

République Algérienne Démocratique et Populaire  
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique  
Université Les Frères Mentouri CONSTANTINE 1

Faculté des Lettres et des Langues  
Département de Lettres et Langue françaises  
École Doctorale de Français

N° d'ordre: 175/DS/2019

Série : 10/Fr/2019

THESE

Présentée pour l'obtention du diplôme de  
DOCTORAT ès sciences

*Option* : Didactique

La dimension culturelle de la langue française en Algérie : Quel(s)  
impact(s) sur l'enseignement / apprentissage du vocabulaire FLE ?

Par:

Bedouhene Noureddine

**Devant le jury**

Président :	Y. Derradji	Professeur	Université Constantine 1
Rapporteur :	M. S. Chehad	Professeur	Université Constantine 1
Co-rapporteur :	J. F. Sablayrolles	Professeur	Université Paris 13.
Examineur :	B. Bouzidi	Professeur	Université Setif II
Examineur :	A. Boualili	Professeur	Université de Tizi Ouzou
Examinatrice :	N. Cherrad	Professeure	Université Constantine 1

Année 2018

## SOMMAIRE

<b>INTRODUCTION GÉNÉRALE.....</b>	<b>4</b>
<b>PREMIÈRE PARTIE ÉTAT DES LIEUX : LANGUES ET CULTURES EN ALGÉRIE .11</b>	
CHAPITRE I : LES LANGUES DANS L'HISTOIRE DE L'ALGERIE.....	12
CHAPITRE II : LA LANGUE FRANÇAISE A PARTIR DE L'INDEPENDANCE .....	23
CHAPITRE III : DES RAPPORTS SPECIFIQUES : ALGERIENS ET CULTURE FRANÇAISE .....	29
<b>DEUXIÈME PARTIE : PROBLÉMATIQUE DE LA REPRÉSENTATIVITÉ DE LA CULTURE DANS L'ENSEIGNEMENT/ APPRENTISSAGE DE LA LANGUE FRANÇAISE DANS LES MANUELS EN ALGÉRIE .....</b>	<b>51</b>
CHAPITRE I : SYSTEME EDUCATIF ET REFORMES.....	52
CHAPITRE II : MANUELS ET ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS.....	64
CHAPITRE III : ANALYSE ET EVALUATION DES CONTENUS.....	79
<b>TROISIÈME PARTIE : LES PROBLÈMES DU VOCABULAIRE ET DE SON ENSEIGNEMENT : SON RAPPORT AVEC LA CULTURE.....</b>	<b>104</b>
CHAPITRE I : LA DIDACTIQUE DU VOCABULAIRE ET SON APPROCHE DE LA CULTURE DANS LES MANUELS.....	105
CHAPITRE II : LA COMPOSITION ET LA DERIVATION : UN ORDRE SPECIFIQUE DE LA CREATION DE MOTS.....	140
CHAPITRE III : QUELQUES REFLEXIONS SUR LES DICTIONNAIRES.....	149
<b>QUATRIÈME PARTIE : VERS UNE NOUVELLE APPROCHE DIDACTIQUE DU VOCABULAIRE : LA LEXICULTURE.....</b>	<b>156</b>
CHAPITRE I : REFLEXIONS D'ORDRE THEORIQUE.....	157
CHAPITRE II: RETOUR SUR LE TERRAIN : IMPLICATIONS DIDACTIQUES .....	183
CHAPITRE III : ÉVALUER LA COMPETENCE CULTURELLE : NOUVELLE PROBLEMATIQUE.....	219
<b>CONCLUSION GENERALE .....</b>	<b>229</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>235</b>
<b>TABLE DES MATIERES .....</b>	<b>245</b>
<b>RESUME</b>	

**[Cela pour dire que les idées qui ont prévalu tout au long de l'histoire ne sont pas nécessairement celles qui devraient prévaloir les décennies à venir. Quand apparaissent des réalités nouvelles, nous avons besoin de reconsidérer nos attitudes, nos habitudes ; parfois quand ces réalités apparaissent trop vite, nos mentalités demeurent à la traîne, et nous nous retrouvons en train de combattre les incendies en les aspergeant de produits inflammables.]**

**Amine Maalouf (1998) *Les Identités meurtrières* Edition Grasset & Fasquelle, p.44.**

# **INTRODUCTION GÉNÉRALE**

L'enseignement des langues étrangères s'est recentré depuis une vingtaine d'années sur une nouvelle dimension des langues : la culture, nouvelle problématique qui, complexe et incontournable, apparaît avec l'évolution qu'ont connue les analyses théoriques linguistiques et les sciences anthropologiques, les sciences cognitives et sociolinguistiques. Le travail que nous présentons dans cette thèse s'inscrit, en quelque sorte, dans la continuité de notre mémoire de magistère intitulé « L'enseignement/apprentissage du vocabulaire FLE dans le secondaire : problèmes et perspectives ».<sup>1</sup>

Cependant, dans ce second travail, c'est- la dimension culturelle de la langue française que nous allons faire ressortir et dont nous tenterons d'évaluer l'impact sur l'enseignement. Le français, héritage de l'histoire, est toujours enseigné ; cependant l'Algérie indépendante, en pleine reconstruction nationale et identitaire, perçoit avec une grande distance, le problème des cultures étrangères et en particulier celui de la culture française. Beaucoup de thèses en effet ont eu comme thèmes cette problématique : Tifour Tameur (2015-2016), Akila Boughazi (2016-2017), Dakhia mounir (2017-2018).

Ce qui rend difficile et complexe l'enseignement du français. Mais on ne saurait, dans un cadre d'étude scientifique, à savoir notre recherche didactique, en effet, éluder, la présence de plus d'un siècle et demi de la langue française, sa culture, ses interactions avec le parler des Algériens, les traces qu'elle a laissées dans leur vécu. « Il faut être naïf ou ignorant pour ne voir dans une langue vivante qu'un outil de communication comme le sont les langues artificielles. Au-delà des barrières sociales, et comme le démontrent d'innombrables travaux de neurophysiologistes et de psychologues, elle ne se réduit pas à un simple code pour l'échange d'informations, mais elle constitue le creuset même de l'identité de chacun comme a pu l'écrire Régis Debrai, elle n'est pas un instrument, mais un milieu de vie, le fil d'or d'une vitalité longue et singulière. » (Bernard Cassen)<sup>2</sup>. Dans la gestion culturelle, dans l'apprentissage d'une langue étrangère, Patrick Y. Chevrel du centre d'enseignement de l'Université de Nantes (France), nous enseigne qu'il est

---

<sup>1</sup> Bedouhene Nouredine, (2006) sous la direction du professeur Chehad Mohamed Salah

<sup>2</sup> Le Monde Diplomatique, décembre 2011

nécessaire de s'interroger d'abord sur le contact ou non existant entre les deux cultures. Or, sur ce plan-là, on ne saurait nier ce contact, inscrit par l'histoire même du pays.

Notre thèse s'articulera autour de quatre grandes parties. Dans la première, il s'agit d'établir un inventaire des lieux du problème des langues en Algérie. La réalité sociolinguistique de l'Algérie, bien connue, est le lieu de coexistence de plusieurs variétés linguistiques qui est le produit de sa géographie et de son histoire. Le français, imposé de facto comme langue nationale et officielle et, introduit dans l'enseignement pour les autochtones, a investi le vécu des Algériens de façon durable et a marqué le parler algérien d'un lexique massif et d'articulateurs intégrés, irréversiblement. La reconstruction de l'espace, son réaménagement en profondeur a aussi profondément bouleversé l'ordre social, exposant une autre vision et une autre culture. C'est pourquoi il nous a paru opportun d'explorer d'abord l'aspect particulier des rapports des locuteurs algériens avec la langue française et sa civilisation, ce qui devrait aboutir à une reformulation de ces rapports de la place réelle de la langue et de la culture française dans la société algérienne.

En ce qui nous concerne, il s'agit, bien entendu de nous demander d'abord, si la dimension linguistique, mais aussi culturelle ont été prises en charge comme continuité par le système éducatif dans l'enseignement du français. Et, dans cette optique, il est dans l'intérêt de capitaliser et de fructifier des acquis. Il s'agira ensuite dans une deuxième partie de voir la place du français dans le système éducatif algérien après l'indépendance à travers les différentes réformes. Cette période, cruciale, de reconstruction nationale et identitaire, repose en d'autres termes, la présence et le statut de la langue française dans le pays.

La réorganisation du système éducatif et les objectifs assignés aux langues étrangères et en particulier à la langue française restent problématiques par l'ambiguïté même des décisions officielles prises à son sujet d'abord, et son fonctionnement dans la réalité pratique. Deux grandes périodes seront considérées : une première période où le français va fonctionner comme langue seconde (langue de matières), puis comme langue étrangère. Dans un deuxième temps, nous visiterons les manuels (forme et contenu) pour

apprécier l'image qu'ils offrent, dans leur analyse, du pays dont on apprend la langue, en voir les degrés d'intégration de la culture française, sa visibilité. D'autre part, il s'avère nécessaire d'inspecter les manuels de langue arabe (textes) pour en apprécier l'interaction qu'ils offrent avec ceux du français et de s'interroger sur l'ancrage des deux langues principales enseignées et des réalités qu'elles découpent. Car toute langue véhicule nécessairement une vision du monde. Ces deux langues enseignées sont-elles posées dans des rapports concurrentiels où l'une est valorisée aux dépens de l'autre ? Dans quelle mesure ces cultures sont-elles mises en avant et leur rencontre un enrichissement mutuel qui sensibilise à l'altérité et entraîne vers l'interculturel pour assurer un apprentissage riche et de qualité? Questions incontournables dans l'enseignement des langues étrangères, que Zarate a soulevées dans son ouvrage que nous convoquerons dans notre étude. Ce qui nous amène à tenter de saisir l'image que l'apprenant algérien, aujourd'hui, a du pays dont il apprend la langue, information nécessaire pour notre action en classe.

Nous avons privilégié l'analyse du vocabulaire comme centre de la dimension sociale et civilisationnelle dans l'enseignement du français. Le lexique apparaît, en effet, depuis une vingtaine d'années, comme le lieu d'une double dimension dans la langue : dimension morphologique et syntagmatique, dimension sémantique et culturelle.

C'est dans la troisième partie que nous aborderons ce lieu qui nous a paru central dans les langues : le vocabulaire dont nous prétendons avoir montré les limites du choix didactique de son enseignement dans les manuels, dans notre mémoire de magistère. Le vocabulaire considéré comme secondaire est expliqué au gré des textes, généralement avec un sens préétabli et dont on décline tout au plus des nuances comme enrichissements. Cependant cet élément fondamental des langues est un objet complexe rarement définissable « une tête de Méduse [...] toujours là, au centre de la langue, fascinant ceux qui la contemple »<sup>1</sup>. En fait, nos théories de référence sont toujours celles

---

<sup>1</sup> Benveniste : *Les niveaux de l'analyse linguistique*, 1962, repris dans *Problèmes de linguistique générale*, t. 1, p. 126, cité par Mortureux. F. in *La lexicologie entre langue et discours*, p.70 2<sup>e</sup> édition Armand Colin.

de la tradition qui posent le mot sous l'aspect d'un simple problème de contenu reflétant une réalité dans la tradition saussurienne signifiant/signifié.

En effet, les analyses sémiques, distributionnelles si elles ouvrent le champ à l'analyse et permettent une première prise sur le sens, restent toujours dans le domaine du mot renfermant un contenu. Il nous faut signaler qu'aujourd'hui la didactique du lexique revisite ses positions et parle de compétence lexicale. Car la question de l'acquisition du lexique lors de l'apprentissage d'une langue apparaît comme crucial et pose le problème du fonctionnement des mots. Les vocabulaires sont, aujourd'hui, considérés par la recherche linguistique comme les « pivots de la langue autour desquels s'organisent toutes les données (phonématiques, morphologiques, syntaxiques, sémantiques et rhétoriques) qui conditionnent leur insertion dans le discours » (Treville et Duquette, 1966 : p.11) La communication dans la diversité des discours impose le choix approprié des mots. De nouvelles problématiques, en effet, telle la phraséologie (collocations, expressions figées...) mobilisent les chercheurs et remettent au premier plan la didactique du lexique. Ce type d'expressions éminemment culturel, par sa composition complexe donne une idée sur les virtualités lexicales.

Ainsi, la réflexion didactique a vu s'opérer des changements dans ses démarches et s'enrichir de nouvelles théories de référence, ces dernières années. Il n'est plus possible d'envisager l'apprentissage du lexique sous le prisme du signifiant/signifié. « C'est que la problématique lexicale me semble d'abord devoir être traitée comme une interface : elle établit des ponts avec la catégorisation et la cognition, avec les discours, et donc avec l'énonciation, ainsi qu'avec la syntaxe bien évidemment ». <sup>1</sup> Et, dans ce profond renouvellement didactique, la dimension culturelle a été reconnue comme fondamentale pour l'apprentissage, dans le vocabulaire. L'hypothèse de la relativité linguistique de Sapir/Whorf se fonde sur l'idée que chaque langue véhicule une certaine représentation

---

<sup>1</sup> Francis Grossmann, « Didactique du lexique : état des lieux et nouvelles orientations », Pratiques [En ligne], 149-150 | 2011, mis en ligne le 17 juin 2014, consulté le 19 septembre 2016. URL : <http://pratiques.revues.org/1732> ; DOI : 10.4000/pratiques.1732



du monde et son lexique exprime une réalité différente d'une culture à l'autre.

Aussi, s'est-il avéré, aujourd'hui, qu'il est vain d'envisager l'enseignement d'une langue étrangère sans la prise en charge prioritairement de sa culture

C'est donc la dimension humaine, aujourd'hui, que les didacticiens perçoivent comme fondamentale dans l'enseignement des langues. Les réalités culturelles que les différentes langues expriment sont le lieu de l'altérité qui constitue des obstacles à la compréhension correcte de la langue étrangère, et aux réactions adéquates de l'étranger aux sollicitations des natifs dont il est censé avoir appris la langue. Par ailleurs, la compréhension interculturelle ouvre à la tolérance et jette le pont du dialogue. Il serait, donc, dans un souci pédagogique, rationnel de dépasser certains préalables et d'envisager avec l'enseignement de la langue, l'enseignement de sa culture. Dans cette perspective, c'est aussi dépasser la tradition qui n'a jamais vu dans le vocabulaire qu'un complément de la grammaire et poser son enseignement comme fondamental.

Ce travail doit impérativement mener à un commentaire fondé sur les théories les plus en vue qui sous-tendent la didactique de l'enseignement de la culture d'une langue étrangère pour ouvrir les perspectives d'un renouvellement de l'enseignement du français. Proposer un projet qui ouvre les pistes à un enseignement de la langue avec sa culture.

Voilà pourquoi dans notre quatrième et dernière partie nous proposerons un ensemble de réflexions théoriques qui ont posé le problème de cette dimension nouvelle en didactique, mais aussi des modèles pratiques pour la classe.

Il faut prendre, cependant, en compte que l'enseignement de la culture, relativement récent en didactique, ne fait pas l'unanimité tant en ce qui concerne l'objet lui-même, que les démarches préconisées pour son apprentissage. Notre sujet étant bien ciblé : le vocabulaire, nous reviendrons dans cette partie sur les différentes méthodologies de son enseignement et la place qu'ils accordent à la culture, leur évolution.

Nous nous appuyerons dans ce domaine sur le concept de Didactologie/didactique des langues et des cultures lié à Galisson concevable sur un double plan. Celui d'éveiller les enseignants à la complexité de leur rôle, qui en plus de communiquer des connaissances, de sensibiliser les apprenants à la culture de la langue. Un deuxième plan beaucoup plus

pratique, plus près des préoccupations directes de l'enseignant : celui d'offrir à la réflexion des modèles de conduite des classes prenant en charge l'apprentissage de la culture. Nous travaillerons sur la lexiculture, concept lié à Galisson qui a fourni une prodigieuse réflexion dans le domaine de la didactique des langues étrangères et particulièrement dans celui du vocabulaire comme lieu de culture.

**PREMIÈRE PARTIE**  
**ÉTAT DES LIEUX : LANGUES ET CULTURES**  
**EN ALGÉRIE**

**CHAPITRE I :**  
**LES LANGUES DANS L'HISTOIRE DE**  
**L'ALGERIE**

## **Introduction**

Il est nécessaire, comme nous l'avons signalé en introduction, d'être renseigné sur la langue maternelle et la culture du public visé pour enseigner une langue étrangère. La particularité du public algérien en ce qui concerne les langues usuelles est, peut-être, unique au monde. Soumise, depuis la nuit des temps à d'incessantes invasions, l'Algérie n'a cessé de subir l'influence d'idiomes étrangers qui débordaient, en marquant, plus ou moins, les parlers locaux qui, à l'origine, étaient berbères. Le français, dernière présence, montre cependant une prégnance incontestable. Il fait apparaître un continuum tout à fait spécifique, d'abord durant la présence française, sa civilisation, sa culture, ensuite à partir de l'indépendance par les vicissitudes qu'a connues son enseignement. Il serait, peut-être, utile de revenir sur l'histoire des langues en Algérie pour voir la rencontre d'une multitude de parlers divers qui, après une lente maturation, sont assimilés dans un code, désigné par le vocable « dialecte algérien » et parmi lesquels le français a joué et joue à l'heure actuelle un rôle important.

### **1. L'antiquité**

« La multiplicité des langues (...) Est un lot commun même si elle se manifeste, différemment selon le cas » (J.L.Calvet, 2004)

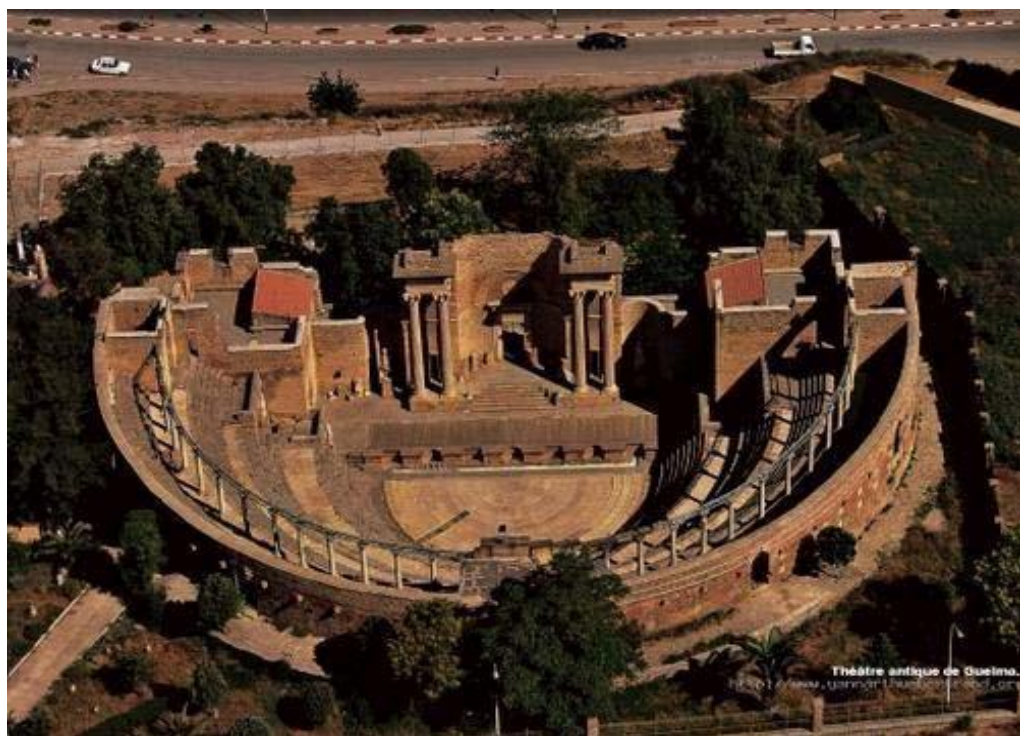
Il est connu que l'Afrique du Nord en général et, l'Algérie en particulier ont subi la présence de nombreuses conquêtes. Ces présences plus ou moins longues dont les acteurs sont venus parfois de régions lointaines ont entraîné des brassages linguistiques et culturels indélébiles que n'ont connus peut-être ni le Maroc ni la Tunisie.

Il est un fait indéniable que les premiers habitants de l'Algérie sont les Berbères désignés par les Romains du nom de Numides (NUMIDIE). Leur idiome, le berbère est vieux de 5000 ans.<sup>1</sup> Cet idiome va entrer en contact avec le punique, langue de Carthage dont la civilisation a rayonné sur la Numidie. Des restes de punique subsistent dans les dialectes. Rome occupe l'Afrique du Nord après la chute de Carthage. Le latin s'installe en Afrique du Nord. Les Romains s'installent en Algérie et transmettent la culture grecque

---

<sup>1</sup> Benrabah M. (1999) *Langue et pouvoir en Algérie*, Paris, Edition Séguier

ainsi que leur propre culture. Les vestiges romains sont assez évocateurs de la présence sensible de leur civilisation (Cirta) Constantine, (Sitifis) Sétif, (Césarée) Cherchell...certaines couches sociales se romanisent et adoptent le latin comme langue.



La figure la plus illustre, entre autres de la Berbérie romanisée est sans conteste Saint Augustin dont une majestueuse statue surplombe la ville d'Annaba(Bône). Ses écrits en

latin font toujours autorité. Période aussi de forte christianisation, faudrait-il encore signaler. Voici un tableau présentant la configuration linguistique antique, emprunté à Dalila Morsly<sup>1</sup>



Basilique Saint Augustin

Période romaine allant de- 40au IV siècle

Latin langue officielle	Églises Écrits Quotidien	Berbère Quotidien	Punique Quotidien
-------------------------	--------------------------------	----------------------	----------------------

Cette première réalité sociolinguistique va être profondément modifiée par la conquête arabe.

---

<sup>1</sup> « *Alger plurilingues* » in plurilinguismes n°12, 1996

## 2. La période médiévale

Cette configuration sociolinguistique va être totalement modifiée par la conquête arabe. À la veille de la pénétration française, le pays totalement islamisé voit l'arabe prendre le relai du latin. Mais il faudrait, peut-être, souligner que les premiers envahisseurs arabes n'ont pas eu d'influence langagière notable, leur but étant essentiellement religieux. C'est les Banu-Hillal qui auront un impact sur les autochtones, leur langue va se répandre, langue parlée faut-il signaler. Si bien que deux variétés de parler vont coexister : une variété citadine véhiculée par les premiers conquérants et une variété bédouine transmise par les Banu-Hillal. (M.Benrabah)<sup>1</sup> Ainsi, le paysage linguistique algérien change pour prendre la configuration suivante : (Morsly)<sup>2</sup>

<u>Arabe</u> Écrits Religion, Mosquée Prière Justice	<u>Langues maternelles</u> Dialectes (arabe parlé et berbère)
---	---

De même que durant la présence romaine, certaines élites citadines s'emparent de la langue arabe et développent poésie, culture et art. Ibn Rasiq, de père chrétien s'illustrera dans les lettres et poésie. Toutefois, le destin des langues ne va pas s'arrêter à cette période. À partir du 15<sup>e</sup> siècle, durant la présence turque, va se jouer un brassage cosmopolite de langue d'une originalité exceptionnelle.

---

<sup>1</sup> M.Benrabah, *op.cit.* 1999.

<sup>2</sup> Dalila Morsly, *op.cit.*n°12



### 3. Le brassage des langues

Portugais et Espagnols se sont lancés à l'assaut des côtes algériennes et ont occupé les ports d'Oran, de Mers El Kabîr, de Bougie, Melilla. Appelés, les Turcs s'installent à leur tour en Algérie et administrent à leur tour le pays. La langue turque marqua peu les parlers locaux. Par contre, les villes côtières comme Alger, Oran, Mostaganem, vécurent un cosmopolitisme, favorisant un mélange de langues inédit. Période de foisonnement lexical, importé tous azimuts. «Les Turcs apprennent des rudiments d'arabe ou font appel à des interprètes pour communiquer en arabe ou en berbère avec la population locale ».<sup>1</sup>

En ce qui concerne les langues européennes, il faut signaler une présence importante de l'espagnol à l'Ouest du pays et de l'italien à l'est. La majorité des citoyens dans les villes parlent l'arabe local et les citoyens juifs le judéo- arabe. Ce contact de langues va connaître un métissage pour servir de langue de communication et se constituer en «lingua franca » qui va se répandre comme langue pour les échanges commerciaux en méditerranée.

« Cette langue est neutre et n'est pas marquée par un territoire ou une Souveraineté. Ni langue de civilisation, ni langue de culture, cet objet composite fait d'un mélange de mots italiens, espagnols, portugais, français et arabes, est toujours la langue de l'autre, un trait d'union « quasi organique » ( p. 114) entre Orient et Europe, un lieu d'échange, sorte de « no man's langue » ( p.207) qui n'appartient à personne ».<sup>2</sup> C'est par son intermédiaire qu'un grand nombre de mots relevant de la navigation, de l'artillerie marine et de poissons figurent dans les dialectes algériens des villes.

Il est clair que cette diversité linguistique a influé considérablement sur ce qui devenait l'arabe dialectal ou plus précisément l'arabe algérien. Il est donc indiscutable que cet arabe, venu à l'origine du Moyen-Orient et qui s'est installé par le contact et la religion, a irréfutablement évolué de manière particulière et acquis une spécificité. L'arabe

---

<sup>1</sup> Charles André Julien, 1961. *Histoire de l'Afrique du Nord* Edition Payot, Paris.

<sup>2</sup> Cecile Canut, « Dakhliya, Jocelyne. — *Lingua franca* », *Cahiers d'études africaines* [En ligne], 2011, mis en ligne le 16 décembre 2011, consulté le 13 août 2016. URL : <http://etudesafricaines.revues.org/14308>

magrébin en général, et celui algérien en particulier se distingue nécessairement de ceux du Moyen-Orient en ce que les socles sur lesquels est venu se greffer cette langue arabe est différent. Et, dès l'origine, faudrait-il le souligner, l'arabe coranique, celui qui est posé toujours comme référent, et que l'on enseigne aujourd'hui, langue officielle et nationale, a fonctionné dans l'imaginaire et a été vécu comme langue liturgique, destinée essentiellement à l'enseignement du coran et les rituels religieux.

C'est dans cet échiquier linguistique, une multitude de *vocables* assurant une communication primaire et une langue arabe, apanage de quelques lettrés religieux, dispensée sans aucun apprentissage sous forme de versets coraniques, mémorisés mécaniquement sans la moindre explication, partout sur le territoire, mais à un public très limité, qu'intervient la langue française durant la colonisation. Dans son célèbre « *Discours sur l'Histoire universelle* », Ibn Khaldoun dans une étude où il a comparé l'enseignement du 1<sup>er</sup> degré dans trois régions géographiques du monde musulman à son époque (le Maghreb, le Moyen-Orient et l'Espagne) déclare : « Au Maghreb, on limite l'instruction des enfants à l'école coranique : orthographe du texte, ses difficultés, variantes apportées par les spécialistes. Rien d'autre n'est abordé – traditions, jurisprudence, poésie ou philologie arabe – tant que l'élève n'a pas réussi à connaître son Coran [...] »<sup>1</sup>

Cette vision liturgique de la langue arabe fortement ancrée à la veille de la présence française va encore se renforcer et prendre un aspect définitif durant l'occupation.

Voici un extrait de « Histoire de l'Afrique du Nord » de Charles André Julien qui rend compte de la diversité des langues à Alger sous l'Empire turc.

La diversité des langues était à peu près aussi grande que celle des races. Le turc était la langue officielle, celle de l'aristocratie militaire et navale, car les renégats finissaient tous par parler turc. L'arabe dialectal gardait une place importante : non seulement, il était parlé par les vieux citadins (Baldis) et par

---

<sup>1</sup> Kamel Kateb, « Les séparations scolaires dans l'Algérie coloniale », *Insaniyat / إنسانيات* [En ligne], 25-26 | 2004, mis en ligne le 14 août 2012, consulté le 13 janvier 2017.

URL : <http://insaniyat.revues.org/6242> ; DOI : 10.4000/insaniyat.6242

les immigrés d'Espagne, mais c'était aussi le seul langage que comprennent les tribus des environs. Haédo ne dit rien du berbère, mais comme il signale la présence à Alger de nombreux Kabyles, établis avec leur famille, on est en droit d'affirmer que les dialectes kabyle et mzabite se parlaient au moins dans certains quartiers et à l'intérieur de bien des maisons. Enfin, les esclaves, quelques commerçants européens, certains renégats d'importation récente, usaient de la lingua franca, langue destinée aux relations pratiques, composée d'arabe, d'espagnol, d'italien de provençal et après la bataille des Trois Rois, de quelques mots portugais. (1961, p.265)

Le contact avec la civilisation européenne du monde musulman qui a été amorcé, comme on a pu le voir depuis l'antiquité romaine, a connu un métissage de langues assez original durant le moyen âge jusqu'à la veille des expéditions coloniales.

« On pense souvent que le métissage est né dans le contexte de la colonisation. Au fond ce qui m'intéresse dans la langue franque, c'est qu'elle nous rappelle que la part d'européanité du monde arabo-musulman ne se réduit pas à l'héritage colonial, mais qu'elle est bien antérieure. Et du coup, il faut cesser de penser les relations entre les deux rives de la méditerranée comme un seul rapport dominants/dominés. »<sup>1</sup>

Les peuples de la Terre ont donc été appelés depuis toujours à se rencontrer pour diverses raisons et leurs langues ont toujours été en contact, pour entrouvrir d'autres manières de voir, d'autres us. La langue franque témoigne de la nécessité d'une langue commune pour échanger et se comprendre.

#### **4. La langue française durant la période coloniale**

Il n'est pas possible d'envisager l'enseignement du français en Algérie, sans un retour sur sa longue et tumultueuse présence dans le pays. Son histoire a construit un vécu dont il serait réaliste de prendre acte.

La présence française va peser sur les parlers locaux de deux manières différentes, durant la colonisation. En effet, dès les premières années de l'occupation, une entreprise

---

<sup>1</sup> [http://www.lemonde.fr/livres/article/2008/11/20/lingua-franca-histoire-d-une-langue-metisse-enmediterranee-de-jocelyne-dakhliya\\_1120823\\_3260.html](http://www.lemonde.fr/livres/article/2008/11/20/lingua-franca-histoire-d-une-langue-metisse-enmediterranee-de-jocelyne-dakhliya_1120823_3260.html)

de francisation est menée en vue d'asseoir définitivement la conquête du pays. Rovigo en 1849, déclare :

« Je regarde la propagation de l'instruction et de notre langue comme le moyen le plus efficace de faire des progrès à notre domination dans ce pays...le vrai prodige à opérer serait de remplacer peu à peu l'arabe par le français(...) qui ne peut manquer de s'étendre parmi les indigènes, surtout si la génération nouvelle vient en foule s'instruire dans nos écoles »<sup>1</sup>

Cette entreprise aura pour corolaire l'interdiction de l'usage de l'arabe qui ne reviendra qu'en 1938. L'arabe est donc réduit dès le début à la clandestinité. L'autre fait déterminant, nous l'avons évoqué plus haut, à la différence des envahisseurs qui ont précédé, la France va profondément transformer le pays aussi bien sur le plan humain, physique qu'économique. Un autre réel se construit qui nécessite des désignations nouvelles, inexistantes aussi bien dans l'arabe classique que dans les parlers locaux.

La réalité linguistique va désormais pour une langue période, se modifier comme suit:<sup>2</sup>

<u>Français</u>	<u>Arabe littéral</u>	<u>Dialectes</u>
Officiel	Religion	Quotidien
Enseignement	Écoles coraniques (officieuses)	
Quotidien		

Nous l'avons souligné, les autochtones vont, comme par le passé assimiler, en le dialectisant, un lexique français massif. On pourrait citer l'essentiel du lexique administratif, du lexique des chemins de fer, du lexique marin celui de la pêche, des noms de poisson. **Il n'ya pas confrontation entre deux langues qui se concurrencent, mais une réalité imposée qui se construit nouvellement et dans laquelle, les autochtones sont fatalement impliqués.** Le recours à l'emprunt est des plus naturels, car nécessaire

---

<sup>1</sup> Cité par Khaoula Taleb- El Ibrahimy 1997, *in les algériens et leurs () langue(s)*. Edition EL Hikmat.

<sup>2</sup> Morsly, *op.cit.* n°12.

pour combler un déficit vital. «Emprunt est un mot ou une expression qu'une communauté linguistique emprunte à une autre langue qui, en général, se limite au lexique. C'est un mécanisme normal dans l'évolution de toute langue. C'est l'un des procédés qui permet d'accroître son vocabulaire dans divers domaines. »(Sudres : 2001).Mais, il faut bien souligner que ce lexique emprunté rend compte d'un autre type de civilisation et est donc dépositaire d'une autre culture. Ce contact imposé de facto va se renforcer avec l'ouverture de l'école et prendre une autre dimension pour les natifs même si le taux de scolarisation est resté faible.(2% en 1883, 5% en 1902, 4,5%, en 1912, 5% en1914, 8,9% en 1938 et seulement 15% en 1954, avec 85% d'analphabètes).<sup>1</sup>

#### **4.1. Les effets de la scolarisation**

À cet univers francophone, imposé de fait, va donc s'ajouter le phénomène de scolarisation des autochtones à partir de 1833. Les autochtones, après un refus passif, s'ouvriront progressivement à la langue française pour la demander, par la suite, explicitement. C'est ainsi que les écoles vont accueillir de plus en plus d'élèves.

« ...l'attitude des Algériens envers l'école française va sensiblement évoluer, passant du refus farouche à la revendication du droit à l'instruction. L'école, désormais, dissociée des autres aspects de la colonisation, sera bientôt considérée comme une nécessité et un moyen de promotion économique. Les Algériens vont mesurer dès lors l'avantage qu'ils peuvent tirer de la scolarisation pour leur inscription sociale dans l'ordre colonial, accès à la fonction publique, aux professions libérales, aux emplois économiques ».<sup>2</sup>

Les Algériens vont entrer en contact avec le français écrit. L'alphabet français, de caractères latins, qui investit l'espace, pénètre dans les maisons va s'inscrire durablement.

---

<sup>1</sup> Cité par Khaoula Taleb Ibrahimy In « *L'Algérie : coexistence et concurrence des langues* », L'Année du Maghreb, 2004.URL : <http://année-maghreb.revues.org/305>

<sup>2</sup> Khaoula Taleb Ibrahimy, *L'Algérie : coexistence et concurrences des langues*, l'année du Maghreb, I, 2006, 207-218.

Par ailleurs, cette scolarisation va créer des élites. Du coup, le français prend le statut de langue de prestige, mais aussi liée à la nécessité au regard des natifs.

C'est le véhicule qui permet de se hisser au niveau du dominateur et qui ouvre des perspectives pour le travail et tout le reste. On en peut mesurer dès lors les conséquences heureuses pour la langue française qui va désormais être désirée et recherchée. A partir de 1920 naît le roman écrit par des musulmans en langue française. Et, c'est ainsi que l'on va passer d'une assimilation passive de mots vers un glissement qui affectera aussi la morphosyntaxe.

Les dialectes locaux, en effet, n'étant pas soumis à des normes syntaxiques rigoureuses vont être perméables aux structures syntaxiques du français. Des articulateurs qui structurent grammaticalement la phrase française pour relier les relations logiques (donc, parce que ...) investissent les dialectes et s'installent définitivement aujourd'hui, ils ne sont plus perçus comme des mots étrangers.

### **Conclusion**

Notre point de vue est que l'alternance codique, arabe algérien et français, s'est amorcée durant cette période, pratique langagière imposée pour les raisons que nous avons évoquées, et qui va évoluer progressivement vers un mixage que nous analyserons ultérieurement.

**CHAPITRE II :**  
**LA LANGUE FRANÇAISE A**  
**PARTIR DE L'INDEPENDANCE**

## Introduction

C'est à partir de l'indépendance que s'amorcent en Algérie des réaménagements en profondeur dans l'éducation nationale. Cette période cruciale va revisiter la présence de l'enseignement des langues étrangères et leurs objectifs dans le système éducatif. La langue française va fonctionner différemment selon deux grandes périodes.

### 1. Le français langue de matière

La période indépendance va encore être le théâtre d'un nouvel échiquier linguistique.

La nouvelle configuration linguistique est désormais la suivante :

<u>Arabe littéral</u>	<u>Dialecte</u>	<u>Berbère</u>	<u>Français</u>
Langue officielle	Quotidien	Quotidien	Langue étrangère
Enseignement			Enseignement
Écrits			Médias
			Quotidien

C'est à partir de l'indépendance que l'usage du français s'est généralisé en Algérie. « C'est après l'indépendance que sa reconnaissance a véritablement explosé en Algérie par l'extension de l'enseignement, les campagnes d'alphabétisation et de développement. »<sup>1</sup>, il perd, cependant, en profondeur. Toutefois, on peut distinguer deux périodes où la langue française va être présente et fonctionner de manière différente.

En effet les efforts colossaux de scolarisation déployés par l'État algérien expliquent l'expansion de la langue française après 1962. En engageant tous les Algériens diplômés ou simplement instruits, et ils l'étaient tous en langue française, en faisant appel justement à la coopération étrangère (essentiellement française). Une situation bilingue de fait a été établie dans la société et dans le système éducatif. Et, pendant une longue période le français va fonctionner pleinement comme langue d'enseignement et comme

---

<sup>1</sup> L'Algérie pays francophone ? Traversées francophones, dir. Katia Malaussena et Grerard Snzicer ; éd. Suzanna Hunter ; Genève 2010.



langue de matière, puis progressivement une dualité linguistique va caractériser le système scolaire due aux réformes que les institutions opèrent et les fonctions qu'elles assignent aux deux langues, l'arabe et le français.

Pour un tiers des classes, l'enseignement se faisait entièrement en langue arabe, tandis que dans les deux autres tiers, l'enseignement se faisait simultanément en langue arabe, et en français pour les matières scientifiques.

Le français est enseigné à partir de la troisième année au primaire. L'enseignement secondaire connut la même dualité jusqu'en 1989, date de son arabisation totale et où le français est désormais décrété langue étrangère. Dans l'enseignement supérieur, il se maintient dans les filières scientifiques et techniques. Mais si le français a été réduit dans le système éducatif, conséquence de l'arabisation générale, son utilisation, dans la société, reste prépondérante. Et, c'est assez significatif à notre sens.

La langue française reste d'usage dans les secteurs économiques et financiers. Elle occupe la première place dans les médias écrits ; les quotidiens et les périodiques en langue française qui connaissent la plus large diffusion, comme le montrent les tableaux suivants (Taleb-Ibrahimi 1997 : 41).

<u>En langue française</u>	<u>Quotidiens</u>	<u>En langue française</u>	<u>Périodiques</u>
ElMoujahid	367.000	Algérie Actualité	235000
Horizon	15.000	El HadeF	125000
		Actualité économie	90.000
		Révolution africaine	50.000
<u>En langue arabe</u>	<u>Quotidiens</u>	<u>En langue arabe</u>	<u>Périodiques</u>
Echaab	75000	Adwa	30000
El Massa	45000	Almuntakhab	120000
El djoumhouria	40000		
En Nassr	60000		

Parmi les médias audiovisuels, la chaîne radiodiffusée en français principalement ainsi que les chaînes françaises Monté Carlo, France Inter et Radio Méditerranée diffusant à partir de Tanger, connaissent une forte audience chez les jeunes. D'un autre côté, les émissions de télévision en langue française restent importantes (longs métrages de fiction, séries américaines, documentaires, reportages ceux du commandant Cousteau avaient un aura particulier), et concurrencent les émissions en langue arabe importées du Moyen-Orient.

L'édition et la diffusion du livre en langue française occupent toujours une place certaine au moment où d'énormes efforts sont déployés pour la promotion du livre arabe.

Indicateurs relatifs aux foires du livre

(Titres édités par l'ENAL. Entreprise Nationale du Livre)

Années	1984	1985	1986
Titres édités	15562	11139	14323
En langue nationale	9834	6610	5852
En langue française	5728	4529	8471
Exemplaires	3172746	4723380	4322309
En langue nationale	2144384	3313526	1605233
En langue étrangère	1028362	1409854	27270776

Il faut souligner que l'Office des Publications Universitaires, en dix ans d'activité, a publié 1304 titres dont 466 en langue nationale et 838 en langue étrangère (LE); 205 publications (69 en LN et 136 en LE) et a diffusé 8.200.000 volumes (2.600.000 en LN et 5.600.000 en LE).<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Résolution du Comité Central de Décembre 79. Documents du Parti FLN. Cité par Kh. T. Ibrahim in « Les Algériens et leur(s) langue(s) ». 1997

Cette première période (1962-1990) va donc activer pleinement la langue française et conforter la prégnance de son pouvoir symbolique, par le fait **qu'elle s'installe dans la durée comme outil incontournable de transition et de reconstruction nationale.**

## **2. le français langue étrangère**

À partir de 1990, l'enseignement dans l'Éducation Nationale est totalement arabisé ainsi que les sciences sociales à l'université ; le français prend le statut de langue étrangère. Des instructions et des lois sont votées pour l'utilisation stricte de la langue arabe qui, généralement, restent lettre morte. Car, faut-il noter, paradoxalement la langue française, se maintient dans l'officialité sur le plan de l'écrit aussi bien que sur celui de l'oral.

Ainsi, en ce qui concerne l'écrit, ce sont le journal officiel de la République Algérienne qui est édité en langue française et en langue arabe et des journaux étatiques tels El moujahid, les sites internet des différents ministères du gouvernement de l'État algérien attestent bien de son emploi officiel. Quant à l'aspect oral, il est consacré par les chaînes de radio « Alger chaîne 3 » et la télévision « Canal Algérie » dans lesquelles les responsables s'expriment en français.

Cet état de fait rend compte de la présence d'une langue bien ancrée qu'on ne saurait ignorer. Elle a baigné le vécu des Algériens et imprégné les esprits pour laisser des traces ineffaçables. Elle ne saurait être évacuée des consciences et sa prégnance est forte si bien qu'elle s'installe dans la durée.

En fait, on peut soutenir que par son histoire dans notre pays, par sa maîtrise, aujourd'hui, indispensable même problématique, indiscutablement communicationnelle et performante, la langue française s'est insensiblement imposée aux Algériens.

Cette réalité est bien reconnue par le Haut Conseil de la Francophonie qui en 1993 indique dans les statistiques officielles que 60% des Algériens peuvent être considérés comme des francophones réels ou occasionnels, 30% comme des francophones réels et 30% forment la catégorie des francophones occasionnels. Et le même HCF affirme que sans être membre de la francophonie, l'Algérie est le premier consommateur de produits culturels français en Afrique. Qu'en est-il des 40% qui restent ? Même si elle n'est pas

catégorisée, cette frange entretient à l'évidence un rapport certain avec la langue française.

Ainsi, la sensibilité des Algériens pour le français, amorcée durant la colonisation, est consacrée par la généralisation de son enseignement qui reste le code le plus influent, et pour la première fois embrassant tout le territoire national. Des langues vernaculaires mêlées à un arabe dialectisé, nourries constamment par un lexique venant du français avec lequel elles sont en interaction. La langue arabe restant limitée à l'espace scolaire et n'échappant pas elle-même à l'interaction avec le français comme nous le montrerons à la suite dans ce travail.

### **Conclusion**

La réalité linguistique algérienne se présente comme suit : un arabe algérien et une langue amazighe avec ses variantes, évoluent en parallèle avec l'arabe et le français tous deux présents, avec des statuts différents certes, dans l'enseignement, l'administration et les médias. Avec, cependant, le français qui reste favorisé, en tant que moyen plus ouvert sur le monde, par les chaînes satellitaires, largement suivies et internet. Il nous semble permis d'affirmer, après cela, que les Algériens, dans leur grande majorité, scolarisés ou non possèdent une compétence passive du français.

**CHAPITRE III :**  
**DES RAPPORTS SPECIFIQUES :**  
**ALGERIENS ET CULTURE FRANÇAISE**

## **Introduction**

Le parler algérien fut par le passé et demeure une nébuleuse perméable à tous les vocables, une langue jamais fixée et en constante reconstitution. Mais, il faut dire, par ailleurs, que cette langue reste fort réduite et limite l'être dans sa perception de la réalité. Aussi tant que l'Algérien vivait une réalité figée, un quotidien somme toute sans changement perceptible, le parler pouvait répondre à l'essentiel des relations et de la communication. Cependant avec la nouvelle réalité, la langue française s'est fatalement inscrite dans l'univers algérien de différentes manières. Avec une originalité remarquable dans les échanges quotidiens, elle a donné naissance aussi à une littérature dynamique.

### **1. Réalité culturelle et linguistique algérienne**

La civilisation arabe n'a pas modifié profondément le vécu des Algériens par la langue, mais par le dogme religieux qui, au fil du temps, assure l'ancrage viscéral de l'islam et projette dans l'imaginaire cette notion de communauté dans la foi.

Pas plus les Turcs n'ont joué ce rôle sinon de léguer un lexique fort réduit. C'est, nous semble-t-il, la présence française qui, en modifiant le paysage, en imposant une vision totalement différente, a introduit un autre réel qui obligeait les Algériens dans une première étape à un emprunt massif de mots, mais aussi à s'impliquer et à se prononcer sur cette nouvelle réalité. Ces vocables intégrés et assimilés vont se fixer et enrichir le fond lexical du parler quotidien. Voilà pourquoi, paradoxalement, en dépit des efforts guère épargnés, déployés par un État puissamment centralisateur dans sa politique d'arabisation, le recours à l'emprunt lexical massif à la langue française reste toujours d'actualité après l'indépendance.

Par ailleurs, aujourd'hui l'exigence de modernité, imposée par la mondialisation, le lien exclusivement organique que l'Algérien entretient avec la consommation des produits européens (technologiques et autres) envahissant massivement son vécu, qui obligent celui-ci à ce recours. La langue française qui demeure, de par son histoire, l'ultime recours, le retour massif de la parabole dans les foyers aujourd'hui, fait indiscutablement de son univers une dimension inhérente à la réalité algérienne, vécue consciemment ou inconsciemment. La langue anglaise étant toujours moins présente, voire quasi absente.

Il n'est pour confirmer cela que de s'appuyer sur une étude réalisée par le professeur Derradji Yacine<sup>1</sup>, confirmée par des statistiques officielles d'une autre étude menée par le CNEAP<sup>2</sup> qui ont été publiées après que la langue étrangère a été optionnelle dès la quatrième année, le choix entre l'anglais et le français comme langue étrangère première. Le choix s'est porté en effet en premier pour la langue française.

Nous exposons ci-après l'essentiel de l'étude faite par le professeur cité, avec les statistiques :

Il faut rappeler que la débâcle qu'a connue le pays à partir des années 1990 a favorisé une mise en place de réformes sociales, culturelles et économiques dont certaines ont touché l'institution éducative. Dans l'Éducation nationale, pour ainsi dire, une réforme consistait à substituer la langue anglaise à la langue française dès la quatrième année du premier cycle de l'école fondamentale. Dès 1993, l'enseignement de l'anglais devient possible comme première langue étrangère au primaire : c'est donc un enseignement optionnel en concurrence avec la langue française. Le choix de cette première langue est laissé aux parents des enfants. Réduite, pour ne pas dire presque inexistante, la langue anglaise est, cependant, présentée comme la langue des sciences et des techniques par les tenants de la réforme. La réalité a contredit cela. En effet l'attraction de cette langue n'a eu qu'un effet tout relatif : son impact est fort limité par la réalité sociolinguistique et culturelle des Algériens.

En effet, les statistiques publiées à propos sont fort éloquentes. Ainsi en 1996 dans la seule wilaya de Constantine (wilaya prise comme argument) dans le premier et deuxième cycle de l'école fondamentale, 5609 élèves sont inscrits en anglais contre 121420 en français. La répartition par année scolaire nous montre selon le tableau suivant une nette régression dans les effectifs des élèves entre la quatrième année et la sixième année du deuxième cycle de l'école fondamentale.

---

<sup>1</sup> Derradji, Y. *Le français en Afrique*, Revue du Réseau des Observatoires du Français Contemporain en Afrique

<sup>2</sup> Centre National d'Etudes et d'Analyse pour la Planification

4 <sup>e</sup> ANNÉE SCOLAIRE	5 <sup>e</sup> ANNÉE SCOLAIRE	6 <sup>e</sup> ANNÉE SCOLAIRE
3.196	2.166	247

Dès 1997, on amorce une baisse des effectifs qui se confirme au fil des années qui passent. Ainsi que le montre le tableau ci-après.

4 <sup>e</sup> ANNÉE SCOLAIRE	5 <sup>e</sup> ANNÉE SCOLAIRE	6 <sup>e</sup> ANNÉE SCOLAIRE
2409	2337	227

En 1998, cette tendance à la baisse des effectifs s'accroît davantage. Il n'y a, en effet, que 2.065 élèves qui ont été orientés par leurs parents vers les cours d'anglais. On peut remarquer aussi à la lecture des données une nette réduction des effectifs de la première année d'apprentissage de l'anglais : 30196 pour l'année 95/96, 2409 pour 96/97 et encore moins pour 97/98, 2065. Au niveau national les statistiques de 1996 et de 1998 données par le Ministère de l'Éducation Nationale pour le nombre des élèves ayant opté pour l'anglais sont les suivants :

	1996	1998
4 <sup>e</sup> ANNÉE	24.213	13.600
5 <sup>e</sup> ANNÉE	25.401	17.677
6 <sup>e</sup> ANNÉE	9393	24.673
TOTAL	59.007 inscrits	55.950 inscrits

Pour ainsi dire, en 1995/96 sur les 4.617.728 élèves inscrits dans le cycle fondamental de l'école algérienne où le choix est obligatoire de suivre un enseignement de langue étrangère, français ou anglais, seuls 59.007 suivaient la branche anglaise soit 01,27% de la population scolarisée dans le cycle. De plus pour 97/98, sur 4.719137 élèves inscrits dans le même cycle, seulement 55.950 élèves suivaient l'enseignement en anglais à la place du



français, soit 01,28% de la population scolarisée dans le cycle. Tous ces chiffres officiels montrent à l'évidence que les parents d'élèves optent sans hésitation pour la langue française. Cette préférence pour le français est bien confirmée par deux études : une première étude menée par le CNEAP visant 1800 parents et la deuxième, une recherche universitaire visant 1700 étudiants de l'université de Constantine.

Ainsi, à la lumière de cette étude et des données statistiques du Ministère de l'Éducation nationale, il s'affirme bien une franche préférence pour la langue française. Choisi par 98,72% de la population, ce choix confirme ce que nous avons avancé jusqu'ici : la langue française s'impose d'abord par son prestige et d'autre part par sa forte présence sur le marché linguistique algérien. Cette présence témoigne d'un type culturel tout à fait original qui n'est pas sans lien avec notre objet : l'enseignement du vocabulaire et son rapport avec la culture.

## **2. Réalité linguistique algérienne et langue française**

À présent, chacun de ses chers disparus et moi, à intervalles irréguliers, nous parlons pleinement en français. Cette langue coule, ou se tisse, ou s'emmêle, mais ni masquée ni figurante voilée prenant la place d'une autre, la sœur de nuit ; non, elle se déploie entre nous, vraiment elle-même, comment dire, à part entière. Tardivement, notre parler devient simple !<sup>1</sup>

Nous allons, pour corroborer nos affirmations, analyser plusieurs types de communication : le discours publicitaire de la téléphonie et le rap échantillon de contact des langues, expression d'un paradigme et d'une culture en gestation. D'autre part, examiner des œuvres de littérature magrébine, univers par essence de l'interlangue et du métissage des cultures.

---

<sup>1</sup> Assia Djebar : *Le blanc d'Algérie*, Albin Michel, Edition du 04 janvier, p. 16, 2014.

## 2.1. L'usage au quotidien

« Parler de pratiques langagières revient à évoquer la notion d'identité. Tout discours est chargé d'un sens qui, explicitement ou implicitement, équivaut à dire aux autres et à soi, qui je suis ».<sup>1</sup>

Il est bien connu, en effet, que l'essentiel de l'échange au quotidien de l'Algérien se réalise par le contact des dialectes avec le français. Les conséquences de ce bilinguisme sont bien connues : *interférences, emprunts, calques, mais aussi code mixing et code switching*.

L'interférence, phénomène individuel, est subie et constitue un écart par rapport à la norme. Elle est définie, en effet, comme transfert inapproprié, intrusion incontrôlée. Elle affecte aussi bien la phonétique, le lexique que la syntaxe. Elle intéresse directement les analyses didactiques dans l'apprentissage des langues. Alors que l'emprunt est l'usage volontaire de choix d'unités linguistiques d'un code à un autre. Nous avons évoqué ce phénomène plus haut, comme une nécessité pour les Algériens de répondre aux besoins techniques, scientifiques et pour rendre compte de la culture universelle. Nous pouvons citer, dans cette catégorie, le calque qui en est un type particulier puisqu'il consiste en la traduction *ad litteram* d'un mot étranger et suit la lettre plutôt que l'esprit et peut être d'un enrichissement pour la langue emprunteuse. Toutes ces pratiques langagières sont présentes dans le dialecte algérien.

Cependant ce qui nous intéresse ici c'est ce que les linguistes désignent par alternance codique et qui se réalise selon deux types dont la distinction reste problématique : le code mixing et le code switching, « *La distinction entre code switching et code mixing est difficile à comprendre puisque la définition du premier est donnée en termes psychologiques et celle du deuxième en termes linguistiques* » (Gardner

Chloros, 1983 : p. 24). Si le code mixing est perçu comme un mélange de code en contexte bilingue sans recherche d'effet, mis en action seulement par les besoins de la communication, le code switching relève d'une stratégie mise en place par les locuteurs bilingues. Le code switching est un choix décidé en fonction de l'interlocuteur, du

---

<sup>1</sup> Synergie France n°1 2003

contexte, du sujet de conversation et aussi de l'utilité pragmatique. Or, comme le montre notre corpus, le message publicitaire use essentiellement de code switching et nous pouvons y reconnaître toute la typologie de Gumperz (1982 :75).

Il est intéressant de se pencher sur la forme du discours de la publicité. Celui-ci vise la masse, c'est un discours qui fonctionne en étroite relation avec la culture, objet de notre propos. D'éminents sociologues qui ont analysé ce phénomène ont mis en exergue cette relation : publicité et culture. Nous citons entre autres :

«La publicité est la mise en action culturelle d'un produit ou d'un service, ce qui nous rapproche de la notion de « cultures en actes » qui valorise « la relation à l'autre comme communication entre acteurs sociaux qui manifestent dans un contexte situationnel spécifique les indices d'une appartenance culturelle. » (Abdallah-Preteille, 1996 :.29-38).

Ainsi pour illustrer nos propos, nous prenons en exemple le discours publicitaire, abondamment analysé dans les travaux universitaires, car illustrant indiscutablement cette alternance, le plus présent en Algérie actuellement. Il s'agit de celui de la téléphonie mobile, présent sur le marché par trois grands opérateurs : Djezzy, Mobilis, Nedjma qui se concurrencent fortement.

Nous présentons ci-dessous un échantillon de messages publicitaires affichés par ces opérateurs :

- 1-« Mets du **zhoo** dans ton mobile » (Nedjma)
- 2-« Fort bazzaf Algérie ( Nédjma)
- 3-« **Almoukalama** bi quatre dinars **Nahwa gaa** les réseaux. » (Nedjma)
- 4-« Promo ALLO **Ramadan**. Ta femme ne va pas te lâcher. » (Djezzy)
- 5-« Sahrat Ramadan m3a lasshab. »
- 6-« Pomo ALLO Ramadan. Ton mari n'a pas fini de faire le menu. » (Djezzy)
- 7-« Ich la vie »
- 8-Il est temps de changer pour Nedjma **plus**, la meilleure **puce** sur le marché.

La première observation que l'on pourrait relever en jetant un regard sur ces messages publicitaires, c'est qu'ils sont écrits entièrement en français (caractères latins).Cependant,

les énoncés ne sont qu'exceptionnellement formulés entièrement en langue française. Rédigés en caractères latins, en effet, ils se présentent comme tout simplement des énoncés français aux yeux de tous. Le publicitaire joue, ici, sans contexte sur la prégnance du pouvoir symbolique de la langue française, son prestige, son usage distinctif. Il en est ainsi des enseignes sur les devantures commerciales qui, imposées en arabe, sont doublées en français, sinon uniquement en français, comme nous pouvons le constater sur les images exposées ci-après.







