

UNIVERSITÉ SAAD DAHLAB DE BLIDA

Faculté des Lettres et Sciences Sociales
Département de Français

MEMOIRE DE MAGISTERE

En Langue Française
Spécialité : Didactique

RÔLE DE LA COMPÉTENCE SOCIOCULTURELLE DANS LA
COMPRÉHENSION DES TEXTES JOURNALISTIQUES CHEZ
LES ÉTUDIANTS DE PREMIÈRE ANNÉE DE LICENCE DE
FRANÇAIS

Par

Djazia ABED

Devant le jury composé de :

D. BRAKNI	Maître de conférence, U. de Blida	Présidente
A. LOUNISSI	Maître de conférence, U. d'Alger	Examineur
A. LAISSAOUI	Chargé de cours, U. de Blida	Examineur
M. RISPAIL	Maître de conférence, U de Grenoble	Rapporteur

Blida, Janvier 2006

RÉSUMÉ

Cette étude part du constat que des étudiants de français en Algérie, étudiant cette langue depuis neuf ans au moins, semblent parfois incapables de décrypter un texte simple, par manque de connaissances liées à la culture plus qu'à la langue française. Nous appelons socio-culturelle la compétence qui inclut des savoirs sur la culture française, au sens de l'ensemble des valeurs et principes qui régissent la vie de la communauté française, voire francophone, autant que les habitudes de vie et la mise en pratique de ces principes, dans des contextes sociaux variés. Nous nous sommes demandé si cette compétence pouvait s'enseigner et dans quelles conditions. Mais, en amont de cet éventuel enseignement, il nous a paru utile d'explorer en quoi ces savoirs culturels et sociaux pouvaient influencer sur la compétence de communication, particulièrement en lecture, d'apprenants ayant déjà une relativement bonne maîtrise du français. Notre enquête porte donc sur la construction du sens de textes journalistiques simples et courts (chroniques de la revue *Télérama*), proposés à des étudiants de 1^{ère} année universitaire : la lecture de 4 textes a été suivie de questionnaires écrits distribués à ces étudiants pour identifier leurs difficultés de compréhension et leurs stratégies pour y remédier. L'analyse quantitative et qualitative de leurs réponses nous permet de mesurer les enjeux de la dimension socio-culturelle pour lire, comprendre une langue et communiquer en général. Notre étude s'appuie sur une exploration conceptuelle et la mise en relation des notions de langue, culture et communication, et débouche sur quelques pistes didactiques, touchant à l'enseignement et la formation des enseignants.

ملخص

هؤلاء الطلبة درسوا هذه اللغة نطلق في هذه الدراسة من معاينة واقع الطلبة الجامعيين المتخصصين في دراسة اللغة الفرنسية. لمدة لا تقل عن تسع سنوات، و مع ذلك نجدهم في بعض الأحيان غير قادرين على فهم نص بسيط بالفرنسية، و ذلك لعدم حيازتهم على معلومات و معارف تتعلق بالمجتمع و الثقافة الفرنسية أكثر من ارتباطها باللغة في حد ذاتها.

نستعمل، خلال هذه الدراسة مصطلح "الكفاءة السوسيو ثقافية" للدلالة على الكفاءة التي تتضمن المعرفة بالثقافة الفرنسية، من حيث مجموعة القيم و المبادئ التي تسير الحياة في المجتمع الفرنسي (و المجتمعات التي تستعمل اللغة الفرنسية في تعاملاتها) و العادات اليومية، و كذلك استعمال هذه المبادئ و الممارسات في أطر اجتماعية متعددة و مختلفة، من أجل تحقيق التواصل مع الغير.

: هل يمكن لهذه الكفاءة أن تدرس؟ و تحت أي شروط يتم ذلك؟ في هذا الإطار، نطرح التساؤل التالي

للإجابة عن هذا التساؤل، بدا لنا من الضروري أن نبين كيف يمكن لهذه المعرفة بالثقافة و المجتمع الآخر أن تؤثر على اكتساب كفاءة التواصل اللغوي عند المتعلم الذي يحسن نوعا ما اللغة الفرنسية، و خاصة عن طريق القراءة.

يرتكز بحثنا على دراسة ميدانية تمت في جامعة سعد دحلب بالبلدية، أين قدمنا أربعة نصوص صحفية قصيرة و ذات لغة بسيطة لطلبة السنة الأولى تخصص لغة فرنسية. هذه النصوص كانت مرفقة بسلسلة من الأسئلة المكتوبة هدفنا من خلالها إلى تقييم فهم الطلبة لهذه النصوص و كذا معرفة الصعوبات التي واجهتهم و استراتيجياتهم من أجل تخطي هذه الصعوبات.

بعدها، قمنا بتحليل أجوبة الطلبة من حيث الكم و الكيف، و ذلك لنتمكن من قياس أهمية الكفاءة السوسيو ثقافية في القراءة، البناء، فهم اللغة و كذا التواصل بصفة عامة.

اللغة- الثقافة و التواصل. ننهي بحثنا هذه الدراسة تعتمد على تقديم بعض المفاهيم، و كذا المقاربة بين المصطلحات التالية: بتقديم بعض الاقتراحات التعليمية و الميدانية فيما يخص التعليم و تكوين الأساتذة.

REMERCIEMENTS

Je tiens à exprimer ma sincère gratitude à madame Marielle RISPAIL, ma directrice de recherche, pour sa grande disponibilité. Ses commentaires m'ont permis d'enrichir ma démarche et ma réflexion. Son dynamisme, ses connaissances et l'amour qu'elle a pour son travail me donnaient la force et le courage pour continuer pendant les moments difficiles.

Mes amis, ma famille et particulièrement mon époux m'ont tous aidé dans la réalisation de ce travail et je leur suis profondément reconnaissante de l'intérêt qu'ils lui ont accordé et du soutien moral qu'ils m'ont apporté.

Je tiens à remercier également M. Mansouri et Mlle Ben Brahim pour les lectures qu'ils ont faites de mon mémoire et les orientations qu'ils m'ont suggérées.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ.....	1
REMERCIEMENTS	3
TABLE DES MATIÈRE	4
LISTE DES ILLUSTRATIONS ET TABLEAUX	6
INTRODUCTION : Motivations, problématique et hypothèses	8
1- FONDEMENTS THÉORIQUES	13
1.1. LANGUE, CULTURE ET COMMUNICATION	13
1.1.1. La langue : vecteur de culture	14
1.1.2. La langue : un moyen de communication	15
1.1.3. La compétence de communication	17
1.2. LA COMMUNICATION PAR L'ÉCRIT	20
1.2.1. La communication écrite	21
1.2.2. La compétence de lecture	22
1.2.3. Qu'est ce que comprendre l'écrit ?	24
1.3. LA COMPÉTENCE SOCIOCULTURELLE	26
1.3.1. Essai de définition	27
1.3.2. Constitution de la compétence socioculturelle	30
1.3.2.1. L'imaginaire ethno-socioculturel	30
1.3.2.2. Les mots à charge culturelle partagée	32
1.3.2.3. Les représentations partagées	32
2- CHOIX MÉTHODOLOGIQUES	36
2.1. Choix du public.....	36
2.2. Choix du support.....	38
2.3. Présentation des questionnaires.....	41
2.4. Recueil de données et déroulement de l'enquête.....	49

3- RECUEIL, ANALYSE ET EXPLOITATION DES DONNÉES.....	53
3.1. Dépouillement des résultats des questionnaires.....	53
3.2. Analyse des résultats	67
3.3. Synthèse et commentaire des résultats.....	98
3.3.1. Synthèse des résultats	99
3.3.2. Réponse aux hypothèses	105
3.3.3. Interprétation et prolongement	106
3.3.3.1. Intérêt de la compétence socioculturelle pour la classe de français	106
3.3.3.2. Peut-on enseigner la compétence socioculturelle ?	109
3.4. Proposition de pistes didactiques	115
3.4.1. Les objectifs du programme scolaire	116
3.4.2. Les pratiques de classe	117
3.4.3. La formation des enseignants	120
CONCLUSION	124
APPENDICES	126
RÉFÉRENCES	138

LISTE DES ILLUSTRATIONS ET TABLEAUX

Schéma 1 : Les éléments pertinents d'une situation de production.	21
Schéma 2 : Les composantes de la compétence socioculturelle.	34
Tableau 1 : Explicitation des hypothèses présentées aux apprenants dans la première question du quatrième questionnaire.	48
Questionnaire sur le premier texte :	
Tableau 2 : Tableau récapitulatif des réponses non attendues à la première question (a)	68
Tableau 3 : Tableau récapitulatif des réponses non attendues à la première question (b)	70
Tableau 4 : Tableau récapitulatif des réponses non attendues à la première question (c)	72
Tableau 5 : Tableau récapitulatif des réponses non attendues à la deuxième question (a)	73
Tableau 6 : Tableau récapitulatif des réponses non attendues à la deuxième question (b)	74
Tableau 7 : Tableau récapitulatif des réponses non attendues à la deuxième question (c)	76
Questionnaire sur le deuxième texte :	
Etude du titre :	
Tableau 8 : Tableau récapitulatif des réponses non attendues à la première Question	79
Tableau 9 : Tableau récapitulatif des réponses non attendues à la deuxième question	80
Lecture du texte :	
Tableau 10 : Tableau récapitulatif des réponses non attendues à la première question	82-83
Tableau 11 : T tableau récapitulatif des réponses non attendues à la deuxième question	84
Tableau 12 : Tableau récapitulatif des réponses non attendues à la troisième question	85

Questionnaire sur le troisième texte

Etude du titre :

Tableau 13 : Tableau récapitulatif des réponses non attendues à la deuxième question	87
--	----

Lecture du texte

Tableau 14 : Tableau récapitulatif des réponses non attendues à la première Question	89
--	----

Tableau 15 : Tableau récapitulatif des réponses non attendues à la deuxième question	90
--	----

Tableau 16 : Tableau récapitulatif des réponses non attendues à la troisième question	91
---	----

Questionnaire sur le quatrième texte

Etude du titre :

Tableau 17 : Tableau récapitulatif des hypothèses choisies par les Apprenants	93
---	----

Lecture du texte

Tableau 18 : Tableau récapitulatif des réponses non attendues à la première Question	95
--	----

Tableau 19 : Tableau récapitulatif des réponses non attendues à la deuxième question	97
--	----

INTRODUCTION

Notre modeste expérience d'enseignante dans divers paliers, y compris le supérieur, nous a permis de faire le constat suivant : nos élèves, même ceux qui maîtrisent relativement bien le système linguistique français, trouvent d'énormes difficultés à comprendre certains textes sociaux français, et particulièrement les articles de presse dans lesquels apparaissent des proverbes, des métaphores, des expressions figées, des noms de lieux et de personnages historiques, etc., alors que ces textes ont un contenu relativement simple et souvent concret, voire quotidien. Leur maîtrise linguistique du français ne leur permet pas de saisir le sens d'un énoncé comme « *c'est une personne pas très catholique* » : en effet, la compréhension de cette expression lexicalisée est loin de se limiter à l'interprétation linguistique du mot « *catholique* », qui désigne une personne dont la religion est le catholicisme, elle relève plutôt du contexte social et culturel du français selon lequel l'expression désigne une *personne malhonnête, qui n'inspire pas confiance*, faisant appel ainsi au catholicisme en tant que valeur et garantie d'honnêteté morale. Prenons un autre exemple : dans « *nous avons reçu un communiqué de Matignon* », le terme « *Matignon* », ne désigne pas une simple localisation dans l'espace parisien, ce n'est pas un lieu ordinaire, c'est la résidence officielle du Premier ministre français ; et l'expression désigne donc le contenant pour le contenu (le lieu pour le ministre), comme lorsqu'un Français dit « je rêve d'une bouteille », pour dire qu'il rêve de boire un peu de vin ...

La méconnaissance de ce sens implicite, ou de cette métaphore (plus précisément de cette métonymie) empêche la majorité des élèves de décrypter le sens de l'énoncé et bloque ainsi la compréhension. Nous trouvons donc que la langue ne prend sens que dans un contexte social et culturel, ainsi que dans les allusions qu'elle y fait. C'est cette réalité qui a éveillé en nous l'intérêt pour aborder, dans le cadre de notre projet de magistère, la compétence socioculturelle et son rôle dans la compréhension des textes sociaux et notamment les articles de presse.

La problématique que nous posons est donc la suivante : **quels sont les enjeux de la compétence socioculturelle pour la maîtrise de la lecture en français ?**

Pour répondre à cette problématique, nous avons établi trois hypothèses qui s'enchaînent :

H1 : La méconnaissance d'éléments socioculturels peut troubler voire empêcher la compréhension de textes sociaux courants.

H2 : La compétence socioculturelle est faite de savoirs (connaissances de sigles, de noms propres historiques et géographiques, etc.) et de savoir-faire (mettre en relation des éléments apparemment disparates, expliciter des implicites, etc.)

H3 : Les lecteurs étudiants mettent en place des stratégies actives de remédiation pour comprendre un texte lorsqu'ils se heurtent à des obstacles socioculturels.

Bien sûr cette liste n'est pas exhaustive. En étudiant un corpus important de textes de ce genre, on pourrait faire une liste plus complète, et surtout une liste des catégories linguistiques à explorer (sigles, collocations, noms propres employés comme noms communs, mots valises, etc.), mais tel n'est pas notre objectif dans ce travail.

Notre objectif est de montrer que l'acquisition d'une capacité à comprendre les documents sociaux français est étroitement liée à l'acquisition d'une compétence socioculturelle, au sein d'une pédagogie centrant son intérêt sur la communication intra et interculturelle. Ceci a pour but de former des citoyens aptes à s'ouvrir sur le monde extérieur et à gérer les malentendus pouvant intervenir en situations quotidiennes d'échange. Nous postulons que développer cette capacité en langue étrangère peut aider à communiquer dans toutes situations, y compris dans sa propre culture ou dans d'autres cultures que celle de la francophonie.

Pourquoi avons nous choisi d'intervenir en compréhension de l'écrit ? :

Nous avons choisi de mener notre recherche en compréhension de l'écrit plutôt qu'en production parce que, d'une part la majorité des supports utilisés par les enseignants dans l'élaboration de leurs cours sont écrits : livres, manuels, articles. D'autre part, l'Institution éducative vise l'acquisition d'une compétence à comprendre l'écrit pour pouvoir plus tard exploiter une documentation, scientifique ou d'utilisation courante, qui n'est accessible qu'en français ou en anglais, dans la vie professionnelle

ou étudiante. En plus, nos élèves ont et auront besoin de comprendre l'écrit même en dehors du contexte scolaire, dans leur vie sociale ou professionnelle, et nous pensons que les résultats de notre intervention seront plus visibles en compréhension qu'en production : en effet, les malentendus n'interviennent pas en production, on peut comprendre un "étranger" parlant français, mais ce dernier peut ne pas comprendre un natif dans son usage courant du français, à l'écrit comme à l'oral. Enfin, nos apprenants lisent souvent des textes sociaux, surtout en dehors de la classe, reflétant l'environnement social, politique et culturel de la langue française: articles de presse, affiches publicitaires, textes de littérature française, messages sur Internet, etc. Ces textes sont utiles pour l'apprentissage du français. Ils sont de plus la lecture normale d'un francophone qui veut se tenir au courant de la réalité des pays qui ont en partage la langue française.

On peut nous objecter que la réception orale pose peut-être les mêmes problèmes. Mais nous répondons que la variable interculturelle intervient surtout à l'écrit, ou plutôt de façon plus criante, car à l'oral, on peut toujours questionner l'interlocuteur sur une expression qui fait problème, on peut aussi s'aider du contexte de production du discours qui donne des indications de sens, ou de la gestuelle du locuteur, qui souvent fait sens grâce au non verbal. Mais à l'écrit, on est seul face au texte, sans aide, et les risques d'erreurs ou de malentendus sont donc entiers.

Avec quel public ?

Nous allons travailler avec un public de jeunes adultes, en première année de Licence de français. Ces étudiants sont exposés à la langue française tous les jours, en salle de cours et ailleurs par le biais de la parabole et d'Internet. Ils ont fait neuf ans de français, on peut donc imaginer que la dimension socioculturelle de la langue qu'ils apprennent ne leur est pas étrangère.

L'objectif de notre travail est de prouver d'abord que la compétence à interpréter les données sociales, politiques, historiques et culturelles d'une langue n'est pas sans incidence sur la compréhension des textes écrits dans cette langue. Ensuite de montrer que cette compétence peut être organisée autour de quelques domaines de

connaissances que nous pouvons identifier pour en faire plus tard des objets d'enseignement.

Organisation du travail :

Nous avons réparti notre projet en trois phases:

-Une première partie consacrée aux fondements théoriques sur lesquels repose notre problématique, elle se compose de trois chapitres à visée conceptuelle :

Dans le premier, nous allons aborder la langue dans sa définition sociologique et pragmatique : d'une part, elle reflète la culture de la communauté qui l'utilise ; de l'autre, elle permet la communication entre les membres de cette communauté. Nous commencerons par le lien entre langue et culture, en sollicitant particulièrement les réflexions de M. BYRAM à ce sujet. Ensuite, nous poserons la langue en tant que moyen de communication, en partant du renouvellement méthodologique de l'enseignement des langues suite aux besoins surgis après la deuxième guerre mondiale. Ces besoins ont appelé à enseigner impérativement les langues en vue d'acquérir une compétence de communication. Nous allons nous appuyer sur les définitions que certains chercheurs ont données au concept de « compétence de communication », en particulier MOIRAND, BOYER et la rédaction du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.

Dans le second chapitre, que nous avons intitulé « La communication par l'écrit », nous partons du fait que la lecture est une situation de communication écrite. Nous allons essayer de définir la compétence de lecture ainsi que l'acte de lire. Nous évoquerons également les opérations cognitives mises en œuvre dans la construction du sens d'un message écrit (le processus de compréhension) et nous poserons les limites de la seule connaissance linguistique pour construire le sens.

Le troisième chapitre, enfin, est consacré à la compétence socioculturelle que nous allons essayer de définir en présentant les éléments qui la constituent, à savoir l'imaginaire socioculturel, les mots à charge culturelle partagée et les représentations partagées. Dans ce volet, nous convoquerons, entre autres, les réflexions de BOYER, GALISSON, BYRAM et ZARATE. Nous évoquerons aussi dans ce chapitre la question de l'enseignement de cette compétence, en expliquant

les enjeux d'un tel enseignement. Nous voudrions démontrer l'intérêt de la compétence socioculturelle dans la classe de langue et sa nécessité dans l'enseignement des langues en général.

