auteur, la nature, etc.
- ✓ La capacité de l'étudiant à comprendre et à analyser lucidement la mise en scène culturelle de la communication médiatique par le fait d'établir, à chaque fois, le lien entre contenu du titre et contenu du résumé de l'article. L'évaluation de ce critère étant moins évidente par rapport à la précédente, nous avons cherché à guider l'apprenant à trouver une justification de la présence du sous-énoncé pour chaque article en répondant à la question suivante :

Qu'est-ce qui justifie le recours au sous-énoncé pour titrer l'article en question ?

Ainsi pour l'énoncé médiatique suivant, qui relève de notre corpus, les éléments relatifs à chaque critère sont présentés séparément comme le montre chaque espace encadré.

« *Tels pères tel «Vice»* »

Libération du 23 au 24 août 2017

Titre d'un article qui jette la lumière sur le succès retentissant qu'a réalisé le magazine international *Vice* sur la scène médiatique en se tournant vers la vidéo et le web à l'instar de ses versions précédentes comme *Voice of Montréal* qui a connu un grand succès.

Eléments du premier
critère d'évaluation

Sous-énoncé : Tel père tel fils

A propos du sous-énoncé : Proverbe qui veut dire qu'on hérite souvent des qualités et des défauts de ses parents.

Eléments du
deuxième critère
d'évaluation

Observation : (lecture pragmatique)

De même qu'un père et fils partage des points communs d'ordre moral, physique ou comportemental, de même que le magazine *Vice* partage un point commun avec ses précédentes versions comme *Voice of Montréal* ; le succès.

Cela dit, sur la base de ces deux critères, nous avons jugé les différentes lectures faites par les apprenants selon qu'elles sont réussies, à moitié réussies ou non réussies.

La réunion de ces deux critères est une condition nécessaire pour une bonne performance (compréhension totale). En revanche, l'absence de l'un (le deuxième critère) conduit à une compréhension partielle tandis que l'absence des deux conduit inévitablement à un échec de lecture.

5.2 Présentation et analyse des résultats.

A la recherche d'une fiabilité optimale des données recueillies, nous avons été obligés, lors du traitement des résultats, d'éliminer les résultats de quatre binômes (huit étudiants) qui pourraient fausser les données. Il s'agit d'étudiants qui n'assistaient pas régulièrement pour des raisons personnelles.

Après avoir soumis les énoncés médiatiques, c'est-à-dire les titres journalistiques accompagnés de résumés de leurs articles à notre public de l'expérimentation, nous avons pu obtenir quatre types de résultats que ce soit dans le premier ou dans le deuxième jet :

1. **Incompréhension totale** : les étudiants sont loin de pouvoir identifier le sous-énoncé à l'origine de la construction du titre et de pouvoir établir le lien entre titre et résumé de l'article. Cela s'exprime souvent par des phrases manquantes ou par une abstention.
2. **Interprétation erronée** : les étudiants interprètent mal l'énoncé médiatique et sont entraînés sur de fausses pistes par méconnaissance ou par inattention.
3. **Compréhension partielle** : les étudiants parviennent à comprendre partiellement l'énoncé médiatique et à apporter quelques éléments de réponse. Cela s'expriment par certaines mentions comme : allusion au sous-énoncé, allusion à l'origine du sous-énoncé, allusion au contexte du sous-énoncé, etc.
4. **Compréhension totale** : les étudiants parviennent à bien comprendre et interpréter l'énoncé médiatique et à établir le lien entre ce qu'exprime titre et le résumé de l'article. Cela s'exprime par une certaine correspondance entre les éléments recueillis dans la réponse des étudiants et la réponse souhaitée.

5.2.1 Résultats du 1er jet

Nous procédons d'abord à présenter les résultats de ce 1^{er} jet de façon à montrer le type de lecture suggéré par binôme d'apprenants pour les énoncés médiatiques proposés.

CHAPITRE V : DISCOURS MEDIATIQUE ET CLASSE DU FLE

Nous procédons, ensuite, à donner des observations notables qui nous permettent de tirer certaines conclusions.

5.2.1.1 Résultats obtenus par binôme en nombre et en pourcentage

	Type de lecture							
	Incompréhension totale		Interprétation erronée		Compréhension partielle		Compréhension totale	
	Résultats en nombre et en pourcentage		Résultats en nombre et en pourcentage		Résultats en nombre et en pourcentage		Résultats en nombre et en pourcentage	
Binôme 1	14	28%	17	34%	13	46%	06	12 %
Binôme 2	25	50%	13	26 %	10	18%	02	04 %
Binôme 3	17	34%	18	36%	12	22%	03	06%
Binôme 4	25	50%	13	26%	12	22%	00	00 %
Binôme 5	19	38%	16	32%	12	22%	02	04 %
Binôme 6	27	54%	13	26%	09	16%	01	02%
Binôme 7	13	26%	19	38%	13	24%	05	10 %
Binôme 8	30	60%	13	26%	07	12%	00	00 %
Binôme 9	18	36%	18	36%	11	18 %	04	08%
Binôme 10	28	58%	13	26%	08	14%	01	02%
Total des résultats	216	43,2%	153	30,6%	107	21,4%	24	4,8%

5.2.1.2 Observations générales

1. La première observation qui a retenu notre attention est l'écart constaté, parfois plus ou moins considérable, entre le nombre de lectures réussies entre les étudiants participants à cette expérimentation.

Ainsi, à titre illustratif, une comparaison entre les résultats obtenus par le binôme n° 01 et ceux obtenus par le binôme n° 08 nous montre que l'un a réussi à obtenir dix neuf lectures entre réussies et partiellement réussies tandis que l'autre n'a pu obtenir que sept lectures partiellement réussies et 00 lectures réussies sur l'ensemble de lectures.

2. Si les disparités dans les lectures des énoncés médiatiques constituent un facteur de différenciation au sein du groupe-classe, d'autres facteurs ont conduit les lectures des étudiants vers une certaine convergence.

Ainsi, pouvons-nous remarqué que les énoncés médiatiques mobilisant des proverbes dans l'encodage des messages ont bénéficié des lectures réussies ou partiellement réussies par la majorité des étudiants.

CHAPITRE V : DISCOURS MEDIATIQUE ET CLASSE DU FLE

Aussi, pouvons-nous, remarqué que devant des énoncés médiatiques mobilisant des citations ou des allusions religieuses dans l'encodage des messages, la majorité des étudiants ont éprouvé des difficultés de compréhension et d'interprétation.

Dans ce cas, si nous admettons que le proverbe exprime plus ou moins identiquement la même réalité dans différentes cultures, ce qui n'est pas le cas avec la religion. Il n'est donc pas étonnant que le proverbe ne soit souvent pas un obstacle de compréhension contrairement aux allusions religieuses.

3. Les premiers résultats nous révèlent clairement une certaine dominance des lectures non réussies ; 369 lectures non réussies sur 500 dont 216 présentant une incompréhension totale contre 107 de lectures partiellement réussies et uniquement 24 lectures réussies. Cela signifie que les lectures partiellement réussies et les lectures réussies toutes réunies ne représentent approximativement que le quart des résultats globaux.

4. La culture d'où vient une grande partie des messages médiatiques étant différente de celle des étudiants, l'influence de cette dernière était telle que les étudiants ont été entraînés, à maintes reprises, sur des interprétations erronées.

Dans ce sens L. A. SAMOVAR voit que *lorsqu'un message quitte une culture dans laquelle il était codé, il contient le sens donné par le codeur [...] Quand un message atteint la culture ou il doit être décodé, il subit une transformation dans laquelle l'influence de la culture décodante devient une partie de la signification du message.*⁵

Etant donné que les premiers types de lectures sont majoritaires, nous ne pouvons les attribuer aux insuffisances et à la non maîtrise linguistiques des étudiants qui ont eu une formation plus ou moins longue dans l'apprentissage du FLE et qui sont censés être l'élite de leur promotion, mais nous devons

⁵SAMOVAR Larry A. PORTER Richard E. JAIN, Nemi C, *Understanding intercultural communication*, Editions Wadsworth Publishing Compagny. Californie, 1981. P21.

CHAPITRE V : DISCOURS MEDIATIQUE ET CLASSE DU FLE

chercher ailleurs les raisons de ces échecs entre autres des raisons liées au degré de maîtrise du discours médiatique et au degré de leur compétence culturelle.

5.2.2 Résultats du 2ème jet

Nous nous contentons, dans cet élément, de traiter uniquement les résultats propres à ce moment de l'expérimentation, loin de toute comparaison des résultats obtenus au cours des deux jets, parce que nous envisageons de recourir aux comparaisons dans l'élément suivant.

5.2.2.1 Résultats obtenus par binôme en nombre et en pourcentage

	Type de lecture							
	Incompréhension totale		Interprétation erronée		Compréhension partielle		Compréhension totale	
	Résultats en nombre et en pourcentage		Résultats en nombre et en pourcentage		Résultats en nombre et en pourcentage		Résultats en nombre et en pourcentage	
Binôme 1	04	08%	07	14%	21	42%	18	36 %
Binôme 2	14	28%	15	30 %	14	28%	07	14 %
Binôme 3	05	10%	11	22%	18	36%	16	36%
Binôme 4	11	22%	12	24%	16	32%	11	22 %
Binôme 5	05	10%	11	22%	19	38%	15	30 %
Binôme 6	14	28%	17	34%	14	28%	05	10%
Binôme 7	04	08%	06	12%	22	44%	18	36 %
Binôme 8	14	28%	18	36%	15	30%	03	06 %
Binôme 9	07	14%	07	14%	20	40 %	16	32%
Binôme 10	16	32%	17	34%	12	24%	05	10%
Total des résultats	94	18,8%	121	24,2%	171	34,2%	114	22,8%

5.2.2.2 Observations générales

1. L'examen des résultats obtenus dans ce deuxième jet nous révèle des écarts toujours observables et parfois même très significatifs entre les résultats obtenus par binômes.

Ainsi, à titre illustratif, les lectures réussies ou partiellement réussies faites par les binômes n° 01 et n° 07 dépassent considérablement celles faites par le binôme n° 10 ou encore moins celles du binôme n° 06.

2. Les lectures réussies ou partiellement réussies l'emportent sur les autres types de lectures avec un pourcentage équivalent à 57 % dont 34,2% concernent exclusivement les lectures partiellement réussies.

3. Les incompréhensions totales enregistrent le taux le moins faible parmi les autres types de lectures avec 18,8% des résultats globaux. De plus, en y ajoutant les interprétations erronées, nous obtenons au total un pourcentage de 43% de lectures non-réussies.

Ces résultats montrent bien qu'à cette étape de l'expérimentation le besoin et l'importance d'un guidage et d'une intervention de l'enseignant auraient pu être, à la fois, décisive et efficace sur l'orientation des résultats.

4. Il convient de souligner que les énoncés médiatiques qui ont présenté des difficultés de compréhension aux étudiants sont des énoncés qui recourent à des allusions dont la nature, la provenance et la signification sont diverses.

Ce sont des allusions qui relèvent, le plus souvent, des réalités socioculturelles des natifs de la langue-culture française et qui s'inscrivent dans un imaginaire collectif dont les apprenants sont loin d'être conscients.

Lequel imaginaire collectif représente selon Henri Boyer le *noyer dur* d'une compétence de communication que ce soit en production ou en réception. Ainsi, parle-t-on d'une compétence et d'une « *clé d'une authentique intelligence des échanges – ordinaires aussi bien que spectaculaires – auxquels se livrent les membres d'une communauté donnée.* ⁶ »

5. En effet, le processus de déconstruction et de reconstruction qu'exige le décryptage du message médiatique explique en partie, quant à lui, le nombre obtenu des interprétations erronées qui représentent environ 24 % des résultats globaux. Il s'agit d'un processus, certes, complexe mais nécessaire dans la construction du sens.

⁶ BOYER Henri, « *L'incontournable paradigme des représentations partagées dans le traitement de la compétence culturelle en français langue étrangère* », Éla. Études de linguistique appliquée, 2001/3 (n° 123-124), p. 334.

Lequel processus est identique à celui qu'exige un puzzle « *dont nous ne possédons qu'une pièce sur dix et, en essayant de le reconstruire, on doit se garder de forcer les morceaux dans une échancrure destinée à rester vide* »⁷

5.2.3 Etude comparatives des résultats du 1er et du 2ème jet

L'étude des résultats du premier et du deuxième jet montre plusieurs variations sur le plan aussi bien qualitatif que quantitatif. Notre intervention par correction des réponses entre les deux moments de l'expérimentation dont l'objectif était d'orienter les résultats vers une progression et donc d'éviter toute régression a permis aux étudiants de revoir leurs erreurs, ce qui a permis de réaliser certaines améliorations à plusieurs niveaux.

Dans ce cadre, nous allons ci-après commencer d'abord par une étude quantitative avant de passer à une étude qualitative des résultats.

5.2.3.1 Etude qualitative des résultats par groupe-classe

A la recherche des avancées tangibles à travers une comparaison du point de vue qualitatif des données, nous avons mis l'accent essentiellement sur tous les indices pouvant refléter des résultats positifs en termes de progression et d'amélioration au niveau des lectures des étudiants.

Dans ce sens, nous avons procédé à la description et à l'analyse de tous les changements qui ont eu lieu durant le déroulement de l'expérimentation tout en passant au crible tous les résultats qui en ont découlé.

Il nous semble évident de dire, pour plusieurs raisons, que ces changements sont significativement révélateurs que ce soit traités isolément ou les uns par rapport aux autres.

⁷ GUIRAUD Pierre, *Les locutions françaises*, Presses Universitaires de France, Paris, 1980, P. 108

Tableau descriptif des principaux changements

2 ^{ème} jet 1 ^{er} jet	Incompréhension totale (94)	Interprétation erronée (121)	Compréhension partielle (161)	Compréhension totale (124)
Incompréhension totale (216)	94	36	83	03
Interprétation erronée (153)		68	63	05
Compréhension partielle (107)			25	82

Pour tenter de faire une lecture des chiffres issus de chaque type de changement, il vaut mieux suivre leur ordre sur le tableau.

1. **Incompréhension totale dans les deux jets** : le nombre de 216 de résultats classés comme incompréhensions totales a connu une diminution qui a atteint le nombre de 94, ce qui signifie une baisse de 56,48%.
2. **D'une incompréhension totale à une interprétation erronée** : sur le nombre de 216 un nombre de 36 devient des interprétations erronées. Cela représente approximativement 16,50 % par rapport aux résultats de départ.
3. **D'une incompréhension totale à une compréhension partielle** : sur le nombre de 216, un nombre de 83 se voit glisser vers des compréhensions partielles, ce qui signifie approximativement 38,42 % par rapport aux résultats de départ.
4. **D'une incompréhension totale à une compréhension totale** : 3 tel est le nombre qu'a enregistrées les compréhensions totales sur le total des résultats de départ à savoir 216. Cela est équivalent donc à un pourcentage de 01,38%.
5. **D'une interprétation erronée à une interprétation erronée** : en éliminant par soustraction le nombre des incompréhensions totales qui viennent se rajouter aux interprétations erronées dans le deuxième jet ainsi que le nombre des interprétations erronées qui se sont transformées en compréhensions partielles ou totales, nous obtenons un nombre de 85 de résultats propres à ce type de changement.

6. **D'une interprétation erronée à une compréhension partielle** : parmi les 68 résultats qui ont connu une transformation au cours du 2^{ème} jet, un nombre de 63 lectures sont partiellement réussies.
7. **D'une interprétation erronée à une compréhension totale** : parmi les 68 résultats qui ont connu une transformation au cours du 2^{ème} jet, un nombre de 05 lectures sont totalement réussies.
8. **Compréhension partielle dans des deux jets** : 25, tel est le nombre des compréhensions partiellement réussies, resté sans changement parmi les 107 lectures obtenues dans le 1^{er} jet.
9. **D'une compréhension partielle à une compréhension totale** : sur le nombre de 107 de lectures classées comme partiellement réussies, un nombre de 82 se voit glisser vers des compréhensions totales, ce qui signifie approximativement 76,63 % par rapport aux résultats de départ.