Qu'en est-il réellement de la langue utilisée et des discours produits dans la publicité ?

Les messages (1), (2), (4), et (10) ne sont pas entièrement formulés en langue française. Nous avons, sous l'apparence d'une seule langue, en réalité deux langues : le français et l'arabe, rédigés en caractères latins. Ce qui reflète le parler algérien marqué au quotidien par l'alternance de ces codes au sein d'un même énoncé. Le concepteur de ce message, tenant compte de l'image qu'il juge la plus représentative de ce public concernant l'usage des langues, a sciemment, et à juste titre, exploité l'alternance codique. Celle-ci est vécue comme allant de soi par l'algérien tant elle s'est intégrée dans l'usage de ses échanges spontanés.

Par ailleurs, ces messages sont le lieu de constructions et de jeux de mots. Les concepteurs des messages construisent leur discours en convoquant aussi bien la culture française, que la culture algérienne, étant persuadée que le public algérien y adhère sans peine. Ainsi, le message1 « METS du zhoo dans ton mobile », fait appel au slogan publicitaire de la maison Peugeot « Mettez un tigre dans votre moteur » et constitue bien une matrice énonciative pour des palimpsestes verbaux, *discours spécifique fondé sur un jeu de mots et autres*, sur lequel nous y reviendrons en détail dans notre dernière partie. Le mot (zhoo) qui vient en COD du verbe impératif « mets », est un clin d'œil de complicité, car le terme prend un sens particulier et est lourd de sens connotatif que ne pourrait pas exprimer son équivalent français, *ambiance*. Le mot « Zhoo » en effet renvoie à l'ambiance à la joie, la gaité, la bonne humeur, mais aussi au plaisir. De plus sur le plan syntaxique, cette intrusion rend plaisant le message.. Par contre le message(7) inverse l'ordre. Le verbe à l'impératif est en arabe (ich) et reçoit en C.O.D. le terme français (la

vie). Le message en français aurait été « vis la vie » pour signifier qu'il faut s'accomplir s'éclater ; en arabe, il renvoie beaucoup plus à « profiter de la vie. Sur le plan de la construction, cette rencontre dans un même énoncé de vocables de langues différentes frappe par son originalité et atteste aussi de la fluidité du passage d'une langue à l'autre, des constructions judicieuses et plaisantes dans l'usage.

Par contre dans les messages (4), (5) tous deux relatifs au mois de ramadhan, le publicitaire convoque la culture algérienne. Cette publicité, en apparence culturellement fermée, formulée paradoxalement en langue française, bat la mesure sur deux registres. Elle met, en effet, en fonction deux cultures parallèles en jetant un coup d'œil complice aussi bien à la culture locale qu'à une culture universelle. *Ta femme ne va pas te lâcher* : pendant le mois de carême, la liste des achats est interminable et la femme qui tient la cuisine ne cesse de harceler le mari pour tel ou tel achat oublié. Mais ce message pris dans l'absolu, hors ce contexte, interpelle l'homme en général dans le lien précaire du mariage qui pourrait être rompu à tout moment et qui fait partie d'un fond culturel commun à l'humanité.

Le texte 2 « fort bazzaf », le terme bazzaf qui en principe signifie « beaucoup » peut aussi signifier « fort » dans certains contextes. Dans l'expression « fort bazzaf » le terme dialectal « bazzaf » est l'équivalent de l'adverbe de quantité « très ». Ainsi, nous obtenons « très fort ». Le vocable « fort » connaît, par ailleurs, un glissement sémantique en arabe algérien dans l'emploi quotidien pour être l'équivalent du comparatif de supériorité « plus que » et n'apparaît jamais qu'avec les mots du dialecte algérien.

Le message (8) rédigé entièrement en français, est construit poétiquement : il est rimé et jette un coup d'œil ainsi à un public averti. L'alternance codique et l'emprunt sont des spécificités du langage algérien et sont vécus par ceux-là comme des marques distinctives et expriment l'identité du locuteur algérien fondamentalement marquée par le contact des langues.

### **Le rap**

Le rap, expression artistique, est, par essence, un indicateur culturel privilégié. Manifestation propre à la jeunesse, il exprime, à l'instar du discours publicitaire, dans le

contexte algérien, caractérisé par le contact des langues et où la jeunesse constitue l'écrasante majorité de la population, un génie audacieux de l'usage des langues à sa disposition, libre de toute contrainte et qui sans conteste, atteste d'une culture en devenir. Par ailleurs, les parlers jeunes se manifestent aussi autrement, dans le vêtement, façon de s'habiller et dans la musique.

Voici un tableau assez exhaustif de l'emprunt sous différentes formes en usage chez M.B.S., LOTFI D.C., T.O.X.<sup>1</sup>, pris dans Synergie Algérie n° 8-2009, du rôle que joue la langue française dans le parler vernaculaire et qu'elle investit de différentes manières.

#### Emprunts phonologiquement et morphologiquement intégrés

- M.B.S 2001 Yabrisé, y garé, fel batima, l'tilifision, l'madamat, carta ntaa3, larmi, e'chicoula, mabrisi, demandit, n'soufri, l'familia, l'vista.
- MBS 2002 l'coustimat, l'villat, el-guirra, l'vista.
- LOTFI D.C 1990 familto, e'raya, tlyan, l'grama, tabla, l'bira, l'eguirra, e'digoutage, m'bloquia.
- LOTFI D.C. 2003 Yatlança, y-risqui, y'griciw.

Ces mots ont été dialectisés, de ce fait, ils ont subi plusieurs modifications. Ainsi, les pronoms « je et nous » sont invariablement remplacés par « n' », c'est la terminaison du verbe qui subit une flexion pour marquer le singulier ou le pluriel. Pour exemple, le verbe « briser » au singulier se conjugue de la façon suivante : « j'agresse » « n'grissi », « nous agressons » « n'grissiw ». Le pronom « se » de la forme pronominale, est remplacé par « t' » ainsi le verbe « se lance » « t'lança ». Les pronoms personnels de la troisième personne « il et ils » sont invariablement remplacés par « y ».

#### Emprunts morphologiquement intégrés, mais phonologiquement non intégrés.

- MBS 2001. L'micro, l'médcin, er robinet, er rotard, bel visa, l'consulat général.
- MBS. 2002 L'fondamental, l'pétrole, l'golf, l'facteur, l'passeport, l'balcon, l'milieu, l'première classe

---

<sup>1</sup> Boumedine Belkacem. Dadoua Hadria Nébia, *Catégories d'emprunts dans la chanson rap en Algérie, l'exemple de groupes TOX, MBS, Double Canon*. Synergie Algérie, N°8, 2009.



- LOTFI. D.C. 1990 L'bac, l'gateau, l'jus, b'la drogue, kitrain, b'les clashes, fi lambèse, l'commerce, b'les conteneurs, mel port, b'champagne, l'budget, t'controler, fla'télé, m'bloqué, fe lycée, ecchomage, m'camouflé, ye'crevé.
- LOTFI.D.C.2003 L'moral, el futur, l'combat, l'catch, l'cancer, es sida, fer rap, el 'studio, fel'danger.
- T.O.X. 2000. L'passé, fel centre ville, el' style, fel téléphone.
- T.O.X. 2005. E'rap, b'langage, fel hip hop, l'compétition, es style, ed définition, er réel, fi l'artistique, fi canal+.

Pour cette série d'emprunts, le mot est prononcé comme en français avec cependant le « r » roulé. Le déterminant français, devant les substantifs, est remplacé par le déterminant arabe « el » « prononcé « l' ». Pour exemple « l'visa », « l'facteur »... Les substantifs commençant par les consonnes (r,s,c,d), la consonne est appuyée comme doublée *er'robinet*. Pour les verbes conjugués à la troisième personne, le pronom personnel « y », remplace « il », singulier ou pluriel, comme il a été signalé plus haut.

Emprunts morphologiquement et phonologiquement non intégrés.

- MBS 2001.
  - Futures médecins, diplôme, l'armée, l'équipe nationale, la fleur, la faute, l'aéroport, l'économie de marché, ré de chaussée, la visite, l'ascenseur, l'équipe, les généraux, l'extrait de naissance, l'euro, service national, les jeunes, deux pièces cuisine, les piles.
- MBS.2002
  - Avocat, j'espère, la caisse, les climatiseurs, la faute, l'aéroport, les soirées, sur place 'la bataille, les jeunes, tout droit, ça y est.
- LOTFI.D.C.1990
  - Quelque part, la ville, exercice, terminal, les profs, sciences, math, physique, la saison, la liste, avec mention ;, l'histoire, même, enfin, limonade, jamais, lâche, l'espoir,

kamikaze, c'est bon, les Nissan, les menottes, perpète, contre, cyclone, Katrina, tellement, contre, les escrocs, les criminels, des cobayes, laboratoires, malgré, l'autoroute, la Camorra, les dégâts, la loi, mafia politique, terrorisme, les prix, comme d'habitude, partie golf, coupable, problème, tiers monde, Miami.

- LOTFL.D.C.2003

- Impossible, rap, moyen, stress, les rappeurs, danger, respect, lascène, l'opéra, merci, déjà, sincère, texte, mélancolique, suicidaire, les limites, capable, hip hop, spécial, de toute façon, c'est trop facile, la même, chose, jamais, les mêmes bases, l'imitation, la fréquence, branché, parasite, les balles à blanc ; c'est bon, l'avenir.

- T.O.X 2000

- Aller, rap, d'ont stop, c'est bête, la fête, scénario, vas-y, mobile, bip hop, commande, vraiment, commerce, l'avenir.

- T.O.X. 2005.

- À part, rap, moyen, les scènes, les rappeurs, danger, respect, la scène, jamais, merci, déjà, sincère, texte mélancolique, suicidaire, c'est trop facile, la même chose, la même dose, jamais, la même cause, les mêmes bases, les mêmes phrases, l'imitation, la fréquence, parasiter, c'est maladif, les balles à blanc.

CATÉGORIES D'EMPRUNTS	
Emprunts phonologiquement et morphologiquement intégrés	32
Emprunts phonologiquement intégrés, mais morphologiquement non intégrés	64
Emprunts phonologiquement et morphologiquement non intégrés	251

## 2.2. Le roman francophone

Le roman algérien d'expression française depuis sa naissance, aux alentours de 1920 montre un continuum qui atteste d'une langue en usage, non comme une simple langue étrangère que l'on brandit à l'occasion pour défendre telle ou telle cause, un instrument avec lequel la relation est purement organique, mais une langue assimilée et vécue

pleinement avec toute sa culture et ses valeurs d'universalité, son esthétique et sa polyphonie.

Cette littérature, si l'on évite les lieux communs d'analyse, s'inscrit d'abord dans une historicité complexe parce que multiple, à l'instar du dialecte nourri constamment par des mots nouveaux sans cesse en devenir, est une littérature en devenir aussi qui, inévitablement, mêle les cultures et diversifie les formes. Si on a vu dans les premiers romans le désir de l'écrivain de se conformer au modèle de l'idéologie du moment tant dans les formes d'écriture que dans les thèmes du soi exotique, dès 1956 Kateb Yacine avec *Nedjma* rompt avec l'ambiance dominante.

Un récit sans chronologie, des personnages à identité problématique, la critique s'accorde à dire qu'il a « littéralement pulvérisé les modèles hérités du roman réaliste balzacien, et c'est en partie de cette subversion formelle qu'il tire sa dimension révolutionnaire, plus que d'une idéologie dans laquelle bien des lectures ont voulu l'enfermer et que l'ironie décapante de ce texte récuse également ».<sup>1</sup> Il extirpe le roman des lieux communs et en fait ainsi bien « le butin de guerre » que les Algériens vont s'approprier.

Mais ce butin de guerre, faut-il rappeler, ne consiste pas en des biens matériels consommables et périssables. Après l'indépendance, le roman continue et s'inscrit dans la contestation des pouvoirs en place dénonce l'archaïsme de sa société et milite pour les valeurs de démocratie et de liberté, en Algérie et dans tout le Maghreb (Fares, boudjedra, Ben jelloun, Katibi, Meddeb). Puis on est passé à « la littérature d'urgence » à partir des années 90 qui a vu l'Algérie sombrer dans une guerre sanglante, le roman d'expression française toujours à l'œuvre traque et sonde la société pour en montrer les limites qui l'ont entraîné vers l'impasse. Cet écrit- témoignage n'a pas le souci de recherche de formes littéraire, mais il est d'abord un cri qui surgit spontanément par l'horreur du moment, cette réaction, il faut bien le souligner a été en langue française.

---

<sup>1</sup> « La littérature maghrébine de langue française », introduction, Ouvrage collectif sous la direction de Charles BONN, Najat KHADA& Abdallah MDARHI-ALAOUI, Paris EDICEF-AUPELEF, 1996.

Ceci pour dire que la parole francophone, depuis sa naissance, s'est inscrite en profondeur en Algérie pour devenir un moyen d'usage personnel et comme une langue nationale, elle manifeste les rêves, les révoltes et inscrit l'Algérien dans l'histoire à l'échelle mondiale. La rencontre des langues différentes dans un même espace est un lieu inévitable de marquage, brassage de cultures, d'échanges et d'interpénétration.

### **Le roman francophone : un lieu de l'interlangue**

Nous allons dans ce qui suit parcourir deux études : Une étude menée par Samira Saifi sur le texte magrébin dans un article intitulé *Réflexions sur le métissage dans la littérature magrébine d'expression française parue dans Synergie-France* n° 1 année 2003. Une deuxième étude, faite par nous-mêmes, qui nous a paru édifiante pour le sujet, il s'agit de l'étude de l'œuvre récente de Boualem Samsal 2004 *La fin du monde*.

### **le Talismano d'Abdelouhab Meddeb**

« Le texte magrébin de langue française tient aujourd'hui une place non négligeable dans le paysage littéraire international en dépit des prédictions pessimistes répandues à son encontre deux ou trois décennies plus tôt. Cette littérature en constante évolution se démarque de celle de ses débuts tant par les thèmes abordés que par l'écriture. On se demande souvent à quel type de littérature rattacher les auteurs magrébins. Problème de classement explicable sans doute par l'interculturalité et sa conséquence naturelle : le métissage. »

Ainsi, selon Saifi, « les œuvres de Meddeb et de khatibi se caractérisent par l'enchevêtrement des multiples références culturelles et par la diversité des registres littéraires. »

Dans le *Talismano* l'auteur étoile son texte de termes, pris dans la langue parlée et la langue littéraire : *squifa, Sebsi, ana, el hacqq*, surprend en introduisant des mots italiens : *lamento, scala, scattato*, puise, sans vergogne, dans les univers religieux des deux langues (français et arabe) et entremêle les cultures : *apostolat, prêche, procession ; mihrab*,

*Kaaba, minbar*. Il charme par le choix de termes archaïques, réservé la littérature : *Toscan, jaboter, dam, ire, ponant*.<sup>1</sup>

### **Le roman 2084 de Samsal**

Dans ce texte, l'auteur croise incessamment et brouille deux univers sur le plan de la forme et celui du fond :

Le jeu avec la langue

- Abi- abilang- balis- burniqab- Quodsabad- sîn- Gqabul- Abigouv.

- L'ascèse- Se flageller au fouet à clous- Sainteté- juste fraternité- sacrements- émanation sulfureuses- la Faute-canonisation- la Générale des pompes funèbres- étole-sept sœurs-prêtre-

Le relevé suivant montre que l'écrivain croise dans une création plaisante, mots arabes et mots français en employant la composition française (composés populaires, mots valises...).

Abi : mon père en arabe.

Abilang : abi+langue, c'est la langue en usage la seule acceptable, la langue d'abi.

Quodsabad : Quods +bad *Quods* c'est le nom de Jérusalem en arabe, lieu sacré pour les trois religions monothéistes, *bad* signifie ville, littéralement ville de Quods le nom construit sur les règles de composition des noms en français, renvoie à *Islambad* capitale du Pakistan, État politicoreligieux fondamentaliste

Gqabul : l'allusion est claire à *Kaboul* capitale de l'Afghanistan, pays des Talibans, État également politicoreligieux fondamentaliste.

Burniqab : on y retrouve la *burqini* le *niqab*, le premier terme désigne le maillot de bain couvrant la totalité du corps, la tête, le torse et les membres imposés par certains Pays musulmans, ceux évoqués notamment dans le texte, le Pakistan et l'Afghanistan, pour aller à la plage ou se baigner. Le second est un voile intégral couvrant le visage à l'exception des yeux portés dans les mêmes pays évoqués. Le mot *burniquab*

---

<sup>1</sup> Tous les exemples sont cités par Meddeb.

est donc un mot construit sur modèle des mots valises, composition contemporaine en langue française qui consiste à joindre deux noms tronqués. Abigouv : *Abi/gouv* ; ici la composition appelle le mot arabe *abiet* le mot français *gouvernement* tronqué *gouv*. Formé sur le même modèle que celui évoqué déjà.

La seconde série des termes relevés décrit un autre univers religieux : l'univers religieux chrétien.

Ascèse : ascétisme pratique qui consiste en une vie austère, de privations et la consécration à la fois propre à toutes les religions.

Se flageller au fouet à clous : pratique punitive, dans la religion chrétienne, il s'agit d'une punition qu'on s'inflige et qui consiste à se fouetter jusqu'au sang (mortification).

Sainteté : terme appartenant à la liturgie chrétienne.

Sacrement : rite cultuel chrétien ayant un caractère sacré.

Émanations sulfureuses : la présence du diable s'accompagne toujours par des odeurs de soufre, croyance entretenue par l'Église.

La Faute : renvoie au pécher originel ou péché d'Adam.

Canonisation : rite où une personne est frappée de Sainteté, reconnue sainte dans l'Église catholique et orthodoxe.

La Générale des pompes funèbres : n'existe que dans les pays occidentaux, totalement ignorée dans les pays musulmans.

Étole : longue robe, ornement liturgique des religieux chrétiens.

Sept sœurs : ambigüité, plusieurs références possibles, ici, allusion aux sept péchés capitaux de la religion chrétienne

Prêtre : personne qui a reçu le sacrement dans l'ordre catholique.

Cette série de termes qui décrit davantage un univers religieux chrétien permet à l'auteur de brouiller les pistes en agencant deux univers culturels différents (musulman et chrétien).

La langue française dans son usage de la forme poétique et romanesque montre bien qu'en fonction des transformations sociales et politiques, dans les luttes idéologiques

après l'indépendance est d'un usage propre sous la plume des romanciers et poètes. Ces derniers convoquent judicieusement les cultures et les formes pour en user savamment et de manière personnelle : hybridité, fragmentation, hétérogénéité, polyphonie caractérisent l'écriture francophone.

Dans son récit, *Le blanc d'Algérie*, cité déjà, Assia Djébar écrit à la page 243 :

La littérature algérienne et il faut la commencer à partir d'Apulée au II<sup>e</sup> siècle jusqu'à Kateb Yacine et Mouloud Mammeri, en passant par Augustin, l'émir Abdelkader et Albert Camus s'est inscrite constamment dans un triangle linguistique.

-Une langue du roc et du sol, disons de l'origine, le libyco-berbère qui perdit momentanément son alphabet, sauf chez les Touaregs ;

-Une deuxième langue, celle du dehors prestigieux de l'héritage méditerranéen ou oriental ou occidental, réservée certes à des minorités lettrées, ce que fut hier l'arabe maintenu longtemps, pendant la colonisation, à l'ombre du français officiel, ce que devient aujourd'hui le français marginalisé quand il est créatif et critique, auquel on ne prétend s'intéresser dorénavant dans les lycées et à l'université que « comme langue des sciences et des techniques » ;

-troisième partenaire de ce couple à trois, se présente la plus exposée des langues, la dominante, la publique, la langue du pouvoir : celle des harangues, mais aussi celle, écrite, des légistes, des scribes et des notaires. Ce rôle fut assumé tour à tour par le latin jusqu'à Augustin, par l'arabe classique au moyen âge, par le turc qui, au moment du royaume d'Alger, s'empara du champ administratif et militaire (l'Etat d'Alger abdiqua devant les généraux français, en langue...turque !). Après 1830, le français entra en scène en habits d'apparat colonial.

Nous posons que la langue française, partenaire de ce triangle, libre de tout carcan de sacralité ou autre, assume mieux ce métissage, cette multiculturalité qui spécifie

l'Algérien, ce qui explique sa permanence et sa préférence comme moyen d'expression et comme regard critique sur le politique et le social.

Aussi, ce paradigme usité au quotidien dont le lien est indiscutable avec les vocables de la langue française et qui apparaît à l'écrit, doit être un lieu de réflexion pour notre action didactique dans l'enseignement du français.

### **3. Langue et culture**

Toute langue véhicule nécessairement une culture, décrit la réalité sous des prismes particuliers. Pour nous, pour notre action en classe, la question posée serait : qu'est-ce qui dans une langue peut rendre compte de sa culture ? La langue ne charrie pas en soi une culture de même que le lexème n'est qu'une virtualité tant qu'il n'est pas actualisé dans le discours. C'est son usage (comme nous l'avons souligné précédemment) qui atteste son génie, qui exprime son être intrinsèque, et sa vision du monde. P. Charaudeau s'oppose aux idées reçues sur le rôle de langue pour l'identité et la culture d'une communauté : il y sépare l'identité linguistique de l'identité discursive.

« Cela veut dire que ce n'est pas la langue qui témoigne des spécificités culturelles, mais le discours. Pour le dire autrement, ce ne sont ni les mots dans leur morphologie ni les règles de syntaxe qui sont porteurs de culturel, mais les manières de parler de chaque communauté, les façons d'employer les mots, les manières de raisonner, de raconter, d'argumenter pour blaguer, pour expliquer ; pour persuader, pour séduire » (2001:341-348).

Il explique que « la langue n'est pas le tout du langage ». C'est son actualisation dans les échanges quotidiens, le discours qui fait qu'une communauté trouve son unité et construit son identité. Il faut donc séparer langue et culture et associer, discours et culture, dans la mesure où il ne s'agit pas de la langue seulement, mais de son usage.

C'est bien donc l'actualisation de la langue, la spécificité de son usage dans les situations de la vie de tous les jours qui apparaissent dans des rapports toujours inédits qu'on peut observer la culture et l'identité d'une communauté.

À la lumière de ce qui vient d'être exposé et compte tenu de notre analyse du parler des Algériens, nous avons pu observer que la langue française ne participe pas comme



idiome étranger fournissant les moyens d'une alternance codique pour combler un déficit linguistique seulement. Elle est la source même d'expressions linguistiques collectives qui mêlent constamment usages et systèmes linguistiques dans une créativité originale ignorant toutes règles et normes des deux grandes langues apprises à l'école, l'arabe et le français et où cette dernière est nettement plus sollicitée. Nous pouvons également constater que l'usage ne se limite pas à un simple emprunt ou la juxtaposition d'une langue avec une autre, mais il s'agit d'un vrai dynamisme culturel. À ce propos Kh.

Ibrahimi s'exprimera :<sup>1</sup>

« [...]Ce faisant, ils(les Algériens) font montre d'une grande liberté dans leur utilisation des ressources et d'une formidable capacité à créer du sens, des mots des « langues » en jouant justement avec elles, en les faisant se heurter, se chevaucher, se traverser, et même s'épouser, dans une fusion toujours stigmatisée par les bienpensants et les gardiens du temple et du dogme, car illicite, anormale, et déviante par rapport au bon usage »

Tous ces paradigmes sont en usage au quotidien chez les locuteurs avec des contacts et dans des dimensions différentes, comme il a été vu. Cependant, c'est la langue française qui investit les parlars quotidiens pour les raisons que nous avons évoquées plus haut, et qui investit l'imaginaire de plusieurs manières. Il faut donc souligner que la langue française ainsi que sa culture ne sont pas totalement étrangères aux Algériens, paramètre qu'il ne faut pas négliger en didactique.

Ainsi, l'analyse des manuels, comme nous l'avons évoqué, dans l'introduction générale, nous rendra compte si ce gain de langue et cette sensibilité à sa culture est prise effectivement en charge.

## **Conclusion**

Il est nécessaire, pour envisager un enseignement du français qui tienne compte de la réalité linguistique et culturelle du public visé, de lever certains préalables. Contrairement à l'idée répandue, la société algérienne, comme nous venons de le voir, n'est en rien une

---

<sup>1</sup> Op.cit. p.207-208

société bilingue usant de deux langues, l'arabe et le français dans des relations d'opposition.

La réalité linguistique algérienne est multidimensionnelle se composant essentiellement de l'arabe algérien( que nous avons décrit précédemment), langue de la majorité des Algériens non seulement pour la communication quotidienne, mais aussi pour exprimer sa culture dans ses différentes manifestations, l'arabe classique ou conventionnel imposé dans l'usage de l'officialité, le français, langue largement en usage dans le quotidien, pour l'enseignement scientifique, le savoir et l'ouverture sur le monde, et l'Amazighe en usage naturel dans une importante partie de la population, aujourd'hui, reconnu officiellement et enseigné.

Aussi le paysage linguistique algérien est-il le théâtre d'un univers controversé : la langue arabe déclarée, langue nationale et enseignée qui n'est en usage dans aucun lieu dans le pays, la langue française déclarée langue étrangère, mais présente partout, en interaction ininterrompue avec le parler quotidien.

**DEUXIÈME PARTIE :**  
**PROBLÉMATIQUE DE LA**  
**REPRÉSENTATIVITÉ DE LA CULTURE**  
**DANS L'ENSEIGNEMENT/ APPRENTISSAGE**  
**DE LA LANGUE FRANÇAISE DANS LES**  
**MANUELS EN ALGÉRIE**

**CHAPITRE I :**  
**SYSTEME EDUCATIF ET REFORMES**

## Introduction

« Les attitudes vis-à-vis de la différence culturelle sont étroitement liées au processus d'affirmation identitaire. Elles ne peuvent être donc traitées pédagogiquement comme des attitudes qu'il faut éradiquer(...). Le formateur qui adopte une démarche d'ouverture à l'autre se trouve au cœur d'un dispositif contradictoire : apprendre à ses élèves en quoi ils sont les membres d'une communauté donnée et donc décrire l'autre à travers les représentations sociales qui circulent au sein de cette communauté ; apprendre à ses élèves à se distancer des valeurs de sa communauté et appartenance et découvrir un système de valeurs qui est potentiellement différent, voire, contradictoire, avec celui dans lequel ils sont socialisés »<sup>1</sup>

On ne peut évaluer le rapport avec la culture dans les manuels, sans étudier les différentes réformes qui ont touché le secteur de l'Éducation Nationale en général, et le français en particulier, les différents statuts qu'on lui a octroyés, les contenus et les démarches pédagogiques qu'on lui a imposés.

Au lendemain de l'indépendance, l'Algérie connut deux réformes du système éducatif. La première date des années soixante-dix, tandis que la deuxième a été mise en place, à la suite des réformes institutionnelles qu'a connues le pays au début des années 2000. Quelles ont été ces réformes ? Quelles ont été leurs orientations fondamentales ? Quelles places ont-elles réservées aux langues étrangères et à celles de la langue française en particulier ? Quel en a été l'impact sur les méthodologies d'enseignement du français ?

Les textes fondamentaux qui régissent l'enseignement des langues sont :

L'ordonnance du 16 avril 1976, n° 76-35

La circulaire d'application du 17 octobre 1976, n° 382-30, p 354.

Le rapport de la commission de la deuxième réforme, 2001.

---

<sup>1</sup> Byram, M. & Zarate, G. *Les jeunes confrontés à la différence*, 1996, P 09.

## **1. La première réforme**

Il est nécessaire d'évoquer, en abordant ce chapitre, le concept de politique linguistique. Ce concept est assez variable, en effet. Il renvoie de manière générale à toute intervention décidée par une institution pour orienter, ou encore de décider de l'usage d'une ou plusieurs langues dans une situation donnée. Cette politique trouve sa réalisation dans la planification linguistique, un ensemble de décisions administratives et juridiques qui permettent le passage à l'acte, la concrétisation. Une politique linguistique ne se décide pas sans viser d'objectifs précis en matière de langues et peut se généraliser à toutes les activités de communication existantes dans une société. L'Algérie, comme nous l'avons évoqué était appelée, à partir de l'indépendance, à intervenir sur le statut de la langue française dans le pays.

La politique d'arabisation, décidée à partir de 1963, ne pouvait se réaliser et aboutir que par l'école, selon les dirigeants de l'époque. Ainsi, l'institution connut une série rapide de réformes de fond.

### **Chronologie**

- 1963. Introduction de l'enseignement de l'arabe pour 10 heures par semaine contre 30 heures pour le français.
- 1964. Arabisation totale du cours préparatoire 1 (recrutement de coopérants égyptiens).
- 1967. Arabisation totale du cycle primaire 2.
- 1972. Création sections classes dites arabisées dans lesquelles les enseignements sont dispensés en arabe parallèlement aux classes dites bilingues où le français reste langue d'enseignement des matières.
- 1976. Application de la refonte du système éducatif qui instaure l'école fondamentale, la suppression des écoles privées et le changement de statut de la langue française qui passe au statut de langue étrangère.

C'est à partir de cette dernière date, qui voit s'accélérer le processus des réformes, que naît une dualité, arabe/français, qui va peser lourdement sur le devenir de l'école algérienne, et la place de la langue française dans l'enseignement en Algérie.

- 1981. Installation du Haut Conseil de la Langue Nationale chargé du suivi et du contrôle de l'arabisation.
- 1989. Arabisation totale de l'enseignement primaire et secondaire. Le français devient optionnel avec l'anglais : « L'enseignement, l'éducation et la formation dans tous les secteurs, dans tous les cycles et toutes les spécialités sont dispensés en arabe, sous réserve des modalités d'enseignement des langues étrangères ».<sup>1</sup>

C'est donc à partir des années 70 que s'amorce la rupture avec le système éducatif hérité de l'époque française. Quelle a été la place de langue française durant ces changements ?

Dès les premières réformes, qui ont recentré le système éducatif, divers statuts, *langue fonctionnelle, langue des sciences et techniques, langue instrumentale*, ont été attribuées à la langue française, premières mesures d'une réorientation de la fonction de la langue française, dénominations qui ne semblent pas étayées par des théories avérées. Dalila Morsly déclare à propos « *Ces différentes définitions expriment davantage un malaise qu'un changement conscient de perspectives pédagogiques* »(1996).C'est finalement l'école fondamentale qui intervient pour trancher sur le statut et l'orientation de l'enseignement du français et qui lui assigne le statut de langue étrangère.

Cette réforme, quasi radicale, est consacrée par l'ordonnance du 16 avril 1976 n° 7635 qui déclare que le cycle fondamental comprend 9 années de scolarité obligatoire. Ce cycle comprend l'étape primaire qui compte 6 années à l'issue desquelles l'élève passe au cycle moyen, comptant 3années. Aux termes de la neuvième année, l'élève passe l'examen du brevet d'enseignement fondamental(BEF) qui admet le passage dans le secondaire.

Le cycle secondaire propose deux orientations, un enseignement général et un enseignement technique comptant chacun trois années, à l'issue desquelles les élèves

---

<sup>1</sup> Art. 15, loi 91. 05 du 16 janvier 1991

passent l'examen du baccalauréat qui clôt le cycle scolaire. Mais, quelle que soit l'orientation générale ou technique, il faut noter que le cycle fondamental, qui doit les préparer, impose une formation scolaire commune.

Le principal objectif de cette réforme de l'enseignement du français, est-il souligné, est de développer la compétence linguistique permettant l'accès à l'information scientifique et technique et visant « *à doter l'élève d'un ensemble d'aptitudes linguistiques et intellectuelles qui lui permettent, au terme de l'enseignement moyen, l'accès à la documentation de type scientifique orale ou écrite.* » L'accent est donc bien mis sur la langue scientifique et technique, présentée comme *des langues sobres et précises* qui permettront aux élèves de « *décrire avec objectivité et fidélité, le résultat de leurs observations, de traduire d'interpréter, des messages graphiques ou sonores à caractère scientifique et technique* ». La langue scientifique étant une langue, du moins reconnue comme telle, objective et usant d'un lexique monosémique dénotatif, serait vidée de la culture inhérente à la langue.

L'enseignement du français est donc, désormais balisé. Le français est réduit à un instrument, un moyen de posséder science et technique, et la relation de l'apprenant avec cette langue serait tout simplement organique. Ces orientations vont peser lourdement sur le plan pédagogique de l'enseignement du français. Les premières conséquences en seront que les supports d'apprentissages (textes) vont évacuer le texte littéraire et de manière générale tout texte qui ne semble pas répondre à un contenu strictement scientifique ou technique. Aussi, doit-on comprendre par là que l'élève algérien n'est appelé à communiquer en français que dans le domaine des sciences et des techniques. Le discours scientifique est-il absout de toute culture ?

Les objectifs et les contenus des programmes inscrits dans les documents officiels émanent de la Direction de l'Enseignement Fondamental du Ministère de l'Éducation pour les cycles primaire et moyen, et de la Direction de l'Enseignement Secondaire du même Ministère, pour le cycle secondaire.

Dans les pratiques de la classe, il s'agit surtout de développer la compétence de *compréhension et d'expression*. C'est dans cette période que le système éducatif va tenter



de réussir une expérience qui nous semble sujet à discussions : enseigner une langue étrangère et veiller à chasser toute velléité de culture que peut charrier cette dite-langue, enseigner une langue étrangère tout en interdisant son usage par des textes officiels, en public ou dans l'officialité. Si l'enjeu est de taille, il n'en contient pas moins un paradoxe évident.

Cette conviction était tout simplement confortée naturellement par les méthodologies en vigueur qui mettaient l'accent sur le linguistique et fondaient leur pratique sur le structuralisme. Les méthodes SGAV (structuraux- globales et audiovisuelles) étaient privilégiées dans cette perspective d'apprentissage.

La pédagogie du modèle était imposée de manière totale à travers tout le territoire, sans la prise en compte de la spécificité environnementale : modèle-étude de points de langue-restitution du modèle par les élèves dans une rédaction. Les enseignants étaient tenus de suivre strictement les fiches de l'IPN.<sup>1</sup> Ces fiches prescrivaient, par exemple dans une phase de compréhension, les questions à poser et les réponses éventuelles. L'initiative, la recherche, l'adaptation même des fiches n'étaient pas tolérées. Pour mieux dire, la participation créative des enseignants n'était pas sollicitée.

Les textes étaient fabriqués par les auteurs de manuel (équipe désignée par le ministère), soit repris, mais le plus souvent réaménagés, de sources diverses, littérature algérienne d'expression française et de thèmes universels, des articles de presse nationale.

Ainsi, pour exemple, la méthode pédagogique d'enseignement de la langue française, prônée par le Ministère de l'Éducation à partir de 1965 a été celle appliquée en France : la méthode *Frère Jaques* reprise sous l'appellation *Malik et Zina*, modèle, selon Boudalia

Greffou (1989),<sup>2</sup> destiné aux classes de perfectionnement réservées aux enfants d'immigrés, souvent de milieu défavorisé et aux jeunes Français présentant des déficiences intellectuelles. « La réalité complexe du jeune Algérien est réduite à un

---

<sup>1</sup> Institut Pédagogique National

<sup>2</sup> Malika Boudalia Grefou, *L'école algérienne de Ben badis à Pavlov*, Alger Laphomic 1989

inventaire de phrases et des mots concrets qui correspondent à des catégories grammaticales très strictes : des textes uniformes de suite de phrases ayant la structure sujet-verbe complément d'objet ». (Ben Rabah 1996 : 145) Par ailleurs, l'auteur cité qualifie cet état de fait de « confiscation de la pensée » et cette volonté de simplification n'est qu'une manière de « castrer » ce qu'on nomme la compétence linguistique.

Il est évident que ces réformes de fond et de forme, menées en un temps record, et dont le politique a primé sur le pédagogique, dans un pays qui manque de moyens humains et matériels par ailleurs, pour assurer une transition sereine et rationnelle, ne pouvait que peser lourdement sur la qualité de l'enseignement et les résultats du système éducatif. Les conséquences de ce changement sont doubles :

La première est reconnue par ceux-là mêmes qui ont imposé ce changement : c'est le taux d'échec effarant, il a en effet atteint des proportions énormes. Nous publions à titre d'exemple les chiffres avancés dans une enquête réalisée pour un article « *Le système éducatif algérien* » par Imen Benharkat (Maitre Assistante, laboratoire d'Analyse des processus sociaux et institutionnels, Université Mentouri de Constantine).

- Le taux de redoublement varie tout au long du parcours scolaire de 10 à 16% - Près de 500.000 élèves quittent l'école chaque année sans diplôme ni qualification.
- Le tiers soit 33% des élèves obtiennent leur BEF.
- 25 à 30% obtiennent leur bac (excepté pour l'année 2006 où le succès au bac a atteint 50% alors qu'il atteignait les 60% en 1960.
- Toujours selon une enquête menée en 2005 par le CENEAP<sup>1</sup>, c'est la population masculine qui est la plus touchée par ces phénomènes de redoublement et de déperdition scolaire. Et, selon M. Benmerad, chercheur au CENEAP, les causes de ces déperditions sont liées au refus des jeunes de poursuivre des études, vu le taux de chômage élevé dans la frange des diplômés et des universitaires.

En plus du fait que la déperdition est un phénomène touchant, selon des proportions différentes les différentes Wilayas (Départements), les régions rurales sont les plus

---

<sup>1</sup> Centre National d'Etudes et d'Analyses pour la Planification

concernées, affirme la même étude. Ceci est dû, d'une part au manque de moyens pédagogiques humains et matériels, et d'autre part, notamment pour les filles, qui vivent toujours des traditions archaïques, obligées de quitter l'école dès la puberté, mais aussi pour aider les parents à la maison.

La seconde conséquence plus profonde est une incompétence avérée dans la maîtrise des deux langues scolaires : arabe et français; quant à l'anglais, il est quasi inexistant. La formule d'autodérision qui revient sur toutes les lèvres est que les « Algériens sont des analphabètes bilingues »

## **2. La seconde réforme**

« [...] la gestion politique des langues passe par l'analyse de leurs fonctions pratiques et/ ou symboliques. »<sup>1</sup>

Vingt ans plus tard, le pays est en état de réformer une nouvelle fois le système éducatif. C'est à partir des années 2000 que semble s'amorcer une nouvelle attitude à l'égard de la politique linguistique et, un nouveau regard semble s'installer sur les langues étrangères et la langue française en particulier. Le nouveau chef d'État n'hésite pas à recourir au français dans ses allocutions et selon le contexte. Il déclarera à l'occasion d'une visite à l'université de Batna que le clivage français/arabe doit être rompu pour permettre au pays de passer à la modernité. Il reconnut même en 2002 lors du sommet de la Francophonie à Beyrouth, le rôle positif que pourrait jouer la langue française dans le développement du pays et l'épanouissement de sa jeunesse.

« L'Algérie a conscience que l'usage de la langue française permet à ses jeunes d'élargir leur horizon et de participer à l'évolution du monde moderne » et renchérit à cette occasion que « L'Algérie est un pays qui n'appartient pas à la Francophonie, mais nous n'avons pas de raison à avoir une attitude figée vis-à-vis de la langue française qui nous a tant appris et qui nous a, en tout cas, ouvert la fenêtre de la culture française ». (Cherad-Bencherfa et Derradji, 2004, p.68).

---

<sup>1</sup> Calvet, J.L. Les jeunes confrontés à la différence ; 2002, p.04.

De nouvelles lois d'orientation sur l'éducation sont envisagées au ministère de l'Éducation nationale. Ce texte vise à introduire des modifications essentielles à l'ordonnance n° 76-35 du 16 avril 1976 relative à l'organisation et aux enseignements du système éducatif. La CNRSE<sup>1</sup> reconnaît la primauté de la langue française et fait par là, aveu d'échec. En effet, la commission pose au préalable le fait «**qu'une politique des langues étrangères sérieuse est souhaitable et doit être, notamment, mise en place dès que possible. Elle aura pour finalités de redonner aux langues étrangères la place qui doit être la leur, comme supports incontournables pour l'accès à la science, à la technologie et à la culture mondiale.**» Les membres de la commission soulignent entre autres que «**pour des raisons historiques, sociales, économiques** et «**pour sa forte présence**» dans l'environnement linguistique des élèves, le français est la première langue étrangère et l'anglais sera la deuxième langue étrangère. Le mot culture apparaît enfin dans les recommandations cependant avec l'adjectif mondial. L'aveu est donc, de taille et, implicitement, dévoile l'échec de la politique linguistique menée.

S'il est vrai que deux langues ont, jusque là, été enseignées comme le stipule la Circulaire d'application du 17 octobre 1976, la nouvelle disposition concerne la deuxième langue étrangère qui devient obligatoirement l'anglais, et le choix d'une troisième langue étrangère se fera au cycle secondaire.

« Deux langues étrangères sont enseignées afin de doter les apprenants d'autres moyens d'accès à d'autres cultures et à la civilisation universelle, la

---

<sup>1</sup> La Commission Nationale pour la Réforme du Système éducatif a été installée officiellement le 13 mai 2000 par le président de la République algérienne. Sa mission essentielle consistait à évaluer le système éducatif dans tous ses paliers et de proposer sa refonte totale : principes généraux, objectifs, stratégies et échéanciers de mise en œuvre graduelle de la nouvelle politique éducative. Elle se compose de 160 membres (universitaires, professeurs, linguistes, psychologues, inspecteurs de l'éducation.) désignés, selon le décret présidentiel, en raison de leur compétence, de leur expérience et de l'intérêt qu'ils portent au système éducatif.

première<sup>1</sup> est apprise plus tôt que la seconde<sup>2</sup> avec un horaire plus élevé, ceci dans le but de permettre aux élèves de pouvoir suivre les enseignements ultérieurs ( secondaires ou supérieurs) qui ne seraient pas encore dispensés en arabe »<sup>3</sup>

En fait, cette nouvelle vision des choses est imposée inéluctablement par les nouveaux enjeux socioéducatifs, liés aux contraintes d'enjeux socioéconomiques. Ce changement met l'accent donc sur l'apprentissage des langues étrangères à des fins de mobilité professionnelle et culturelle. Et, le futur usager devra réinvestir à court, à moyen, et à long terme les acquis dans toutes les formes de communication. Il devra donc pouvoir répondre dans des contextes officiels aussi bien qu'individuels et personnels à différentes situations linguistiques, culturelles et civilisationnelles. Et, c'est ainsi qu'émerge l'incontournable connaissance des cultures étrangères pour s'intégrer à L'universalité.

Aussi, la question des langues étrangères a-t-elle fait l'objet de remarques très importantes de la part des membres de la commission tenant compte des remarques et observations des enseignants universitaires sur le problème du niveau requis par les étudiants en langues étrangères. La prise en charge sérieuse et l'intensification de l'enseignement des langues étrangères s'avèrent une nécessité impérieuse. Cependant, il faudrait attendre janvier 2005 pour voir arriver les nouveaux programmes français de la première année du cycle secondaire.

Les changements introduits dans le système éducatif sont de taille. En langue française, objet de notre propos, ces changements sont de nature qualitative aussi bien que quantitative. À partir de 2003, l'enseignement du français, amorcé auparavant en quatrième année à raison de 03 heures hebdomadaires, passe à la troisième année, et dès la rentrée 2006/2007 de quatre heures, pour atteindre un rythme de cinq heures au

---

<sup>1</sup> Lefrançais

<sup>2</sup> L'anglais, l'allemand ou l'espagnol

<sup>3</sup> La circulaire d'application, n° 382-30, p 62.

collège. En outre, au lycée, on ouvre la filière des langues étrangères ou l'on enseigne en plus l'espagnol ou l'allemand au choix.

Les aspects pédagogiques sont aussi revus de fond en comble. Ainsi, le fait remarquable est l'introduction de l'approche par compétence, mise en œuvre en 2003 pour le cycle primaire et à la rentrée scolaire 2005-2006 pour le secondaire. L'Algérie s'inscrit dans le progrès pédagogique mondial avec l'approche par compétences. Cette ambition de la réforme vise aussi une révolution pédagogique, prise de conscience du retard accumulé dans les méthodes et les pratiques. L'école algérienne semble désormais s'ouvrir à de nouveaux concepts et outils pédagogiques. En effet, les innovations se sont traduites au niveau de l'enseignement du français par de nouvelles données didactiques et pédagogiques.

La relation enseigné/enseignant qui, depuis toujours s'est installée par le cours magistral s'ouvre aux interactions élèves/professeurs, élèves/élèves. Les programmes encouragent, par ailleurs, la pédagogie différenciée. Les inspecteurs encouragent la démarche observation-analyse-interaction et évaluation. Cette dernière, l'évaluation, dont personne ne saurait nier l'importance décisive dans l'enseignement, est remise à l'honneur.

Autre fait remarquable est la place accordée à l'oral. Il faut souligner que la réhabilitation de l'oral dans l'enseignement des langues revêt une importance toute particulière pour l'apprentissage du français dans sa relation avec l'extra scolaire. En effet, dans la mesure où le français jouit toujours d'une forte présence dans l'environnement de l'élève. La langue française demeure en Algérie, nous avons souligné cela, la langue des échanges dans le commerce, l'économie, celle des filières scientifiques à l'université, dans la pratique de l'internet, et aussi dans le quotidien en alternance constante avec les dialectes.

Cette relative prise de conscience a entraîné l'abandon des méthodes structurales, comme nous l'avons évoqué, pour introduire les méthodes communicatives qui mettent l'accent désormais sur la dimension sociale de la langue et partant la dimension humaine.

## **Conclusion**

Cette relative prise de conscience a entraîné l'abandon des méthodes structurales, comme nous l'avons évoqué, pour introduire les méthodes communicatives qui mettent l'accent désormais sur la dimension sociale et donc culturelle de la langue.

L'analyse des contenus des manuels et des procédés de facilitation d'apprentissage nous diront, si ces nouvelles dispositions appréhendent mieux la matière culturelle, qu'elle est plus ciblée et, répondent mieux sur le plan didactique pour son apprentissage.

**CHAPITRE II :**  
**MANUELS ET ENSEIGNEMENT DU**  
**FRANÇAIS**



## Introduction

La langue française, en Algérie, n'est plus enseignée par des Français, mais par les Algériens, des enseignants donc pour qui cette langue est aussi étrangère. Les outils d'enseignement, nous entendons par là, les méthodologies et les didactiques qui visent l'apprentissage doivent prendre en charge le texte avec sa dimension culturelle et universelle. Ce travail va donc consister à présenter les manuels ainsi que les méthodologies d'apprentissage du français en vigueur dans les différents cursus de l'enseignement( primaire, moyen et secondaire) et, à partir des thèmes et des contenus qui y prévalent, d'évaluer la représentativité de la dimension culturelle française, l'image qu'elle projette ; par ailleurs de juger de leur intelligibilité, éventuellement et de leur compatibilité avec la culture des apprenants et enfin les retombées sur les apprentissages.

### 1. Présentation globale



#### 1.1. Le discours didactique : enseignants et manuels

Il y a donc, des réalités de classes qu'il faudrait, nécessairement, évoquer tant leur impact peut influencer sur l'apprentissage en ce qui concerne la dimension culturelle, du rapport de l'enseignant avec la langue étrangère. En effet, il est indispensable d'examiner l'attitude de celui-ci, concernant le pays et l'étranger dont il enseigne la langue. Les représentations de la société étrangère que l'enseignant transmet, peuvent influencer l'apprenant et l'orienter dans sa relation avec la culture et l'image de l'étranger, car c'est

par son intermédiaire et celui du manuel que se transmet une image du pays de la langue. Les représentations, donc, que l'enseignant diffuse en classe pourraient être de nature à agir sur les apprenants.

Il est important donc de souligner que les représentations qui apparaissent, chez un enseignant dans la classe, sont perçues comme des vérités naturelles, proportionnellement à son aura et l'ascendant qu'il a sur ses apprenants. Ces réflexions personnelles, généralement, viennent à l'improviste à l'occasion des événements que peut vivre le pays. Toutes les attitudes (jugements, réflexions...) que prendra l'enseignant, positives, négatives, indifférentes, peuvent entraîner des représentations chez les apprenants (Zarate, 2004)<sup>1</sup>. Il n'ya pour vérifier cela que de voir que très souvent tel élève vous dira que j'aime la langue grâce au professeur qui l'enseigne. Cette attitude de l'enseignant, dès plus influente n'est pas, cependant, prise en compte dans le discours pédagogique.

Par ailleurs, le choix du document authentique (nous l'évoquerons à la suite) dans les manuels, par les méthodologies ne suffit pas à garantir les représentations culturelles. Il y a lieu de prendre en compte tous les éléments qui peuvent avoir un lien avec le discours pédagogique, une analyse lucide du réel, qui se présente toujours avec sa complexité, déblaie des pistes pour aborder, sur le plan didactique, la présence de la culture de la langue dans la classe.

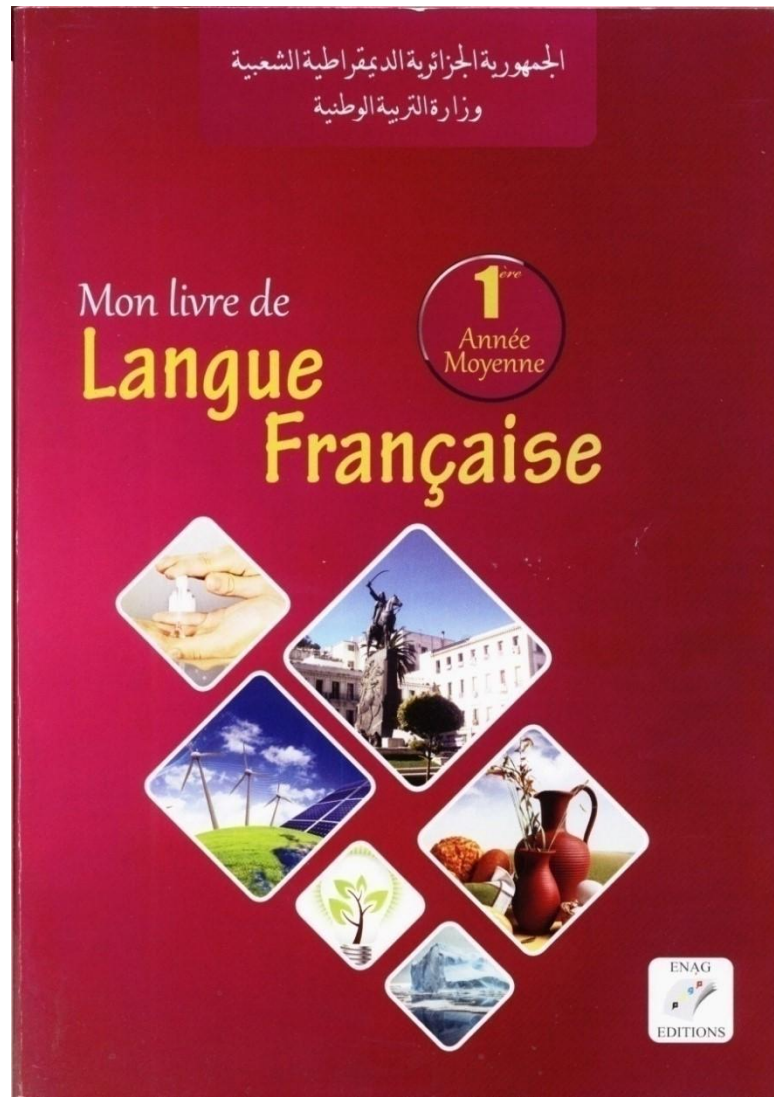
## **1.2. Illustrations et univers de la langue**

« La composante socioculturelle en didactique des langues retrouve de nos jours un espace qu'elle semblait avoir perdu. La culture, sous toutes ses formes, réoccupe de légitimes espaces préférentiels dans certains manuels de langues »<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> *Représentation de l'étranger et didactique des langues*, Paris : Didier ; 2004.

<sup>2</sup> Manuel A. TOST PLANET « Statut objectif et caractéristiques actuelles de l'interculturel en didactique des langues », in *les Langues Modernes*, n° 03, Ed Nathan, Paris, 2002, p 42.



Cette citation nous est prétexte pour introduire ce chapitre que nous voulons plus ciblé, dans notre travail de recherche. Citation d'autant plus pertinente que les manuels que nous allons visiter sont récents, ils datent de 2006 pour les manuels du secondaire, et 2016 pour ceux du primaire et du moyen.

Les manuels en question possèdent la particularité de s'inscrire dans le cadre de la réforme scolaire, avec à l'origine une forte volonté d'ouverture (comme il a été signalé) qui place l'enseignement du français, première langue étrangère, dès la troisième année primaire depuis l'année scolaire 2003- 2004. La réforme en question souligne, en effet, la dimension culturelle de la langue dont la prise en charge s'avère impérative dans l'enseignement des langues. La prise en charge du culturel, outre les acteurs sociaux qui interviennent, ne saurait mieux être appréhendée, acceptée et assimilée par les apprenants

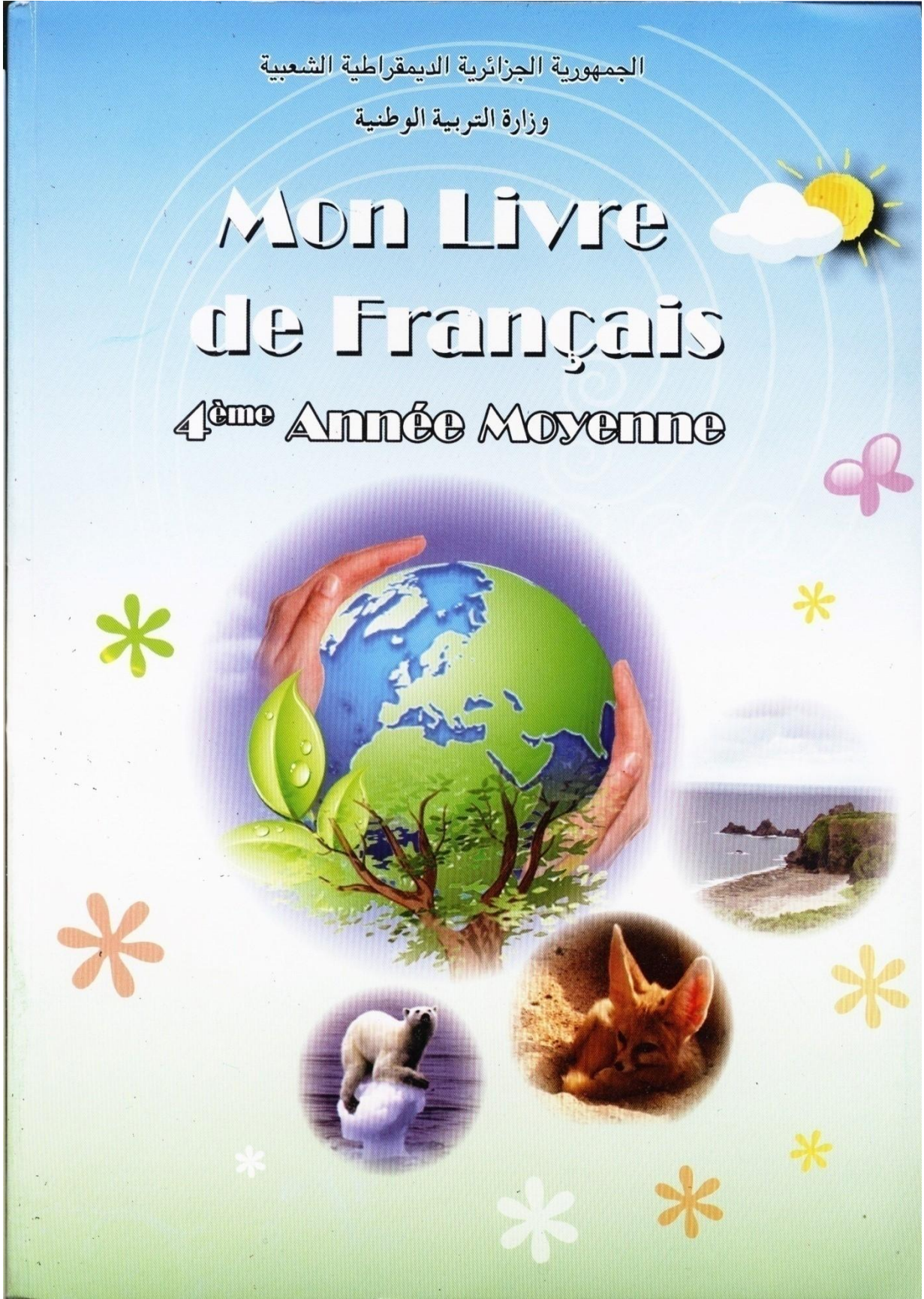
qu'intégrée dans les outils d'apprentissage que sont les manuels dans lesquels, elle doit faire partie naturellement.