- Une deuxième partie sera consacrée à la présentation de la méthodologie que nous avons suivie pour vérifier nos hypothèses mentionnées ci-dessus. Elle contient la présentation du public avec lequel nous avons travaillé, les raisons pour lesquelles nous avons choisi le magazine hebdomadaire français *Télérama* comme support, ainsi que la façon dont s'est déroulée l'enquête par des questionnaires sur la compréhension des textes choisis et la façon dont nous avons décidé de traiter nos résultats.
- Une troisième partie, enfin, sera consacrée à l'étude mise en place proprement dite. Nous allons présenter le recueil de données, une analyse détaillée des réponses des apprenants et un commentaire final à travers lequel nous présenterons la vérification de nos hypothèses de départ.

Des annexes et une bibliographie sont données à la fin de ce mémoire.

CHAPITRE 1

FONDEMENTS THÉORIQUES

1.1. LANGUE, CULTURE ET COMMUNICATION

Avant de débiter notre étude, nous avons besoin de définir les termes qui en constituent le centre, et de confronter peut-être les différentes définitions qu'en donnent les chercheurs spécialistes de la didactique des langues et des cultures.

Dans une perspective sociolinguistique (étude des langues dans leurs rapports aux sociétés), le terme « langue » définit tout idiome remplissant deux fonctions sociales fondamentales : la communication et l'identification. Une langue n'est donc pas seulement un moyen de s'exprimer, de se dire, c'est aussi une façon de penser et de voir le monde. C'est pourquoi, au lendemain de la deuxième guerre mondiale, pour dépasser un événement fait de fractures et d'exclusion de l'Autre, l'enseignement des langues a connu un bouleversement méthodologique s'appuyant sur la fonction communicative du langage. Selon S. MOIRAND [1], " *il fallait favoriser les échanges linguistiques oraux entre les peuples, les nations, les communautés, les individus de langues maternelles différentes* ». Cependant, la notion de communication a longtemps ignoré la dimension sociologique et culturelle de la langue : pourtant on ne peut que mal communiquer avec celui qu'on ne connaît pas un tant soit peu. En effet, la communication ne peut être exhaustivement accomplie sans prendre en compte la part de la culture inhérente à la langue dans laquelle elle se déroule et qu'intègre chaque locuteur. Dans ce chapitre, nous allons présenter la langue d'abord en terme culturel, puisque toute langue est un vecteur de culture ; puis en terme communicatif, étant donné que la langue est un moyen de communication. Dans cette deuxième présentation, nous rappellerons et confronterons diverses définitions que les chercheurs ont attribuées au concept de " communication " .

1.1.1. La langue : vecteur de culture

Nous l'avons dit, une langue n'est pas seulement un moyen de s'exprimer, c'est aussi une façon de penser, de voir le monde et d'agir. Elle est étroitement liée à la culture de la communauté qui l'utilise. Elle en est le miroir qui reflète les valeurs, les principes et les pratiques culturels. Sinon, comment expliquer le fait que nous n'ayons d'informations sur les civilisations des peuples qu'à travers la langue parlée ou écrite ¹? M. BYRAM [2] affirme que *"Tout d'abord, la langue, et ses variantes –dialecte ou sociolecte- est une des manifestations ouvertes de l'identité culturelle auxquelles on est confronté dans la vie quotidienne"*. En effet, le vocabulaire utilisé par les interlocuteurs véhicule, souvent à leur insu, leur appartenance sociale, professionnelle, politique et idéologique. On peut établir des correspondances sociales et politiques à travers le choix des entités linguistiques à employer dans les situations de communication. Ainsi, souvent et sans en faire un dogme, on peut dire qu'une personne qui tient des propos racistes dévoile un trait de son caractère ; de même, quelqu'un qui défend les propos de tel candidat aux élections présidentielles affiche son affinité politique, et un autre qui emploie le registre d'une certaine classe sociale manifeste son appartenance, ou son désir d'appartenance à cette classe. La langue est un produit social, porteur d'une certaine vision du monde, d'une façon de penser et d'organiser la société. Toute langue véhicule donc une culture ou une sous-culture, c'est-à-dire, sans vision hiérarchisée, un ensemble d'idées et de façons de vivre inclus dans un ensemble culturel plus grand.

Dans les pratiques langagières et nos façons de nous exprimer, nous faisons souvent appel à des croyances religieuses et politiques, à des mythes, à des symboles identitaires, à des expressions figées qui sont aussi des constituants de la culture, car ils nous ont été transmis par notre environnement familial ou amical. Ainsi, la langue présente en elle-même les valeurs et les significations de la culture d'un groupe donné : langue et culture sont donc indissociables.

Cette relation inévitable entre langue et culture ne peut pas être sans incidence sur l'enseignement des langues qui ne peut plus ignorer l'interaction entre le linguistique

¹ Il faut ajouter à cela d'autres objets culturels, comme l'habitat ou la façon de se vêtir, ou d'utiliser l'espace, qui ne relèvent pas de notre domaine d'étude.

et le culturel. Tout enseignement d'une langue implique alors une prise en compte de l'environnement culturel dont émane la langue en question. Apprendre une langue c'est, ou ce serait dans l'idéal, donc apprendre une culture afin de communiquer efficacement en situations d'échanges quotidiens réelles.

La langue est un produit social, porteur d'une certaine vision du monde, d'une façon de penser et d'organiser la société. Toute langue véhicule donc une culture, et cette culture est, autant que possible, à transmettre en situation d'enseignement, au même titre que la langue et de façon concomitante à elle, car elles s'éclairent l'une l'autre.

Mais au-delà de la culture qu'elle véhicule, la langue est aussi un instrument de communication. C'est ce que nous allons expliquer à présent, en définissant le concept de communication et les composantes qui le caractérisent.

1.1.2. La langue : un moyen de communication

La langue, dans sa définition première, est un code commun à un groupe social ou une communauté linguistique donnée. Selon le dictionnaire Larousse [3], c'est un « système de signes verbaux propres à une communauté d'individus qui l'utilisent pour s'exprimer et communiquer entre eux ». De même, d'après le dictionnaire Hachette [4], la langue est un « ensemble de signes vocaux ou graphiques qui constituent l'instrument de communication d'une communauté donnée : la langue française, créole, langue maternelle ». Ainsi, les membres d'une communauté linguistique ont, en partage, un code qui leur permet d'établir des contacts afin d'exprimer des opinions, des sentiments, une certaine vision du monde, de transmettre des informations et d'interagir ensemble. Ceci conditionne la situation de communication telle que définie par GALISSON et COSTE dans leur Dictionnaire de Didactique des Langues :

« Une situation de communication implique un acte qui consiste à transmettre une information (un message), dans une situation spécifique (contexte), à l'aide d'un système d'unités (signes, signaux, symboles). L'information est émise à partir d'une source (émetteur, destinataire, allocuteur). Elle est destinée à une cible (récepteur, destinataire, allocutaire). Le message produit passe par un canal (téléphone, radio, journal) et a généralement des fonctions (...) » [5].

Par ailleurs, dans une situation de communication, il y a un échange interactif entre des individus situés socialement à travers des signes vocaux, en cas de conversations téléphonique ou en face à face, ou graphiques, en cas d'échange épistolaire ou par messages écrits dans différentes formes (articles de presse, romans, affiches publicitaires, etc.). Cette communication est tronquée voire impossible si l'émetteur et le récepteur du message ne possèdent pas le même code, ne comprennent pas la même langue.

La communication peut être écrite, elle implique alors selon S. MOIRAND [6], "*un scripteur écrivant à un ou plusieurs lecteur(s), ou bien des lecteurs lisant la production d'un scripteur ; production et réception ayant lieu à un moment et dans un lieu déterminés, pour des raisons données et avec des objectifs précis*". L'absence de la réception immédiate du message écrit nous fait dire que la communication écrite est différée. Le lecteur ne partage pas avec le scripteur la même situation d'énonciation et ne peut pas l'interrompre, d'où la nécessité, pour un écrit, d'être plus construit.

Toutefois, il existe des situations de communication où les participants partagent le même code linguistique et n'arrivent pas à entretenir une communication véritable et des échanges corrects : cela met en valeur le fait que le code linguistique ne suffit pas pour communiquer puisque le contexte culturel et discursif participe à la construction du sens d'un texte, qu'il soit écrit ou oral. À titre d'exemple, dans un article de presse, l'énoncé « 20 % des Français vivent avec le RMI » est incompréhensible pour un lecteur qui ne sait pas qu'en France, le RMI (Revenu Minimal d'Insertion) est une allocation versée par les services sociaux pour aider les gens qui ne travaillent pas ou qui ont un revenu bas. Communiquer donc ne s'appuie pas uniquement sur la connaissance du système linguistique de la langue mais aussi sur la mise en œuvre de cette connaissance en fonction du contexte social.

Plusieurs composantes sont en corrélation pour que l'individu puisse gérer convenablement une situation de communication, et donc avoir une compétence de communication relativement complète et satisfaisante que nous définirons ci-dessous.

1.1.3. La compétence de communication :

Le concept de " compétence de communication " a été créé par D. HYMES dont le domaine de travail est l'ethnographie de la communication. Partant de l'idée selon laquelle les aptitudes du sujet parlant ne se réduisent pas à la seule connaissance de la langue, HYMES a élaboré une théorie de la "compétence communicative", que l'on peut définir comme l'ensemble des aptitudes permettant au sujet parlant de communiquer efficacement dans des situations spécifiques. Il trouve que :

« les membres d'une communauté linguistique ont, en partage, une compétence de deux types : un savoir linguistique et un savoir sociolinguistique ou, en d'autres termes, une connaissance conjuguée de normes de grammaire et de normes d'emploi » [7]

Ainsi, pour communiquer, il ne suffit pas de savoir produire un nombre infini d'énoncés corrects et cohérents, mais il faut être capable d'utiliser ces énoncés de manière cohérente et intelligible en fonction du contexte social, dans des situations variées de communication, et de comprendre les énoncés formés par des interlocuteurs. Les participants à cette communication adaptent leur discours "*en prenant en compte les facteurs externes qui le conditionnent, tels que le cadre spatiotemporel, l'identité des participants, leur relation et leurs rôles, les actes qu'ils accomplissent, leur adéquation aux normes sociales, etc.*", comme le souligne Le Dictionnaire de Didactique du Français Langue Etrangère et Seconde [8].

Partant des travaux de HYMES, la notion de compétence de communication a été introduite en didactique. Plusieurs chercheurs l'ont reprise avec plus de précision. Nous en citons quelques uns :

S. MOIRAND [1] identifie quatre composantes de la compétence de communication :

"- *Une composante linguistique* : c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue ;

-*Une composante discursive* : c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des différents types de discours, de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés :

-*Une composante référentielle* : c'est-à-dire la connaissance des domaines d'expériences et des objets du monde et de leurs relations. Elle est extralinguistique ;

-*Une composante socioculturelle* : c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux riches culturellement tels que les symboles, les mythes, les dates et lieux historiques, etc."

C'est sur cette composante que nous nous attarderons particulièrement dans notre étude, pour essayer d'en déterminer quelques éléments qui pourraient devenir des objets d'enseignement.

De son côté, H. BOYER [9] considère la compétence de communication comme une « *compétence complexe* » qui « *repose sur un ensemble d'au moins cinq types de maîtrises* », donc au moins cinq composantes qui sont autant de micro-compétences :

- "*Une composante-compétence sémiotique ou sémio linguistique*, qui intègre des savoirs et des savoir-faire, des représentations (images, attitudes,...) concernant évidemment la langue [...] mais également d'autres systèmes signifiants associés au linguistique, comme la gestualité, la mimique à l'oral, ou la graphie, la ponctuation à l'écrit [...]

- *Une composante-compétence référentielle*, [...] qui concerne les savoirs, les savoir-faire et les représentations (plus ou moins "scientifiques") de l'univers auquel renvoie/ dans lequel circule telle (ou telles) langue(s) [...]

- *Une composante-compétence discursive-textuelle*, c'est-à-dire [...] les représentations et la maîtrise effective des divers fonctionnements textuels et la mise en discours [...] qui permettent par exemple de construire/ de reconnaître une démonstration, un récit, etc. [...]

- *Une composante-compétence sociopragmatique* : des savoirs et des savoir-faire, des représentations (en particulier de type évolutif) concernant tout spécialement la mise en œuvre d'objectifs pragmatiques conformément aux diverses normes et légitimité, les comportements langagiers dans leur dimension interactionnelle et sociale [...];

- *Une composant- compétence ethno-socioculturelle* qui concerne la maîtrise des connaissances, des opinions et des représentations collectives, en relation avec les diverses identités (sociales, ethniques, religieuses, politiques,...) qui coexistent sur le " marché culturel". Nous pensons que la compétence socioculturelle de Moirand se retrouve à la fois dans la compétence référentielle et dans la compétence ethno-socioculturelle de Boyer, qui ajoute la dimension des « représentations » dans sa définition.

En l'an 2000, Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues présente la compétence de communication comme la résultante de trois composantes constituées principalement de savoir, d'habiletés et de savoir-faire. Il s'agit de :

- "*La compétence linguistique*" relatif aux savoirs et savoir-faire lexicaux, phonétiques, grammaticaux et syntaxiques de la langue en tant que telle, sans prendre en compte les variations sociolinguistiques et ses réalisations pragmatiques ;

- "*La compétence sociolinguistique*" relative aux données socioculturelles de l'utilisation de la langue. Elle agit sur toute communication particulièrement celle entre des individus de cultures différentes, puisqu'elle fait appel aux normes sociales comme les règles de politesse, les rituels fondamentaux.

- "*La compétence pragmatique*" relative à l'utilisation de la langue à travers la réalisation de fonctions langagières, d'actes de parole. Elle est en étroite relation avec la " maîtrise du discours, sa cohésion et sa cohérence, le repérage des types et genres textuels, des effets d'ironie, de prosodie" [10].

Quels sont donc les points communs et les variations de ces diverses définitions ? Bien sûr, les éléments distingués et décrits varient d'un auteur à l'autre. Mais on identifie dans toutes les recherches des éléments cognitifs (des savoirs à connaître) et des éléments pragmatiques (des pratiques à connaître et mettre en œuvre).

Nous pouvons remarquer que la compétence de communication, telle que les références citées l'ont définie, est perçue comme la capacité à prendre en compte la dimension linguistique et extralinguistique de la langue. Cependant, les apprentissages linguistiques ont longtemps focalisé l'attention et réduit l'enseignement / apprentissage d'une langue à la seule dimension linguistique.

Or, l'apprentissage d'une langue n'est pas un savoir neutre, il implique la découverte de l'Autre, de sa société et de sa culture. C'est pourquoi on parle actuellement de « l'enseignement/apprentissage des langues et des cultures » : c'est ce que certains chercheurs, faisant de ce domaine une science à part entière (autour de Robert GALISSON), appellent la didactologie. M. ABDALLAH-PRETCEILLE affirme que *" culture et communication se soutiennent mutuellement et ne prennent sens que l'une par rapport à l'autre"* [11]. Alors si l'on vise à installer, chez les apprenants d'une langue, une compétence de communication, il serait nécessaire d'intégrer harmonieusement, les données linguistiques et socioculturelles de la langue en question. Paroles et actes de parole pourraient faire croire que la communication couvre surtout le domaine de l'oral. Mais les composantes de la compétence communicative apparaissent également dans les situations où la communication est écrite. C'est ce que nous allons développer dans les pages qui suivent.

1.2. LA COMMUNICATION PAR L'ÉCRIT

En définissant la langue comme un moyen de communication, nous avons dit que cette dernière (la communication) peut être écrite. Ce chapitre s'intéresse à la communication par les textes écrits : nous allons définir l'acte de lire dans une perspective visant l'acquisition d'une compétence de lecture après avoir précisé que la lecture est une situation de communication écrite, dans son volet de réception. Nous expliquerons ensuite les procédés établis par l'apprenant lecteur afin de comprendre un texte écrit. Enfin, nous discuterons de la relation entre la lecture et la compétence socioculturelle.

1.2.1. La communication écrite

Le langage a, pour longtemps, été considéré comme la seule expression de la pensée, négligeant ainsi son rôle majeur, celui d'assurer la communication entre les individus et les groupes sociaux. Il en est de même pour le texte écrit, étudié dans son aspect exclusivement littéraire et défini souvent, selon G. VIGNER [12] comme "*un assemblage de mots sur la nature et la fonction duquel il ne semblait guère utile de s'interroger*", comme "*une sorte de données naturelles qui permettait à un auteur de s'exprimer*". Or, ce chercheur trouve que le texte écrit doit être considéré comme "*une modalité d'utilisation du langage en vue d'assurer la communication entre deux ou plusieurs interlocuteurs*".

En effet, si communiquer c'est adresser un message à quelqu'un sur un sujet déterminé, avec une intention précise, interprété éventuellement selon sa propre expérience et exprimé selon les règles spécifiques de l'utilisation du langage, il est logique de dire que le texte écrit assure cette fonction qui est la communication. A la différence de l'oral, la communication écrite est différée, par conséquent, le scripteur se fait des représentations, une image sur ses lecteurs, il anticipe sur leurs attitudes et leurs réactions au moment de la réception du message puisqu'il ne peut pas y assister. Et à son tour, le texte écrit doit permettre au lecteur de se représenter le scripteur au moment où il a écrit. Cela est possible grâce au partage, à la mise en commun, d'éléments culturels et cognitifs.

Au moment de l'interprétation du message écrit, le lecteur doit tenir compte de quelques éléments pertinents de la situation de production, et pouvoir répondre aux questions suivantes :

A propos de quoi ?

Qui écrit ?

A qui écrit-il ?

Où ?

Pour qui ?

Quand ?

Pour quoi (faire) ?

Pourquoi ?

Schéma n° 1 : les éléments pertinents d'une situation de production ; MOIRAND [6].

Les réponses à ces questions font apparaître des référents linguistiques, psychologiques et socioculturels présents dans le texte à lire, mais pas toujours accessibles directement, car la dimension implicite du texte intervient souvent dans les énoncés. Accéder à la compréhension de ce dernier dépend de la mise en œuvre simultanée de ces éléments.

Nous allons découvrir à présent l'acte de lire et l'acquisition d'une compétence de lecture, qui consiste à savoir construire du sens à partir d'un support discursif écrit ou oral.