Les changements ci-dessus nous ont fait remarquer plusieurs faits saillants. Nous en retenons les plus essentiels qui se résument dans les points suivants :

1. L'observation du taux de résultats obtenus dans le premier type de changement qui exprime une diminution latente des incompréhensions totales au profit d'une augmentation des autres types de résultats traduit, sans doute, la motivation et l'engagement des étudiants à vaincre les difficultés de comprendre et d'interpréter le discours médiatique.
2. Le taux des interprétations erronées obtenus à l'arrivée par croisement et soustraction de différentes données nous met en garde contre le risque de tomber dans l'erreur même si l'on dispose d'outils d'aide à l'accès à l'information. Ce risque est, à notre avis, dû essentiellement à la multitude des informations sur laquelle débouche une requête lancée sur internet.
3. Une comparaison entre les résultats fournis à l'issus des changements 4, 7, 9 nous révèle qu'il est plus facile de parvenir à une lecture totalement

réussie à partir d'une compréhension partielle mais beaucoup moins à partir d'une incompréhension totale ou une interprétation erronée. Cette observation renforce l'idée selon laquelle ;

- d'un côté, la compréhension et l'interprétation des énoncés médiatiques fonctionnant au mode de l'implicite codé passe nécessairement par une connaissance préalable des sous-énoncés à la base de leurs constructions.

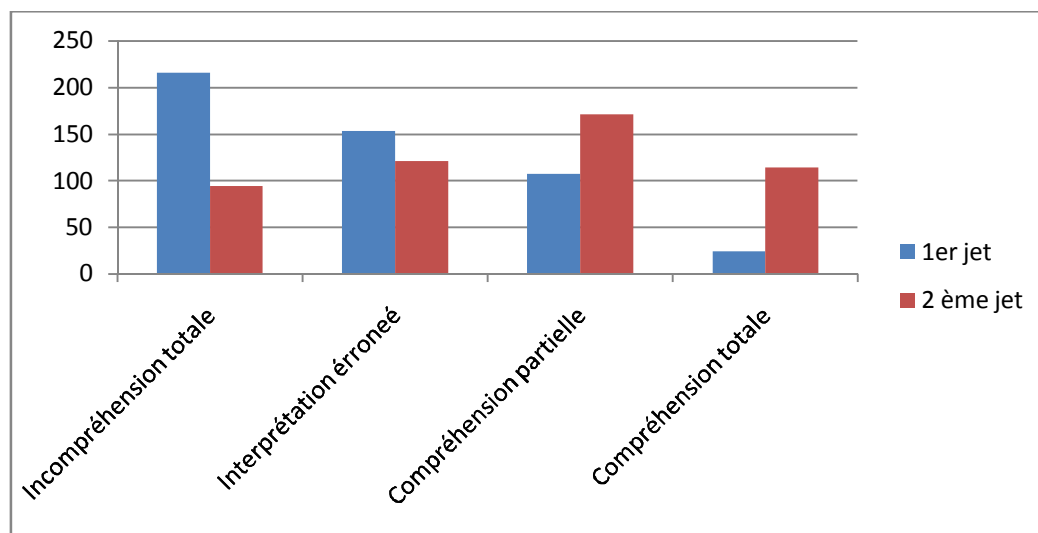
- d'un autre côté, pour comprendre un message de ce genre, il ne suffit de connaître la réalité socioculturelle qui sous-tend chaque énoncé parce qu'il faut aussi comprendre la manière dont le discours manipule la bribe de culture à des fins de communication.

5.2.3.2 Etude quantitative des résultats par groupe-classe

Sans doute est-il enrichissant d'accompagner l'élément précédent d'une analyse qui porte sur un autre regard. Un regard qui permet de traiter les résultats différemment dans le but de compléter ce à quoi nous sommes aboutis en amont.

Dans cet ordre d'idées, il convient, de prime abord, d'illustrer les données recueillies par un graphique qui nous éclaire bien sur l'évolution des résultats :

Représentation graphique des résultats :



CHAPITRE V : DISCOURS MEDIATIQUE ET CLASSE DU FLE

Le graphique ci-dessus nous monte clairement des disparités parfois considérables entre les résultats obtenus au cours des deux moments de l'expérimentation.

A ce titre, nous pouvons observer une baisse du taux des résultats relatifs aux deux premiers types de lectures avec un taux de baisse équivalent à 56,48% pour les incompréhensions totales et 20,26% pour les interprétations erronées contre une montée du taux des résultats relatifs aux deux derniers types de lectures avec un taux équivalent à 37,42% pour les compréhensions partielles et 68,94% pour les compréhensions totales.

Etant donné que les deux derniers types de lectures reflètent une réussite soit totale soit partielle, nous pensons que nous aurons de bonnes raisons d'affirmer que l'évolution de leurs résultats nous laisse optimiste quant à l'utilité et l'impact positivement importants du support médiatique sur la compétence culturelle et interculturelle des étudiants du FLE de niveau avancé.

Conclusion

Les exigences de l'étude menée nous ont imposé de ne pas nous limiter uniquement à une description et une comparaison mais aussi de recourir à une analyse parfois détaillée qui repose sur le croisement de plusieurs observations à la recherche des conclusions pertinentes.

La complexité de la communication médiatique est telle que nous ne pouvons/devons attendre des apprenant du FLE des résultats parfaits ; nous avons déjà une idée minime soit-elle de leur profit et nous étions conscients de la difficulté que ce genre d'exercices peut leur présenter.

Par conséquent, notre dessein n'était nullement de tester leurs connaissances ou les mettre en difficulté et dans l'embarras, mais de les impliquer dans une expérimentation dont les résultats en termes de progression et d'efficacité pourraient être vérifiables et mesurables.

D'après les résultats obtenus, la compréhension et la bonne interprétation de la communication médiatique repose, à priori, sur la connaissance du fait culturel qui sous-tend l'énoncé médiatique.

Cependant, une telle connaissance n'est pas suffisante à elle seule sans une prise en considération de la dimension pragmatique du discours qui manipule le fait culturel : l'écart entre les compréhensions partielles et les compréhensions totales témoignent de cette réalité.

En nous appuyant sur les résultats de l'expérimentation obtenus qui étaient, pour le moins, encourageants et en prenant en compte certaines considérations, nous sommes amenés à dire que nos hypothèses de départ sont confirmées.

Premièrement, l'amélioration dans les résultats traduite par la baisse considérable des incompréhensions totales et en moindre mesure des interprétations erronées au profit de la montée des compréhensions partielles et totales ne reflète que l'engagement et la motivation des apprenants à vaincre

CHAPITRE V : DISCOURS MEDIATIQUE ET CLASSE DU FLE

la difficulté de bien interpréter le discours médiatique. Cela nous amène, donc, à confirmer que la complicité culturelle du discours médiatique qui passe, le plus souvent, inaperçue par les apprenants de langue-culture française a pour effet de motiver les apprenants du FLE par le fait de les inciter à rechercher constamment l'implicite culturel et à l'enseignant de mettre en œuvre les démarches adéquates pour aider ses apprenants (première hypothèse).

Deuxièmement, le chemin parcouru par les étudiants à chercher à comprendre, au cours des deux moments de l'expérimentation, ne peut que s'accompagner par un développement minime, soit-il, de leur l'autonomie surtout lorsqu'on constate que l'amélioration des résultats est là dans un contexte où l'intervention de l'enseignant est très marginale. A cet égard, il devient légitime de dire que les stratégies du discours médiatique reposant sur le ludique et jouant avec l'esprit du lecteur par un jeu de langage qui associe langue, culture et information contribuent efficacement à développer l'autonomie de l'apprenant imposée notamment par la nécessité de comprendre et d'éliminer le flou (deuxième hypothèse).

Troisièmement, eu égard aux améliorations et à l'évolution des lectures réussies par le truchement d'énoncés médiatiques qui mobilisent différents domaines de la culture dont on apprend la langue, l'enrichissement des connaissances culturelles des apprenants devient un résultat inéluctable. Cela permet donc de préconiser que de part sa dimension culturelle qui se manifeste à travers ses différentes allusions à la culture, ce genre de discours serait un outil didactique permettant un enrichissement des connaissances culturelles des apprenants (troisième hypothèse).

A l'issue de l'expérimentation, nous avons pu tirer plusieurs observations sur la base desquelles des suggestions de travail avec le discours médiatique en classe du FLE sont envisageables. Dans ce cadre, le chapitre suivant se veut l'aboutissement des démarches précédemment menées en proposant des pistes de travail à même de faciliter le travail avec le discours médiatique.

**CHAPITRE VI: L'IMPACT DU DISCOURS MEDIATIQUE DANS
UNE PERSPECTIVE (INTER) CULTURELLE EN CLASSE DU FLE**

CHAPITRE VI : L'IMPACT DU DISCOURS MEDIATIQUE DANS UNE PERSPECTIVE (INTER) CULTURELLE EN CLASSE DU FLE

Introduction

Sans doute n'est-il pas nouveau de dire que l'enseignement-apprentissage du FLE « évolue et cette évolution infléchit le rôle couramment attribué aux repères qui balisent ce domaine : apprenants, outils d'enseignement, enseignants. »¹

En ce qui concerne les outils d'enseignement, le débat est loin d'être clos à la recherche des supports didactiques rentables et appropriés en fonction des objectifs escomptés et la situation d'enseignement-apprentissage.

En contexte universitaire algérien, peu d'études réalisées dans cette direction en comparaison avec d'autres faites dans d'autres contextes. A ce titre, il est temps de se pencher sur ce milieu si l'on veut bien y apporter des réajustements longtemps et longuement sollicités.

Nous n'avons pas voulu clôturer cette étude sans essayer d'apporter une contribution minimale soit-elle aux réflexions allant dans ce sens,

- ✓ en mettant en valeur l'importance du support médiatique en classe du FLE suivant des observations dictées par notre expérimentation,
- ✓ en tentant de présenter des suggestions de travail avec ce genre de supports
- ✓ et en faisant, enfin, la lumière sur certaines zones d'ombre qui ne favorisent pas un enseignement-apprentissage efficace du FLE.

¹LEVY Danielle et ZARATE Geneviève, « La médiation dans le champ de la didactique des langues et des cultures, »Le français dans le monde, Numéro spécial, Paris, 2003, P 189.

6.1 Discours médiatique et retombées didactiques

Certes, le discours médiatique est un reflet de la culture de la communauté dans laquelle la langue française est parlée. En outre, l'implicite auquel il recourt « *sert de marque d'appartenance et d'identification culturelles, incluant l'interlocuteur, s'il comprend, dans le groupe social du locuteur, l'en excluant s'il ne comprend pas.* »²

Delà, son introduction en classe du FLE peut permettre à l'apprenant de se familiariser avec la communication médiatique et par voie de conséquence diversifier ses connaissances relatives à la culture dont il apprend la langue.

Cela est possible lorsqu'on constate que son fonctionnement est de plus en plus mécanique dans la mesure où ses façons de passer l'information commencent à devenir progressivement identiques d'un message à l'autre.

Henri Boyer illustre ce phénomène lorsqu'il prend un type d'énoncés qui sont devenus des matrices énonciatives dans la communication médiatique.

Pour lui, à partir de la comparaison de plusieurs énoncés médiatiques, parus dans la presse écrite ou dans des spots publicitaires, comme « *Paris vaut bien un prix* » ou « *La Palestine vaut bien une messe* » et bien d'autres exemples similaires, une conclusion, sans doute, remarquable est à dégager : « *Paris vaut bien une messe* » : *on peut dire que cet énoncé mythologique a produit (de longue date) une matrice énonciative : Paris / X vaut bien une messe / Y, disponible pour des palimpsestes verbaux, comme ceux qui ont été cités (portant soit sur X, soit sur Y)* »³

En classe du FLE, un travail approfondi sur ce genre de matrices énonciatives permet à l'apprenant, sans doute, d'éliminer toute ambiguïté autour des autres énoncés médiatiques relevant de cette matrice à un ou deux variables (X et Y) que le contexte les indique clairement.

²GALISSON Robert, *De la langue à la culture par les mots*, CLE International, Paris, 1991, p119.

³BOYER Henri, « *L'incontournable paradigme des représentations partagées dans le traitement de la compétence culturelle en français langue étrangère*, » *Revue de didactologie des langues-cultures* n°123, 2001.

6.1.1 Impact du discours médiatique sur la motivation des apprenants

Il est admis que la motivation est le moteur de l'apprentissage et que la sélection du support à travailler détermine fortement l'efficacité didactique en classe du FLE.

Cela dit, il est important que l'enseignant porte un intérêt particulier aux supports dont il se sert pour motiver ses apprenants à travailler seuls ou en groupes.

Dans ce sens, les supports didactiques véhiculant un discours médiatique sont, à nos yeux, à même de « *rendre l'enseignement moins monotone, mieux stimuler la mémoire et accentuer la disponibilité linguistique par un ludisme générateur de connaissances.* »⁴

Sa complexité en termes de compréhension et d'interprétation en fait un support stimulateur qui joue sur la motivation et la curiosité des apprenants en les poussant à vivre l'expérience de la recherche et de la découverte. Les enseignants n'échappent pas à cette expérience dans la mesure où ils sont les premiers à la vivre en préparant et en organisant le contenu à enseigner.

L'une des avantages du document médiatique sous l'angle dont on le traite est sa capacité à déclencher une interaction entre enseignant et apprenants en classe du FLE.

Dans un cadre d'une élaboration commune du document médiatique à travailler entre enseignant et apprenants, l'on peut même voir naître « *un rapport de communication pédagogique dynamique* » entre les deux puisque le document n'appartient ni à l'un ni à l'autre mais est « *l'objet d'une recherche commune* »⁵

⁴ A. CLAS 2001.in POUCHKOVA Svetlana, « *Vers un dictionnaire des mots à charge culturelle partagée comme voie d'accès à une culture étrangère (FLE)*, » Thèse de doctorat, Université de Strasbourg, sous dir de Laurent Masegeta B M KASCHEMA, 2010, P 156.

⁵ DUDA Richard., ESCH Edith., LAURENS Jean Pierre, « Documents non didactiques et formation en langues », in *Mélanges Pédagogiques* 1972, C.R.A.P.E.L., Université de Nancy II. p10.

CHAPITRE VI : L'IMPACT DU DISCOURS MEDIATIQUE DANS UNE PERSPECTIVE (INTER) CULTURELLE EN CLASSE DU FLE

Outre la difficulté qui a créé une certaine motivation chez les étudiants participants à l'expérimentation, le caractère ludique du discours médiatique est, aussi là, pour divertir et stimuler. Cet aspect qui repose sur le jeu de langage en associant langue, culture et information a, quant à lui, pesé de son poids dans ce sens pour ajouter à l'apprentissage un ingrédient indispensable.

6.1.2 Impact du discours médiatique sur l'autonomie des apprenants

Il ne fait aucun doute que l'autonomie n'est pas innée et qu'il est un « *processus que l'apprenant acquerra* »⁶ au cours de son parcours d'apprentissage.

En effet, rendre l'apprenant «*un acteur autonome de son apprentissage* »⁷ est une question faisant partie des réflexions qui ne doivent pas épargner le rôle que peut jouer les supports didactiques dans cette direction.

L'université, eu égard aux profils des apprenants en son sein, représente un milieu propice pour aider les apprenants à développer leur autonomie.

Cependant, il ne suffit pas de donner aux apprenants une certaine latitude de travail pour parler d'un enseignement qui favorise l'autonomie des étudiants mais il faut les impliquer dans un processus qui leur garantit un tel objectif. Un processus qui s'appuie sur des activités leur permettant d'*observer, utiliser, mieux maîtriser, mieux choisir, produire, construire, créer, rechercher, simuler, entraîner, comprendre et communiquer*.⁸

Le support médiatique, comme nous l'avons vu dans l'expérimentation, peut s'inscrire dans cette double dimension grâce à ce qu'il promet :

- d'une part, la nature des activités compatibles avec son genre est susceptible de créer un espace d'échange entre apprenants et de permettre aux

⁶ .HOLEC Henri, *Présentation générale dans Autonomie et apprentissage autoguidé : terrain d'application actuelle*, Strasbourg, CDCC, 1988.

⁷ MARTINEZ Pierre, *La didactique des langues étrangères*, Coll. « Que sais-je ? », PUF, Paris, 1996, p. 76

⁸COLAS Olivier. *Anglais et multimédia : des outils pour les élèves au collège*. Grenoble : CRPD de l'académie de Grenoble, 2003. p. 11.

CHAPITRE VI : L'IMPACT DU DISCOURS MEDIATIQUE DANS UNE PERSPECTIVE (INTER) CULTURELLE EN CLASSE DU FLE

apprenants de travailler en toute latitude sans intervention de l'enseignant dont le rôle, dans ce cas, est marginal en comparaison avec ce qui se passe au cours des autres activités avec d'autres supports.