Il faut souligner tout de suite que tous les manuels destinés à l'éducation nationale sont confectionnés et édités par l'IPN (Institut Pédagogique National), sous tutelle du ministère, autrement dit à sa discrétion. Les auteurs responsables de leur confection sont des groupes d'inspecteurs et d'enseignants choisis par cette tutelle. Cependant (Zarate, 2004)) nous met en garde en nous informant qu'un auteur de manuel n'est pas garant de la qualité descriptive de ce qu'il produit. Il nous faut souligner aussi que le manuel scolaire est peut-être l'unique source qui offre un contact avec l'écrit (la passion de la lecture n'est plus l'apanage des nouvelles générations faudrait-il souligner). Il est donc le seul document mis à la disposition de l'enseignant pour mener à terme sa mission. Pour l'apprenant, l'utilisation du manuel est, exclusivement, l'objet de la classe et de l'enseignant. Il nous faut souligner aussi que cet état d'esprit règne chez les apprenants aussi bien que chez les formateurs.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية  
وزارة التربية الوطنية

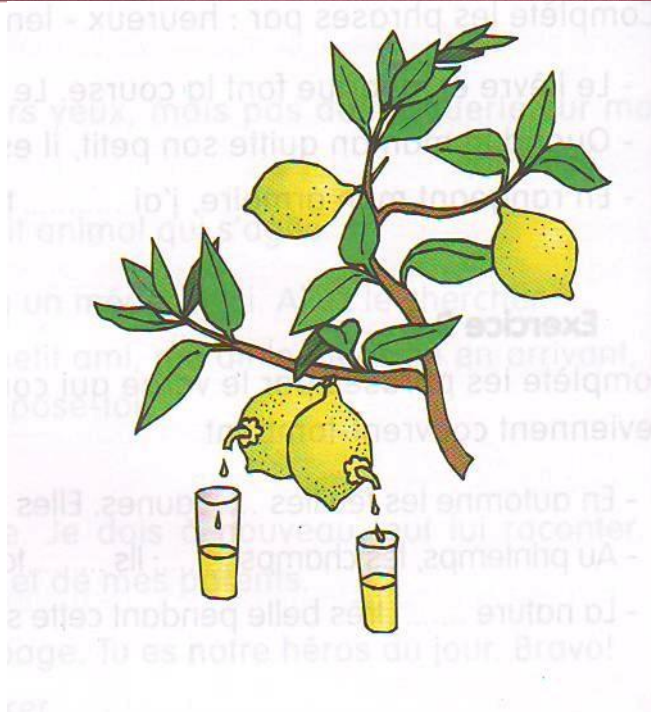
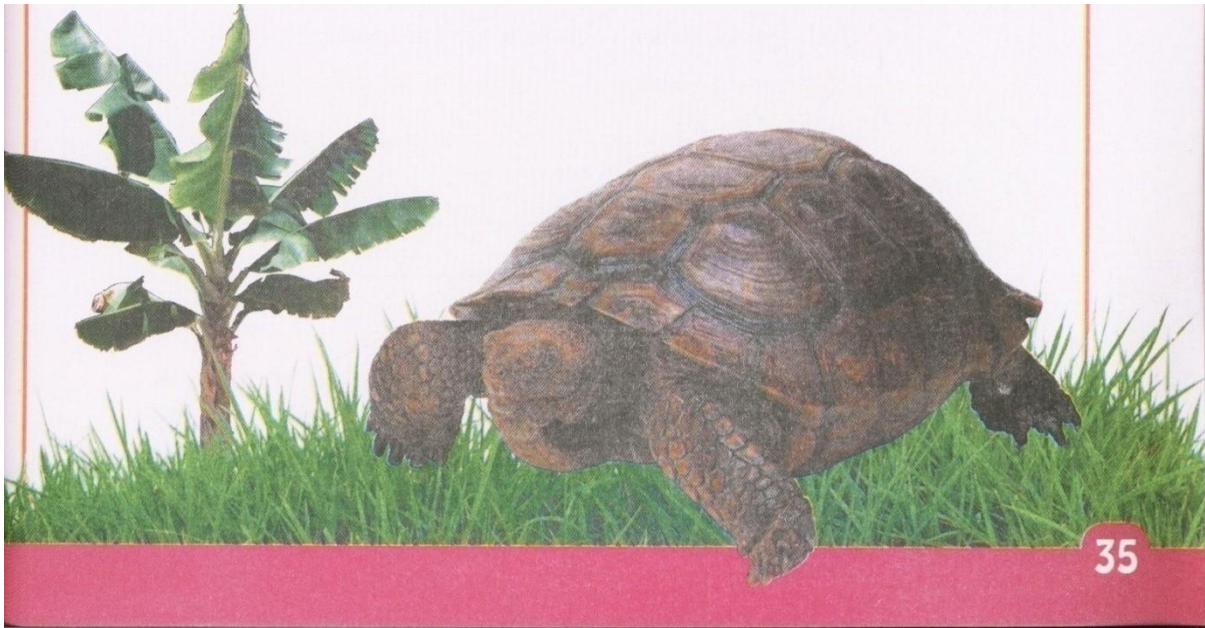
# Mon Livre de Français

## 4<sup>ème</sup> Année Moyenne



Les manuels que nous visitons sont récents (2006-2007). Les ouvrages destinés à l'enseignement du français (primaire, moyen et secondaire) sont mieux confectionnés et la qualité du papier y est meilleure que les précédents. Ils sont de plus davantage illustrés en couverture. Cependant, ces illustrations sont remarquables par leur pauvreté, ils sont en effet peu évocateurs du pays ou de la civilisation de la langue comme on peut le constater. Les ouvrages du primaire et du moyen offrent des dessins sans relief, peu attrayants et donc ne déclenchant pas la curiosité, et rarement ou pas du tout en relation avec l'univers de la langue. Ceux du secondaire figurent, généralement, des paysages typiques d'Algérie ou comme celui de 3<sup>e</sup> A présente des figures illustres de l'histoire d'Algérie. Les textes sont, aussi, rarement illustrés. Certains ouvrages ne portent aucune illustration.





## La pomme de terre !

Je m'appelle Pa Tatiana,

Je suis une pomme de terre

Et je viens des hauts plateaux

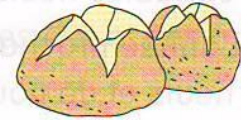
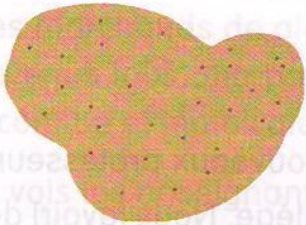
Du Pérou en Amérique du sud,

Où les Incas me cultivaient

sous le nom de « Papa ».

Aujourd'hui, on me trouve  
vraiment partout et on me mange

tout au long de l'année



Agathe Henning, Pa Tatiana,

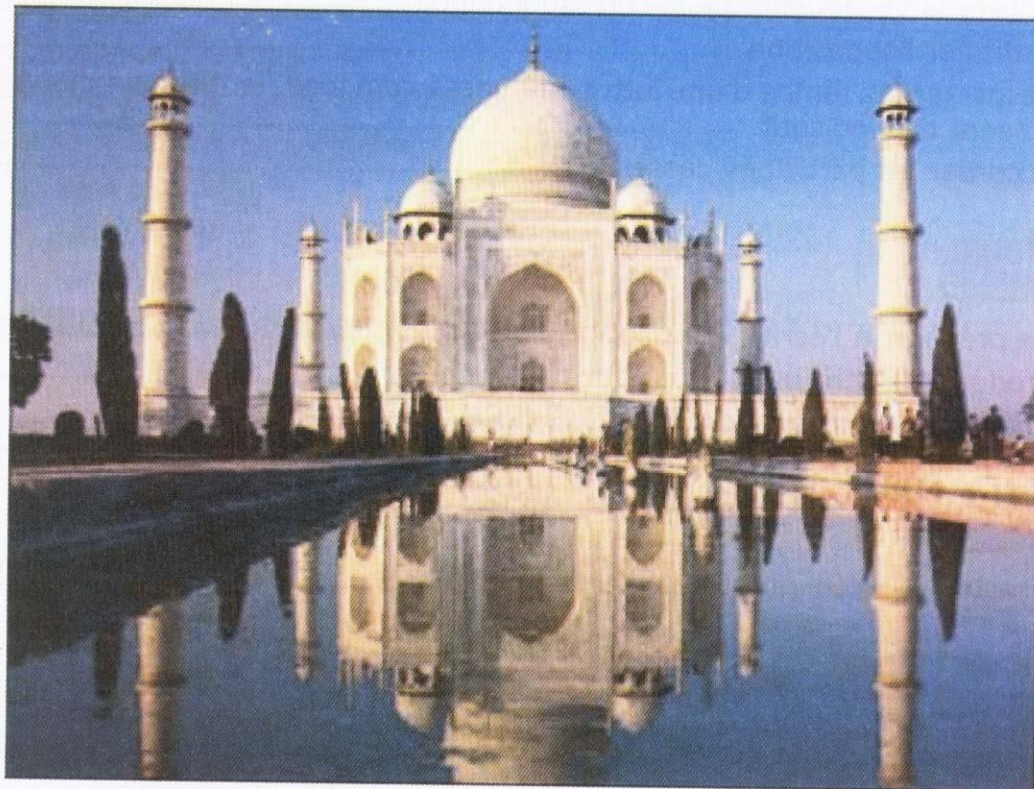
Coll. Le Petit Maraîcher, Gallimard Jeunesse.

Ceux qui le sont se limitent à de vagues images illustrant tel personnage ou telle action du récit. Parallèlement, les ouvrages destinés à l'enseignement de l'arabe, ne sont pas plus illustrés. Projetant, généralement des images de mosquées et de guerriers arabes qui représenteraient la civilisation arabo-musulmane. Ce sont toujours des images du passé. Par contre, les textes sont rarement illustrés. Certains ouvrages ne portent aucune image. Ceux qui en portent illustrent toujours généralement de même, tel personnage du récit, ou telle action.

La couverture joue un rôle clé. Elle livre un aperçu global du contenu du manuel et doit évoquer la civilisation de la langue d'une manière ou d'une autre. À l'instar de la caricature, elle exerce une influence qu'on ne doit pas négliger sur le plan pédagogique. Elle peut aller jusqu'à être décisive sur celui qui a le livre en main. Sa fonction est de séduire le regard, de susciter la curiosité et de déclencher le désir chez l'apprenant pour les différentes connaissances que contient le livre. Or, l'univers figuré en couverture à travers les différentes représentations, à l'évidence, ne réfère aucunement à l'univers de la langue enseignée : la langue française, en ce qui concerne ces ouvrages. La couverture,



dont nous venons de souligner l'importance loin d'éveiller l'imaginaire vers d'autres horizons, et particulièrement vers le pays dont on enseigne la langue, ne semble pas y accorder de l'importance.



Le Taj Mahal ! Un rêve d'amour ! Construit en marbre blanc, étincelant sous le soleil de midi, orange au coucher du soleil, ce bâtiment sublime est une preuve d'amour, l'amour fou que portait l'empereur moghol Shah Jahan à sa femme Mumtaz Mahal morte en mettant au monde son quatorzième enfant, alors qu'elle en avait déjà perdu huit.

Il est significatif de constater que, dans aucun ouvrage destiné à l'enseignement des langues (français ou arabe) n'apparaissent une seule illustration de toutes les œuvres d'art (Architectures ou autres) qui font à la fois l'originalité et la renommée mondiale de la France. Paris est la capitale de l'art et de la culture universelle. C'est la ville des musées, des bibliothèques, de l'opéra, du théâtre des monuments, de la tour Eiffel, des cathédrales et des églises...cela n'est évoqué à aucun moment, dans aucun ouvrage. La langue française semble fonctionner en dehors de son univers, clos.

« L'évaluation de la qualité descriptive d'un matériel d'enseignement doit s'attacher à repérer les incompatibilités entre le système de valeur prôné dans le système éducatif où la langue étrangère est enseignée et celui des

cultures étrangères. Ces incompatibilités, remarque l'auteure citée, se trouvent la plupart du temps énoncées sous une forme discrète : le manuel exclut une polémique ouverte qui fragiliserait la représentation du savoir et, indirectement l'institution ». (Zarate, 2004 : p.18)

Dans cette optique, doit-on conclure, nos manuels font défaut. L'image d'un pays à grand rayonnement civilisationnel dont on apprend la langue est absente. Or, on ne peut réduire, nous le verrons dans la suite de notre travail, l'apprentissage d'une langue étrangère au linguistico-linguistique en la coupant de son socle.

## **2. Les Méthodologies en vigueur**

Pour l'ensemble, l'enseignement est structuré en projets didactiques; son découpage obéit, selon les objectifs<sup>1</sup>, à la logique de l'enseignement /apprentissage des langues étrangères. La notion de projets répond dans ce manuel à la pédagogie actuelle entièrement centrée sur l'apprenant. Une pédagogie du projet dicte en effet que l'apprenant participe à son propre apprentissage. Cette pédagogie qui le place en partenaire privilégié exige que le manuel scolaire le plus réussi soit celui qui tient compte de l'activité dynamique de l'apprenant autonome. Cette démarche sous-entend un manuel judicieusement élaboré permettant à l'apprenant une participation concrète et un partenariat certain.

Ainsi, pour répondre à cela, les manuels sont organisés en projets et proposent selon : le narratif, le conte, la bande dessinée, le prescriptif, l'informatif l'argumentatif et l'explicatif. Le contenu de chaque projet est organisé en plusieurs activités dont l'objectif essentiel est d'amener l'apprenant à un usage oral et écrit du FLE des plus performants. Les activités sont globalement selon les manuels, les suivantes : -Des activités de

---

<sup>1</sup> Cf. *Document d'accompagnement du programme de français*, Ministère de l'Éducation Nationale, Direction de l'Enseignement fondamental, Commission nationale des programmes ; décembre 2003. « *L'élève doit être capable d'entendre, de lire et de produire des énoncés complexes à dominante narrative, descriptive, explicative ou argumentative* ».

compréhension qui ont pour objectif de préparer les apprenants à donner du sens aux messages qu'ils perçoivent.

- Des activités de langue sous forme d'exercice d'acquisitions et de consolidation.
- Des activités d'expression orale
- Des activités d'expression écrite
- Évaluation formative
- Évaluation certificative

Ces deux dernières activités sont programmées dans le secondaire. Ces nouveaux manuels, au niveau méthodologique, semblent davantage s'articuler sur des pédagogies récentes, et sont beaucoup plus riches et plus complets du point de vue apprentissage. Toutefois, nous retrouvons un certain nombre de points fort discutables qui les caractérisent.

-Ces nouveaux manuels ne prennent toujours pas en compte les différences entre les filières. Ainsi, le même manuel avec les mêmes contenus est donné pour toutes les filières confondues, lettres, sciences et technologies qui ont pourtant des volumes horaires différents et une évaluation différente, puisqu'ils n'ont pas le même coefficient.

-Les guides d'accompagnement des nouveaux manuels n'évoquent pas explicitement la culture de la langue, mais parlent d'ouverture sur le monde. Or, la prise en charge de la culture est récente et les enseignants n'ont pas été préparés. Par ailleurs, nous pouvons aussi souligner que cette dimension (la culture) n'apparaît pas dans les avant-propos dénommés aussi préambules, préludes...dans lesquelles les auteurs de manuels exposent les objectifs de l'enseignement ainsi que les compétences sollicitées.

À parcourir tous les manuels, à l'exception de celui de 2<sup>e</sup> année sur lequel nous allons revenir, l'accent est toujours mis sur les besoins langagiers et la maîtrise linguistique du but du projet. À titre d'exemple, nous allons donc parcourir trois manuels :3,et 1<sup>ère</sup> année secondaire ainsi qu'un manuel de 3<sup>e</sup> année de langue arabe dont nous allons analyser la teneur du point de vue du contenu thématique de leur exploitation.

## Présentation des programmes des manuels

PROJET 1 : Dans le cadre de la commémoration d'une journée historique, réaliser une recherche documentaire puis faire la synthèse de l'information à mettre à la disposition des élèves dans la bibliothèque de l'établissement.

Objet d'étude : Textes et documents d'histoire

Intention communicative : Exposer des faits et manifester son esprit critique.

Séquence 1 : Informer d'un fait d'histoire

Séquence 2 : Introduire un témoignage dans un fait d'histoire : p 20

Séquence 3 : Analyser et commenter un fait d'histoire : p 43

PROJET 2 : Organiser un débat d'idées puis en faire un compte rendu.

Objet d'études : Débat d'idées.

Intention communicative : Dialoguer pour confronter des points de vue.

Séquence 1 : S'inscrire dans un débat : convaincre ou persuader. P 65

Séquence 2 : Prendre position dans un débat : concéder et réfuter : p90

PROJET 3: Dans le cadre d'une journée « portes ouvertes » exposer des panneaux sur lesquels seront reportés des appels afin de mobiliser les apprenants et les visiteurs autour des causes humanitaires : p125

Objet d'études : L'appel

Intention communicative : Argumenter pour faire réagir.

Séquence : Comprendre l'enjeu de l'appel et structurer ce dernier : p 127

Séquence 2 : Inciter son interlocuteur à agir.

#### PROJET 4 : Raconter pour exprimer son imaginaire : p167

Objet d'étude la nouvelle fantastique

Intention communicative : Rédiger une nouvelle pour exprimer son imaginaire et provoquer troubles et questionnement chez le lecteur.

Séquence 1 : Introduire le fantastique dans un cadre réaliste p169

Séquence 2 : Exprimer son imaginaire dans une nouvelle fantastique : p185

Séquence 3 : Comprendre l'enjeu de la nouvelle fantastique. P197

Comme nous l'avons souligné, en ce qui concerne les méthodologies d'apprentissage la langue est envisagée dans sa dimension communicative, c'est donc l'approche par compétence qui est privilégiée. L'ensemble des activités se déroule dans des séquences d'apprentissage intégrées dans des projets didactiques. Les textes proposés ainsi que les activités écrites ou orales doivent mener l'élève à la compréhension des enjeux du discours et des procédés qui y sont afférents. Les approches communicatives, doit-on rappeler, se sont développées à partir des travaux de spécialistes des sciences du langage et de didacticiens anglo-saxons. Ces approches sont venues en réaction aux méthodologies SGAV (Structuro-Globales- Audio-visuelles), fondées sur une conception behavioriste de l'apprentissage, et vulgarisées par Skinner (notions d'habitudes et de réflexes), et la langue conçue comme structure. Cette méthodologie privilégie la compétence linguistique (grammaire, lexicale, phonétique). La dimension sociale des échanges n'est pas prise en compte. Vite décriée comme démarche lassante et ennuyeuse pour les apprenants, cette approche est, de plus, inopérante en dehors de la classe.

#### **Conclusion**

Un grand effort a été donc réalisé pour hisser l'enseignement des langues étrangères à un niveau performant qui réponde aux défis du présent par un choix de méthodologies plus conséquent. Cependant, la dimension culturelle est-elle efficacement prise en charge ? L'accent est-il toujours mis sur les besoins langagiers et la maîtrise linguistique du but du projet ? À titre d'exemple, nous allons donc parcourir trois manuels: 3, et 1<sup>ère</sup> année

secondaire ainsi qu'un manuel de 3<sup>e</sup> année de langue arabe dont nous allons analyser la teneur du point de vue du contenu thématique de leur exploitation pour tenter de répondre à ces questions.

**CHAPITRE III :**  
**ANALYSE ET EVALUATION DES**  
**CONTENUS**

## **Introduction**

Dans ce dernier chapitre de la deuxième partie, nous dresserons un inventaire des thèmes, supports pour l'apprentissage du français, choix thématique que nous jugeons déterminants pour envisager l'approche de la dimension culturelle et le choix didactique de son enseignement.

### **1. Le manuel de 3<sup>e</sup> année : descriptif et commentaire**

Projet 1 : descriptif et commentaire

Vingt textes, dont treize illustrations. Les auteurs sont en grande majorité algériens.

Seize textes sur l'ensemble parlent de la lutte de libération. Le thème central de ce premier projet est la lutte de libération.

Il s'agit en gros de récits de guerre, ou de thèmes ayant trait à l'expropriation des terres par la colonisation.

Quatre textes sont de type informatif dont l'un parle de l'apport de la science arabe à l'humanité.

La majorité des illustrations sont implantées dans un décor national, hormis une image de la coupe du monde et l'image d'un ordinateur. Une illustration de « Makam Echahid » fierté nationale à l'instar de la tour Eiffel en France, et un portrait en couleurs de l'écrivain Kateb Yacine accompagnant un de ses poèmes.

Ce premier projet didactique est remarquable, par le nombre exorbitant de textes consacrés à l'histoire d'Algérie, exclusivement centré sur la guerre de libération et sur le colonialisme. Il pourrait se substituer à un document historique. Alors qu'on n'ignore pas que celui-ci dans le choix des thèmes dans un manuel scolaire vise toujours des buts explicites ou implicites.

« Les manuels scolaires de langue sont très sensibles aux fluctuations des relations géopolitiques [...] ils sont de véritables objets d'histoires, témoignant des conditions de socialisation d'une génération donnée dans un pays donné et de l'état des relations entre les parties du monde tel qu'il fut vulgarisé. De plus, produits en grand nombre, ils sont facilement accessibles.»  
(Zarate 1995 :25)



Ce premier projet est orienté, exclusivement, vers l'histoire nationale. Il n'est point besoin de commentaires pour dire qu'en aucun cas ce discours n'appelle la culture de la langue ciblée. Les auteurs français interviennent dans de textes scientifiques. Le seul texte qui fait exception est celui de Dominique Sourel qui, pour ainsi dire, valide le discours puisqu'il s'agit d'un texte qui expose les grandes conquêtes de l'Islam, fierté des Arabes. L'ensemble des textes fait donc référence à la résistance héroïque et à la grandeur passée.

Les trois autres textes sont des textes expositifs où la langue étrangère est un simple vecteur d'informations sur l'histoire de l'informatique par exemple, ou la coupe du monde ; dans ce type de texte, les marques culturelles spécifiques à une langue n'apparaissent pas.

Dans ce premier projet, la langue n'est pas en soi un objet d'apprentissage, mais apparaît comme un instrument de communication qui vient en redondance à la fonction de la langue arabe qui a la charge de la reconstruction nationale et identitaire. On se retrouve donc en face d'une situation ambiguë où la langue est déclarée langue étrangère alors qu'on lui assigne des fonctions de langue seconde. Sur le plan didactique de l'apprentissage de la culture, le projet ouvre peu d'horizons.

Or, dans le manuel, guide du professeur, on peut lire dans la partie réservée aux finalités de l'enseignement du français ce qui suit :

- La formation intellectuelle des apprenants pour leur permettre de devenir des citoyens responsables, dotés d'une réelle capacité de raisonnement et de sens critique.

- Leur insertion dans la vie sociale et professionnelle.

Sur un plan plus spécifique, l'enseignement du français doit permettre :

- L'acquisition d'un outil de communication permettant aux apprenants d'accéder aux savoirs.

- La sensibilisation aux technologies modernes de communication.

- La familiarisation avec d'autres cultures francophones pour comprendre les dimensions

- L'ouverture sur le monde pour prendre du recul par rapport à son propre environnement, pour réduire les cloisonnements et installer des attitudes de tolérance et de paix. (p 30).

Ce premier regard permet de remarquer qu'il y a une distance entre la teneur des thèmes choisis et les finalités de l'enseignement affichées clairement dans le guide cité.

## Projet 2 : descriptif et commentaire

Vingt textes, dont deux poèmes et deux illustrations. Neuf auteurs français dont parmi les plus illustres : Hugo, Rousseau, Voltaire, Valéry et deux auteurs magrébins : Mohammed Dib, algérien, Tahar Ben Jelloun, marocain. Les autres auteurs sont anglosaxons.

### Commentaire

Le second projet, qui se compose de vingt titres dont douze sont des auteurs français parmi lesquels d'illustres écrivains, Hugo, Rousseau, Maupassant et La Fontaine, est beaucoup plus problématique quant aux thèmes retenus pour ce genre de discours. Il va du recueil de poèmes *Les Contemplations* de Hugo qui dénonce le travail des enfants, aux articles de journaux qui posent le problème des OGM, et le problème du racisme, aux textes philosophiques, Voltaire, Rousseau qui polémiquent sur l'inégalité, à la fable de La Fontaine qui dénonce la loi du plus fort, *Le Loup et l'agneau*. Sous des formes diverses, l'éternelle lutte du bien et du mal est posée, la guerre et ses horreurs, les avantages et les inconvénients des OGM, ainsi que les dangers que présente Google.

Cependant, les auteurs français ne sont toujours présents que pour des problèmes généraux, autrement dit, ce sont des thèmes de valeur universelle auxquels on peut substituer des noms étrangers tant les textes sont vides de toutes traces civilisationnelles, évoquant une culture particulière. Quant aux deux illustrations, si l'une d'elles montre un enfant tirant une charrue qui vient illustrer l'extrait du poème d'Hugo qui dénonce le travail des enfants, la seconde appelle une attention particulière. Il s'agit d'une caricature prise dans le quotidien El Watan qui figure les conséquences de la bombe A

expérimentée à Reggan. Trois squelettes où l'un déclare « *Nous sommes victimes des bienfaits de la colonisation* », en face d'un écriteau qui informe « Reggan bombe A ».

Il n'échappe à personne qu'avec une économie de moyens, très peu de mots et un dessin très simplifié, la caricature frappe les esprits. Elle retient les défauts et les exagère pour mieux les dénoncer. Cependant la caricature est toujours partisane. Et, en effet, dans le questionnaire destiné aux apprenants, la question suivante appelle remarque : « *Quel sens donnez-vous à leur déclaration par rapport au débat actuel sur les soi-disant bienfaits de la colonisation ?* ». La déclaration est la suivante : « Nous sommes les victimes des **soi-disant**<sup>1</sup> bienfaits de la colonisation ! » On intègre l'élève dans un débat, mais pas n'importe quel débat, celui qui est susceptible d'idéaliser le moins, le pays duquel on apprend la langue. De plus, le débat, c'est-à-dire la confrontation des idées, le pour et le contre est effacé au profit d'une position unique, dans laquelle l'élève est entraîné automatiquement par la modalisation « les soi-disant » où ces bienfaits sont présentés d'avance comme un leurre.

Il nous semble permis de dire que sur le plan pédagogique, ce second projet connaît un double échec. En ce qui concerne la visibilité de la culture de la langue apprise, elle est à l'évidence, non seulement absente, mais le thème renferme davantage dans un ethnocentrisme qui ne saurait favoriser l'ouverture sur l'autre. De plus sur le plan des objectifs d'apprentissage, le débat qui vise la confrontation des points de vue, comme il a été vu, est occulté pour une position unique. Cette analyse nous permet donc de dire que dans ce second projet, tout comme dans le premier, la langue française n'est pas inscrite dans un projet didactique d'apprentissage de langue étrangère avec sa culture, mais celle d'un outil instrumentalisé visant d'autres objectifs que son apprentissage. Ce second projet ne favorise en rien le rapprochement ni ne peut déclencher le désir de la langue chez l'apprenant. Il n'y a pas, en d'autres termes un regard neutre, qui sur le plan pédagogique tient compte des incompatibilités que Zarate a soulignées et que nous avons citées.

---

<sup>1</sup> C'est nous qui soulignons

### Projet3 : descriptif et commentaire

Ce projet comporte dix textes, dont six, sous forme d'appel. Quatre auteurs français parmi lesquels poème de Boris Vian « Le Déserteur ». Les appels sont des tracts dont trois font référence à la guerre et aux exactions en Algérie. Les trois autres à des causes humanitaires générales, la solidarité entre nations par exemple.

Les textes se distribuent comme suit :

- Protégeons notre planète* Pr Jean Rostand. Inquiétudes d'un biologiste Stock, 1967.  
« *La recherche d'un vaccin contre le sida : une priorité* » Pr Jean François Delfraissy directeur de L'ANRS/ 2006  
« *Supplique d'un enfant à ses parents* » Poème de Jaques Salomé (Psycho- sociologue français)  
« *La langue française une part ou une tare de notre histoire* » Slimane Ben Aissa Les fils de l'amertume : Edition Plon.

Ce projet pérennise la même thématique, à savoir celui de la guerre et des problèmes généraux qui se posent au monde qu'illustrent deux images présentes en couverture. Ce troisième projet, donc pas plus que les deux autres, vus jusqu'ici n'ouvre, peu ou prou, sur la culture et la civilisation française. Cependant l'extrait de la page 150, tiré de l'œuvre de Ben Aissa *Les fils de l'amertume*, (Éditions Plon), prête à discussion par son titre *La langue française une part ou une tare de notre histoire*. Dans le chapeau, l'auteur affirme que cet article donne une idée sur des conflits linguistiques et culturels dans lesquels j'ai grandi à l'époque française en Algérie. L'article en question retrace, tout simplement, le temps, où l'on était dans l'obligation de partage entre l'école française, et les écoles coraniques que l'on suivait, soit le soir, soit les jours fériés. Situation que j'ai connue personnellement. Cet article qui décrit simplement une réalité particulière du vécu scolaire des Algériens à l'époque française, ne justifie aucunement le titre qu'il a, débat qui se pose aujourd'hui et que certains cercles brandissent comme une tare. Il s'agit de la transposition du débat actuel qui pose le problème de la langue française sous d'autres paramètres et en fonction d'objectifs.

En ce qui concerne notre sujet, nous ne pouvons que souligner le choix dépréciatif de la thématique dans laquelle est posée la langue française la seule fois où l'on en parle

dans le manuel. Nous verrons dans la suite de notre travail que les attitudes construites vis-à-vis d'un pays dont on apprend la langue peuvent peser dans l'apprentissage.

Projet4 : descriptif et commentaire

Ce dernier projet se compose d'un ensemble de nouvelles :

Guy de Maupassant

*La main*, une nouvelle en cinq parties

*La ficelle*, en deux parties

*La peur*, texte de sept pages.

-Théophile Gautier *Le pied de la momie* deux textes sans titre.

Texte sans titre.

-Gogol

Le nez

-Pierre Marc Orléans

Sous la lumière froide

-Alessandro Baricco

Un homme d'action

-Dino Buzzati

Suicide au parc

Ce dernier projet affiche, également comme le projet précédent, d'illustres auteurs français tels Maupassant, Gautier, dans le choix de la nouvelle fantastique. Cependant, l'étude et l'analyse des textes restent formelles et éludent l'essentiel dans un enseignement de langue étrangère, à savoir, la mise en avant de la culture et de la civilisation de ladite langue.

« Toute description d'une culture étrangère ouvre sur d'autres systèmes de valeurs, d'autres façons de penser la relation au corps, à la mort, au passé, à la famille. Toutes ces valeurs que les apprenants confrontent avec leur vécu et qui construisent cet espace interstitiel entre le semblable et le différent, l'intérieur et l'extérieur, le lointain et le proche »( Zarate,204, p.16)

C'est cet *espace interstitiel entre le semblable et le différent* qui, en confrontant les cultures, les brasse inéluctablement et ouvre sur l'autre et à la tolérance, est totalement inexploité, et n'est visible aucunement. La rencontre avec la culture semble bien être un tabou. Il est notoire par ailleurs de remarquer qu'à aucun moment et à tous les niveaux dans le secondaire, le vocabulaire n'est enseigné dans des séances spécifiques. Sur ce plan, la didactique de l'apprentissage des langues connaît un échec indiscutable. Car, il semble bien, comme l'a souligné Picoche que « les acquisitions des mots nouveaux sont laissés au hasard des spectacles, des conversations et des lectures (Picoche, 1993, p.03). Or, le vocabulaire est le moyen par lequel la langue parle de l'univers et des êtres, on ne saurait économiser les frais de son absence dans l'enseignement des langues, sa présence étant centrale dans la langue.

Nous allons visiter un premier aspect de l'étude des textes qui y est envisagé dans les manuels ( deuxième année dans ce présent chapitre ) et nous y reviendrons dans 3<sup>e</sup> partie où nous soumettrons à l'analyse les procédés d'apprentissage du vocabulaire.

## **2. Le manuel de 2<sup>e</sup> année : descriptif et commentaire**

Nous avons souligné que ce manuel se distingue de tous les autres par certaines innovations. En effet, dans son préambule, il est souligné ce qui suit :

- Des activités de compréhension qui ont pour objectif de préparer les apprenants à donner du sens aux messages qu'ils perçoivent.
- Des activités de langue sous forme d'exercices d'acquisition et de consolidation.
- Des activités d'expression qui favorisent le réemploi des savoirs et des savoir-faire acquis à travers des situations réelles ou fictives.
- Des activités de recherche pour (en savoir plus !)
- Des activités complémentaires pour le renforcement des acquis et l'initiation à la lecture des textes longs.
- Des activités créatrices, cet ensemble d'activités se déroulent dans des séquences d'apprentissage intégrées dans des projets didactiques dont la thématique vise les savoirs civilisationnels

- Elle se justifie par le fait que l'apprenant est invité à une réflexion sur les problèmes de **la citoyenneté** et des mutations que nous réserve le monde de demain ».

Les auteurs

Ce manuel innove donc au contraire de tous les autres. Il propose des activités inédites jusqu'ici et évoque explicitement dans son préambule, la dimension citoyenne et civilisationnelle qui relève de la culture savante. Mais nous ne pouvons nous limiter à la profession de foi, faudrait-il encore le parcourir et analyser son exploitation pour en voir la visibilité.. Ainsi comme nous l'avons évoqué, c'est au niveau de la thématique, l'élaboration du questionnaire et des consignes que les compétences sollicitées doivent transparaître.

#### Index des textes

*La société des abeilles*

*Les relations dans un écosystème Que mangerons-nous demain ?*

*La cellule animale De Niamey à Gao*

*La science De Djelfa à Laghouat*

*Une protection naturelle des plantes, Azeffoun, la mer et le reste*

*La lutte biologique Le départ pour l'exil*

*Manipulation du vivant Carnaval de Venise*

*Les séismes De Maghnia à El kala*

*Le cyclone Winston le prodige*

*Nucléaire et développement durable Galerie des célébrités*

*Plaidoyer pur l'action Une journée ordinaire dans la vie*

*Parrainer un enfant d'Ida et de Léo en 2020*

*Protéger le patrimoine De quoi sera fait demain ?*

*Plaidoyer pour un tourisme consensuel Suivez le guide*

*Dérive de science Monsieur moi*

*Venise ou la kermesse frénétique Le cid*

*La solution des petits réacteurs Soyez moderne que diable !*

*La peste et le choléra Sketch*

*Le nucléaire parade à l'effet de serre*

*Pinocchio le robot*

*Une classe agitée*

*Les mouches*

Textes inclus dans des exercices

*Miss Dolly a les joues trop rondes*

*Cellules souches aveu de fraude*

*La stérilisation végétale, nouvelle arme biotechnologique*

*Suicide collectif dans l'espace*

*L'image de synthèse*

*Scène de famille*

*L'espace, des pionniers à la croisière*

Cet ensemble de textes est complété par un ensemble de poèmes, en fin d'ouvrage intitulé *Florilège* dont voici les titres et les auteurs.

*La colombe poignardée et le jet d'eau*, Guillaume Apollinaire, calligramme, 1918

*Alger la rouge*, Henri Kréa, Paris, 13-14 décembre 1960

*Algérie*, Nadia Guendouz, Alger, 22 février, Argile Nordine Tidafi, *Le toujours de la patrie*, Tunis, 1962

*Aroubi Bachir Hadj Ali*, chants pour le 11 décembre et autres poèmes, 1963

*Ils vont dans la légende*, Malek Hadad *Le malheur en danger*, Paris, 1956

*Le combat algérien*, Jean El Mouhouv, PARIS, 1958

*Le héros national*, Jamal Amrani, mai 1960

*Les yeux de la certitude* Laadi Flici Serkaji, mai 1957

*L'imparfait et le présent* Hocine Bouzaher, Alger, juillet 1962

*Préface* Messaouar Boulouar *la meilleure Force*, 1963

*Prison de mes frères* Ahmed Taleb El Ibrahimi, Alger, juin, 1953

*Si tu es* Zehor Zerari Alger, 1958 *Soleil de novembre*

Anna Greki, *Algérie Capitale Alger*, 1962

*Sur la terre errante* Mohammed Dib, *Ombre Gardienne*, 1956



*L'Algérie belle et rebelle* Boualem Bessaih, l'Algérie belle et rebelle, Alger 2004  
*L'école*, J. Charpentier La ville enchantée, 1966.

## 2.1 Les thèmes, contenus du manuel

On peut tout de suite souligner le nombre imposant de textes consacrés à des thèmes strictement scientifiques. Sur les quarante textes destinés à être exploités, en effet, trente sont de contenu plutôt biologique. Deux textes semblent poser le problème de la citoyenneté et des valeurs humanitaires *Parrainer un enfant* et *Protéger le patrimoine*.

Les autres textes sont de récits de voyage, ou de faits divers L'apprentissage est organisé en quatre grands projets :

**Projet1** : Concevoir et réaliser un dossier documentaire pour présenter les grandes réalisations techniques et scientifiques de notre époque

**Projet 2** : mettre en scène un procès pour défendre des valeurs humanistes

**Projet 3** : Présentez le lycée, le village, la ville ou le monde de vos rêves, pour faire partager vos idées, vos aspirations.

**Projet 4** : Mettre en scène un spectacle pour émouvoir ou donner à réfléchir.

Sur les quatre projets, seuls le 1 et le 2 ont trait à la citoyenneté et aux valeurs civilisationnelles, le premier (1) par son contenu scientifique a une dimension universelle, le second évoque explicitement les valeurs humanistes.

## 2.2. Analyse du projet 1

### COMPRÉHENSION

Les relations dans un écosystème

Lorsque les biologistes étudient un milieu, ils utilisent le terme d'écosystème qui désigne d'une part toutes les espèces animales et végétales qui habitent un même milieu, d'autre part les relations qu'elles établissent entre elles et avec le milieu.

Dans un milieu donné, il s'établit un véritable réseau de relations alimentaires, appelé réseau trophique (du grec trophos qui signifie nourriture). Dans un réseau, tous les animaux ou de plantes un réseau est constitué de plusieurs chaînes alimentaires : une chaîne alimentaire est une relation simple entre les êtres vivants dans laquelle chaque individu mange celui qui le précède et sert de nourriture à celui qui le suit ; cette organisation permet un transfert de matière et d'énergie d'un être à un autre. Le nombre de maillons peut varier d'une chaîne alimentaire à une autre, mais chaque chaîne débute toujours

par un végétal chlorophyllien. Ces végétaux sont appelés producteurs parce qu'ils produisent de la matière organique à partir d'éléments inorganiques. Cette matière est consommée par les êtres vivants appelés pour cette raison des consommateurs. Dans tous les milieux, toute une faune d'animaux de petite taille et une flore de bactéries et de champignons se nourrissent de matière organique morte (cadavre d'animaux, restes de végétaux) dont ils provoquent la décomposition. Ces décomposeurs procèdent à la minéralisation de cette matière organique, assurant ainsi son recyclage en sels minéraux qui servent de nourriture aux plantes chlorophylliennes

Manuel de biologie, Bordas, Collection Tavernier, 5

2 L'énonciateur marque-t-il sa présence ? Pourquoi selon vous ?

3 Quels sont les autres éléments dans le texte qui montre que c'est un discours explicatif ?

4 Quelle démarche, quel raisonnement utilise-t-on pour mener à bien cette explication ?

5 Montrez que l'énonciateur utilise un enchaînement démonstratif pour expliquer ce que c'est un écosystème ?

6 Montrez que cet enchaînement progresse selon des thèmes dérivés ?

7 Complétez : thème général « l'écosystème »

Thème dérivé 1 « réseau trophique »/ propos 1 « tous les animaux »

Thème dérivé 2 « chaînes alimentaires »/ propos 2 « ..... »

## RETENIR

<p>La progression du texte s'appuie sur la transformation. La progression à thèmes dérivés (en éventail) permet d'organiser les textes explicatifs qui visent à donner une information de façon claire et précise. Le thème général se divise en plusieurs thèmes particuliers assurant ainsi la progression du texte, du nouveau (le propos) en connu (le thème).</p>
--

Expression écrite

Écrivez quelques phrases ou vous expliquerez l'utilité de l'internet.

Le deuxième texte « La cellule animale » consacre aussi à la compréhension suit de manière identique dans l'analyse le premier texte que nous avons exposé.

## Activités complémentaires

Connaitre la signification des suffixes et des préfixes grecs et latins pour deviner le sens des mots et pour en inventer.

La ponctuation :

Objectif : comprendre un énoncé grâce à la ponctuation.

Le vocabulaire du raisonnement

1) Disposer de mots pour qualifier l'acte de penser.

<u>La pensée</u> Faculté de combiner des idées, phénomène psychique conscient Une pensée riche Penser profondément Connaitre la pensée de quelqu'un C'est penser qui fait l'être	<u>L'idée</u> Représentation par la pensée. Façon de se représenter le réel, de voir les choses. Avoir des idées Les idées en art, en politique... Un courant d'idées, le	<u>Le concept</u> Représentation intellectuelle, idée abstraite, construite pour l'esprit Le concept de justice La notion du temps Dégage un concept
sur quelque chose	progrès des idées Le jeu des idées	
La réflexion Arrêter sa pensée sur quelque chose pour l'examiner en détail Réfléchir longuement Avoir une réflexion	<u>Le raisonnement</u> Lier les idées pour aboutir à un raisonnement Avoir un raisonnement logique Raisonner calmement	<u>La logique</u> Raisonner méthodiquement et de manière cohérente. Exercer sa logique implacable, infaillible.

## 2) Des expressions pour dire

Justifier un raisonnement	Prouver, attester de quelque chose
Fournir des preuves	Être d'avis que
Prendre en considération	Apprécier, peser, certains paramètres
Analyser un problème	Exercer sa logique
Etudier une question	Avoir une logique implacable, infaillible

### EXERCICES

En utilisant le tableau, imaginez pour chaque situation deux ou trois phrases pour la caractériser :

Situation 1.....Que fait-on face à une équation à deux inconnues ?

Situation 2.....Comment peut-on sortir d'une mauvaise passe ?

Situation 3.....Que doit-on faire avant de commencer une rédaction ?

Expliquer chacune des expressions suivantes, ensuite donnez un exemple pour deux ou trois d'entre elles.

-Avoir les idées en place

-Sauter d'une idée à une autre.

-Avoir les idées toutes faites-Avoir des idées noires

-Avoir sa petite idée

-Perdre le fil de ses idées

Le projet, qui en principe a trait à des valeurs humanistes, suit la même logique, dans le questionnaire de compréhension et d'analyse en introduisant bien entendu d'autres objectifs, mais toujours linguistiques. Force, donc, nous est de constater que la prise en charge, dans l'apprentissage, des dimensions évoquées en préambule, n'est pas le lieu de l'activité du projet. Les concepteurs de la méthode n'ont pas exploré ni fait ressortir la dimension culturelle et la portée universelle de pareils thèmes.

Il est loisible de constater d'autre part que la dimension universelle et la citoyenneté est réduite à quelques thèmes stéréotypes, lieux communs, qui insistent sur certaines valeurs, paix, solidarité internationale, préservation de la nature, non explicités et à partir

desquels aucune démarche pédagogique n'est proposée. Si bien que l'objectif de l'exploitation pédagogique des contenus civilisationnels porte alors sur l'apprentissage de structures grammaticales et de la compréhension.

Par ailleurs, la dimension scientifique d'un texte ne charrie pas automatiquement une dimension culturelle universelle, la raison scientifique est aussi déterminée par la culture de la communauté.

«La mondialisation de la science n'est toutefois pas un processus uniforme ; et ne saurait se réduire à une absorption scientifique progressive du champ scientifique par la culture anglo-saxonne, d'une part parce que la science ne constitue pas un champ homogène, mais renvoie à un grand nombre de domaines scientifiques distincts, et d'autre part parce que les langues reflètent de traditions intellectuelles et culturelles, mettent en place des stratégies discursives qui leur sont propres. »<sup>1</sup>

### 2.3. Analyse thématique des contenus de manuels de l'enseignement de l'arabe

1<sup>ère</sup> Année moyenne

Index des textes (traduits)

Le Retour (sans auteur) : il s'agit de la rentrée des classes	Les devoirs de l'homme envers sa famille A.A	Avantage de la patrie	Le bien du pardon(Internet)
Histoire des satellites (engins spatiaux)( sans auteur)	La fille (sans auteur)	Entre les murs de la prison.	La vraie franchise (revue El arabi Essaghir)
L'envol dans l'espace : ( internet)	L'amour de la patrie (M. Timor)	Larbi Ben Mhidi (sans auteur)	La ruche d'abeilles (sans auteur )

---

<sup>1</sup> Celine Poudat : Étude contrastive de l'article scientifique de revue linguistique dans une perspective d'analyse du genre ;. Thèse de doctorat 2006

Satellite en mission dans l'espace(Internet)	Le retour au pays ( M Feraoun)	Jugurtha (A.T.EL MADANI)	La cigale et la fourmi (Abou El kassim )
Le chien robot (Revue El arabi Essaghir)	Le drapeau (Jamil Ezhraoui)	L'Emir A bdelkader (AZABA)	.Aïd Elfitr (livre de l'éducation isla-mique)
La mère (Jérôme K.jérôme : l'aile brisée)	Le nationalisme (A. Benbadis )	Le prophète (A.Amine)	Souvenirs du premier Novembre ( livre de l'éducation islamique)
Mère !(Amine Mochrif)	La prise en charge sociale(Mahmoud Chelthout)	Haroun Errachid (sans auteur)	Le monde des animaux Les forets d'Afrique LA pollution (sans auteur)
Les relations familiales (Ahmed Amine)	L'entraide (sans auteur)	El Birouni (A.F. Essadi)	La nutrition La consommation de sucre(Internet)

En fait, l'ouvrage est composé de vingt-trois unités dont on peut globalement dégager les thématiques à partir desquelles se construit l'apprentissage.

Thème 1 : la technologie- thème 2 : la famille - thème 3 : la patrie-thème 4 la solidarité -thème 5 les geôles coloniales-thème 6 : les grandes figures de l'histoirethème 7- La patrie- thème8 : la sincérité-thème 9 : les fêtes nationales et religieuses thème 10 : le monde des animaux-thème 11 : la nutrition. Parmi ces thèmes, on en peut relever trois de dimension universelle : la technologie-le monde des animaux, la nutrition. Par contre, les thèmes, la famille, la patrie, la solidarité, les geôles coloniales, les grandes figures de l'histoire, les fêtes nationales et religieuses sont tournés exclusivement vers le pays et son éloge.

3<sup>e</sup> année secondaire

Le pardon : un acte humain(A. Y.Aidane)	Le choc culturel : quand le dépasserons-nous ? (K. Ziada)	Salah Eddine (Saladin) (pème)A. Danekl
Mon frère ! (poème de Michael Naima)	Le grand homme(M.S Baouia)	La place de l'intellectuel dans la nation M.B.Ibrahimi
La culture Arabe(T Elhakim)	Les Aurès dans la poésie Arabe (A. Errakibi )	Image de l'occupation dans le récit algérien Barkat Derar
La révolution de la dignité(M. Zakaria)	La problématique de l'ex- Pression dans la poésie arabe Contemporaine(M.S.KhiderPoème)	La blessure et l'espoir Z. Essaoudi
La poésie arabe comtempor- aine (M.M Kemiha)	Le vide (poème d'Adonis)	Shehrazade (théâtre) T. Elhakim

Ce programme est destiné pour les classes littéraires, les classes de philosophie et les langues étrangères. Le programme se compose de douze projets. Ces projets ne tournent pas autour de thèmes. La majorité des textes sont des poèmes, les auteurs algériens y sont nombreux, les autres sont moyen-orientaux. La plupart des textes se rejoignent en dernière analyse puisque, soit, ils mettent en valeur le passé glorieux de la civilisation arabe, le génie et la beauté de la langue arabe ou encore le génie et l'authenticité de l'algérien par la résistance face au pouvoir colonial (qui sont assez présents dans les manuels de l'enseignement du français comme nous l'avons vu). Thèmes récurrents à travers l'ensemble des manuels. Le seul texte qui fait exception est un extrait du roman de Malek Hadad écrivain algérien d'expression française *Le quai aux fleurs ne répond plus* traduit en arabe.

Le thème cependant rejoint l'ensemble, la prison et les geôles coloniales. Par ailleurs, il faut bien noter que le seul écrivain algérien de langue française dont on a choisi un

extrait du roman *Le quai aux fleurs ne répond plus*, Malek Hadad, romancier et poète contrairement à Kateb Yacine n'assume pas son état « *La langue française est mon exil* ». « *L'histoire a voulu que j'aie toujours été à cheval sur deux époques, deux civilisations* ». Cette attitude révèle bien chez l'auteur la conscience d'une acculturation, qu'il vit avec le sentiment d'un déracinement.

En fait, ce qui problématise l'enseignement de la langue française, ce sont les fonctions dévolues à la langue arabe. L'enseignement de l'arabe en Algérie vise la récupération de l'authenticité de l'Algérien dans tous les attributs de l'arabo-islamisme. Ces contenus thématiques, recentrés sur l'histoire du pays et la civilisation arabo-musulmane dans les programmes d'enseignement des langues se justifient dans la mesure ou le concept d'arabisation, en effet, en Algérie vise explicitement la reconstruction de l'identité définie par l'institution

« [...] *L'arabisation est devenue synonyme de ressourcement de retour à l'authenticité, de récupération des attributs de l'identité arabe qui ne peut se réaliser que par la restauration de la langue arabe...* » (KH. Ibrahim, 1997, p.184). La langue arabe a donc la charge de restaurer un vécu où aujourd'hui ce sont installées les marques de la culture française. Les deux langues se posent bien donc comme concurrentielles. Cependant, ce qui nous intéresse sur le plan pédagogique, c'est que cet enseignement de la langue française, qui n'est pas inscrit dans son socle, ne permet pas une prise en profondeur de la langue d'une part, d'autre part, il est susceptible de construire des représentations peu motivantes pour l'apprentissage. Or, les représentations, aujourd'hui, sont au centre de la didactique des langues.

On reconnaît, en particulier, que les représentations qu'ont les locuteurs sur les langues, leurs normes, leurs caractéristiques ou leurs statuts par rapport à d'autres langues influencent les procédures et les stratégies qu'ils développent et mettent en œuvre pour les apprendre et les utiliser. Et, les recherches en milieu scolaire ont montré depuis longtemps que le désir ou le rejet d'apprendre les langues, et partant la réussite ou l'échec de ces apprentissages est fortement dépendant de ces représentations et des attitudes qu'ont les apprenants sur les langues.



Les représentations sont des préalables ( vrais ou mythiques ) qui fonctionnent toujours comme vérité naturelle, individuelles ou collectives, à travers lesquelles un individu ou une collectivité regarde la réalité. En anthropologie, Jodelet définit, comme suit, cette notion de représentation :

« C'est la rencontre d'expériences individuelles et de modèles sociaux dans un mode d'appréhension particulier du réel : celui de l'image-croyance qui, contrairement au concept et à la théorie qui en est la rationalisation seconde, a toujours *une tonalité affective*, et une *charge irrationnelle*.<sup>1</sup> C'est un savoir que les individus d'une société donnée ou d'un groupe social élaborent au sujet d'un segment de leur existence. C'est une interprétation qui s'organise en relation étroite au social et qui devient pour ceux qui y adhèrent, *la réalité elle-même*» (1989,p. 297)

C'est cette image croyance, réduite souvent à des stéréotypes, qui rendent difficile les relations et la communication avec l'autre. Source d'erreurs de jugement, elles polluent, lorsqu'elles sont négatives, le rapprochement avec l'autre. Elles pèsent lourdement dans un système d'apprentissage, car, les représentations peuvent toucher les langues. Cependant, anthropologues et linguistes distinguent bien l'ensemble des jugements que nous avons sur une langue et l'image que nous avons à propos des locuteurs natifs de la langue. (Calvet, J.L.2004, p.46), en effet, souligne « Il existe en effet un ensemble d'attitudes, de sentiments qui poussent certains locuteurs face aux langues, aux variétés des langues et à ceux qui les utilisent ». Les représentations linguistiques intéressent le pédagogue, dans la mesure où elles renseignent sur les causes qui poussent le locuteur tel code au lieu d'un autre. Ceci permet, en effet, d'expliquer les attitudes des locuteurs vis-à-vis des langues en usage.

Le travail du sociologue Bourdieu portant sur les valeurs linguistiques telles : l'identité, les représentations, l'idéologie, les effets de domination ... ont éclairé énormément sur le poids de langues et les enjeux qui sous-tendent leur présence dans les communautés et les sociétés. Il s'est intéressé à la langue en tant que structure

---

<sup>1</sup> C'est nous qui soulignons.

symbolique investie d'idéologie et véhiculant des représentations. Pour, lui la langue, le dialecte, ou l'accent, réalité linguistiques qui détermine la pratique sociale sont « l'objet de représentations mentales, c'est-à-dire d'actes de perception et d'appréciations, de connaissance et de reconnaissance, ou les agents investissent leurs intérêts et leurs présupposés et leurs représentations objectales dans des choses (emblèmes, drapeaux, insignes, etc.) ou, des actes, stratégies qui visent à déterminer les représentations(mentales) que les autres peuvent se faire de ses propriétés et de leurs analyses ».<sup>1</sup>

### **3. La perception de l'autre : cas des étudiants en master de français**

Rien ne vaut le terrain pour analyser une réalité aussi mouvante, aussi souterraine que celle de saisir et dégager « l'attitude » que peut avoir une communauté par rapport à une langue étrangère, dans un contexte aussi controversé, aussi complexe que le nôtre. Étant enseignant de français moi-même à l'université de Jijel, une enquête sur le terrain nous privilégie pour nous prononcer sur le problème. En effet, je me suis livré à une enquête auprès des étudiants en master à l'université de Jijel où j'enseigne pour conclure de l'image que projettent ces étudiants sur le pays et le natif du pays dont ils apprennent la langue, information utile pour mon action en classe. Nous avons soumis aux étudiants un test d' « association de mots »<sup>2</sup> dans lequel nous leur avons demandé aux de donner aussi vite que possible les cinq mots qui leur viendraient à l'esprit en entendant : France, Français.

Ces étudiants ont suivi un cursus de licence LMD pendant trois ans dans lequel ils ont, en première année, étudié un module de culture de la langue, ainsi qu'un module de civilisation en deuxième année. Notons en outre que ces étudiants se répartissent dans deux filières que nous avons ouvertes depuis septembre 2011 : sciences de textes littéraires et sciences du langage. Par ailleurs, il faut noter aussi que l'écrasante majorité de ses étudiants est composée de filles. Il faut souligner, en effet, que l'engouement des

---

<sup>1</sup> Bourdieu, *L'identité et la représentation*, n° 35, 1980.

<sup>2</sup> Nous nous sommes inspirés d'une étude réalisée sur les représentations sociolinguistiques par Samir, A. Hajrab S., 2009, « Les représentations sociolinguistiques des étudiants en FLE », *Synergie*, Algérie n° 7.

filles en Algérie pour l'étude des langues étrangères et particulièrement le français est notoire. Le test a été soumis à 60 filles et 5 garçons, donc 65 personnes, tous étudiants en Master.

Mots cités par les étudiants

Pour analyser les résultats obtenus dans ce test, nous nous basons sur le répertoire des « champs représentationnels » élaboré par Henri Boyer(1998).