1.2.2. La compétence de lecture

La lecture est une pratique langagière faisant partie de notre quotidien. Nous lisons, volontairement ou non, des supports variés : affiches publicitaires, enseignes de magasins, articles de presse, magazines de vulgarisation scientifique, notice de médicaments, mode d'emploi d'appareils électroniques ou électroménagers, etc. Ces lectures répondent à deux types de besoins spécifiques : s'informer (au sens large du terme) et se distraire et se déroulent de manières différentes. C'est ce que nous pouvons appeler « les situations de lecture ». De plus, si "lire" est "communiquer", comme nous l'avons expliqué plus haut, c'est aussi acquérir une "*compétence de lecture*" que MOIRAND définit comme "*la capacité de trouver dans un texte l'information que l'on y cherche, capacité d'interroger un écrit et d'y repérer des réponses, capacité d'interpréter les documents de manière autonome*" [6]. Ainsi, la compétence de lecture s'appuie sur trois sous-compétences qui interviennent simultanément en situation de lecture :

- "*une compétence linguistique*" qui rend compte des règles de la syntaxe, de la grammaire et de la sémantique ;
- "*une compétence discursive*" qui s'appuie sur la connaissance des types d'écrit, de leur organisation rhétorique et de leur dimension pragmatique ;
- "*une connaissance des références extralinguistiques*" qui renvoient aux savoir-faire, à la vision du monde et à l'implicite socioculturel. Nous retrouvons ici les éléments de notre partie précédente.

Pour longtemps, les chercheurs ont accordé toute l'importance à la mise en place des compétences linguistique et discursive au détriment de la compétence socioculturelle, oubliant ainsi que le texte écrit, comme le texte oral, nous l'avons vu ci-dessus, est la résultante de trois entités, selon E. CHARMEUX [13] : le code linguistique, les codes sociaux et les codages fonctionnels.

En effet, lire un texte, avoir une compétence de lecture, c'est reconnaître le code de la langue cible, connaître les différents types d'écrits, leur organisation rhétorique et leur dimension pragmatique, c'est-à-dire la façon et le moment de les utiliser, c'est aussi connaître la dimension extralinguistique des textes relevant de l'expérience vécue, des savoir-faire, de la représentation que l'on a du monde, etc. La lecture est donc une activité de recherche et de rencontre plus que de découverte. "Lire" ne signifie pas avoir une attitude passive d'attente, au contraire, c'est un comportement actif, comprenant des tâches cognitives pour une construction intelligente du sens. Pour H. HOLEC *"lire, c'est reconstruire la signification d'un texte en fonction des bonnes raisons que l'on a de le lire, en fonction du texte que l'on lit et en mobilisant ses connaissances, toutes ses connaissances, mais en particulier ses savoirs langagiers"* [14]. Apprendre à lire alors c'est apprendre à construire un sens.

Dans la lecture en langue maternelle, le problème de la maîtrise linguistique ne se pose presque pas, c'est surtout le manque de référents situationnels et thématiques qui peut entraver la compréhension des écrits. La lecture dans une deuxième langue, quant à elle, repose forcément sur la maîtrise des référents linguistiques pour les débutants : c'est la lecture déchiffrage. Mais plus l'apprenant acquiert une pratique de lecture, plus cette maîtrise deviendra insuffisante ; la compréhension demandera alors une mobilisation de connaissances plus larges des référents socioculturels que nous allons évoquer avec précision plus tard. Notons que la nécessité de connaître les référents socioculturels d'un texte n'est pas fonction de la difficulté de ce texte : en effet, un texte très simple et courant (une publicité par exemple) peut être incompréhensible s'il fait des allusions à la vie quotidienne des lecteurs de façon implicite.

Ainsi l'activité de lecture est directement liée à la compréhension des textes que l'on lit, mais quelle définition les chercheurs donnent-ils à la compréhension ? Quels sont les

opérations cognitives et les types de connaissances à mettre en œuvre pour aboutir à cette compréhension ? Nous tentons de répondre à ces questions dans le point suivant.

1.2.3. Qu'est-ce que comprendre l'écrit ?

Les recherches en psychologie cognitive, concernant l'identification des opérations cognitives mises en œuvre par le lecteur afin d'accéder à la compréhension des textes qu'il lit, ont permis d'avancer dans la connaissance des mécanismes mentaux relatifs à la compréhension des écrits. A une aire où l'on centre la pédagogie sur l'apprenant, il est nécessaire de connaître aussi parfaitement que possible les types d'activités cognitives effectuées par ce dernier lors de sa réception des messages écrits, pour améliorer au besoin cette réception.

La compréhension d'un texte ne se définit pas par la simple addition des éléments linguistiques reconnus, par le traitement des signes graphiques et l'attribution d'images mentales aux mots, groupes de mots et phrases repérés par l'œil et segmentés. C'est une somme d'opérations plus complexes où le paramètre purement linguistique joue un rôle sinon secondaire, en tout cas relatif et complémentaire. Il est évident que la construction du sens ne peut pas exister sans connaissance de la langue dans laquelle est produit le message, mais la seule connaissance linguistique n'assure pas la compréhension du texte.

L'activité de compréhension implique une interaction entre un savoir antérieur, intégré par le lecteur sous forme de représentations abstraites, emmagasinées, constituant la mémoire à long terme, et les informations recueillies par le lecteur au moment de la lecture du texte.

VIGNER [12] trouve qu'on ne peut donner une définition précise au phénomène de compréhension et propose celle de Danika SELESCOVITCH qui rappelle que :

" l'appréhension du sens (...) c'est le lien qui s'établit entre les engrammes de la connaissance linguistique (grâce auxquels les significations linguistiques sont reconnues sous les paroles entendues) et les engrammes non verbaux de la connaissance tout court. S'il n'existait pas de connaissances non verbales, si aucun lien ne pouvait s'établir entre celles-ci et les significations linguistiques, le

manièrement d'une langue équivaldrait à celui de chiffres non combinables entre eux, à celui d'une mathématique réduite à la désignation de quantités".

SELESCOVITCH situe alors la compréhension sur deux plans qui recourent ce que nous avons vu dans la section précédente :

- linguistique : c'est la connaissance du code de la langue dans laquelle est produit le message ;
- extralinguistique : c'est les savoir-faire, la vision du monde, la connaissance des éléments socioculturels, etc.

Donc, la négligence ou la méconnaissance de l'un des constituants de cet aspect extralinguistique, tel que les éléments socioculturels, représente un obstacle à la compréhension des messages écrits. L'analyse de l'acte de lire rejoint ainsi la dimension communicative décrite ci-dessus.

Par ailleurs, la compréhension est un processus interactionnel complexe qui vise la décodification du message et l'appréhension du sens, en se basant sur un certain nombre de connaissances que mobilise le lecteur. Ces connaissances sont réparties en trois grandes catégories :

- Le contenu, c'est-à-dire les croyances, la connaissance du monde, la connaissance socioculturelle ;
- La forme : c'est-à-dire les types de textes et leur organisation rhétorique ;
- Le plan linguistique : c'est-à-dire le code de la langue (grammaire, syntaxe, conjugaison, lexique).

Nous remarquons donc que le paramètre culturel qui définit le schéma du contenu est l'un des piliers sur lesquels repose la construction du sens établie par le lecteur.

Ces catégories de connaissances sont convoquées en fonction de deux types de traitements du texte écrit : un traitement descendant, de bas en haut (onomasiologique) et un traitement ascendant, de haut en bas (sémasiologique). Pour VIGNER [15], on privilégie la démarche ascendante, selon laquelle le lecteur établit des hypothèses de sens, avant même de lire le texte, puis au fur et à mesure qu'il avance dans le discours d'autrui, en se basant sur ce qu'il possède comme connaissances référentielles (sur le

thème invoqué), linguistique (sur le code), sociolinguistiques (sur la situation de communication), socio-psychologique (sur le producteur du message) et socioculturelles (sur la communauté à laquelle appartient le producteur du message). Ces connaissances servent aussi à réduire l'incertitude du lecteur face au texte jusqu'à l'inconnu. La lecture du texte ensuite, permet de prendre des indices afin de vérifier ses hypothèses de départ. Cette démarche témoigne d'une interaction entre le texte et le lecteur. Par conséquent, un bon lecteur est celui qui modifie sans cesse ses modes de traitement des textes lus, en fonction des exigences spécifiques de ces derniers et de la situation particulière de lecture. C'est aussi celui qui peut intégrer les compétences linguistique et extralinguistique pour une compréhension optimale des textes qu'il lit.

Les connaissances que mobilise le lecteur pour construire le sens d'un texte en français relèvent, entre autres, du domaine socioculturel propre à la langue française. C'est pourquoi nous consacrons le chapitre suivant à la compétence socioculturelle et son rôle dans la compréhension des textes sociaux tels que les articles de presse.

1.3. LA COMPÉTENCE SOCIOCULTURELLE

Nous venons de présenter la compétence de communication, sur laquelle repose actuellement l'enseignement / apprentissage d'une langue, comme la résultante de deux grandes compétences, aussi importante l'une que l'autre : la compétence linguistique et la compétence extralinguistique qui fait appel, entre autres, à la connaissance de l'environnement socioculturel propre à la communauté de la langue cible.

La majorité des travaux effectués sur les méthodes d'enseignement des langues se sont centrés sur la compétence linguistique. Cependant, apprendre une langue inconnue c'est d'abord, et peut être surtout, rencontrer des personnes qui parlent cette langue, entrer en contact avec des personnes de cette culture puis d'autres cultures. Les aspects culturels et sociaux font naturellement partie de l'apprentissage, ils nourrissent l'apprentissage linguistique et sous-tendent une compétence qu'on peut appeler socioculturelle. Dans une pédagogie centrée sur l'apprenant et visant

l'acquisition d'une compétence de communication, on voit mal comment cet apprenant pourrait accéder à la compréhension des messages et des écrits sociaux produits dans la langue cible s'il n'a pas été introduit à la dimension socioculturelle de celle-ci.

Dans ce chapitre, nous allons essayer de poser la compétence de communication en termes culturels. Nous commencerons par un essai de définition de la compétence socioculturelle en évoquant l'éventail des référents dont elle est constituée. Nous aborderons ensuite l'intérêt d'une telle compétence pour la classe de français. Nous concluons enfin en parlant du rôle de cette compétence dans l'enseignement d'une langue avec toutes les difficultés et les enjeux que cela implique.

1.3.1. Essai de définition

La définition de la compétence socioculturelle pose encore quelques difficultés : c'est un concept qui fait référence à la fois à la société et à la culture. Cependant, dans notre cas, le champ d'investigation est vaste : de quelle société s'agit-il ? Française ou francophone ? Dans quel sens prendre le mot *culture* ? La culture savante ? Populaire ? Dans notre modeste recherche, nous choisissons de nous limiter à traiter la compétence socioculturelle dans la mesure où elle permet à un apprenant de langue française de gérer des situations de communication quotidienne avec des Français et de saisir le sens des messages faisant référence à la société française actuelle et aux principes culturels qui la constituent de façon identitaire.

Si l'on se réfère à la définition la plus simple donnée par les dictionnaires de langue française, le mot "socioculturel" est un "*adjectif* qui qualifie ce qui est *relatif aux structures sociales et à la culture qui contribue à les caractériser*" [3] ; ou "*qui concerne à la fois un groupe social et la culture qui lui est propre*" (Hachette, 2003).

En didactique, la signification du terme n'est pas loin de rejoindre son acception la plus courante, avec bien évidemment plus de précision. Ainsi, dans la définition qu'elle donne à la compétence de communication, S. MOIRAND voit la composante culturelle comme "*...la connaissance et l'appropriation des règles et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux*" [1]. La composante socioculturelle est, en effet, axée

sur les comportements sociaux, tout en faisant appel à des connaissances sur l'histoire culturelle et sociale. C'est aussi ce qui permet d'interagir, de communiquer et de réaliser des choses ensemble.

Selon H. HOLEC [14], la compétence socioculturelle englobe les traits caractéristiques d'un groupe humain à partir d'informations recueillies sur son système social, économique, politique et culturel. C'est grâce à ces codes que les hommes ont entre eux des rapports de communication proprement dits. En plus de ce qu'a précisé Moirand, il inclut l'aspect politique et économique dans la définition de la compétence socioculturelle.

H. BOYER, qui emploie le terme de compétence *ethnosocioculturelle*, trouve que cette notion est " *le cœur d'une compétence (complexe) de communication qui résiste le plus fortement à un enseignement*" [16]. Elle est constituée " *d'images, de valeurs, d'attitudes concernant le réel communautaire*". Il complète la définition de la compétence socioculturelle en ajoutant, à ce qui a été dit, l'idée de valeurs communautaires.

Pour l'auteur, elle présente une importante source d'incertitude rencontrée par l'utilisateur étranger à la langue puisqu'elle ne peut être saisie qu'à partir de l'explicitation de connivences propres à la communauté de cette langue. Connivences qui englobent les implicites et tout ce qui lie les gens ensemble. Par ailleurs, il ne faut pas confondre cette compétence avec la compétence référentielle, les savoirs encyclopédiques sur le patrimoine plus ou moins universel comme la situation géographique, le régime politique ou économique, etc. connaissances accessibles à travers les dictionnaires ou les atlas.

Un apprenant ayant acquis une compétence socioculturelle sera capable, selon M. BYRAM et G. ZARATE, " *d'interpréter et de mettre en relation des systèmes culturels différents d'interpréter des variations socialement distinctives à l'intérieur d'un système culturel étranger, de régler les dysfonctionnements et les résistances propres à la communication interculturelle*" [17]. On voit l'aspect actif de cette compétence, faite de mise en relation et d'interprétation.

Tous les chercheurs cités articulent la compétence socioculturelle autour d'un concept clé, celui d'interaction, de lien entre toute les composante d'une communauté

donnée. Comme nous pouvons le constater, les définitions attribuées à la compétence socioculturelle ont, en commun, un net ancrage du culturel dans le communicatif. Ainsi, les chercheurs affirment son importance dans l'interprétation des messages produits dans une langue autre que la langue maternelle, et par conséquent pour la revalorisation d'une approche communicative. Il n'y a donc pas d'enseignement des langues possible sans prise en compte du contenu socioculturel. MOIRAND appelle à sensibiliser les apprenants aux inférences socioculturelles et à développer, chez eux, une certaine capacité à faire des hypothèses interprétatives lors de la consultation des documents authentiques. Elle pose donc la question de l'accès au sens et à la compréhension. Elle se demande comment on peut parler d'une approche communicative maximaliste

" si les apprenants interprètent le(s) sens d'un document authentique à partir des composantes culturelle, discursive et sociolinguistique de leur compétence de communication en langue maternelle, et sans pouvoir faire des hypothèses sur les latitudes interprétatives admises par les natifs de la langue étrangère dans laquelle le document a été produit" [1].

Nous nous souviendrons de cette proposition dans la dernière section de notre travail.

Pour enseigner la compétence socioculturelle, il faudrait dessiner son contenu, sans oublier que ce dernier est évolutif et s'étale sur plusieurs plans. Dans le point suivant, nous allons essayer d'inventorier les référents socioculturels qui constituent la compétence en question.

1.3.2. Constitution de la compétence socioculturelle

La compétence socioculturelle est constituée d'une somme de référents socioculturels qui sont, entre autres, des mots et des expressions ayant une charge culturelle plus importante que d'autres ; mais aussi des *habitus* (pour reprendre le terme de BOURDIEU) et des visions du monde, donc des valeurs partagées. Dans un texte, l'interprétation des repères socioculturels qui y figurent décide de la qualité de la compréhension.

Les recherches menées autour du concept de compétence socioculturelle ont permis de dresser une sorte de répertoire des référents socioculturels nécessaires à la construction du sens d'un texte. Pour mener à bien son activité de construction du sens des messages qu'il lit, un apprenant a besoin de posséder les connaissances suivantes :

1.3.2.1. L'imaginaire (ethno) socioculturel

Ce terme qu'on trouve chez H. BOYER [16] désigne les croyances, les valeurs, les visions du monde plus ou moins stables propres à une communauté donnée et qui se manifeste au travers de connivence lors des communications sociales, ou *spectaculairement* pendant les diffusions médiatiques des cérémonies nationales historiques, politiques, religieuses ou sportives. Il recouvre :

- "*Les personnages et personnalités célèbres*" : Nicolas Sarkozy, Jeanne d'Arc, Robespierre, etc. dont la connaissance permet l'accès à une bonne interprétation des messages qui leur font référence. Soit l'énoncé suivant : "*Douste-Blazy tacle Ségolène Royale sur le nucléaire iranien*"² : pour saisir ce message, il est important de savoir que Ségolène Royale est la candidate du Parti Socialiste (de gauche) à l'élection présidentielle de 2007 en France, et que Douste-Blazy est le secrétaire général du parti politique (du centre) Union pour la Démocratie Française. Le lecteur qui ne possède pas cette connaissance, ne peut pas décoder l'implicite du message. Bien évidemment,

² Titre d'un article de l'agence de presse Reuters, édition en français, paru le 06/12/2006 sur son site Internet : www.todays.reuters.com.news

d'autres paramètres entrent en jeu, tels la situation politique que nous évoquerons plus tard ou le référent familier du verbe *tacler*.

- Les évènements et dates historiques et sociaux : qui ne sont pas neutres. Ils véhiculent une connotation sociale et historique. Ainsi, le 14 Juillet, qui commémore la Prise de la Bastille, a une signification très marquante pour la société française, mais il n'a aucune valeur autre qu'une désignation temporelle en Algérie par exemple. Il en est de même pour la fête d'Halloween ou de Noël.

- "Les lieux de mémoire" : qui représentent beaucoup plus que de simples repères géographiques. Ce sont également des symboles historiques, politiques et socioculturels. Ainsi, dans un énoncé comme "le nombre des candidats à l'Elysée ne cesse d'augmenter", la connaissance du sens connotatif du mot "Elysée" permet de comprendre qu'il s'agit des candidats à la magistrature suprême, étant donné que ce terme renvoie à la résidence du président de la République française. Il en est de même pour "Versailles", "l'Alsace et la Lorraine", "la Côte d'Azur", etc.

- "Les mots et les phrases célèbres" : prononcés dans une situation politique ou historique particulière et entrant dans un patrimoine communautaire. "Bouter l'Anglais hors de France", "Je vous ai compris" ou "Paris vaut bien une messe". Cette dernière phrase, par exemple, est attribuée au roi Henri IV, qui s'est converti au catholicisme afin d'accéder au trône de la France en 1593. C'est donc une phrase gravée dans la mémoire des Français parce que renvoyant à un évènement spécifique qui rend compte d'une certaine façon d'une réalité identitaire, car les Français y voient une étape de la construction de la Nation française.

- "Les grandes œuvres et les grands auteurs" : qui font partie du patrimoine culturel national. Nous pouvons citer à titre d'exemples : Molière, Zola, Hugo, Maupassant, Les Fables de La Fontaine, La chanson de Roland, etc.

A ces repères "*particulièrement stables de la francité*" selon BOYER, s'ajoute ce que R. GALISSON appelle "*les mots à charge culturelle partagée*" que nous exposerons maintenant.