- d'autre part, l'apprenant prend en main son apprentissage dans la mesure où il s'implique dans la résolution de la situation-problème sans recours à l'enseignant et à l'aide d'autres ressources numériques ou autres qui l'aident à se procurer l'information habituellement attendue et donnée par l'enseignant. Cela aura pour conséquence donc de « *libérer les capacités de l'étudiant et de permettre leur développement personnel* ». ⁹

6.1.3 Impact du discours médiatique sur les compétences des apprenants

Le discours médiatique peut avoir un impact important sur les compétences des apprenants s'il est bien travaillé. Ses caractéristiques intrinsèques en font « *une sorte de laboratoire pour l'étude des transformations socioculturelles des groupes sociaux et des relations entre ces transformations et l'évolution et l'entrelacement des genres discursifs*. » ¹⁰

Il permet à l'apprenant de voir différents registres de la langue et au passage découvrir différents domaines de la culture. Nous allons essayer de voir ci-après ses principales incidences :

➤ **En direction de la compétence interprétative.**

Le discours médiatique dans sa version énigmatique, dont il est ici question, ne peut laisser indifférent son destinataire et le force, souvent, à se poser des questions quant à la dimension significative du message médiatique.

En classe du FLE, nous pensons qu'à force d'être exposé à ce type de discours, l'apprenant finira par approvisionner et consolider son savoir référentiel par les nouvelles connaissances qu'il acquiert ici et là d'une part et

⁹ ROGERS Carl Ransom. *Liberté pour apprendre*, Dunod ; collection sciences de l'éducation .Paris. 1972,

¹⁰CHARAUDEAU Patrick, *La presse : produit, production, réception*, Didier Érudition, Paris, 1988, p 11.

CHAPITRE VI : L'IMPACT DU DISCOURS MEDIATIQUE DANS UNE PERSPECTIVE (INTER) CULTURELLE EN CLASSE DU FLE

d'autre part, développer sa compétence interprétative en apprenant à lire l'énoncé autrement ; lire les lignes mais aussi l'entreligne.

➤ **En direction de la compétence socio-pragmatique**

Le discours médiatique dans ses deux formes écrite et audio visuelle représente une situation de communication indirecte qui met en présence un destinataire et un destinataire.

Étant relié à des événements sociétaux divers de la communauté dans laquelle la langue française est parlée, le message médiatique permet aux étudiants d'être au courant des réalités socio-culturelles de la société dont ils apprennent la langue. Cela leur ouvre les yeux sur ses aspects dont la prise de conscience est déterminante dans l'analyse du discours.

Ainsi, lors de l'interprétation du message médiatique, l'apprenant est invité, parfois, à faire la jonction entre les événements les uns par rapport aux autres pour pouvoir expliciter l'implicite à travers l'explicite.

Dans cet ordre d'idées, nous savons bien qu'il ne suffit pas de comprendre le sens des mots pour pouvoir comprendre un énoncé et que la dimension pragmatique de leur usage détermine fortement leur signification.

➤ **En direction des compétence culturelle et interculturelle**

Le jumelage entre langue et culture au service de l'information, tel est le procédé médiatique qui nous fournit d'innombrables exemples de faits de langue-culture pouvant être considérés comme des ressources didactiques exploitables en classe du FLE.

Au niveau culturel, l'exploitation de ces faits de langue-culture issus du discours médiatique dont les palimpsestes verbo-culturels sont l'exemple frappant, enrichit le stock culturel des apprenants, les rapprochent de la vision du monde de l'autre et les préparent aux situations de communication auxquelles ils seraient sollicités avec des natifs surtout lorsque l'on se rend

CHAPITRE VI : L'IMPACT DU DISCOURS MEDIATIQUE DANS UNE PERSPECTIVE (INTER) CULTURELLE EN CLASSE DU FLE

compte que le discours médiatique s'adressent, en principe, aux natifs de la langue-culture française.

En revanche, ne pas donner à cet aspect la place qu'il mérite en classe du FLE « *peut faire cruellement défaut, notamment pour le locuteur étranger [à l'image de l'apprenant algérien], qui a besoin des allusions, les références implicites du mot rencontré dans une conversation, dans la presse, dans un roman etc.* »¹¹

Au niveau interculturel, ces faits de langue-culture étant des sites culturels à privilégier, doivent servir d'outils favorables à une éducation à l'altérité et au respect de l'autre *étranger*.

Dans cette perspective, un travail d'observation, de description et d'analyse nécessitera de dégager « *l'analogue dans le différent, le différent dans l'analogue et ainsi prendre en conscience des matrices à l'œuvre dans les cultures en contact.* »¹²

Toutes ces considérations montrent un impact multidimensionnel que peut avoir le recours au support médiatique en direction des compétences à développer chez l'apprenant du FLE.

6.2 Suggestions pour une bonne exploitation du discours médiatique

L'expérimentation que nous avons menée nous a guidés vers des observations qui, en les prenant en considération, l'on peut avoir une exploitation, plus ou moins, rentable des documents médiatiques.

Lesquelles observations ne se proposent pas pour des solutions magiques pour un dévoilement de l'implicite culturel et une compréhension de la mise en scène du discours mais de compléments d'un travail qui demeure malgré tout indispensable même s'il est exigeant dans la mesure où il cherche à doter

¹¹ PRUVOST Jean, « *Typologie distinctive des signes lexicaux et progression des acquisitions en vocabulaire,* » Delagrave, CRDP de L'Académie de Versailles, 1998. P. 19.

¹² GALISSON Robert, « *La pragmatique lexicoculturelle pour accéder autrement à une autre culture par un autre lexique* », CRAPEL n° 25, p 53.

CHAPITRE VI : L'IMPACT DU DISCOURS MEDIATIQUE DANS UNE PERSPECTIVE (INTER) CULTURELLE EN CLASSE DU FLE

les apprenants du FLE des moyens qui les aident à développer leur savoir interprétatif.

L'exigence d'un tel travail est due, essentiellement, à la nature même de la compétence recherchée qui *ne réside pas dans les ressources [...] à mobiliser mais dans la mobilisation même de ces ressources.*¹³

6.2.1 L'intervention de l'enseignant; une question cruciale

De tout temps, l'intervention de l'enseignant en classe de langue est déterminante dans la réussite et le rendement didactique attendus. Son rôle doit cadrer et s'adapter avec les situations auxquelles il fait face.

Ainsi, est-ce en adoptant des démarches basées essentiellement sur le guidage qu'il peut mener progressivement ses apprenants à «*s'auto-diriger*»¹⁴ dans la classe ou en dehors de la classe.

Dans ce sens, nous pensons qu'avec des activités basées sur le document médiatique sous l'angle dont on a traité, le statut de l'enseignant qui lui est traditionnellement attribué comme détenteur du savoir au sens d'informateur doit prolonger pour joindre le statut de guide et de médiateur culturel.

Il est informateur en ce sens qu'un travail sur l'implicite culturel lui exige d'être suffisamment averti, ce qui est possible avec une bonne préparation, en amont, du contenu à présenter à ses apprenants. Ce rôle d'informateur qui aux yeux des étudiants dernier recours dans les situations de difficulté, doit être pleinement assumé pour motiver d'avantage les étudiants et consolider la relation étudiants-enseignant qui est basée essentiellement sur la confiance.

Il est aussi guide et meneur des étudiants dans la mesure où il doit disposer de l'habileté à diriger le groupe des apprenants dans le cadre d'un

¹³ LE BOTERF Guy cité par PERRENOUD Philippe in DOLZ, Joaquim & OLLAGNIER, Edmée (dir.). «*L'énigme de la compétence en éducation.*» Raisons éducatives n° 1999-2. De Boeck Université. Paris-Bruxelles 2000. p. 54

¹⁴ CUQ, Jean Pierre., GRUCA Isabelle, *Cours de didactique de français langue étrangère et français langue seconde*, Saint-Martin-d'Hères, Presse Universitaires de Grenoble (PUG), 2002, p. 118

CHAPITRE VI : L'IMPACT DU DISCOURS MEDIATIQUE DANS UNE PERSPECTIVE (INTER) CULTURELLE EN CLASSE DU FLE

processus d'apprentissage bien étudié. Ainsi, est-il intervenant dans les situations qui l'exigent et observateur-examineur dans les autres situations.

Il est, enfin, médiateur culturel en ce sens qu'il doit gérer les malentendus qui peuvent surgir au moment de la rencontre des deux cultures (la culture de l'apprenant et la culture de la langue qu'il apprend).

Une telle tâche doit s'accompagner également d'une attitude moins stigmatisante de la part de l'enseignant face aux erreurs d'ordre culturel des étudiants qui sont naturellement nombreuses.

Dans ce sens, L. Porcher affirme que *les erreurs linguistiques d'un étranger ne sont presque jamais stigmatisées alors que ses manques culturels engendrent souvent des jugements sévères, comme si la culture était une denrée universelle alors qu'il y a des langues*¹⁵

Loin de cette tendance, l'erreur doit servir d'instrument d'apprentissage.

6.2.2 L'exploitation réfléchie : un principe fédérateur

En vue d'une exploitation optimale et réussie du discours médiatique, l'enseignant est invité de recourir à des démarches réfléchies pour éviter de tomber dans des incohérences menant à des échecs.

De par la nature complexe qui caractérise des documents médiatiques qui adoptent un discours codé, comme nous l'avons vu, l'enseignant n'est pas contraint de présenter le document dans sa version brute mais il peut, au contraire, y introduire des modifications qu'il juge nécessaires pour le rendre plus accessible et plus conforme aux objectifs qu'il assigne à son exploitation.

Ainsi, l'enseignant peut le raccourcir, supprimer des éléments, voire réécrire des passages parce que dans la classe de langue, la mise en

¹⁵PORCHER Louis, *L'enseignement des langues étrangères*, Hachette éducation, Paris, 2004, p. 49

CHAPITRE VI : L'IMPACT DU DISCOURS MEDIATIQUE DANS UNE PERSPECTIVE (INTER) CULTURELLE EN CLASSE DU FLE

*scène du réel se construit en fonction des objectifs d'apprentissage et de la motivation.*¹⁶

Il est important, dans le même ordre d'idées, d'éviter le problème de décontextualisation du contenu médiatique, c'est-à-dire sortir le texte médiatique de son contexte en éliminant certains éléments indispensables qui aident l'étudiant à se rapprocher du message véhiculé comme la source, l'auteur, la date et le lieu de parution...etc.

Au risque de créer un déséquilibre et de tomber dans la répétition, l'incohérence et le non respect de la progression, les objectifs assignés à l'exploitation du document médiatique doivent être en continuité avec les objectifs globaux escomptés par l'enseignement-apprentissage du FLE en contexte universitaire. Ainsi, c'est toujours sur la base de ce qui précède que se détermine ce qui va venir.

L'importance que revêt le discours médiatique dans la classe ou en dehors de la classe nous conduit à revoir la place qu'il mérite dans l'enseignement-apprentissage du FLE en contexte universitaire. Pour une consolidation de sa présence au sein de l'ensemble de la formation, nous envisageons d'opter pour une des suggestions suivantes :

- Envisager de l'introduire dans le processus d'évaluation au sein des unités d'enseignement qui cadrent bien avec son exploitation.
- Envisager de le proposer comme une unité d'enseignement à part entière. Dans ce cas, son insertion dans le processus d'évaluation serait inévitable.

Le traitement médiatique du même événement, n'étant pas identique d'une tribune à l'autre, en raison de plusieurs facteurs, cela serait fructueux et enrichissant du point de vue didactique si l'on adopte une approche comparative.

¹⁶ZARATE Geneviève, *Enseigner une culture étrangère*, Hachette, Paris, 1986. p. 76

CHAPITRE VI : L'IMPACT DU DISCOURS MEDIATIQUE DANS UNE PERSPECTIVE (INTER) CULTURELLE EN CLASSE DU FLE

Ainsi plusieurs pistes de travail peuvent être envisageables :

- Comparer le mode de traitement du même événement par plusieurs composantes de l'espace médiatique français.
- Comparer le mode de traitement du même événement entre les composantes de l'espace médiatique français et celles d'expression française en Algérie.

Une telle approche semble, à notre avis, utile dans la mesure où elle aide l'apprenant à se familiariser davantage avec le mode de traitement de l'information par le discours médiatique d'une manière générale.

6.2.3 L'exploitation diversifiée : un facteur enrichissant

La diversité des moyens de transmission de l'information nous fournit une variété de supports médiatiques porteurs de discours pédagogiquement enrichissants en direction de la compétence culturelle des apprenants.

Chaque type de supports peut être envisagé dans des circonstances spécifiques et des visées didactiques recherchées.

Pour Henri Boyer, « *les discours médiatiques de divers types sont autant de ressources documentaires authentiques (donc porteuses d'implicites codés) qui présentent l'avantage pour le didacticien de se livrer, dans certaines circonstances, à des mises en scène plus ou moins spectaculaires de l'imaginaire ethnosocioculturel.* »¹⁷

Leur exploitation ne doit pas favoriser une forme (écrite ou audiovisuelle) plutôt qu'une autre mais, pour qu'elle soit efficace, doit être diversifiée, c'est-à-dire se servir de l'une et de l'autre en fonction des besoins et en adéquation avec ses visées.

¹⁷BOYER Henri, « *Traiter la compétence culturelle : l'imaginaire ethnosocioculturel et ses fonctionnements en discours médiatiques* », Le Langage et l'Homme, vol XXXXII, n° 2, décembre 2007, E.M.E, p 125-131.

CHAPITRE VI : L'IMPACT DU DISCOURS MEDIATIQUE DANS UNE PERSPECTIVE (INTER) CULTURELLE EN CLASSE DU FLE

Notre focalisation sur la presse écrite de façon spécifique pour traiter du discours médiatique dans cette étude sous l'ongle choisi, nous a été dictée par certaines exigences. Cela ne signifie aucunement qu'elle est plus idéale pédagogiquement que d'autres ; la publicité de son côté partage plusieurs points communs avec la presse écrite, ce qui signifie que son utilité, elle aussi, est indiscutable.

Du point de vue culturel, nous pensons qu'une exploitation diversifiée des supports médiatiques doit être associée à un équilibre entre les types de cultures mobilisées (culture cultivée et culture culturelle) pour ne pas favoriser un type de culture au détriment d'un autre.

6.3 Zones d'ombre

Au cours de notre expérimentation, certaines entraves nous ont amené à nous interroger et à faire la lumière sur certaines zones d'ombre qui ne bénéficient pas de l'importance qui doit être la leur dans les débats et les discours de réformes du supérieur en Algérie.

Ces zones d'ombre concernent certaines insuffisances qui empêchent tout progrès de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères d'une manière générale en contexte universitaire algérien.

Leur négligence livre l'enseignant du FLE à lui-même face à ses difficultés de différentes natures.

Ces zones d'ombre, qui retiennent le plus notre attention, ont trait à la formation des enseignants et à certains problèmes techniques relatifs à leurs conditions de travail.

6.3.1 Quelques difficultés rencontrées

Du point de vue technique, certains obstacles et conditions inappropriées ont mis à mal le bon déroulement de notre expérimentation et nous étions obligés, à chaque fois, de trouver les bons moyens de remplacement qui

CHAPITRE VI : L'IMPACT DU DISCOURS MEDIATIQUE DANS UNE PERSPECTIVE (INTER) CULTURELLE EN CLASSE DU FLE

permettent de pallier aux insuffisances rencontrées, surtout, au début de notre expérimentation.

Ces obstacles que nous allons évoquer dans les points suivants ne relèvent pas de l'ordre de l'occasionnel parce que la majorité des enseignants y sont, souvent, heurtés.

- **L'indisponibilité des laboratoires de langues** ; la demande accrue d'utilisation des laboratoires de langue au niveau du même établissement crée, parfois, une certaine affluence. Le département des langues étrangères de l'université de Skikda qui regroupe en son sein deux filières (la langue française et la langue anglaise) ne fait pas exception du moment que les deux laboratoires dont elle dispose ne satisfont pas les besoins de l'ensemble de ses enseignants.

Cela dit, nous étions, à maintes reprises, contraints de solliciter nos collègues de nous laisser le laboratoire pour permettre de mener au bout notre expérimentation.

- **La difficulté d'accès à internet** ; l'accès à internet pour les enseignants de langues étant difficile au niveau de l'établissement, ce qui est le cas dans une grande partie des établissements universitaires, nous étions obligés de trouver d'autres moyens d'accès et, ainsi, ne pas nous fier aux moyens internes de l'établissement pour ne pas perdre du temps si précieux dans ce genre d'exercices.