- Perception globalisante du peuple (traits physiques, comportements sociaux, religion...) et du pays (climat, cadre naturel, situation économique...)
- Identification institutionnelle, ethnographique et aussi folklorique gastronomique, touristique...
- Patrimoine culturel : œuvres, évènements, patronymes, dates, objets...
- Localisation géographique et/ou géopolitique. Mention des toponymes
- Caractérisation par la langue du pays, mots ou expressions empruntés à cette langue.
- Allusion à la situation/rerelations/faits intercommunautaires.

### **Les représentations des étudiants après enquête :**

Pour la perception globalisante du peuple français

Il n'a été recensé aucun mot concernant les traits physiques. Cependant, il ressort surtout que les Français sont définis par leurs traits sociaux. Cultivés, éduqués, civilisés, gentils, et sociables. Les Français sont aussi, ouverts, tolérants et ne sont pas racistes. Du point de vue religieux, la France est reconnue laïque.

Son identification institutionnelle

C'est une image de la France assez gaie qui revient généralement ; c'est le pays de la joie et de l'amour. La mention de la tour Eiffel revient assez souvent. Pour le troisième et le quatrième champ représentationnel, il n'a été relevé aucun mot y renvoyant.

### **Caractérisation par la langue du pays**

Les termes de démocratie, liberté, loi y reviennent.

Leurs allusions à la situation/ relation/faits intercommunautaires

Il a été relevé dans ce champ des mots ayant sans conteste trait à l'avenir. Rêve de tout Algérien de s'installer en France pour y vivre. Ainsi ont été relevés les mots, espoir, succès, avenir, rêve.

## **Les représentations des étudiantes**

Perception globalisante du peuple

Au contraire des garçons, les filles n'ont pas omis de citer les traits physiques du Français : Elles le trouvent beau (cité six fois) et blond pour ce dernier qualificatif, nous retrouvons le stéréotype associé souvent à l'européen. Les Français sont vus aussi comme élégants, chics, classe, bien habillés. Ici, ce sont les chaînes de télévision qui fonctionnent le plus. En ce qui concerne les comportements sociaux, on y relève des attitudes

paradoxaux : les Français sont qualifiés de gentils (cité 7 fois), polis (cité 2 fois), cultivés (cité 13 fois). Ils sont également caractérisés comme ouverts d'esprit, travailleurs (cité 3 fois), sérieux (cité 5 fois), disciplinés, organisés, compétents. Les Français, ont en outre, le sens du savoir-vivre, du bien-être. Ils sont bons vivants. Toutefois, on trouve une représentation négative, chez d'autres tels colonisateurs (7 fois), et aussi orgueilleux, égoïstes, et étrangement angoissés. La religion apparaît avec les mots : chrétiens, laïcité, non musulman, contre l'islam, athée.

En ce qui concerne la situation économique, la France donne une image positive :

Développement (cité 12), civilisation (cité 9 fois), richesse (cité 2 fois), argent, science, technologie et savoir. La France est également un beau pays (cité 7 fois).

Identification institutionnelle

Côté gastronomie, la France est reconnue avoir de bons boulangers et cuisiniers. Les Français sont de grands buveurs, et le chocolat aussi (cité 2 fois). C'est un pays idéal pour le voyage et le tourisme. C'est un pays de rêve. Ils y voient aussi un pays d'amour et de romantisme. La terre de la mode. Le sport a été évoqué avec le foot.

## Patrimoine culturel

Dans le cadre du patrimoine culturel, la Tour Eiffel a été très citée comme le monument qui symbolise le génie français par excellence, en plus du musée du Louvre et de la Seine. Des noms d'artistes ont été cités tel le chanteur Aznavour, des figures historiques emblématiques : Napoléon, le célèbre couturier Pierre Cardin. La littérature y était présente le nom de Balzac a été évoqué ainsi que Victor Hugo.

## **Localisation géographique et/ou géopolitique**

La France est bien reliée à l'Europe, elle est désignée comme un pays occidental et souvent par le terme d'Hexagone.

Caractérisation par la langue du pays

Langue élégante et raffinée, langue importante reviennent, prestige est le terme qui revient le plus.

Allusion à la situation/rerelations/faits intercommunautaires.

Dans cette catégorie les représentations sont celles de colonisateurs, étayés par des mots tels Histoire, indépendance.

En marge du questionnaire, dans une discussion libre que j'ai ouverte avec eux, d'autres images relient l'Algérie à la France : l'émigration et la « harga » émigration clandestine. C'est aussi dans ce pays qu'on trouve refuge et que la majorité des Algériens qui émigrent s'y retrouve. La France est vue comme une terre espoir « pour » s'y installer et y poursuivre ses études quand bien même reste-elle pour beaucoup un rêve inaccessible.

## Commentaires

Que peuvent nous révéler les résultats de ce questionnaire d'association d'idées ? Sinon une incompatibilité entre la langue qu'il apprend et qui est très présente et les représentations du pays plus ou moins controversées. Les mots dévoilent, en effet, un vécu où s'affrontent des images assez paradoxales : pays de rêve, de culture, de modernité, mais aussi pays hostile qui fait donc peur. Cet amalgame de deux visions assez opposées peut jouer sur la motivation essentielle à un meilleur apprentissage. Cet extrait que nous publions dans notre travail est édifiant sur le sujet des représentations.

[...]. Les représentations, les discours, dont la télévision décuple la puissance, ne forment pas un éther hors du monde : ils en constituent une part et contribuent à la façonner. Comment prétendre tracer une frontière nette entre la réalité et sa représentation, lorsque l'une est à ce point intoxiquée par l'autre ? Même s'ils ne s'y résument pas forcément, on ne peut analyser les actes et les discours sans tenir compte de ce jeu de miroirs. La confusion est particulièrement évidente dans le domaine des relations interculturelles. Après le 11 septembre qui devait donner une vigueur inédite aux fantasmes suscités par les descendants d'immigrés du Maghreb, Naceur, un étudiant interrogé par le Nouvel Observateur, lançait : « Quand on m'a demandé si je soutenais Ben Laden, j'ai répondu : « Oui, c'est très bien ce qu'il fait » Je ne le pensais pas, bien sûr. J'ai dit ça uniquement pour faire chier le journaliste. De toute façon c'est ce qu'il voulait entendre. À la même époque dans un reportage en banlieue pour Libération Florence Aubenas rapportait les propos de Rachid : « L'embrouille, c'est qu'on se mélange toujours entre deux questions : qui on est et comment l'autre nous voit. » Elle interrogeait aussi une conseillère d'éducation qui renchérisait : « Ces jeunes vivent en permanence dans le feed-back. En général, ils délèguent aux autres le pouvoir de définir leur identité, demandent qu'on leur tende un miroir et réagissent après en fonction de cela. Depuis le 11 septembre par exemple, certains élèves ont écrit musulman à la nationalité. Interrogés, ils ont répondu : « C'est comme ça que la télé nous appelle maintenant ». <sup>1</sup>

L'enseignant doit agir pour créer les conditions les plus favorables et les moyens les plus adéquats pour réussir sa tâche. Débusquer les préalables et les prises de position dans les discours et les stratégies, dépasser les préjugés et les représentations font partie aussi de sa mission, en sa qualité d'intermédiaire entre les cultures « *Le rapport positif à l'étranger, l'attente de l'étranger, le désir d'échanger avec lui, la compréhension de ce qu'il est (c'est-à-dire à la fois identique et différent), dépendent fortement de l'habitus*

---

<sup>1</sup> CHOLLET, M. *La tyrannie de la réalité*, 2006, p. 153-154.

*inculqué, des pratiques familiales de l'éducation prime* ». (Boltanski 1971 p.19). Il n'y a pas d'apprentissage de langue étrangère sans la découverte de l'altérité et l'acceptation de la différence ; sans une image admirative de l'autre et de sa langue.

## **Conclusion**

Il est clair, comme nous l'avons vu jusqu'ici, que l'enseignement du français semble bien être envisagé sans la culture qui lui est inhérente. Ce point de vue n'est guère soutenable, pas plus dans le choix didactique que dans sa dimension ontologique. *«Cultures et langues sont toutes les deux métissées et leur intrication est exactement indémêlable quoique chacune possède ses spécificités. Toute culture est un emboîtement de cultures plus petites ...et un ensemble est toujours nécessairement plus bigarré que celui qu'il emboîte directement* » (Porcher, 1997, p. 11-28 ). Langues et cultures sont, en effet, liées intrinsèquement, comme le sont le recto et le verso d'une feuille de papier.

**TROISIÈME PARTIE :**  
**LES PROBLÈMES DU VOCABULAIRE ET**  
**DE SON ENSEIGNEMENT : SON RAPPORT**  
**AVEC LA CULTURE**



**CHAPITRE I :**  
**LA DIDACTIQUE DU VOCABULAIRE ET**  
**SON APPROCHE DE LA CULTURE DANS**  
**LES MANUELS**

Le professeur de mathématiques enseigne la langue des mathématiques, le professeur des sciences naturelles, celle des sciences naturelles. Mais la langue de la vie courante ? Mis à part le vocabulaire propre à certaines disciplines, les acquisitions de mots nouveaux par un enfant ou un étranger, ne se font-elles pas majoritairement au hasard des spectacles, des lectures, même guidées et complétées par la recherche dans le dictionnaire des ‘mots difficiles’ ? L’outil par lequel la langue peut parler d’autre chose que d’elle-même, de l’univers, des êtres concrets et de notre intériorité psychique, le vocabulaire de la langue maternelle a-t-il besoin d’être enseigné ou les lois statistiques du hasard suffisent-elles ? Et à supposer qu’on veuille affiner son maniement, par quel fil d’Ariane se guider à travers le labyrinthe des inventaires ouverts et des ‘champs’ qui se recouvrent de toutes les manières.

Jacqueline Picoche, *Didactique du vocabulaire français*, introduction, un jeu de hasard ? Nathan Université, 1993.

## **Introduction**

Malgré l’importance évidente du lexique dans l’acquisition des langues, il semble bien qu’il y ait un manque de modèles pour guider les recherches et les démarches pédagogiques dans le domaine spécifique de l’apprentissage du vocabulaire.

En effet, l’enseignement de la syntaxe, avec ses règles précises et son contenu limité, a connu d’indiscutables avancées au regard du vocabulaire. « Si on considère un corpus de revues de didactique du français langue première composé de *Repères*, *Pratiques*, *Le français d’aujourd’hui*, *Lidil*, *Enjeux*, de 1984 à 2011, on constate qu’elles ont dans l’ensemble peu publié sur le lexique et son enseignement ».<sup>1</sup> La signification, en effet, est un lieu complexe qui ne se limite pas l’analyse strictement linguistique de la dénomination référentielle. Cette activité reste donc malgré l’évolution des méthodologies

---

<sup>1</sup> Elizabeth Nonnon, *La didactique du français et l’enseignement du vocabulaire dans vingt ans de revues de didactique du français langue première*, *Repères*, 46/2012, 33-72.

d'apprentissage des langues, selon l'expression consacrée par nombre de didacticiens, « le parent pauvre » de la didactique.

Ainsi, on dénombre, par exemple, entre 1970 et 2000, 13 ouvrages publiés en France pour la didactique du lexique, contre 47 pour la grammaire, 44 pour la compétence orale, 44 pour la civilisation et 20 pour la compétence écrite.<sup>1</sup> L'enseignement du vocabulaire reste, celui de la tradition, fondé sur la quantification. Pourtant, ce fondement que la connaissance du mot suffit à la maîtrise de ses usages en discours est, aujourd'hui, rejeté par beaucoup de didacticiens. Selon Grossman : « la problématique semble devoir être traitée comme une interface : elle établit des ponts avec la catégorisation et la cognition, avec les discours et donc avec l'énonciation ainsi qu'avec la syntaxe ».<sup>2</sup>

Nous nous chargeons dans ce qui suit, dans cette recherche aussi, à partir de l'analyse des procédés d'apprentissage du vocabulaire dans les tout récents manuels, ( celui de la 3<sup>ème</sup> année secondaire n'a pas changé, l'enseignement du vocabulaire n'est pas du tout inscrit dans les programmes), de tenter, en nous fondant sur les théories lexicales actuelles, de mieux rendre compte de la spécificité du lexique comme éléments du discours et comme lieu de culture.

---

<sup>1</sup> Calaque, E. (2004) « Didactique du lexique, contextes, démarches, supports » Ed. De Boeck, Bruxelles. <sup>2</sup> Grossmann, F.(2011) « Didactique du lexique : état des lieux et nouvelles orientations », Pratiques, n°149-150, p.163-183.

# 1. Présentation de programmes et déroulement des leçons de vocabulaire

SOMMAIRE			
PROJET I : « Afin de célébrer les journées mondiales de la propreté »			
ORAL	TEXTES		VOCABULAIRE
	IDENTIFICATION	COMPREHENSION	
J'explique l'importance de se laver correctement <i>page 10</i>	Pourquoi se laver les mains ? Le tabac tue Ma première année d'écolier <i>page 12</i>	Des gestes simples pour une bonne hygiène corporelle <i>page 14</i>	La nominalisation <i>page 16</i>
J'explique l'importance de manger convenablement <i>page 32</i>	La banane Les tortues L'école de mon enfance <i>page 34</i>	Que devrions-nous manger et boire ? <i>page 36</i>	Les synonymes et les périphrases <i>page 38</i>
J'explique l'importance de bouger régulièrement <i>page 54</i>	L'activité physique Le fennec La longue marche <i>page 56</i>	Pour votre santé, bougez ! <i>page 58</i>	Les connecteurs d'énumération <i>page 60</i>
PROJET II : « Je réalise avec mes camarades un dossier documentaire »			
ORAL	TEXTES		VOCABULAIRE
	IDENTIFICATION	COMPREHENSION	
J'explique les progrès de la science <i>page 76</i>	La voiture de demain La princesse sur un pois Les robots <i>page 78</i>	Quel est le train le plus rapide ? <i>page 80</i>	La reformulation par : « c'est-à-dire » et « autrement dit » <i>page 82</i>
J'explique les différentes pollutions <i>page 96</i>	Le soleil Ils vont dans la légende L'énergie de nos déchets <i>page 98</i>	Peux-tu m'expliquer la pollution de l'air ? <i>page 100</i>	Les synonymes <i>page 102</i>
J'explique le dérèglement du climat <i>page 116</i>	L'histoire des déserts Mon oncle A quoi ressemblera notre planète dans 50 ans ? <i>page 118</i>	Que se passerait-il si toutes les glaces des pôles fondaient ? <i>page 120</i>	Les antonymes <i>page 122</i>
PROJET III : « Sous le slogan : pour une vie meilleure, je réalise avec mes camarades »			
ORAL	TEXTES		VOCABULAIRE
	IDENTIFICATION	COMPREHENSION	
J'incite à l'utilisation des énergies renouvelables <i>page 138</i>	Produire de l'énergie Boussoulem L'énergie géothermique <i>page 140</i>	Pourquoi devrions-nous utiliser des énergies renouvelables ? <i>page 142</i>	La consigne et l'interdiction... <i>page 144</i>
J'agis pour un comportement éco-citoyen <i>page 156</i>	Les meringues La citronnade La charte du bon collégien <i>page 158</i>	Les bons réflexes pour devenir un éco-citoyen <i>page 160</i>	La famille de mots <i>page 162</i>

et de l'alimentation, mes camarades et moi élaborerons une brochure pour expliquer comment vivre sainement.»

GRAMMAIRE	CONJUGAISON	ORTHOGRAPHE	ATELIER D'ECRITURE	LECTURE RECREATIVE
La phrase déclarative <i>page 18</i> Les substituts grammaticaux <i>page 20</i>	Les verbes du 1 <sup>er</sup> groupe au présent de l'indicatif <i>page 22</i>	L'accord du verbe avec le sujet <i>page 24</i>	Les caries dentaires. Activités <i>page 26</i>	Si Bachir Abdelhamid BENHADOUGA <i>page 28</i>
L'expansion du groupe nominal : l'adjectif qualificatif <i>page 40</i> Le complément du nom <i>page 42</i>	Les verbes du 2 <sup>ème</sup> groupe au présent de l'indicatif <i>page 44</i>	L'accord de l'adjectif qualificatif <i>page 46</i>	Le rôle des vitamines dans notre vie. Activités <i>page 48</i>	L'olivier Mouloud MAMMERI <i>page 50</i>
L'expansion du groupe nominal : la relative par «qui» <i>page 62</i>	Les verbes du 3 <sup>ème</sup> groupe au présent de l'indicatif <i>page 64</i>	Les signes de ponctuation (.), (-), (:), (.) <i>page 66</i>	Le monde en marche Activités <i>page 68</i>	Bleu, blanc, vert Maïssa BEY <i>page 70</i>

pour expliquer les progrès de la science et leurs conséquences.»

GRAMMAIRE	CONJUGAISON	ORTHOGRAPHE	ATELIER D'ECRITURE	LECTURE RECREATIVE
L'expression de la cause <i>page 84</i>	Les verbes du 1 <sup>er</sup> groupe au passé composé <i>page 86</i>	L'accord du participe passé avec « être » <i>page 88</i>	Pourquoi Internet a-t-il changé notre mode de vie ? Activités <i>page 90</i>	Ali le pêcheur Tahar OUETTAR <i>page 92</i>
L'expression de la conséquence <i>page 104</i>	Les verbes du 2 <sup>ème</sup> groupe au passé composé <i>page 106</i>	L'accord du participe passé avec « avoir » <i>page 108</i>	Qu'est-ce qu'une marée noire ? <i>page 110</i>	La Patrie Mohammed DIB <i>page 112</i>
L'expression du but <i>page 124</i>	Les verbes du 3 <sup>ème</sup> groupe au passé composé <i>page 126</i>	Le participe passé des verbes du 3 <sup>ème</sup> groupe <i>page 128</i>	Peut-on lutter contre l'avancée du désert ? <i>page 130</i>	Poème pour l'Algérie heureuse Assia DJEBBAR <i>page 132</i>

un recueil de consignes pour se comporter en éco-citoyen.»

GRAMMAIRE	CONJUGAISON	ORTHOGRAPHE	ATELIER D'ECRITURE
La phrase impérative <i>page 148</i>	L'impératif présent pour exprimer une consigne <i>page 146</i>	Les adverbes en «ment» <i>page 150</i>	Comment construire une douche solaire ? Activités <i>page 152</i>
La tournure impersonnelle avec le verbe « falloir » <i>page 164</i>	Le mode infinitif et le mode subjonctif <i>page 166</i> Le futur simple et le mode infinitif pour exprimer une consigne. <i>page 168</i>	Les homophones grammaticaux : a/à ; est/et ; ces/ses <i>page 170</i>	L'éco-citoyenneté dans mon quartier . Activités <i>page 172</i>

Le manuel de 5<sup>ème</sup> année

Dans le manuel de 5<sup>e</sup> année primaire, le programme annuel prévoit 4 projets intitulés comme suit:

- 1 Faire connaître des métiers
- 2 Lire et écrire un conte
- 3 Lire et écrire un texte documentaire
- 4 Lire et écrire un texte prescriptif

Le programme inscrit, dans l'ensemble des projets, 10 leçons de vocabulaire :

- 1-Les synonymes 6-La définition d'un mot
- 2-La famille des mots7-La nominalisation
- 3-Les articulateurs logiques8-La polysémie
- 4-LA préfixation9-Il faut / il ne faut pas
- 5-La suffixation10- Les expressions imagées

Nous présentons ci-après le déroulement de la leçon qui traite de la synonymie.

Les synonymes

J'observe :

- Que fais-tu là boulanger ?
- Je fais du pain pour manger.
- Le monde a faim, je me hâte.
- Merci, brave boulanger,
- Grâce à toi, le monde se nourrit.

Relève du texte un verbe qui veut dire la même chose que «manger ».

Remplace ce verbe par manger.

La phrase a-t-elle changé de sens ?

#### JE RETIENS

Parfois, on peut remplacer un mot par un autre qui a le même sens. Ce sont des synonymes.

Exemple le verbe « manger »est le synonyme du verbe « se nourrir ».

Je m'exerce

Classe les mots de la liste suivante dans le tableau ci-dessous : vilain-construire- fainéant- joli- finir- courageux- fatigué.

Synonyme de :

Paresseux	
Beau	
Terminer	
Brave	
Laid	
Bâtir	
Épuisé	

La polysémie

J'observe

Phrase 1 : « la société des abeilles comprend des ouvrières qualifiées »

Phrase 2 : « l'élève comprend la leçon »

Relève les verbes des deux phrases ont-ils le même sens ?

Je retiens

Un mot peut avoir plusieurs sens. Ainsi le verbe *comprendre* peut signifier :

1- est formé de

Exemple 1) La société des abeilles **comprend** des ouvrières qualifiées.

La société des abeilles **est formée** d'ouvrières qualifiées.

2- assimiler

Exemple 2) L'élève **comprend** la leçon.

L'élève **assimile** la leçon.

Je m'exerce

Lis les devinettes et retrouve la bonne réponse parmi les mots suivants : punaise- règle- café.

1. Je sers à tirer des traits. Je suis aussi ce que tu dois apprendre...

2. Je suis une boisson chaude. Je suis aussi l'endroit où l'on me boit... 3. Je suis un insecte. Je sers aussi à accrocher des dessins au mur...

## Le Manuel de première année moyenne

### Les synonymes

#### J'observe le texte

Dans certaines régions du monde, les usines déversent directement leurs déchets chimiques dans la nature. En effet plusieurs municipalités sont responsables de graves dérives. Elles ne procèdent phréatiques pas au retraitement de leurs eaux usées qui sont rejetées dans les fleuves et les rivières. Les ordures ménagères participent aussi à la pollution des nappes phréatiques lorsqu'elles sont entreposées dans les décharges sauvages.

« *S'informer, s'étonner, apprendre* » Ed. Auzou 2013

1. D'après le texte, qui est responsable de la pollution des eaux ?
2. Trouve dans la 4<sup>e</sup> phrase du texte un mot qui a un sens proche de celui qui est souligné ?
3. Comment appelle-t-on ces deux mots ? Je retiens :

Les synonymes sont des mots qui ont le même sens ou un sens proche. Ce sont des mots de même nature.

Ils servent à éviter la répétition.

#### Exemples

« ... des **déchets** (nom) chimiques. » = « des **ordures** (nom) ménagères. »

« ... des eaux **usées** (adjectif) » = des eux **sales** (adjectifs)

« **entreposer** (verbe) » = « **stocker** (verbe)

Recopie les phrases en remplaçant le mot souligné par le synonyme qui convient.

- Ces enfants démunis jouent près d'une décharge publique (courent, se cachent, s'amuse).
- L'eau de cette source est potable. (buvable, portable, jetable)
- Ce fermier dépose ses produits chimiques dans son hangar. (stade, entrepôt, forêt)
- L'emploi des produits toxiques dans l'agriculture est interdit (dangereux, bénéfique, naturel)



- Des volontaires nettoient les ruelles de la Casbah (salissent, lavent, racontent)

## Le manuel de 2<sup>e</sup> année moyenne

Quant au manuel de deuxième année moyenne ( c'est la cinquième de français), 10 séances de vocabulaires sont proposées dont voici les contenus :

- 1.La famille des mots
- 2.Le champ lexical
- 3.Le vocabulaire du portrait
- 4.Les substituts lexicaux
- 5.La synonymie
- 6.Les traits de caractère : les qualités :
- 7.La périphrase
- 8.La suffixation
- 9.L'antonymie

Observe

Il était une fois dans un village des montagnes une belle jeune fille qui s'appelait Zelgoum. Elle était belle comme l'aurore, avait une belle bouche aux lèvres fines et des dents blanches, un long coup droit, un nez aquilin, des yeux en amandes, des cheveux longs, et un corps fin et élancé. Les perles qu'elle portait autour de la taille, chantaient et flattaient sa beauté et son charme. Zelgoum était une fille si belle qu'elle suscitait la jalousie de toutes les filles du village. *Conte d'Algérie*

Je m'entraîne.

Les mots de liste A désignent un trait de caractère. Chacun des mots peut trouver son antonyme dans la liste B. Recopie les couples ainsi formés.

Liste A : Sage- sociable- pacifique- fidèle- généreux- sincère- calme- dynamique- sympathique- souriant.

Liste B : Sauvage- traître- avare- mou- nerveux- antipathique- bagarreur- bavard- grincheux- hypocrite.

Classe les mots suivants selon qu'ils renvoient à des qualités ou à des défauts.

'La méchanceté- l'égoïsme- la franchise- la générosité- la médisance- la douceur- le courage-La bravoure- la bonté- la tricherie- la loyauté.

Complète les expressions suivantes à l'aide des mots suivants : un clou- un œuf- un renard- un ver- une pie- une taupe- une tortue- un coquelicot- un pou.

Lent comme.../Bavard comme.../ Rusé comme.../ Nu comme.../ Chauve comme.../ Myope comme.../

Laid comme.../ Rouge comme.../

Classe les adjectifs suivants selon la partie du corps qu'ils décrivent (sers-toi de ton dictionnaire).

Retroussés- charnues- bridés- globuleux- mince- trapu- ovale- long- aquilin- large-frisés- anguleux fines- ronds- arqués- bombé- décollées.

Manuel de 1<sup>ère</sup> année secondaire

Expliquer ou utiliser dans une phrase, chacune des expressions contenant le mot « champ ». Champ de course- donner libre champ- champ de recherche- prendre du champ- se battre en champ clos- à tout bout de champ.

Trouver des expressions synonymes ou si vous n'y arrivez pas trouver dans quelle situation les expressions suivantes ont pu être prononcées.-Parole mémorable-donner sa parole- amuser quelqu'un de belles paroles- le don de la parole, n'avoir qu'une parole- perdre la parole-croire sur parole.

## 2. Analyses et commentaires

### 2.1. Sur l'emploi des synonymes

La synonymie se définit donc par un rapport d'équivalences de sens entre deux ou plusieurs unités lexicales de formes différentes. Ce sont des unités de signifiants différents et de signifiés semblables. Ils s'opposent par là à l'homonymie où les unités ont un signifiant identique et des signifiés différents. Ainsi le terme « *épuisé* » est synonyme de *fatigué*, dans « *je suis complètement fatigué / épuisé* », *fini* peut se substituer à *terminé* dans *j'ai terminé le travail*. Il est vrai que, dans beaucoup de leurs emplois, la plupart des mots peuvent être remplacés par un autre sans que cela change beaucoup le sens de l'énoncé. Cependant, les verbes vus dans les exemples, *fatigué* et *épuisé* d'une part et *terminé* et *fini* d'autre part ne sont pas synonymes pour cela. Car s'ils commutent dans les phrases cités, ils ne commutent pas dans tous les contextes sans exception : *j'ai épuisé le stock*, *épuisé* ne peut recevoir comme équivalent *fatigué*, *c'est un homme fini*, *fini* ne peut avoir comme équivalent *terminé*, en mathématique *un ensemble fini* est *un ensemble défini*, un terme polysémique a, selon ces diverses acceptions dans ses différents emplois, des synonymes différents. *Appréhender* peut recevoir *saisir* où *craindre* selon l'emploi qu'on lui donne en contexte. « Les vrais synonymes, rappelle Picoche, ou mots ayant exactement le même sens, se trouvent assez souvent dans le langage technique, des

savants différents créant chacun de leur côté des mots différents pour désigner la même chose ».<sup>1</sup>

Outre le choix incorrect comme les mots considérés de sens rapprochés tels *interdit et dangereux*, travailler donc les relations lexicales sur des unités isolées, hors contexte, relève d'une démarche qui ne tient pas compte du lien entre syntaxe et lexique comme il est reconnu, aujourd'hui, unanimement par les linguistes. L'étude de la synonymie doit être envisagée en contexte. L'analyse distributionnelle peut être appelée dans cet apprentissage, pour juger des substitutions possibles pour chaque mot sur le plan syntaxique et sémantique. Ainsi que dans l'exemple qui suit emprunté à Lehmann et Berthet (*Introduction à la lexicologie*, 2008, p. 86).

*Grave et sérieux* commutent notamment lorsqu'ils sont utilisés avec un nom abstrait : (*la question, l'affaire, le problème, la crise*) *est grave/ est sérieux(se)* ; leur signification est voisine : « qui a une très grande importance et peut avoir des conséquences fâcheuses », mais *grave* comprend en outre, le sème/imminence du préjudice/. En revanche, lorsqu'ils s'appliquent à un nom concret/audible/, la commutation est impossible : *le son de cet instrument est grave ( \*sérieux)*. Cependant l'analyse syntaxique en traits (concret et abstrait) montre des limites pour mettre en évidence le synonyme approprié du terme en emploi.

Par ailleurs, signale l'auteur cité, il faut aussi «prendre en compte également les collocations». Expressions (que nous analyserons à la suite) formées généralement de deux mots que l'on rencontre souvent ensemble *traduire devant le tribunal* qui limitent la synonymie.

L'analyse sémique nous révèle bien que les vocables comparés, s'ils partagent certains sèmes, ne partagent jamais tous les sèmes sans exception et restent différents par d'autres, comme on peut l'observer *grave* se différencie par le sème *imminence du danger*. Ce type d'analyse relatif à la lexicologie fonctionne sur de vastes ensembles, hors contexte sur des champs notionnels, champs sémantiques...La sémantique lexicale a développé la théorie des sémèmes pour analyser la complexité des mots et a mis en

---

<sup>1</sup> Jacqueline Picoche, *op.cit.* Chapitre 1, première partie.

évidence que «la signification d'un mot n'est pas un bloc homogène » (Mortureux 2008, p.70). Le sens est nécessairement hétérogène et est le lieu d'un ensemble de sèmes.

Tout mot a un sens linguistique dénoté, mais aussi des sens implicites connotés et relevant de la culture. Chaque mot possède « une partie désignative qu'il peut avoir en commun avec d'autres mots et une partie connotative propre qui ne se retrouve dans aucun autre mot » (Rey-Debove, 1997 p. 95). L'équivalence absolue de deux mots n'apparaît presque jamais, elle n'est que l'équivalence d'un sème sélectionné toujours dans le discours. La synonymie reste nécessairement partielle. Aujourd'hui, on parle plutôt de *parasynonymes* ou *quasisynonymes*.

Aussi, apprendre à la classe que « manger » est synonyme de « se nourrir », c'est se limiter au sens linguistique qui s'arrête à l'un de ses sèmes, le plus général, c'est, il nous semble, passer à côté de l'essentiel. « manger » exprime une action temporaire mécanique, broyer et ingurgiter des aliments, se nourrir marque une action durable qui marque la première et ultime fonction de toute être pour se maintenir en vie. La définition des deux termes dans le Petit Larousse et leurs différentes acceptions ainsi que les expressions figées auxquelles elles ont donné naissance éclairent la distance qu'il ya entre les deux concepts.

Manger vt (lat. manducare) 1.Absorber, avaler un aliment, après l'avoir mâché ou non, afin de se nourrir. *Manger du poisson, de la soupe.* Pop. *Manger le morceau* :faire de aveux, des révélations, dénoncer ses complices.  
-am. F *Manger ses mots* : les prononcer mal.  
-*manger des yeux* : regarder avidement.2.Abimer, détruire en rongant. *Pull mangé par le mites.*3Dé-penser, dilapider. *Manger tout son héritage. Manger de l'argent*, en dépenser en pure perte.  
Entamer, ronger. *La rouille mange le fer.*

Nourrir. Vt ( Lat.nutrire)1. Fournir aliments à ; faire vivre en donnant des Aliments. *Nourrir quelqu'un. Nourrir des animaux.*  
**2 Donner** des moyens de vivre et de subsister.*Il a cinq personnes à nourrir.*  
3Litt. Donner une formation à quelqu'un, lui fournir des idées, etc. 4Entretenir, faire durer (un sentiment.). *Nourrir l'espoir.* 5 Entretien en accroissant l'importance. *le*

Consommer pour son fonctionnement. <i>Une voiture qui</i>	<i>bois stocké nourrissait l'incendie. Feu,</i>
<i>Mange trop d'huile. Ca ne mange pas de pain.</i> : ca ne	<i>tir nourri.</i> 6. Renforcer la matière de (un
coûte	discours, un texte, une œuvre, etc.) <i>Nourrir</i>
Pas cher. Absorber des aliments. <i>Manger trop vite.</i>	<i>la conversation d'anecdotes amusantes.</i>
<i>Manger</i>	
<i>Peu.</i> Prendre un repas. <i>Manger au restaurant.</i>	<b>Se nourrir.</b> v.pr. 1 Absorber des aliments.
	2. Tirer sa force, sa substance de. Préjugés
	qui se nourrissent de l'ignorance.. <i>se nourrir</i>
	<i>D'illusions. Entretenir</i> des illusions qui donne
	une raison d'espérer, de vivre.

On peut observer, en considérant l'affichage des différentes acceptions du PL, que le verbe manger construit des expressions figées (métaphores lexicalisées) qui ont un sens négatif : *manger le morceau* signifie, dénoncer ; *manger ses mots*, prononcer mal ; dépenser, dilapider, *c'est manger son héritage, son argent*. Entamer, ronger : *la rouille mange le fer*. Le verbe manger a le sens de consommer, à l'exception de la collocation (métaphore lexicalisée), marquée pop. par le dictionnaire, *manger le morceau*, que l'on pourrait mettre en parallèle avec l'expression *se mettre à table* dans un but d'enrichissement d'ouverture d'esprit sur les liens et les relations dans le lexique. Alors que nourrir a toujours le sens de *approvisionner, enrichir* et a un sens plutôt positif. Ce vocable, nous, semble, marqué socialement par une valeur d'idéal et de sollicitude.

*Manger et se nourrir* quand ils ont le sens de « alimenter pour se maintenir en vie » relève des registres de langue, le second étant plus soutenu.

Cette notion correspond à la manière de s'exprimer de la façon la plus recherchée à la façon la plus grossière liée à la culture et au rang de la personne. Le registre se définit par la qualité de la prononciation, la syntaxe, mais aussi et surtout le choix du vocabulaire. Il est essentiel que les apprenants en langue étrangère prennent, précocement, conscience de

cette dimension des discours (dont nous parlerons dans la dernière partie de notre travail) qui relève du sens de la langue et, la culture qui, justement, la nourrit.

Dans l'optique de l'apprentissage, il est nécessaire de les sensibiliser à cette dimension de la langue, car « La maîtrise des registres est inégalement répartie chez les locuteurs natifs, en fonction de leur milieu socioculturel, mais la notion n'est jamais ignorée. Dans une langue seconde, c'est un des aspects les plus longs à assimiler, parce qu'il suppose une bonne immersion de l'apprenant dans la langue et la culture étrangères.» (Mortureux, 2008, p.129).

Ainsi, il arrive que la différence spécifique entre deux mots ne soit pas à chercher dans la réalité qu'ils dénotent, mais dans leur usage particulier dans des niveaux de langue différents, leur emploi, selon les situations et l'échange social. Ces notions relèvent du culturel. Elles doivent impérativement être inscrites dans l'apprentissage comme la politesse ou les manières mondaines. Ainsi, un ensemble d'unités linguistiques peut désigner un même objet, *voiture, automobile, bagnole, caisse, tire*, ces différents termes renvoient au même référent, mais ils ne peuvent figurer indifféremment dans un même contexte. Sur le plan pragmatique le choix approprié est impératif, car *voiture* peut être soutenu, *bagnole, caisse, tire* sont connotées. « Le lexique, en effet, est composé de plusieurs sous-systèmes et les locuteurs peuvent choisir entre plusieurs variantes lexicales. C'est le phénomène général de la variation intralinguistique. (Lehmann, 2008, p. 87). Il distingue plusieurs types de variations. Nous en exposons celles qui doivent être prises en charge dans l'apprentissage.

- Variations diachroniques
- Variations liées aux registres de langues
- Variations liées à l'opposition langue de spécialité /langue courante
- Connotations

Par ailleurs, des mots synonymes peuvent être distants par des sèmes spécifiques ainsi *fatigué, épuisé, harassé, exténué* se différencient par le degré d'intensité bien qu'ils renvoient tous à un état physique.

## 2.2. Les substituts lexicaux

### a) Termes génériques/ termes spécifiques

En ce qui concerne les substituts lexicaux, voilà ce qui est demandé à l'élève de retenir :

Les substituts lexicaux servent à éviter la répétition, ils remplacent le nom en apportant une information nouvelle sur ce nom.

Souvent, ils mettent en valeur un aspect particulier. Ex la vache cet animal. Le substitut animal remplace le mot vache.

Le nom peut être remplacé :

Par un autre nom de sens proche ou synonyme : la mère de Djohar = la méchante femme, la marâtre ;

Par un mot de sens plus large, un nom générique : la vache l'animal, le bovin, la bête.

Par un groupe nominal de même sens : cette figure de style s'appelle une périphrase : le lion = le roi de la jungle.

Ce résumé censé être appris appelle beaucoup de remarques. Les reprises *méchante femme* ou *marâtre* pour *mère* de Djohar d'une part et *animal*, *bovin*, *bête* pour *vache* d'autre part ne sont pas synonymes, pas plus que la périphrase *le roi de la jungle* n'est de même sens que *lion*, on signale, à tort, une relation de synonymie. La reprise du mot *vache*, par *animal*, *bovin* et *bête* renvoie à une autre organisation des relations lexicales.

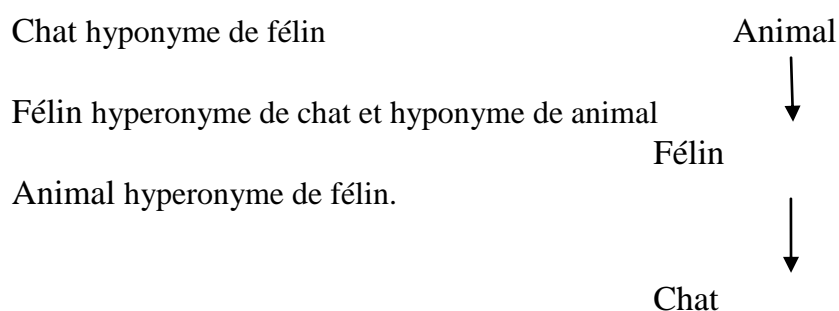
Il s'agit d'une relation d'inclusion hiérarchique, du plus précis vers le plus vague, nommée hyperonymie et hyponymie : ainsi *bête* et *animal* sont cohyponymes et, hyperonymes de *bovin* qui est leur hyponyme.

L'hyperonyme est un terme générique possédant un large éventail référentiel ainsi la vache, le lion, mais aussi la tortue ou le coq peuvent être désignés par le lexème animal qui est hyperonyme, alors que le l'hyponyme est restreint par les spécificités de l'objet. Toute vache est un animal, mais la réciproque n'est pas vraie, tout animal n'est pas forcément une vache. Cette relation des mots montre que « le lexique apparaît comme un ensemble hiérarchisé de classes d'objets, chaque classe inférieure héritant des propriétés

de la classe immédiatement supérieure, et se spécifiant à son tour par des caractéristiques propres. » (Mortureux, 2008, p.95)

Son usage dans les définitions est largement exploité. Ces définitions sont dites logiques. En outre, elles permettent la progression thématique d'un texte, selon qu'il est à thème constant :

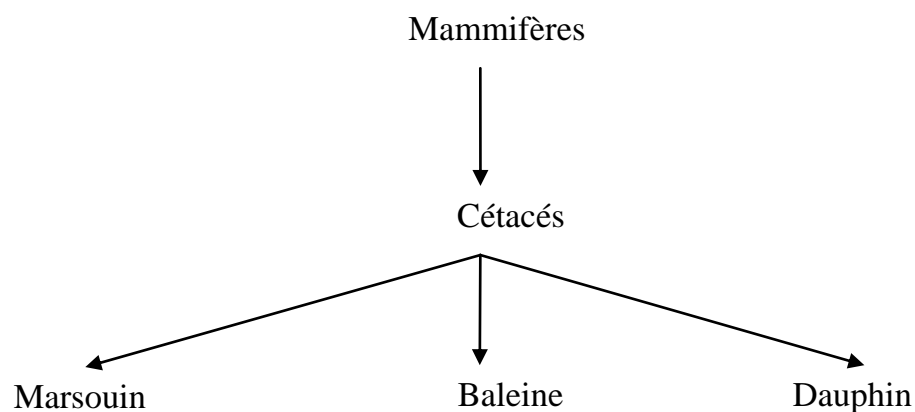
**Le chat du voisin** a, miaulé toute la nuit sous notre fenêtre. **Le malheureux félin** a dû rester sans manger. Pourtant **l'animal** vit chez des gens riches.



Comme on peut le constater dans ce premier exemple dit à thème unique, le même thème revient comme sujet dans les différentes phrases qui se suivent et constituent le texte. La reprise de ce même thème n'est possible que grâce à *cette hiérarchie des classes d'objets* évoquée ci-dessus : *chat* est repris par *félin* son hyperonyme qui est lui-même repris par *animal* son hyperonyme dont il est un hyponyme.

**Les cétacés** sont **des mammifères** marins. **La baleine** est incontestablement le plus grand d'entre eux et **le marsouin**, le plus petit. **Le dauphin**, très amical avec l'homme, est le plus agréable.





Dans ce deuxième exemple, la progression textuelle est dite à thème éclatée. Les cétacés sont définis par un hyperonyme mammifère, *baleines*, *marsouins*, *dauphins* font partie de la classe des cétacés, ils en sont les hyponymes, les trois espèces sont cohyponymes de l'hyperonyme cétacé qui est lui-même hyponyme de l'hyperonyme mammifère.

Cette relation hyponymie/hyperonymie est « centrale dans l'apprentissage du lexique » (Lehman, 2006, p.81). Son intérêt est double : en effet, elle donne la possibilité de saisir le sens général d'un mot, car un apprenant peut dénommer une réalité dont il ignore le nom spécifique par le recours à l'hyperonymie, cette hiérarchie lui permet une première approche globale, ou à l'inverse, il peut avoir une idée sur l'hyponyme en ignorant ce qui le spécifie : par exemple, il sait que le bégonia est une fleur sans connaître ce qui le spécifie des autres fleurs. Par ailleurs, il est essentiel de comprendre comment se réalise la progression dans un texte.

#### b) signifié et dénomination

Par ailleurs, *méchante femme* et *marâtre* et *roi de la jungle* qui reprennent respectivement *mère* de Djohar et *lion* ne peuvent être dits de sens proche. L'intérêt pédagogique de l'apprentissage de ce relevé est autre.

« L'observation des mots dans les discours, autrement dit l'observation des vocabulaires, conduit d'abord à décrire l'actualisation des lexèmes en vocables ; cela permet de comprendre le jeu de la signification et de la

désignation dans les effets de sens produits et perçus par les locuteurs dans tel ou tel discours. Au niveau de la société s'organise aussi la diversité des vocabulaires. » (M.F. Mortureux, 2006 p.113).

Ainsi, la signification et la désignation font apparaître une autre fonction des vocabulaires dans les discours. Les discours, en fonction de ce qu'ils visent, organisent un système de correspondances (coréférences) entre les mots de sens différents. Dans l'exercice proposé, les mots *méchante, femme, marâtre et djohar* d'une part et *lion et roi des animaux* d'autre part ne sont pas des synonymes dans la langue. Il s'agit d'un ensemble de mots qui, dans le développement d'un texte, renvoient à un même objet, le désignant de différentes façons, comme on peut le constater dans le texte que nous analysons en exemple, *L'albatros* poème de Baudelaire.

#### L'ALBATROS

Souvent, pour s'amuser, les hommes d'équipage  
Prendent des **albatros**, vastes oiseaux des mers,  
Qui suivent, indolents compagnons de voyage,  
Le navire glissant sur les gouffres amers.

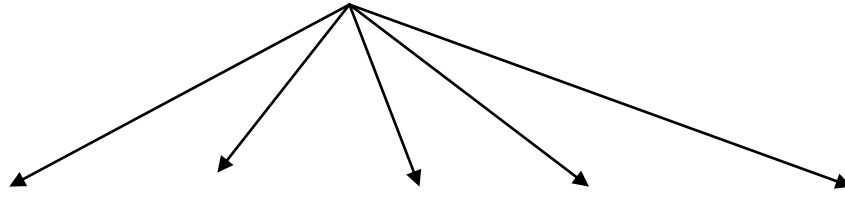
A peine les ont-ils déposés sur les planches,  
Que ces **rois de l'azur**, maladroits et honteux,  
Laissent piteusement leurs grandes ailes blanches  
Comme des avirons trainer à côté d'eux.

Ce **voyageur ailé**, comme il est gauche et veule !  
Lui, naguère si beau, qu'il est comique et laid !  
L'un agace son bec avec un brûle-gueule,  
L'autre mime, en boitant, l'**infirm**e qui volait !

Le poète est semblable au **prince des nuées**  
Qui hante la tempête et se rit de l'archer ;  
Exilé sur le sol au milieu des huées,  
Ses ailes de géant l'empêchent de marcher.

Baudelaire, *Spleen et Idéal*

## Albatros



Oiseaux des mers    rois de l'azur    voyageur ailé    l'infirmes    prince des nuées

*Vastes oiseaux des mers, Rois de l'azur, voyageur ailé, l'infirmes, prince des nuées*, c'est par ces différents vocables que l'auteur désigne tour à tour le « héros » éponyme du texte *L'albatros*.

Parmi ces reprises (coréférents), le premier, *vastes oiseaux des mers* définit le thème grâce à l'hyperonyme *oiseau*, *l'albatros* étant hyponyme de *oiseau* il fait connaître l'objet de son propos qu'il introduit. Le choix et l'emploi des qualificatifs orientent le sens et déclenche l'effet que l'énonciateur recherche : Il s'agit d'oiseaux marins et l'hypallage, *vastes oiseaux* pour *vastes mers*, introduit l'idée de puissance, par exemple.

Rois de l'azur : suggère le sentiment d'admiration devant la puissance et la maîtrise des airs, les cieux « roi » et « azur », l'espace infini sur lequel règnent ces oiseaux.

Voyageur ailé : ces oiseaux suivent, indifférents les navires et sont donc comparés à des voyageurs.

Prince des nuées : le mot prince renforce l'idée de seigneurie et donne l'idée de hauteur, par rapport aux hommes, ici les marins, désignés par le terme *hommes d'équipage*.

L'infirmes : désormais sur les planches (pont du navire) par terre, hors de son monde qui est le ciel, l'oiseau est handicapé, livré à la multitude (l'un... l'autre).

Ces relations *rois de l'azur, prince des nuées, l'infirmes* sont des reprises qui attestent d'un regard propre à l'énonciateur et qui donne au récit un air pathétique.

Cette distinction est nécessaire dans l'apprentissage des vocabulaires. « Le repérage et l'analyse du paradigme contraignent à expliciter tous les procédés mis en jeu par le discours pour désigner un invariant référentiel qui, en règle générale, concerne le thème

principal d'un discours donné<sup>12</sup> ». Ainsi, il y a les relations sémantiques répertoriées et reconnues qui sont la synonymie et l'antonymie, l'hyponymie et l'hyperonymie d'où la première reprise *oiseau* pour *albatros*, dans le poème, qui est l'emploi d'un hyperonyme, dimension des langues. Les autres relations *rois de l'azur*, *prince des nuées*, *l'infirme*, effectivement, relèvent d'une énonciation particulière, liée à l'auteur. Sur le plan pédagogique, cette distinction a une double importance : d'une part la reformulation est révélatrice des possibilités d'emploi du lexique dans les différents discours pour en construire la progression, comme évoqué déjà. D'autre part, lié à l'auteur, le choix des reprises est révélateur de la signification psycho et sociolinguistique des représentations sociales.

Dans un article *Trompeuses métaphores du cancer*<sup>3</sup> paru dans *Le Monde diplomatique*, les auteurs soulignent que « les discours sur le cancer véhiculent des métaphores évoquant la guerre, l'asocialité ou la folie. » Ainsi, la cellule maligne est thématifiée par les désignations *sociopathe*, *psychopathe*, *toxicomane* qui personnifient une maladie, lui donne une signification sociale. Ces vocables se fondent sur les représentations sociales de la maladie. Ces désignations, critiquent les auteurs, « en évoquant la dangerosité sociale et la psychopathologie, on sort du cadre des énoncés scientifiques pour recourir à des jugements d'ordre moral appelant la condamnation et l'exclusion ». Nous pouvons donc souligner que ces différentes désignations sont donc bien liées à la culture de la communauté et les représentations qu'elle a de la maladie du cancer.

Les discours se construisent, grâce à la possibilité du lien entre ces deux dimensions sémantiques du mot : le sens dans la langue, le lexème ; le sens référentiel, le vocable dans le discours. « C'est la particularité propre aux relations sémantiques de participer à la fois à l'organisation du niveau référentiel, où les mots fonctionnent comme des

---

<sup>1</sup> Marie-Françoise Mortureux, « Paradigmes désignationnels », *Semen* [ En ligne], 8 1993, mis en ligne le

<sup>2</sup> juillet 2007, consulté le 11 août 2016. URL : <http://semen.revues.org/4132>

<sup>3</sup> *Trompeuses métaphore du cancer* par Marc Billaud, Julie Henry et Pierre Sujobert, *Le Monde diplomatique*, juillet 2016

dénominations, et à celle du niveau systématique, où ils fonctionnent comme des signes. » (Tamba-Mecz, 1988, p.99) Cette dimension du lexique est déterminante dans l'apprentissage pour amener l'apprenant à appréhender les virtualités du mot et le fonctionnement spécifique de la langue en comparaison à sa langue maternelle.

### **2.3. Sur l'emploi des antonymes**

La question, trouvez des mots opposés dans la liste B aux mots proposés qui désignent un trait de caractère de la liste A (2<sup>e</sup> année moyenne), pose le problème de l'antonymie qui est définie généralement comme des mots de sens opposés. Ici, aussi, on procède de la même démarche que l'exercice sur la synonymie qui part toujours du postulat qu'il y a une relation stable et monosémique entre signifiant et signifié.

En effet si l'on peut opposer à « un tempérament calme/ un tempérament nerveux », le mot *nerveux* peut-il être opposé à *calme* dans une mer calme ? (Sauf en emploi métaphorique.), *avare* pourrait s'opposer à *généreux* dans « un homme généreux », le pourrait-il dans « Mais mon âge a trompé ma généreuse envie », ce vers de la pièce de théâtre *le Cid* de Corneille a été choisi sciemment. *Sympathique et antipathique* relève de l'antonymie morphologique que nous reprendrons dans un sous-titre par la suite. Il nous faut tout d'abord signaler que le phénomène de l'antonymie à l'instar de la synonymie se révèle surtout en contexte. Un terme polysémique a, selon ces diverses acceptions dans ses différents emplois, des antonymes différents. Par ailleurs, il est essentiel de le mentionner dans un processus d'apprentissage que la notion d'antonymie comprend plusieurs formes d'opposition. Trois grands types principalement binaires sont signalés.

#### **a) La réciprocité**

Dans ce type d'opposition, l'antonymie apparaît en reversant le rôle du sujet et du complément d'objet.

*Donner/recevoir*

*Les autorités ont remis les clés au bénéficiaire.*

*Le bénéficiaire a reçu les clés des autorités.*

## **b) La gradation**

Des antonymes comme *chaud/froid, grand/petit, amour/haine* peuvent s'étaler dans une série de gradation, *tiède, chaud, brulant...Amour, attrait, indifférence rejet...Gand, moyen, petit...* L'appréciation à l'école, par exemple, bon et mauvais marquent une gradation dans la série : excellent, bon, passable, médiocre dans lesquels les termes s'opposent les uns aux autres, selon les degrés de l'appréciation. Cette comparaison peut être explicite par l'emploi des comparatifs : *il est plus intelligent que son rival*. Dans ce type d'appréciation, le choix des antonymes reste relatif aux normes sociales et culturelles: le goût est indiscutablement individuel, l'esthétique liée aux valeurs du moment par exemple. Par ailleurs, la négation dans *elle n'est pas gentille*, n'entraîne pas l'opposition automatique *qu'elle est méchante*.

## **c) L'exclusion**

Dans ce type de relations, les deux termes s'excluent mutuellement, la négation de l'un des deux termes entraîne l'affirmation de l'autre, *mort/vivant, présent/absent, homme/femme*. On ne peut être plus ou moins mort ou plus ou moins homme. Il est essentiel que des apprenants appréhendent cette dimension de l'antonymie, car « Le principe de la dichotomisation est un principe essentiel au fonctionnement des langues ; il correspond à des schèmes cognitifs. Il ya une tendance générale de l'homme à catégoriser l'expérience en termes d'oppositions binaires.» (Lehmann, 2008, p.92).Synonymie, antonymie, polysémie, les relations lexicales ne doivent pas être envisagées dans des exercices réducteurs et des définitions simplificatrices.

Ces notions doivent être envisagées graduellement dans la dimension lexicosémantique du langage, phénomène complexe. La synonymie et l'antonymie doivent, nous y insistons, être observées en discours. La diversité des contextes met au jour les critères qui sélectionnent l'usage. Des traits de sélection comme animé/inanimé ; humain/animal ; registre marqué/non marqué/familier ; général, spécialisé... dévoilent les différentes acceptions. Par ailleurs, cette organisation du lexique, qui exprime l'opposition, est liée aux cultures et la perception que la société a du monde, est en

constante évolution. Cet aspect ne doit pas être négligé dans une optique d'analyse de la culture d'une langue.

« L'application des tests logicosémantiques tient compte des présuppositions et croyances propres à une culture. Ainsi, la complémentarité de *marié/* que l'on pose *célibataire* exige qu'il s'agit d'un individu adulte, que le mariage est reconnu civilisation, que être *veuf ou divorcé* équivaut à *marié, avoir été marié* et que *Concubin* est situé dans la même classe que *célibataire*. Mais le nouveau statut juridique défini par le *Pacs (Pacte civil de solidarité)* en 1998 a changé les données de telle sorte qu'il y a désormais trois antonymes mutuellement exclusifs : *marié/célibataire/ pacsé*. »<sup>1</sup>

On peut donc observer que l'ordre binaire peut plus de deux termes. Là, réside une dimension du langage d'évoluer en fonction de la société pour exprimer et rendre compte, constamment, des nouvelles réalités.

Il est spécifié, en outre, dans cet exercice qu'il s'agit de termes désignant des traits de caractère, autrement dit nous avons affaire à une description et les termes opposés portent nécessairement sur la qualification. La technique privilégiée du descriptif est la métaphore, la comparaison, les expressions imagées qu'on désigne sous le nom de phraséologie, dimension du langage qui nécessite une intervention poussée dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Nous abordons dans ce qui suit ce phénomène langagier.

### 3. La phraséologie : lieu de culture

« L'étude des séries et en général et de tous **les groupements phraséologiques** (c'est nous qui soulignons) est très importante pour l'intelligence d'une langue étrangère. Inversement, l'emploi de séries incorrectes est un indice auquel on reconnaît qu'un étranger est peu avancé

---

<sup>1</sup> *Ibidem*, p.90

dans le maniement de la langue ou qu'il l'a apprise mécaniquement ». *Traité de stylistique française* (Charles Bally)<sup>1</sup>

Les expressions imagées nourrissent, sans cesse le vocabulaire d'une langue et l'enrichissent. Cependant ce type de vocabulaire a des spécificités qu'il faudrait nécessairement didactiser pour conscientiser les apprenants sur cette spécificité lexicale sous peine d'aboutir à un travail non conséquent. Voilà pourquoi demander aux apprenants *champ de courses- donner libre champ- champ de recherche-prendre du champ- se battre en champ clos- à tout bout de champ*, d'expliquer ou d'utiliser dans une phrase les expressions : sans les initier sur le phénomène de la lexicalisation des métaphores. Ces expressions posent problème par leurs particularités de formation et leur diversité, ne donnerait aucune prise à l'apprenant sur ce type de vocabulaire éminemment culturel qui rend compte à la fois du génie de la langue et de la manière d'un peuple d'appréhender les relations selon les situations.

Alors qu'à l'exception de la première expression « champ de courses » ou le mot champ désigne le terrain et l'expression « champ de recherche » ou le mot renvoie à « domaine » les autres expressions ne renvoient à rien de particulier, autrement dit, c'est toute l'expression soudée qui fonctionne comme une unité. Le sens ne découle pas du sens des mots qui forment celle-ci. Ceci ne va pas sans poser le problème du mot, unité graphique et unité linguistique, particulièrement difficiles à réaliser par nos apprenants, dans les expressions imagées, lexicalisées et, dont nous allons exposer sommairement les particularités sémantiques et morphologiques.