1.3.2.2. Les mots à charge culturelle partagée

C'est une appellation employée par R. GALISSON [18]. En effet, certains mots sont dotés d'une sorte de valeur seconde ou ajoutée qui leur permet de véhiculer un implicite culturel, en liaison avec les valeurs de la communauté qui les utilise. Ces mots sont en relation avec les emblèmes, les traits de l'identité collective qui forge la communauté. Il s'agit des proverbes et expressions idiomatiques, des mots connotés socialement (le muguet que les Français s'offrent pour le 1^{er} mai, par exemple), de monuments (le musée de la préhistoire de Quinson, par exemple), de biens de consommation (le champagne, les fromages), mais aussi d'œuvre appartenant à la littérature populaire (comme les bandes dessinées). Ces mots ne sont pas innocents, ils évoluent et prennent sens dans le non-dit, l'implicite social, lié à des expériences vécues de façon collective.

Outre les référents ethnosocioculturels, qui sont plus ou moins stables, et les mots à charge culturelle partagée, qui sont évolutifs, nous ne pouvons ignorer la part des représentations partagées, sur lesquelles repose l'appréhension des écrits sociaux, dans la conception de la compétence socioculturelle.

1.3.2.3. Les représentations partagées

La communication entre Français, comme pour tous les peuples, en particulier à travers les messages médiatiques, ne se déroule jamais sans allusion aux représentations partagées, celles du vécu communautaire, à propos de thèmes pourtant simples comme l'argent (le proverbe : l'argent ne fait pas le bonheur), le travail, la famille, les vacances, le pouvoir d'achat, etc. Ce sont ces non-dits, ces implicites qui font qu'un apprenant, même maîtrisant la langue française presque au même niveau qu'un natif, n'arrive pas toujours à saisir un article de presse ou à comprendre l'intention du journaliste.

Ces implicites codés constituent le noyau des représentations "collectives"³ chez DURKHEIM devenues "sociales"⁴ chez MOSCOVICI. Ainsi, comme l'explique BOYER, les représentations sont la résultante de la mobilisation implicite de l'imaginaire (ethno) socioculturel et des mots à charge culturelle partagée en situation de communication [16]. Mobilisation qui apparaît, entre autres, à travers les expressions imagées (qui vole un œuf, vole un bœuf) ou les allusions à la mémoire identitaire nationale, telles l'exemple du titre de *Libération* sur la loi Toubon en 1994 : " Toubon boute l'anglais hors du français "⁵. Notons que pour saisir le sens de ce titre, il faut savoir d'abord qu'en 1994, Jack Toubon était ministre de la Culture en France, que la loi Toubon est un texte de loi pour la promotion de la francophonie et l'utilisation obligatoire de la langue française dans les communications officielles et même la publicité, en lutte contre le franglais (introduction de mots anglais comme week-end), et que le journaliste fait référence à la phrase célèbre en relation avec Jeanne d'Arc " bouter l'Anglais hors de France "en jouant sur le mot " anglais " (qui renvoie à la langue anglaise dans le titre du journal, et à l'homme anglais dans l'expression célèbre). Un apprenant qui ne maîtrise pas ces connaissances ne peut jamais saisir le sens implicite du titre cité, et même difficilement accéder à son sens explicite.

Ces représentations sont alors la composante de la compétence socioculturelle la plus difficile à acquérir pour un apprenant étranger, puisqu'elle s'enracine entre autre dans l'expérience commune, et donc sur le temps passé ensemble dans une communauté.

Cependant, comme le signale BOYER, les médias jouent un rôle primordial dans l'accès à cette composante grâce à sa " *mise en scène parfois spectaculaire, comme lors de célébrations et commémorations communautaires par exemple (anniversaires de faits historiques,...)* " [16].

Il y a aussi les noms propres employés de façon emblématique comme des noms communs, un Don Juan ou un Tartuffe par exemple. Ils réfèrent entre autre à des

³ Selon E. Durkheim, il s'agit d' « une vaste classe de formes mentales (sciences, religions, mythes, espace, temps), d'opinions et de savoirs sans distinction. La notion est équivalente à celle d'idée ou de système, ses caractères cognitifs n'étant pas spécifiés ». (S.Moscovici, *Des représentations collectives aux représentations sociales*, p. 65, in D. Jodelet, *Les représentations sociales*, coll. Sociologie d'aujourd'hui, PUF , 1989.

⁴ Moscovici préfère le terme de « *représentations sociales* », c'est-à-dire nées de l'interaction individuelle et collective. Il trouve que « ce ne sont pas les substrats mais les interactions qui comptent ». *ibidem*, p. 82.

⁵ Exemple cité par Boyer (2003, p.33). Remarquer l'utilisation vieillie du verbe « bouter ».

éléments littéraires, historiques, qui sont devenus des référents populaires parfois coupés de leurs racines.

Nous pouvons conclure cette présentation non exhaustive des composantes de la compétence socioculturelle par le schéma à la page suivante :

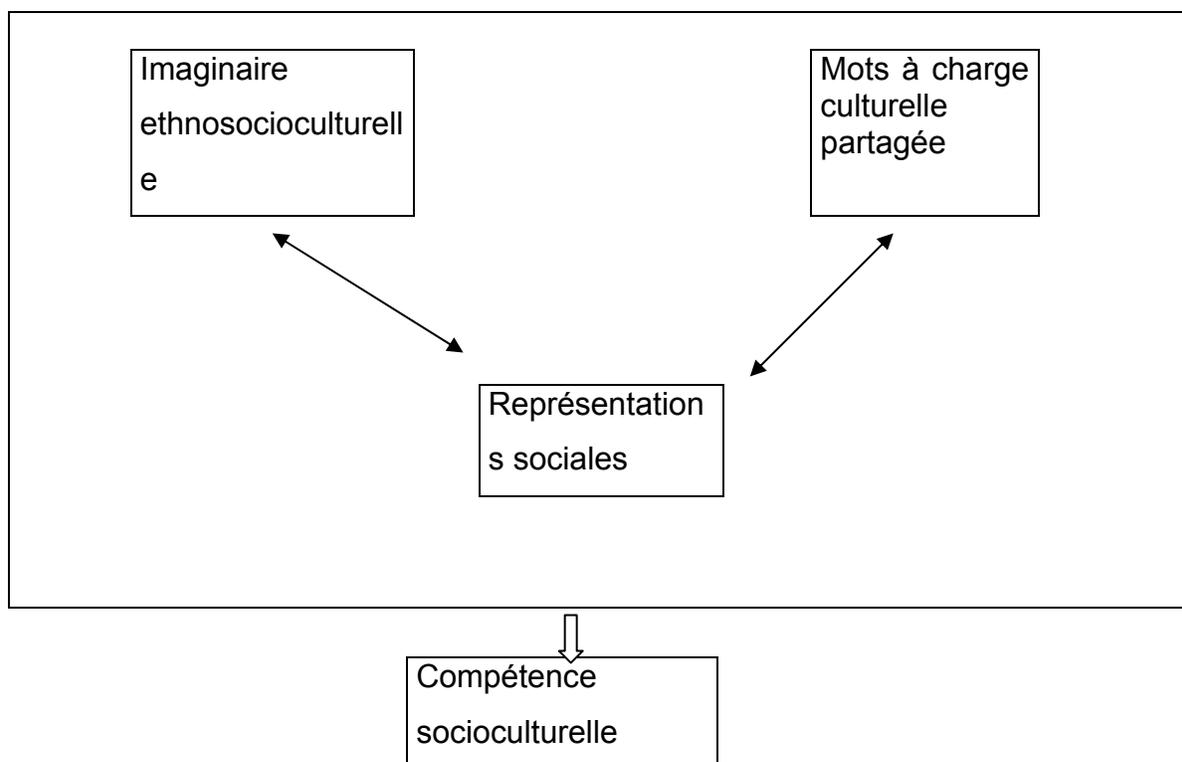


Schéma n° 02 : Les composantes de la compétence socioculturelle.

Voilà que nous avons défini brièvement la compétence socioculturelle, les composantes qui la constituent et la dynamique intellectuelle qu'elle suppose.

Le tour d'horizon que nous venons de faire était nécessaire pour aborder notre problématique et en éclairer les enjeux. Ces différentes lectures nous permettent, entre autre, de lier la dimension socioculturelle et la compétence de lecture, ainsi que de voir comment langue et culture ne peuvent se passer l'une de l'autre. Avant de nous demander, en fin de mémoire, si la compétence socioculturelle est enseignable et comment, nous allons à présent essayer de valider nos hypothèses pour identifier les

difficultés des apprenants dans ce domaine. Si nous arrivons à pointer leurs lacunes et les obstacles à la compréhension des textes journalistiques grand public, nous aurons prouvé la nécessité d'enseigner, en même temps qu'une langue, la dimension culturelle qui l'accompagne.

Rappelons que notre problématique est : quels sont les enjeux de la compétence socioculturelle pour la maîtrise de la lecture en français ? Pour y répondre, nous avons émis les hypothèses suivantes :

H1 : La méconnaissance d'éléments socioculturels peut troubler voire empêcher la compréhension de textes sociaux courants.

H2 : La compétence socioculturelle est faite de savoirs (connaissances de sigles, de noms propres historiques et géographiques, etc.) et de savoir-faire (mettre en relation des éléments apparemment disparates, expliciter des implicites, etc.)

H3 : Les lecteurs étudiants mettent en place des stratégies actives de remédiation pour comprendre un texte lorsqu'ils se heurtent à des obstacles socioculturels.

Dans la partie suivante, nous allons présenter la démarche méthodologique que nous avons suivie afin de répondre à notre problématique et vérifier nos hypothèses. Nous allons présenter le public et le support exploité en justifiant nos choix. Nous allons également présenter les textes et les questionnaires, un par un, en expliquant l'intérêt de chaque question ainsi que le déroulement de chaque questionnaire. Nous ferons ensuite une présentation quantitative des résultats obtenus et une interprétation qualitative de ces mêmes résultats. Et nous concluons par un commentaire final.

CHAPITRE 2

CHOIX MÉTHODOLOGIQUES

La recherche que nous avons menée s'inscrit dans la méthodologie des recherches-actions, où le travail se fait à partir d'une situation professionnelle réelle (ici l'enseignement du français dans le supérieur) et dans le but d'améliorer des pratiques (ici enrichir l'enseignement linguistique par un enseignement culturel).

Pour montrer l'importance du socioculturel dans la compétence de lecture, nous avons mis des étudiants dans une situation de lecture/ compréhension : ils ont été confrontés à des textes (articles de presse) contenant des connivences et implicites culturels qu'ils devaient lire et dont ils devaient essayer de saisir le sens. Cette première étape de lecture a été suivie d'une seconde étape de vérification de la compréhension à l'aide d'une série de questions auxquelles les étudiants devaient répondre par écrit.

Pour vérifier nos hypothèses, nous nous sommes appuyée sur quatre (4) textes journalistiques. L'objectif des questions posées était de mener les apprenants à exploiter leur capacité à interpréter, correctement, les référents socioculturels pour une appréhension optimale des textes.

Nous allons justifier ci-dessous chacun de nos choix méthodologiques.

2.1. Choix du public

Nous avons voulu présenter les activités de compréhension écrite à un public universitaire : un groupe de vingt (20) étudiants de première année de Licence de Français, suivant leurs études à l'Université Saâd Dahlèb de Blida. Nous pensons que ce public est adéquat à notre travail car d'une part il devrait avoir surmonté les principales difficultés linguistiques du français ; d'autre part, la filière suivie suppose normalement un intérêt pour la culture de la langue-cible.

Ces étudiants sont exposés à la langue française tous les jours : dans leurs salles de cours (huit modules en français soit dix-huit (18) heures par semaine); et en dehors du contexte universitaire par le biais de la parabole et d'Internet. Ils ont, de plus, suivi depuis le primaire un enseignement de français à raison de trois à cinq heures par semaine.

Nous avons choisi d'aborder le rôle de la compétence socioculturelle dans la compréhension des articles de presse avec ce public pour les raisons suivantes :

- D'abord, ce sont des apprenants qui ont fait neuf (09) ans de français : selon le profil de sortie du lycée, si les objectifs sont atteints, ils ont acquis une compétence de lecture au premier degré (la lecture déchiffrage), nous pouvons donc, théoriquement, leur parler de la dimension socioculturelle de la langue qu'ils étudient en liaison avec la structure profonde des textes qu'ils lisent ;
- Par ailleurs, ces apprenants lisent des textes variés même en dehors des salles de cours, particulièrement des articles de presse française et francophone reflétant l'environnement socioculturel de la langue française. De la même façon, ils sont soumis à un bain culturel français s'ils écoutent la radio et la télévision française ou francophone ;
- Enfin, c'est un public de futurs enseignants de français, on peut souhaiter qu'il soit conscient de la présence de faits socioculturels inscrits dans la langue qu'il va enseigner, et qu'il soit formé à leur mise en œuvre dans la compréhension des documents authentiques. Si nous avons choisi de travailler sur une classe de 20 sujets, c'est que ce nombre nous paraît apte à la fois à permettre de tirer quelques conclusions générales, tout en ne nous interdisant pas l'étude de discours particuliers. C'est la raison pour laquelle nous avons alterné questions ouvertes et questions fermées. Sans avoir valeur généralisante, certaines de nos analyses pourront ainsi être quantifiées.

2.2. Choix du support

Notre support est constitué de quatre (04) articles de presse extraits du magazine français Télérama: un (01) éditorial et trois (03) chroniques.

Le choix du support est justifié par les raisons suivantes :

- L'intérêt de notre public pour l'article de presse est apparu suite à des entretiens⁶ organisés à l'Université de Blida. Notre objectif était de dresser un inventaire non exhaustif des textes les plus lus par ces étudiants. Nous avons noté qu'en dehors des textes proposés par les enseignants des différents modules durant l'année universitaire, la quasi-totalité des étudiants lit la presse française ou francophone (en version papier ou électronique via Internet) surtout les chroniques et les rubriques traitant les faits sociaux et politiques, les activités culturelles et sportives, ainsi que les articles qui parlent des animateurs et des émissions radiophoniques et télévisuels.

-L'article de presse est un document authentique : c'est-à-dire qu'il ancré dans une situation de communication déterminée, en dehors de toute utilisation didactique et présentant les différents niveaux d'informations. Il lie la grammaire, la syntaxe, le lexique, l'organisation rhétorique, les conditions sociales, la vie culturelle, etc. et présente donc une multiplicité d'origine des indices dont a besoin un lecteur pour une compréhension optimale des textes qu'il lit.

-L'article de presse est un écrit social : c'est le reflet quotidien de la société à laquelle appartient l'écrivain, de sa pensée et de sa vision du monde. Les journaux sont plus ou moins riches en référents socioculturels et leur compréhension optimale dépend d'une bonne interprétation de ces derniers. C'est donc, par excellence, le support approprié pour montrer le rôle de la compétence à interpréter ces référents socioculturels dans la compréhension des textes afin de savoir communiquer efficacement en français.

⁶ Travail préparatif du présent mémoire, réalisé en Novembre 2006, auprès des étudiants de 1^{ère} année de Licence de français, à l'Université de Blida.

2.2.1. Pourquoi avoir choisi *Télérama* ?

Télérama est un magazine culturel français à parution hebdomadaire. Il s'adresse au grand public populaire « *afin de l'aider à maîtriser la radio, le cinéma et la télévision, instruments privilégiés de culture pour les masses.* » comme l'annonce son créateur Georges Montaron. Son nom vient de la contraction des syllabes : **t**élévision, **r**adio, **c**inéma. En fait, il est plutôt lu par les classes moyennes, voire des intellectuels. D'obédience chrétienne au début, la qualité de ses informations et commentaires en a fait un journal culturel et de réflexion lu par toutes les catégories intellectuelles.

En plus des programmes de télévision, le magazine publie des reportages et entrevues sur les faits sociétaux, l'actualité politique nationale et internationale et les actualités culturelles. C'est donc une source de documents authentiques en adéquation avec le thème de notre recherche. De plus, le magazine est présent en version électronique sur Internet et consulté par beaucoup de nos apprenants.

Nous avons volontairement choisi un magazine français pour vérifier la compréhension de lecture, en situation réelle des natifs. De plus, ce magazine, bien que de bonne qualité intellectuelle, n'est pas de lecture difficile (pour un natif). Les articles sont courts, le registre courant sans être familier, les thèmes toujours d'actualité, et le ton en général léger même si on traite des sujets sérieux.

2.2.2. Pourquoi avoir choisi l'éditorial et les chroniques ?

Ces pages présentent des textes de réflexion, de commentaire et de réaction à une **actualité** donnée, ils sont écrits dans une langue facile à lire (pour des Français) et comportent des éléments de la vie quotidienne de la société à laquelle appartiennent leurs producteurs. Ils ne peuvent qu'être riches en référents socioculturels, on y trouve des noms de lieux et de personnalités marqués culturellement, des expressions idiomatiques, de l'implicite socioculturel, voire des clin d'œil et de l'humour.

L'éditorial a de plus la particularité d'être un court texte rédigé par la rédaction du journal ou son éditorialiste, c'est pourquoi la quasi-totalité des lecteurs le lisent régulièrement.

2.2.3. Les textes : En quoi consistent les textes que nous avons choisis ? (On les trouvera tous les quatre en appendice A-B-C-D)

Le premier texte que nous avons présenté aux étudiants est un éditorial qui s'intitule « Le président au nez fin ». Il est rédigé par Marc Jézégabel et a paru le premier janvier 2006 dans le numéro 2925 du magazine hebdomadaire Télérâma. Ce texte parle de la polémique soulevée, en France, par l'abrogation de la loi du 23 février 2005 sur le rôle positif de la colonisation française et de l'habileté politique du chef de l'Etat français à résoudre ce problème en bonne et due forme. Ce texte nous a paru intéressant car il touche, d'une certaine façon, la vie de l'Algérie et ses rapports, pas toujours simples, avec l'ancien colonisateur français.

Les trois autres textes ont été rédigés par le chroniqueur François Gorin :

- « La petite annonce faite à Marie », paru le 15 février 2006, dans le numéro 2927 du même hebdomadaire présente la journaliste Marie Drucker, présentatrice du Journal télévisé Soir 3 qui passe à 23 heures sur France 3. Ce texte nous donne quelques informations sur le parcours professionnel de la journaliste ainsi que les prédictions pour son avenir.

- « Justeprix le Gaulois », paru le 25 janvier 2006 dans le numéro 2924. Il décrit le phénomène des soldes en France et la situation financière et économique des Français par une allusion à la bande dessinée « Astérix le Gaulois »

- « Tu seras un Mitterrand, mon fils », paru le 18 janvier 2006, dans le numéro 2923. C'est un texte qui parle de la face cachée de l'ancien président français François Mitterrand que fait surgir Mazarine Pinget, son enfant naturelle.