- **L'insuffisance des moyens** ; dans un contexte de restrictions budgétaires qui a occasionné une pénurie en matière de papiers au niveau du réseau de tirage des copies, nous étions à nouveau obligés de ne pas compter sur les moyens internes de l'établissement pour photocopier notre corpus et mettre à disposition de chaque binôme d'étudiants un exemplaire à travailler.

Afin d'éviter des désagréments de ce genre, il convient, pour tout enseignant désireux d'exploiter des supports médiatiques dans optique telle

CHAPITRE VI : L'IMPACT DU DISCOURS MEDIATIQUE DANS UNE PERSPECTIVE (INTER) CULTURELLE EN CLASSE DU FLE

que la notre d'envisager, dès le début de travailler sur un support data show, ce qui permet d'épargner des moyens, de l'effort et du temps.

Loin de tous ces obstacles d'ordre technique, matériel et parfois même administratif, la difficulté d'accès aux ressources médiatiques pour l'élaboration du contenu à enseigner peut, également se poser dans certains cas.

S'agissant des documents médiatiques relevant de la presse écrite, l'enseignant est amené à s'abonner à des quotidiens français qui lui fournissent une panoplie d'articles lui permettant, après raffinement, de sélectionner ce dont il aura besoin. Ce choix s'impose si l'enseignant veille à ce que le contenu à enseigner soit à jour et diversifié.

6.3.2 La formation des enseignants

Il serait difficile, en fait, d'aborder des aspects à même de contribuer à améliorer la qualité de l'enseignement-apprentissage, surtout en direction de la compétence culturelle, sans pour autant négliger de discuter de la formation du principal acteur qui décide de tout succès ou échec, à savoir l'enseignant.

L'expérience nous montre de jour en jour que le passage d'un enseignement-apprentissage des langues dit traditionnel à celui assisté par les nouvelles technologies est une nécessité impérieuse. Ainsi faut-il dire que les outils utilisés, les documents exploités et les démarches adoptées ne seront d'une efficacité didactique optimale s'ils ne sont pas appuyés par les nouvelles technologies.

En contexte universitaire algérien, les efforts consentis jusqu'alors pour la promotion de l'enseignement-apprentissage des langues restent toujours insuffisants tant qu'on n'accorde pas à la formation des enseignants de ce domaine l'importance qu'elle mérite.

Certes, des laboratoires de langues bien équipés sont de plus en plus nombreux au niveau des départements des langues étrangères en Algérie.

CHAPITRE VI : L'IMPACT DU DISCOURS MEDIATIQUE DANS UNE PERSPECTIVE (INTER) CULTURELLE EN CLASSE DU FLE

Cependant, la réalité montre que leur efficacité reste en deçà des attentes soit, par la non-maitrise de l'outil informatique, soit par une certaine résistance à son exploitation par un partie du corps enseignant.

Pour former les enseignants à l'outil informatique certaines initiatives ont vu le jour mais puisqu'elles ne sont pas généralisées sur l'ensemble des enseignants du supérieur, le problème reste partiellement persistant.

Parmi ces initiatives, nous pouvons citer l'engagement de certaines universités algériennes dont l'université de Skikda à former les enseignants nouvellement recrutés à certaines disciplines y compris à l'outil informatique.

Une meilleure exploitation du support médiatique exige, certes, que l'enseignant soit suffisamment formé sur plusieurs plans mais il n'y a pas que cela parce que certaines autres conditions qui concernent aussi son environnement doivent être réunies.

CHAPITRE VI : L'IMPACT DU DISCOURS MEDIATIQUE DANS UNE PERSPECTIVE (INTER) CULTURELLE EN CLASSE DU FLE

Conclusion

En guise de conclusion, il convient de souligner qu'une *méthode*¹⁸ efficace soit-elle ou des ressources didactiques riches soient-ils n'enseignent pas seuls et que c'est au praticien d'adapter ses pratiques et ses ressources didactiques avec la situation didactique dans laquelle il s'exerce.

Les documents véhiculant un discours médiatique sont riches en représentations culturelles qui ne se laissent pas facilement observer par l'apprenant d'où leur complexité. L'enseignant peut instrumentaliser cette difficulté au profit du développement des compétences de l'apprenant.

L'efficacité du discours médiatique en direction des compétences surtout culturelle et interculturelle réside essentiellement dans son impact sur la motivation des apprenants et il n'est pas étonnant de le constater si l'on se rend compte qu'il fournit de manière ludique différents types de cultures (cultivée et quotidienne).

En contexte universitaire algérien, il est temps d'abandonner le regard simpliste de la culture dont les apprenants apprennent la langue et repenser les ressources didactiques exploités si l'on cherche à doter les apprenants de connaissances utiles dans les communications exolingues.

Un tel objectif ne saurait se réaliser si l'on n'entreprend pas une politique de réforme à l'université qui prend en considération les besoins de l'enseignant qui heurte souvent à des obstacles de différentes natures dans l'exercice de son métier d'enseignant et de chercheur.

¹⁸ BESSE Henri, *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Didier, Paris, 1985, 177.

CONCLUSION GENERALE

CONCLUSION GENERALE

Au terme de ce travail de recherche, il convient de rappeler que l'approche communicative a le mérite de consolider l'idée d'associer à la dimension linguistique de l'enseignement-apprentissage du FLE la dimension culturelle, surtout, lorsque l'observation de la communication ordinaire a montré les limites de l'aspect linguistique.

Dans ce sens, l'enseignement-apprentissage du FLE ne peut pas se limiter à un objectif qui réduit la langue en un ensemble de règles grammaticales ou autres mais pour qu'il soit efficace, il doit viser la maîtrise du discours.

En outre, l'idée, parfois simpliste, de la culture en classe du FLE doit être revue et élargie pour être aperçue dans sa complexité d'où l'importance du choix des documents et des contenus dans l'enseignement-apprentissage.

Dans cette direction, nous pensons qu'en classe du FLE, le discours médiatique peut être un outil privilégié et un facteur enrichissant s'il est bien travaillé par l'enseignant.

Au cours de cette étude, nous avons tenté de mettre en valeur l'utilité didactique du discours médiatique sur les compétences à développer de l'apprenant surtout en réception. Nonobstant, la diversité des documents et des supports à exploiter en fait un parmi plusieurs. Cette variété des contenus et des supports ne peut qu'être un enrichissement loin de tout antagonisme en classe du FLE.

Sa portée didactique réside dans sa richesse en représentations culturelles de la communauté dont on apprend la langue. Aussi, ses fonctionnements permettent de baliser deux types de cultures mobilisés dont la connaissance est indispensable pour l'accès au sens des messages à savoir : culture cultivée et culture quotidienne.

CONCLUSION GENERALE

D'un côté, grâce aux connaissances relevant de la culture cultivée, l'apprenant peut développer progressivement ses savoirs encyclopédiques.

De l'autre côté, les connaissances relevant de la culture quotidienne ouvrent les yeux de l'apprenant sur une culture qui, selon Robert Galisson, est souvent marginalisée dans les programmes d'enseignement et ne bénéficie pas de la place qu'elle mérite.

Il s'agit, pourtant, d'une culture largement présente dans les conversations quotidiennes de la communauté dont apprend la langue. C'est une culture que Bernard Cathelat qualifie de la « *culture quotidienne, vulgarisée, populaire, la culture de la rue et du papier que l'on jette, la culture des emballages, la culture du design des objets et du design des idées.*»¹

Son mode de fonctionnement est aussi saisissant parce qu'il associe langue, culture et information dans une communication codée qui implique son récepteur dans un processus de décryptage pour une bonne impétration de l'énoncé médiatique.

En contexte universitaire algérien, la forte présence de la langue française dans le vécu des apprenants algériens est un facteur en faveur de son enseignement-apprentissage.

Cependant, ce facteur, qui serait un atout pour l'apprenant algérien du FLE, n'aura pas de sens si l'on ne prend pas en charge les difficultés et les insuffisances enregistrées qui empêchent l'amélioration de la formation des apprenants.

Notre centration sur l'apprenant que ce soit dans notre enquête ou dans notre expérimentation est dictée par le besoin de le comprendre dans son vécu, ses aspirations, ses besoins et sa vision des choses et c'est à partir de ces éléments que nous avons pu fondé nos réflexions et nos conclusions.

¹CATHELAT Bernard, *Publicité et société*, Payot, Paris, 1987, p 233.

CONCLUSION GENERALE

Ainsi, s'est-il avéré que l'idée qu'ils se font des membres de la communauté dont ils apprennent la langue n'est pas dénuées de stéréotypes et de préjugés, d'où la nécessité d'une approche interculturelle qui permet de semer en eux des valeurs de tolérance et d'acceptation et de l'autre.

Nous pensons que le discours médiatique qui constitue un contact indirect avec la culture de l'autre peut jouer un rôle important dans cette direction dans la mesure où il peut servir d'une source de découverte de l'autre dans sa diversité et sa complexité, et par là, un outil déclencheur d'un questionnement entre langue-culture source et langue-culture cible.

L'expérimentation menée nous a montré, à maintes reprises, que ce qui est plus difficile pour l'apprenant algérien du FLE, en contexte universitaire, n'est pas de dévoiler l'implicite culturel derrière les énoncés médiatiques (indispensable mais insuffisant pour l'accès au sens), mais, plutôt, de comprendre comment il est manipulé à des fins de communication à travers le discours médiatique.

Cette difficulté interpelle et doit faire l'objet d'un intérêt particulier de la part des enseignants en cherchant les pratiques appropriées et les supports efficaces à même d'y remédier pour permettre à l'apprenant de lire les lignes mais aussi l'entreligne.

De là, une approche pragmatique s'impose afin de sensibiliser l'apprenant algérien du FLE aux effets de sens qui agissent dans l'analyse des différentes mises en scène du discours. Des mises en scène qui peuvent susciter le goût d'apprendre une langue mais aussi une culture.

L'expérimentation menée a montré, également, des retombées didactiques prometteuses du discours médiatique à bien d'égards. Ainsi, exploité dans une entrée linguistico-culturelle, il a pu donner un impact non négligeable, plus particulièrement, en direction de l'autonomie des apprenants, de leur autonomie et de leur compétence culturelle ;

CONCLUSION GENERALE

- Son impact sur la motivation des apprenants s'est manifesté à travers une implication observable au fur et à mesure du déroulement de l'expérimentation.
- L'implication des apprenants dans un travail de recherche non assisté leur a permis de faire appel à leurs ressources personnelles pour accéder à l'information, ce qui peut développer progressivement leur autonomie.
- Le passage d'une situation-problème à une autre a permis aux apprenants de passer en revue plusieurs registres de langue et plusieurs connaissances relevant de différents types de cultures, ce qui développe inéluctablement certaines de leurs compétences surtout la compétence culturelle.

Dans une perspective culturelle et interculturelle, l'exploitation du discours médiatique ne peut être d'une utilité optimale si elle se limite à un vecteur plutôt qu'à d'autres. Une diversification de son exploitation permet de tirer profit de la contribution de certains vecteurs qui échappent à d'autres ; ce que peut apporter le support audio-visuel du discours médiatique peut échapper à celui apporté par le support écrit et vice versa.

De notre côté, si nous ne l'avons pas abordé dans ses différentes manifestations c'est parce que nous n'avons pas assez de temps pour le faire. Dans ce cas, la contrainte institutionnelle nous a obligé de bien cadrer notre intervention pour qu'elle soit, plus ou moins, en harmonie avec la nature de l'unité d'enseignement assurée.

Dans la présente étude, nous ne sommes limité uniquement à une exploitation du discours médiatique véhiculé par la presse écrite à travers une approche chronologique mais nous aurions souhaité faire la même expérience avec un support audio-visuel et évaluer, à l'arrivée, l'efficacité de l'un et de l'autre, à travers une approche comparative.

CONCLUSION GENERALE

Nous espérons continuer cette étude dans nos futures recherches avec de nouvelles visions et de nouvelles réflexions pour creuser davantage ce sujet.

Pour clôturer notre étude, nous allons insister sur le fait que si l'on veut, vraiment, rendre l'enseignement-apprentissage du FLE en contexte universitaire algérien plus efficient, il faut élargir ses horizons pour dépasser l'objectif de former un apprenant destiné à devenir enseignant d'école vers un objectif qui vise à préparer l'apprenant à des situations de communications exolingues avec tout ce que cela exige.

TABLE DES MATIERES

TABLE DES MATIERES

TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE.....	- 3 -
INTRODUCTION GENERALE	8
CHAPITRE I : DIMENSION (INTER) CULTURELLE ET DIDACTIQUE DU FLE.....	9
Introduction	10
1.1 Définitions nécessaires	11
1.1.1 Culture :.....	11
1.1.2 La notion d'interculturel et quelques notions annexes.....	14
1.1.2.1 Représentation.....	15
1.1.2.2 Stéréotypes.....	17
1.1.2.3 Préjugés	17
1.1.3 Compétence culturelle et compétence interculturelle	18
1.2 Le culturel et l'interculturel en didactique du FLE.....	22
1.2.1 Cheminement de la composante (inter) culturelle dans l'enseignement - apprentissage du FLE	22
1.2.1.1 L'enseignement de la culture avant l'approche communicative	23
1.2.1.2 L'enseignement de la culture durant et après l'approche communicative.....	24
1.2.2 Quelques précisions théoriques.....	25
1.2.3 La dichotomie langue-culture : d'une théorie à une autre.....	28
1.3 Dimension socioculturelle de la langue	30
1.3.1 Langue et culture : deux entités faussement séparables.....	31
1.3.2 La communication langagière : au-delà du dit.....	32
1.3.3 Les dissimilitudes entre langues-cultures : zones de méditation ..	33

TABLE DES MATIERES

Conclusion	35
CHAPITRE II : COMPLICITE CULTURELLE ET MISE EN SCENE DU DISCOURS MEDIATIQUE	37
Introduction	38
2.1 A propos du discours médiatique	39
2.1.1 Discours médiatique : essais de définition.....	39
2.1.2 Caractéristiques du discours médiatique	41
2.1.3 Dynamique communicationnelle et espace médiatique	43
2.2 Discours médiatique : une nouvelle orientation	45
2.2.1 Ambigüité et opacité des énoncés médiatiques	47
2.2.2 Discours médiatique : d'une lecture à une autre	49
2.2.3 Traitement de l'implicite culturel et construction du sens	50
2.3 Discours médiatique : aspects d'une didactisation	52
2.3.1 Les connaissances partagées : un facteur d'exclusion du non-natif.	53
2.3.2 Les palimpsestes verbo-culturels: un site culturel incontournable	55
2.3.3 Vers une approche lexiculturelle en classe du FLE	57
Conclusion	59
CHAPITRE III : L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU FLE EN CONTEXTE UNIVERSITAIRE ALGERIEN : REALITE ET PERSPECTIVES	60
Introduction	61
3.1 Le français en contexte algérien	62
3.1.1 Statut du français en Algérie	63
3.1.2 Regard sur la langue française en Algérie comme langue d'enseignement	65

TABLE DES MATIERES

3.1.3 Regard sur la langue française en Algérie comme langue enseignée.....	67
3.2 Le français en milieu universitaire.	68
3.2.1 L'université : un système d'enseignement en mouvement.....	70
3.2.2 Organisation de l'enseignement de la langue française à l'université	72
3.2.3 L'EDAF : un projet important pour la promotion de la langue française à l'université.....	74
3.3 L'université face au défi de l'interculturel	75
3.3.1 L'enseignement-apprentissage du FLE à l'université : une voix vers l'interculturel.	78
3.3.2 L'interculturel : un enjeu de citoyenneté.....	78
3.3.3 Vers une pédagogie interculturelle.....	80
Conclusion	82
CHAPITRE IV : REGARDS DES APPRENANTS ET DES ENSEIGNANTS VIS-A-VIS DE LA LANGUE-CULTURE FRANCAISE ET DU DISCOURS MEDIATIQUE	83
Introduction	84
4.1A propos de l'enquête.....	85
4.1.1 Objectifs de l'enquête.....	85
4.1.2 Justification du choix du milieu de l'enquête	86
4.2 Enquête auprès des apprenants	87
4.2.1 Les caractéristiques des apprenants.....	87
4.2.2 Distribution du questionnaire.....	87
4.2.2.1 Le temps	87
4.2.2.2 Le mode de distribution du questionnaire	88
4.2.3 Description du questionnaire adressé aux étudiants.....	88