Nous reprenons ici les exercices affichés plus haut celui qui prend en charge les figures de style.

---

<sup>1</sup> Cité par Isabel Gonzalès Rey, in *La phraséologie en action : les expressions figées comme objet d'enseignement*, Universidad de Santiago de Compostela : [http://cle.enslyon.fr/servlet/com.univ.collaboratif.utils.LectureFichier?ID\\_FICHER=1332154732427](http://cle.enslyon.fr/servlet/com.univ.collaboratif.utils.LectureFichier?ID_FICHER=1332154732427)



## 1<sup>ère</sup> année secondaire

Expliquer ou utiliser dans une phrase, chacune des expressions contenant le mot «champ». Champ de course- donner libre champ- champ de recherche- prendre du champ- se battre en champ clos- à tout bout de champ.

Trouver des expressions synonymes ou si vous n'y arrivez pas trouver dans quelle situation les expressions suivantes ont pu être prononcées.-Parole mémorable-donner sa parole- amuser quelqu'un de belles paroles- le don de la parole, n'avoir qu'une parole- perdre la parole-croire sur parole.

Les unités polylexicales se caractérisent par la présence particulière de deux mots ou plus, rencontrées plus fréquemment ensemble. Ces combinaisons sensiblement présentes dans la langue permettent d'ajouter des nuances et des connotations ; ces expressions imagées, dont les désignations, abondent chez les théoriciens, *expressions figuratives*, *figures de style*, *expressions imagées*... sont des expressions appartenant à la catégorie des phénomènes phraséologiques.

La phraséologie est l'objet de nombreux travaux linguistiques, que Rey et Chantreau, dans leur dictionnaire des expressions et locutions définissent comme « un système de particularités expressives liées aux conditions sociales dans lesquelles la langue est actualisée, c'est-à-dire des usages ». (Rey et Chantreau 1989, préface p.9). De manière générale, il s'agit d'un ensemble de tournures typiques, propre à une langue et qui ne peuvent se traduire littéralement. La difficulté à appréhender ce type de lexique par des étrangers et surtout leur réemploi montre tout l'intérêt pédagogique pour la prise en charge de ce type de vocabulaire, particulièrement dans les langues étrangères.

Il existe dans ce domaine, en effet, de nombreux travaux, aujourd'hui, articles (M. Gross, 1982 ; M.J. Hausmann, 1979 ; M.L. Moreau 1986 ; E. Laporte 1988 ; B. Lamiroy 2003), des ouvrages les traitent (G. Gross 1996 ; S. Mejri 1997 ; M. Martins Baltar 1997), des revues les inscrivent comme thématiques (cahiers de lexicologie 832.2003 ; Linx 53 ;

cahiers de l'institut de Linguistique du Levain 2007 C.Bally, J. R.Kleins, B. Lamiroy).<sup>1</sup> Le traitement de ces unités polylexicales ne semble pas faire l'unanimité. Toutefois, les critères de sélection d'une typologie se dessinent et peuvent faire l'objet de propositions didactiques pour leur enseignement. Deux grandes structures semblent se dégager : les collocations et les expressions figées.

### **Les collocations**

Les collocations sont en quelque sorte l'Arlésienne de la linguistique : tout le monde en parle, mais elles restent difficilement saisissables.(Williams, 2003 :33)

Des différentes définitions dégagées dans les descriptions linguistiques, nous retenons celle de Tutin et Grossmann (2002) qui, à notre sens, reprend l'ensemble des critères sur lesquels s'accordent les différents linguistes. « Dans la langue, certains mots présentent des affinités et tendent à apparaître ensemble : *ferme intention, argument de poids, un brouillard à couper au couteau, rendre visite ou prêter attention* ».

Ces expressions sont souvent appelées « collocations ».Les collocations sont des expressions, formées souvent de deux unités linguistiques que l'on rencontre associées fréquemment au point d'être senties comme soudées, « rencontre habituelle avec une grande fréquence de deux unités lexicales » (Mel'cuk. 1993). Un ensemble de

Caractéristiques se retrouvent dans ces expressions :

- Elles sont davantage transparentes, car elles sont constituées généralement d'une base qui garde son sens originel, et d'une suite le collocatif qui est métaphorique : en effet dans la collocation, c'est la base qui détermine la suite, le collocatif. «Dans la collocation, le st(Tutin & Grossmann, ibidem p.10) : *échec cuisant, déclaration de*

---

<sup>1</sup> Francis Grossmann et Agnès Tutin, *Les Collocations : analyse et traitement*, Amsterdam, Éditions de Werelt, 2003. In : *L'Information Grammaticale*, N. 112, 2007. pp. 58-60.

[www.persee.fr/doc/igram\\_0222-9838\\_2007\\_num\\_112\\_1\\_3876\\_t12\\_0058\\_0000\\_4](http://www.persee.fr/doc/igram_0222-9838_2007_num_112_1_3876_t12_0058_0000_4)

*guerre, caresser l'espoir*, échec, guerre, espoir sont les bases des collocatifs cuisant, déclaration, caresser.

- Elles sont généralement binaires. Leurs composants sont dissymétriques ( *ibidem* p., 7-25)), un élément garde son sens, la base. L'autre est fréquemment métaphorique d'où leur sens figé, *pleuvoir des cordes*.
- La syntaxe et la morphologie des collocations sont variables. (Tutin 2007)
- Les collocations ont un lexique stable. (paradigmes limités) par exemple *hypothèse* acceptent une liste fermée de verbes (32 dans un corpus d'environ 2M de mots ), (Cavalla et Grossmann, 2005).

### **Les expressions figées**

Comme les collocations, les séquences figées ne font pas l'unanimité dans les descriptions linguistiques. Ce sont, en général, des locutions qui se sont soudées avec le temps. Et par là fonctionnent comme des unités simples. Toutefois, les différentes descriptions linguistiques s'accordent pour y retenir trois propriétés essentielles.

- Globalement leur sens n'est pas compositionnel. C'est-à-dire que le sens de l'expression n'est pas le résultat de la somme des différents sens de ses éléments, dans *se noyer dans un verre d'eau*, il n'y ni verre ni eau, *tomber des nues, faire chou blanc*, les deux éléments ne réfèrent à rien. (aspect sémantique)

- Sur l'axe paradigmatique, les éléments de la locution ne sont pas substituables dans la locution *battre le fer quand il est chaud* on ne peut remplacer *fer* par *cuivre*, ni *battre* par *frapper*, il y a rupture paradigmatique (G. Gross 1996). (aspect lexical). Dans l'expression *casser sa pipe* la substitution du déterminant *la* au possessif *sa* redonnera tout le sens littéral à l'expression.

- La morphosyntaxe n'est pas modifiable \* *battre les fers quand ils sont chauds* n'est pas acceptable. Dans l'expression *casser sa pipe* la substitution du déterminant *la* au possessif *sa* redonnera tout le sens littéral à l'expression. La morphosyntaxe est, donc, dans ces locutions, fixes. (aspect grammatical).

Sur le plan de l'apprentissage, ce lexique particulier doit être pris en charge avec beaucoup d'attention. Révélatrices des possibilités de la langue dans la lexicalisation originale des unités linguistiques sur le plan de la graphie. Les collocations peuvent être prédictibles pour un locuteur natif, ce n'est pas toujours le cas pour un locuteur étranger.

Cependant, les expressions figées restent, par leur opacité, non prédictibles. Selon Julie Marot<sup>1</sup>, le choix de leur apprentissage se justifie, car elles présentent les caractéristiques suivantes, fort intéressantes pour l'apprenant.

Les combinaisons lexicales sont utilisées pour décrire de grands groupes de sens qui correspondent majoritairement à des notions universelles, globalement les suivantes :

- L'expression de l'intensité : « avoir un gros appétit, d'ogre- manger comme quatre- avoir un appétit pantagruélique ».
- L'expression de l'atténuation : « Avoir un appétit d'oiseau- picorer dans son assiette »...
- L'expression du déroulement d'un processus : « entrer dans une colère noire- piquer une colère- la colère enfle- la colère gronde- la colère éclate- faire passer la colère ». On note également, au sein des combinaisons ou lorsque l'on demande à un locuteur natif d'associer à un mot qui lui vient à l'esprit certaines constantes :
- La dominance du stéréotype et des instances prototypiques « avoir un appétit de moineau, ressembler à un chien galeux, être laid comme un pou, être gai comme un pinson, chanter comme un rossignol, être riche comme Crésus »...

La présence des contours lexicaux : poussière/champ lexical de la maison-serveur/champ lexical du restaurant... La présence des champs associatifs :

La notion de champ associatif a été définie par Bally comme étant basée sur des critères formels et stylistiques. Ainsi un mot ou une unité lexicale « fait penser à plusieurs choses. À l'énoncé, ou à la lecture d'un mot, un locuteur aura plusieurs autres mots qui lui

---

<sup>1</sup> Apprentissage lexical du français langue étrangère: théories d'acquisitions et pratiques de classe.

viendront en tête suivant ce «schéma de champ associatif », l'exemple classique de « bœuf » fera penser à vache, taureau, ruminer, cornes (propriétés définitives) ; celui de labour à charrue, joug, mais aussi l'idée de force, d'endurance, langage figuré, comparaisons, métaphores.

#### **4. La Polysémie : dimension fondamentale des langues**

La polysémie est la capacité des langues de pouvoir désigner différentes choses au moyen d'une même unité. Grâce à un nombre limité d'éléments, les langues peuvent donc exprimer des réalités qui apparaissent, inédites. Ainsi, le mot *puce* désigne aujourd'hui une nouvelle réalité (un circuit intégré en électronique).

Sa prise en charge, son enseignement/apprentissage, ne doit pas être envisagée de manière occasionnelle : en effet, la polysémie est présente massivement dans la langue. « Si l'on s'en tient par exemple au Petit Robert, et que l'on appelle donc polysémique tout mot dont l'article dans ce dictionnaire comporte au moins deux subdivisions, un calcul statistique approximatif fait apparaître que l'on a plus de 40% de mots polysémiques (alors que l'homonymie, toujours selon les critères du Petit Robert, ne concerne que moins de 5% des mots de la langue) ». <sup>1</sup> Cette dimension de la langue ne doit pas être appréhendée comme un phénomène marginal, comme une manifestation exceptionnelle de la langue, mais comme fondamentale et ainsi cruciale pour l'apprentissage.

La polysémie touche toutes les catégories de langue, en effet, aussi bien les catégories lexicales (noms, verbes, adjectifs, adverbes...), les catégories fermées grammaticales (déterminants, pronoms, conjonctions...), voire les affixes (préfixes et suffixes). Le phénomène de la polysémie n'est pas propre à la langue française, toutes les langues sont, sans doute, concernées. Cependant, chaque langue a sa manière spécifique de cette dimension, un fonctionnement particulier des significations. Il nous paraît opportun de soulever certains problèmes liés à cette dimension lexicale avant de soumettre quelques propositions pour son enseignement.

---

<sup>1</sup> Bernard Victorri, Catherine Fuchs. La polysémie - construction dynamique du sens. Hermès, pp.131, 1996.

#### 4.1. Polysémie et homonymie

L'un des problèmes auxquels se heurte l'analyse de la polysémie est la distinction polysémie/monosémie. Le premier concept, en effet, est une unité lexicale chargée plusieurs acceptions différentes correspondant à des emplois différents, il ya un signifiant pour plusieurs signifiés, « vivre » a plusieurs acceptions : « exister », « habiter », «expérimenter », « traverser »... Le second concept dénomme deux mots identiques avec des signifiés différents *voler et voler, avocat et avocat*. Il faut ajouter à cela la monosémie : concept qui renvoie à une unité lexicale avec une seule acception (un signifiant pour un signifié), *kilomètre* est monosémique.

Il est reconnu que les mots monosémiques ne sont pas nombreux dans les langues et appartiennent généralement aux domaines de spécialités (évoqués plus haut). Ce qui les distingue des mots polysémiques qui font partie du lexique général. Ainsi leur fréquence d'emploi est limitée par rapport aux polysèmes dont la fréquence d'emploi est très élevée.

Sur le plan de l'apprentissage, leur prise en charge de manière plus systématique est une nécessité. Picoche signale « L'inventaire des effets de sens est un premier pas nécessaire pour le lexicologue et le lexicographe, **indispensable pour l'apprenant allophone**,<sup>1</sup> utile pour les apprenants de langue maternelle ».<sup>2</sup> Comme on peut le constater, dans le cours réservé à la polysémie, aucune information n'est donnée sur les possibilités de sens, en d'autres termes sur quoi se fonde la pluralité des sens d'un mot. De plus, aucun lien n'est fait sur le rapport avec l'homonymie qui apparaît quand on pose le problème de la polysémie.

Cette distinction polysémie /homonymie n'est pas essentielle, dans un cadre d'apprentissage ; elle doit, cependant, être signalée.

« À l'heure actuelle, le débat portant sur la distinction homonymie/polysémie a quelque peu perdu de son acuité. Les approches récentes de la polysémie sont en effet centrées sur d'autres questions, comme celle de la

---

<sup>1</sup> C'est nous qui soulignons.

<sup>2</sup> Picoche, J. *Didactique du vocabulaire français*, Edition Nathan, 1993, p.61.

construction dynamique du sens, du rôle du cotexte et du contexte, de la question continue ou discontinue de la polysémie, de l'apparement des sens multiples et de la nature du sens ». ( Kleiber, 1999, p. 113).

#### 4.2. Traiter la polysémie en classe

En classe, on traite le mot dont les emplois sont différents en homonymie lorsque cette différence est importante. Le mot est réparti en plusieurs homonymes : *grève*, plage de galets, *grève* arrêt de travail, *avocat*, homme de justice, *avocat* fruit, la distance sémantique est indiscutable entre ces deux différents mots. La syntaxe révèle aussi le traitement en homonymes d'un mot comprenant plusieurs significations. Voici un exemple modèle du linguiste Jean Dubois (1965 :p.14).

Cher 1 (aimé) en position d'attribut est obligatoirement accompagné d'une expansion (*cher à quelqu'un*)

Cher2 (qui coute cher) n'appelle pas nécessairement un complément :

*Cet ami m'est cher.*

*Ce livre m'est cher.*

*Les médecins sont chers.*

*Les livres sont chers.*

Si l'on supprime l'expansion, le sens du mot *cher* change :

*Ce livre m'est cher. Ce livre est cher.*

En position épithète *cher* 1 (aimé) se place avant le nom., *cher* 2 (qui coute cher) se place toujours après le nom

*Ton cher ami est parti.*

*Il ne quitte pas ses chères pantoufles.*

*Il achète des pantoufles chères.*

À ces deux homonymes correspondent des synonymes distincts : *cher*, *aimé*, *adoré* vs *cher*, *couteux*, *onéreux*.

Enfin la dérivation autre moyen de dégroupement, pour reprendre l'exemple :

*Cher* 1 (aimé) chéri, chérir.

*Cher* 2 (qui coûte beaucoup) cherté, chérot. Chèrement polysémique se rencontre dans les deux.

La syntaxe est révélatrice de l'homonymie des mots. La description linguistique fonde les différences.

Ainsi, l'exercice proposé : *punaise*, *règle*, *café* très distant sémantiquement devaient nécessairement figurer dans des phrases et fonder la compréhension sur des bases explicites :

*Punaise*, insecte et *punaise*, petit clou à tête large.

*Ce sont des punaises d'acier qui fixent bien les gravures*

*Règle*, instrument pour tracer et *règle*, ce qui régit, règle de grammaire.

*Les règles en métal sont meilleures pour tracer des lignes droites.*

*L'accord du participe passé est dicté par des règles de grammaire.*

Dans les exemples où l'analyse en traits sémiqes ne permet pas la distinction, le recours à la dérivation donne souvent la solution.

*Règle* → *réglage*

*Règle* → *règlement*

Ainsi dans l'exemple suivant :

*Adhérer/adhérer*

*J'ai **adhéré** à l'association des verts. → adhésion (s'engager)*

*Le tableau **adhère** bien au mur. → adhérence (coller, se fixer)*



Toutefois l'analyse en traits si elle permet une première prise sur le sens a montré ses limites selon G. Gross. L'analyse en Prédicat et arguments<sup>1</sup> est plus opératoire. C'est le changement d'arguments qui permet de saisir le changement de sens du prédicat. Le prédicat se définit donc par la dimension sémantique de ses arguments.

Ainsi l'exemple exposé dans le manuel, pour la polysémie du verbe comprendre :

1) La société des abeilles comprend des ouvrières qualifiées.

2) L'élève comprend la leçon.

Comprendre en (1) être constitué de ou avoir ; comprendre en (2) assimiler, saisir par l'esprit. Fondé sur les traits abstrait/concret. Or en opposant les deux exemples suivants aux premiers :

Je comprends ton refus

Cette classe comprend vingt chaises.

Je peux observer que je n'aboutis pas toujours au même sens, les traits concrets/ abstraits ne suffisent pas toujours à distinguer les différents sens. L'analyse du prédicat en classes d'objets, un environnement sémantiquement homogène permet de mettre en lumière les différents sens. Ainsi, la leçon, le problème, l'exercice, la démonstration désignent une opération intellectuelle ; le refus, l'obstination, la joie, le mépris : un état psychologique ce que Gross désigne par « classes d'objets », permet de donner des synonymes appropriés et donc d'établir les différents sens du polysème.

La polysémie apparaît comme tâche plus ardue à traiter en classe de manière satisfaisante. Décidé qu'un terme est polysémique n'est pas toujours évident. L'étymologie reste insuffisante pour établir la différence. « Le critère étymologique a été abandonné, du moins comme condition suffisante pour assurer cette unité en

---

<sup>1</sup> Gaston Gross, *Les classes d'objets*, Lallies, Presses de l'E.N.S., Edition rue d'Ulm, 2008 pp. 111-165.<br>halshs 00410784

synchronie». <sup>1</sup>Beaucoup de mots en effet sont considérés comme homonymes alors qu'ils ont un même étymon. L'exemple bien connu est celui de grève qui, à partir de sens de rivage signifie aussi un arrêt de travail, voler (dérober) et voler (prendre les airs), blaireau (animal) et blaireau (pinceau) les exemples peuvent être multipliés. Le critère syntaxique n'est pas toujours décisif bien qu'il ne faut pas le rejeter.

### **Les changements de sens.**

Enfin, on peut noter par ailleurs que Lehmann signale que « les changements de sens des unités lexicales (c'est-à-dire les différentes formes de passage d'une acception à une autre) peuvent être traités du point de vue diachronique ou synchronique ». (Lehmann, 2008, p. 113) Le point de vue diachronique est celui qui consiste à décrire les différentes acceptions qui apparaissent à travers le temps d'un mot polysémique (ordre historique des apparitions.). Le point de vue synchronique privilégie de rendre compte de la régularité des relations qu'entretiennent entre elles les différentes acceptions d'un mot polysémique. Dans les deux démarches, selon l'auteure citée, c'est toujours l'analyse des tropes qui donnent les bases pour décrire le changement de sens.

En effet, le rapprochement avec les figures les plus avérées de la rhétorique, la métaphore, la métonymie et la synecdoque peuvent, abordables, dès le primaire, rendre intelligibles les sens possibles d'un polysème et conscientiser sur le "génie" de la langue, car, « la spécificité d'une langue repose en grande partie sur la structure de ses polysèmes qui sont en même temps des manières spécifiques de voir le monde ». (Picoche, 1993, p.61).

Ainsi, il est clair, que le mot *café*, lieu où l'on sert les boissons est obtenu par métonymie, par la substitution du contenant au contenu, ce procédé est courant en langue française.

---

<sup>1</sup> Bernard Victorri, Catherine Fuchs. La polysémie - construction dynamique du sens. Hermès, pp.131, 1996.

## **Conclusion**

Ces procédés de facilitation d'apprentissage du vocabulaire menés de manière fortuite et hasardeuse, peu articulés sur des théories avérées, ne permettent qu'une première idée sur le lexique, comme nous avons pu le constater, d'appréhender celui-ci dans sa globalité. Seul, le passage vers son étude en situation, autrement dit, la prise en charge des virtualités du lexique actualisées dans des discours, rendent compte, non seulement de ses différentes organisations syntaxico-sémantiques, mais aussi de ses contenus culturels et civilisationnels.

**CHAPITRE II :**  
**LA COMPOSITION ET LA DERIVATION : UN**  
**ORDRE SPECIFIQUE DE LA CREATION DE**  
**MOTS**

## Introduction

Nous avons eu à signaler le peu de cas que la didactique des langues réserve à l'apprentissage du vocabulaire, pourtant crucial dans l'apprentissage des langues. Comme on peut le constater, les séances de vocabulaire se réduisent à la définition de certaines expressions hors de tout contexte pour un apprentissage par cœur, ce qui n'est pas acceptable, comme nous l'avons déjà commenté. Un autre type d'apprentissage du vocabulaire est programmé dont voici exposée la méthodologie.

### Formation des mots savants

Objectif : connaître la signification des préfixes grecs et latins pour deviner le sens des mots et en inventer.

Mots latins			Mots grecs		
<i>Api</i>	Abeille eau	Apiculture	<i>Aéro</i>	Air douleur	aéronef
<i>Aqua</i>	arbre qui tue	aquaculture	<i>Algie</i>	homme	névralgie
<i>Arbor</i>	qui porte feu	arboricole	<i>Anthropos</i>	vie vert	anthropologie
<i>Cide Fère</i>	nombreux	insecticide	<i>Bio</i>	mouvement	biologie
<i>Igni</i>	tout qui porte	mammifère	<i>Chloro</i>	terre eau	chlorophylle
<i>Multi</i>	rayon unique	ignifuge	<i>Ciné</i>	science	cinétique
<i>Omni</i>	qui mange	multilingue	<i>Géo</i>	forme	géologie
<i>Pare</i>		omnivore	<i>Hydro</i>	plusieurs de	hydraulique
<i>Radio</i>		ovipare	<i>Logie</i>	loin	géologie
<i>Uni</i>		radiologie	<i>Morpho</i>		morphologie
<i>Vore</i>		uniforme	<i>Poly</i>		polysémie
		omnivore	<i>Télé</i>		télescope

En vous aidant du tableau ci- dessus, définissez les mots suivants :

Génocide-omnipotent-télépathie-polyglotte-biographie-radiothérapie-Aquariumpolymorphe-multimédia-hydrocéphale.

2- Trouvez les mots correspondants aux définitions suivantes :

- au volant d'une moto.....
- qui prend plusieurs formes.....

- douleur que l'on éprouve quand on est loin de son pays.....
- art où l'image est en mouvement perpétuel .....
- science qui analyse l'écriture.....
- qui tue le roi.....
- science qui étudie la cellule.....

L'apprentissage de ce type de vocabulaire, les mots de composition grecque et latine, offre l'avantage, en effet, de présenter des affixes dont le sens est stable et comme il a été mentionné, de deviner le sens des mots inconnus où ils apparaissent *et éventuellement en inventer*. Cependant, il pourrait être reproché plusieurs points quant à la méthodologie appliquée qui nécessite une intervention plus poussée.

Il ya lieu de rappeler que la formation des mots en langue française se réalise selon deux grands procédés : la dérivation et la composition.

### **1. La dérivation**

La dérivation consiste à créer des mots nouveaux en ajoutant des affixes (préfixes et suffixes) à un mot déjà existant. *Gentil*→ *gentillesse*, *matin*→*matinal*, *faire*→*défaire*, ces affixes ne sont pas autonomes, c'est-à-dire, ils ne peuvent fonctionner isolément. Il faut aussi signaler que certains le sont : *mal*-maladroit, *sur-surpasser*, *mal* et *sur* fonctionnent isolément, ils sont autonomes. Les linguistes distinguent, cependant, deux types de dérivation : la dérivation propre et la dérivation impropre.

La dérivation propre

« La dérivation *propre* est le mot obtenu par l'ajout d'un affixe, elle est suffixale. La préfixation étant considérée comme une forme de composition » (Lehmann : 149). La suffixation modifie généralement la classe grammaticale et peut jouer sur le sens.

L'auteur donne les exemples avec *lourd* et *laver* :

*Lourd*→alourdir on passe de l'adjectif au verbe

*Laver*→ lavoir on passe du verbe au nom, plus l'idée du lieu.

On peut observer également le passage du verbe *craindre* à l'adjectif *crainitif* qui entraîne dans ce dernier l'idée d'un état permanent

Certains affixes ajoutent du sens sans modifier la classe grammaticale.

*Chat* → chaton petit chat

Le mot peut recevoir les deux affixes, *large* → *élargir*, *laid* → *enlaidir*, dans ce cas les dérivés sont dits *parasynthétiques*.

La dérivation impropre

La dérivation impropre modifie la classe grammaticale du mot sans adjonction d'affixes, la forme reste inchangée. Certains noms de fleurs, *mauve*, *rose* sont employés comme adjectifs.

En apprentissage, il est intéressant d'intervenir en morphologie sur des ensembles qui peuvent fournir des modèles, parce que « Les mots simples et les éléments affixaux qui sont à la base du lexique alimentent un ensemble de modèles de dérivation et de composition qui font partie du savoir lexical des locuteurs, les rendant capables d'interpréter des mots inconnus conformes à ces schémas ou de construire des mots nouveaux interprétables ». (Lehmann, 2008, p.162).

Par exemple :

Les noms en *age* ou *ation* dérivés de verbes : *arrosage*, *bavardage*, *application*, *datation*. Les adjectifs en *in* qui se réalisent *im*, *il*, *ir* : *incompétent*, *immobile*, *illégitime*, *irresponsable*. Les adverbes en *ment* dérivés d'adjectifs : *lentement*, *vivement*, *ardemment*, *brillamment*.

Ainsi, il est indispensable d'éveiller la conscience d'un étranger à cette particularité de la formation de mots pour les sensibiliser à la spécificité propre des langues dans le domaine de la créativité lexicale.

## **2. La composition**

La langue française s'enrichit de mots par deux grandes catégories de compositions attestées : la composition populaire et la composition savante. La composition dite populaire construite, généralement à partir de mots français : *un portemanteau*, *un pic-bœuf*. La composition savante emprunte directement au latin ou au grec ou encore formée à partir de bases grecques ou latines.)<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Mortureux, M f. *op.cit.* p.56

### a) La composition populaire

La composition populaire peut partir d'un segment verbal qui est nominalisé : ainsi un instrument qui essuie les glaces est *un essuie-glace*, *un monte-charge* est un appareil qui fait monter les charges. Alors que la composition nominale part d'un nom faisant office, de façon générale, d'une autre fonction : ainsi, *une lame-rasoir c'est une lame* qui est en même temps un rasoir, *un poisson-chat*. Cependant, ces composés partent de phrases qui énoncent une réalité : un essuie-glace est un instrument qui essuie les glaces, un poisson-chat est un poisson qui ressemble à un chat, il s'agit donc de réalités définissables auxquelles on donne un nom qui devient un signe (signifiant et signifié) qui fait partie du lexique.

« L'impulsion qui a produit les composés n'est pas venue de la morphologie, où aucune nécessité ne les appelait ; elle est issue des constructions syntaxiques avec leur variété de prédication. [...]

Telle est la fonction du composé : transférer au virtuel le rapport actuel de prédication énoncé par la proposition de fondement ». (Benveniste, *PLG*, t.2 p.161)

### b) La composition savante

Ce sont des composés qui se construisent à partir de bases grecques et latines. Ces bases ne sont pas automnes, cependant, ils contiennent un sens stable.

« Les formants grecs sont des mots lexicaux du point de vue étymologique, c'est-à-dire dans la langue à laquelle ils sont empruntés et du point de vue sémantique, (mot à sens plein), *-miso* vient du grec *misen* «hair», *-gyne* vient du nom grec *gunè* »femme « ; carnivore vient du nom latin, *caro*, *---carnis* «chair, viande »et *vore* du verbe latin *vorare* «manger, dévorer». (Lehmann, 2008, p147).

Les deux éléments peuvent être tous deux latins ou grecs ou encore latins et grecs dans le composé. Ils peuvent apparaître à droite ou à gauche : *philosophe/bibliophile*, *anthropophage/philanthrope*, *androgyne/gynécologie*. Certains cependant n'apparaissent qu'à gauche tels *mis(o)*, *misogyne*, *misanthrope*. D'autres seulement à droite, *phobe*,



*xénophobe, claustrophobe, ide, génocide, insecticide*. Une troisième catégorie peut être à gauche ou à droite, *gyné, gynécologie, misogynie ; phil, francophile, philanthrope*.

Ces bases ont été intégrées au lexique français selon son système syntaxico-sémantique. Ils sont toujours la source de mots, particulièrement dans les domaines de spécialité. Ces éléments grecs et latins se construisent aussi avec des bases françaises : *insecticides, hydravion, monotone*.

Certaines bases ont donné des séries régulières, toujours génériques de mots particulièrement dans les domaines de spécialités. Ainsi L. Guilbert dit :

« La série lexicale en *logue* présente une remarquable unité si l'on s'en tient aux créations du français et que l'on exclue les emprunts directs au grec tels que : *apologue, dialogue, épilogue, prologue*, formations préfixées du grec à partir de base grecque « discours » et *philologue*, qui relève d'un autre type de formation à partir de la base verbale *philo*.

Tous les composés en *logues* créés ou motivés en français reposent sur le même schéma : le premier élément représente le domaine de l'étude ; ils ont tous un correspondant en *logie* : *anthropologue/anthropologie, [...]* *zoologue/zoologie*.<sup>1</sup>

Dans les composés savants, sur une liste de 13 mots formés avec le suffixe *cide*, dans son ouvrage (*didactique du vocabulaire français*, chapitre I) Picoche fait un certain nombre de remarques fort intéressantes : *bactéricide, fongicide, fratricide, infanticide, génocide, herbicide, homicide, insecticide, liberticide, parricide, régicide, suicide, tyrannicide*, que nous reprenons.

Le suffixe *-cide* savant, issue du latin *cida* « qui tue » et *-cidium* « action de tuer », se combinent et avec des radicaux savants. Ce suffixe, dans le genre de êtres vivants susceptibles d'être tués, détachent deux espèces : les parasites et les êtres humains.

Le suffixe *cide* s'interprète ainsi : qui tue un être vivant qui a une importance « particulière » d'où le terme d'*homicide*, car on peut tuer accidentellement, le meurtre suppose une intention, *insecticide*, car considérant « l'espèce particulièrement nuisible » \**animalicide* étant exclue puisque l'espèce a été considérée comme « un bien de consommation » jusqu'ici, d'abord. Mais comme on peut le constater

---

<sup>1</sup> *GLLF*, I, p.LLXIV, in M.F. Mortureux, *La lexicologie entre langue et discours*, 2008, p.56.

aujourd'hui le problème est posé concernant la vie de tout ce qui est sur la Terre dans un cadre philosophique, sociologique et religieux.

Nous pouvons ajouter aux remarques de Picoche que ce qui explique l'apparition du néologisme *liberticide*. Dans la civilisation occidentale, la notion de *liberté* est placée sur le même plan que la vie, bien absolu dont l'intégrité est inaliénable et intouchable ; son atteinte est placée sur le plan du meurtre. Comme on peut le constater, ce vocabulaire ne peut être envisagé de manière simplement formelle, il met toujours en jeu des rapports philosophiques, épistémologiques, et révèlent les soubassements civilisationnels et culturels qu'il est crucial de faire apparaître aux apprenants pour les éveiller à d'autres dimensions, voilées, du mot, mais déterminant pour la perception du monde occidental.

Par ailleurs, les mots composés savants offrent un double avantage dans leur apprentissage : d'une part, l'initiation à ce type de vocabulaire pour les filières techniques et scientifiques ; d'autre part, beaucoup d'auteurs signalent que les structures morphologiques des lexèmes composés s'observent dans de nombreuses langues européennes.

Cependant, il faut signaler que ces deux procédés de composition, populaire et savante connaissent une autre évolution actuellement.

« Longtemps considérée comme marginale en français, la composition nominale affirme au contraire sa productivité, liée entre autres au développement des sciences et techniques. L'opposition traditionnelle entre composition savante et populaire s'efface au profit de procédés nouveaux qui s'appliquent aussi bien à des bases françaises qu'à des bases empruntées aux langues classiques. »<sup>1</sup>

### **c) Évolution de la composition**

Nous exposons sommairement l'essentiel de cette évolution de la création lexicale contemporaine :

Formé à partir de deux mots tronqués que l'on adjoint et de sorte que le mot formé garde un segment commun des deux parties comme nous pouvons l'observer dans les

---

<sup>1</sup> Mortureux : ibidem, p.57.

exemples : *informatique* est composé de *information* et *automatique informa (tion) auto (matique) informatique*, *français* « français »+« anglais », *motel*, « motor »+ « hôtel ». Ce type de composition a donné lieu en littérature et même dans les *échanges quotidiens* à des jeux de créations ludiques qui pourraient être exploitées en classes, créations qui imprègnent l'apprenant du génie de la langue, et le baigne dans sa culture.



Gaston utilise une chaise motorisée qui lui permet de se déplacer tout en restant assis. Cette façon de se déplacer dans les bureaux sera dénommée *gastomobile*.<sup>1</sup>

## L'acronymie

La siglaison est aujourd'hui le lieu de formation de noms. Les sigles donnent, en effet, l'occasion d'être repris dans la communication tels qu'ils se présentent en initiales le *SIDA* (Syndrome d'Immuno Déficience Acquis), la *CGT* ( la confédération Générale des travailleurs), ainsi se forment des mots qui donnent des dérivés ; celui qui contracte le sida est un sidatiste, un adhérent à la CGT est un cégétiste. L'acronyme, selon Mortutreux (2008 :62) résulte de l'ajout de lettres à la siglaison afin d'obtenir une

---

<sup>1</sup> <http://monsu.desiderio.free.fr/curiosites/mots-val.html>

prononciation acceptable, lorsque le sigle est difficilement prononçable. Cette composition a ouvert un champ d'exploitation inépuisable pour les organismes et surtout la publicité pour nommer originalement des produits.

### **Conclusion**

L'omniprésence des mots produits par composition savante, leur grande fréquence dans les domaines de spécialité, en mathématique et plus généralement en science, appelle un travail explicite. Un travail d'analyse et de production de mots qui doit permettre de donner du sens non seulement aux mots eux-mêmes, mais aussi aux concepts abordés. Car les lycéens qui se retrouvent dans les filières scientifiques, dont l'enseignement est toujours assuré en langue française, vont rencontrer justement ce vocabulaire qui leur est complètement fermé.

**CHAPITRE III :**  
**QUELQUES REFLEXIONS SUR LES**  
**DICTIONNAIRES**

## **Introduction**

Nos apprenants ont tendance de plus en plus à opter pour s'informer sur le sens des mots, pour l'usage du dictionnaire bilingue. Or, ils ne sont jamais orientés et conseillés sur la pertinence et la validité de cet usage. Nous voudrions exposer à la critique certains inconvénients liés à cette pratique et, encourager à la réhabilitation de l'usage du dictionnaire monolingue dont nous proposons une démarche toujours soumise à la critique et l'enrichissement. Nous nous sommes inspirés pour cela sur un travail réalisé par Surcouf (2010, p.116-136).

### **1. Sur l'usage du dictionnaire bilingue et sa pertinence**

Il faut signaler que moins on possède la langue et plus on verse pour le dictionnaire bilingue. Les apprenants optent généralement pour le dictionnaire monolingue lorsque leur niveau de langue est avancé.

#### **a) La langue maternelle comme recours au sens étranger**

Cette perception de la langue découle du fait de la relation langue /réalité. La langue exprime la réalité. Chaque locuteur natif est, naturellement, porté à croire que sa langue maternelle est complète et est suffisante. « *Les faits linguistiques ne provoquent guère la critique, en ce sens que chaque peuple est généralement satisfait de la langue qu'il a reçue* » (Saussure : 1994 : 106). Ainsi, ici, donc se pose la question de la vision du monde que découpe, différemment, chaque langue et que ne perçoit pas le natif monolingue. Aussi ne lui viendrait-il pas à l'idée, s'il n'est pas informé, que la deuxième personne du pluriel *vous* peut désigner une seule personne dans un certain contexte, en langue française. Il ne s'interroge pas non plus si la structure de sa langue et sa manière de parler du monde peuvent être différentes d'une autre langue. L'interférence dans les constructions grammaticales de la phrase dans l'emploi des pronoms personnels C.O.D et C.O.I. sont nombreuses dans les écrits de nos apprenants. La concordance des temps pose des problèmes sérieux. La valeur modale des temps n'est pas perçue si l'apprenant n'est pas à un niveau avancé.

## **b) Le lexique comme liste désignative de choses**

À cette représentation simpliste des langues par le locuteur, s'ajoute une deuxième que Saussure rejette. (1916 :106). La conception structuraliste que la langue ramenée à son principe essentiel, est une nomenclature, c'est-à-dire une liste de termes correspondant à autant de choses. Ce qui entraîne l'idée d'une correspondance automatique des mots entre différentes langues. Elle est l'instrument de représentation de la réalité. Le lexique est une nomenclature de mots qui désignent autant de choses et il en est ainsi pour toutes les langues.

Ainsi à chaque entité de la réalité correspondrait un mot et il en va de même pour la langue étrangère qu'il apprend. La fonction du lexique est limitée, ainsi, à la référence dénotative. Nous avons pu apprécier, cependant, dans ce qui a précédé, dans notre analyse du lexique, que la dimension du rapport entre le mot et sa signification est beaucoup plus complexe. Cette correspondance des relations entre L1. Et L2 semble être confortée par les dictionnaires bilingues, qui ont tendance à présenter comme automatiques les correspondances entre les mots de L1 et L2 comme nous le verrons à la suite. Galisson écrit à ce propos :

La propension marquée à faire confiance aux dictionnaires bilingues et à s'attacher leurs services s'explique en grande partie par la sécurité (au moins apparente) qu'ils assurent à l'utilisateur : garantie d'une recherche d'équivalence couronnée de succès au moindre prix, puisque, par leur entremise, les mots inconnus de la langue étrangère conduisent automatiquement aux mots connus de la langue maternelle ou vice-versa. [...]  
Les dangers d'approximation et de contresens inhérents à l'usage des dictionnaires bilingues [...] paraissent peu soucier les débutants, en général.

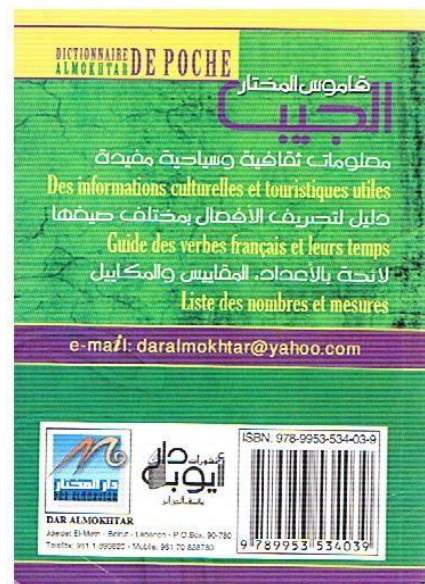
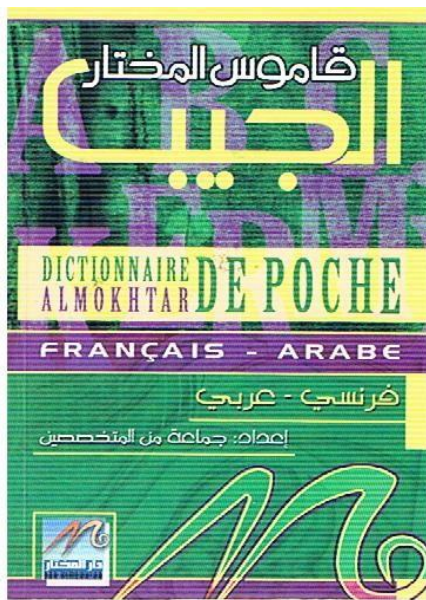
(Galisson 1991 : p.17)

Or, il est clair qu'il ya un manque d'équivalences entre les langues concernant les registres, les collocations, les contextes et la culture de l'utilisateur. Par ailleurs, l'usage du dictionnaire bilingue, contrairement, à la conviction de ses usagers n'apprend pas la langue. Il n'est pas un outil d'apprentissage de la langue. Les débutants, sans aucun doute

en Algérie, mais aussi ceux de niveau avancé s'ils ne sont pas informés et orientés, n'étant pas suffisamment glissé en L2 ne peuvent consulter avec un esprit critique l'ouvrage pour en déceler les nuances ou posséder la compétence nécessaire pour juger des équivalences proposées. Puisqu'il est assuré que sa compréhension de la L2 correspond en principe à la superposer à sa propre langue. Un autre problème s'ajoute à cet état de fait, qu'il nous faut signaler, c'est la fiabilité de certains dictionnaires que nous avons rencontrés chez nos étudiants.

## 2. Des dictionnaires en usage dans notre université

Nous allons, à titre d'exemple, parcourir un dictionnaire en usage chez nos apprenants, français- arabe, dictionnaire bilingue.







<b>à [prép]</b> إلى ، على ، في ، به ، حين ، عند ، إذ ، حتى ، عن	<b>abaissement /nm/</b> 1 - إنزال ، خُفْضٌ 2 - ذل ، مهانة 3 - إشدال 4 - انخفاض
<b>• Paris</b> في باريس	<b>abaissé</b> 1 - أنزل ، خفّض 2 - ذل ، هان 3 - أشدّل 4 - انخفض
<b>aller - l'école</b> ذهب إلى المدرسة	<b>abandon /nm/</b> 1 - تخلى عن ، ترك ، تنازل 2 - قصر 3 - إهمال بدون عناية ، مُهْمَلًا
<b>aller au marché</b> قفّض السوق	<b>abandonné, e</b> 1 - متروك 2 - مهجور 3 - مُهْمَلٌ 4 - بورء ، قفر
<b>• demain</b> إلى الغد	<b>abandonner</b> 1 - ترك ، تنازل عن ، تخلى عن 2 - هجر 3 - أهمل
<b>• jeudi</b> إلى الخميس	<b>absurdi, e</b> متعلّب ، مندهش
<b>• dix heures</b> عند الساعة العاشرة	<b>abat - faim /nm/</b> الطبق الأول المقدم في الطعام
<b>• l'aimable</b> حيا	<b>abat - jour /nm/</b> 1 - سُدٌّ 2 - غطاء المعصباح 3 - عاكس أو حاجب النور
<b>• l'encontre de</b> ضد ...	<b>abats /nm pl/</b> سَلَبٌ (الذبيحة) مُنْعَجٌ ، سُلْعٌ
<b>• mon avis</b> في رأيي	<b>ahattois /nm/</b>
<b>• travers</b> تَعبُر	
<b>• vie</b> مدى الحياة	
<b>mot - mot</b> حرفيًا	
<b>peu - peu</b> شيئًا فشيئًا	
<b>tout - coup</b> فجأة	
<b>tout - l'heure</b> بعد قليل	
<b>A [abr] → autoroute</b>	
<b>AR [abr] → assez bien</b>	

<b>abatre</b>	<b>abrieot</b>
<b>abatre</b> 1 - حطم 2 - خرّج 3 - أسقط 4 - ذبح 5 - قطع	<b>abondant, e</b> 1 - كثير ، وافر 2 - مشترك (في)
<b>abattu, e</b> 1 - خائر المزّم 2 - صريع 3 - مُشَبَّطٌ 4 - محطّم (المطارق)	<b>abonné, e</b> 1 - مشترك (في)
<b>abbaye /nf/</b> دير	<b>abonnement /nm/</b> 1 - اشتراك (في)
<b>ARC /nm/</b> 1 - أقنعا ، 2 - أسابيت ، 3 - أصول ، مبادئ	<b>abord /nm/</b> 1 - اقتراب ، قُتُو 2 - زُسر (المطارق)
<b>abois /nm/</b> 1 - نُعل ، خراج 2 - وضع خراج	<b>au premier</b> من أول وهلة
<b>abdication /nf/</b> 1 - استقالة ، استقال 2 - تنازل	<b>d'</b> أولًا ، في بادئ الأمر
<b>abdomen /nm/</b> 1 - بطن ، تجوّف	<b>tout d'</b> قبل كل شيء
<b>abeille /nf/</b> نحلة	<b>abordable</b> 1 - متقبل 2 - مناسب 3 - مناسب
<b>aberrant, e</b> 1 - شاذ ، ضائع ، منحرف	<b>aborda /nm pl/</b> 1 - شواطئ (المدينة) 2 - مناوئ
<b>abime /nm/</b> 1 - ماريّة ، مُوْء 2 - هلاك 3 - بحر ، نُجْمٌ ، بَئ	<b>abouti</b> 1 - بلغ إلى ، وصل 2 - إلى 2 - نتج في
<b>être dans un</b> هو في وسطه	<b>aboyer</b> عوى ، نبح
<b>abimer</b> 1 - أثنت ، أفسد 2 - كذب ، قسّد	<b>abrigé, e /nm adj/</b> 1 - مختصر ، موجز
<b>abrogation /nf/</b> 1 - نفي ، 2 - إلغاء	<b>en</b> 1 - بالاختصار ، اختصارًا
<b>abol (ment) /nm/</b> 1 - عواء ، نباح	<b>abêgés</b> 1 - اختصر ، أوتزّر ، كُتمن
<b>abolir</b> 1 - أبتل ، أفسد 2 - أزال	<b>abreuvoir /nm/</b> 1 - نشق ، وشقا 2 - تجوّف
<b>abominable</b> 1 - كره ، مقبت ، مفر	<b>abréviation /nf/</b> اختصار ، اختزال
<b>abondance /nf/</b> 1 - غزارة ، كثرة ، وفرة	<b>abel /nm/</b> 1 - منجأ ، ملاذ
	<b>à P. de</b> 1 - في منجأ من 2 - بعيدًا عن
	<b>abrieot /nm/</b> مشمش ، برفوق



<b>abatre</b>	<b>abrieot</b>
<b>abatre</b> 1 - حطم 2 - خرّج 3 - أسقط 4 - ذبح 5 - قطع	<b>abondant, e</b> 1 - كثير ، وافر 2 - مشترك (في)
<b>abattu, e</b> 1 - خائر المزّم 2 - صريع 3 - مُشَبَّطٌ 4 - محطّم (المطارق)	<b>abonné, e</b> 1 - مشترك (في)
<b>abbaye /nf/</b> دير	<b>abonnement /nm/</b> 1 - اشتراك (في)
<b>ARC /nm/</b> 1 - أقنعا ، 2 - أسابيت ، 3 - أصول ، مبادئ	<b>abord /nm/</b> 1 - اقتراب ، قُتُو 2 - زُسر (المطارق)
<b>abois /nm/</b> 1 - نُعل ، خراج 2 - وضع خراج	<b>au premier</b> من أول وهلة
<b>abdication /nf/</b> 1 - استقالة ، استقال 2 - تنازل	<b>d'</b> أولًا ، في بادئ الأمر
<b>abdomen /nm/</b> 1 - بطن ، تجوّف	<b>abordable</b> 1 - متقبل 2 - مناسب 3 - مناسب
<b>abeille /nf/</b> نحلة	<b>aborda /nm pl/</b> 1 - شواطئ (المدينة) 2 - مناوئ
<b>aberrant, e</b> 1 - شاذ ، ضائع ، منحرف	<b>abouti</b> 1 - بلغ إلى ، وصل 2 - إلى 2 - نتج في
<b>abime /nm/</b> 1 - ماريّة ، مُوْء 2 - هلاك 3 - بحر ، نُجْمٌ ، بَئ	<b>aboyer</b> عوى ، نبح
<b>être dans un</b> هو في وسطه	<b>abrigé, e /nm adj/</b> 1 - مختصر ، موجز
<b>abimer</b> 1 - أثنت ، أفسد 2 - كذب ، قسّد	<b>en</b> 1 - بالاختصار ، اختصارًا
<b>abrogation /nf/</b> 1 - نفي ، 2 - إلغاء	<b>abêgés</b> 1 - اختصر ، أوتزّر ، كُتمن
<b>abol (ment) /nm/</b> 1 - عواء ، نباح	<b>abreuvoir /nm/</b> 1 - نشق ، وشقا 2 - تجوّف
<b>abolir</b> 1 - أبتل ، أفسد 2 - أزال	<b>abréviation /nf/</b> اختصار ، اختزال
<b>abominable</b> 1 - كره ، مقبت ، مفر	<b>abel /nm/</b> 1 - منجأ ، ملاذ
<b>abondance /nf/</b> 1 - غزارة ، كثرة ، وفرة	<b>à P. de</b> 1 - في منجأ من 2 - بعيدًا عن
	<b>abrieot /nm/</b> مشمش ، برفوق

<b>la, le, les, l'</b>	أل التعريف	<b>labour /nm/</b> حراة ، حرّات ، وِلاحة
<b>là (adv)</b> هناك ، هنالك ، تُهم ، تُهمّة		<b>laboureur /nm/</b> فلاح ، حرّات
<b>de -</b> بسبب ذلك ، لذلك		<b>labyrinthe /nm/</b> 1 - متاهة 2 - مُعْضِبة ، مشكلة
<b>d'ici -</b> إلى ذلك الحين		<b>lac /nm/</b> 1 - بحيرة 2 - وُقْرة
<b>- bas</b> هناك		<b>lacer</b> ربق ، شَتَبَ ، شُدَّ ، عَضَّد
<b>- dedans</b> في الداخل		<b>lacrér</b> شقّ ، مرقّ
<b>- dessous</b> تحت هذا		<b>lacet /nm/</b> 1 - رباط ، حيط 2 - شريط
<b>- dessus</b> بناء عليه		<b>lacte</b> 3 - عذّة 3 - نُزْكٌ ، نُج
<b>- haut</b> فوق		<b>lâche</b> 1 - زُخو ، مُرْتِع 2 - جان
<b>jusque -</b> حتى هذه اللحظة أو هذا المكان		<b>lâcher</b> 3 - حطير ، نذّل 4 - فضفاض (الثوب)
<b>- où</b> حيث		<b>lâcher</b> 1 - أُرغى 2 - ترك ، أطلق
<b>par -</b> من هنا		<b>3 - نذّت 4 - انقصت ، انكسر</b>
<b>ça et -</b> في كل مكان		<b>5 - اتحلّ ، ارتشى</b>
<b>label /nm/</b> 1 - ريمة ، علامة تجارية		<b>laronique</b> متفتّسر ، متعصّب ، موجز
<b>labour /nm/</b> 1 - جدّ ، عناء ، كدّ		<b>lacrimal, e</b> وجيز
<b>laboratoire /nm/</b> 1 - مختبر ، مخبّر		<b>lacrymal, e</b> دُمعني
<b>laborieux, euse</b> 1 - جاهد ، مُجدّد		<b>lacrymogène</b> مُسبب للدموع
<b>2 - شاق ، متعب 3 - متابر</b>		<b>lactation /nf/</b> إرضاع ، إلبان

La première adresse à préposition reçoit comme équivalents : *vers, sur, dans, par, de, pour, le, jusqu'à, à travers*. Puis, on décline une série de locutions construites à partir de ladite préposition qui sont censées rendre compte des équivalents donnés. Ainsi, il n'est rien dit d'abord sur ces locutions qui appartiennent à la phraséologie (vue

précédemment et dont nous avons signalé l'importance). En effet, *aller au marché* et *aller à l'école* ne sont pas figées alors que *tout à coup* et *tout à l'heure* le sont. L'expression *à l'encontre* de reçoit comme équivalent *contre*. Cette collocation signifie *à l'opposé de, en opposition* s'utilise généralement avec le verbe aller et agir, car il ya l'idée de rencontre et d'affrontement : ainsi, *ceci va à l'encontre de mes principes* (collocations signalées précédemment). Cela illustre bien nos propos, le grand inconvénient est que les équivalents sont donnés de manière isolée hors discours et hors contexte et l'étudiant n'apprend ni les contraintes syntagmatiques et morphologiques propre au génie de la langue dans ce qu'elle a de spécifique ni les réalisations ni les virtualités paradigmatisées. Outre que l'étudiant pourrait parfaitement faire une phrase comme : *notre équipe jouera à l'encontre de telle équipe*, l'expression en question aujourd'hui dans la langue moderne appartient au niveau soutenu.

Le verbe abattre reçoit cinq équivalents : *démolir, assommer, tomber, égorger, couper*. IL est clair que les deux langues appartiennent à deux systèmes différents. Encore une fois l'absence de discours rend aléatoire l'apprentissage au sens d'enrichissement du vocabulaire et de son emploi précis par l'apprenant. *Couper* peut rejoindre *abattre* dans *abattre un arbre*, mais pas dans *abattre quelqu'un*.

Les enseignants doivent réhabiliter et encourager l'utilisation du dictionnaire monolingue en classe de langue. En effet, aucun manuel de français ne montre comment s'organise un article dans un dictionnaire monolingue. Et, selon ma longue carrière d'enseignant au secondaire à aucun moment les inspecteurs de la matière n'évoquent cette activité comme moyen pédagogique d'apprentissage. C'est ce qui explique en partie que nos apprenants choisissent le dictionnaire bilingue.

Nous pouvons signaler, à titre indicatif, que les dictionnaires monolingues s'appuient actuellement de plus en plus sur les récentes évolutions de la connaissance du phénomène lexical et proposent des ouvrages qui répondent mieux à l'apprentissage du vocabulaire.

Parmi les plus récents le LAF (lexique actif du français) de Igor Mel'cuk et Alain Polguère.<sup>1</sup>

## **Conclusion**

Cette rapide rétrospective sur le vocabulaire et les procédés de son apprentissage nous montre combien sa dimension est complexe par sa faculté d'être au centre des échanges dans des contextes variés à l'infini. D'une façon générale, les activités autour du lexique sont reliées à la compréhension des textes et se focalisent sur l'explication des mots en se limitant le plus souvent au sens dénotatif. Or, comme on peut le constater, les développements qu'a connus la lexicologie fournissent des notions de linguistique de base à partir desquelles peuvent s'élaborer des pédagogies d'action en classes, mieux élaborées. Ces actions doivent se fonder sur le principe que le lexique possède une organisation interne. Les mots entretiennent des relations de sens entre eux qui relèvent du domaine de la sémantique lexicale et de forme qui relèvent de la morphologie lexicale. Dans la phrase les mots sont régis par des relations syntaxiques. Par ailleurs, les vocables sont le plus souvent chargés de valeurs implicites liées à la situation d'énonciation, connotations, registres de langue, contenus affectifs, représentations culturelles qui doivent nécessairement être pris en charge, nous y insistons, dans l'enseignement du vocabulaire.

Une didactique du vocabulaire doit donc avoir comme objectif la compétence lexicale autrement dit apprendre des mots, c'est s'approprier ses possibilités d'emplois dans la multiplicité des discours. Et, c'est alors qu'apparaît la charge culturelle qu'il faut aussi mettre au jour et dont il faut intégrer l'apprentissage.

---

<sup>1</sup> Igor Melc'uk, Alain Polguère, *Lexique actif du français : l'apprentissage du vocabulaire fondé sur 20 000 dérivations sémantiques et collocations du français*. Champs linguistiques de Boeck & Larcier s.a., 2007 1<sup>ère</sup> édition.

**QUATRIÈME PARTIE :**  
**VERS UNE NOUVELLE APPROCHE**  
**DIDACTIQUE DU VOCABULAIRE : LA**  
**LEXICULTURE**

**CHAPITRE I :**  
**REFLEXIONS D'ORDRE THEORIQUE**

## Introduction

« La culture en actes valorise la « relation « à l'autre, communication entre acteurs sociaux qui manifestent dans un contexte situationnel spécifique, les conditions d'une appartenance culturelle ». (Abdallah Préteceille 1996 : p.32-35)

Il est nécessaire, pour envisager l'enseignement de la culture, de l'inscrire désormais dans une rupture épistémologique, tant sur le choix de la thématique qui devrait fournir le socle de la langue que l'on enseigne, que sur le plan de l'enseignement du vocabulaire en tant que lieu privilégié où réside en permanence celle-ci.