Par l'éventail de ces quatre textes, nous avons voulu couvrir plusieurs facettes de la vie française : politique (Mitterrand, la colonisation), social et économique (les soldes), vie quotidienne (succès des présentatrices de télévision). Précisons par ailleurs que chaque texte, même court, est riche en référents socioculturels de toutes sortes.

2.3. Présentation des questionnaires

Nous allons passer en revue chaque article de presse, en tirer l'intérêt principal sur le plan socioculturel et présenter les questions posées en les justifiant. Nous avons choisi le questionnaire, comme outil de travail, parce que, d'une part, il permet à l'enquêté (apprenant) d'avoir plus de temps pour lire et élaborer ses réponses que s'il était dans une communication orale ; et d'autre part, il permet à l'enquêteur de recueillir des données concrètes et linguistiques à analyser. De plus, il ne dépayse pas l'étudiant, habitué à des travaux écrits à l'Université. Il permet enfin de réunir des données à partir de 20 enquêtés, ce que n'auraient pas permis des entretiens oraux.

Questionnaire n° 01 (voir appendice E)

Nous avons élaboré ce premier questionnaire à partir de l'éditorial « Le président au nez fin ». Le texte aborde la grande polémique causée, en France, par l'article 04 de la loi du 23 février 2005 qui évoque la question du rôle positif de la colonisation française dans les Département d' Outre Mer et en Afrique du nord. Selon le journaliste, cette question, soulevée par quelques députés de droite, a vite été cernée et résolue par le chef de l'Etat français qui, est-il dit, jouit toujours d'une bonne habileté politique.

Sur le plan socioculturel, le titre du texte en lui-même cache un sens second et permet d'établir, a priori, des hypothèses de sens au-delà du niveau référentiel. « Avoir le nez fin » veut dire plus que la simple description physique du président français, c'est une expression idiomatique française dont l'origine revient au domaine de la chasse où cela se dit d'un chien qui chasse avec succès même dans les situations difficiles. L'expression a pris ensuite un sens plus large pour désigner toute personne perspicace, ingénieuse, sens que veut nous transmettre le journaliste. Rappelons par ailleurs que Chirac est souvent caricaturé par un personnage au nez très long. De plus, l'article présente l'environnement politique français en citant le parti politique de droite l'UMP (Union pour un Mouvement Populaire), en faisant référence à l'article 04 de la loi du 23 février 2005 et en faisant allusion à la rivalité entre le ministre de l'Intérieur

Nicolas Sarkozy et le Premier ministre Dominique de Villepin, sans les nommer. Outre cela, le journaliste utilise des expressions idiomatiques pour exprimer l'échec et l'humiliation des quelques députés de droite qui ont appelé à la validation de l'article en question. Il s'agit des deux expressions : « les quelques députés.....*en seront pour leurs frais* » et « *une couleuvre à leur faire avaler* », expressions idiomatiques populaires. Lire et comprendre la modalisation de cet article, le ton employé par le journaliste et percevoir ses intentions efficacement, nécessite alors une bonne connaissance de tous ces éléments socioculturels.

Les questions que nous avons posées visent à attirer l'attention des lecteurs sur la présence des expressions idiomatiques dans le texte et à les aider à comprendre leur sens connoté, caché ainsi que leur intérêt pragmatique. Nous allons vous les présenter.

La première question : « Qui est *le président au nez fin* et pourquoi le décrit-on ainsi ? Quel rapport y a-t-il avec son nez ? » aide les apprenants à identifier la personne dont parle le journaliste. Il s'agit de monsieur Jacques CHIRAC qu'ils connaissent bien. Ce Président est toujours représenté avec un nez fin, pointu et très long dans les caricatures et les Guignols de l'info (nez dans le sens physique du mot). Cependant, dans le texte, l'expression n'a aucun rapport avec la partie de son visage. Cela sous-entend que l'expression du « nez fin » a un autre sens, ce qui mènera les étudiants à y réfléchir pour comprendre l'intention de l'auteur. La question a pour objectif qu'ils se posent eux-mêmes des questions.

La deuxième question : « Certains députés *nostalgiques du temps des colonies* refusent l'annulation de l'article 4 de la loi du 23 février 2005 : qui sont-ils ? De quelles colonies s'agit-il ? Quelle est leur interprétation ? » fait appel aux connaissances des apprenants dans les domaines de l'Histoire et de la politique et les amène à réfléchir sur l'expression « faire avaler une couleuvre » utilisée par le journaliste pour exprimer implicitement l'humiliation des députés de droite cités dans le texte. On peut aussi vérifier dans les réponses si les étudiants suivent l'actualité française dans les journaux.

Questionnaire n° 02 (voir appendice E)

Ce questionnaire a pour support la chronique intitulée « La petite annonce faite à Marie ». Elle nous présente la journaliste Marie Drucker, présentatrice du Journal Télévisé *Soir 3* sur la chaîne française France 3, en évoquant son parcours professionnel et en décrivant la manière dont elle présente son journal. La chronique nous fait part également des prédictions de certaines personnes qui annoncent que Marie Drucker a un avenir prometteur et qu'elle finira un jour par présenter le journal télévisé de 20 heures dont la valeur est importante et l'accès n'est pas facile. Ce texte s'appuie d'abord sur le culte que vouent les Français aux présentateurs et animateurs de télévision, vraies vedettes du pays et dont on connaît la vie dans tous ses détails quotidiens ou personnels.

Sur le plan socioculturel, le texte fait appel à des connaissances portant sur la croyance religieuse chrétienne ainsi qu'à des connaissances littéraires. Pour exprimer l'implicite socioculturel, le journaliste utilise deux référents : l'un religieux, l'autre littéraire :

D'une part, il fait appel à une symbolique très importante dans la religion chrétienne. Il s'agit de Marie, la Sainte Vierge à qui l'ange Gabriel a *annoncé* l'évènement miraculeux d'avoir un garçon appelé Jésus-Christ. Le journaliste réemploie le sens de *l'annonce* pour parler de la journaliste Marie Drucker, présentatrice du bulletin d'informations *Soir 3*, à qui des professionnels de l'information télévisuelle ont annoncé une nouvelle qui compte extrêmement dans la vie professionnelle de tous les journalistes de la télévision : elle présenterait un jour le journal télévisé de 20 heures.

D'autre part, l'auteur du texte recourt à l'œuvre théâtrale emblématique et très populaire de Paul Claudel, jouée en 1912 sous le titre « L'annonce faite à Marie ». L'œuvre est née bien avant cette date et remaniée plusieurs fois avant d'être présentée aux spectateurs ; c'est pourquoi le journaliste l'assimile à Marie Drucker que les téléspectateurs connaissent bien avant *Soir 3* : elle a, par exemple, coanimé une émission pour adolescents appelée « Rince ta baignoire » en 1999. Elle n'est donc pas un nouveau visage ni d'ailleurs un nom méconnu du public (son père est Jean Drucker l'ex-

directeur de la chaîne de télévision M6 et son oncle est aussi journaliste, il présente l'émission « Vivement dimanche » sur France 2, c'est le très célèbre Michel Drucker).

Nous avons posé aux apprenants deux séries de questions afin de les aider à comprendre ce texte et de sonder leur niveau de compréhension : dans la première série, il s'agit d'étudier et de commenter le titre, ils devaient y répondre sans lire le texte.

Les réponses à la deuxième série de questions nécessitent la lecture du texte.

En lisant le titre, deux mots clés - donnant naissance à deux questions inévitables - apparaissent « annonce » et « Marie » alors : « Qui est Marie ? Et de quelle annonce il s'agit ? ». Pour y répondre, il faut avoir - entre autres - une certaine connaissance de la religion chrétienne. C'est une phase d'imprégnation dans le thème du texte, les apprenants se demandent d'eux mêmes sur l'identité de Marie, ce qui les aidera à se rappeler les connaissances qu'ils ont et à les mobiliser pour formuler des hypothèses de sens. La troisième question : « Quelle œuvre porte ce titre ? » contribue aussi à les aider dans la formulation de ces hypothèses : s'ils connaissent et se rappellent de l'œuvre de Claudel, ils pourront préconstruire un sens plus proche de celui du texte qu'ils vont lire.

La lecture du texte permettra ensuite de prendre des indices pour vérifier les hypothèses émises auparavant. La première question de cette deuxième série : « Patrick Poivre d'Arvor est un journaliste français : Qu'a-t-il de particulier ? Qu'est ce qui vous permet de dire cela ? » s'intéresse au premier paragraphe du texte, et vise à aider les apprenants à identifier une expression idiomatique française (avoir un cheveu sur la langue) et à l'interpréter correctement. La deuxième question : « De quelle Marie s'agit-il dans le texte ? » permettra d'identifier la personne dont parle l'auteur. Enfin, la troisième question : « Quel jeu de mot y a-t-il sur *petite annonce* ? » laissera les apprenants réfléchir sur la relation et la ressemblance qu'il y a entre les hypothèses qu'ils ont émises avant la lecture du texte et les informations qu'ils ont recueillies à partir du texte lui-même. Elle permettra aussi de lever une éventuelle ambiguïté induite par l'expression « petite annonce ». Le propos n'étant pas très important, on voit que le sujet « Marie Drucker » n'est qu'un prétexte à jeux de mots et potins traités avec humour. On a voulu savoir si les étudiants lecteurs percevaient cet humour.

Questionnaire n° 03 (voir appendice G)

Nous nous sommes appuyé ensuite sur la chronique intitulée « Justeprix le Gaulois ». Le texte présente un phénomène social aussi important sur le plan économique que social, c'est le phénomène des soldes. Selon le journaliste, les Français mènent une vie très chère, surtout en ce qui concerne les prix des vêtements, ils attendent alors l'arrivée des soldes (deux fois par an, en été et en hiver) pour acheter ce qui leur plaît à des prix raisonnables. Les gens se bousculent devant les magasins et deviennent sauvages en attendant leur ouverture pour les envahir et trouver ce qui leur plaît à de bons prix. Cette image est diffusée par toutes les chaînes de télévision. Ceci traduit, en réalité, des revendications *massives*, comme le note l'auteur, contre la vie chère et coûteuse.

Le texte parle aussi d'un phénomène né avec le développement technologique, il s'agit du téléchargement de la musique via Internet et le problème des droits d'auteurs que cela implique.

Sur le plan socioculturel, ce texte se réfère à la bande dessinée très populaire « Astérix le Gaulois ». D'abord, son titre est formulé de la même manière que le titre de la bande dessinée si l'on prononce le (x) de « Justeprix ». Ensuite, le mot « Justeprix » est un mot valise formé par association de deux mots ici très significatifs : *juste* et *prix*, de la même manière que les noms des personnages de la bande dessinée, tels que Astérix (qui vient de *astérisque* avec le suffixe *-ix* qui caractérise les Gaulois dans la série), Assurancetourix (qui vient de *assurance tout risque*), Ordralfabétix (qui vient de *ordre alphabétique*), etc.

La lecture du deuxième paragraphe du texte nous permet de trouver un autre point de ressemblance entre la bande dessinée et le phénomène des soldes : dans les aventures de la BD, les Gaulois râlent, se querellent, se battent entre eux, mais leurs batailles et querelles se terminent toujours dans la joie et la bonne humeur. On se peut se demander alors comment une société civilisée, éduquée, pondérée se transforme un temps en une tribu barbare envahissante. Les soldes réveillent des instincts primaires;

Les Gaulois étant les ancêtres des Français, leurs ont transmis le même caractère qui apparaît nettement durant la période des soldes : les gens se battent pour s'arracher les vêtements désirés, mais à la fin, c'est tout le monde qui est gagnant et sort des magasins très heureux.

Les questions que nous avons posées aux apprenants sont réparties en deux temps : la première étape d'imprégnation qui leur permet de se rappeler les connaissances qu'ils ont pour pouvoir établir des hypothèses de sens. Elle est composée de trois questions auxquelles ils devaient répondre avant la lecture du texte : « Lisez le titre de l'article : Quelle BD vous rappelle-t-il ? Quel jeu de mot y a-t-il dans *Justeprix* ? Quelles hypothèses de sens peut-on en déduire ? ».

La deuxième étape présente trois questions auxquelles les apprenants devaient répondre après avoir lu le texte. Elle s'intéresse en particulier au deuxième paragraphe où le journaliste fait implicitement la comparaison entre le phénomène des soldes et les aventures de la BD citée plus haut.

La première question : « à la fin du deuxième paragraphe, l'auteur décrit le caractère des Français : Est-ce un caractère réel ou juste une image qu'ils ont d'eux-mêmes ? » vise à aider les apprenants à cerner l'intention de l'auteur, l'image qu'il veut leurs transmettre.

La deuxième question : « A quel référent l'auteur fait appel pour véhiculer cette image ? » permet aux apprenants de faire le lien entre les informations données dans le texte concernant le phénomène des soldes en France et le comportement des Français qui s'y attache et le référents culturel dont le journaliste fait référence pour expliciter cette image.

La troisième question : « Connaissez-vous d'autres référents auxquels le texte renvoie ? » permet aux apprenants de réfléchir sur d'autres référents socioculturels pouvant avoir une relation avec le sujet développé dans le texte ainsi qu'à la manière de les faire intervenir pour comprendre et expliquer le phénomène décrit.

Questionnaire n° 04 (voir appendice H)

Nous avons conçu ce questionnaire à partir du texte « Tu seras un Mitterrand, mon fils ». Le texte parle de l'ex- président Français François Mitterrand qui reste, dix ans après sa mort, celui que les Français préfèrent et admirent (selon les sondages). Cependant, l'auteur n'aborde pas la vie et les exploits politiques de l'homme mais plutôt la face cachée de sa vie que personne n'osait dévoiler avant sa mort. Mitterrand avait une fille d'une liaison hors mariage, elle s'appelle Mazarine Pinget. Le journaliste nous présente l'histoire de celle-ci à travers *Le secret*, film qu'elle a tourné avec la réalisatrice Solveig Anspach.

Sur le plan socioculturel, pour formuler le titre du texte, l'auteur fait allusion à un poème célèbre intitulé « Tu seras un homme, mon fils ». Dans ce dernier, Rudyard Kipling, le poète, s'adresse à un jeune homme afin de lui montrer ce qu'il faut faire et les qualités qu'il faut avoir pour être adulte. Les apprenants qui connaissent ce poème peuvent émettre des hypothèses de sens plus élaborées que les autres avant même de lire le texte.

Au fur et à mesure que l'on avance dans la lecture du texte, nous découvrons un aspect de l'Histoire politique de la France : d'abord, les trois présidents de la République qui ont marqué l'Histoire de la France et qui sont Charles de Gaulle, François Mitterrand et Jacques Chirac. Ensuite, l'attachement des Français pour le Président Mitterrand nettement exprimé aux élections présidentielles de mai 1981 et mai 1988 qu'il a remportées avec grand succès. Puis, les images que les Français gardent encore de leur défunt Président ainsi que quelques événements qui s'y réfèrent. Enfin, le journaliste nous présente un côté secret de la vie privée du Président qui a une fille naturelle restée longtemps dans l'ombre. Cette fille devenue femme puis future maman décide de parler et de donner à son futur enfant le nom de la famille Mitterrand.

De plus, le journaliste cite les documentaires qui se sont intéressés à la vie politique et privée de Mitterrand, tels que : *Le Roman du Pouvoir* de Patrick Rotman ; *Les Mitterrand (s)* de Serge Moati et Eric Guéret et *Le Secret* de Solveig Anspach.

Nous avons réparti les questions sur ce texte en deux parties :

- La première partie est consacrée à l'étude du titre. En premier, nous avons proposé aux apprenants six (06) hypothèses du sens que peut avoir ce dernier. Ils devaient sélectionner celles qu'ils trouvaient possibles et qui correspondaient à leurs connaissances antérieures. Ces propositions n'ont pas été formulées par hasard, chacune se réfère à une connaissance précise :

Tableau n° 01 : Explicitation des hypothèses présentées aux apprenants dans la première question du quatrième questionnaire

Hypothèses	Références
A	Le journaliste Frédéric Mitterrand
B	Le Président de la République Française François Mitterrand (sa fonction de président de la République).
C	Sens propre (membre, nom de famille)
D	Le Président Mitterrand (politicien glorieux et talentueux)
E	Le Président Mitterrand (très secret)
f	Le Président Mitterrand (le président préféré de son peuple).

Ensuite, nous avons posé une question permettant aux apprenants de réfléchir sur une œuvre littéraire dont le titre est proche de celui du texte présenté. Cette réflexion leurs permet d'établir des hypothèses sur le lien qui peut exister entre le texte qu'ils ont sous les yeux et le poème de Rudyard Kipling.

- La deuxième partie sert à vérifier la compréhension du texte lu. Elle contient deux questions. La première question : « Quel secret entourait Mazarine Pinget ? » oblige les apprenants à chercher au-delà des mots du texte afin de découvrir ce qui n'est pas dit explicitement. A aucun moment du texte le journaliste ne dit que Mazarine

Pingeot est une enfant née de parents pas mariés, c'est au lecteur de cerner cet implicite, ce non-dit.

La deuxième question est : « Pour les Français, Mitterrand était un grand président : quels comportements du président, quels évènements leur ont permis de construire cette image ? ». Cette question permet aux apprenants de repérer, dans le texte, les images de Mitterrand qui sont restées gravées dans la mémoire des Français. L'explication de ces images nécessite une bonne interprétation des références spatiales très marquées culturellement citées par le journaliste, il s'agit des noms de lieux suivants : l'Elysée, Résidence du Président Français et la roche de Solutré où Mitterrand faisaient une sorte de pèlerinage annuelle chaque dimanche de la Pentecôte (fête religieuse chrétienne).

2.4. Recueil de données et déroulement de l'enquête

La fonction d'enseignante vacataire au Département de Français (à l'Université de Blida) que nous exerçons nous a permis de présenter les questionnaires décrits plus hauts (cf. appendices E-F-G-H) à des étudiants que nous connaissons. Nous avons organisé notre démarche en deux temps :

Avant et pendant la présentation des questionnaires au public choisi.

Dans la période qui va du 25 mars au 06 avril 2006, nous avons organisé des entrevues de cinquante minutes avec quatre groupes d'étudiants de première année de Licence de français, afin de leur expliquer brièvement et avec un lexique adapté le thème de notre recherche, en vue de les informer. Chaque groupe contenait entre vingt et trente étudiants. Nous aurons à peu près vingt réponses : ce nombre permet à la fois un comptage des réponses (aspect quantitatif) et un traitement qualitatif pour certaines réponses. Nous leur avons précisé qu'il s'agit de la préparation d'un mémoire de Magistère en didactique du français langue étrangère, que ce mémoire s'inscrit dans une démarche de recherche- action selon laquelle le candidat est tenu de faire des constats autour d'une problématique donnée, de cadrer celle-ci du point de vue théorique, d'en recueillir un corpus à analyser et commenter pour pouvoir proposer des pistes de remédiation.