TABLE DES MATIERES

4.2.4 Résultats du questionnaire adressé aux étudiants	90
4.2.4.1 Section n° 01 : <i>les représentations des étudiants vis-à-vis de la France, des Française et de da la langue-culture française.</i>	90
4.2.4.2 Section n° 02 <i>langue-culture française et environnement socioculturel des apprenants.</i>	99
4.2.4.3 Section n° 03 : <i>apprenants du FLE et discours médiatique.</i> ...	106
4.3 Les entretiens avec les enseignants	115
4.3.1 Caractéristiques des enseignants interviewés	115
4.3.2 Résultats des entretiens.....	117
Conclusion.....	122
CHAPITRE V : DISCOURS MEDIATIQUE ET CLASSE DU FLE.....	124
Introduction	125
5.1 A propos de l'expérimentation.....	126
5.1.1 Public de l'expérimentation.....	127
5.1.2 Objectifs de l'expérimentation	127
5.1.3 Corpus de l'expérimentation et justification du choix.....	128
5.1.4 La démarche suivie.....	130
5.1.4.1 Première phase	130
5.1.4.2 Deuxième phase	131
5.1.4.3 Troisième phase	132
5.1.5 Mode d'évaluation des résultats.....	133
5.2 Présentation et analyse des résultats.....	135
5.2.1 Résultats du 1er jet	135
5.2.1.1 Résultats obtenus par binôme en nombre et en pourcentage .	136
5.2.1.2 Observations générales.....	136
5.2.2 Résultats du 2ème jet.....	138

TABLE DES MATIERES

5.2.2.1 Résultats obtenus par binôme en nombre et en pourcentage .	138
5.2.2.2 Observations générales.....	138
5.2.3 Etude comparatives des résultats du 1er et du 2ème jet.....	140
5.2.3.1 Etude qualitative des résultats par groupe-classe	140
5.2.3.2 Etude quantitative des résultats par groupe-classe	143
Conclusion.....	145
CHAPITRE VI : L'IMPACT DU DISCOURS MEDIATIQUE DANS UNE PERSPECTIVE (INTER) CULTURELLE EN CLASSE DU FLE	147
Introduction	148
6.1 Discours médiatique et retombées didactiques.....	149
6.1.1 Impact du discours médiatique sur la motivation des apprenants	150
6.1.2 Impact du discours médiatique sur l'autonomie des apprenants	151
6.1.3 Impact du discours médiatique sur les compétences des apprenants	152
6.2 Suggestions pour une bonne exploitation du discours médiatique	154
6.2.1 L'intervention de l'enseignant; une question cruciale	155
6.2.2 L'exploitation réfléchie : un principe fédérateur	156
6.2.3 L'exploitation diversifiée : un facteur enrichissant.....	158
6.3 Zones d'ombre	159
6.3.1 Quelques difficultés rencontrées	159
6.3.2 La formation des enseignants.....	161
Conclusion.....	163
CONCLUSION GENERALE.....	164
TABLE DES MATIERES	170

TABLE DES MATIERES

BIBLIOGRAPHIE.....	177
ANNEXES	186
ANNEXE 1:.....	187
ANNEXE 2	190
ANNEXE 3	196
ANNEXE 4	213
ANNEXE 5	219
ANNEXE 6	224

BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE

1. ABDALLAH-PRETCEILLE Martine et PORCHER Louis, *Education et communication interculturelle*, Paris, PUF, 2001.
2. ABDALLAH-PRETCEILLE Martine, La dimension religieuse de l'éducation interculturelle: *Actes de la conférence*, Oslo, Norvège, 6-8 juin 2004.
3. AGNES Jean et SAVINO Josiane, *Apprendre avec la presse*, Paris, CLE international, 1981.
4. AMR HELMY Ibrahim, « Lexiques, » *Le Français dans le monde*, Paris, Hachette, 1989.
5. BEACCO Jean-Claude, *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Paris, Hachette, 2000.
6. BENVENISTE Émile, Problèmes de linguistique générale, Gallimard, coll. « *Bibliothèque des sciences humaines* », Paris, 1966.
7. BESSE Henri, *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris, Didier, 1985.
8. BESSE Henri, « Cultiver une identité plurielle », *Le Français dans le Monde* n°254, Paris, Hachette - Larousse, 1993.
9. BOUZAR Wadi, *La culture en question*, ENAL, Alger, 1984.
10. BOYER Henri, « L'incontournable paradigme des représentations partagées dans le traitement de la compétence culturelle en français langue étrangère, » *Revue de didactologie des langues-cultures* n°123, 2001.
11. BOYER Henri, *De l'autre côté du discours*. Paris, L'Harmattan. 2003,
12. BOYER Henri, « Traiter la compétence culturelle : l'imaginaire ethnosocioculturel et ses fonctionnements en discours médiatiques », *Le Langage et l'Homme*, vol XXXXII, n° 2, décembre 2007, E.M.E.
13. BOUGNOUX Daniel, *Sciences de l'information et de la communication*, Paris, Larousse, 1993.
14. BOURDIEU Pierre, *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques*, Paris, Ed. Librairie Arthème Fayard, 1982.

BIBLIOGRAPHIE

15. CASTELLOTI Véronique, PY Bernard, *La notion de compétence en langue*, Paris, ENS Editions, 2002.
16. CATHELAT Bernard, *Publicité et société*, Paris, Payot, 1987..
17. CAUBET Dominique. « Alternance de codes au Maghreb, pourquoi le français est-il arabisé ? » *Plurilinguisme, alternance des langues et apprentissage en contextes plurilingues*, n°14, décembre 1998.
18. CHARAUDEAU Patrick, « Eléments de sociolinguistique ; d'une théorie de langage à une analyse de discours, » *Connexions* 38, 1982.
19. CHARAUDEAU Patrick, « Langage et discours. Etude de sémiolinguistique », *«Langue Linguistique Communication»*, Paris Hachette, coll. 1983.
20. CHARAUDEAU Patrick, *La presse : produit, production, réception*, Paris, Didier Érudition, 1988.
21. CHARAUDEAU Patrick. « L'interculturel entre mythe et réalité » *Le Français dans le monde* n ° 230, 1990.
22. CHARAUDEAU Patrick, « Le discours d'information médiatique. La construction du miroir social », *Mots. Les langages du politique*, 72, 2003
23. CLANET Claude, *L'interculturel en éducation et en sciences humaines* (tome 2), Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 1985.
24. COLAS Olivier. *Anglais et multimédia : des outils pour les élèves au collège*. Grenoble : CRPD de l'académie de Grenoble, 2003.
25. COMPTE Carmen, *La vidéo en classe de langue*, Paris, Hachette, 1993.
26. CUQ, Jean Pierre., GRUCA Isabelle, *Cours de didactique de français langue étrangère et français langue seconde*, Saint-Martin-d'Hères, Presse Universitaires de Grenoble (PUG), 2002.
27. CUQ Jean-Pierre (dir.) *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Clé international, 2003.
28. DABENE Luise, *Repères sociologiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette, 1994.

BIBLIOGRAPHIE

29. DARRADJI Yacine, « La langue française en Algérie ; particularisme lexicale ou norme endogène ? », *Les cahiers du SLADD*, Université Mentouri Constantine, SLADD, Janvier 2004.
30. DE CARLO Maddalena, *L'interculturel*, Paris, Édition, Clé international, 1998.
31. DE MARGERIE Charles, PORCHER Luis, *Des medias dans les cours de langues*, Paris, CLE international, 1981.
32. DEMORGON Jacques, LIPIANSKY Edward-Marc (sous la dir. de), *Guide de interculturel en formation*, France, Edition Retz, 1999.
33. DE SAUSSURE Ferdinand, *Cours de linguistique générale*, Ed. Payot, 1964.
34. DETRIE Catherine, *Termes et concepts pour l'analyse du discours : une approche pragmatique*, Paris, Honoré Champion, 2001.
35. DOISE Willem, « Les représentations sociales : une définition d'un concept » *Connexion* n° 45, 1985.
36. DOLZ, Joaquim, OLLAGNIER, Edmée (dir.). « L'énigme de la compétence en éducation. » *Raisons éducatives* n° 1999-2. De Boeck Université. Paris-Bruxelles 2000.
37. DUCROT Oswald, *Dire et ne pas dire : Principes de sémantique linguistique*, Paris, Hermann, 1972.
38. DUDA Richard., ESCH Edith., LAURENS Jean Pierre, « Documents non didactiques et formation en langues », *Mélanges Pédagogiques*, C.R.A.P.E.L., Université de Nancy II. 1972.
39. DUSSART, André. « Faux sens, contresens, non-sens... un faux débat ? » *Meta*, volume 50, numéro 1, mars 2005.
40. FILALA Pierre et HERBERT Benoit, « La langue de bois en éclat : les défigements dans les titres de la presse quotidienne française, » *Mots* 21, 1989.
41. FLYE SAINTE MARIE Anne, « La compétence interculturelle dans le domaine de l'intervention éducative et sociale » *Les cahiers de l'actif*, Paris, 1997.

BIBLIOGRAPHIE

42. GALISSON Robert, *Inventaire thématique et syntagmatique du français fondamental*. Paris, Hachette, 1971.
43. GALISSON Robert, *De la langue à la culture par les mots*, Paris, CLE International, 1991.
44. GALISSON Robert, « La pragmatique lexiculturelle pour accéder autrement à une autre culture par un autre lexique », *CRAPEL* n° 25, 1999.
45. GAONACH Daniel, GOLDR Caroline. *Profession enseignant, Manuel de psychologie pour l'enseignement*. Paris, Hachette, 1995.
46. GAUTHERON-BOUTCHATSKY Christina et MARIE-CRISTINE Kok Escalle, « Retrouver le sens perdu ou les fausses identités du document authentiquement publicitaire, » *Le français dans le monde*, Numéro spécial, Paris, 2003.
47. GERALD Antoine et CERQUIGLINI Bernard, *Histoire de la langue française, 1945-2000*, Paris, CNRS, 2000..
48. GERMAIN Claude, « Evolution de l'enseignement des langues : 500 d'histoire », *Coll, Didactique des langues*, Paris, Clé internationale, 1993.
49. GUILLOU Michel, *La francophonie, nouvel enjeu mondial*, Paris, Ed. Hâtier, 1993.
50. GUIRAUD Pierre, *Les locutions françaises*, Paris, Presses Universitaires de France, 1980.
51. GUYLAINE Martel, « Les mises en scène du discours médiatique », *Communication*, Vol. 27/2 | 2010.
52. JAKOBSON Roman , *Essai de linguistique générale*, Paris, Minuit, 1963, rééd. 2003.
53. KERBRAT-ORECCHIONI Catherine, *L'implicite*, Paris, Armand colin, 1986,
54. JAUBERT Anna, *La lecture pragmatique*. Paris. Hachette, 1990.

BIBLIOGRAPHIE

55. HEINE, A. ABEELE, C. VAN DER LINDEN, N. *Introduction à l'étude des représentations sociales et des stéréotypes*, Bruxelles, Université Libre de Bruxelles 2005.
56. HOLEC Henri, *Présentation générale dans Autonomie et apprentissage autoguidé : terrain d'application actuelle*, Strasbourg, CDCC, 1988.
57. HOLEC Henri, « Des documents authentiques, pourquoi faire ? », *Mélanges Pédagogiques C.R.A.P.E.L.*, Université de Nancy II. 1990.
58. JODELET Denis, *Représentations sociales : un domaine en expansion*, Paris, PUF, 1989.
59. KADI- KSOURI Latifa, MABROUR Abdelouahad, MILED Mouhamed, *Le français dans l'enseignement supérieur au Maghreb ; état des lieux et propositions*, (Rapport commandité par L'AUF), 2016.
60. KERBRAT-ORECCHIONI Catherine, *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*, Paris, Armand Colin, coll. « U. Linguistique », 2002.
61. KRAMSCH. Claire. *Interaction et discours dans la classe de langue*, Paris, Hatier. 1984.
62. LADMIRAL Jean-René, LIPIANSKY Edmond-Marc, *La communication interculturelle*, Paris, A. Colin, 1989.
63. LEDERER Marianne et SELESKOVICH Danika, *Interpréter pour traduire*, Paris, Didier Erudition, 1986.
64. LEPEZ Brigitte, « *Didactique des langues et des cultures : l'évaluation des compétences culturelles et interculturelles en question dans les certifications DELF A5 et A6 en situation de communication exolingue* », Acte du 1er colloque international organisé le 20 et le 21 juin 2003 (université de Pau et des pays de l'Adour.)
65. LEVY Danielle et ZARATE Geneviève, « La médiation dans le champ de la didactique des langues et des cultures, » *Le Français dans le monde*, Numéro spécial, Paris, 2003.

BIBLIOGRAPHIE

66. LUSSIER Denise, « Domaine de référence pour l'évaluation de la compétence culturelle en langues. Education en langues secondes » *Etudes de Linguistique Appliquée* n°106, Paris, Didier-Erudition, 1997.
67. MAINGUENEAU Dominique. *Initiation aux méthodes de l'analyse du discours*. Paris, Hachette, 1976.
68. MARTINEZ Pierre, *La didactique des langues étrangères*, Coll. « Que sais-je ? », Paris, PUF, 1996.
69. MOIRAND Sophie, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette, 1982.
70. MILIANI Mohamed, « La dualité français-arabe dans le système éducatif algérien, » *Educations et Sociétés Plurilingues*, n°15, CMIEBP, Aosta, décembre 2003..
71. MITTERAND Henri, « Pour une théorie du titre du roman, » *Sociolinguistique*, sous la direction de DUCHET Claude, Paris, Fernand Nathan, 1979.
72. NIKOU Théodora, *L'interculturel : une autre perspective pour l'enseignement du français langue étrangère*, Thèse, Université Paul Valéry Montpellier III. 2002.
73. PINTO Diana, *L'interculturel : Réflexion pluridisciplinaire, Etudes littéraires maghrébines*, n° 06, Ed. Paris, L'HARMATTAN, 1995.
74. PORCHER Luis, *La civilisation*, Paris, Clé International, 1986.
75. PORCHER Louis, *Cultures, culture : Recherches et applications*. Paris Hachette, 1996.
76. PORCHER Louis, *L'enseignement des langues étrangères*, Paris, Hachette éducation, 2004.
77. POUCHKOVA Svetlana, *Vers un dictionnaire des mots à charge culturelle partagée comme voie d'accès à une culture étrangère (FLE)*, Thèse de doctorat, sous dir de Laurent Masegeta B M KASCHEMA, Université de Strasbourg, 2010, P 31.

BIBLIOGRAPHIE

78. PRUVOST Jean. *Typologie distinctive des signes lexicaux et progression des acquisitions en vocabulaire*, Delagrave, CRDP de l'Académie de Versailles, 1998.
79. PUREN Christian. « Concepts et conceptualisation en Didactique des Langues: Pour une épistémologie disciplinaire », *Etudes de linguistique appliquée*, 1997.
80. ROGERS Carl Ransom. *Liberté pour apprendre*, Paris. Dunod ; collection sciences de l'éducation. 1972.
81. ROULET Eddy, FILLETTAZ Laurent, GROBET Anne (avec la collaboration de BURGER, Marcel), *Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours*. Peter Lang, Berne, 2001.
82. SABATIER Collette, DASEN Pierre, *Cultures, développement et éducation. Autres enfants, autres écoles*, Paris, L'Harmattan, 2001.
83. SAMOVAR Larry A. PORTER Richard E. JAIN, Nemi C, *Understanding intercultural communication*, Californie, Editions Wadsworth Publishing Compagny. 1981.
84. SULLET-NYLANDER Françoise, « Jeux de mots et défigements à La Une de Libération (1973-2004) », *Langage et société* n° 112, 2005, p 137.
85. TALEB IBRAHIMI Khaoula, *Les algériens et leurs langues*, Alger, Les Editions El Hikma, 1997.
86. TYLOR E.B, *La civilisation primitive*, C. Reinwald, Paris, 1876 ; titre original : *Primitive culture*, London 1878.
87. TERROU Fernant, *L'information*, Paris, P.U.F, 1983.
88. VIANIN Pierre, « *La motivation scolaire. Comment susciter le désir d'apprendre ?* », Bruxelles, De Boeck, 2006.
89. ZARATE Geneviève, *Enseigner une culture étrangère*, Paris, Hachette, 1986.
90. ZARATE Geneviève, *Représentation de l'étranger et didactique des langues*, Paris, Didier, 2004.

DOCUMENTS OFFICIELS ET PEDAGOGIQUES

BIBLIOGRAPHIE

1. L'ordonnance de 1976 relative à l'enseignement des langues étrangères en Algérie.
2. L'article 2 de la loi d'orientation sur l'Éducation nationale n° 08-04 du 23 janvier 2008.