### 1. L'enseignement de la culture : une didactique problématique

Le concept de langue-culture, qui a fait son entrée récemment en didactique des langues, fait remarquer, Françoise Demoughin (2008) pose « le problème de la prise en compte de la complexité de l'enseignement apprentissage d'une langue ». En fait, cette dimension nouvelle remet en question toutes les méthodologies de la didactique de l'apprentissage des langues, en usage. Elle est au centre d'une nouvelle problématique de recherches récentes qui ne dégagent pas encore de modèle précis à partir duquel peuvent être élaborées des pratiques de classes fiables, comme il a été signalé. Cependant, remarque-t-elle, «... des pistes se dégagent dans l'étude des processus d'enseignement et d'apprentissage autour d'une didactique contextualisée, intégrée qui dépasse la logique de type additionnel ». (*ibidem*).

Nous reproduisons ci-dessus un tableau, qui résume l'évolution des méthodologies d'apprentissage des langues, emprunté à l'auteure citée. Ce tableau résume les différentes approches de la culture et du vocabulaire par ces méthodologies, que nous évaluerons.

Approches	Conception de la langue	Compétences visées
Méthode audiovisuelle	Ensemble de structures permettant un apprentissage par	Linguistiques « Précommunicatives « à travers des activités de compréhension et de production orales guidées( l'écrit étant un oral scripturé « comme le souligne Danielle

	répétitions	Bailly 1997 »
Approche communicative et cognitive	Moyen de communication authentique, outil à maîtriser.	Linguistique et fonctionnelle à travers des activités langagières et de production de réception et de productions à l'oral et à l'écrit. De réflexions sur la langue, l'apprentissage de la culture à travers des activités de conscientisation.
Approche actionnelle européenne  (ce que Christian Puren (2002) appellerait « une perspective actionnelle co-culturelle. »	Moyen d'interaction Sociale	Linguistique (lexicale, grammaticale, sémantique, phonologiques, phonologique, orthographiques) sociolinguistique (marqueurs linguistiques de relations sociales, conventions de politesse, expression de sagesse populaire, différences de registres, dialectes, accents), pragmatiques (compétences discursives, compétences fonctionnelles à travers des activités langagières de réception, production, interaction, médiation à l'oral et à l'écrit)

### **1.1. Le vocabulaire et la culture et leur approche par les différentes méthodologies.**

On ne peut nier que les objectifs d'apprentissage d'une langue étrangère aient énormément évolué, depuis la méthodologie dite traditionnelle. Cette dernière, appelée aussi méthodologie grammaire-traduction utilisée dans l'enseignement du grec et du latin se fondait sur la grammaire- traduction et étudiait la langue par et pour sa littérature, ses proverbes, la culture du pays en général. La notion de culture était surtout vue sous l'angle de la civilisation. «La littérature apparaît justement comme l'expression la plus immédiate de cette civilisation qu'il s'agit d'atteindre ». (PUREN Ch. 1988 :80).Elles se fondaient donc sur la traduction des textes littéraires en langues étrangères et accordaient une grande importance au vocabulaire. Le recours à la langue étrangère n'était pas écarté.

Cependant le vocabulaire était enseigné sous forme de listes de mots, accompagnée de leur traduction en langue maternelle, que l'élève apprenait par cœur, en dehors de tout contexte.

La révolution industrielle en Europe entraîne le flux de populations vers ces pays. L'accent est mis sur l'aspect pratique de la langue. On passe aux méthodes dites directes. L'enseignement de la langue étrangère se conçoit sans passer par la langue maternelle. Le vocabulaire est appris à l'aide d'objets ou d'images sans jamais passer par la traduction. Cette méthode privilégiait l'oral, l'écrit n'en étant que sa forme fixée. La grammaire est enseignée de manière inductive. Les méthodes directes sont, en général un ensemble de procédés et de techniques qui permettent d'éviter l'intermédiaire de la langue maternelle dans l'apprentissage. Cette méthodologie se fondait sur le modèle de l'acquisition naturelle de la langue maternelle par l'enfant, c'est-à-dire par l'usage et l'implicite. Elles étaient, tout comme les méthodes traditionnelles, lexicalistes, le lexique était enseigné sous forme de listes groupées autour de thème, comme on peut l'observer dans le *Cours de langue et civilisation française* (Mauger 1967). Les apprenants devaient reprendre en chœur les mots introduits par l'enseignant pour les noter ensuite dans leurs cahiers. Il s'agissait d'une répétition méthodique se fondant sur une exploitation et un réemploi des mots appris dans les leçons antérieures. Des exercices écrits suivaient le travail oral en vue de l'assimilation définitive. Les exercices étaient variés : synonymes, contraires, mots dérivés, exercices lexicaux à trous... Le recours à des dessins devait permettre de remplacer la langue source en assurant la compréhension. Cette méthodologie peut être considérée comme un premier progrès dans l'enseignement des langues étrangères.

Les méthodologies audio-orales (MAO) apparaissent à partir des années cinquante. L'enseignement se faisait par le biais simultané de l'image et du son. Ses objectifs étaient d'amener les apprenants à s'exprimer en langue étrangère, en leur donnant les moyens d'interagir dans la communication quotidienne. Ainsi tout en inscrivant les quatre habiletés dans l'apprentissage, on accordait la priorité à l'oral : des phrases modèles, insérées dans un dialogue ou encore hors contexte, servaient de pratique à la langue parlée. L'écrit était envisagé dans une deuxième phase d'apprentissage. La méthode



audio-orale avait pour fondement psychologique le behaviourisme de type skinnerien, *théorie préconisant la répétition de structures toute faites* pour passer dans un deuxième moment, à la consolidation par un processus de stimulus proposé par le professeur et de réponse donnée par l'apprenant, des exercices structuraux étaient proposés dans une pratique intensive concernant des points grammaticaux.

Linguistiquement, la MAO s'inspirait de la théorie distributionnelle de Bloomfield, *théorie postulant que les langues étaient composées d'un système de structures étroitement liées*. La langue était conçue comme un ensemble d'habitudes et d'automatismes permettant d'utiliser de façon spontanée des formes linguistiques appropriées. La dimension sémantique était secondaire et la signification des mots étrangers était donc secondaire, on privilégiait les structures syntaxiques. A partir de cette méthode, on peut observer une limitation du vocabulaire. La traduction était exclue, le lexique réduit au strict minimum jusqu'à l'acquisition d'un certain nombre de structures. Le dictionnaire n'était pas utilisé vu que l'image et le contexte le supplantaient dans des définitions explicites.

En France, la MAV, s'appuyant sur la Gestalt, *psychologie de l'apprentissage qui préconisait la perception globale des formes par le cerveau*, lance le structuro globalisme. Cette méthodologie s'appliquait, prioritairement, sur une liste de mots établie après une vaste enquête menée par Gougeinhein et Rivenc<sup>1</sup>, dénommée Français Fondamental, considéré comme français usuel. Cette méthodologie a largement prévalu dans nos classes de primaire et dans l'enseignement moyen.

Ces méthodologies, appelées SGAV (structuro-globales audio-visuelles), se limitaient à une langue strictement fonctionnelle qui permet un échange simple. Selon les auteurs, « l'élève doit restructurer la totalité de ces facteurs, lesquels mobilisent l'activité conjointe de tous les sens, et plus particulièrement la vue, l'ouïe, d'où les épithètes audio et visuelles » (Besse : 1985) La méthodologie SGAV s'articule sur la parole en situation avec les caractéristiques de la langue parlée : les phénomènes intonatifs, les gestes, les

---

<sup>1</sup> Élaboration du Français Fondamental, Paris, Didier 1956.

mimiques, ainsi que la situation spatiotemporelle et le contexte social dans lequel la parole a lieu, sont des éléments paralinguistiques accompagnant les composantes verbales du discours.

La culture de la langue apparaissait toujours sous forme de civilisation puisque les supports images, films exposaient le pays sous ses différents cotés selon le thème du jour. Aucun point de culture ne faisait l'objet d'un traitement spécifique. Ainsi, dans *Voix et Images de France*,<sup>1</sup> on peut voir :

2<sup>e</sup> Leçon La maison

4<sup>e</sup> Leçon L'appartement

6<sup>e</sup> Leçon La famille

9<sup>e</sup> Leçon A la fenêtre

10<sup>e</sup> Leçon Dans l'ascenseur

11<sup>e</sup> Leçon Dans la rue

20<sup>e</sup> Leçon A la poste

25<sup>e</sup> Leçon Au café

27<sup>e</sup> Leçon Au restaurant

14<sup>e</sup> Leçon En rangeant l'armoire

21<sup>e</sup> Leçon Mme Thibault achète son journal

Cependant le Français Fondamental, étant posé comme la référence lexicale, a imposé des limites à l'enseignement du vocabulaire et s'est posé comme modèle aux courants MAV et SGAV. Ainsi, selon Lehmann « Cette réalisation originale, destinée à fournir les contenus des manuels d'enseignement du français aux non-francophones, influera très profondément sur les vingt années qui suivirent, au point qu'on peut considérer qu'il marque les débuts du français langue étrangère en tant que méthodologie constituée » (Lehmann, 1993 : p. 85). Les méthodes structuro-globales audio-visuelles

---

<sup>1</sup> Voix et image de France, CREDIF DIDIER, 1962. Le premier volume qui servira de modèle dans ces méthodologies.

connurent d'énormes succès. Mais elles accordaient très peu de place à l'initiative individuelle et à la créativité. Par ailleurs, les apprenants éprouvaient d'énormes difficultés à réagir dans des situations réelles de communication.

Les approches communicatives qui succéderont à l'ère audiovisuelle dans les années soixante-dix en France intégreront le concept de *compétence de communication* que Benadava définit alors comme « avoir une connaissance empirique des règles linguistiques, psychologiques et socioculturelles qui commandent la production et l'interprétation de la parole à l'intérieur d'une communauté donnée » (Benadava, 1982 : 43).

La notion de compétence de communication a recentré l'apprentissage des langues sur sa dimension sociale. Concept introduit par Dell Hymes (1972), en réaction au MAV et au MAO (Méthodologie Audio Orale et Visuelle), évoquées plus haut, qui réduisaient l'enseignement au seul linguistique, Hymes définit cette compétence comme l'ensemble des connaissances grammaticales (linguistiques) et de leurs normes d'emploi (règles d'usage).

– Les nouvelles méthodes posent l'élève comme centre devant prendre une part active à la construction de son savoir, désormais, on parle d' « apprenant ».

Les principaux principes novateurs sont les suivants :

– Élaboration des unités d'après des objectifs communicatifs déterminés Diversification des thèmes, des situations et des personnages, plus proches de la réalité socioculturelle des apprenants

– Prise en compte des variétés de la langue parlée

– Introduction de documents authentique

– Réintroduction de l'écrit, volonté de ne pas séparer la civilisation de la langue.

Le Niveau Seuil (Coste et *al*, 1976)<sup>1</sup> est un modèle opérationnel de ce qu'un apprenant doit être capable de faire lorsqu'il utilise une langue comme véhicule dans un pays étranger. La langue n'est plus un ensemble de structures grammaticales, mais un

---

<sup>1</sup> Un niveau-seuil, Strasbourg : Conseil de l'Europe. Publié par Didier.

ensemble de notions et de fonctions. La notion d'acte de parole est introduite (se présenter, demander une information...) L'enseignement de la langue étrangère se fonde sur les besoins langagiers réels des apprenants et il ne visait plus le bilinguisme, mais l'acquisition d'une compétence communicative utile permettant de réagir dans des circonstances concrètes.

Le texte qui marque le passage des méthodes audio-visuelles aux méthodes communicatives est *Archipel* (Courtyllon, Raillard, 1982). La méthode se propose de prendre en compte les attentes, les besoins langagiers et les motivations du public hétérogène pris en charge. Dans cette méthode, la progression était fonctionnelle et suivait les actes de parole ; la grammaire était implicite et inductive dans un premier temps, on passe par la suite à l'explication et à la déduction de la règle. Le lexique n'est plus thématique ; les différents registres sont pris en compte.

Il reste vrai que les approches communicatives ont fait réaliser à la didactique des langues un progrès certain puisqu'elles ont eu l'immense avantage de libérer des méthodes béhavioristes et d'introduire la dimension sociale des échanges.

Ces approches ont donc le mérite de libérer la didactique de l'apprentissage des langues du carcan du « purement » linguistique pour l'intégrer dans sa dimension sociale autrement dit humaine. Comme l'explique Pierre Cuq (2002, p. 245), « le développement de la compétence communicative ne se limite pas à la maîtrise des règles grammaticales, mais aussi à la connaissance des règles socioculturelles d'emploi, aux règles assurant la cohérence et la cohésion textuelles et aux stratégies de compensations des défaillances de la communication (compétence stratégique)».

On peut donc résumer dans les grandes lignes que cette compétence, dans les langues étrangères, bien entendu, pose la capacité à utiliser les formes de cette langue cible conformément à ses règles internes, réalisations phonétiques, morphologies, constructions verbales... Elle doit, dans la mesure où elle vise la communication, aussi donner les moyens de répondre de manière adéquate à des formes de communication selon les différents contextes. Dans les échanges, les rôles sociaux, les attitudes, les implicites qui constituent la communication, sont des fonctions que les natifs ont

naturellement et que l'étranger doit, cependant, acquérir et maîtriser pour la réussite de l'échange.

Mais le vocabulaire reste toujours sur un plan secondaire. Nous voulons signifier par là qu'il n'est, toujours pas, l'objet d'une analyse spécifique pour ouvrir sur une didactique qui le prenne effectivement en charge. Si les approches communicatives proposent, par exemple, le document authentique, *textes bruts, non destinés à une exploitation pédagogique*, elles ne proposent pas une didactique spécifique pour la prise en charge de la culture inhérente au vocabulaire. Un document authentique ne peut révéler autre chose que la langue, si son exploitation demeure liée aux mêmes pratiques d'apprentissage qui, comme nous l'avons souligné, restent surtout linguistiques. « L'authenticité réside à la fois dans le matériau lui-même et dans la manière de s'en servir [...] Un document arraché à un monde extérieur ne peut être dit authentique que si on l'interroge sur ce qui justifie son existence ». (Zarate, 1986, pp. 85-86)

L'analyse du document authentique est laissée à l'appréciation de l'enseignant, ce qui entraîne les enseignants de répondre au « coup par coup », et selon leur appréciation. Puren (1994, p. 62), expliquait que la « logique de la variation plaçait l'enseignant dans un paradigme de la complexification (celui précisément de l'éclectisme)... » ; autrement dit d'un travail peu méthodique et orienté vers un objectif peu précis. Il rappelait la définition que donne Sophie Moirand du terme « approche », préféré au terme « méthodologie » par les tenants de l'approche communicative « L'approche n'est pas une étude : c'est un des moyens employés qui permet l'étude d'un sujet considéré comme rebelle à l'analyse, une forteresse imprenable ». Cela implique :

1/ que l'objet à étudier n'est pas à priori connaissable.

2/ que la méthode à étudier n'est pas à priori définie.

M.C Tréville (1996) remarque que « Les approches communicatives ne favoriseraient pas le vocabulaire au-delà d'un niveau fonctionnel. » Elles ont, cependant, ce second mérite de dévoiler la complexité de l'apprentissage des langues, et notamment celles étrangères, dès lors qu'on y introduit la dimension sociale et donc anthropologique.

Dans les approches communicatives comme dans les méthodes que nous avons parcourues ; la richesse est la profondeur de la langue française se voit altérée face à la limitation et à la non-prise en compte du lexique.

Enfin, comme le souligne le tableau, on parle aujourd'hui d'approche actionnelle, *la langue comme moyen d'interaction sociale*.

## **1.2. Les approches actionnelles et l'enseignement actuel du vocabulaire**

L'approche actionnelle, sous l'influence du CECRL<sup>1</sup>, s'est répandue vers le milieu des années 90. Elle est de type actionnelle en ce qu' « elle considère l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches qui ne sont pas seulement langagières dans un circuit et un environnement donnés, dans un domaine d'action particulier ». Elle fixe comme objectifs *l'interaction* comme moyen de développer une compétence communicative *plurilingue et multiculturelle*. Elle met donc l'accent sur l'apprentissage des langues étrangères et sur les éléments culturels immanents aux langues.

Cette approche encourage, en outre, les stratégies d'autoévaluation et de réflexion sur l'apprentissage de l'écrit et de la grammaire qui retrouvent leur place dans le cours de langue. Cependant, si les approches actionnelles ont l'avantage de bénéficier d'un cadre de références pour l'apprentissage des langues et des cultures proposées par le CECRL, qui balise leur action, elles ne semblent pas, non plus, dégager une méthodologie cohérente et unifiée, opératoire pour la prise en charge didactique de la culture et en particulier celui du vocabulaire.

En effet, sur le terrain, les enseignants proposent des stratégies personnelles comme réponse aux particularités des situations de classes en prenant des initiatives par rapport aux méthodes proposées par les manuels. Cependant les schémas de leçons restent presque inchangés : il s'agit toujours de l'exploitation d'un document écrit ou oral du point de vue grammatical, lexical, phonétique, graphique et rarement culture à travers différents exercices et activités, comme nous avons pu le voir ci-dessus dans l'analyse

---

<sup>1</sup> Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

des manuels. Nous reprenons comme argument, sans débattre de la validité ou non de l'éclectisme, cette déclaration de Puren (2004 : p.05) « Ce qui permet d'observer que la didactique des langues est entrée dans une nouvelle période d'éclectisme, c'est l'évolution des cours de FLE depuis une vingtaine d'années, plus précisément, les conceptions méthodologiques, l'élaboration du matériel et les propositions de pratiques d'enseignement de la part des auteurs » .

Le vocabulaire ne bénéficie toujours pas de méthodologie spécifique, son enseignement n'est pas programmé et organisé rationnellement. Il est repris au hasard des textes et en fonction des besoins qui apparaissent. Une des grandes méthodes de cette méthodologie est *Campus* (Girardet et Pécheur 2004) qui a proposé une méthode pour classes internationales où on enseigne le FLE sans passer par les langues maternelles. De manière sommaire, cette démarche propose une moyenne de 10 acquisitions lexicales par heure de cours et propose de réutiliser constamment les mots appris. Le traitement demeure cependant celui de la tradition. Le recours au dictionnaire, que les apprenants doivent consulter, est réhabilité.

## **2. Un cadre référentiel pour une approche de la dimension culturelle de la langue par le vocabulaire**

En ma qualité de coordinateur du CEIL<sup>1</sup> de l'université de Jijel, j'ai saisi l'opportunité de m'instruire des grandes orientations du CECRL dans le domaine de l'enseignement interculturel et des cultures. Le Référentiel pour le niveau B2 délimite un canevas dans cette perspective. Il aborde les questions liées aux compétences culturelles qui balisent, dans un premier temps, ce domaine dans l'enseignement des langues, en voici les grandes lignes.

- Des dimensions actionnelles (dites socio pragmatique), elles permettent de décrire un savoir agir minimum dans une société peu connue, de manière à gérer sa vie maternelle et relationnelle.

---

<sup>1</sup> Centre d'Enseignement Intensif des Langues

- Des dimensions ethnolinguistiques, elles permettent de caractériser le vivre ensemble verbal, comme norme ou régulations concernant les comportements communicatifs et qui ont des effets directs sur la réussite de la communication.
- Des dimensions relationnelles concernant les comportements communicatifs et qui ont des effets directs sur la réussite de la communication.
- Des dimensions relationnelles concernant les attitudes et les compréhensions nécessaires à une gestion linguistique appropriée d'interactions.
- Des dimensions interprétatives concernant *les représentations discursives de la matière culturelle*. Elles traitent les formes sous lesquelles celles-ci peuvent se donner à voir, dans les contacts directs (...) ou à travers les discours dits sociaux, à savoir relatifs à la description d'une société donnée.

Ces dimensions éducatives ou interculturelles, attirent l'attention sur la matière culturelle qui est l'objet de jugements évaluatifs qui peuvent déboucher sur des réactions d'ethnocentrisme et d'intolérance des processus d'acculturation et de dépendance culturelle, d'enfermement et identitaire ou d'aliénation. (Beacco, Bouquet, Porquier 2004 :330).

Cet inventaire permet de circonscrire en introduisant un ordre dans l'étendue des opinions et des idées nombreuses dans le domaine culturel. Ainsi, on pourrait s'y référer pour y réfléchir à des modèles d'action dans un domaine balisé. Nous prendrons en charge particulièrement *les représentations discursives de la matière culturelle* qui cible notre objet le vocabulaire.

## **2.1. Enseigner la culture par l'entremise du vocabulaire**

Nous avons pu prendre conscience des limites qu'offraient nos manuels concernant la prise en compte de la dimension culturelle dans l'apprentissage de la langue française, voire même son appréhension et son écart de tout enseignement à l'heure où celle-ci apparaît comme un enjeu majeur sur le plan de la maîtrise de la langue en profondeur et des relations humaines dans l'apprentissage des langues étrangères.

L'évolution des méthodologies d'apprentissage a, cependant, mis au jour que la question de la culture qu'il faut séparer de la notion de civilisation nécessitait une autre



intervention, une didactique spécifique. «L'enseignement des langues étrangères ne devrait pas tenter de fournir une représentation des autres cultures, mais devrait s'efforcer de doter l'apprenant de moyens de compréhension et d'analyse des pratiques et des significations culturelles rencontrées »<sup>1</sup>.

Cependant, il nous est essentiel d'introduire un premier aspect de l'apprentissage qui doit insérer l'apprenant dans un espace qui le prédispose à la compréhension du culturel. Ce premier aspect a été abordé, essentiellement sous le titre *Enseignement de la civilisation*, dans les premières méthodologies d'apprentissage des langues étrangères, comme il a été évoqué. Cet enseignement était proposé comme un modèle à imiter, à atteindre, aujourd'hui remis en cause. Il s'agit, aujourd'hui, de confronter la culture de l'apprenant à la culture étrangère pour le conscientiser sur « les univers » que découpent les différentes langues. Car le vocabulaire apparaît dans un discours (texte, parole...) exprimant une vision du monde dans lequel il prend sens. Aussi, est-il essentiel pour aborder la culture du vocabulaire, d'introduire l'étranger dans l'univers de l'autre, qu'il confronte naturellement avec son propre univers.

« Lieu où s'explique l'implicite, où s'enseignent des leçons d'un certain silence – savoir observer, savoir écouter. La familiarité avec une culture étrangère tient, dans ce cas, moins de l'accumulation de connaissances – une définition du contenu d'enseignement gouvernée par l'intention réaliste – que de la maîtrise du processus d'interprétation : la priorité est dans ce cas accordée aux outils d'analyse, aux retours critiques sur la constitution de l'information, aux rapports symboliques qui gouvernent un espace culturel donné. » (Zarate, 1986 : 153)

Dans son ouvrage, Zarate part du principe que la culture maternelle coïncide peu avec celle de la langue étrangère. La culture, que tout individu a acquise dans sa communauté d'origine, s'est lentement élaborée dans les relations et les interactions

---

<sup>1</sup> « Dépendant de la culture et non-dépendant de la culture. Stéréotypes et prototypes. » dans *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*, Coste, D. (dir.), Paris : Crédif, Hatier/Didier, Collection LAL, p. 117-127. In *Synergie, pays germanophones*, n° 3 2010, pp.179-208 Florence Windmerlung, 1994 : 117-118.

quotidiennes, de manière spontanée et inconsciente. Dans son ensemble, cette culture va de soi et lui permet de s'adapter et d'interagir naturellement. Confronté à une culture étrangère, il l'observe inconsciemment à travers des habitudes acquises et de sa vision du monde. Or, une personne confrontée à l'altérité est confrontée à un système culturel autre que celui qu'il vit quotidiennement d'où les incompréhensions dans sa relation avec l'étranger. Ainsi, c'est à travers le savoir et les valeurs qu'il a acquis dans sa communauté qu'il interprète, mais juge aussi la validité de la culture cible. Pour l'auteure, il est d'abord impératif de confronter les différences culturelles qui existent entre culture cible et culture source. L'acquisition d'une langue étrangère passe nécessairement par l'apprentissage de la relativité. Aussi il ne s'agit pas d'enseigner à l'apprenant des connaissances des faits culturels établis, mais de l'amener à réfléchir et à donner du sens à tel trait par rapport à son vécu.

Zarate propose, dans son ouvrage, une démarche pour l'acquisition de la compétence culturelle, des thèmes d'exploitation dont voici les orientations essentielles

- Réfléchir sur les contenus culturels à découvrir
- Sélectionner les thèmes pour l'apprentissage

L'analyse doit privilégier des documents qui rendent compte des différences. Le document authentique est riche, mais il reste sans intérêt, comme nous l'avons évoqué, quand il est orienté vers d'autres objectifs. Zarate propose trois types de documents.

- Le récit de vie
- Le guide touristique
- Le drame social

Le récit de vie en tant que trajectoire est « un entrecroisement de multiples lignes biographiques plus ou moins autonomes ou dépendantes les unes des autres : le parcours scolaire, le rapport au travail et à l'emploi, la vie familiale, la vie sociale, la santé, la trajectoire, résidentielle, l'itinéraire politique, etc. » (Helardot, 2006, pp.59-83). L'autoreprésentation porte le regard sur sa société, aussi ce genre de récit dévoile les pratiques culturelles et les expériences diverses de l'être comme élément de sa propre histoire.

Le drame social, qui fait découvrir la vie familiale et les relations sociales à travers les événements, dévoile les vécus qui se déroulent selon les époques, le milieu socioculturel... les plus significatifs sont les mariages, les décès. La vie économique et ses déboires dans les milieux professionnels. Ainsi, le drame social en tant que fait universel permet de se rendre compte comment et pourquoi il est vécu différemment dans les autres sociétés et par là entraîne au relativisme et à la remise en cause des certitudes.

Ce regard pose donc l'approche culturelle dans une dimension éthique et humaniste. Son postulat de départ est que tout individu a des préjugés sur une autre culture que la sienne d'où l'incommunicabilité, mais aussi le rejet.

Il s'agit donc du même coup de relativiser les représentations dont on doit tenir compte tout au long de l'apprentissage des cultures, car comme nous l'avons vu précédemment, elles jouent un rôle évident dans un processus d'apprentissage. C'est pourquoi envisager l'enseignement de la culture ; c'est aussi poser la question de l'objectif final d'un pareil apprentissage. L'objectif est celui d'amener l'apprenant à voir que l'altérité est une réalité humaine, liée, entre autres, à l'évolution qu'ont connue, différemment, les communautés : Nous tenterons de donner une illustration dans le chapitre, *retour sur le terrain*.

### **3. Didactique des langues cultures**

« Pour accéder à la culture qu'elle quelle soit, le meilleur truchement est le langage, parce qu'il est à la fois véhicule, produit et producteur de toutes les cultures ». (Galisson, 1988 pp. 325-341)

C'est dans les usages spontanés dans la quotidienneté des relations qu'apparaît la culture d'une collectivité, à travers la spécificité et la singularité de sa langue. Cet aspect est fondamental, car il met l'accent sur la langue, son usage social, sa forte dimension implicite qui spécifie une communauté donnée et écarte ceux qui ne lui appartiennent pas. Sous cette optique une didactique nouvelle a vu le jour : le concept de didactique des langues cultures (DLC) que nous voudrions exposer et dont nous soumettrons quelques applications.

L'auteur cité (1999, p.80), met l'accent sur une didactique de la dimension culturelle de la langue. En effet, selon lui, la compétence de communication se compose de deux compétences : compétence linguistique (compréhension orale et compréhension écrite, expression orale et expression écrite) et compétence culturelle (savoir- faire, savoir- être, savoir être- avec, savoir- faire-face- spontané).

### **3.1. Le concept de langues-cultures**

Si donc la notion de culture, dans son acception générale, a toujours été l'objet de nombreuses controverses, cette notion dans le cadre de l'apprentissage des langues étrangères se précise. Partant du fait qu'un étranger apprend une langue pour échanger avec les natifs dans leurs particularités diverses, autrement dit disposer d'un moyen pour réagir de manière adéquate aux multiples contextes des différents échanges, c'est sur la langue et ce qu'elle charrie comme implicite culturel qu'il faut se pencher.

En effet, (Galissou, 1988) remarque justement que si les didactologues /didacticiens parlent de plus en plus de culture(s), ils ne parlent pas forcément de la même chose. En effet, on peut regarder la culture sous différentes facettes. La culture a été, en effet, assimilée à la connaissance d'auteurs reconnus (littérature), d'artistes (grands peintres, sculpteurs), de faits et de monuments(histoire) que l'on enseigne celle qui met en relief les arts et la littérature. La culture est aussi assimilée à la notion générale de civilisation, comme il a été évoqué dans notre troisième partie. Cependant, l'auteur cité met l'accent sur une dimension jusqu'à lui peu perçue : c'est « La culture mobilisée et actualisée dans et par les mots de tous les discours dont le but n'est pas la culture pour elle-même ». <sup>1</sup>

Cette culture réside donc pour l'essentiel, dans les mots et n'apparaît pas pour l'étranger, dans les échanges entre natifs. Cette dimension culturelle des mots a reçu le nom de lexiculture en didactique.

---

<sup>1</sup> Galissou, R. « Où il est question de lexiculture, de cheval de Troie, et d'impressionnisme ». Études de linguistique appliquée. Revue de didactologie des langues-cultures ,97..5-14,19

### 3.2. Lexiculture

Néologisme créé par Galisson, ce mot valise est composé de *lexique* et *culture*, voici la définition qu'il en donne :

« 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 grammaticaux -sémantiques délimitées par des mots (ou des unités lexicales) appartenant à la même catégorie logique, mais à des classes distinctes les unes des autres, dans lesquelles la culture est significativement présente. Les expressions imagées, les mots valises, les mots à charge culturelle partagée, les palimpsestes verboculturels, les mots de situation, les noms de marques, les proverbes et les dictons. [...] circonscrivent les sites (ou gisements) ».<sup>1</sup>

Comme il a été vu, les mots sont enseignés comme des entités portant des sens fixes et stables auxquels on ajoute des emplois particuliers qu'il faut apprendre par cœur. Le concepteur de la lexiculture leur donne une place centrale dans la perspective de l'enseignement de la culture d'une langue. Il en souligne les difficultés auxquelles se heurtent les locuteurs étrangers lorsqu'ils doivent apprendre le français. C'est son observation aigüe et ses recherches approfondies qui ont mis au clair une dimension et une approche nouvelle du mot. Et, il relève en personne que la définition classique et sémantique du mot est insuffisante pour rendre compte de sa compréhension et de la complicité naturelle qu'il établit entre natifs dans la conversation ou le texte et, distingue bien entre la culture quotidienne et la culture savante :

La lexiculture porte donc le regard sur le mot avec non seulement ses composantes sémantiques, mais aussi les composantes culturelles propres au pays qui en charge l'usage : en effet « acquérir une langue étrangère ou seconde ne se limite pas à la seule maîtrise de la grammaire et encore moins à la connaissance des mécanismes structuraux ».

---

<sup>1</sup> *La pragmatique lexiculturelle pour accéder autrement, à une à une autre culture par un autre lexique*, ELA n° 116, 1999, p.480

(Robert 1989 : 115). Mais c'est la capacité d'appréhender le langage dans son ensemble socioculturel.

Cette nouvelle perspective didactique a le double avantage d'exploiter du même coup le cumul que les mots entretiennent : les signifiés identifiés et les référents culturels, implicites, qui sous-tendent les échanges.

Ainsi, Galisson priorise la culture quotidienne dans l'enseignement d'une langue étrangère. En voici résumées les principales raisons :

- La culture quotidienne est propédeutique à la culture savante.
- La culture quotidienne permet plus aisément aux étrangers, d'entrer en contact avec les natifs, de communiquer plus facilement avec eux, de se faire comprendre et accepter d'eux.
- La culture partagée donne la possibilité aux étrangers de comprendre d'autres cultures, d'autres façons de vivre et de penser en profondeur.

La lexiculture serait donc en didactique un concept opératoire qui intègre, dans l'apprentissage des langues étrangères, la culture à la langue comme les deux faces d'une feuille de papier. Ce concept va évoluer davantage pour baliser de manière plus circonscrite, l'implicite culturel, Galisson parle alors de mots à CCP (charge culturelle partagée).

« La lexiculture [...] rend compte de la consubstantialité du lexique et de la culture et désigne la seule valeur ajoutée aux mots par l'usage dont les dictionnaires ne rendent pas compte, et que je nomme CCP. En tant que didacticien, la CCP m'intéresse parce qu'elle constitue un obstacle majeur à la communication dissymétrique (entre natifs et non natifs). En effet le non «explicitement» dit pose aux étrangers des problèmes aussi récurrents ».

(Galisson 1995 : 5)

### **3.3. CCP, signifié et connotation**

Par ailleurs, la CCP, signifié et connotation ne se confondent pas. Le signifié est l'objet, l'entité ou l'idée auquel renvoie le mot. C'est la représentation stricto sensu de l'entité : on parle de dénotation. Il s'agit d'un découpage du réel qui serait représenté

objectivement par un signifiant vide de toute présence du locuteur et ce découpage, l'objet, la chose ou l'idée, serait le par d'autres signifiants dans d'autres langues ce qui permet les équivalences dans la traduction. Le signifié relève de la sémantique. La connotation relève d'un autre domaine. Mounier (1968) donne une première définition à la connotation : c'est « *tout ce qui dans l'emploi d'un mot, n'appartient pas à l'expérience de tous les utilisateurs de ce mot dans cette langue* ». Ainsi, le contenu n'étant pas partagé, la connotation relève de l'individuel. Ce second sens, qui s'ajoute au signifié premier objectif, est lié aux vécus et aux histoires individuelles.

Tais-toi o ma douleur et tiens-toi plus tranquille

Tu réclamais **le soir** le voici il descend

Aux uns portant la paix aux autres le souci. (Baudelaire, *Recueillement*)

Le signifiant soir, qui désigne par son signifié un moment, la fin du jour, est chargé d'un second sens, mais différent, cette fois, pour les uns et les autres : pour les uns, c'est le moment qui exprime le tourment, la tristesse, pour les autres au contraire le calme et le repos : il s'agit là de connotation.

«À l'âge où les Noms, nous offrant l'image de l'inconnaissable que nous avons versé en eux, dans le même moment où ils désignent aussi pour nous un lieu réel, nous forcent par là à identifier l'un à l'autre, au point que nous partons chercher dans une cité une âme qu'elle ne peut contenir, mais que nous n'avons plus le pouvoir d'expulser de son nom, ce n'est pas seulement aux villes et aux fleuves qu'ils donnent une individualité, comme le font les peintures allégoriques, ce n'est pas seulement l'univers physique qu'ils diaprent de différences, qu'ils peuplent de merveilleux, c'est aussi l'univers social : alors chaque château, chaque hôtel ou palais fameux a sa dame ou sa fée, comme les forêts leurs génies et leurs divinités les eaux. Parfois cachée au fond de son nom, la fée se transforme au gré de la vie de notre imagination qui la nourrit ; c'est ainsi que l'atmosphère où Mme de Guermantes existait en moi, après n'avoir été pendant des années que le reflet d'un verre de lanterne

magique et d'un vitrail d'église commençait à éteindre ses couleurs, quand des rêves tout autres l'imprégnèrent de l'écumeuse humidité des torrents ».

(Proust, 1972, p. 11)

Cet extrait de Proust nous éclaire sur la dimension cachée des noms que l'imaginaire individuel ou collectif charge au fil des sensibilités et des événements. Ce sens implicite est comparé par l'écrivain à des peintures allégoriques. Il reste qu'il est vrai que certaines entités ont une connotation universelle, le noir par exemple symbolise la peur et, est l'image de la mort. La connotation ne serait pas donc uniquement d'ordre individuel. Cependant, c'est celle qui est socialisée qui fonctionne comme signe de reconnaissance qui nous intéresse à l'instar de *la madeleine* de Proust que nous citerons dans ce qui suit. La charge culturelle partagée relève donc d'une autre dimension, d'un autre domaine que nous allons tenter de préciser dans ce qui va suivre.

### 3.4. La charge Culturelle Partagée

Caractérisation d'élaboration	Chronologie		Domaine	
	L'antériorité contenu premier Du si	La postériorité Contenu second gne	Relève de la sémantique Effacement du locuteur Individuel Description objective du Ré	de la pragmatique Engagement Collectif ou Interprétation Subjective du Para-Ré ou du Ré
Sé	X		X	
CCP		X		X

*Grille comparative des caractéristiques d'élaboration du Sé et de la CCP (Galisson, 1988, pp.325-341)*



Galisson définit ainsi la charge culturelle partagée :

« j'appelle Charge Culturelle Partagée, la valeur ajoutée à leur signification ordinaire et, pose que l'ensemble des mots à CCP connus de tous les natifs circonscrit la lexiculture partagée, laquelle est toute désignée pour servir de rampe d'accès à la culture omniprésente dans la vie des autochtones et que les étrangers ont tant de mal à comprendre, sans doute, parce qu'elle n'est décrite nulle part à ce jour : La culture partagée » (R. Galisson, 1987 : 128).

Cette dimension relève du domaine de la pragmatique, qui va au-delà de l'énoncé littéral avec son signifié ordinaire, et de l'anthropologie culturelle, car, explique-t-il, « elle est le produit qu'entretient le signe avec ces utilisateurs ». Et c'est ainsi que l'on peut concevoir que le signifié d'un mot d'une langue peut trouver son équivalent dans la désignation d'un objet, un même *Ré*, dans une autre langue, et renvoyer à des charges culturelles différentes. L'exemple du mot *vache* que l'auteur cite et, dont le signifié est pareil en France qu'en Inde, ne reçoit pas le même regard. Il en est ainsi pour les mots fromage ou vin, abondamment cités, dans les travaux de recherche, qui ne désignent pas que l'objet en France que l'on pourrait traduire dans une autre langue par un équivalent, mais qui évoque dans l'âme du natif tout un cérémonial, un mode de vie. Le mot sapin ne saurait être ce simple végétal qui entoure les forêts méditerranéennes, pour un français enraciné dans la civilisation chrétienne et dont le père Noël et les cadeaux ont investi l'imaginaire dans la lointaine enfance. Le mot foulard a cessé d'être perçu par les Français comme un simple fichu qui couvre les cheveux, depuis l'affaire de Créteil et toutes les polémiques qu'il a déclenchées et les différentes tenues portées par les musulmanes, *burqua*, *hijab*, *nikab*...

Les mots, en effet, se chargent des événements et de l'histoire de la communauté qui les nourrissent et les complexifient à l'instar de la pierre dans la rivière qui se charge de mousse. Le mot *madeleine*, qui est passé par antonomase dans l'usage courant, désigne un gâteau, est, cependant, investi d'une autre dimension de sens depuis le roman de Proust *Un amour de Swan*(1913). La madeleine est désormais chargée d'une CCP qui

surcharge d'une plus-value que les Français partagent. Ce terme, qui en Algérie, intégré tel dans le dialecte, désigne tout simplement le gâteau, n'a pas la même profondeur ni le même effet de part et d'autre de la méditerranée, dans le discours.

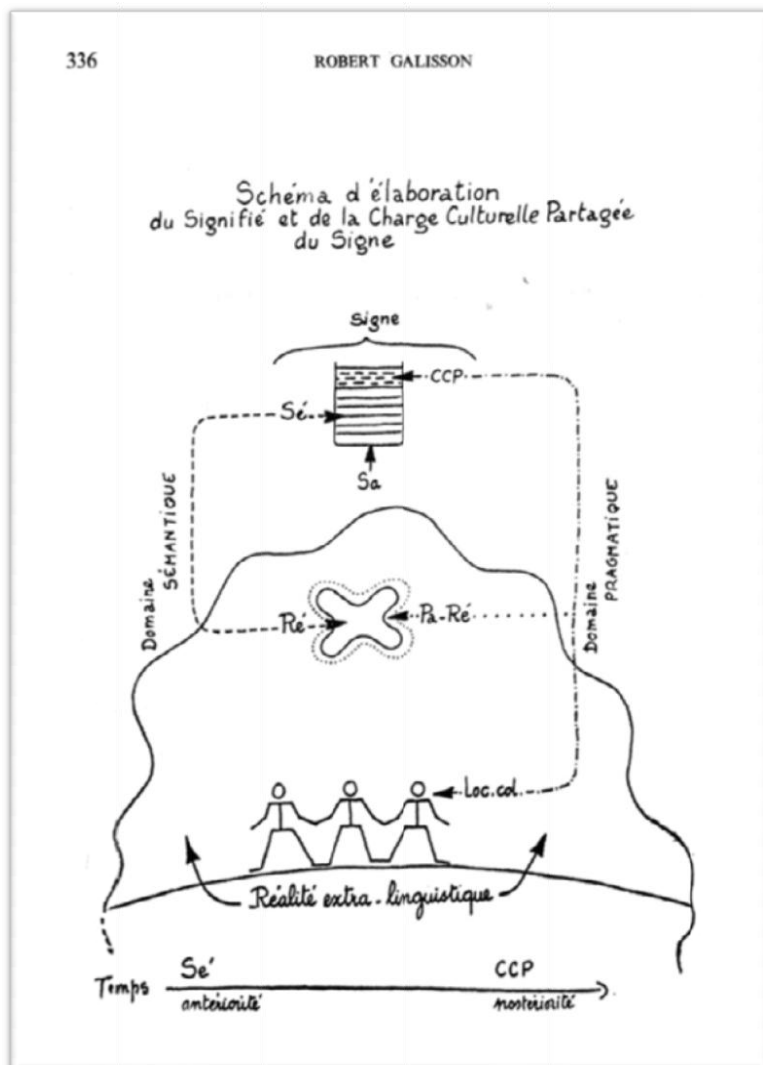
[...] Et bientôt machinalement, accablé par la morne journée et la perspective d'un triste lendemain, je portai à mes lèvres une cuillerée de thé où j'avais laissé s'amollir un morceau de madeleine. Mais à l'instant même où la gorgée mêlée de miettes du gâteau toucha mon palais, je tressaillis, attentif à ce qui passait d'extraordinaire en moi. Un plaisir délicieux m'avait envahi, isolé, sans la notion de cause. Il m'avait aussitôt rendu les vicissitudes de la vie indifférentes, ses désastres inoffensifs, sa brièveté illusoire de la même façon qu'opère l'amour en me remplissant d'une essence précieuse : ou plutôt cette essence n'était pas en moi, elle était moi. J'avais cessé de me sentir médiocre, contingent, mortel.

À la recherche du temps perdu, *Du côté de chez Swan*

Ce contact avec le goût de la madeleine avait déclenché en lui des réminiscences, tout un passé qui rejaillit soudainement, l'électrise d'une forte charge émotionnelle. Et consacra l'expression *la madeleine de Proust*. Le vocabulaire est donc le piédestal où se déposent les projections du vécu et sa catégorisation, la vision dont la société investit le réel. La particularité de la CCP est d'être dans le même signe et ne transparait pas avec le sens dénotatif. Le natif est généralement conscient de cette dimension implicite, exceptionnellement l'étranger dont il se rend compte dans la communication qu'il n'arrive pas à suivre et dans laquelle il sent un manque. Ce qui distingue donc CCP et signifié, selon Galisson, c'est que la charge culturelle est obligatoirement partagée par l'ensemble du groupe social, ou au moins par une large majorité. La culture est un patrimoine social.

La valeur ajoutée, qui se distingue du signifié, à l'origine arbitraire, « nait dans le patrimoine évènementiel et historique d'une nation ». La vocation de la CCP est plus spécialement « emblématique », elle constitue ce qui n'apparait pas, mais déterminante l'appartenance au groupe. Nous reproduisons ci-dessus ce second tableau (Galisson,

1988, pp. 325-341) que nous allons commenter pour mieux expliciter cette notion nouvelle mise au jour. La didactique des cultures doit intervenir sur cette dimension même, cruciale, dans les apprentissages. Et, la problématique de la compétence de communication doit désormais cibler la compétence culturelle.



Comme on peut le constater sur le schéma, le signe est composé d'un *Sa*, l'expression, mais à la différence de la connaissance classique que Saussure a donnée, ce signifiant est doté d'un double contenu : le signifié et la CCP. Représentés en haut par un vase, hachuré par des traits continus en bas, représentant le signifié, et des pointillés en haut du vase représentant la CCP. La CCP en haut pour signifier qu'il s'agit d'un ajout au sens dénotatif qui est, lui, figuré en traits continus, celle-ci en pointillé pour dire qu'il s'agit d'un sens voilé, peu visible.

Le référent (référé) est la réalité extralinguistique auquel renvoie le signe (chose, idée...) symbolisé par une forme qui évoque un X dont les traits ne sont pas rectilignes. Le pararéféré : c'est la seconde partie de la réalité extralinguistique, mais situé dans l'environnement du Ré, symbolisé par des pointillés pour donner l'idée de quelque chose qui est instable, fuyant, invisible que les dictionnaires ne mentionnent pas généralement. Les initiales loc. col. Locuteur collectif, symbolise tous les locuteurs se reconnaissant une même identité et qui réagissent à un deuxième contenu, qu'un locuteur individuel anonyme ajoute au signifié premier qui devient la charge culturelle partagée. La charge culturelle est postérieure au signifié qui fait partie du système de la langue.

#### **4. La compétence culturelle**

Ainsi, comme nous l'avons montré, tout au long de notre exposé, l'exploitation et la présence des éléments culturels sont quasi absentes dans notre enseignement de la langue française. Par ailleurs, ce constat est souligné par nombre de didacticiens. « Éluclidations ponctuelles, mise en perspective impromptue, auxiliaire de la connaissance de la langue, inventaires, constitués de notes infraginales, telle est la forme la plus commune dans la classe de langue ». (Beacco, 2000 : p 65). Cette manière d'opérer ne peut porter de fruits et aujourd'hui on parle de compétence culturelle comme composante de la compétence de communication.

Cette dimension culturelle est perçue aujourd'hui comme fondamentale dans la communication « ingrédient majeur », selon H. Boyer.

Si la compétence de communication est composée d'une compétence référentielle (encyclopédique) ainsi que de compétences langagières, savoirs, la compétence culturelle est, selon Boyer, le résultat d'un ensemble de représentations partagées qu'une communauté puise dans le réel de son vécu. Ces représentations qui participent à des idéologies (de type religieux, économique, politique...) sont les constituants de base du noyau de la compétence de communication. Il les appelle IESC (imaginaire ethno- socioculturel), et qui englobe aussi bien l'identité que les autres constructions identitaires au sein de la société. Ce sont ces mêmes représentations partagées qui inspirent les attitudes des membres de la communauté, attitudes dont on peut considérer qu'elles sont autant d'instructions d'orientations comportementales (inconscientes pour l'essentiel) qui se traduisent par des opinions (dites ou non dites) et des

pratiques (verbales et non verbales) observables dans les communautés. (Boyer, 2001, p. 333-342).

L'enjeu, donc, d'une véritable connaissance de la langue, est dans la prise en charge et le traitement de ces représentations en question. « Elle est la clé d'une authentique intelligence des échanges » (*ibidem*, pp.333-342). La CCP dont les mots sont particulièrement chargés porte la marque de cet « influx représentationnel », et ce phénomène de plus-value n'est pas figé.

C'est en effet une dynamique en constante activité voir l'exemple de foulard évoqué plus haut, ou aujourd'hui l'expression « printemps arabe », qui renvoie aux premières secousses qui ébranlent une léthargie séculaire. Par ailleurs, « l'IESC est composé de représentations de type patrimonial lié à l'histoire aussi bien que de représentations liées au vécu communautaire comme le travail, la famille, la sexualité... » que nous avons bien évoquée précédemment.

Cette culture est omniprésente dans les échanges quotidiens, dans les médias écrits et parlés, dans le discours publicitaire... Nous proposons d'intervenir dans les domaines suivants dans le chapitre 2 de cette dernière partie.

- Comportements et attitude
- Linguistique
- Les registres de langue
- Les proverbes
- Les mots à CCP
- Colocations et expressions figuratives
- Les palimpsestes verbaux
- Le texte littéraire

## **Conclusion**

Il est nécessaire, pour envisager l'enseignement de la culture, de l'inscrire désormais dans une rupture épistémologique, tant sur le choix de la thématique qui devrait fournir le socle authentique de la langue que l'on enseigne, que sur le plan de l'enseignement du vocabulaire en tant que lieu privilégié où réside en permanence celle-ci.

**CHAPITRE II:**  
**RETOUR SUR LE TERRAIN : IMPLICATIONS**  
**DIDACTIQUES**

## **Introduction**

Ce retour sur le terrain consistera en la proposition d'un certain nombre d'activités de classe que nous pensons, modestement, en mesure de répondre à la nouvelle problématique qui se pose actuellement à l'enseignement des langues étrangères : introduire l'enseignement de la culture de la langue étrangère en classe. Aujourd'hui, donc, que le consensus est unanime sur le fait que tout apprentissage doit investir non seulement des capacités cognitives, mais aussi affectives et socioculturelles. Nous commencerons d'abord par un ensemble de propositions traitant des relations mondaines et traits de civilisation que les différentes sociétés ne partagent pas nécessairement et qui sont susceptibles d'être le lieu de malentendus entre des individus d'appartenance de cultures différentes et qui de toute façon sont un complément incontournable dans l'enseignement des cultures.

Cependant, vu la complexité du problème et l'ampleur de la tâche, notre intervention s'orientera vers des activités de terrain, à partir de propositions faites ces dernières vingt années au sein de la didactique des langues-cultures, en particulier le travail remarquable de R. Galisson sur les représentations ethnosocioculturelles qui a enrichi de manière concrète l'approche communicative. Ainsi, dans ces propositions nous aimerions observer le fonctionnement spécifique de ladite compétence culturelle à travers le lexique spécifique (les mots à charge culturelle partagée) dans l'exploitation de la culture par la langue qui a fait son entrée depuis que « Les didacticiens perçoivent la compétence culturelle comme un ingrédient majeur de la compétence communicative ». (Galisson 1995 :59)

### **1. Enseigner la culture tôt**

Nous pensons que la sensibilisation aux usages ou au mode de vie d'un peuple jusqu'alors inconnu, à un jeune âge, jetterait les graines et donnerait plus de motivation pour la culture dans tout le parcours scolaire d'un apprenant. Il s'agit donc d'éveiller la curiosité des apprenants et de développer leur sensibilité pour une autre culture, tôt.

Ainsi, tout en exploitant des sujets sur la vie quotidienne, la famille, l'école, les animaux, les jeux pour créer des situations de communication en langue étrangère, l'enseignement doit se fixer l'objectif d'englober l'ouverture à la culture cible, que l'on



considère comme l'élément essentiel de toute communication. Si l'apprentissage de la langue étrangère démarre assez tôt, avant l'âge de dix ans, ce qu'on appelle "immersion précoce" ou "immersion longue" se réalise, l'enfant, à cette période la plus favorable à cet apprentissage, serait plus ouvert à un apport interculturel. Car, nous pouvons supposer que la plupart des enfants n'ont pas encore l'esprit façonné par les stéréotypes à l'égard des cultures étrangères. Il est à noter qu'enseigner une langue étrangère et sa culture aux enfants exige une formation que les IUFM en France ont intégrée dans leur programme, alors que dans notre enseignement le contact ne se fait qu'en facultés où celles-ci consacrent un cours d'une heure et demie par semaine, module intitulé *Civilisation et Culture de la Langue*.

## **2. Faits de civilisation : savoir réagir en société**

« La culture d'un pays, c'est non seulement sa manière propre d'agir, de réagir et de penser. C'est sa façon de vivre et sa mentalité, son aspect scientifique au cours des âges et ses grands hommes. C'est surtout cela qui doit constituer le contenu culturel d'un cours de langue. La culture, c'est aussi la manière de chanter sa joie ou sa peine, la manière de manger et de se distraire, le cricket, le rugby ou la bicyclette ». (Benadava, 1982, p. 298)

Les communautés ne réagissent pas de la même manière verbalement ainsi que corporellement aux différentes sollicitations en situation d'échanges. Ainsi des formules d'ouverture et de clôture dans un écrit ou dans un échange oral, saluer en chinois appelle une certaine attitude physique, que le faire en français ou en anglais, de même s'asseoir à une table pour manger dans un restaurant convoque d'autres manières de commander un menu en Algérie qu'en France. Ces différents comportements ne sont pas sans importance dans les relations entre allophones et peuvent mener à des malentendus, s'ils ne sont pas maîtrisés de part et d'autre, lourds de conséquences. Les programmes scolaires sont totalement muets sur cette dimension qui spécifie, cependant, les différentes communautés dans leur particularisme.

Aux enseignants qui veulent découvrir d'autres cultures, à leurs apprenants, le Cadre Européen de Référence propose de travailler sur différentes approches de traits distinctifs caractéristiques d'une société et de sa culture dont voici le contenu :

- Vie quotidienne
- Nourritures et boissons, heures de repos, manières de tables.
- Congés légaux.
- Horaires et habitudes de travail.
- Activités de loisirs passetemps, sports, habitudes de lecture, médias.
- Conditions de vie
- Niveau de vie avec leurs variantes régionales, ethniques et de groupe social, conditions de logements, couvertures sociales.
- Relations interpersonnelles, les relations de pouvoir et de solidarité.
- La structure sociale et les relations entre les classes sociales
- La structure et les relations familiales
- Les relations entre les générations
- Les relations au travail
- Les relations avec la police et les organismes officiels
- Les relations entre races et communautés
- Les relations entre les groupes politiques et religieux

Valeurs, croyances, et comportements en relation à des facteurs et des paramètres tels que :

- La classe sociale
- La fortune (revenus et patrimoines)
- Les cultures régionales
- La sécurité
- Les institutions
- La tradition et le changement
- L'histoire

- Les minorités (ethniques, religieuses)
- L'identité nationale
- Les pays étrangers, les états et les peuples
- La politique
- Les arts (musique, arts visuels, littérature, théâtre, musique et chants populaires)
- L'humour

#### Le Savoir vivre

- Les conventions, relations à l'hospitalité donnée et reçue
- La ponctualité - Les cadeaux
- Les vêtements
- Les conventions et les tabous de la conversation et du comportement-La durée de la visite
- La façon de prendre congé

#### Comportements rituels

- La pratique religieuse et les rites
- Naissances, mariages, mort
- Attitude de l'auditoire et du spectateur lors du spectacle
- Célébrations, festivals, bals...

À titre d'exemple s'emparer de l'occasion quand elle se présente pour introduire des thèmes qui peuvent rapprocher les communautés et donner à réfléchir à l'apprenant sur certaines pratiques qu'il vit comme exclusivement patrimoine propre :

Le retour en force, à l'heure actuelle de cette pratique thérapeutique : *el hijama*, dans notre société, est l'activité exclusive des religieux, car recommandée par le prophète Mohammed (prophète de l'Islam). L'occasion m'a été donnée de réfléchir à cela en expliquant le verbe *saigner*, en faisant la relation avec le nom sang, j'ai extrapolé sur la notion de *saignée*. J'ai entendu lors de mes explications les étudiants prononcer, avec surprise, le mot *Hijama* qui désigne cette pratique en Arabe. J'ai donc programmé une séance sur le phénomène.

## La saignée

La saignée ou Hijama en arabe, existe depuis la nuit des temps. Elle découle de la théorie des humeurs, l'une des bases de la théorie antique, mise au point par Hippocrate et Galien.

Hippocrate traitait les hémorragies utérines, les angines et l'arthrite par la hijama. Mais l'art de la saignée a connu ses heures de gloire bien avant Hippocrate au Vème siècle avant Jésus Christ. Au moyen âge des chirurgiens (comme Badois) se spécialisèrent dans cet art du bain de sang. Il existait 4 humeurs du corps dont le déséquilibre de l'une d'elles était la cause de maladies physiques, mais aussi psychiques. Pour rééquilibrer le corps, il fallait rectifier l'excès ou le défaut d'humeur, d'où la saignée faite par ouverture d'une veine (phlébotomie) ou l'application de sangsues sur le corps pour qu'elles sucent le sang. On retrouve divers ornements, tableaux et gravures ( cf. fig.1, 2, 3, 4) où la saignée est exercée. C'est une pratique ancestrale, que les peuples anciens appliquaient, dont les Mayas, Aztèques, Mésopotamiens et Égyptiens. En effet, celle-ci est courante dans l'antiquité, dans l'occident chrétien et le monde musulman (Fig. 4). La saignée connaît son apogée XIIe, elle est pratiquée par tous les médecins et chirurgiens de l'époque, pour toutes sortes de maladies. Son éclipse commença au XIXe. Finalement, la saignée perdit de son importance, ceci par le développement de la médecine contemporaine.