Par ailleurs, nous avons explicité à ces étudiants le thème de notre recherche ainsi que la méthodologie que nous allons suivre pour le développer. Nous leurs avons dit que nous allions intervenir en compréhension de l'écrit par le moyen de quelques articles de presse, que nous allions élaboré des questionnaires sur ces textes auxquels ils devront répondre.

Nous avons également précisé que seuls les étudiants qui veulent passer les questionnaires sont tenus d'assister aux prochaines séances d'entrevues et qu'ils répondront sous anonymat. Les explications et les discussions sont données en langue française puisque ces étudiants préparent une Licence de français et sont destinés à enseigner le français plus tard.

Après avoir écouté nos explications, les étudiants étaient très motivés à faire l'expérience. Selon certains d'entre eux, cela paraît aussi amusant qu'instructif.

Nous avons soumis les quatre questionnaires à vingt (20) étudiants. Nous aurions pu en avoir plus si ce n'était pas la période des examens de fin d'année.

Le lundi 26 juin 2006, nous avons fait passer deux questionnaires aux étudiants. Ce sont ceux qui se rapportent aux textes : « Le président au nez fin » et « La petite annonce faite à Marie ». Cela a duré deux heures et demie (une heure pour le premier questionnaire et une heure et demie pour le second) sans compter une pause de quinze minutes.

Le mercredi 28 juin 2006, nous avons fait passer les deux questionnaires qui ont pour supports : « Justeprix le Gaulois » et « Tu seras un Mitterrand, mon fils ». Cela a duré trois heures (une heure et demie pour chaque questionnaire) avec une pause de quinze minutes entre les deux questionnaires.

Les questionnaires se sont déroulés de la manière suivante :

-Déroulement du questionnaire n° 01 :

Rappelons que le premier questionnaire reposait sur l'éditorial du numéro 2925 du magazine Télérama qui s'intitulait : « Le président au nez fin ». Nous avons présenté aux apprenants le texte support ainsi que l'objectif du questionnaire.

D'abord, nous leur avons posé quelques questions oralement afin d'identifier le genre du texte et les éléments périphériques : c'est un article de presse dont la rubrique, l'auteur, le titre, la source et la date de parution sont clairement donnés.

Ensuite, nous avons présenté les questions auxquelles les apprenants devaient répondre par écrit après avoir lu le texte silencieusement.

A la fin de la séance, nous avons donné les réponses attendues en expliquant l'intérêt de chaque question. Ceci permet aux étudiants de se rendre compte des lacunes qu'ils ont en référents socioculturels et de l'importance de ces derniers pour une compréhension optimale des textes, ainsi, ils sentent le besoin de prendre en charge l'acquisition de la compétence socioculturelle en français.

-Déroulement des questionnaires n° 02 ; 03 ; 04 :

Rappelons que les supports de ces trois questionnaires sont respectivement : « La petite annonce faite à Marie » paru dans le numéro 2927 de Télérama; « Justeprix, le Gaulois » paru dans le numéro 2924 et « Tu seras un Mitterrand, mon fils » paru dans le numéro 2923 du même magazine. Nous avons expliqué l'objectif des questionnaires, un par un, avant de distribuer les textes aux apprenants.

Pour chaque questionnaire, nous avons suivi les étapes suivantes :

D'abord, nous avons présenté aux étudiants le titre du texte seulement. Nous leurs avons posé la première série de questions qui permet de l'étudier et de faire appel aux connaissances antérieures des apprenants afin d'établir des hypothèses de sens. Ils devaient répondre par écrit.

Nous avons ensuite distribué le texte avec la deuxième série de questions qui visent à vérifier la compréhension. Les apprenants ont lu le texte et répondu par écrit.

A la fin de la séance, nous avons récolté les feuilles de réponses et nous avons présenté les corrections en justifiant l'intérêt de chaque question.

Pour clôturer les entrevues effectuées avec les étudiants, nous avons consacré une séance d'une heure à une discussion ouverte avec eux. Nous voulions connaître leurs réactions et l'effet qu'a laissé cette expérience chez eux.

Après avoir justifié le choix du public et du support, puis présenté les questionnaires et rendu compte des conditions de leur passation, nous présenterons notre corpus d'étude que nous analyserons et commenterons.

CHAPITRE 3

RECUEIL, ANALYSE ET EXPLOITATION DES DONNÉES

Dans cette partie du travail, nous présenterons les résultats des questionnaires de compréhension ainsi que leurs corrections. Nous ferons d'abord une présentation quantitative de ces résultats pour avoir une idée des savoirs des apprenants puis une analyse qualitative de ces mêmes résultats. Cela nous permettra de proposer des voies de travail. Nous finirons par un commentaire interprétatif qui nous permettra de répondre à nos hypothèses.

3.1. Dépouillement des résultats des questionnaires

Rappelons que notre questionnaire avait plusieurs objectifs :

- Vérifier les connaissances ou méconnaissances des lecteurs concernant les éléments culturels du texte ;
- Vérifier l'interférence de ces savoirs avec la compréhension du texte ;
- Observer les éventuelles stratégies des étudiants devant les obstacles de compréhension de nature culturelle ;
- Identifier les différentes composantes de la compétence socioculturelle.

3.1.1. Résultats du questionnaire sur le premier texte

Rappelons que le support du premier questionnaire était l'éditorial du numéro 2925 de l'hebdomadaire *Télérama*, paru le premier février 2006. Il était intitulé « Le président au nez fin » (voir appendice A). Les questions que nous avons posées portaient sur la compréhension de l'implicite culturel à partir de l'interprétation des expressions idiomatiques employées par le journaliste : « avoir le nez fin » et « faire avaler une couleuvre ».

Voici maintenant les questions posées, une par une, les réponses attendues et les statistiques obtenues des réponses données par les étudiants :

Question n° 01 :

a) Qui est « *le président au nez fin* » ?

Nous attendions la réponse suivante : « *Le président au nez fin* » est monsieur Jacques CHIRAC, le président de la République française.

Les résultats obtenus sont les suivants :

	Nombre de copies	Pourcentages
Réponses attendues	11	55 %
Réponses autres	06	30 %
Sans réponse	03	15 %
total	20	100 %

b) Pourquoi le décrit-on ainsi ?

Nous attendions la réponse suivante : Le président est décrit ainsi parce qu'il a fait preuve de perspicacité et d'habileté politique en annulant, en bonne et due forme, l'article 4 de la loi du 23 février 2005 qui a soulevé la polémique à propos du rôle de la colonisation.

Nous avons obtenu les résultats suivants :

	Nombre de copies	Pourcentages
Réponses attendues	03	15 %
Réponses autres	11	55 %
Sans réponse	06	30 %
Total	20	100 %

c) Quel rapport y a-t-il avec son nez ?

Nous attendions la réponse suivante : Dans cette phrase, il n'y a aucun rapport avec *le nez* (partie physique) du président : « *avoir le nez fin* » est une expression populaire française qui veut dire sentir le vent, les odeurs, être très perspicace et sagace.

Nous avons obtenu les résultats suivants (voir tableau à la page suivante) :

	Nombre de copies	Pourcentages
Réponses attendues	05	25 %
Réponses autres	06	30 %
Sans réponse	09	45 %
total	20	100 %

Question n° 02 :

Certains députés « nostalgiques du temps des colonies » refusent l'annulation de l'article 4 de la loi du 23 février 2005 :

a) Qui sont-ils ?

Nous attendions la réponse suivante : Certains députés « *nostalgiques du temps des colonies* » refusent l'annulation de l'article 4 de la loi du 23 février 2005 : ce sont les députés de la Droite française, les partisans de l'UMP en l'occurrence, ceux qui se croient encore au temps de la colonisation où ils jouaient aux chefs dans le monde.

Nous avons obtenus les résultats suivants :

	Nombre de copies	Pourcentages
Réponses attendues	17	85 %
Réponses autres	02	10 %
Sans réponse	01	05 %
total	20	100 %

b) De quelles colonies s'agit-il ?

Nous attendions la réponse suivante : L'article en question parle du rôle de la colonisation française des Départements d'Outre mer et des pays de l'Afrique du Nord.

Nous avons obtenu les résultats suivants (voir tableau à la page suivante) :

	Nombre de copies	Pourcentages
Réponses attendues	02	10 %
Réponses autres	18	90 %
Sans réponse	00	00 %
total	20	100 %

a) Quelle est leur interprétation quant à cette annulation?

Nous attendions la réponse suivante : Les députés de droite trouvent que l'annulation de l'article en question est une humiliation à leur égard. Cette annulation, faite de façon conforme à la loi, diminue de leur estime et donc c'est « *une couleuvre à leur faire avaler* », ce qui veut dire que le président leur a fait subir une honte publiquement, des affronts sans qu'ils puissent réagir.

Nous avons obtenu les résultats suivants :

	Nombre de copies	Pourcentages
Réponses attendues	00	00 %
Réponses autres	11	55 %
Sans réponse	09	45 %
total	20	100 %

Dans la majorité des questions données ci-dessus, nous avons obtenu des taux de réponses attendues inférieurs à 30% lorsqu'il s'agissait d'expliquer les expressions idiomatiques « *avoir le nez fin* » et « *faire avaler une couleuvre* », et de solliciter les connaissances antérieures relevant du domaine de l'Histoire. Cependant, 55% des apprenants ont réussi à identifier le personnage principal du texte (M. Jacques Chirac) et 85% ont pu identifier les « *députés nostalgiques du temps des colonies* » (ce sont les députés de droite).

Nous pouvons conclure à une difficulté des apprenants à saisir l'implicite du texte véhiculé par l'emploi de certaines expressions idiomatiques.

Toutefois l'allusion à la colonisation, sans doute à cause de l'interférence avec l'histoire algérienne, obtient un score élevé à remarquer.

3.1.2. Résultats du questionnaire sur le deuxième texte

Ce questionnaire s'appuyait sur la chronique intitulée « La petite annonce faite à Marie », parue le 15 février 2006 dans le numéro 2927 du magazine Télérama (voir appendice B). Les questions que nous avons posées portaient sur l'interprétation de certaines références appartenant à la littérature et à la croyance religieuse afin de saisir le sens implicite du texte.

Nous faisons part ici des questions posées, des réponses attendues et des statistiques obtenues :

1-Etude du titre :

Question n° 01 :

-Qui est Marie ?

Nous attendions la réponse suivante : Marie c'est la Sainte Vierge, mère de Jésus.

Nous avons obtenu les résultats suivants :

	Nombre de copies	Pourcentages
Réponses attendues	00	00 %
Réponses autres	18	90 %
Sans réponse	02	10 %
total	20	100 %

Question n° 02 :

-Quelle est l'annonce faite à Marie ?

Nous attendions la réponse suivante : « *L'annonce faite à Marie* » est le fait qu'elle allait avoir un garçon « Jésus », une annonce qui lui a été faite par l'ange Gabriel.

Nous avons obtenu les résultats suivants (voir tableau à la page suivante) :

	Nombre de copies	Pourcentages
Réponses attendues	00	00 %
Réponses autres	09	45 %
Sans réponse	11	55 %
total	20	100 %

Question n° 03 :

-Quelle œuvre porte ce titre ?

Nous attendions la réponse suivante : «*L'annonce faite à Marie*» est aussi le titre d'une pièce de théâtre de Paul Claudel grand écrivain du XX siècle.

Nous avons obtenu les résultats suivants :

	Nombre de copies	Pourcentages
Réponses attendues	00	00 %
Réponses autres	00	00 %
Sans réponse	20	100 %
total	20	100 %

2- Lecture de l'article :

Question n° 01 :

a) Patrick Poivre d'Arvor est un journaliste français : qu'a-t-il de particulier ?

Nous attendions la réponse suivante : Patrick Poivre d'Arvor est un journaliste français qui présente le journal télévisé de 20h et qui a un défaut d'articulation, un léger défaut de langue.

Les résultats que nous avons obtenus sont les suivants :

	Nombre de copies	Pourcentages
Réponses attendues	01	05 %
Réponses autres	15	75 %
Sans réponse	04	20 %
total	20	100 %

b) Qu'est ce qui vous permet de dire cela ?

Nous attendions la réponse suivante : C'est la phrase suivante qui nous le dit : « *glisser le petit cheveu qu'il a sur la langue dans la soupe sacrée du 20 Heures* » : on dit avoir un cheveu sur la langue quand on zozote comme si la langue était gênée.

Les résultats obtenus sont :

	Nombre de copies	Pourcentages
Réponses attendues	01	05 %
Réponses autres	13	65 %
Sans réponse	06	30 %
Total	20	100 %

Question n° 02 :

-De quelle Marie s'agit-il dans l'article ?

Nous attendions la réponse suivante : Dans l'article, on parle de Marie Drucker, journaliste et présentatrice du journal télévisé *Soir 3*, qui passe sur *France 3* à 23 heures.

Les résultats obtenus sont les suivants :

	Nombre de copies	Pourcentages
Réponses attendues	08	40 %
Réponses autres	03	15 %
Sans réponse	09	45 %
Total	20	100 %

Question n° 03 :

-Quel jeu de mots y a-t-il sur « petite annonce » ?

Nous attendions la réponse suivante : Le journaliste assimile Marie Drucker, à qui on *annonce* qu'elle aura un jour le journal télévisé de 20 heures, à la Vierge Marie, à qui l'ange Gabriel *a annoncé* qu'elle allait avoir un enfant.

Nous avons obtenu les résultats suivants (voir tableau à la page suivante) :

	Nombre de copies	Pourcentages
Réponses attendues	00	00 %
Réponses autres	03	15 %
Sans réponse	17	85 %
Total	20	100 %

Pour ce questionnaire, tous les apprenants ne sont pas parvenus à répondre aux questions sur le titre, sachant que ces questions portaient sur des connaissances de la religion (Marie la Vierge et l'Annonce de l'ange Gabriel) et la littérature (l'œuvre de Paule Claudel). Par ailleurs, seulement 05% des apprenants ont réussi à déduire le sens de l'expression idiomatique « avoir un cheveu sur la langue », 40% des apprenants sont arrivés à identifier le personnage principal du texte (la journaliste Marie Drucker) alors qu'aucun apprenant n'a pu saisir le jeu de mots qu'il y a dans « petite annonce ».

La grande difficulté rencontrée par les apprenants apparaît donc dans leur méconnaissance de la religion chrétienne (quoique Marie la Vierge soit évoquée également dans le Coran, il y a même un texte du coran appelée Sourate Myriam l'équivalent de Marie en arabe) et leur incapacité à saisir les expressions idiomatiques et les jeux de mots.

3.1.3. Résultats du questionnaire sur le troisième texte

Rappelons que le texte de ce questionnaire traitait du phénomène des soldes en France. Paru dans le numéro 2924 du magazine Télérama, il était intitulé « Justeprix, le Gaulois » (voir appendice C). Nous avons posé des questions de compréhension qui portaient sur la capacité des apprenants à faire appel à leurs connaissances littéraires afin de saisir le sens implicite du texte.

Nous présentons ici les questions sur le texte, les réponses que nous attendions ainsi que les résultats que nous avons obtenus.

1- Etude du titre :

Question n° 01 :

- Lisez le titre de l'article : quelle BD vous rappelle-t-il ?

Nous attendions la réponse suivante : Le titre de l'article me rappelle la BD « *Astérix le Gaulois* ».

Nous avons obtenu les résultats suivants :

	Nombre de copies	Pourcentages
Réponses attendues	03	15 %
Réponses autres	00	00 %
Sans réponse	18	90 %
Total	20	100 %

Question n° 02 :

a) Quel jeu de mots y a-t-il dans « Justeprix » ?

Nous attendions la réponse suivante : « Justeprix » est un mot formé de la même façon que les personnages de la BD. Le journaliste a créé ce mot valise à la manière dont les noms des personnages de la bande dessinée en question sont formés tels *Astérix*, *Assurancetourix*, *Obélix*, *Panoramix*, etc.

Nous avons obtenu les résultats suivants :

	Nombre de copies	Pourcentages
Réponses attendues	00	00 %
Réponses autres	03	15 %
Sans réponse	17	85 %
Total	20	100 %

b) Quelles hypothèses de sens peut-on en déduire ?

Nous attendions la réponse suivante : Cela laisse supposer que le contenu du texte ressemblera aux aventures relatées dans la BD.

Nous avons obtenu les résultats suivants (voir tableau à la page suivante) :

	Nombre de copies	Pourcentages
Hypothèses émises	03	15%
Sans hypothèse	17	85%
Total	20	100%

2- Lecture de l'article :

Question n° 01 :

-A la fin du deuxième paragraphe, l'auteur décrit le caractère des Français : Est-ce un caractère réel des Français ou juste une image qu'ils ont d'eux-mêmes (expliquez votre réponse) ?

Nous attendions la réponse suivante : C'est une image que les Français ont d'eux-mêmes, l'auteur est français et s'adresse à ses compatriotes.

Nous avons obtenu les résultats suivants :

	Nombre de copies	Pourcentages
Réponses attendues	07(sans explication)	35 %
Réponses autres	12	60 %
Sans réponse	01	05 %
Total	20	100 %

Question n° 02 :

- À quel référent l'auteur fait appel pour véhiculer cette image ?

Nous attendions la réponse suivante : Pour véhiculer cette image, l'auteur fait appel à la BD « *Astérix le Gaulois* » où les habitants du village gaulois râlent, se querellent et se battent entre eux, mais dès qu'il y a un danger extérieur, il s'unissent pour se défendre. Les querelles et les batailles se terminent toujours par une grande joie, un banquet. Les Gaulois étant les ancêtres des Français, ces derniers adoptent le même comportement lors des soldes : ils se battent pour avoir un pull ou des bottes et à la fin, ils sortent des magasins tout contents.

Nous avons obtenu les résultats suivants (voir tableau à la page suivante):

	Nombre de copies	Pourcentages
Réponses attendues	01	05 %
Réponses autres	04	20 %
Sans réponse	15	75 %
Total	20	100%

Question n° 03 :

- Connaissez vous d'autres référents auxquels le texte renvoie ?

Nous attendions la réponse suivante : « Justeprix » c'est aussi le slogan des magasins But en France et le titre d'une émission de jeu présentée par Philippe Risoli sur TF1 (l'émission ne passe plus).