DICTIONNAIRES

1. *Dictionnaire de Français*, La Rousse-Bordas Ed, Paris, 1997.
2. REY-DEBOVE Josette et HELENE Marie, *Le Robert Quotidien*, Dictionnaires Le Robert, Paris, 1996.
3. ROBERT Jean-Pierre, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Paris, Ophrys, 2002.

ANNEXES

ANNEXE 1: LES ENTRETIENS : QUESTIONS ET REPONSES

1 . Quel (s) lien (s) nouez-vous avec la langue-culture française que ce soit avant ou après votre intégration du métier d'enseignant ?

Enseignant 1	Enseignant 2	Enseignant 3
<p><i>Mon métier d'enseignante du FLE à l'université découle essentiellement de mon admiration à la langue française. Une langue à laquelle j'avais une grande attirance durant tout mon cursus de formation. En effet, je l'ai choisie par vocation ce qui nourrit ma volonté d'affronter toutes les difficultés rencontrées lors de l'exercice de mon métier.</i></p>	<p><i>Mon rapport avec la langue française et sa culture est un rapport de fascination et cela se traduit surtout avec mon attachement à la littérature française qui m'apprend toujours des choses nouvelles de la culture française.</i></p> <p><i>Ainsi, il ne peut passer un jour sans lire quelque chose de la littérature française.</i></p>	<p><i>J'ai commencé mes études en licence « langue française » à l'université d'Annaba en 1990. A l'époque maîtriser le français en Algérie c'est se donner l'opportunité de viser différentes horizons vu la place de la langue française sur la scène nationale d'où mon choix de l'apprendre.</i></p>

2. Quelle importance accordez-vous à la (inter) dimension culturelle dans vos enseignements du FLE ?

Enseignant 1	Enseignant 2	Enseignant 3
<p><i>Je trouve que l'intégration de l'aspect culturel et interculturel dans l'enseignement-apprentissage du FLE est plus que nécessaire du fait qu'une langue est inséparable de la culture qu'elle véhicule. Avec mes apprenants j'essaie à chaque fois de ne pas omettre cet aspect dans mes cours ne serait-ce que de manière éparse.</i></p>	<p><i>Personnellement, je suis totalement pour un enseignement-apprentissage du FLE qui n'omet pas la dimension culturelle de la langue. A mon avis, la culture de cette langue doit être envisagée comme un acquis et un outil d'ouverture sur l'autre plutôt que comme un danger d'effacement de la culture d'origine.</i></p> <p><i>De mon côté, je tente souvent de le concrétiser sans pour autant trop éloigner du programme des unités d'enseignement assurés.</i></p>	<p><i>Sincèrement, je vais vous dire que je ne lui accorde aucun intérêt. En fait, ce dont les apprenants ont besoins, ce n'est pas la composante culturelle mais plutôt la composante linguistique.</i></p>

3. A quel type de supports recourez-vous vous pour promouvoir la dimension (inter) culturelle dans vos enseignements du FLE ?		
Enseignant 1	Enseignant 2	Enseignant 3
<p>Je n'ai pas forcément un support préféré par rapport aux autres et j'essaie de diversifier les documents en fonction de la nature du cours que je dispense aux étudiants.</p> <p>En fait, parfois la non disponibilité des moyens multimédias comme le data show m'empêche d'apporter des améliorations sur mes enseignements et m'impose d'adopter des pratiques moins innovantes.</p>	<p>Franchement, j'ai un grand penchant sur la littérature dans toute sa diversité. Cependant, vu la nature de mon domaine et les cours de traduction que j'assure, chaque année, je recours à différents types de supports didactiques pour atteindre les objectifs escomptés..</p>	N S P
4. Intéressez-vous aux supports didactiques véhiculant un discours médiatique, pour promouvoir la dimension (inter) culturelle dans vos enseignements du FLE ?		
Enseignant 1	Enseignant 2	Enseignant 3
<p>Ce genre de supports m'intéresse autant que les autres types de supports qui disposent eux aussi, à mon avis, d'une potentialité culturelle importante.</p>	<p>Je trouve que ce genre de documents est propice à un traitement culturel voire interculturel en classe du FLE parce qu'ils mobilisent des expressions idiomatiques propres à la langue-culture française qui constituent souvent des obstacles de compréhension pour l'apprenant algérien du FLE.</p>	<p>Je suis totalement favorable à l'exploitation des documents véhiculant un discours médiatique à visée culturelle et interculturelle.</p> <p>Pour ma part, je ne m'en sers pas dans ses pratiques.</p>
5. Un bref mot sur les principaux problèmes de l'enseignement-apprentissage du FLE en contexte universitaire algérien et les mesures à prendre pour y remédier ?		
Enseignant 1	AUTEUR 2	Enseignant 3

<p><i>L'enseignement-apprentissage du FLE en contexte universitaire algérien comme celui des autres paliers a des problèmes qui doivent être résolus si l'on veut vraiment le promouvoir.</i></p> <p><i>Dans ce sens, il convient de soulever les points suivants :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <i>, - il faut prendre en considération l'orientation des étudiants qui doit être basée sur la motivation.</i> <i>- L'exclusion de l'enseignant de toute réforme ne fait que hasarder des décisions loin de la réalité du secteur.</i> <i>- Le manque de moyens est aussi une entrave à toute avancée d'où la nécessité de doter l'université des moyens nécessaires pour qu'elle assure à bon escient ses missions...</i> <i>-</i> 	<p><i>Si l'on veut dénombrer les problèmes de l'enseignement-apprentissage du FLE en contexte universitaire algérien et les mesures à prendre pour y remédier, on doit consacrer des heures pour ce sujet. En quelques points, je peux dire que :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <i>- on a de plus en plus affaire à des étudiants de moins en moins motivés, ce qui a pour origine plusieurs paramètres qui s'entremêlent (mauvaise orientation, la dévalorisation des diplômes universitaires, etc.)</i> <i>- il y a un grand manque de moyens pédagogiques et numériques.</i> <i>- il y a, aussi, un grand manque d'encadrement dû à la flambée des vagues d'étudiants nouvellement inscrits chaque année.</i> <i>il y a, pour terminer, un grand manque d'infrastructures à l'exemple des salles et des amphithéâtres...</i> 	<p><i>Je pense qu'à côté de tous les problèmes qu'on connaît comme le manque d'encadrement, d'infrastructure, de motivation des étudiants et bien d'autres choses, il y a un grand problème dont on parle peu à savoir la prise en charge de la situation de l'enseignant sur plusieurs plan à commencer par sa situation sociale qui a certainement des répercussions sur son rendement et sans entrer dans les détails, je pense qu'«on sait, du moins partiellement, les nombreuses difficultés que vit une grande partie des enseignants que ce soit à l'intérieur ou à l'extérieur de l'université.</i></p>
--	--	--

ANNEXE 2

Questionnaire adressé aux étudiants

Ce questionnaire est élaboré dans le cadre d'une recherche s'inscrivant dans le domaine de la didactique des langues et des cultures.

Age :ans

Sexe

M

F

Lieu de résidence (ville, commune...etc.)

.....
.....

I

1. Parmi les suggestions suivantes, quelles sont celles qui incarnent, le plus, la France? (vous pouvez cocher plusieurs réponses)

1. Paris
2. Les parfums
3. Les œuvres d'arts
4. La mode
5. Le football
6. La Tour Eiffel et autres monuments
7. La gastronomie
8. Autres (précisez-les)

.....
.....

2- Que pensez-vous, des Français ? (vous pouvez cocher plusieurs réponses)

1. Gentils
2. Froids
3. Romantiques
4. Égoïstes
5. Humains
6. Orgueilleux
7. Autres (précisez-les)

.....
.....

3. L'objectif de mon apprentissage de la langue française est : (cochez une seule réponse)

1. M'en servir dans un métier
2. Mener des études à l'étranger
3. M'en servir dans la communication
4. Jouir d'un plaisir
5. Connaître une nouvelle culture

4. Apprendre la langue française est un choix purement personnel ?

- a. Oui
- b. Non

Si non qui a choisi pour vous ?

.....
.....

5. Appréciez-vous l'apprentissage de cette langue ?

Si parce que

1. Les cours sont intéressants
2. C'est une belle langue
3. J'apprends beaucoup de choses sur le pays et les gens
4. Les professeurs sont bons
5. Autres (précisez-les)

.....
.....

6. Vous voyez la langue française :

Facile

Difficile

Bizarre

Complicé

Impressionnant

Autres (préciser-les)

.....
.....

7. En apprenant la langue française, vous appréciez surtout des sujets en rapport avec :

1. Art
2. Economie
3. Littérature
4. Géographie
5. Problème sociaux
6. Vie quotidienne
7. Cuisine, Gastronomie
8. Sport
9. Mode
10. Technologie
11. Voyage, tourisme
12. Autre (précisez lesquels)

.....
.....

II

1. Pratiquez-vous cette langue hors l'université ?

Oui

Non

A quelle occasion ?

.....
.....

2. Avez-vous déjà visité la France ?

Oui

Non

Si oui quand ?

.....
.....

3. Parmi les suggestions suivantes, qu'est-ce qui vous intéresse le plus ? (cochez une seule réponse et essayez d'illustrer votre réponse par quelques titres)

1. Ecouter des chansons françaises
2. Regarder des films français
3. Lire des romans français

.....
.....
.....

4. Faites-vous des visites dans des instituts culturels français près de chez vous ?

Oui

Non

Pourquoi ?

.....
.....

5. Etes-vous en contact occasionnel ou permanent avec des français ?

Oui

Non

Voudriez-vous ?

6. Etes-vous disposé à vous lancer dans une expérience d'échange interuniversitaire entre votre université et une université française ?

Oui

Non

III

1. Suivez-vous des programmes télévisés français ?

Oui

Non

Si oui sur quelle (s) chaîne (s) ?

.....
.....

2. Avez-vous l'habitude de lire la presse écrite française ?

Oui

Non

Si oui précisez de quels quotidiens s'agit-il ?

.....
.....

Fréquence de lecture :

Rarement

Fréquemment

Toujours

3. Avez-vous l'habitude de lire la presse écrite algérienne d'expression française ?

Oui

Non

Si oui précisez de quels quotidiens s'agit-il ?

.....
.....

Fréquence de lecture :

Rarement

Fréquemment

Toujours

4. Pour accéder à la presse écrite, vous préférez y accéder, en général,

En format papier

En format numérique

Veillez préciser, ci-après, ce qui justifie, en général, votre choix.

.....
.....

5. Quel(s) but(s) recherchez-vous en lisant la presse écrite d'une manière générale ?

1. Etre au courant de l'actualité.
2. Me perfectionner en langue française.
3. Découvrir les réalités socioculturelles.
4. Autres (précisez-les)

.....
.....

6. En lisant des journaux quelles pages attirent, le plus, votre attention ?

1. La une

2. La dernière
3. Des pages du milieu.
4. Un peu de tout

7. Comment considérez-vous la langue de la presse écrite ?

1. Facile
2. Plutôt difficile
3. Compliquée

Si elle est plutôt difficile ou compliquée dites comment

.....

.....

.....

.....

.....

.....

8. Vous est-il arrivé de ne pas pouvoir comprendre le message véhiculé par un titre de la Une ?

- Rarement
- Souvent
- Toujours

ANNEXE 3 Corpus de l'expérimentation

1. « *Tels pères tel «Vice»* »

Libération du 23 au 24 août 2017

Titre d'un article qui jette la lumière sur le succès retentissant qu'a réalisé le magazine international Vice sur la scène médiatique en se tournant vers la vidéo et le web à l'instar de ses versions précédentes comme *Voice of Montréal* qui a connu un grand succès.

Sous-énoncé :

A propos du sous-énoncé

Analyse lexicale :

Observation:

2. « *Zola au bonheur de ses dames* »

Libération du 19 au 20 août 2015

Titre d'un article sur la vie conjugale d'Emile Zola qui a été tiraillée entre deux femmes.

Sous-énoncé :

A propos du sous-énoncé

Analyse lexicale :

Observation :

3. « *La fin du mégot-boulot-dodo* »

Libération du 29 janv. 2007

Titre d'un article à propos de l'interdiction de fumer dans les lieux publics en France.

Sous-énoncé :

A propos du sous-énoncé

Analyse lexicale :

Observation:

4. «Aux larmes, citoyens!»

Le Canard Enchaîné du 17 septembre 2008.

C'est un titre d'un article qui met en scène l'affaire de la vente du groupe sportif "Adidas" par le Crédit lyonnais, en France, et la décision du tribunal arbitral d'attribuer aux mandataires liquidateurs du Groupe Bernard Tapie (GBT) 293.4 millions d'euros, dont 45 millions d'euros au titre du préjudice moral. Pour le journaliste une comédie est jouée par Bernard Tapie, à partir du moment où «Une grosse larme a roulé sur sa joue» suite à son interrogation par les députés français sur son implication dans les manœuvres sournoises du crédit lyonnais.

Sous-énoncé :

A propos du sous-énoncé

Analyse lexicale :

Observation:

5. « Etre connecté ou ne pas être ? »

Libération du 4 au 5 septembre 2016

Un titre d'un article qui fait la lumière sur une loi contestée prévue, en France, à partir de 2017 selon laquelle les salariés auront un nouveau droit : la déconnexion hors des heures de travail.

Sous-énoncé :

A propos du sous-énoncé

Analyse lexicale :

Observation:

6. « Angela Merkel, moitié cigale moitié fourmi ».

Libération du 11/01/2006.

Titre d'un article consacré à la chancelière chrétienne-démocrate Angela Merkel qui a annoncé un plan de relance en même temps qu'une cure d'austérité pour l'Allemagne.

Sous-énoncé :

A propos du sous-énoncé

Analyse lexicale :

Observation :

7. « Une année bleu, blanc, blues ».

Libération du 31/12/2005.

Titre d'un article faisant adieu à l'année 2005 en France.

Sous-énoncé 1:

A propos du sous-énoncé 1

Sous-énoncé 2:

A propos du sous-énoncé 2

Analyse lexicale :

Observation:

8. « *La nuit tous les hackers sont gris dans « Affaires sensibles » »* »

La Croix 22/11/2019.

Titre d'un article qui commente le sujet de l'émission *Affaires sensibles* diffusée sur France Inter. Le sujet commenté est la cyberespionnage dont la gravité est de plus en plus destructrice parce que les hackers déclarent la guerre sur les grandes entreprises en travaillant jour et nuit pour leur nuit. En revanche, ils restent impunis par leurs gouvernements étrangers.

Sous-énoncé :

A propos du sous-énoncé

Analyse lexicale :

Observation:

9. « *Je code, donc je suis* »

Libération du 24 mars 2014

Titre d'un article qui insiste sur l'importance, dans la vie contemporaine, de la maîtrise du numérique qui adopte un code différent de celui du linguistique. Un monde qui mène les hommes petit à petit à rompre avec leurs pratiques lettrées. Un monde aussi où il n'y a pas de place pour celui qui ne maîtrise pas son code.

Sous-énoncé :

A propos du sous-énoncé

Analyse lexicale :

Observation:

10. «*Opération d'un monsieur propre* »

El Watan du 27 - 01 - 2009

Titre d'un article traitant du roman *Le Triomphe des Ordures* de Feradj Demhaïs. Un roman qui se veut un SOS aux pouvoirs publics algériens pour qu'ils ne soient plus démissionnaires et pour que la ville algérienne de Boufarik retrouve sa propreté et sa beauté du passé en se débarrassant des ordures qui l'ont envahie.

Sous-énoncé :

A propos du sous-énoncé

Analyse lexicale :

Observation:

11. «*Liberté, égalité, laïcité ?* »

Libération du 4 juillet 2003

Titre d'un article traitant de l'installation par le président français Jaque Chirac d'une commission de vingt membres chargée de structurer le débat public et de tracer des pistes pour «concilier l'unité nationale et la neutralité de la République avec la reconnaissance de la diversité, notamment religieuse», comme l'a souhaité Jacques Chirac dans un contexte de division politique et sociale sur des questions sociales comme le port de voile.

Sous-énoncé :

A propos du sous-énoncé

Analyse lexicale :

Observation:

12. «*A qui le tour ?* ».

Libération du 01/07/2006.

Titre d'un article concernant les candidats à la victoire du Tour de France.

Sous-énoncé :

A propos du sous-énoncé :

Analyse lexicale :

Observation:

13. « *Au pays de Ségo-reine...* »

Libération du 11/07/2006.

Titre d'un article ironisant sur la figure de Ségolène Royal, candidate socialiste à la présidentielle de France pour 2007.