La saignée, gravure sur bois

Dans un objectif interculturel, il nous semble intéressant de sonder ensemble (professeur et étudiants) de pareilles pratiques qui lient nécessairement les hommes et qui ont trait à la santé, la nourriture, la foi, les rites cérémoniaux. Ces manifestations peuvent avoir une origine commune et qui avec l'évolution spécifique de chaque société prend des formes et des visages différents. Ainsi, l'étudiant prendra conscience en s'informant sur ce phénomène.

- Qu'il s'agit d'un phénomène universel pratiqué depuis la nuit des temps, qu'il touche toutes les sociétés.

- Qu'avant les imams l'église a fait usage de cette pratique.

- Cette pratique est liée au rapport qu'avaient à l'époque les hommes avec la maladie et la connaissance du corps.

- Qu'elle a reculé là où la science a occupé l'espace par la connaissance rationnelle, de manière générale l'occident.

Ceci entrainera l'étudiant à se décentrer, en réfléchissant sur l'universalisme des pratiques et des manifestations collectives humaines. « Il est nécessaire de construire des savoirs sur les autres cultures et sur la sienne propre également. Construire le recul interculturel implique de pouvoir comprendre la logique des événements, les relations causales liées aux processus socioculturels et connaître les éléments historiques qui ont conditionné leurs perceptions. »<sup>1</sup>

Il est possible dans ce domaine de travailler sur des documents authentiques (calendriers, menus de restaurants, programmes de cinéma, carte métro...). Cependant, il faut se garder de se limiter à la simple description, il faut ouvrir la réflexion sur les raisons qui fondent et orientent ces habitudes. Les textes à thèmes sociologiques, géographiques, historiques sont aussi à proposer. En effet, rappelons que la culture francophone ne se réduit pas à la culture française, elle s'étend en Afrique, Amérique et en Europe et les enseignants peuvent travailler sur les spécificités culturelles de ces territoires.

### **Scénario de voyage**

Il est évident qu'un voyage dans le pays dont on apprend la langue permet un contact direct qui impose des situations réelles d'échanges où l'on apprend concrètement et où l'on observe sur le vif aussi. Autrefois, les murs des classes étaient toujours ornés de gravures représentant des paysages de France : les Vosges, les Pyrénées, la tour Eiffel...

---

<sup>1</sup> Marie-Françoise Nancy-Combes, « Développer la compétence interculturelle : un défi identitaire », *Cahiers de l'APLIUT* [En ligne], Vol. XXVIII N° 1 | 2009, document 8, mis en ligne le 27 aout 2011, consulté le 06 novembre 2016. URL : <http://apliut.revues.org/1239> ; DOI : 10.4000/apliut.1239

ou encore les cathédrales prestigieuses, la basilique du Sacré Cœur, Château de Versailles... De sorte qu'on familiarisait le regard avec d'autres lieux, on reliait l'image à la langue. Ceci avait aussi pour effet d'éveiller l'imaginaire vers un ailleurs. Cette présence dans le pays de la langue, en ce qui nous concerne la France, peut parfaitement faire l'objet d'un scénario. À défaut de faire le voyage en France, ce voyage peut parfaitement faire l'objet d'une simulation que certaines pédagogies proposent.

Celle-ci peut donner l'occasion à de fructueuses interactions verbales. Un des modèles du genre susceptible d'inspirer est « *L'immeuble* » de Francis Debyser (1968). La simulation consisterait en une proposition de préparation et d'exploitation d'un voyage scolaire en France. Ainsi, au plaisir de la recherche et de la découverte d'un site, d'un monument célèbre (et ils sont nombreux en France : le Château de Versailles avec son histoire), on y adjoindra des objectifs linguistiques et lexicaux liés à des situations de vie quotidienne.

### **Organisation**

Les élèves sont répartis en groupes et des tâches leur sont distribuées : choix de sites et de monuments célèbres.

Activité 1 : se renseigner auprès des agences de voyage.

Chaque groupe doit rédiger une lettre au syndicat d'initiative ou à l'Office de tourisme afin d'obtenir des informations sur l'objet arrêté. Il faudra aussi se renseigner sur les avantages et les inconvénients de différents moyens de transport.

Consulter les horaires

Les types de logements

Objectifs linguistiques et lexicaux :

Les formules d'ouverture et de clôture

Emploi du conditionnel de politesse

Téléphoner, remercier

Activité 2

Les exposés

La prise de parole

Insister pour faire ressortir dans l'exposé les côtés culturels : histoires, légendes...

La culture comprend aussi, nous l'avons signalé, l'ensemble des manières d'être dans lesquelles se reconnaissent des individus appartenant à une communauté.

Attirer l'attention des élèves sur la gestuelle et la proxémique.

Le respect des horaires, l'organisation de la journée...

La ponctualité : « la ponctualité est la politesse des rois » signale le proverbe. Un aspect du tempérament français.

Ainsi, l'exploitation des documents authentiques est un excellent moyen de comprendre une langue chargée de traditions et d'imaginaires divers.

### **3. Didactique de la culture par les mots : référents culturels et aptitudes interprétatives**

Il est possible de décrire les raisons des limites de la compréhension de nos étudiants et leur ignorance totale de la société dont ils apprennent la langue. Ceci n'est pas lié à leur compétence(ou leur incompetence) linguistique. Elle est surtout due à un certain nombre d'informations culturelles implicites, jamais, évoqué, qui sont déterminantes aussi bien pour la lisibilité du sens que pour la connaissance de la culture de la société qui construit sa vision du monde. À titre d'exemple et dans le cadre de ce travail, j'ai exploité un exemple de dialogue en classe avec des 3<sup>es</sup> années licence LMD de français.

#### Exemple

- Que devient Paul, depuis qu'il est au chômage ?
- Et bien écoute, c'est un peu la traversée du désert pour lui en ce moment.
- L'oral de français, c'est ce que je redoute le plus.
- Ce n'est jamais facile un oral. Mais, ce n'est pas le chemin de croix non plus.

L'oral du français, si tu apprends bien tes fiches, tu n'auras pas de problème.

Ce sont les expressions : traversée du désert et chemin de croix qui posent problème pour les étudiants. On peut affirmer comme l'a constaté Roulet « On constate que les enseignants comme les étudiants, en restent à une représentation étroitement linguistique

du discours comme texte, c'est-à-dire comme succession de phrases, sans tenir compte des informations extralinguistiques (connaissance du monde, de la situation d'interaction, etc.) qui sont implicites par le texte et qui sont nécessaires à l'interprétation. » (Roulet 1999).

Ces expressions, en effet, sont chargées d'une CCP qui n'apparaît nulle part dans les dictionnaires. Ces deux expressions convoquent en effet, l'histoire religieuse Judéochrétienne, aujourd'hui ignorée, certes. La première expression renvoie à la fuite et l'errance de Moïse dans le désert à la suite de sa fuite d'Égypte. Il endura donc affres et souffrances. Du coup, la signification surgit : Paul est en train de vivre des moments pénibles et douloureux. Cette expression est systématiquement en usage, aujourd'hui, pour désigner des hommes politiques mis en marge. Quant à la seconde, elle renvoie au trajet tragique que fit le Christ portant la croix sur laquelle, il sera cloué, du tribunal au Calvaire. Ainsi, la signification jaillit : ce n'est quand même pas aussi insurmontable que cela. Il est, donc, nécessaire d'être, dans bien des cas, nanti de solides connaissances pour inférer, ce qu'elles signifient dans le contexte. Ce genre d'expressions est présent dans tous les types de discours.

### **3.1. Les mots à CCP**

Robert Galisson (1991 : p.109-151) ayant constaté que, la CCP se dépose avec plus de « prédilection » dans certains mots que d'autres, a entrepris d'inventorier, de définir et de consigner dans un dictionnaire les plus chargés culturellement, les plus rentables pour un enseignement. En comparaison avec les dictionnaires actuels dans lesquelles c'est la culture savante qui est prise en charge (notices encyclopédiques, citations d'auteurs, mots triviaux écartés...), le dictionnaire élaboré par Galisson met l'accent sur les usages courants.

Ainsi pour reprendre l'exemple de Galisson « la dragée » est bien traitée par le Petit Robert pour ce qui est du référent puisqu'on y apprend qu'il s'agit d'une confiserie fourrée d'une amande ou praline, ou noisette, etc., recouverte de sucre durci et qu'il existe une dragée à la liqueur. Mais, on ne nous informe pas qu'elle accompagne toujours la cérémonie du baptême, qu'elles sont en principe offertes par le parrain du nouveau-né, que le choix de leur couleur obéit à un code largement observé, à savoir que les dragées roses



sont réservées aux filles, les bleus aux garçons, les blanches conviennent cependant aux deux.

J'ai entrepris personnellement une expérience dans ma classe pour sensibiliser mes étudiants et les préparer à la plus-value culturelle déposée dans les mots. Je les ai chargés de chercher les sens de « muguet ». Voici les résultats obtenus :

Le Petit Larousse en couleur 1985

**Muguet** : n.m. (ancien fr. mugue, musc)[ à cause de l'odeur]**1**Liliacée à petites fleurs blanches, d'une odeur douce et agréable qui fleurit en mai.**2** maladie de la muqueuse buccale due à une levure ( *Candida Albicans*) et qui apparait surtout dans la bouche du nouveau-né.

Le Petit Larousse illustré 2007

**Muguet**, n.m. (anc. fr. mugue, musc à cause de l'odeur). **1.** Plante des sous-bois de l'hémisphère Nord

Tempérée, à petites fleurs blanches, d'une odeur douce et agréable qui fleurit en mai. (genre *convallaria*) ;**2.** MED candidose de la muqueuse buccale, formant des plaques blanches.

Le Petit Robert 2002

**Muguet**, n. m. XII a. fr. muguette, alter, de muscade, à cause du parfum. **1.** qui fleurit en mai.**2** Maladie de la muqueuse douce buccale due à une levure (*candida allicans*) et qui apparait surtout dans la bouche du nouveau-né.

Le nouveau Littré 2006

**Muguet** n.m [myge] (anc. fr. mugue, musc). Plante qui fleurit au printemps, et qui porte de petites fleurs blanches d'une odeur agréable. Fleur de muet de muguet. *Cueillir du muguet*. Fig. Nom donné aux jeunes gens faisant profession d'élégance et de galanterie, parce qu'ils se parfumaient avec des essences de muguet. Med. Inflammation avec production pseudomembraneuse, par petites plaques.

Dictionnaire Hachette de la langue française

**Muguet** [mygue] n.m. 1. Plante à rhizome (*convallaria Maialis*, forme *lilliacées*) croissant dans les bois des régions tempérées, caractérisées par ses fleurs blanches en forme de clochettes, au parfum suaves et pénétrants. 2. Maladie contagieuse due à une levure (*Candida Albicans*) et caractérisée par la présence de plaques d'un blanc crémeux sur les muqueuses buccales et pharyngiennes

Grand dictionnaire encyclopédique Larousse 1984

**Muguet** : n.m. (anc. Fr. mugue, musc). Plante herbacée et vivace, à rhizome rampant, à une ou plusieurs tiges florifères (hampe) nues, accompagnées de deux ou trois feuilles ( *Convallaria maialis* ; famille des *lilliacées*) [v. part.Encyclo. Bot. Et pharm.] 2. Muguet des Pampas, nom usuel de *Salpichroa organifolia* (famille des solanacées), petit muguet nom usuel de *maiantemum* et de *Aspécula odorata*.

Art vétér. et dermatol. Candidose buccale causée par la levure. *Candida Albicans* (v. part. encyl.)

Encycl., Bot et Pharm. Les fleurs du muguet sont petites, blanches, très odorantes et réunies en grappes ; le fruit est une baie rouge. On ne connaît qu'une seule espèce de muguet répandue dans les bois des pays tempérés, mais il existe plusieurs variétés, dont une à fleurs roses. La production de potées fleuries alimente le marché traditionnel du premier Mai. En pharmacie, on utilise la plante entière, cueillie au moment de la floraison. Elle renferme des hétérosides, dont certains confèrent au muguet des propriétés cardiotoniques.

Dermatol. Le muguet est caractérisé par le développement sur la langue, la muqueuse buccale et le pharynx de plaques blanches, crémeuses contenant des levures. Le muguet s'observait chez le nourrisson et chez l'enfant en état de dénutrition et chez l'adulte et les vieillards cachectiques. Actuellement, comme toutes les autres candidoses, il peut survenir chez des sujets en parfaite santé à la suite d'un traitement antibiotique, surtout par les tétracyclines (il est souvent associé dans ces cas à une candidose anale).

Chez les jeunes animaux, veaux et agneaux surtout, le muguet est assez fréquent. Chez les oiseaux, l'affection mycosique intéresse la cavité buccale et le jabot dont elle provoque la dilatation.

Si donc, le dictionnaire est, sans conteste, d'une grande utilité, nous renseigne sur l'objet mondain auquel renvoie le signe, et nous met en garde contre d'éventuels

homonymes, il n'évoque pas tout l'implicite que ledit terme contient, que les natifs partagent. On ne perçoit en somme que la partie émergée de l'iceberg. Comme nous pouvons le constater, le dictionnaire encyclopédique, avec le nombre imposant d'informations qu'il prodigue, signale seulement que le muguet se vend traditionnellement le premier mai, mais ne donne rien sur les raisons de cette tradition. Le mot « muguet » en effet, à l'instar de la pierre qui heurte la surface de l'eau en produisant une foule d'ondes de choc qui se déploient, éveille chez le natif une foule d'images, des réminiscences euphorisantes qui prennent source dans le vécu de la communauté.

Voici un inventaire de la CCP de « Muguet » qui n'apparaît pas dans les dictionnaires. Le muguet est entouré de légendes :

Le brin de muguet, porte bonheur, a souvent été associé à la Madone, les larmes versées par la Vierge Marie versées au pied de la croix auraient donné naissance aux fleurs de muguet en forme de clochettes blanches. En France, le muguet, porte bonheur qu'on offre, est associé à la fête du 1<sup>er</sup> mai.

Dans la mesure où le symbolisme des fleurs est présent dans toutes les cultures, il représente d'abord une valeur universelle qui prédispose à la compréhension et à l'acceptation de cette dimension. Le coq est l'emblème patriotique de la France et le symbole de l'équipe de rugby et de foot. En informant nos apprenants de cela, on rappellera à l'occasion que ce gallinacé est perçu par presque toutes les cultures comme un oiseau qui symbolise l'énergie et le soleil donc la clarté. Il chasse les ténèbres et avec eux les djinns maléfiques dans la religion musulmane.

C'est sur cet aspect-là du mot que Galisson attire l'attention dans l'enseignement des langues étrangères et qui, nécessairement, prédispose l'étranger à l'interculturel.

On peut donc constituer une liste de mots qui ont une forte charge culturelle et envisager son apprentissage systématique. Ainsi, afin de circonscrire un domaine d'investigations aussi vaste et rendre didactiquement opératoire une intervention en classe, il en propose une typologie. Il s'agit d'un répertoire des lieux où se trouvent les mots les plus rentables pédagogiquement autrement dit les mots les plus culturels. Il les a groupés en trois grandes catégories.

- Une première série comprenant les mots contenus dans les locutions figuratives (celle du bestiaire culturel par exemple).
- Une seconde catégorie recèle les mots associés à des lieux pour un produit spécifique (artisanal, culinaire, produits de la terre).
- Une troisième catégorie, c'est le mot qui suggère une coutume.

L'intérêt de l'élaboration d'un glossaire à CCP est de mobiliser et d'actualiser la culture dans et par les mots, mettre en contact pour faire ressortir les contraintes des réalités socioculturelles. L'apprenant peut confronter avec les valeurs propres à sa culture dans un esprit d'enrichissement mutuel.

Par ailleurs, cette culture qui s'ajoute au mot prend source dans divers domaines du vécu de la collectivité ainsi l'histoire, le mythe, le vécu quotidien... Il serait donc utile dans un souci didactique de sélectionner les mots dont la CCP est liée à un savoir, mythe, littérature répertoriée, que l'on peut retrouver par la recherche.

Nous avons analysé dans notre troisième partie, les expressions figuratives, ce phénomène langagier et souligné sa présence massive dans l'usage de la langue en général, d'où l'importance de son enseignement. Nous nous bornerons ici à signaler celles, très courantes, qui ont une valeur comparative, généralement constituées d'un comparé, le thème du discours, un comparant qui est l'élément auquel on renvoie, et un point commun, ce qui rapproche ces deux éléments.

Il faut, cependant distinguer, les comparaisons individuelles produites occasionnellement par des particuliers ou des écrivains de celles collectives que l'usage commun consacre et que l'on retrouve dans les dictionnaires. Ces dernières intéressent la didactique des langues, car elles traduisent un fond commun culturel. Beaucoup d'auteurs ont signalé par exemple en ce qui concerne la langue française que souvent les animaux sont convoqués dans ce genre d'expressions figuratives.

Cependant, il nous semble bien que l'espèce animale constitue un fond universel dans ce type discursif ; ce qui est différent, ce sont les qualités et les défauts qu'on attribue aux animaux. Et, ce qui est instructif sur les cultures, c'est donc le regard différent que l'on porte sur les animaux, d'une société à une autre.

Quelques exemples

Muet comme une carpe

Têtu comme une mule

Gai comme un pinson

Bête comme une oie

Un autre domaine est convoqué dans les expressions figuratives, qui puise, ici, dans une culture savante. Il s'agit des héros et des dieux de la mythologie grecque et l'histoire des religions monothéistes. Ces expressions ouvrent sur les récits de la mythologie qui sous-tend la culture occidentale et les religions qui sous-tendent la culture universelle.

Pauvre comme Job

Veux comme Artaban

Parmi les mots à CCP maximale, il y a, également, ceux qui désignent des produits du terroir, des spécialités gastronomiques, signale, toujours, Galisson. La publicité, à travers tous ses médias, en vantant ces produits, les lie à des lieux géographiques. Ils sont devenus inséparables de l'endroit où on les produit. Si bien que le produit a fini par être automatiquement associé au lieu. Et, c'est ainsi que le nom de moutarde est associé à Dijon, chez le Français. Il y a lieu de rappeler ici, cette anecdote du train en panne qui tarde à repartir à Dijon et qui fit dire à un voyageur impatient « La moutarde me monte au nez ! » la boutade fit rire tous les Français sauf les étrangers qui n'avaient pas bien entendu compris pourquoi.

Ces mots associés à des lieux en plus de l'intérêt lexical qu'ils offrent, renseignent sur les lieux de France et leur originalité. Ils permettent à l'apprenant de s'introduire en profondeur dans le pays duquel il apprend la langue. Galisson souligne, en effet, l'importance de ces groupes binaires sur le plan culturel puisqu'ils se présentent « [...] comme pourvoyeurs d'implicites culturels ; et comme révélateurs de spécificités par exemple, ils constituent un excellent indicateur de spécialités gastronomiques qui font la réputation de la France » ( 1999, P.80).

Quelques exemples

Moutarde de Dijon

Porcelaine de Limoges

Vin de Bordeaux

Camembert de Normandie

### 3.2. Les proverbes

Les proverbes sont des hauts lieux de culture, car ils sanctionnent dans des formules concises toute une sagesse populaire qui moralise, qui met en garde, qui se prononce sur les mœurs, les valeurs, les relations du vécu d'une communauté. Leur exploitation en classe offre l'avantage, de pouvoir être mis en parallèle avec les proverbes de la culture native et d'autres cultures étrangères pour mettre en exergue ce qu'il y a d'universel chez les peuples de la Terre.

Par ailleurs, ils apparaissent dans des énoncés qui répondent globalement à des caractéristiques formelles qui théoriquement facilitent la mémorisation. En effet, ils sont généralement brefs « Rira bien qui rira le dernier », souvent rimés « A bon rat, bon chat ». Ils recourent aussi au rythme, à l'allitération et l'assonance « Qui vivra, verra », « Pierre qui roule n'amasse pas mousse ». Or, ces caractéristiques formelles se retrouvent aussi dans la culture de l'apprenant, rapprochement que l'on pourrait aussi exploiter pour mettre en relief ce qu'il y a de semblable et de différent. On pourrait introduire cette dimension par les Fables de la Fontaine, récits plaisants qui fournissent beaucoup de leçons morales sanctionnées en énoncés de forme lapidaires qui sont passées à la postérité comme proverbes ainsi :

Tout flatteur vit aux dépens de celui qui l'écoute :

Fable du « Corbeau et du Renard » de Jean de la Fontaine : Se dit des gens qui tirent profit de personnes qu'ils trompent en flattant leur orgueil.

Souffrir que mourir est la devise des hommes :

Fable de la Fontaine « La mort et le bûcheron » accepter la vie malgré l'adversité et les souffrances, ne jamais baisser les bras.

Tant va la cruche à l'eau qu'elle finit par se casser : à force de s'exposer au danger, on y succombe.

Par ailleurs, on peut collectivement faire un travail pour trouver dans la langue maternelle des proverbes équivalents. À titre d'exemple pour ce proverbe nous avons :

Le même proverbe dans d'autres cultures

Tant va la cruche au puits qu'elle se casse (Allemagne)

Qui joue trop avec le feu, finit par se brûler. (Togo)

Tant va le paillon sur le feu qu'à la fin, il se brûle. (Italie)

Un tiens vaut mieux que deux tu l'auras : popularisé par la Fontaine à partir de l'école dans la Fable *Le petit poisson et le pêcheur*, mieux vaut prendre une chose présente que la promesse meilleure de deux autres. Ce proverbe est très présent dans de nombreuses langues.

Le même proverbe ailleurs

Un oiseau dans la main vaut mieux que deux dans le buisson. (Hébreu)

Mieux vaut un oiseau dans la main que dix sur l'arbre (arabe)

Plutôt cinquante aujourd'hui que cent demain (Japonais)

Ce type de sentences, qui puise dans la culture savante aussi bien que dans la culture populaire à une portée universelle.

Autant en emporte le vent : titre d'un roman américain de Margaret Mitchell, best seller, porté à l'écran, connu un énorme succès. Se dit des promesses vaines. On pourrait éventuellement, à partir du mot « vent » enrichir la langue des apprenants en cherchant d'autres expressions à partir du même mot ainsi :

Le vent

Bon vent : bon voyage, bonne route, au revoir cependant la même expression peut signifier : bon débarras, selon le ton avec lequel on la prononce.

Avoir vent de : être informé de...

Avoir le vent en poupe : réussir, avoir de la chance.

Contre vents et marrées : malgré tous les obstacles, tous les avis contraires

Et que diable est-il allé faire en cette galère : expression qui revient dans la bouche de Géronte dans la pièce de Molière *Les Fourberies de Scapin* est passée à la postérité pour railler une mauvaise affaire dans laquelle on s'est engagé.

C'est élémentaire mon cher Watson : réplique fameuse (attribuée à tors ou à raison) du célèbre détective *Sherlock Holmes* de Conan Doyle à son confident le docteur *Watson* toujours ébahi par la perspicacité du détective et qui signifie, c'est la simplicité même.

### 3.3. Les palimpsestes verbaux culturels.

Attention : un énoncé peut en cacher un autre.

Galisson

Travail de langue qui ne peut être significatif dans un discours, sans la part de culture que partagent les membres d'une communauté. Il s'agit, ici, d'un travail langagier original, un jeu sur les mots qui rend opaque l'énoncé, Galisson les définit ainsi :

Les palimpsestes verbaux –culturels sont un phénomène linguistique qui nous renvoie au parchemin dont le texte initial a été effacé, ensuite remplacé par un second. Il peut être un énoncé complet (auto-suffisant), ou un fragment d'énoncé suivi, qui fait *surépaisseur* par rapport à l'énoncé complet ordinaire, ou dans la linéarité de l'énoncé suivi. Cette surépaisseur (implicite) est le produit du *chevauchement* : d'un *sous-énoncé lexicalisé* et d'un *surénoncé* résultant de la déconstruction (délexicalisation) du sous-énoncé de base ».

(Galisson, 1999, p. 484)

Ainsi, le titre ci-dessous paru dans le journal « libération », « Musulin joue la carpe maitresse » se fonde sur un énoncé matrice « jouer la carte maitresse » qui dans le jeu de cartes est l'atout principal, la carte la plus forte, décisive. Sous-énoncé lexicalisé pour signifier de manière générale, dans une situation posséder un moyen décisif sur les autres. Ce premier énoncé est chevauché par un second « muet comme une carpe » locution figurative pour dire qu'il refuse de parler, ou de quelqu'un qui est du genre silencieux, télescopage qui donne le sur-énoncé « Musulin joue la carpe maitresse », ou le jeu sur les phonèmes, ( t /p) la paronymie permet la réalisation. Énoncé qui signifie, arrêté, Musulin refuse de parler, il joue la carte du silence. Cet énoncé, à n'en pas douter, ne peut lancer de coup d'œil complice qu'entre natifs où l'énoncé « muet comme une carpe » offre la part culturelle partagée.



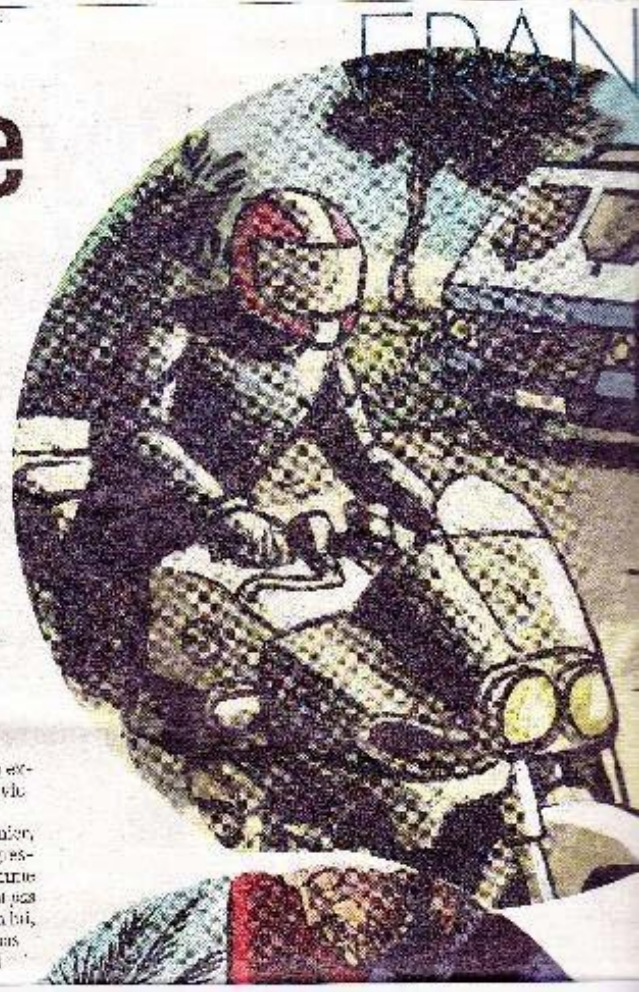
# Musulim joue sa carpe maîtresse

Depuis sa reddition, lundi à Monaco, le convoyeur n'a rien révélé, ni sur son parcours ni sur son magot.

Par ALICE GÉRAUD  
Dessin MARCELINO TRIJONG

**V**ingt-quatre heures après sa reddition à Monaco, Tarek Mousslin n'avait toujours pas pipe pour répondre à toutes les questions qui lui sont posées», expliquait hier soir

l'été, il se fait plaindre en expliquant à la police avoir été victime d'un «car-jacking». M. Christophe Coste, historien, son avocat depuis cette «agression», le décrit pourtant comme un homme «calme, agéressant pas à ses responsabilités». Selon lui, le convoyeur ne se voyait pas continuer une cavale qui lui





Dans ce second énoncé, paru aussi dans le quotidien «libération», « Il a roulé sa brosse » : l'énoncé matrice« rouler sa bosse », locution figurative pour dire de quelqu'un qui est repu d'expérience, fournit la part de culture partagée : ici,« le coiffeur a roulé sa brosse », pour mettre en avant son expérience dans ce travail. L'ajout du « r » dans le mot crée une unité, un sur énoncé plaisant qui suscite l'effort et fait sourire dans le coup d'œil complice. Ces deux exemples que nous avons cueillis sur le vif puisent la part de culture partagée dans la culture courante en effet. Comme on peut le constater, ce genre d'énoncés est l'apanage de la presse et du discours de la publicité. On ne peut, comme on peut le constater, enseigner une langue étrangère et priver l'enseigné d'un horizon, aussi riche qu'important que la presse et le discours publicitaire qui fonctionne massivement sur ce type de codage.

# Zadie dans le rétro

Changer d'avis, Zadie Smith, traduit de l'anglais par Philippe Aronson, éd. Gallimard, 424 p., 24,90 €.

Par Vincent Landel

**T**ouchante Zadie Smith. Cette romancière britannique de 38 ans s'est fait connaître par trois plantureuses sagas multiethniques, *Sourires de loup*, *L'Homme à l'autographe* et *De la beauté*, lui ayant attiré, outre d'importants succès de vente, les faveurs de l'intelligentsia anglo-saxonne, qui a applaudi ses peintures mi-tendres mi-grinçantes des classes défavorisées. Sa critique sociale, ses appels à une tolérance raciale exempts de prosélytisme ont valu à cette métisse née d'un Anglais et d'une Jamaïcaine d'être comparée à Dickens. Ses beaux traits de Whitney Houston songeuse ont fait le reste. Parallèlement à son trajet littéraire, elle exerce une activité journalistique ; *Changer d'avis* rassemble ses critiques littéraires et cinématographiques, ses conférences, reportages, récits autobiographiques, parus dans la presse britannique et américaine. En tout, dix-sept « essais ponctuels » qui sont pour elle autant de manifestations d'« incohérence idéologique ». Manière de dire que cette individualiste ne se laisse enfermer dans aucun système et que, au fil des ans, « l'opinion que l'on croit sienne évolue ».

Les textes sont classés en rubriques : Lire, Être, Voir, Sentir, Se souvenir, et offrent l'image d'un brassage culturel épanoui et revendiqué. On découvre Zadie Smith en lectrice passionnée, occupée à reproduire avec un peigne et un verre d'eau le fameux « cocktail de zèbre » de *Prine*, qu'elle a lu six fois dans l'espoir de percer les secrets de la création littéraire chez Nabokov. Dans la foulée, elle rend hommage à Zora Neal Hurston, l'auteur d'*Une femme noire*, qui entrait dans les soirées chic en criant « Noire devant ! » et qui lui a appris que « la couleur de la peau n'est pas une tragédie ». Ce qui n'empêche pas la question de l'appartenance sociale et culturelle d'occuper l'essentiel de ces textes. Kafka, auquel elle consacre des pages inspirées, la fascine. Elle s'arrête à la terrible question du *Journal* – « Qu'ai-je en commun avec les juifs ? C'est à peine si j'ai quelque chose de commun avec moi-même » –, qu'elle tend à toutes les dissidences comme le nœud gordien d'une angoisse contemporaine. Bien qu'elle se dise, sans complexes, noire et non métisse, elle répercute un malaise né d'un manque de racines dont elle ne cesse de témoigner. L'issue est dans une mixité sociale et intellectuelle prônée bec et ongles. Vaste est l'éventail de ses lectures, d'E. M. Forster à Evelyn

Waugh et à George Eliot, repères littéraires par temps de crise sociale auxquels elle s'arrime. Zadie Smith ne lit pas, elle dévore. Il faut qu'elle touche, qu'elle goûte, qu'elle mâche. Elle raconte qu'à la mort de son père elle a avalé un peu de ses cendres pour mieux se figurer sa mort. Lire, aussi bien, s'apparente chez elle à une activité organique : des écrivains, elle cherche la pulpe, le cœur battant, même si, à travers ses lectures, c'est elle-même qu'elle convoque pour se « tirer au clair ». L'ex-étudiante de Cambridge montée en graine tombe la robe en renversant le « colossal chevalier des dogmes ». Elle échappe à l'intellectualisme par l'empathie qu'elle

établit avec tout ce qui est humain, quand elle tisse un lien émotionnel avec les choses lues, vues, rencontrées. Quand elle baisse la garde. À preuve, le récit qu'elle fait de la « vaste mer prolétaire » de son enfance à Willesden, entre son père VRP « blanc British », sa mère jamaïcaine et son frère apprenti comique. Il y a aussi un croustillant « Noël chez le Smith », évocation à la fois critique et vibrante de

« Zadie Smith rassemble dans un recueil dix-sept « essais ponctuels ».



J'ess  
équil  
rédu  
mette  
légur  
gu'z  
papier.  
Nabok  
était m

la famille bri  
ment dispar  
castes, part  
gnani, qui s  
il m'a fallu s  
également n  
McCarthy et  
dance », mèn  
défaut de sp  
fidèle à son  
la vanité, sul  
sous les leu  
Elle rit d'elle  
raconte qu'  
trème », aloy  
gazine, un si  
elle justifie  
noire et blar  
par Obama,  
son admirat  
peare au pr  
meurer au :  
l'héroïsme it  
qui cite le m  
et vivre de r  
Dans son id  
fois le métr  
mort en 200  
doyer posth  
typique des  
Derrida et d  
ception du  
fausse note,  
prés, où le  
course au d  
l'extrême m  
si inspirée c  
de ce qui l'a  
lywood. Dat  
trait de Garl  
gloire qui lu  
chapeau en  
lywoodiens  
haisan le y  
nir ce qu  
putain d

Avril 2013

Zadie dans le rétro : Énoncé matrice « Zazie dans le métro » roman célèbre de Raymond Queneau, fournit la part de culture partagée, ici aussi, le jeu langagier réside dans le remplacement de phonèmes « z:/d, « m/r » comme dans les exemples vus,

cependant la part de culture partagée puise ici dans la culture savante, il s'agit, en effet, comme nous venons de le dire, d'un roman célèbre de Raymond Queneau, dans la littérature. Comme nous pouvons le constater, dans les trois exemples, l'effet tient au jeu de la paronymie. Cependant, ces productions empruntent des formes très diverses et fort nombreuses. Nous pouvons remarquer à travers ces exemples, un esprit propre aux Français : esprit satirique qui tourne en dérision les événements les plus sérieux et les plus graves, mais aussi ludique et humoristique, hérité peut être de Rabelais ou il faut « rompre l'os et sucer la substantifique moelle ».

Outre qu'il atteste du génie de la langue dont les apprenants prennent conscience, le travail sur ce type d'énoncé offre l'occasion d'exercices nombreux et variés qui entraînent à la créativité subtile et la nourrit. Ainsi, l'hebdomadaire *Le Canard enchainé* use à merveille sur un ton fort humoristique de ce travail de langue. Nous allons justement parcourir, à dessein d'illustrer cela, quelques exemples cueillis dans le *Canard enchainé*. C'est la rubrique *A travers la presse déchainée* qui offre une panoplie de ce genre de constructions. En s'emparant des cookies que font les différents journaux, le journal les corrige en s'amusant à leurs dépens par des tournures habiles et plaisantes.

### **Titre : Sortez vos bidules**

Dans le canard enchainé (1/10)

« *Les flics **trucs** n'ont pas prévenu leurs homologues français.* »

**Ottomatiquement**, on a compris qu'ils s'agissaient de flics **turcs**.

Dans ce premier texte, l'erreur sur le mot *turc* écrit *truc*, qui s'apparente à de la paronymie, a donné l'occasion au journaliste de tourner en dérision le journal, en s'amusant à écrire *ottomatiquement*, le mot **automatiquement**, du coup rappelant la domination turque connue sous le nom de l'empire Ottoman, jouant sur l'homophonie.

### **Titre : Lisez et Colisée**

Dans « Ouest France » (1/10)

« *L'auteur a déjà publié plusieurs ouvrages sur Nantes et quelques **romains** policiers* ». Portés à l'écran, ces **romans** n'auraient rien à voir avec des « *navets César* » !

Dans le second texte, le titre *lisez et Colisée*, outre le jeu sur la sonorité qui rappelle l'allitération, évoque par le nom Colisée, l'un des plus majestueux amphithéâtres romains situé à Rome, préparant ainsi le lecteur aux rapprochements dont le journal excelle. Et, en effet, l'humour va porter sur le cookie au lieu de *roman/romain* donne l'occasion au journaliste de surenchérir avec *Navet César* qui évoque le fameux salut romain *Havé César* pour l'empereur, mais navet aussi dans le langage familier, nulle, mauvais, et ceci renvoie à l'article du journal pour son erreur.

### **Titre : A côté de la plaque**

Dans « Ouest France » (25/9), à la rubrique nécrologique :

« Père Emile T., membre de la congrégation des Oblats de Marie **Immatriculée**. »

Au service de Marie **Immaculée**, un sacré numéro !

Le troisième article joue aussi sur ce qui s'apparente à de la paronymie, concernant Marie, il s'agit bien de *l'Immaculée Conception* et non de *l'Immatriculée*, cela donne l'occasion de faire preuve d'imagination et de créativité en désignant cet article par *sacré numéro*, ici l'auteur va jouer sur la polysémie de l'adjectif *sacré*, qui signifie le tabou, l'intouchable et qui placé avant le nom peut signifier la péjoration ou l'excellence. Ainsi, tout en étant dans le domaine du sacré, ici Marie, un matricule est un numéro, l'article étant en soi un drôle de numéro.

### **Titre : Johnny et ses tubes**

Dans « Le journal du dimanche »(16/11), de la bouche de Johnny Halliday : «*Les incubations m'avaient abimé les cordes vocales.* »

Les **intubations**, il n'a pas trouvé ça drôle.

Le dernier numéro, en exploitant toujours la paronymie, *incubations* (couvaion par les oiseaux d'œuf) pour *intubations* (respiration artificielle par l'introduction d'un tube dans la trachée-artère) va donner lieu à un jeu de mots sur la polysémie du mot *tube* d'où dérive par *parasyntèse* intubation. En effet, pour le titre Johnny et ses tubes, tube au sens d'un dernier succès (Johnny est chanteur) et tubes au sens *matière de forme cylindrique* que l'on introduit dans le corps Johnny étant sujet pour les deux acceptions.

Cette culture omniprésente et au quotidien doit nécessairement être prise en charge dans l'enseignement des langues, en ce qui nous concerne la langue française. Comme on peut le constater, non seulement elle ouvre des perspectives sur l'exploitation lexicale, mais elle met l'apprenant directement en contact avec les natifs dans leurs échanges quotidiens en tant que communauté liée à une vision du monde, à un usage original de la langue et une culture particulière.

Galisson (1994) propose une typologie détaillée des formes de constructions nombreuses et variées de ces palimpsestes et de leurs contenus culturels. Il a travaillé sur un corpus de 1000 palimpsestes pris à des titres de presse, de spectacles, de livres, de chansons... Ainsi qu'à des slogans publicitaires.

Nous citons une série d'exemples empruntés à l'auteur :

1 Avec modification

Par substitution paronymique

Sur un phonème

À la recherche du teint perdu

Temps

Sur deux phonèmes

Zadie dans le métro

Zazie

Par suppression phonémique

Marche ou rêve

Crève

Toiles de mer

Etoiles

Par permutation phonémique, syllabique ou morphémique

Alice au pays des vermeils  
merveilles

Il faut que Cléo parte  
Cléopâtre

Par adjonction phonémique

Demain, il sera trop star  
tard

Délexicalisation sans filiation phonique

-sans destruction syntaxique

- substitution d'un mot d'une même catégorie
- un nom commun ou un nom propre

Le Journal d'un juge de campagne

curé

Un Polonais à Paris

Un Américain

Un verbe

-Substitution synonymique

La vengeance est un plat qui se rumine froid  
se mange

Un adjectif

La raison du plus faible  
Fort

Un autocar nommé désir

Un tramway nommé cauchemar

Ou de fonctions différentes

Avec destruction syntaxique

-substitution de mots ou de groupes de mots de même catégorie :

Les Triches heures de l'égyptologie

Du Duc de Berry

Ces exemples, qui sont loin d'épuiser toutes les possibilités de création, nous donnent une idée sur l'éventail infiniment ouvert de ce champ et l'occasion en classe de se livrer à des exercices de création qui aiguisent l'intelligence et élargissent l'horizon du patrimoine culturel de la langue et du pays de manière générale. En effet, à l'instar des expressions figuratives vues plus haut, les palimpsestes se construisent à partir de diverses sources.

Galisson (*ibidem*) en a dégagé trois grandes catégories :

1. La culture cultivée (institutionnelle ou savante). C'est la culture programmée par l'institution et apprise à l'école, explicitée et systématisée, sous le contrôle de l'enseignant. Celle ou le palimpseste puise dans :

Les titres d'œuvres reconnus

Zadie dans le rétro« Zazie dans le métro »

2. La culture culturelle (expérientielle ou ordinaire). Celle qui provient des relations quotidiennes et est acquise en fonction les circonstances de la vie, implicite. Galisson défend avec vigueur cette culture, car elle est présente dans le quotidien, vitale pour « exister socialement».

3. La culture croisée (ou métissée). C'est celle qui relève de l'école aussi bien que de la société. Elle est exposée à tout le monde. Elle est divulguée par l'école, au sein de la famille...

Attention : un énoncé peut en cacher un autre. « Un train peut en cacher un autre »

### **3.4. Les registres de langue**

Dimension des langues sur laquelle, il faut porter une attention particulière. Les niveaux de langue, niveau soutenu, niveau standard, niveau familier... par la hiérarchisation que l'institution leur donne, soulignent la spécificité de cette notion de registre. En effet les niveaux de langue renseignent sur celui qui parle sur :

- Son niveau d'éducation
- Sa culture, connaissances, milieu social
- La possibilité qu'il s'autorise de se montrer spontané ou non.

Sur l'interlocuteur auquel il s'adresse :

- en fonction par exemple du degré d'intimité
- des rapports hiérarchiques

Nous avons déjà remarqué dans ce qui a précédé, en nous appuyant sur une citation de F. Mortureux que la maîtrise des registres, si elle n'est pas également développée chez les natifs, en fonction de leur milieu socioculturel, elle n'est jamais ignorée cependant. Dans une langue étrangère, c'est l'une des dimensions les plus difficiles à assimiler, parce qu'elle appelle une bonne immersion de l'apprenant dans la culture et la langue étrangère.



Il nous faut, aussi, tenir compte d'un second facteur, celui de la variation linguistique qui est une réalité attestée en ce qui concerne l'usage du français en Algérie. « En Algérie, le phénomène de variation en langue française est clairement identifiable. Les locuteurs algériens représentent le monde en utilisant le français qui leur appartient et qui ne semble pas être celui de Paris »<sup>1</sup>. (A. Queffelec : p.119-120)

Pour illustrer un peu plus clairement nos propos, considérons les vocables suivants: *branché, frangine, bouffer, boulot et bosser* qui en Algérie sont employés régulièrement comme faisant partie de la langue standard. Or, le Larousse 2004 les signale comme marqués, Pop. pour *bouffer* et *branché* et Fam. pour *frangine*, et Arg. pour *boulot* et *bosser*.

Or les vocabulaires marqués déterminent des contextes particuliers ou des groupes spécifiques. « Contrairement à une opinion répandue, les diverses formes d'argot ne sont pas autant de « langues », mais seulement des vocabulaires.[...] Un argot est d'abord le vocabulaire d'un groupe social déterminé (pègre, mais aussi milieu professionnel, jeunes branchés...). C'est là ce qui distingue les argots de registres de langue, dont usent tous les locuteurs. »(Mortureux, 2008, p.30). Par ailleurs, le même auteur cite :

[L'argot] double le vocabulaire commun, mais avec des résonances [...] culturelles propres.[...]. L'argot dispose de procédés spécifiques ou non : procédés formels comme la dérivation dite parasitaire ( ex.argomuche) ou la troncation( ex. prof) et les procédés jouant sur les glissements de sens qui ne sont pas sans évoquer les tropes de la rhétorique( la lame pour le couteau métonymie ; le blé pour l' « argent », métaphore, etc.).

« Panorama des argots contemporains », Langue française n° 90, p. 5.

Dans un contexte didactique, il nous faut être conscient du phénomène de variation des langues pour expliquer cette spécificité de la langue et entraîner l'apprenant vers des usages adéquats à la situation. Il s'agit d'envisager un apprentissage de sensibilisation de la réalité des différents registres en vue de la maîtrise des contextes de leur emploi. Dans

---

<sup>1</sup> Queffelec, A. *Le français en Algérie. Lexique et dynamique des langues*, 2002, p.119-120.

cette perspective, il est nécessaire que l'apprenant soit conscient de la fonction sociale des mots. Fonction sociale qui, indéniablement, est sous-tendue par la culture de la communauté.

Au niveau pratique, on pourrait envisager un ensemble d'exercices varié, en vue d'abord de faire prendre conscience aux apprenants de l'existence de ces niveaux, par exemple :

### 1. Indiquez le niveau de langue

a) Un toubib- un médecin

Un nez- un pif

Un gosse- un môme- un enfant

Des godasses- des souliers – des chaussures

Casse-pied -ennuyeux- fâcheux

Demeurer- habiter- crécher

Louper- manquer- rater

b) J'étais en train de manger quand j'ai rencontré celle que j'aimais tant.

Je me restaurais quand entra dans ma vie celle pour qui je brûle d'une passion folle.

J'cassais la dalle quand je l'ai vue, la nana que j'ai dans la peau.

Dans cette seconde série d'exercices, attirer l'attention des apprenants sur la grammaticalité de la phrase. Sur l'emploi de la négation qui supprime le *ne*, sur l'emploi cataphorique du pronom personnel *le* dans la subordonnée qui est quand même une tournure emphatique.

### 2 Passez à une étape supérieure : la reformulation dont il faudra multiplier les exercices.

a) Reformulez ces phrases dans un langage courant

C'est qui qui a gagné ?

Tu vas pas y aller à pied !

Va falloir que je m'en aille.

Où qu'on va maintenant ?

T'es mon pote, pas vrai ?

T'es pas au courant ?

Enfin, les élèves rédigent en fonction de l'interlocuteur, exemple :

Rédigez un mot pour solliciter de l'aide dans un travail de classe :

a) À votre ami

b) A votre mère

c) À votre professeur

#### **4. la littérature : moyen privilégié d'apprentissage de la culture**

«Si par je ne sais par quel excès de socialisme ou de barbarie, toutes nos disciplines devraient être expulsés de l'enseignement sauf une, c'est la discipline littéraire qui devrait être sauvée, car toutes les sciences sont présentes dans le monument littéraire ». (Barthes, 1978)

La littérature a, toujours, été perçue comme le moyen privilégié pour enseigner la langue. Dans l'apprentissage des langues étrangères, elle était, dans les méthodes traditionnelles (nous l'avons signalé, dans la troisième partie de notre travail) censée fournir le meilleur modèle de langue et informer sur sa société. Délaissée par les MAO et les MAV, centrées sur la communication élémentaire et quotidienne, la littérature revient avec les approches communicatives comme document authentique, rappelons que par document authentique, la didactique entend un document écrit, brut non destiné à des fins pédagogiques. Toutefois, ces approches semblent croire qu'il suffit que l'apprentissage de la langue se fasse à partir de ces documents pour que la culture soit apprise naturellement. Il n'en est rien. Zarate l'a bien signalé (cf. 2<sup>e</sup> partie). Nous avons pu également confirmer dans notre seconde partie, que des de textes extraits de romans ou de pièces d'auteurs dument français, ne faisaient en rien ressortir la culture, car leur exploitation pédagogique ne visait pas cette dimension et se limitaient à la simple compréhension de textes.

Nous pensons en ce qui nous concerne plus qu'elle ne doit être conseillée, la littérature doit être imposée dans les langues étrangères. Sa nécessité peut amplement se justifier. La littérature par la diversité de ces écrits, le génie dont les auteurs font montre dans la création, donne l'occasion aux apprenants d'avoir une idée sur les possibilités langagières. Si la langue est un moyen de communication, elle est d'abord, en littérature une matière sur laquelle on agit à des fins expressives et aussi esthétiques. Elle peut être

travaillée dans ses formes soudaines et originales. Par ailleurs, la littérature fouille le passé, le présent et fournit une vision pleine de la société. Elle décrit, rend donc compte, pleinement de la vérité d'une société. Ses aspects les plus intimes y sont révélés et, à travers, on y retrouve inmanquablement le culturel et l'universel. « Les études littéraires ont de nombreuses finalités éducatives, intellectuelles, morales et affectives, linguistiques et culturelles et pas seulement esthétiques ». <sup>1</sup>

Sur un autre plan, « L'expérience littéraire fonctionne, en effet, comme une expérience à la fois collective et individuelle, qui engage des conséquences langagières et identitaires dont l'importance n'apparaît pas forcément immédiatement à celui qui la vit.

Mais cette expérience marque durablement le locuteur, il n'en faut pas douter ». (Demoughin, 2008) C'est en effet à souligner cette remarque importante, le littéraire fonctionne durablement, mais à posteriori. Limités que nous sommes par l'immédiateté des résultats, nous appréhendons mal un travail qui agit en profondeur et à long terme. L'expérience littéraire se vit en contact de l'imaginaire du locuteur qui est un vécu strictement individuel.

Il ne s'agit pas d'évaluer une compétence de lecture ou la compréhension de telle ou telle idée. Enseigner la culture, ici, ne consiste pas à exposer des mouvements littéraires, donc mettre en contact l'apprenant avec une connaissance des littératures organisées, hiérarchisées, mais de s'abreuver dans la langue qu'on apprend comme médiation autre au monde. « La littérature par exemple apparaît ici moins comme ce qui unit HOMÈRE à MALLARME que ce qui fait du lecteur un locuteur pris dans la double tension du soi et de l'autre ». (Demoughin, *ibidem*).

À titre d'exemple, nous prétendons fournir un modèle d'analyse de la matière culturelle d'un texte proposé en classe de terminale et dont nous montrerons d'abord les limites de l'exploitation qui nous semble occulter l'essentiel culturel.

### **Une décision hasardeuse**

Le narrateur entreprend une promenade, mais le soir venu, le cocher refuse de l'accompagner plus avant : c'est la nuit de morts-vivants (Walpurgis Nacht)

---

<sup>1</sup> CECRL, 2004 : 47.

Enfin, dans un accès de désespoir, il cria :

-Walpurgis Nacht ! et il désigna la calèche dans laquelle je devais monter. Tout mon sang anglais ne fit alors qu'un tour, et demeurant en retrait, je lui dis :

-Vous avez peur Johann, vous avez peur. Retournez chez vous, je rentrerai seul ; la marche me fera du bien. La portière de la calèche était ouverte. Je pris sur le siège ma canne en chêne que j'emporte toujours dans mes excursions de vacances, fermai la portière, montrai Munich derrière nous, et dis :

-Rentrez chez vous Johann, « Walpurgis Nacht » ne concerne pas les anglais. Je m'assis pour me reposer, et commencer à regarder aux alentours. Je fus frappé qu'il fit bien plus froid qu'au début de ma promenade, une sorte de léger bruit comme un soupir semblait m'entourer, accompagné, plus en hauteur, d'une sorte de grondement assourdi. Levant la tête, je vis que de gros nuages épais traversaient avec rapidité le ciel du nord vers le sud, à grande altitude. Dans le ciel, à une certaine hauteur, les signes annonciateurs d'une tempête qui s'approchaient. J'avais un peu froid et, pensant que c'était le fait de rester assis après l'exercice de la marche, je repris ma route...

Tandis que je regardais, l'air se remplissait d'un frémissement froid et la neige commença à tomber. Je songeai aux kilomètres et aux kilomètres de paysage désert que j'avais parcourus; aussi je hâtai le pas pour me mettre à l'abri sous le bois qui était devant moi. Le ciel devenait de plus en plus sombre ; et de plus en plus rapide et de plus en plus épaisse tomber la neige. On ne voyait presque plus la route et après un certain temps, je me rendis compte que je devais l'avoir quittée parce que sous mes pieds, je ne sentais pas la surface dure, ceux-ci s'enfonçant plus profondément dans l'herbe et la mousse. Le vent, alors, devint de plus en plus insistant, et se mit à souffler avec une force de plus en plus grande, si bien que je dus courir devant lui.

L'air devint glacial et, en dépit de mon exercice, je commençai à souffrir. La neige tombait maintenant avec une telle épaisseur et tourbillonnait autour de moi en remous si rapides que je pouvais difficilement garder les yeux ouverts. Par moments, le ciel était déchiré par un éclair fulgurant et, au milieu des éclairs, je pouvais voir devant moi une grande masse d'arbres, pour la plupart des ifs et des cyprès, tous lourdement enrobés de neige. Il y avait quelque chose de si étrange et de si bizarre que je me sentis troublé et presque sur le point de défaillir. Pour la première fois, je commençai à regretter de ne pas avoir suivi le conseil de Johann. À cet instant, dans des circonstances presque mystérieuses, et avec un choc affreux, une pensée me frappa :

C'était la nuit de Walpurgis ! B. Stoker, *l'invité de Dracula*, Ed. Du Masque 1979

## Observation

Observer le titre du texte et de l'ouvrage dont il est extrait : quelle(s) hypothèse(s) de sens pouvez-vous formuler ?

### Lecture analytique

- 1) Retrouvez dans ce texte les deux parties qui le composent.
- 2) Dans quel passage l'auteur est-il averti d'un risque ?
- 3) Quelle attitude le narrateur adopte-t-il face à cet avertissement ?
- 4) À quel moment du récit le narrateur commence-t-il à prendre conscience de l'imminence d'un phénomène étrange ?
- 5) Relevez les verbes qui montrent l'animation des éléments et la progression des personnages.
- 6) Montrez que cette description se fait en deux axes (progression des personnages et animation des éléments)
- 7) À la fin du texte le personnage a-t-il seulement perdu les repères spatiaux ?

Quels signes montrent qu'il a basculé dans l'univers du fantastique ?

### Faire le point

La description subjective, insérée dans le récit est faite selon la perspective du narrateur. Elle a plusieurs fonctions : créer une atmosphère angoissante, ménager une pause dans le récit pour contribuer au suspense et servir de lieu de passage vers le monde naturel.

### Expression écrite

En une quinzaine de lignes, imaginez une suite à cet extrait dans laquelle le narrateur se trouve face à « un mort vivant ».

### Expression orale

Chacun de vous choisit un lieu qui lui est familier. Il en fera oralement deux descriptions : la première réaliste, la seconde inquiétante en imaginant une circonstance particulière.

## Prendre en charge la culture

Il est évident que l'exploitation pédagogique reste muette sur l'essentiel de notre objectif à savoir la culture. En effet, l'ensemble des questions quel qu'en soit le titre, ne vise qu'une compréhension globale et formelle du texte. Ainsi comme nous l'avons déjà souligné, on n'aura abordé que la partie visible de l'iceberg. Cet univers du fantastique que les apprenants sont sollicités à découvrir s'est construit sur un soubassement culturel révélateur d'une vision du monde essentielle à faire apprendre à un étranger.

Le chapeau amorce une information capitale dont l'enseignant ne semble pas s'être assez soucié : c'est *la nuit des morts-vivants (Walpurgis Nacht)*. En effet aucune explication n'est fournie, sur cette énigmatique information ni sur le nom propre qui la suit, qui est de toute façon déterminant pour la compréhension du texte. La culture est propédeutique à l'apprentissage de la langue, avons-nous signalé.. Cette compétence doit être abordée en classe pour les besoins de l'acquisition de la compétence langagière qui suppose nécessairement l'acquisition d'une langue et sa pratique sociale comme nous l'avons mis en lumière dans ce qui a précédé. Toute œuvre littéraire s'enracine dans une culture liée à une époque où peuvent se rencontrer les valeurs et l'expérience propre du lecteur.

La nuit de Walpurgis nommée en l'honneur de Sainte Walburge (710/779) est une fête de printemps qui a lieu la nuit du 30 avril au 1<sup>er</sup> mai. Célébrée dans toute l'Europe, depuis des temps reculés, malgré les interdictions et les excommunications des églises chrétiennes, elle a été identifiée à la nuit des sabbats des sorcières. Elle est surtout le symbole de la fin de l'hiver, parfois associée à la plantation de l'arbre de mai, ou l'embrasement des grands feux.

### Historique

Dans l'ancienne Germanie, on croyait qu'à cette date, les divinités du printemps (dieux et déesses de la fécondité) se répandaient dans la nature pour mettre fin à l'hiver. L'église tenta de discréditer cette fête en transformant les divinités en « diables » et surtout en « sorcières ». De là procède le caractère magique et sulfureux de la Walpurgisnacht.