Nous avons obtenu les résultats suivants :

	Nombre de copies	Pourcentages
Réponses attendues	00	00%
Réponses autres	02	10%
Sans réponse	18	90%
Total	20	100%

Dans ce questionnaire, nous constatons que seulement 15% des apprenants connaissent la bande dessinée Astérix le Gaulois (alors que c'est une référence de la littérature populaire en français) et arrivent à mobiliser cette connaissance dans la formulation des hypothèses sur le sens du texte à lire. En outre, 35% de ces apprenants disent que le caractère des Français décrit par le journaliste est juste un image qu'ils ont d'eux-mêmes mais sans donner d'explications. Par ailleurs, seulement 05% des apprenants sont arrivés à saisir le lien entre la bande dessinée Astérix le Gaulois et le texte qu'ils ont lu alors qu'aucun apprenant n'a perçu le jeu de mot qu'il y a dans « Justeprix ». Aucun apprenant non plus n'a réussi à donner d'autres référents socioculturels auxquels le texte peut renvoyer.

3.1.4. Résultats du questionnaire sur le quatrième texte

Rappelons que ce questionnaire repose sur la chronique intitulée « Tu seras un Mitterrand, mon fils » qui évoque le sujet de Mazarine Pinget, l'enfant cachée de l'ex-président français François Mitterrand (voir appendice D). Cette chronique est parue dans le numéro 2923 du magazine Télérama. Les questions posées visent à amener les apprenants à comprendre un texte qui présente des éléments relevant de l'Histoire politique de la France.

Nous exposons ici les questions données aux étudiants, les réponses attendues et les résultats que nous avons obtenus.

1-Etude du titre :

Question n° 01 :

-« Tu seras un Mitterrand, mon fils » veut dire (choisissez les réponses possibles) :

- a/ tu seras un journaliste renommé
- b/ tu seras un président de la République française
- c/ tu seras un membre de la famille Mitterrand.
- d/ tu seras un politicien glorieux et talentueux
- e/ tu cacheras bien tes secrets
- f/ tu seras le président préféré de ton peuple même après ta mort.

Pour répondre à cette question, toutes les propositions sont acceptables.

Nous avons obtenu les résultats suivants :

	Nombre de copies	Pourcentages
Tu seras un journaliste renommé	00	00 %
Tu seras un président de la République française	18	90 %
Tu seras un membre de la famille Mitterrand.	05	25 %
Tu seras un politicien glorieux et talentueux	06	30 %
Tu cacheras bien tes secrets	02	10 %
Tu seras le président préféré de ton peuple	14	70 %

même après ta mort.		
---------------------	--	--

Question n° 02 :

-Quelle œuvre vous rappelle-t-il ?

Nous attendions la réponse suivante : Ce titre nous rappelle le poème de Rudyard Kipling intitulé : « Tu seras un homme, mon fils » dans lequel le poète dit à un jeune homme ce qu'il faut faire pour être adulte.

Nous avons obtenu les résultats suivants :

	Nombre de copies	Pourcentages
Réponses attendues	00	00%
Réponses autres	00	00%
Sans réponse	20	100%
Total	20	100%

2- Lecture de l'article :Question n° 01 :

- Quel secret entourait Mazarine Pingot ?

Nous attendions la réponse suivante : Mazarine Pingot est la fille cachée de l'ancien président français François Mitterrand. C'est son enfant secret, venue au monde d'une relation hors mariage.

Nous avons obtenu les résultats suivants :

	Nombre de copies	Pourcentages
Réponses attendues	09	45%
Réponses autres	11	55%
Sans réponse	00	00%
Total	20	100%

Question n° 02 :

-Pour les Français, Mitterrand était un grand président : quels comportements du président, quels événements leur ont permis de construire cette image ?

Nous attendions la réponse suivante : Pour les Français, François Mitterrand était un grand président : ils en gardent l'image de son allure respectueuse et respectable lors de sa marche à l'Élysée ou lors de l'ascension rituelle qu'il effectuait avec un groupe de ses amis de la Résistance le dimanche de la Pentecôte à la roche de Solutré, une sorte de pèlerinage annuel.

Nous avons obtenu les résultats suivants :

	Nombre de copies	Pourcentages
Réponses attendues	00	00%
Réponses autres	15	75%
Sans réponse	05	25%
Total	20	00%

Nous pouvons répartir les résultats obtenus ci-dessus en deux ensembles :

- En répondant aux question sur le titre de l'article « *Tu seras un Mitterrand mon fils* », tous les apprenants ont choisi les hypothèses de sens autour de Mitterrand en tant que président de la République ou en tant que personne, mais personne n'a pensé au journaliste très connu Frédéric Mitterrand. De plus, nous n'avons obtenu **aucune réponse** à la question sur l'œuvre littéraire dont le titre a inspiré le journaliste pour formuler le titre de son article.

- En répondant aux questions sur la compréhension du texte, nous constatons que seulement 45% des lecteurs ont appréhendé le sens global du texte en saisissant que Mazarine Pingeot est la fille naturelle du défunt président Mitterrand. Cependant, aucun étudiant n'est parvenu à reconnaître les comportements ou événements liés à Mitterrand (et restés gravés dans la mémoire des Français), pourtant évoqués implicitement dans le texte à travers les lieux marqués culturellement (l'Élysée et la Roche de Solutré) donnés à la fin du premier paragraphe.

Après avoir présenté les réponses des apprenants aux questionnaires de compréhension sur les textes choisis, nous passons à l'analyse du corpus en

choisissant une approche qualitative puisqu'une analyse quantitative demande un échantillon de travail beaucoup plus large que le notre.

3.2. Analyse des résultats

Dans cette partie, après avoir donné les résultats bruts, nous analyserons les résultats obtenus des questionnaires sur les textes proposés aux apprenants. Nous procéderons d'abord à une analyse des réponses données à chaque question, et nous essayerons par la suite de rassembler ces réponses sous forme d'ensembles afin de faciliter leur interprétation et pouvoir catégoriser les référents socioculturels convoqués pour une compréhension optimale des textes choisis.

3.2.1. Analyse des résultats du questionnaire sur le premier texte « *Le président au nez fin* » :

Dans ce questionnaire, il était question de comprendre l'implicite culturel du texte support à partir de l'interprétation des expressions idiomatiques qu'il contenait. Nous allons nous intéresser aux réponses non attendues des étudiants. Dans un premier temps, nous présenterons l'analyse de chaque réponse. Ensuite, nous analyserons la totalité des réponses.

Nous commençons par analyser les réponses à la première question :

Rappelons que la première question se composait de trois parties : « Qui est le « *Président au nez fin* » ? Pourquoi le décrit-on ainsi ? Quel rapport y a-t-il avec son nez ? ». Nous l'analyserons par partie.

Voici l'analyse de la première partie : « Qui est le *Président au nez fin* » ?

Signalons que onze apprenants sur vingt (soit 55% du public) ont donné la réponse attendue et trois apprenants (soit 15%) n'ont donné aucune réponse. Le reste, c'est-à-dire six apprenants (soit 30%) ont fourni des réponses autres que celles que nous attendions. Nous allons principalement nous intéresser à cette dernière catégorie dont nous présentons les réponses dans le tableau récapitulatif suivant :

Tableau n° 02 : Tableau récapitulatif des réponses non attendues à la première question

(a)

Apprenants	Réponses
A1	C'est celui qui agite le passé pour se venger d'un présent
A2	C'est sarkozyste Arno Klarsfeld
A3	C'est Arno Klarsfeld
A4	Patron de l'UMP
A5	Arno Klarsfeld
A6	C'est le patron de l'UMP

Nous remarquons que les réponses données sont de trois ordres. Les enquêtés se répartissent entre ceux qui :

- Répondent en donnant un nom propre (A2 ; A3 ; A5) : la question posée demandait à identifier le président qui a le « nez fin ». Pour les apprenants, il fallait répondre par un nom propre. Ils ont mentionné le nom de l'avocat Arno Klarsfeld qui est le seul nom de personne à figurer dans le texte.
- Répondent en donnant une fonction (A4 ; A6) : ces apprenants ont dû prendre le mot « patron » pour synonyme ou reprise lexicale du mot « président » et ils ont répondu par « patron de l'UMP ».
- Répondent en donnant une phrase du texte (A1) : ici l'apprenant a répondu en relevant une phrase qui n'a aucune relation avec la question posée.

En observant ces réponses, nous constatons d'abord que la majorité des apprenants (85%) a essayé de se servir du texte pour répondre, ce qui est positif. Cependant, ces apprenants manquent de connaissances relatives à l'environnement politique français : Arno Klarsfeld est un avocat français très connu. Il est l'avocat de l'association des Fils et filles des déportés juifs de France (FFDJF). Mais c'est aussi et surtout un avocat connu pour son travail « de Mémoire » pour ne pas oublier La Shoah et les camps de concentration. Il est lui-même juif or les Juifs sont souvent caricaturés avec un long nez. Aussi, l'UMP désigne **U**nion pour un **M**ouvement **P**opulaire qui est le

parti politique français de droite dirigé par le ministre de l'Intérieur Nicolas Sarkozy et c'est aussi le parti du président Chirac.

Par ailleurs, nous supposons que l'apprenant qui a répondu en donnant une phrase du texte n'a pas compris la question. Nous avons demandé à identifier le président qui *a le nez* fin, il s'agissait d'une seule personne alors que dans le texte, le fait d'*agiter le passé* est fait par un sujet pluriel « les quelques députés de droite ».

Analysons maintenant la deuxième partie de la question : « Pourquoi le décrit-on ainsi ? » .Pour cette question, nous avons noté trois apprenants (soit 15%) qui ont donné la réponse attendue, six (soit 30%) qui n'ont pas répondu et onze (soit 55%) qui ont formulé des réponses non attendues que nous présentons dans le tableau à la page suivante :

Tableau n° 03 : Tableau récapitulatif des réponses non attendues à la première question
(b).

Apprenants	Réponses
A1	Parce qu'il a une qualité de parfait néophyte et une mission sur ce thème question de tirer la couverture médiatique.
A2	Parce que cette issue est aussi le résultat de la guerre permanente et il est par ailleurs patron de l'UMP
A3	Parce que c'est le président de la république dans son meilleur rôle celui du père (grand-père) de la nation.
A4	Parce que cette issue est aussi le résultat de la guerre permanente que se livre le premier ministre et son dévoué collègue de l'intérieur.
A5	Parce qu'il est patron de l'UMP.
A6	Parce qu'il est confiant à l'avocat people.
A7	Parce que c'est le patron de l'UMP
A8	Parce qu'il est people et très sarkozyste.
A9	Parce qu'il y a une guerre permanente.
A10	Parce que c'est le président dans son meilleur rôle, celui du père de la nation.
A11	Parce qu'il est un parfait néophyte.

Dans les réponses des apprenants à cette question, on peut distinguer quatre catégories :

- Quatre (04) apprenants (A2, A5, A6, A7) associent l'expression « *avoir le nez fin* » au ministre de l'Intérieur français Nicolas Sarkozy en sa fonction de patron de l'UMP ;
- Trois (03) apprenants (A1, A8, A11) associent l'expression à l'avocat Arno Klarsfeld. Pour eux, « avoir le nez fin » veut dire « être néophyte », « être people » et « être sarkozyste ». nous supposons que ce sont des apprenants qui éprouvent des difficultés lexicales, ils ignorent la signification de ces mots. Ils ont même demandé des explications à la fin du questionnaire (après avoir ramasser les feuilles de réponses). Aussi, le mot « sarkozyste » est un mot créé par le journaliste pour les besoins d'une situation donnée, on ne le trouve pas dans les dictionnaires.
- Trois (03) apprenants (A2, A4, A9) expliquent l'expression en évoquant le conflit entre le Premier ministre français et son collègue de l'Intérieur. Nous pensons que c'est le mot « guerre » qui les a interpellés, ils ont fait appel à une connaissance appartenant à leur propre culture pour comprendre une expression idiomatique dans une culture étrangère. Dans la culture arabe, la guerre est une question d'honneur, de courage et de bravoure, c'est un acte noble qui ne peut être réalisé que par de vrais hommes ; aussi, il existe une expression en arabe qui se traduit par « avoir le nez » et qui veut dire « être un homme noble, courageux et brave ».
- Deux (02) apprenants (A3, A10) justifient l'utilisation de l'expression « avoir le nez fin » en la reliant au fait que le président joue le rôle du père (ou grand-père) de la nation, donc il faut qu'il la protège.

Voici l'analyse de la dernière partie de la première question : « Quel rapport y a-t-il avec son nez ? ». Dans les réponses obtenues, nous avons noté que cinq apprenants (soit 20%) ont donnée la réponse attendue, neuf apprenants (soit 45%) n'ont donnée aucune réponse et six apprenants (soit 30%) ont donné des réponses non attendues que nous présentons dans le tableau suivant :

Tableau n° 04 : Tableau récapitulatif des réponses non attendues à la première question(c)

Apprenants	Réponses
A1	Le rapport qu'il y a avec son nez c'est une question d'honneur.
A2	Il a un défaut d'être un fin stratège
A3	Il y a un rapport d'honneur
A4	C'est un portrait physique.
A5	Le nez du président est la chose la plus importante chez lui pour être un homme correct.
A6	Le journaliste décrit le visage du président.

L'objectif de cette question était de mener les apprenants à réfléchir sur le sens connoté de l'expression « *avoir le nez fin* », sur l'intention du journaliste. Nous pouvons répartir les réponses des apprenants en trois groupes :

- Trois (03) apprenants (A1, A3, A5) mettent l'expression « avoir le nez fin » en rapport avec « l'honneur de l'homme ». Ils puisent dans leurs représentations culturelles en langue maternelle et attribuent la même signification à une expression idiomatique donnée en langue étrangère, or le calque ne fonctionne pas dans des situations pareilles.
- Deux (02) apprenants (A4, A6) mettent l'expression en rapport direct avec le nez (partie physique du visage). Ils se sont limités, dans leur interprétation, au niveau référentiel des mots, ils expliquent l'expression idiomatique mot par mot.
- Un (01) apprenant (A2) qui a confondu « à défaut » et « a un défaut ».

Passons à l'analyse des réponses à la deuxième question :

Rappelons que la deuxième question était : « Certains députés *nostalgiques du temps des colonies* refusent l'annulation de l'article 4 de la loi du 23 février 2005 : Qui

sont-ils ? De quelles colonies s'agit-il ? Quelle est leur interprétation quant à cette annulation ? ».

Voici l'analyse de la première partie: « qui sont-ils ? »

Pour cette question, la majorité des apprenants (soit 85%) a donné la réponse attendue, un apprenant (soit 05%) n'a pas donné de réponse et seulement deux apprenants (soit 10%) ont donné des réponses autres que nous présentons dans le tableau suivant :

Tableau n° 05 : Tableau récapitulatif des réponses non attendues à la deuxième question (a)

Apprenants	Réponses
A1	Les députés sont juridiquement (un déclassement) et politiquement.
A2	Se sont les parlementaires.

Pour répondre à cette question, tous les apprenants se sont référés au texte qui parlait clairement et explicitement des députés de droite d'où les dix-sept bonnes réponses. Les autres réponses données (fausses) peuvent être regroupées dans une seule catégorie : les apprenants qui ont des difficultés avec les mots, le lexique qu'il possèdent et dont ils font usage est très maigre.

Voici l'analyse des réponses à la deuxième partie : «De quelles colonies s'agit-il ? »

Dans cette question qui faisait appel aux connaissances historiques des apprenants, nous avons noté seulement deux réponses attendues (soit 10%) et dix-huit réponses (soit 90%) autres. Nous les présentons dans le tableau à la page suivante :

Tableau n° 06 : Tableau récapitulatif des réponses non attendues à la deuxième question (b) : « De quelles colonies s'agit-il »

Apprenants	Réponses
A1	Il s'agit des colonies de l'Afrique noir, de la Martinique et l'Algérie.
A2	La polémique est enterrée juridiquement.
A3	Il s'agit des colonies d'un déclassement.
A4	Il s'agit des colonies (les guerres permanentes).
A5	Il s'agit des colonies françaises.
A6	Il s'agit de l'Algérie.
A7	Colonie de France en Algérie.
A8	Il s'agit des colonies en Afrique
A9	Ce sont les colonies de la guerre.
A10	C'est l'Algérie.
A11	C'est les pays d'Afrique.
A12	Il s'agit des pays pauvres.
A13	Il s'agit de la Tunisie, l'Algérie et le maroc.
A14	C'est les africains.
A15	L'Algérie.
A16	Les pays de l'Afrique noir.
A17	L'Algérie.
A18	Il s'agit des pays du tiers-monde.

L'analyse de ces données nous permet d'établir les catégories suivantes :

- Sept (07) apprenants (A1, A6, A7, A10, A13, A15, A17) qui possèdent une connaissance historique relative aux pays colonisés autrefois par la France, mais qui ignorent le texte de l'article 04 de la loi du 23 février 2005 sur le rôle de

la colonisation française dans le Département d'Outre Mer et en Afrique du Nord ;

- Six (06) apprenants (A8, A11, A12, A14, A16, A18) ne connaissent ni les pays et régions colonisés par la France ni l'article dont parle le texte support : la France n'a pas colonisé toute l'Afrique ni tous les pays pauvres voire du tiers-monde ;
- Trois (03) apprenants (A4, A5, A9) ont répondu en reformulant la question posée : nous avons demandé de citer les colonies auxquelles l'article en question fait référence, « les colonies de guerre » ou « les colonies françaises » ne présentent pas une identification des colonies.
- Deux (02) apprenants (A2, A3) ont répondu en relevant du texte deux phrases qui n'ont aucun lien avec la question posée : ils ont essayé de répondre en se servant du texte, ce qui est bien. Cependant, leurs réponses sont fausses et hors sujet, c'est peut-être les mots « *polémique* » et « *déclassement* » qui leurs ont posé problème.

Voici maintenant l'analyse des réponses à la dernière partie de la deuxième question : « Quelle est leur interprétation quant à cette annulation? »

Cette question visait principalement l'interprétation de l'expression idiomatique « Faire avaler une couleuvre ». Rappelons que nous attendions que les lecteurs soient sensibles au désaveu que les députés de droite ont subi de la part du chef de l'Etat qui est de leur camp politique. Nous n'avons obtenu aucune réponse juste, neuf (09) apprenants (soit 45%) n'ont donné aucune réponse et onze (11) apprenants (soit 55%) ont donné des réponses autres que voici (voir tableau à la page suivante) :

Tableau n° 07 : Tableau récapitulatif des réponses non attendues à la deuxième question (c)

Apprenants	Réponses
A1	Tout ça permet au président d'être le grand père de la nation.
A2	Leur interprétation est : avoir l'idée saugrenue d'agiter le passé pour se venger d'un présent qu'ils ne comprennent ni n'acceptent.
A3	Ils pensent que la colonisation était utile.
A4	Ils essayent de se venger d'un présent qu'ils ne comprennent ni n'acceptent.
A5	C'est un désaveu
A6	Juridiquement, c'est un déclassement.
A7	Ils ont voulu agiter le passé pour se venger du présent.
A8	Leur interprétation est d'agiter le passé pour se venger d'un présent qu'il ne comprennent ni n'acceptent.
A9	Le rôle de la colonisation est positif.
A10	Juridiquement c'est un déclassement.
A11	Ils refusent cette annulation.