Sous-énoncé 1:

A propos du sous-énoncé 1

Sous-énoncé 2:

A propos du sous-énoncé 2

Analyse lexicale :

Observation:

14. « *Beau Freire* ».

Libération du 07/07/2006.

Titre d'un article concernant la victoire d'une étape du Tour de France par l'Espagnol Oscar Freire.

Sous-énoncé :

A propos du sous-énoncé :

Analyse lexicale :

Observation:

15. « **Disjonkté moutarde les Dijonnais.** »

Libération du 3 juillet 1999

Un article qui fait découvrir au lecteur un nouveau magazine bimensuel nommé Disjonkté dont la vocation est de présenter la ville française de Dijon sur un autre ton, loin du simple magazine contestataire qui critique les politiques des élus locaux pour redonner espoir à tous les «curieux, amoureux et insatisfaits» de la ville de Dijon.

Sous-énoncé :

A propos du sous-énoncé :

Analyse lexicale :

Observation:

16. «Médias et banlieues, je t'aime moi non plus».

Libération du 21 au 22 février 2017.

Titre d'un article abordant la relation conflictuelle, en France, entre les banlieues et les médias et les difficultés que rencontrent les journalistes pour exercer leur travail dans ces milieux.

Sous-énoncé :

A propos du sous-énoncé :

Analyse lexicale :

Observation:

17. « Chassez l'ours, il revient en peluche».

Libération du 17/07/2006.

Titre d'un article concernant l'ours qui est un symbole du lien mère-enfant et qui est devenu un substitut de la mère, en peluche et à l'écran.

Sous-énoncé :

A propos du sous-énoncé :

Analyse lexicale :

Observation:

18. « Chronique d'un tsunami (presque) annoncé ».

Libération du 18/07/2006.

Titre d'un article concernant le terrible tsunami qui a touché à nouveau l'Indonésie le 17 juillet 2006 et qui, pourtant, aurait pu être évité.

Sous-énoncé :

A propos du sous-énoncé :

Analyse lexicale :

Observation:

19. « *Corps à corps et à cris* ».

Libération du 04/07/2006.

Titre d'un article concernant le festival de Montpellier *Danse* qui remue des questions d'actualité, notamment les tensions moyen-orientales.

Sous-énoncé 1:

A propos du sous-énoncé 1

Sous-énoncé 2:

A propos du sous-énoncé 2

Analyse lexicale :

Observation:

20. « *Dernier mur avant Berlin* ».

Libération du 04/07/2006.

Titre d'un article concernant le Mondial de football. En particulier, on souligne que l'équipe italienne doit franchir l'obstacle allemand afin de pouvoir accéder à la finale.

Sous-énoncé :

A propos du sous-énoncé :

Analyse lexicale :

Observation:

21. « *Des milliers de médaillés et moi et moi et moi !* »

Libération du 02/01/2006.

Titre d'un article où le journaliste Jean-Pierre Thibaudat demande au Président de la République française la concession de la Légion d'honneur. Il pense la mériter pour toute une série de raisons : puisqu'il n'a livré personne à son pire ennemi, il n'a torturé personne et il n'a jamais dit de mots insultants devant les caméras de la télévision.

Sous-énoncé :

A propos du sous-énoncé :

Analyse lexicale :

Observation:

22. « Don Giovanni, vidi, vici ».

L'Express-Numéro Spécial du 22/12/05 au 04/01/06.

Titre d'un article autour du musicien Mozart qui obtint un succès rapide à Prague avec son opéra achevée à la hâte : « Don Giovanni ».

Sous-énoncé :

A propos du sous-énoncé :

Analyse lexicale :

Observation:

23. « Don't cry for me, Sarkozy ».

Supplément de Libération du 29/12/2005.

Titre d'un article ironique sur Nicolas Sarkozy, l'homme politique français fort discuté.

Sous-énoncé :

A propos du sous-énoncé :

Analyse lexicale :

Observation:

24. « Fans au bord de la crise de nerfs ».

Libération du 10/07/2006.

Titre d'un article concernant l'agitation des fans italiens et français pendant les deux heures au cours desquelles France et Italie se sont disputées la coupe du monde au Mondial de football.

Sous-énoncé :

A propos du sous-énoncé :

Analyse lexicale :

Observation:

25. « *Forza Sabina !* »

L'Express-Numéro Spécial du 22/12/05 au 04/01/06.

Titre d'un article concernant Sabina Guzzanti, une humoriste italienne qui a été licenciée par la radio (RAI) après s'être moquée de Silvio Berlusconi, le leader politique de Forza Italia.

Sous-énoncé :

A propos du sous-énoncé :

Analyse lexicale :

Observation:

26. « *Je n'aurai pas le temps...pas le temps* ».

Supplément de Libération du 29/12/2005.

Titre d'un article concernant l'abstention de plus en plus fréquente lors des élections politiques.

Sous-énoncé :

A propos du sous-énoncé :

Analyse lexicale :

Observation:

27. « *Moi, président de la Bolivie, séquestré en Europe* »

Le Monde diplomatique Août 2013

Titre d'un article abordant l'affaire de l'immobilisation de l'avion du président bolivien Evo Morales, soupçonné de transporter l'informaticien fugitif (Edward Snowden) à l'aéroport de Vienne (Autriche) pendant quatorze heures. Cette affaire a suscité l'indignation dans la sphère politique.

Sous-énoncé :

A propos du sous-énoncé :

Analyse lexicale :

Observation:

28. « *L'habit fait le patrimoine* ».

Libération du 06/07/2006.

Titre d'un article concernant le Centre national du costume de scène en France, qui a été doté de 8500 pièces de costumes.

Sous-énoncé :

A propos du sous-énoncé :

Analyse lexicale :

Observation:

29. « *La guerre du lait n'aura pas lieu* »

Libération du 30 mars 2010.

Titre d'un article à propos d'un accord conclu entre les producteurs et les industriels français sur la hausse des prix du lait. Un tel accord évitera des manifestations et des tensions entre les partenaires de ce secteur.

Sous-énoncé :

A propos du sous-énoncé :

Analyse lexicale :

Observation:

30. « *Le grand Paris vaut bien une conférence métropolitaine* ».

Libération du 08/07/2006,

Titre d'un article soulignant l'importance de l'ouverture de la première conférence métropolitaine pour mettre fin à un Paris seul et sourd à sa banlieue.

Sous-énoncé :

A propos du sous-énoncé :

Analyse lexicale :

Observation:

31. «Des pères loin du pays, loin du cœur.»

Libération du 26 juin 2001.

Titre d'un article qui détaille les difficultés des immigrés séparés de leurs enfants avec quelques témoignages.

Sous-énoncé :

A propos du sous-énoncé :

Analyse lexicale :

Observation:

32. « Les cartons de Damoclès ».

Libération du 05/07/2006.

Titre d'un article évoquant les cartons rouges qui pèsent sur six joueurs français au cours du Mondial de football de 2006..

Sous-énoncé :

A propos du sous-énoncé :

Analyse lexicale :

Observation:

33. « Les liaisons ne sont pas dangereuses ».

Supplément de Libération du 29/12/2005.

Titre d'un article sur le président français Chirac qui, en parlant, fait des liaisons inutiles et, parfois, sans enchaînement.

Sous-énoncé :

A propos du sous-énoncé :

Analyse lexicale :

Observation:

34. « Lève-toi et marche ».

L'Express du 05/01/2006.

Titre d'un article sur un tétraplégique (personne atteinte d'une tétraplégie ; une paralysie des quatre membres) soigné par thérapie génique et cellulaire.

Sous-énoncé :

A propos du sous-énoncé :

Analyse lexicale :

Observation:

35. « Mon père, les livres et moi ».

L'Express du 05/01/2006.

Titre d'une interview avec la fille de François Mitterrand, Mazarine Pingeot.

Sous-énoncé :

A propos du sous-énoncé :

Analyse lexicale :

Observation:

36. « Qui vivra Vieira ».

Libération du 05/07/2006.

Titre d'un article concernant le milieu défensif des Bleus (équipe de France), Patrick Vieira, qui s'est approprié sur le tard son africanité.

Sous-énoncé :

A propos du sous-énoncé :

Analyse lexicale :

Observation:

37. « Thèse, antithèse, Barthez ».

Libération du 06/07/2006.

Titre d'un article faisant remarquer que, malgré les critiques et les performances mitigées, lors du Mondial de football, le gardien de but français a bien défendu son équipe.

Sous-énoncé :

A propos du sous-énoncé :

Analyse lexicale :

Observation:

38. « Sarkozy salue ceux qui vont mourir »

Libération : 3 février 2012.

Titre d'un article qui traite de la relation conflictuelle du président français Nicolas Sarkozy avec la presse française qui se manifeste à travers certaines déclarations. Ainsi, lors d'une conférence à l'Élysée, Nicolas Sarkozy présentait ses vœux à la presse. Il l'a fait dans l'ironie mordante, en disant aux journalistes qu'ils allaient tous crever. «Vous verrez les réseaux sociaux s'emparer de la sphère politique, chacun devient un média à part entière. Vous n'avez plus le monopole de l'information, vous n'avez plus le monopole des médias.»

Sous-énoncé :

A propos du sous-énoncé :

Analyse lexicale :

Observation:

39. « Versailles et préjugés ».

Libération du 13/01/06.

Titre d'un article sur la ville française de Versailles.

Sous-énoncé :

A propos du sous-énoncé :

Analyse lexicale :

Observation:

40. « Acier trompé »

Le canard enchainé 20 avril 2009

Titre d'un article à propos d'une promesse non tenue du président français Nicolas Sarkozy envers les syndicalistes de Mittal de Gandrange.

Sous-énoncé :

A propos du sous-énoncé :

Analyse lexicale :

Observation:

41. « Monsieur Fillon, vous n'avez pas le monopole de la famille »

Libération du 20 à 21 décembre 2016.

Titre d'un article à propos d'une proposition figurant sur le programme électoral du candidat à la présidentielle française François Fillon selon laquelle on interdit aux couples homosexuels l'adoption plénière, ce qui a été considéré comme contraire au principe d'égalité devant la loi dans la mesure où cela va créer deux catégories de mariés, des mariés de première classe, avec la plénitude des droits du mariage, et des mariés de seconde classe, qui n'en auraient qu'une partie.

Sous-énoncé :

A propos du sous-énoncé :

Analyse lexicale :

Observation:

42. « Tennis : Bartoli de retour, info ou intox ? »

Le Point du 04 au 05 octobre 2017.

Titre d'un article à propos de la rumeur d'un retour à la compétition de la lauréate de Wimbledon en 2013 qui a brièvement couru avant que l'intéressée ne démente l'information.

Sous-énoncé :

A propos du sous-énoncé :

Analyse lexicale :

Observation:

43. «Pour le meilleur et pour le prix »

La Dépêche du 30/01/2011.

Titre d'un article annonçant l'ouverture, en France, du Salon du mariage et de la cérémonie au parc des expositions d'Agen. Un salon qui regroupe quelques 70 exposants professionnels du domaine.

Sous-énoncé :

A propos du sous-énoncé :

Analyse lexicale :

Observation:

44. «Une rose pourpre du « chœur » ! »

El Watan du 28 - 02 - 2009

Titre d'un article traitant du retour brillant sur scène de la chanteuse algérienne Seloua après une longue absence.

Sous-énoncé :

A propos du sous-énoncé :

Analyse lexicale :

Observation:

45. «Votez bien, votez mal mais votez dans le trou »

El Watan du 23 - 02 - 2009

Titre d'un article ironisant sur le fait que certains agents de l'administration algérienne exigent du citoyen qu'il vote pour qu'il puisse récupérer certaines pièces administratives.

Sous-énoncé :

A propos du sous-énoncé :

Analyse lexicale :

Observation:

46. «*Tout ce qui brille n'est pas Dor* »

El Watan du 18 - 02 – 2009

Titre d'un article annonçant le film *Dor* sur le programme d'une chaîne française.

Sous-énoncé :

A propos du sous-énoncé :

Analyse lexicale :

Observation:

47. «*Le "j'accuse" de Josette Audin*»

Marianne du 30/06/2007

Article paru à *Marianne* à propos d'une lettre ouverte rédigée par Josette Audin à l'intention du président de la république française cinquante ans plus tard la disparition de son mari Maurice Audin durant la guerre de libération algérienne. Maurice Audin un était jeune mathématicien communiste, assistant à la faculté des sciences d'Alger. Alors âgé de 25 ans, il s'était engagé dans la lutte pour l'indépendance de l'Algérie. Il sera arrêté par les paras le 11 juin 1957, à son domicile. Dix jours plus tard, les autorités annoncent à Josette que son mari s'est échappé d'une Jeep et qu'il a disparu. Fin de la version officielle.

Sous-énoncé :

A propos du sous-énoncé :

Analyse lexicale :

Observation:

48. «*Le cercle, centre et périphérie* »

El Watan du 02 - 03 - 2009

Titre d'un article comparant la relation du pouvoir algérien et ce qui l'entoure avec la relation du cercle et son centre.

Sous-énoncé :

A propos du sous-énoncé :

Analyse lexicale :

Observation:

49. «Les films vivants se ramassent à la pelle, tu vois je n'ai pas oublié»

El Watan du 05 - 02 – 2009

Sous titre d'un article abordant la projection de plusieurs films dans un festival national du film en Algérie.

Sous-énoncé :

A propos du sous-énoncé :

Analyse lexicale :

Observation:

50. « Allons z'enfants de la comédie»

Le Canard Enchaîné du 22 octobre 2008.

Un titre d'un article qui aborde l'outrage à l'hymne national français au Stade de France au début du match amical de football France- Tunisie, le 14 octobre 2008, au cours duquel la Marseillaise a été sifflée. Les réactions aux sifflets contre la Marseillaise sont, comme le montre le journaliste, une "comédie" jouée par le gouvernement de François Fillon. En effet, en 1993, lors du match France-Bulgarie, le public français avait sifflé l'hymne national bulgare, mais aucune réaction ni commentaire n'étaient marqués par les médias ni par le gouvernement, dans lequel le même François Fillon était premier ministre.

Sous-énoncé :

A propos du sous-énoncé :

Analyse lexicale :

Observation:

ANNEXE 4

Les modes de délexicalisation dans les énoncés médiatiques du corpus de l'étude selon ceux proposés par Robert Galisson :

Remarque :

Par besoin d'élargir ces deux modes proposés par Robert Galisson de manière à ce qu'ils englobent davantage de types de changements, nous leur avons apporté quelques contributions en y introduisant de nouveaux éléments devancés par des astérisques.