Cette tradition se répandit en Europe sous forme de célébrations diverses. Quelques exemples :

#### Belgique

Durant le mois de mars et d'avril sont organisés de grands feux. On y cite notamment le grand feu de Bouge.

#### Finlande

Vappu est avec le Nouvel An et la fête de la Saint Jean une des plus grosses fêtes. La célébration du Vappu est l'occasion d'une large consommation de vins pétillants et de différents alcools.

Des traditions étudiantes sont une des caractéristiques du Vappu. Par exemple, la tradition veut que les étudiants nettoient la statue de Havis Amanda sur la place du marché et la coiffent de la casquette blanche des étudiants.

#### France

En France, elle est connue sous le nom de la « nuit des sorcières », en particulier Moselle. Les enfants sortent dans la rue et font des farces, comme envelopper les arbres de papier toilette.

#### République Tchèque (Bohème et Moravie)

Les enfants se déguisent en sorcières. À la tombée de la nuit, des feux sont allumés dans les campagnes. Les gens dansent autour pour célébrer le retour des beaux jours.

#### Roumanie

Tous les esprits maléfiques fantômes et vampires sont libérés et sont censés se livrer à des bacchanales infernales, dangereuses pour tout mortel qui les découvrirait. Cette croyance se retrouve dans plusieurs pays de l'Est.

#### Suède

Les branchages de l'hiver passé sont rassemblés en de grands buchers qu'on allume sur les collines. Les gens chantent des chants traditionnels sur le printemps. Le repas qui suit comprend notamment du saumon mariné à l'aneth avec des schnaps.



Dans les viles étudiantes, coiffés de casquettes blanches, les étudiants font des discours sur l'arrivée du printemps et des chorales (masculines) chantent les hymnes de printemps classiques devant l'université et le feu.

Comme nous pouvons le constater, un même évènement, imaginaire pour le moins à l'origine, prend des couleurs et des sens différents dans différents pays. Walpurgis par ailleurs, a immanquablement inspiré et alimenté l'art de manière générale (littérature, cinéma, théâtre, musique...).

Quelques exemples :

#### Littérature

*La nuit de Walpurgis* roman de l'Autrichien Gustave Meyrink, auteur de *Goleru*.

*Nuit de Walpurgis* classique de Paul Verlaine (poèmes saturniens) 1866.

L'invité de Dracula Bram Stoker

*Premier Amour* nouvelle écrite par Tourgueniev.

#### Cinéma

La nuit de Walpurgis, film de Gustaf Edgren *La noche de Walpurgis*, film de Léon Kimovsky (1972 *L'empreinte de Dracula*, film de Charles Aured.

#### Théâtre

La nuit de Walpurgis, acte II de Qui a peur de Virginia Woolf d'Edgar Albee.

#### Musique

*Walpurgisnacht* de Johannes Brahms

*La nuit de Walpurgis*, poème symphonique de Charles-Marie Widor

*Nuit de Walpurgis*, classique de Charles Koechlin

#### Dans la bande dessinée

La nuit de Walpurgis, de Helsing Ultimate

La nuit de Walpurgis de Puella Magi Madokapar

*Bible Black*, série animée studio Jam et Milky Anim (Japon 2001-2005)

Le texte littéraire, par la projection, inévitable de la vision du monde de la communauté, appelle à la confrontation des cultures. Il ne faut pas, en effet, négliger le rôle que la culture maternelle joue dans l'apprentissage des langues maternelles et des cultures étrangères. Le passage de la culture maternelle à la culture étrangère est un

passage qui peut étonner et susciter donc l'intérêt. En effet la culture maternelle est ce qui est évident, naturel, ce qui n'est jamais remis en question, si elle n'est pas confrontée à une autre. La culture maternelle est le « domaine des régularités, non dites, mais toujours sues(ou toujours appliquées) par les indigènes d'une communauté ».(Porcher 1986 : 123) C'est cette confrontation avec l'autre qui ouvre des perspectives interculturelles. C'est l'interculturel qui déclenche le regard critique sur la culture maternelle en comparaison avec l'autre culture. Les croyances qui génèrent les traditions et construisent une certaine vision du monde peuvent être universelles et se manifester différemment.

En Algérie, on accueille aussi le printemps, de manière différente selon les régions (fin février premier jour de mars) par la préparation d'un gâteau et des contes populaires. La venue du printemps est un fait saillant universel vécu différemment. Ainsi cela n'est pas sans jeter un pont entre les communautés du monde.

### **Conclusion**

Comme nous pouvons le constater, le travail sur la matière linguistique offre un inventaire riche et ouvert. Il offre à l'apprenant l'opportunité de prendre conscience des virtualités langagières dans les différents discours et du coup révèle les soubassements culturels nécessaires à la compréhension des significations qui sont à saisir ailleurs que dans la simple dénotation des mots.

**CHAPITRE III :**  
**ÉVALUER LA COMPÉTENCE CULTURELLE**  
**: NOUVELLE PROBLÉMATIQUE**

## Introduction

«L'accent doit être mis sur l'apprentissage et la construction de connaissances qui seront transférables ailleurs et plus tard ».

Ainsi apparaît la notion de capacités, de compétences transversales intimement liées aux compétences disciplinaires puisqu'elles se trouvent à l'intersection des différentes disciplines ».

*Socles dans l'enseignement fondamental et au premier degré de l'enseignement secondaire*, Ministère de l'Éducation, Belgique, 1994

La didactique du FLE en intégrant désormais la culture dans les compétences communicatives doit nécessairement conduire à revoir les évaluations tant au niveau des contenus des programmes d'enseignement fixés, dans les conduites de classes qu'au niveau des certifications et évaluations institutionnelles.

### 1. Rétrospective sur l'évaluation

« Est-ce que c'est noté, monsieur l'enseignant ? »

Ou les formes persistantes de la note.

L'une des « scories » qu'il faut combattre dans l'évaluation est ce lien ancré puissamment dans les mentalités, aussi bien, d'abord chez l'apprenant, que chez l'évaluateur, l'enseignant en ce qui nous concerne, et enfin les parents. La notion d'évaluation, en effet, est placée sous le seul regard de l'enseignant. Elle est liée, par ailleurs à une note qui jugera si le travail est satisfaisant donc l'objectif atteint. Cette attitude entraîne à démotiver l'apprenant totalement ou partiellement, dans les activités qui ne sont pas notées autrement dit non rétribuées. C'est donc « bien la relation qu'il entretient à sa propre formation qui est ici mise en jeu : si ce n'est pas noté... il ne travaillera pas avec la même attention ; ce qui est déterminant, c'est le « salaire » octroyé « à la fin » par l'enseignant. (Delorme, 1992, p.23)

En effet, cette attitude va entraîner à moins se mobiliser pour d'autres activités d'évaluation plus formatrices, parce que non notées. Ainsi, comme l'ont bien constaté de nombreux spécialistes de l'évaluation, celle-ci est considérée uniquement comme le

moment final de toutes les activités de classe. Toutes les évaluations continues pour tester les acquis progressifs, tout au long de l'apprentissage, ne sont perçues que comme des exercices qui doivent seulement compter pour la note finale. Cet état peut entraîner chez l'élève un sentiment de peur même de voir ses lacunes, et de les cacher. Or il est admis aujourd'hui que l'erreur est le moyen qui permet de progresser. C'est son analyse qui dégage les remédiations qui font avancer l'apprentissage.

Par ailleurs, il nous faut bien signaler que seule la note chiffrée est l'instrument de mesure en vigueur comme critère d'évaluation. Celle-ci est de l'avis de tous, paradoxe, qu'elle n'est pas un moyen fiable. Elle ne permet, en effet, ni d'établir la différence entre ce que l'élève sait de la langue et ce qu'il sait faire avec elle. Elle ne permet pas non plus de distinguer entre ses compétences écrites et ses compétences orales, entre ses compétences de compréhension et ses compétences d'expression.

D'un autre côté, Springer (1999) signale que dans l'évaluation malgré certaines ouvertures

« c'est toujours le concept de compétence linguistique qui domine dans ce qu'on nomme le testing en langues » et ajoute-t-il « Un consensus existe pour dire que l'option linguistique initiale, qui consiste à travailler sur une langue hypothétiquement pure, peut être importante pour mettre à jour des systèmes de règles, mais aboutit à l'exclusion de ce qui constitue l'essentiel des performances des locuteurs, et, en particulier, laisse de côté l'analyse et la description des discours et des conversations ordinaires. »

Comme nous l'avons pu constater, le concept de « compétence de communication », concept central dans l'approche communicative, centrée sur l'apprenant, a beaucoup évolué au cours de cette dernière décennie. Mais dans l'évaluation, c'est toujours le concept de « compétence linguistique » qui domine. C'est, en effet, une compétence fonctionnelle qui est visée dans ce type d'évaluation. Celle-ci ne présente d'intérêt que pour rendre compte des savoirs langagiers, et est limitée pour appréhender la complexité de la compétence de communication. « La compétence n'est pas un état, elle ne se réduit pas à un savoir ou à un savoir-faire. Posséder des connaissances ou des capacités ne signifie pas être compétent ». (Springer, *ibidem*). Ces deux aspects, toujours selon le

même auteur, relèvent du mode déclaratif et ne fournissent pas de mode opérationnel. Ainsi, il est clair que la compétence ne peut s'évaluer qu'en interaction, autrement dit dans les diverses situations dans lesquelles le locuteur agit. Il s'agit donc de rendre compte si l'apprenant est capable de mobiliser des savoirs et des savoir-faire de manière appropriée aux situations inédites auxquelles il est confronté. On ne peut la réduire à l'application de savoir et un ensemble de procédures. Elle est pour reprendre une expression de Le Boterf « *un processus à valeur ajoutée* ». (1999)

Or, pour évaluer la compétence de communication, il est nécessaire de s'appuyer sur une nouvelle grille de critères d'évaluation qui tiennent compte de la nouvelle donne, autrement dit, les interactions sociales et les relations de culture.

Il n'est pas inutile de rappeler que l'évaluation n'est en aucun cas un jugement ponctuel porté sur une activité achevée. Celle-ci est partie intégrante de tout le processus d'apprentissage.

## **2. Évaluer autrement : un nouveau cadre référentiel**

Les progrès en sciences du langage et en sciences cognitives ont entraîné la didactique des langues étrangères à changer et à porter la réflexion sur un nouveau cadre référentiel. En fait, c'est aujourd'hui l'aspect pragmatique de la compétence de communication qui est le nouvel enjeu. Le tournant vers cette dimension a été amorcé à partir de D. Hymes, qui a appelé à dépasser l'analyse linguistique pour porter l'analyse aux performances réelles des locuteurs dans leurs multiplicités et donc se placer dans le cœur de ce qu'est une véritable compétence de communication. Cette nouvelle optique a ouvert un champ de recherches riche et varié dont les postulats fondamentaux sont la compétence langagière et la compétence culturelle. Ces deux optiques doivent s'évaluer ensemble.

Nous reproduisons un tableau synoptique de l'évaluation, réalisé par le CECRL, qui pourrait servir de base de réflexion à l'ensemble des enseignants et que nous tenterons de commenter dans les pages qui suivent.

<p>Buts de L'évaluation</p> <p>Diagnostique Et de</p>	<p>Objectifs et attentes du Cours ou du programme</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>.Curriculum</li> <li>.Ressources</li> <li>.Apprentissage</li> <li>.Occasion de communication</li> </ul>	<p>Vue d'ensemble des Capacités de l'apprenant</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>.Analyse des besoins (initiale et recursive)</li> <li>.Autoévaluation</li> <li>.Objectifs D'apprentissage</li> </ul>	<p>Méthodes d'évaluation</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>.Tâches communicatives</li> <li>.Enquêtes</li> <li>.Objectifs personnels</li> <li>.Diagnostique de besoins spécifiques</li> </ul>
---	--	--	---

Planification	.Enseigné . Appris ou pratiqué .Atteint .Standard externe	<b>Performances à court terme.</b> Activités .Tâches .Épreuves .Observations .Tests	<b>Activités pédagogiques</b> .Tâches .Devoirs .Exercices .Observations .Réponses (orales et écrites) .Tests
Niveau atteint et Feedback	.Reconnaissance officielle		
Certification formelle		<b>Performances à long terme.</b> cumulatives sommatives .Tests .Exigences institutionnelles	<b>Outils de réflexion</b> .Journaux de bord .Épreuves et documentation .Portfolios .Autoévaluation <b>Atteintes du programme</b> .Notes .Examens ou tests .Passeport

L'évaluation devrait apporter la preuve de ce que l'on souhaite atteindre en termes de

:

- .compétences
- .performances
- .résultats
- .conséquences

Et en même temps reconnaître



.les différences culturelles

. Les différences individuelles

. les capacités, ressources et opportunités sous des formes qui soient valides le contenu et le but sont spécifiés, et on peut répondre aux attentes sans que des facteurs non pertinents s'interposent et sans qu'il y ait des conséquences négatives involontaires)

.fiables (cohérentes, comparables, équitables, éthiquement correctes)

. faisables (gérables, compréhensibles pertinentes)

### **Le référentiel**

Ce terme se retrouve dans de nombreuses expressions : « *référentiel de la formation* », « *référentiel de l'emploi* », « *référentiel du diplôme* », « *référentiel de compétences* » ; expressions spécifiques mises en œuvre d'abord dans l'enseignement technique et professionnel.

Actuellement le terme a gagné l'ensemble des disciplines pour désigner la construction des programmes, les rendant ainsi légitimes. Un référentiel permet de baliser un parcours d'apprentissage, « parce qu'il propose des objectifs et qu'il permet de mettre en place des certifications relativement fiables, le référentiel est aussi un outil puissant d'évaluation par le biais des performances effectivement réalisées des apprenants » (Gruca et Cuq, 2002 : 126). Il regroupe donc des savoirs et des savoirs faire hiérarchisés que l'apprenant doit acquérir, il permet en outre de valider les capacités acquises. Qu'en est-il pour les langues ?

Dans le domaine de l'enseignement-apprentissage, la notion de compétence est, aujourd'hui, fréquemment posée à tous les niveaux de réflexion, les travaux portant sur l'évaluation débouchent entre autres sur la notion de « profils de compétences », le référentiel désigne donc le (ou les) profil(s) attestant d'un diplôme en langue.

Pour être plus sommaire, ce référentiel repose sur deux types de descripteurs de compétences : les capacités et savoirs faire et les connaissances qui y sont associées. Ainsi les auteurs du CECRL soulignent que « toutes les compétences humaines contribuent d'une façon ou d'une autre, à la capacité de communiquer de l'apprenant et peuvent être considérées comme des facettes de la compétence à communiquer » (2001 :

82). Ces auteurs associent aux « compétences générales » comprenant le *savoir* (connaissances du monde, savoir culturel), le *savoir-faire*, le *savoir-être* et le *savoir apprendre* ; une *compétence type plus spécifiquement linguistique* qui comprend des compétences linguistiques (phonologique, lexicale, grammaticale, sémantique, orthographique), une *compétence sociolinguistique* ( les marqueurs de relations sociales, les règles de politesse, les différents types de registres) et une *compétence pragmatique*

(compétence discursive, fonctionnelle).

### **Les compétences : de nouveaux « objets » pour l'évaluateur**

Le terme de *compétence* est devenu courant dans le monde du travail et de la formation et, depuis les approches communicatives, dans l'enseignement. Intermédiaire entre le savoir le travail, la *compétence* permet la traduction des savoirs en *actions*. Le mot est employé par la suite en des expansions adjectivales pour saisir des domaines spécifiques dans l'apprentissage : *compétence linguistique*, *compétence langagière*, *compétence discursive*, *compétence textuelle*, *compétence socioculturelle*, *compétence communicative*. C'est donc dire combien la notion d'évaluation s'est complexifiée et, l'importance d'identifier les compétences clés dont il faut organiser les apprentissages et en fonction desquelles il faut diriger le travail en classe et déterminer les priorités, d'où un important va-et-vient entre les contenus, les objectifs et les situations.

Ainsi, le concept de « compétence en langue » en didactique des langues a contribué à réorienter les méthodologies de recherches et à reconsidérer les problématiques. Il faut retenir désormais que la *compétence* est inséparable de *l'action*(on est compétent pour réaliser quelque chose) et ne peut être appréciée que dans une *situation* donnée. Pour Springer :

« Évaluer la compétence, c'est recueillir des données concernant une performance » (2002 : 65). Pour Figari, « [...] Définie en termes plus pédagogiques, la compétence est la capacité de mobiliser (identifier, combiner et activer) un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être pour résoudre un ensemble de situations-problèmes (et non de simples applications) ou, s'il s'agit d'apprentissages langagiers, de produire des actes

de communication significatifs (c'est-à-dire l'émetteur tient compte du destinataire, du message à fournir et du contexte de communication. » (2001, p. 42)

La notion de compétence dans le domaine de l'évaluation a été mise en avant par Le Boterf, la compétence ne réside pas dans *les ressources*, mais dans *la mobilisation de ses ressources*, dimension systémique ou combinatoire. La compétence est ainsi de l'ordre du «savoir-mobilisé ». En résumé, « être compétent » c'est être apte à mobiliser des connaissances en situation, en temps utile et adéquatement. Perrenoud met l'accent sur trois aspects caractérisant cette notion de compétence : «les compétences ne sont pas elles-mêmes des savoirs, des savoir-faire ou des attitudes, mais elles mobilisent, intègrent, orchestrent de telles ressources, cette mobilisation n'a de pertinence qu'en situation, chaque situation étant singulière même si on peut la traiter par analogie avec d'autres, déjà rencontrées. » (1998, p.17)

Il s'agit donc d'une appropriation active qui pose un élément crucial : le transfert. Cette notion s'oppose aux programmes traditionnels qui ne ciblent que les éléments de contenu à atteindre selon les niveaux, qui se centrent donc sur les démarches d'acquisition de ces contenus.

Il faut donc retenir que la compétence consiste en *la mobilisation* d'un certain nombre de *ressources* : des savoirs (connaissances déclaratives), des savoir-faire (connaissances procédurales) et des savoirs être (attitudes) ou *savoir se comporter* qui permettent d'exercer une activité. Elle ne se limite en aucun cas aux connaissances, aux savoirs, elle va au-delà, elle prend en compte à la fois le déclaratif et le procédural. On doit juger qu'un élève est compétent lorsqu'il articule savoir, savoir-faire et savoir se comporter dans des situations diversifiées.

Ce schéma renseigne sur la complexité des relations entre les différentes facettes de l'évaluation et de sa pratique dans des contextes différents en fonction de buts variés. Nous nous bornerons dans ce qui suit à rappeler les trois concepts fondamentaux qui sous-tendent l'évaluation : la validité, la fiabilité et la faisabilité.

La validité est liée à la pertinence du test. Nous entendons par là, qu'elle dépend du fait que l'objet évalué soit parfaitement ciblé et que des facteurs secondaires, sans lien

avec l'objet de l'évaluation, non pertinent, n'aient pas d'impact sur les résultats. Une évaluation sera valide lorsque ce qui est évalué soit effectivement l'objet de l'évaluation. Les données répertoriées de la performance doivent dégager l'image la plus précise de la compétence des apprenants évalués. Ainsi les données recueillies doivent permettre de prendre des décisions adéquates quant aux remédiations envisagées.

La fiabilité pose le critère du choix et des procédures mises en œuvre pour formuler un jugement. Deux questions majeures doit se poser l'évaluateur : « Qu'est-ce qui est évalué ? » et « Comment évalue-t-on la performance ? ». Ainsi, il serait intéressant de poser la question suivante : deux évaluateurs différents sont-ils d'accord quand ils notent des performances d'étudiants ? Un étudiant qui passe un test une semaine obtient-il les mêmes résultats au même test la semaine d'après ?

La faisabilité ou praticabilité comme son nom l'indique traite des aspects pratiques, le plus souvent contextuels de l'évaluation : le temps, les ressources, et autres contraintes.

### **Conclusion**

Nous avons entrepris ce dernier travail dans le souci de sensibiliser les enseignants et de leur proposer des éléments de réflexion aux nouvelles problématiques que pose la didactique de l'enseignement des langues étrangères eu égard aux évolutions des apprentissages des langues étrangères et les enjeux qu'inscrit aujourd'hui celui-ci dans ses finalités. Nous ajouterons que l'évaluation PISA<sup>1</sup> fournit des données intéressantes sur le fonctionnement scolaire et sur les capacités scolaires des élèves. Il s'agit d'une enquête réalisée par l'OCDE<sup>2</sup> qui « vise à mesurer et comparer les compétences des élèves de 15 ans dans l'ensemble des pays de l'OCDE ». Les enseignants pourraient s'y inspirer pour construire des stratégies adaptées au contexte algérien.

---

<sup>1</sup> Programme International pour le suivi des Acquis des élèves.

<sup>2</sup> Organisation de Coopération et de Développement Économique. [www.pisa.oecd.org](http://www.pisa.oecd.org).

## **CONCLUSION GENERALE**

Nous avons pu constater dans notre travail que la dimension culturelle de la première langue étrangère dans le pays, la langue française, était réduite à la peau de chagrin, une présence vague, sinon absente totalement, à l'heure où les échanges mondiaux se sont intensifiés, que le contact entre individus de nations différentes s'est massifié grâce à la démocratisation des moyens technologiques, transports, internet... et qu'un nouveau problème a surgi : celui de la spécificité culturelle des communautés dans les contacts entre individus et nations. La connaissance des cultures étrangères se pose donc comme une nécessité pour réaliser les échanges pour la compréhension mutuelle.

Or, la langue reste l'instrument par excellence pour réaliser cet idéal. « Pour accéder à la culture quelle qu'elle soit, le meilleur truchement est le langage, parce qu'il est véhicule, produit et producteur de toutes les cultures. [...] C'est en tant que pratique sociale et produit sociohistorique que la langue est toute pénétrée de culture. » Le nouvel enjeu est qu'avec l'apprentissage des langues étrangères, doit aller de pair l'apprentissage des cultures des natifs des langues cibles, condition sine qua non de relativisation et de compréhension mutuelle en profondeur entre individu de langues différentes et d'aires géographiques. Or l'échange ne se réalise qu'au moyen des mots : le vocabulaire.

La culture a donc recentré la réflexion sur la langue véhicule privilégié pour sa connaissance et son apprentissage. Et, il est avéré que si la langue est par essence l'instrument par excellence dans l'optique de l'apprentissage de la dimension culturelle, le vocabulaire est le piédestal où se dépose par prédilection celle-ci. Ainsi donc l'attention s'est recentrée sur le lexique et son actualisation dans les discours. C'est en effet dans l'échange quotidien que le génie d'un peuple, sa vision du monde et ses catégorisations se réalisent.

Cependant, les différentes méthodologies d'apprentissage que nous avons pu observer réservaient peu de place au vocabulaire qu'elles considéraient comme un simple complément des structures de la langue. Quant à la culture, elle est vue comme étant surtout les réalisations architecturales, artistiques et la littérature d'une société. Ainsi, les méthodologies traditionnelles se fondaient sur le texte littéraire qu'elles considéraient comme lieu de culture de la communauté par excellence et l'apprentissage du vocabulaire

se fondait sur la mémorisation des mots définis hors de tout contexte. Le vocabulaire s'apprenait par des listes de mots sélectionnés. Tandis que les méthodologies audio et sructuroglobales, à leur suite, privilégiaient la langue orale, en reléguant tout aussi bien le vocabulaire à l'arrière-plan. Les approches communicatives et, dans leur continuité les approches actionnelles ont eu le mérite, comme, nous l'avons signalé, de replacer la langue comme d'abord moyen de communication, autrement dit dans ses réalisations discursives, son actualisation. L'apprenant est tenu non seulement de maîtriser un savoir donné, mais de réagir adéquatement dans des situations réelles. La compétence culturelle est perçue comme impérative parmi les compétences générales qu'un apprenant doit acquérir aujourd'hui.

Ces méthodologies ont donc innové en signalant que la seule acquisition linguistique d'une langue étrangère ne révélait pas sa dimension réelle et profonde pas plus qu'elle ne permettait des réactions adéquates dans les rapports avec le natif de la langue. Cependant, elles n'ont toujours pas ciblé le vocabulaire comme élément spécifique et crucial du discours. Son apprentissage restait aléatoire et non méthodique. C'est donc La DLC qui porte aujourd'hui sa réflexion sur cette dimension et fournit des propositions concrètes pour l'action en classe dont nous nous sommes inspirés pour proposer des modèles d'apprentissage de la culture du vocabulaire.

Ainsi, depuis deux décennies la lexiculture, sous l'impulsion de Galisson, une discipline « la didactologie des langues-cultures s'est mise en place et intègre la didactique du FLS et celle du FLE. Cette didactique ne sépare pas l'enseignement de la langue de l'enseignement de la culture et envisage l'enseignement de la culture par rapport aux autres cultures. Le vocabulaire n'établit pas seulement un rapport univoque avec un objet de la réalité, il est chargé d'implicites qui renseignent sur la vision du monde et la culture de l'étranger. Il faut donc aller au-delà du mot pour mettre au jour toutes les significations voilées dont il est chargé. Cette didactique pose aussi comme préoccupation majeure, la prise en compte du sujet-apprenant dans ses différences et ses représentations. L'école doit donc être un lieu d'apprentissage, mais aussi d'échanges de la diversité culturelle. Le principe qui fonde l'action culturelle est celui de la réciprocité.

Cependant, il nous faut souligner que dans le domaine de l'enseignement / apprentissage des langues, c'est dans le domaine de l'apprentissage du lexique, justement, que la didactique du français ne trouve pas d'unité méthodologique. Le mot est, en effet, un objet complexe, contenant plusieurs niveaux de compréhension. Chargé de valeurs, il ne peut plus être appréhendé de façon formelle puisque, comme nous l'avons vu, il met en jeu des significations et des dimensions sociales. Par sa nature d'être au centre à la fois de savoirs, mais aussi et surtout de pratiques, il est difficilement didactisable. C'est ce qui explique, en partie, que les travaux sur cette unité du langage se croisent rarement, comme nous l'avons pu constater dans notre travail. Elizabeth Nonnon, que nous avons convoquée dans cette recherche, a signalé que le travail se réalise dans des milieux spécialisés, davantage dans des colloques que dans des revues. Les champs d'études théoriques ont lieu dans des domaines différents, lexicographie, syntaxe, psycholinguistique, psychologie cognitive susceptibles d'éclairer les problèmes d'apprentissage du lexique. L'accès à ses ressources, qui sont rares dans notre pays, est vital, au regard de notre mission et, dans le plus grand intérêt de nos apprenants pour actualiser en permanence, notre savoir tout court et notre savoir-faire, doit-on signaler à l'occasion.

La mise en pratique didactique de ces nouveaux apports théoriques est laissée donc à la volonté des enseignants, ce qui laisse ouvert les possibilités de construire et suivre des progressions entraînant une situation problématique. Il est donc certain que beaucoup de connaissances sont encore à élaborer, sur les conduites lexicales des apprenants, sur les possibilités de construire des progressions, même si les différentes recherches, lexicogrammaire, sémantique et syntaxe, travaux de catégorisation et de conceptualisation dessinent des approches de plus en plus intégrées de l'enseignement du lexique, comme l'ont signalé beaucoup de didacticiens.

Nous aimerions à cela ajouter quelques réflexions, évoquées dans notre magistère, concernant la particularité de l'apprentissage du français en Algérie. L'objectif d'une langue étrangère est certes, la maîtrise d'un instrument fonctionnel ; mais, aussi d'échange et de compréhension mutuelle, la perception des cultures différentes pour vivre



l'altérité. Cependant, l'option pour la langue française comme langue d'étude dans l'Université algérienne, concernant les filières scientifiques (médecine, pharmacie, technologie ...), en font un outil indiscutablement second. Les apprenants destinés à ces filières ne sont pas préparés spécifiquement pour cet enseignement qui requiert une langue et un lexique spécialisés. Dans leur cursus jusqu'au bac, en effet, les apprenants reçoivent une même formation générale en langue, bien en deçà du niveau et de la qualité exigée dans ces filières.

Le français, première langue étrangère en Algérie, a comme nous l'avons vu, d'abord un enracinement historique, avantage qui pourrait être tout simplement capitalisé et servir de base à un apprentissage de qualité. Aujourd'hui, cette langue a un statut officiel dans 51 États et 34 pays ; elle demeure sur le plan politique la deuxième langue du monde.<sup>1</sup> C'est dire l'importance de ce véhicule de forte communication sociale, chargé de valeurs universelles.

Enfin, nous terminerons pour dire que l'apprentissage des langues étrangères pour communiquer avec l'autre a pris aujourd'hui, comme nous l'avons vu, des dimensions beaucoup plus larges, plus étendues. En effet, aujourd'hui, la communauté internationale a mis l'accent sur l'importance capitale, pour la paix sur la planète, la compréhension mutuelle entre les communautés. Ce sont les cultures, en effet, qui dressent les barrières les plus difficiles à franchir. L'apprentissage des langues étrangères n'est donc plus comme par le passé la maîtrise d'un code linguistique à des fins de communication utilitaires, elle est aussi un enjeu déontologique et éthique. Multiplier l'apprentissage des langues à travers le monde s'avère être une condition sine qua non pour le rapprochement des peuples, l'harmonie, la solidarité et la paix. L'approche interculturelle intrinsèquement liée aux didactiques des langues cultures fait fatalement de l'enseignant de FLE un médiateur privilégié pour rapprocher les cultures des différents pays et

---

<sup>1</sup> Omar Tahani, « Une Francophonie au service de valeurs universelles », *Revue internationale et stratégique*, 3/2008 (n° 71), p. 121-124.

contribuer à instaurer un climat d'ouverture, de tolérance nécessaire à notre société tenue impérativement par la mondialisation irréversible.

# **BIBLIOGRAPHIE**

## Ouvrage et articles

- ABDALLAH-PRETCEILLE M. *Quelle école pour quelle intégration*, Paris, Hachette, 1992.
- ABDALLAH PRETCEILLE M. Compétence culturelle, compétence interculturelle. *Pour une anthropologie de la communication*, in : « Le français dans le monde », numéro spécial, cultures, cultures, janvier 1996.
- ABDALLAH-PRETCEILLE M. *L'éducation interculturelle*, Paris, PUF 2000.
- ABRIC, J.C. *Étude expérimentale des représentations sociales* in Jodelet, D. *Les représentations sociales*, Paris PUF 1991.
- BAILLY, D. Didactique de l'anglais (vol. 1) – Objectifs et contenus de l'enseignement, Collection dir. Par R. LA Broderie, Paris 1997.
- BARTHES, R. *Leçon*, Paris Edition du Seuil, cité par Soumia in *Pour une compétence culturelle du français*, mémoire de magister on line, Bibliothèque Universitaire Centrale, Université de' Ouargla, 1998.
- BEACCO, J.C. *Les dimensions culturelles des enseignements de la langue*. Paris-Hachette, 2000.
- BENADAVA, S. *Civilisation et enseignement des langues*, thèse de doctorat 3<sup>e</sup> cycle, Paris, Sorbonne Nouvelle 1982.
- BENICHOU M. *Le multiculturalisme*, Paris : Bréal, 2006.
- BENVENISTE, E. *Problèmes de linguistique générale*, t I et II, Paris, PUF, 1966 et 1974, cité par Marie-Françoise Mortureux in *La lexicologie entre langue et Discours*, 2008.
- BENRABAH, M. *Les avatars du français à travers la politique linguistique en Algérie* in *Les politiques linguistique, Mythes et réalités*, Caroline Julliard et Louis Jean Calvet, AUPLF- UREF, 1996.
- BOLTANSKI, L. *Prime éducation et morale de classe* cité par Porcher in *Les représentations en langues et cultures*. Notions en questions. Rencontres en didactique des langues. Distribution Didier Érudition, Numéro 2, janvier 1997.
- BOUDALIA-GREFFOU, M. *L'école algérienne de Ibn Badis à Pavlov*, Laphomic 1989.

- BOURDIEU *L'identité et la représentation* « Actes de la recherche en sciences sociales, n° 35 : 1980.
- BOYER.H. *Éléments de sociolinguistique- langue, communication et société*. Paris Dunod 1991.
- BOYER.H. *L'incontournable paradigme des représentations partagées dans le traitement de la compétence culturelle en français langue étrangère*. Ela. *Étude de linguistique appliquée*,(N° 123-124) 3/2001.
- BYRAM, M & ZARATE, G. *Les jeunes confrontés à la différence. Des propositions de formation*. Strasbourg. Conseil de l'Europe.1996.
- CALVET, L.J. *Les effets linguistiques de la mondialisation* Aix en Provence Éditeur, 2002.
- Cavalla,C. et Grossmann,F., « Caractéristiques sémantiques de quelques 'Noms scientifiques' dans l'article de recherche en français », Akademisk prosa, Kin (Eds), Bergen, Skrifter fra KIAP Romansk institutt, Universite et i Bergen, 2005, In Cristelle Cavalla. *Propositions didactiques pour l'enseignement d'éléments phraséologiques en FLE*. Dan Van Raemdonck et Marie-Eve Damar. Enseigner les structures langagières en FLE, Gramm-FLE, [http : //tmaes.no-ip.org/ME/](http://tmaes.no-ip.org/ME/), 2008.
- CHARAUDEAU, P. *Langue, discours et identité culturelle*. Ela, Études de linguistique appliquée N° 123,124. 2001.
- CHERAD-BENCHEFRA Y. , DERRADJI Y. *La politique linguistique en Algérie* Revue d'aménagement linguistique n° 107 P.147- 180.
- CHERAD-BENCHEFRA Y, DERRADJI Y. *La politique linguistique en Algérie* Revue d'aménagement linguistique n° 107, p. 145-170.
- CHOLLET, M. *La tyrannie de la réalité*, folio actuel 120, 2006.
- CHOMSKI, N. *Le langage et la pensée*, Paris Payot, 1986.
- CUQ, J.P. & I. GRUCA. *Cours de didactique de langue étrangère et seconde* PUG.2002.
- DABENE, L.*L'image des langues et leur apprentissage*, cité par Véronique Castelrotto et

- Danièle Moore in *Représentations sociales des langues et enseignements*, Guide – cnrs pour l’élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe- De la diversité linguistique à l’éducation plurilingue, 2002.
- DASEN.P et PERREGAUX C. *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l’éducation ?*, Bruxelles : De Boeck, 2000.
- DUBOIS, J. *Grammaire structurale du français : le nom et le pronom*, Larousse 1965, p.14.
- DELORME C. et al. *L’évaluation en question* CEPEC, E S F éditeur 1992.
- DEMOUGHIN, F. *La didactique des langues cultures à la croisée des chemins* Tréma [en ligne], 30, 2008 mis en ligne le 01 novembre 2010, Consulté le 17 octobre 2012- URL : // tréma, revues.org/427
- DERRADJI, Y. *Vous avez dit langue étrangère, le français en Algérie ?*, Institut de Linguistique Française- CNRS UMR 6019-NICE Le Français en Afrique N°15-2001.
- DEYSER, F. *Lecture et civilisation, Stéréotypes et apprentissage*, Paris Université 1995.
- ELUERT, R. *La lexicologie*, PUF Que sais-je ? Paris 2000.
- ERASSI. *L’arabisation et les conflits culturels en Algérie*.1979
- FIGARI, G., ACHOUCHE, M. De la notion de compétence dans l’évaluation des apprentissages. L’activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et professionnels. Bruxelles, De Boeck Université, 2001.
- FORQUIN J.C. *École et culture*, janvier 1996, collection : pédagogie et développement, De Boeck.
- FUCK, J. Arabyya, *Recherches sur l’histoire de la langue et du style arabes*. Didier, Paris 1955.
- GALISSON, R., et COSTE, D. *Dictionnaire des Didactiques des Langues*, Paris, Hachette, 1976.
- GALISSON, R. *Accéder à la culture partagée par l’entremise des mots à CCP*. Paris Études de linguistique appliquée n° 67, 1987.

- GALISSON, R. *Didactique des langues étrangères*. Paris Clef International 1988.
- GALISSON, R. *Culture et lexiculture. Pour une approche dictionnaire de la culture partagée*. Annexe des cahiers de la culture hispanique médiévale. Année, Volume7, 1988
- GALISSON, R. *La CCP est la coutume évoquée par les mots* Paris Études de Linguistique appliquée n° 69, 1988.
- GALISSON, R. *Lexique et didactique du français langue étrangère*, Cahiers de l'ASDIFLE n° 6, Actes du 13 et 14<sup>ème</sup> Rencontres, Paris, janvier-septembre 1994
- GALISSON, R. *Des palimpsestes verbaux : des activateurs et des révélateurs culturels remarquables pour publics étrangers*, ELA n° 97, Paris, Didier Érudition, 1995.
- GALISSON, R. *La pragmatique lexicoculturelle pour accéder autrement, à une autre culture par un autre lexique*. ELA n° 116, 1999.
- GARDNER CHLOROS, P. *Code switching, approche principale et perspective dans la linguistique*. Vol. 19, fasc.2, 1983.
- GASTON, G. *Classes d'objets et description des verbes*, Langages 115, Larousse, Paris 1994.
- GIRARDET, J., PECHEUR, J. *Campus I* Paris, CLÉ International, 2004
- GUILBERT, L. *La créativité lexicale* Paris Larousse Université, 1975.
- GRANGUILLAUME, G. *Les enjeux d'une politique linguistique in Actes du Colloque de l'Association Mémoire de la Méditerranée. L'interpénétration des cultures dans le bassin occidental de la Méditerranée (14 novembre 2001)*.
- HAGEGE.C. *Prototypes, stéréotypes : un air de famille ?* DRLAV n° 38, 1988, p.1-61, cité par Cité par Mortureux in *La lexicologie entre langue et discours*, 2008.
- HELARDO, VALENTINE « Parcours professionnel et histoire de santé : une analyse sous l'angle des bifurcation. Cahiers internationaux de sociologie, 120/1, mai 2006.
- JODELET, D. *Les représentations sociales*, Paris PUF 1989
- KLEIBER, G. *Problème de sémantique. La polysémie en question, Chapitre 2*. Cité par Alise Lehmann in *Introduction à la lexicologie. Sémantique et morphologie*, 2008.

- LAPLANTINE, F. Anthropologie des systèmes de représentations de la maladie ; de quelques recherches menées dans la France contemporaine, réexaminées à la lumière d'une expérience brésilienne. Cité par Jodelet, D. In *Les représentations sociales* Paris, PUF 1989.
- LE BOTERF, G., 1994 *De la compétence*, cité par Springer in Comment évaluer la compétence de communication dans le cadre d'une interaction spécifique : de quel type de critères pragmatiques avons-nous besoin ? Les Cahiers de l'Aplut, mars 1999
- LEHMANN, A., MARTIN-BERTET, F.M. *Introduction à la lexicologie. Sémantique et morphologie*, Armand Colin, 3<sup>e</sup> Edition 2008
- MAALOUF, A. *Les Identités meurtrières* Edition Grasset & Fasquelle 1988
- MARTINEZ. P. *La didactique des langues étrangères*. PUF. Que sais-je ? Paris 1996.
- MEL'CUK, I. et al. 1984, 1988, 1992,1999 *Dictionnaire explicatif et combinatoire du français contemporain, Recherches lexico-sémantiques, Vols. I, II, III, IV,* Montréal, Presses de l'Université de Montréal.
- MITTERAND, H. *Les mots français*. Paris PUF Que sais-je ? Réédition 1996.
- MORTUREUX. M.F. *La Lexicologie entre langue et discours*. A. Colin, Paris 2<sup>e</sup> Edition octobre 2008.
- MOTASSIME. A. *Arabisation et langue française*. PUF 1992
- MOUNIN, G. *Clefs pour la linguistique*. Seghers 1968.
- MOUNIN, G. *La sémantique* Payot réédition 1992.
- NONNON, É. « *La didactique du français et l'enseignement du vocabulaire, dans vingt ans de revues de didactique du français langue première* », *Repères*, 46 / 2012.
- PERRENOUD, PH. *L'évaluation des élèves*, De Boeck-Université 1998.
- PICOCHÉ, J. *Structures sémantiques du français* Paris Nathan, 1986.
- PICOCHÉ, J. *Didactique du vocabulaire français* 1993.
- PORCHER, L. « *Lever de rideau* » *Notions en Questions*, n° 2, janvier, Edition Didier Érudition, 1997.



- PROUST, M. *Le côté des Guermantes* Folio 1972.
- PUREN CH. *Interculturalité et interdidacticité dans la relation enseignementapprentissage*, ELA n° 140, Paris : Didier, 2005.
- PUREN. CH. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Clé International, col. DLA, Paris, 1985.
- PUREN CH. *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes : Essai sur l'éclectisme*, Didier, Crefif, École Normale Supérieure de Fontenay Saint Cloud, 1994, cité par Françoise Demoughin in *La didactique des langues - cultures à la croisée des méthodes*, Tréma [En ligne], 30 | 2008, mis en ligne le 01 novembre 2010, Consulté le 17 septembre 2013. URL.
- PUREN, CH. *La didactique des langues*. Essai sur l'éclectisme, Edition originale, Paris CREDIF-Didier, coll. « essai » 1994.
- QEFFELEK , A. En collaboration avec Y. Derradji, V. Debov, D.Smaali, Y. CherradBencheffra. *Le français en Algérie. Lexique et dynamique des langues*. Louvain-La-Neuve, De Boeck-Duculot-AUF, 589p. 2002.
- REY-DEBOVE, J. *La synonymie ou échange de signes comme fondement de la sémantique*, *Langage* 128, 1997, p.95, cité par A. Lehmann et F. Martin-Berthet in *Introduction à la lexicologie*, 3<sup>e</sup> éd. Armand Colin, 2008.
- REBOUL, S. *Le vocabulaire télématique : du discours au lexique*. Thèse de doctorat, Université de Paris X 1994, cité par F. Mortureux, *La lexicologie entre Langue et discours*, 2008,
- REY, A. CHANTREAU, S. *Dictionnaire d'expressions et locutions*. Le Robert (eds). Collection Les Usuels, 2006.
- ROULET, E. *La description de l'organisation du discours*. Paris, Collection LAL, 1999.
- SAUSSURE, F. *Cours de Linguistique Générale* Éditions Payot, Paris 1968.
- SBAA, R. *L'Algérie et la langue française ; un imaginaire linguistique en actes*. In Prologues, Revue magrébine du livre. Numéro spécial : Langue et culture au Maghreb, été 1999.

- SBAA, R. *L'arabisation dans les sciences sociales*. L'Harmattan Paris coll. : Histoire et perspectives Méditerranéennes, 1996
- SPRINGER, C. *Comment évaluer la compétence de communication dans le cadre d'une interaction spécifique : de quel type de critères pragmatiques avons-nous besoin ?*  
In Les Cahiers de l'Apliut, mars 1999.
- SUDRES, CELINE. *Fonctions et enjeux des variations linguistiques et littéraires dans les autobiographies*. Mémoire de DEA, Université Stendal Grenoble III.
- TALEB-IBRAHIMI, KH. *Les Algériens et leur(s) langue(s)*. Éléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne. Edition EL Hikma. 1997.
- TAMBA-MECZ, L. *La sémantique*, PUF, Que sais-je ? 1988
- TREVILLE M.C et DUQUETTE, L *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*.  
Hachette F. Autoformation 1996.
- TREVILLE, M.C. Le niveau perfectionnement : le cas du vocabulaire de la langue seconde dans R. Couchère et al [EDS] cité par Jean Pierre Cuq in Le lexique en situation et apprentissage guidé : pour une méthodologie interventionniste dans l'enseignement du français, chapitre IV, 2004.
- TUTIN, A. collocation du lexique transdisciplinaire des écrits scientifiques : annotations et extraction des propriétés linguistiques dans la perspective d'une application didactique. Cahiers de l'institut de linguistique, n° Vol. 31, n°12, Paris 1995.
- WILLIAMS, G. *Les collocations et l'école contextualiste britannique*. In Grossmann, F. & Tutin, A. (eds), *Les collocations lexicales : analyse et traitement*. Amsterdam : De Werelt, 2003.
- ZARATE, G. *Enseigner une culture étrangère*. Recherches Applications, collection 21  
Edition 01 1986.
- ZARATE. G. Représentation de l'étranger et didactique des langues. Paris, Didier. 2004.

## **Dictionnaires**

- Le Petit Larousse en couleur 1985  
Le Petit Larousse illustré 2007

Le Petit Robert 2002  
Le Nouveau Littré 2006  
Dictionnaire Hachette de la langue française  
Grand dictionnaire encyclopédique 1984

### **Sitographie**

<http://monsu.desiderio.free.fr/curiosites/mots-val.html>  
<http://fr.encyclopédia.yahoo.com./articles/jb/j6/-138-p0->  
[html http://www.fle.fr](http://www.fle.fr)  
<http://saignée.tpe.blogspot.com/> <http://www.fle.fr>  
<http://cirdoc.ciep.fr> <http://reperes.revues.org/88> ; DOI :  
10.4000/repères.88 <http://semen.revues.org/4132>  
<http://apliut.revues.org/1239> ; DOI : 10.4000/apliut.1239  
<http://www.lecafedufle.fr>  
[http://www.persee.fr/doc/igram\\_0222-](http://www.persee.fr/doc/igram_0222-)  
[9838\\_2007\\_num\\_112\\_1\\_3876\\_t12\\_0058\\_0000\\_4](http://www.persee.fr/doc/igram_0222-9838_2007_num_112_1_3876_t12_0058_0000_4)  
[http://cle.enslyon.fr/servlet/com.univ.collaboratif.utils.LectureFichiergw?ID\\_FIC](http://cle.enslyon.fr/servlet/com.univ.collaboratif.utils.LectureFichiergw?ID_FIC)  
[HIER=1332154732427](http://cle.enslyon.fr/servlet/com.univ.collaboratif.utils.LectureFichiergw?ID_FIC)  
<http://insaniyat.revues.org/6242> ; DOI : 10.4000/insaniyat.6242  
Christian Surcouf, « Le dictionnaire bilingue peut-il s'intégrer profitablement dans  
une stratégie d'apprentissage d'une langue étrangère ? », Cahiers  
de l'APLIUT [En ligne], Vol. XXIX N° 1 | 2010, URL :  
<http://apliut.revues.org/982> ; DOI : 10.4000/apliut.982

### **Thèses**

« *Principes, réalités et enjeux de l'enseignement / apprentissage de la dimension culturelle en classe de FLE : cas du secondaire* » Dakhia Mounir, Université Mohamed-Khider, Biskra, 2017-2018.  
« *La dimension interculturelle dans l'enseignement / apprentissage de la langue française en Algérie : essai d'analyse du manuel de 1<sup>ère</sup> année secondaire* » interculturelle(s) Akila Boughazi, Université d'Oran, 2016-2017.

« *Compétence(s) interculturelle(s) et culture de l'autre dans l'enseignant  
apprentissage du texte littéraire au secondaire*, Tifour Tameur, Université  
Abdelhamid Ibn Badis, Mostaghanem, 2015-2016.

# **TABLE DES MATIERES**

## Table des matières

<b>INTRODUCTION GÉNÉRALE.....</b>	<b>4</b>
<b>PREMIÈRE PARTIE ÉTAT DES LIEUX : LANGUES ET CULTURES EN ALGÉRIE .</b>	<b>11</b>
<b>CHAPITRE I : LES LANGUES DANS L'HISTOIRE DE L'ALGERIE.....</b>	<b>12</b>
Introduction.....	13
1. L'antiquité.....	13
2. La période médiévale.....	16
3. Le brassage des langues.....	17
4. La langue française durant la période coloniale .....	19
4.1. Les effets de la scolarisation.....	21
Conclusion .....	22
<b>CHAPITRE II : LA LANGUE FRANÇAISE A PARTIR DE L'INDEPENDANCE .....</b>	<b>23</b>
Introduction.....	24
1. Le français langue de matière .....	24
2. le français langue étrangère .....	27
Conclusion .....	28
<b>CHAPITRE III : DES RAPPORTS SPECIFIQUES : ALGERIENS ET CULTURE</b>	
<b>FRANÇAISE .....</b>	<b>29</b>
Introduction.....	30
1. Réalité culturelle et linguistique algérienne .....	30
2. Réalité linguistique algérienne et langue française .....	33
2.1. L'usage au quotidien.....	34
2.2. Le roman francophone .....	42
3. Langue et culture .....	48
Conclusion .....	49

<b>DEUXIÈME PARTIE : PROBLÉMATIQUE DE LA REPRÉSENTATIVITÉ DE LA CULTURE DANS L'ENSEIGNEMENT/ APPRENTISSAGE DE LA LANGUE FRANÇAISE DANS LES MANUELS EN ALGÉRIE .....</b>	<b>51</b>
<b>CHAPITRE I : SYSTEME EDUCATIF ET REFORMES.....</b>	<b>52</b>
Introduction.....	53
1. La première réforme .....	54
2. La seconde réforme.....	59
Conclusion .....	63
<b>CHAPITRE II : MANUELS ET ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS.....</b>	<b>64</b>
Introduction.....	65
1. Présentation globale.....	65
1.1. Le discours didactique : enseignants et manuels .....	65
1.2. Illustrations et univers de la langue .....	66
2. Les Méthodologies en vigueur.....	74
Conclusion .....	77
<b>CHAPITRE III : ANALYSE ET EVALUATION DES CONTENUS.....</b>	<b>79</b>
Introduction.....	80
1. Le manuel de 3 <sup>e</sup> année : descriptif et commentaire .....	80
2. Le manuel de 2 <sup>e</sup> année : descriptif et commentaire .....	86
2.1 Les thèmes, contenus du manuel .....	89
2.2. Analyse du projet 1 .....	89
2.3. Analyse thématique des contenus de manuels de l'enseignement de l'arabe.....	93
3. La perception de l'autre : cas des étudiants en master de français .....	98
Conclusion .....	103
<b>TROISIÈME PARTIE : LES PROBLÈMES DU VOCABULAIRE ET DE SON ENSEIGNEMENT : SON RAPPORT AVEC LA CULTURE.....</b>	<b>104</b>

CHAPITRE I : LA DIDACTIQUE DU VOCABULAIRE ET SON APPROCHE DE LA CULTURE DANS LES MANUELS.....	105
Introduction.....	106
1. Présentation de programmes et déroulement des leçons de vocabulaire.....	108
2. Analyses et commentaires .....	114
2.1. Sur l'emploi des synonymes.....	114
2.2. Les substituts lexicaux.....	119
2.3. Sur l'emploi des antonymes.....	125
3. La phraséologie : lieu de culture.....	127
4. La Polysémie : dimension fondamentale des langues .....	133
4.1. Polysémie et homonymie.....	134
4.2. Traiter la polysémie en classe.....	135
Conclusion .....	139
CHAPITRE II : LA COMPOSITION ET LA DERIVATION : UN ORDRE SPECIFIQUE DE LA CREATION DE MOTS.....	140
Introduction.....	141
1. La dérivation .....	142
2. La composition .....	143
Conclusion .....	148
CHAPITRE III : QUELQUES REFLEXIONS SUR LES DICTIONNAIRES.....	149
Introduction.....	150
1. Sur l'usage du dictionnaire bilingue et sa pertinence .....	150
2. Des dictionnaires en usage dans notre université .....	152
Conclusion .....	155
<b>QUATRIÈME PARTIE : VERS UNE NOUVELLE APPROCHE DIDACTIQUE DU VOCABULAIRE : LA LEXICULTURE.....</b>	<b>156</b>
CHAPITRE I : REFLEXIONS D'ORDRE THEORIQUE.....	157



Introduction.....	158
1. L’enseignement de la culture : une didactique problématique .....	158
1.1. Le vocabulaire et la culture et leur approche par les différentes méthodologies.....	159
1.2. Les approches actionnelles et l’enseignement actuel du vocabulaire.....	166
2. Un cadre référentiel pour une approche de la dimension culturelle de la langue par le vocabulaire.....	167
2.1. Enseigner la culture par l’entremise du vocabulaire.....	168
3. Didactique des langues cultures.....	171
3.1. Le concept de langues-cultures.....	172
3.2. Lexiculture .....	173
3.3. CCP, signifié et connotation .....	174
3.4. La charge Culturelle Partagée.....	176
4. La compétence culturelle .....	180
Conclusion .....	182
<b>CHAPITRE II: RETOUR SUR LE TERRAIN : IMPLICATIONS DIDACTIQUES .....</b>	<b>183</b>
Introduction.....	184
1. Enseigner la culture tôt .....	184
2. Faits de civilisation : savoir réagir en société.....	185
3. Didactique de la culture par les mots : référents culturels et aptitudes interprétatives...	191
3.1. Les mots à CCP .....	192
3.2. Les proverbes.....	198
3.3. Les palimpsestes verbaux culturels. ....	200
3.4. Les registres de langue.....	208
4. la littérature : moyen privilégié d’apprentissage de la culture.....	211
Conclusion .....	218
<b>CHAPITRE III : ÉVALUER LA COMPÉTENCE CULTURELLE : NOUVELLE PROBLÉMATIQUE.....</b>	<b>219</b>

Introduction.....	220
1. Rétrospective sur l'évaluation .....	220
2. Évaluer autrement : un nouveau cadre référentiel .....	222
Conclusion .....	228
<b>CONCLUSION GENERALE .....</b>	<b>229</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>235</b>
<b>TABLE DES MATIERES .....</b>	<b>245</b>
<b>RESUME.....</b>	<b>251</b>

## Résumé

L'enseignement du français langue étrangère ne semble pas accorder une quelconque spécificité à l'apprentissage du vocabulaire qui est central dans la langue et partant dans la communication. Aujourd'hui, que l'enseignement des langues étrangères s'est recentré sur une dimension nouvelle, la culture, reconnue comme incontournable dans l'apprentissage, le vocabulaire apparaît comme le lieu même où réside en puissance celle-ci. Il s'agit pour nous de poser, d'abord, la problématique de la dimension culturelle de la langue française en Algérie, en rapport à son histoire dans le pays et son impact sur son enseignement, aujourd'hui. Ce qui ne va pas sans une réflexion sur la présence française et l'empreinte qu'elle a laissée dans le vécu des natifs. L'analyse des manuels, support pour l'enseignement du français, toujours actuel, doit révéler si la dimension culturelle est prise en charge et comment. Enfin, nous terminerons par des propositions de remédiation dans une optique de renouvellement pour la prise en charge de cette dimension.

### الملخص

ان تدريس اللغة الأجنبية الفرنسية لا يمنح أي خصوصية فيتعلم المفردات اللغوية والتي هي اساس البلاغة . حيث تقتصر عمليات تيسير التعليم في التقاليد التي تلزم دراسة النصوص و ايضا على تفسير وفهم معنى الكلمة في السياق الذي تظهر فيه، ويرتكز تدريس اللغات الاجنبية اليوم على البعد الجديد الا و هو الثقافة . لا مفر من الاعتراف ان الثقافة اساسية في التعلم، لان البلاغة هي المقصد الوحيد للثقافة و يكمن الأمر بالنسبة لنا من طرح مشكلة تعليم المفردات FLE في الجزائر و علاقاتها مع تعليم الثقافة في ان الامر الذي لا يتماشى دون التفكير في التعليمات والنظريات التي هي السبب وراء هذا القيد، يجب تحليل الكتب المدرسية المساعدة في تعليم اللغة الفرنسية و الكشف عما إذا كان البعد الثقافي ملم به و ان كان كذلك فكيف ذلك . وأخيرا، ننهي عملنا بمقترحات تدمجية لتغطية البعد الثقافي.

### Abstract

The teaching French foreign language does not seem to grant any specificity to the apprenticeship of the vocabulary, which is central in the language and runner in the communication. The processes of facilitation of its teaching remain of those of the tradition, in other words, it is taken care on the occasion of the study of texts and limits itself to the explanation and the understanding of the word in the context where it appears. Today, that the foreign languages teaching refocused on a new dimension, the culture, recognized as major in the apprenticeship, the vocabulary appears as the place where lives(lies) in power the culture. It is a question for us of putting the problem of the teaching of the vocabulary FLE in Algeria and its relationships with the teaching of its culture. What does not go without a reflection on its teaching and a known reflection the theories which underlie the current didactics. The analysis of manual workers, support, for the teaching French has to reveal if the cultural dimension is taken care and how. Finally, we shall end with proposals of remediation for the care of the cultural dimension.