1/ Délexicalisation avec filiation phonique

1.1 Sans modification

1.1.1 Par conservation à l'identique

- Une année bleu, blanc, blues
- Opération d'un monsieur propre
- A qui le tour ?
- Médias et banlieues, je t'aime moi non plus
- Des milliers de médaillés et moi et moi et moi
- Don't cry for me, Sarkozy
- Je n'aurai pas le temps... pas le temps
- Moi, président de la Bolivie, séquestré en Europe
- Lève-toi et marche
- Tennis : Bartoli de retour, info ou intox
- Le "j'accuse" de Josette Audin

1.1.2 Par substitution homonymique

1.1.2.1 mot(s) à mot(s), sans ou avec changement de catégorie

- Une rose pourpre du | cœur |

Le | cœur |

- BeauFreire
Beau-frère
- Acier | trompé |
| trempé |

1.1.2.2 mot(s) à mot(s), avec changement de catégorie

- Tout ce qui brille n'est pas | Dor |
| d'or |

1.2 Avec modification

1.2.1 Par substitution paronymique

1.2.1.1 Sur un phonème

- La fin du | mégot | -boulot-dodo
| métro |
- Tels pères tel | «Vice» |
| fils |
- | Fans | au bord de la crise de nerfs
| Femmes |
- Thèse, antithèse, | Barthez |
| synthèse |

1.2.2 Par permutation

1.2.2.1 mot(s) à mot(s)

- Le cercle, centre et périphérie
centre, [le] cercle et[la] périphérie

2/ Délexicalisation sans filiation phonique

2.1 Sans destruction syntaxique

2.1.1 Substitution d'un mot de même catégorie

2.1.1.1 Un nom commun ou un nom propre

- Pour le meilleur et pour le | prix |
| pire |
- Aux | larmes | , citoyens!
| armes |
- Liberté, égalité, | laïcité |
| fraternité |
- | Versailles | et préjugés
| Orgueil |
- Allons | z'enfants | de la comédie
| patrie |
- Forza | Sabina |
| Italia |
- La guerre du | lait | n'aura pas lieu
| Troie |
- La nuit tous les | hackers | sont gris dans « Affaires sensibles »
| chats |

2.1.1.2 Un verbe

- Je | code | , donc je suis
| pense |

2.1.2 Par substitution de plusieurs mots de même catégorie ou fonction

- Les | films vivants | se ramassent à la pelle, tu vois je n'ai pas oublié
| feuilles mortes |
- Monsieur Fillon, vous n'avez pas le monopole | de la famille |
| du cœur |
- | Les cartons | de Damoclès
| L'épée |
- L'habit ne fait pas | le patrimoine
| l'homme |
- Des pères loin | du pays |, loin du cœur
| des yeux |
- Chassez | l'ours |, il revient | en peluche |
| Le naturel | | au galoup |
- Chronique d' | un tsunami | (presque) annoncé
| une mort | annoncé

2.2 Avec destruction syntaxique

2.2.1 Par substitution de mots ou de groupes de mots de catégories ou de fonctions différentes

* 2.2.1.1 D'un adjectif à un adverbe

- Votez | bien |, votez | mal | mais votez dans le trou
| dur | | mou |

2.2.1.2 D'un commun à un syntagme

- Le grand Paris vaut bien une | conférence métropolitaine |
| messe |

* 2.1.2.1 D'un verbe (en français ou en autre langue) à un nom propre

- | Don Giovanni | , vidi, vici
| Veni |
- Qui vivra | Vieira |
| Verra |

* 2.2.2 Par ajout d'un verbe à la forme négative

- Les liaisons | ne sont pas | dangereuses

*2.2.3 Par ajout d'un adjectif

- Etre | connecté | ou ne pas être
- Zola au bonheur | de ses | dames
des

2.3 Déstructuration syntaxique maximale

- Disjonkté moutarde les Dijonnais
Le moutard de Dijon
- Dernier mur avant Berlin
Mur de Berlin
- Sarkozy salue ceux qui vont mourir
Salut César. Ceux qui vont mourir te saluent
- Mon père, les livres et moi
Mon beau-père, mes parents et moi

2.4 Collision de deux sous-énoncés (au lieu d'un)

2.4.1 Le palimpseste-valise

- Angela Merkel, moitié cigale moitié fourmi
 1. La cigale et la fourmi
 2. Moitié-moitié

- Corps à corps et à cris

1. Corps à corps

2. A cor et à cri

2.4.2 Le palimpseste amalgamé

- Au pays de Ségo-reine...

1. Au pays des merveilles

2. Ségolène royale

ANNEXE 5

Typologie des cultures mobilisées dans les énoncés médiatiques sélectionnés dans le corpus suivant celle proposée par Robert Galisson :

En fonction des types de cultures mobilisées (culturelle ou cultivée) ainsi que les domaines qui s'y rattachent, nous avons fait le tri suivant :

1. Culture culturelle

La culture culturelle est présente dans les titres et mobilise différents domaines ; de la chanson aux proverbes en passant par le film, les devises les slogans...etc.

1.1. Titres de productions médiatisées

1.1.1. Films

- Fans au bord de la crise de nerfs - « Femmes au bord de la crise de nerfs » (Pedro Almodóvar).
- Mon père, les livres et moi - « Mon beau-père, mes Parents et Moi » (Jay Roach).

1.1.2. Emissions télévisées

- Tennis : Bartoli de retour, info ou intox ?- «Info ou intox ? » (Philippe Guérin).

1.1.3. Chansons

- Des milliers de médaillés et moi et moi et moi - « Et moi et moi et moi » (Jacques Dutronc).
- Don't cry for me, Sarkozy - « Don't cry for me, Argentina » (Madonna).
- Je n'aurai pas le temps...pas le temps - « Je n'aurais pas le temps» (Michel Fugain).
- Les films vivants se ramassent à la pelle, tu vois je n'ai pas oublié - «Les feuilles mortes se ramassent à la pelle, tu vois je n'ai pas oublié» (Jacques Prévert).
- Médias et banlieue, je t'aime moi non plus » - « Je t'aime moi non plus» (Serge Gainsbourg).

- Une année bleu, blanc, blues - « Bleu, blanc, blues » (Claude Nougaro).
- Une rose pourpre du « cœur » - «Le rose pourpre du cœur» (Matthieu Chedid).

1.2 Proverbes

- Chassez l'ours, il revient en peluche-« Chassez le naturel, il revient au galop ».
- L'habit fait le patrimoine - « L'habit ne fait pas le moine».
- Qui vivra Vieira - « Qui vivra verra ».
- Tels pères tel «Vice» « Tel père tel fils»
- Tout ce qui brille n'est pas Dor - «Tout ce qui brille n'est pas d'or».
- Des pères loin du pays, loin du cœur- «Loin des yeux, loin du cœur».
- La nuit tous les hackers sont gris dans « Affaires sensibles »-« La nuit tous les chats sont gris»

1.3 Devises

- Liberté égalité laïcité «Liberté égalité fraternité» (Devise de la république française.)

1.4 Paroles de productions médiatisées

1.4.1 Chanson

- Allons z'enfants de la comédie - " Allons enfants de la patrie" (La Marseillaise, Rouget de Lisle)
- Aux larmes, citoyens ! - "Aux armes, citoyens !" (La Marseillaise, Rouget de Lisle)

1.4.2Discours politique ("petites phrases")

- Moi, président de la Bolivie, séquestré en Europe « Moi, président de la République » (François Hollande)
- Monsieur Fillon, vous n'avez pas le monopole de la famille. - «Monsieur Mitterrand, vous n'avez pas le monopole du cœur». (Valéry Giscard d'Estaing le 10 mai 1974.)

1.4.3. Slogans politiques

- Forza Sabina ! - « Forza Italia » (Parti politique italien)
- Votez bien, votez mal mais votez dans le trou- «Votez dur, votez mou, mais votez dans le trou» (Evènements de mai 1968)

1.5 Expressions d'usage courant

1.4.1 Noms propres

- Au pays de Ségo-reine... - « Ségolène Royal ».

1.5.2. Noms de marques :

- Opération d'un monsieur propre - « Monsieur propre»

1.5.3. Lexies

- Beau Freire - « Beau-frère ».
- Corps à corps et à cris – « Corps à corps ».
- Corps à corps et à cris - « A cor et à cri».
- Acier trompé - « acier trempé».

1.6 Autres expressions.

- Disjonkté moutarde les Dijonnais. - «Moutarde de Dijon»
- La fin du mégot-boulot-dodo – « métro-boulot-dodo ».

1.7 Connaissances Générales

- A qui le tour ? - « Tour de France » (Compétition de cyclisme).

La culture cultivée est également présente dans les titres et mobilise différents domaines ; de la littérature à la science en passant par la religion et la mythologie.

2. Culture cultivée

2.1. Titres d'œuvres (françaises et étrangères)

2.1.1 Littéraires

2.1.1.1 Romans

- Chronique d'un tsunami (presque) annoncé - « Chronique d'une mort annoncée » (Gabriel García Márquez).
- Les liaisons ne sont pas dangereuses - « Les liaisons dangereuses » (Pierre Choderlos de Laclos).
- Versailles et préjugés - « Orgueil et préjugés » (Jane Austen).
- Zola au bonheur de ses dames - « Au bonheur des dames » (Émile Zola)

2.1.1.2 Contes

- Angela Merkel, moitié cigale moitié fourmi - « La Cigale et la Fourmi ». (La Fontaine)
- Au pays de Ségo-Reine. - « Alice au pays des merveilles ». (Lewis Carroll)

2.1.1.3 Pièces de théâtre

- Être connecté ou ne pas être. – « être ou ne pas être » (William Shakespeare)
- La guerre du lait n'aura pas lieu ? - « La guerre de Troie n'aura pas lieu » (J. Giraudoux)

2.1.2 Scientifiques

- Le cercle, centre et périphérie - « Le centre, le cercle et la périphérie » (Richard Texier)

2.2. Citations (françaises et étrangères)

2.2.1. Littéraires

- Don Giovanni, vidi, vici - « Veni, vidi, vici » (César).
- Le grand Paris vaut bien une conférence métropolitaine - « Paris vaut bien une messe » (Henri IV).
- Le "j'accuse" de Josette Audin - « J'accuse » (Émile Zola)

2.2.2. Religieuses

- Lève-toi et marche - « Lève-toi et marche » (Bible).
- Pour le meilleur et pour le pire. - « Pour le meilleur et pour le pire » (Paroles de célébration du mariage catholique)

2.2.3 Philosophiques

- Je code, donc je suis- "Je pense, donc je suis" (Cogito, Descartes)

2.3. Connaissances générales

2.3.1. Historiques

- Dernier mur avant Berlin - « Mur de Berlin » (1961-1989).
- Sarkozy salue ceux qui vont mourir - “Ave Caesar. Morituri te salutant”.
“Salut César. Ceux qui vont mourir te saluent.” Suétone (69-130)

2.3.2. Mythologiques

- Les cartons de Damoclès – « L’épée de Damoclès » (Légende grecque)

2.3.3. Scientifiques

- Thèse, antithèse, Barthez-«Thèse, antithèse, synthèse» (Plan de la dissertation).

ANNEXE 6

Socle commun domaine "Lettres et Langues étrangères" - Semestre 1

Unité d'enseignement	Matières		Crédit	Coef.	Volume horaire hebdo.			VHS (15 sem.)	Autre*	Mode d'éval.	
	Code	Intitulé			Cours	TD	TP			CC	E
UE Fondamentale Code : UEF11 Crédits : 10 Coefficients : 6	F111	Compréhension et expression écrite 1	6	4	1h30	3h00		67h30	45h	x	x
	F112	Compréhension et expression orale 1	4	2	1h30	1h30		45h	45h	x	x
UE Fondamentale Code : UEF12 Crédits : 8 Coefficients : 4	F121	Grammaire de la langue d'étude 1	4	2	1h30	1h30		45h	45h	x	x
	F122	Phonétique corrective et articulatoire 1	2	1		1h30		22h30	45h	x	x
	F123	Initiation à la linguistique 1 (concepts)	2	1	1h30			22h30	45h	x	x
UE Fondamentale Code : UEF13 Crédits : 4 Coefficients : 2	F131	Initiation aux textes littéraires	2	1	1h30			22h30	45h	x	x
	F132	Culture(s)/ Civilisation(s) de la Langue 1	2	1	1h30			22h30	45h	x	x
UE Méthodologique Code : UEM11 Crédits : 4 Coefficients : 1	M111	Techniques du travail universitaire 1	4	1	1h30	1h30		45h	45h	x	
UE Découverte Code : UED11 Crédits : 2 Coefficients : 1	D111	Sciences sociales et humaines 1	2	1	1h30			22h30	45h		x
UE Transversale Code : UET11 Crédits : 2 Coefficients : 1	T111	Langue(s) étrangère(s) 1	2	1		1h30		22h30	45h	x	x
Total semestre 1			30	15	12h	10h30		337h30	450h		

* Autres = Travail complémentaire en consultation semestrielle.
CC = Contrôle continu. E = Examen.

Socle commun domaine "Lettres et Langues étrangères" - Semestre 2

Unité d'enseignement	Matières		Crédit	Coef.	Volume horaire hebdo.			VHS (15 sem.)	Autre*	Mode d'éval.	
	Code	Intitulé			Cours	TD	TP			CC	E
UE Fondamentale Code : UEF21 Crédits : 10 Coefficients : 6	F211	Compréhension et expression écrite 2	6	4	1h30	3h00		67h30	45h	x	x
	F212	Compréhension et expression orale 2	4	2	1h30	1h30		45h	45h	x	x
UE Fondamentale Code : UEF22 Crédits : 8 Coefficients : 4	F221	Grammaire de la langue d'étude 2	4	2	1h30	1h30		45h	45h	x	x
	F222	Phonétique corrective et articulatoire 2	2	1		1h30		22h30	45h	x	x
	F223	Initiation à la linguistique 2 (concepts)	2	1	1h30			22h30	45h	x	x
UE Fondamentale Code : UEF23 Crédits : 4 Coefficients : 2	F231	Littératures de la langue d'étude 1	2	1	1h30			22h30	45h	x	x
	F232	Culture(s)/ Civilisation(s) de la Langue 2	2	1	1h30			22h30	45h	x	x
UE Méthodologique Code : UEM21 Crédits : 4 Coefficients : 1	M211	Techniques du travail universitaire 2	4	1	1h30	1h30		45h	45h	x	
UE Découverte Code : UED21 Crédits : 2 Coefficients : 1	D211	Sciences sociales et humaines 2	2	1	1h30			22h30	45h		x
UE Transversale Code : UET21 Crédits : 2 Coefficients : 1	T211	Langue(s) étrangère(s) 2	2	1		1h30		22h30	45h	x	x
Total semestre 2			30	15	12h	10h30		337h30	450h		

* Autres = Travail complémentaire en consultation semestrielle.
CC = Contrôle continu. E = Examen.

Socle commun domaine "Lettres et Langues étrangères" - Semestre 3

Unité d'enseignement	Matières		Crédit	Coef.	Volume horaire hebdo.			VHS (15 sem.)	Autre*	Mode d'éval.	
	Code	Intitulé			Cours	TD	TP			CC	E
UE Fondamentale Code : UEF31 Crédits : 10 Coefficients : 6	F311	Compréhension et expression écrite 3	6	4	1h30	3h00		67h30	45h	x	x
	F312	Compréhension et expression orale 3	4	2	1h30	1h30		45h	45h	x	x
UE Fondamentale Code : UEF32 Crédits : 8 Coefficients : 4	F321	Grammaire de la langue d'étude 3	4	2	1h30	1h30		45h	45h	x	x
	F322	Introduction à la linguistique 1	2	1	1h30			22h30	45h	x	x
UE Fondamentale Code : UEF33 Crédits : 4 Coefficients : 2	F331	Littératures de la langue d'étude 2	2	1	1h30			22h30	45h	x	x
	F332	Culture(s)/ Civilisation(s) de la Langue 3	2	1	1h30			22h30	45h	x	x
UE Méthodologique Code : UEM31 Crédits : 4 Coefficients : 1	M311	Techniques du travail universitaire 3	4	1	1h30	1h30		45h	45h	x	
UE Découverte Code : UED31 Crédits : 4 Coefficients : 1	D311	Initiation à la traduction 1	4	1	1h30	1h30		45h	45h	x	x
UE Transversale Code : UET31 Crédits : 2 Coefficients : 1	T311	Langue(s) étrangère(s) 3	2	1		1h30		22h30	45h	x	x
Total semestre 3			30	14	12h	10h30		337h30	405h		

* Autres = Travail complémentaire en consultation semestrielle.
CC = Contrôle continu. E = Examen.

Socle commun domaine "Lettres et Langues étrangères" - Semestre 4

Unité d'enseignement	Matières		Crédit	Coef.	Volume horaire hebdo.			VHS (15 sem.)	Autre*	Mode d'éval.	
	Code	Intitulé			Cours	TD	TP			CC	E
UE Fondamentale Code : UEF41 Crédits : 10 Coefficients : 6	F411	Compréhension et expression écrite 4	6	4	1h30	3h00		67h30	45h	x	x
	F412	Compréhension et expression orale 4	4	2	1h30	1h30		45h	45h	x	x
UE Fondamentale Code : UEF42 Crédits : 6 Coefficients : 3	F421	Grammaire de la langue d'étude 4	4	2	1h30	1h30		45h	45h	x	x
	F422	Introduction à la linguistique 2	2	1	1h30			22h30	45h	x	x
UE Fondamentale Code : UEF43 Crédits : 4 Coefficients : 2	F431	Littératures de la langue d'étude 3	2	1	1h30			22h30	45h	x	x
	F432	Culture(s)/ Civilisation(s) de la Langue 4	2	1	1h30			22h30	45h	x	x
UE Méthodologique Code : UEM41 Crédits : 3 Coefficients : 1	M411	Techniques du travail universitaire 4	3	1	1h30	1h30		45h	45h	x	
UE Découverte Code : UED41 Crédits : 4 Coefficients : 1	D411	Initiation à la traduction 2	4	1	1h30	1h30		45h	45h	x	x
UE Transversale Code : UET41 Crédits : 3 Coefficients : 2	T411	Langue(s) étrangère(s) 4	2	1		1h30		22h30	45h	x	x
	T412	Techniques de l'information et de la communication 1	1	1	1h30	1h30		22h30	45h	x	x
Total semestre 4			30	15	13h30	10h30		360h	450h		

* Autres = Travail complémentaire en consultation semestrielle.

CC = Contrôle continu. E = Examen.