La lecture de ces réponses nous permet de faire les catégories suivantes :

- Cinq (05) apprenants (A2, A3, A7, A8, A9) évoquent l'objet de la polémique en parlant du rôle de la colonisation et du passé, cependant ceci n'est ni l'objet du texte ni celui de la question posée ;
- Quatre (04) apprenants (A4, A6, A10, A11) ont eu recours au texte ou à la question posée mais sans compréhension ;

- Un (01) apprenant (A1) parle du *président* en tant que personnage principal du texte mais ceci n'a aucune relation avec la question posée ;
- Un (01) apprenant (A5) cite le mot désaveu mais sans explication, a-t-il vraiment compris ? ou est-ce un mot pris au hasard ?

Nous présentons ici une synthèse des résultats du questionnaire sur le premier texte intitulé « *Le président au nez fin* » :

Dans ce texte, le journaliste fait part de sa vision quant à l'annulation d'un article d'un texte officiel sur le rôle positif de la colonisation française outre mer, notamment en Afrique du nord. L'article présente l'environnement politique français en évoquant certaines données historiques et en faisant référence à l'article 4 de la loi du 23 février 2005.

Nous pouvons rassembler les résultats ci-dessus sous forme de synthèse en soulignant les points suivants :

- L'ensemble des réponses aux questions de détail portant sur quelques référents socioculturels nécessaires à la compréhension fine de chaque texte révèle que ces derniers n'ont pas été saisis par les apprenants : il s'agit des données politiques et historiques ainsi que les expressions idiomatiques.
- Les réponses aux questions sur le sens global du texte confirment que ce dernier n'a pas été saisi dans toutes ses dimensions par les étudiants. En particulier, les apprenants ne saisissent pas l'intention de l'auteur qui est de montrer l'habileté politique du président de la République puisqu'ils ne savent pas interpréter les implicites du texte ni en tirer l'intérêt politique ;
- Dans ce texte, ce sont les expressions idiomatiques « avoir le nez fin » et « faire avaler une couleuvre » qui ont posé le plus problème aux apprenants et gêné voire faussé leur compréhension.

3.2.2. Analyse des résultats du questionnaire sur le deuxième texte intitulé « La petite annonce faite à Marie » (voir appendice B)

L'objectif de ce questionnaire était d'amener les apprenants à saisir le sens implicite du texte, en faisant appel à leurs connaissances relevant du domaine de la littérature et de la religion. Aussi pour saisir l'implicite du texte, les apprenants ont besoin de leur connaissance de la religion chrétienne comme la symbolique de la Vierge Marie et l'Annonce qui lui a été faite par l'ange Gabriel. Nous allons présenter et analyser les réponses non attendues des apprenants.

Nous commençons par analyser les réponses aux questions concernant le titre du texte :

Voici l'analyse des réponses données à la première question n° : « Qui est Marie ? ».

Pour cette question, **aucun apprenant** n'a donné la réponse que nous attendions ; nous avons obtenu dix-huit réponses autres (soit 90%) alors que deux apprenants (soit 10%) n'ont pas répondu à la question. Dans le tableau de la page suivante, nous présentons les réponses données par les apprenants, ensuite nous les analyserons :

Tableau n° 08 : Tableau récapitulatif des réponses non attendues à la première question.

Apprenants	Réponses
A1	C'est une artiste.
A2	C'est une jeune femme pour qui on a fait une petite annonce.
A3	C'est une artiste.
A4	C'est une jeune fille.
A5	C'est une actrice.
A6	C'est une fille.
A7	Marie est une jeune fille.
A8	C'est une jeune célibataire.
A9	C'est une fille française.
A10	C'est une fille disparue.
A11	C'est une chanteuse.
A12	C'est une jeune fille.
A13	C'est une femme connue.
A14	C'est une femme.
A15	C'est une jeune fille française.
A16	C'est une fille.
A17	Marie est une femme à qui on fait une annonce dans un journal.
A18	Marie est une jeune femme.

Nous avons posé cette question afin d'aider les apprenants à émettre des hypothèses de sens en faisant appel à leurs connaissances relatives au prénom « Marie ». Nous nous attendions à ce qu'ils pensent à la Sainte Vierge Marie du moment où l'auteur du texte est français et peut être chrétien. Cependant, après avoir étudié les réponses obtenues, nous remarquons que :

- Onze apprenants (A2, A4, A6, A7, A9, A12, A14, A15, A16, A17, A18) se sont limités à la simple interprétation sémantique du mot *Marie* : pour eux, le mot ne cache aucune signification particulière, c'est simplement un prénom féminin ;

- Cinq apprenants (A1 A3 A5 A11 A13) ont associé le prénom *Marie* à une femme connue, dans les domaines de l'art, du cinéma ou de la musique ;
- Un apprenant (A8) a identifié *Marie* par « *jeune célibataire* » en interprétant peut être le mot *annonce* comme demande de mariage sachant que dans la plupart des journaux, il y a une rubrique de rencontre ou correspondance ;
- Un apprenant (A10) a pensé à *une fille disparue* : il a pris le mot *annonce* dans le sens d'avis de recherche. Ceci peut être dû à la série d'informations diffusées par les chaînes de télévisions françaises sur les personnes disparues en France et les procédures suivies pour les retrouver.

Voici l'analyse des réponses données à la deuxième question : « Quelle est l'annonce faite à Marie ? ».

Cette question aidait les apprenants encore d'avantage à formuler des hypothèses plus élaborées en s'appuyant sur des connaissances spécifiques, en l'occurrence religieuses. Nous avons noté neuf réponses non attendues (soit 45%) que nous présentons dans le tableau de la page suivante :

Tableau n° 09 : Tableau récapitulatif des réponses non attendues à la deuxième question.

Apprenants	Réponses
A1	On lui annonce une information importante.
A2	D'être belle.
A3	Un bel avenir
A4	Une demande en mariage.
A5	De bonnes nouvelles.
A6	La réussite dans le travail.
A7	L'annonce est une offre d'emploi.
A8	La réussite au bac.
A9	C'est une petite annonce de journal.

Pour cette question, les apprenants ont répondu seulement en fonction de leur connaissance référentielle du mot annonce.

- Pour quatre apprenants (A1, A2, A5, A8), faire une annonce c'est *faire savoir quelque chose, donner connaissance de quelque chose*⁷ ;
- Pour trois apprenants (A4, A7, A9), dans un journal, la petite annonce est une rubrique dans laquelle on peut trouver des offres d'emploi ou des demandes en mariages ;
- Pour deux apprenants (A3, A6), annoncer quelque chose veut dire la *faire connaître par avance, prédire*⁸.

Passons à l'analyse des réponses données à la troisième question : « Quelle œuvre porte ce titre ? ».

Nous n'avons obtenu **aucune réponse** à cette question, ni attendue ni non attendue, ce qui se traduit par :

- Soit les apprenants que nous avons interrogés n'ont pas de connaissances littéraires se rapportant à ce thème ;
- Soit ils possèdent la connaissance mais n'ont pas su la mettre en œuvre pour répondre à la question et par conséquent, compléter et soigner leurs hypothèses de sens.

Voici maintenant l'analyse des réponses concernant l'article lu «La petite annonce faite à Marie » (voir appendice A):

Question n° 01 :

Rappelons que la première question à laquelle devaient répondre les apprenants après avoir lu le texte était « Patrick Poivre d'Arvor est un journaliste français : qu'a-t-il de particulier ? Qu'est ce qui vous permet de dire cela ? ». Elle est composée de deux parties que nous analyserons ensemble puisque la deuxième justifie la première.

⁷ Dictionnaire Hachette, Edition 2003.

⁸ Dictionnaire Hachette, Edition 2003.

Dans cette question, nous avons essayé de mettre le point sur l'expression idiomatique « avoir un cheveu sur la langue » et amener les apprenants à réfléchir au sens qu'elle peut avoir. Nous avons obtenu une seule réponse attendue (soit 05%), quinze réponses autres (soit 75%) pour la première partie et neuf pour la seconde (soit 45%) alors que quatre apprenants n'ont pas répondu à la première partie de la question et dix n'ont pas répondu à la seconde partie (soit 50%).

Nous présentons dans le tableau suivant les réponses autres que nous analyserons par la suite.

Tableau n° 10 : Tableau récapitulatif des réponses non attendues à la première question: « Patrick Poivre d'Arvor est un journaliste français : qu'a-t-il de particulier ?
Qu'est ce qui vous permet de dire cela ? »

Apprenants	Réponses	
	Première partie	Deuxième partie
A1	Il n'a rien de particulier.	Sans réponse
A2	Il est sûr de lui et de ce qu'il fait.	« Patrick peut dormir sur ses deux oreilles ».
A3	Il peut dormir sur ses deux oreilles.	« C'est que rien ne paraît l'empêcher de glisser le petit cheveux qu'il a sur la langue dans la soupe sacrée du 20 heures ».
A4	Il n'a rien de particulier.	Sans réponse.
A5	C'est le meilleur présentateur télé.	Sans réponse.
A6	C'est le meilleur journaliste de TF1.	« tout va bien pour lui ».
A7	C'est un bon journaliste.	Ce sont les premières lignes du texte.
A8	Il n'a rien de particulier.	Sans réponse.
A9	C'est un très bon journaliste.	Il me plaît.

A10	C'est un journaliste compétent.	Parce qu'il présente le JT en professionnel.
A11	Il n'a rien de particulier.	Sans réponse.
A12	C'est un très bon journaliste.	Parce que beaucoup de gens le suivent quand il présente le JT.
A13	Il présente le journal de 20 heures.	Sans réponse.
A14	C'est un grand journaliste.	Il a une manière très spéciale de présenter son JT.
A15	C'est un journaliste très populaire en France et ailleurs.	Parce que tout le monde l'aime.

Nous pouvons a priori dire que la majorité des apprenants connaît le journaliste Patrick Poivre d'Arvor à des degrés différents et n'a pas utilisé le texte pour répondre à la question. Nous pouvons également classer les réponses obtenues de la manière suivante :

- Neuf apprenants (A2, A5, A6, A7, A9, A10, A12, A14, A15) ont répondu en portant un jugement personnel sur le journaliste Patrick Poivre d'Arvor : ce sont leurs propres opinions forgées à partir de ce qu'ils voient sur la chaîne de télévision TF1 - où le journaliste exerce la fonction de présentateur du journal télévisé de 20 heures - sauf pour deux apprenant (A2, A6) qui ont donné deux phrases du texte(dont une expression populaire « *dormir sur ses deux oreilles* ») mais qui ne justifient pas leurs réponses;
- Cinq apprenants (A1, A4, A8, A11, A13) ne trouvent rien de particulier chez le journaliste : ils ne le connaissent pas suffisamment et ne connaissent pas le sens de l'expression idiomatique employée au début du texte ;
- Un apprenant (A3) trouve que la particularité du journaliste est de pouvoir dormir sur ses deux oreilles : l'expression « *dormir sur ses deux oreilles* » est employée dans le texte pour exprimer la tranquillité professionnelle que vit actuellement Patrick Poivre d'Arvor alors que cet apprenant l'a interprétée mot par mot ce qui ne donne pas du tout le même sens véhiculé dans le texte.

Question n° 02 :

Rappelons que la deuxième question était : « De quelle Marie il s'agit dans le texte ? ». Elle servait à vérifier les hypothèses de départ et à identifier la personne dont parle le texte. Nous avons obtenu huit (08) réponses attendues (soit 40%), trois (03) réponses autres (soit 15%) alors que neuf (09) apprenants (soit 45%) n'ont pas donné de réponse. Voici les réponses autres (voir tableau à la page suivante) que nous analyserons :

Tableau n° 11 : Tableau récapitulatif des réponses non attendues à la deuxième question.

Apprenants	Réponses
A1	Il s'agit de Marie la jeune femme qui « est à l'âge où l'on découpe ses phrases à la fourchette et au couteau » et qui « porte un nom qui dira quelque chose à plus d'un téléspectateur »
A2	C'est la fille avec la moue en bec de canard
A3	C'est une jeune femme douée mais handicapée.

La première observation que nous faisons est que ces apprenants ont utilisé des passages du texte pour répondre. Certains tournent autour de la bonne réponse.

- Deux apprenants (A1, A2) ont relevé des passages qui donnent quelques caractéristiques de Marie Drucker sans l'identifier ou la nommer, ils ont peut être mal compris la question ;
- Un apprenant (A3) a relevé une phrase et l'a détourné de son sens : dans le texte, on ne dit pas que Marie Drucker était handicapée comme l'a écrit cet apprenant. L'handicap dont parle l'auteur réside dans le fait que les gens la connaissent avant qu'elle ne présente Soir 3 sur la chaîne de télévision France

3, et cela peut lui « mettre la pression ». handicap est ici pris au sens figuré, ce que n'a pas compris l'étudiant.

Question n° 03 :

Rappelons que la troisième question était : « Quel jeu de mots y a-t-il dans *petite annonce* ? ». Il s'agissait de mettre en relation les hypothèses de départ et les indices que trouve le lecteur dans le texte. Nous n'avons obtenu aucune réponse attendue : dix-sept apprenants n'ont pas répondu à la question alors que trois ont donné des réponses autres que voici :

Tableau n° 12 : Tableau récapitulatif des réponses non attendues à la troisième question

Apprenants	Réponses
A1	« petite annonce » fait penser aux agences matrimoniales pour chercher un mari.
A2	« petite annonce » est le titre du texte et c'est aussi le titre d'une rubrique dans les journaux.
A3	« petite annonce » ici dans le sens de demande.

Ici, les apprenants ont répondu en donnant d'autres emplois possibles de l'expression « petite annonce », autrement dits, ils ont donné des significations possibles à l'expression mais encore une fois au niveau référentiel :

- Pour deux apprenants (A1, A3), il s'agit d'une simple demande comme celle déposée dans les agences matrimoniales afin de trouver un mari ;
- Pour un apprenant (A2), c'est juste la même appellation, le même titre que les petites annonces trouvées dans les journaux.

Nous présentons ici une synthèse des résultats du questionnaire sur le deuxième texte « La petite annonce faite à Marie »:

Nous pouvons synthétiser les résultats obtenus à partir de l'analyse des réponses aux questions sur le deuxième texte intitulé « *La petite annonce faite à Marie* » en trois points :

- Au niveau de l'interprétation des référents socioculturels présents dans le texte et qui relève du domaine de la religion chrétienne, de la littérature, de l'interprétation des jeux de mots et des expressions idiomatiques, les apprenants ont trouvé d'énormes difficultés qui révèlent leur incapacité à les saisir puis à les mettre en œuvre dans les situations de lecture-compréhension ;
- La méconnaissance de ces référents socioculturels influe de façon négative sur la capacité des apprenants à saisir le sens global du texte ;
- En plus des expressions idiomatiques qui restent toujours difficiles à interpréter comme « avoir un cheveu sur la langue », la majorité des apprenants manifestent une quantité insuffisante des savoirs socioculturels nécessaires à un futur enseignant de français, à savoir : les connaissances littéraires et religieuses ainsi que les codes graphiques et les jeux de mots indispensables pour saisir l'implicite de tout texte.

3.2.3. Analyse des résultats du questionnaire sur le troisième texte intitulé « Justeprix le Gaulois »:

Rappelons que l'objectif de ce questionnaire était d'amener les apprenants à saisir l'implicite culturel du texte en faisant appel à leurs connaissances littéraires en rapport avec la bande dessinée très populaire « Astérix le Gaulois ». Pour l'analyse, nous nous intéresserons aux réponses inattendues des apprenants.

Analysons les réponses aux questions concernant le titre du texte :

Voici l'analyse des réponses à la première question : « Lisez le titre de l'article : quelle BD vous rappelle-t-il ? ».

Cette question est comme une phase d'éveil de l'intérêt qui permet à l'apprenant de réfléchir et se rappeler des connaissances qu'il possède déjà afin de les mobiliser ultérieurement. Les résultats de cette question sont très significatifs : deux (02) apprenants (soit 10%) ont donné la réponse attendue, juste, et dix-huit (18) apprenants (soit 90%) n'ont pas répondu à la question. Cela nous amène à dire que la culture littéraire populaire de nos apprenants est très limitée ce qui influencera leur compétence à comprendre le texte et leurs réponses aux autres questions.

Voici l'analyse des réponses à la deuxième question : « Quel jeu de mots y a-t-il dans *Justeprix* ? Quelles hypothèses de sens peut-on en déduire ? ».

Cette question devait amener les apprenants à réfléchir sur la formation du mot *Justeprix* et faire le lien entre les informations que fournissent le texte et le référent culturel implicitement évoqué. Cette réflexion devait les aider à formuler des hypothèses de sens. Nous n'avons obtenu aucune bonne réponse : dix-sept (17) apprenants (soit 85%) se sont abstenus de répondre à la première partie de la question alors que trois (03) ont donné des réponses autres que celles que nous attendions. Pour l'émission des hypothèses, nous avons noté cinq (05) réponses (soit 25%). Voici un tableau récapitulatif des réponses données à cette question :

Tableau n° 13 : Tableau récapitulatif des réponses non attendues à la deuxième question.

Apprenants	Jeu de mots dans <i>Justeprix</i>	Hypothèses
A1	Il y a deux jeux de mots dans <i>Justeprix</i> : « juste » et « prix ».	On peut déduire deux sens : le juste = le correct ; prix = valeur.
A2	Il n'y a aucun jeu de mots.	Le texte parle d'un sujet politique ou une personnalité connue.
A3	Il n'y a aucun jeu de mots.	Le texte parle peut être d'un film, un roman ou une personne.
A4	Sans réponse.	Le prix juste qui doit être baissé.
A5	Sans réponse.	Il faut avoir les bonnes choses dans les bons endroits.

En observant ces réponses, nous remarquons que tous les apprenants interrogés ne savent pas ce qu'est un jeu de mots : l'un d'eux (01) segmente le mot en deux parties auxquelles il propose deux synonymes (A1) ; deux (02) apprenants ne trouvent aucun jeu de mots (A2, A3) et les autres ne répondent pas.

Quant aux hypothèses, nous les trouvons très vagues : les apprenants n'ont fait appel à aucune connaissance antérieure pour les formuler. Ces apprenants qui ne connaissent pas la bande dessinée évoquée dans le texte et qui n'arrivent pas à saisir le sens équivoque du mot valise *Justeprix* trouvent des difficultés à formuler des hypothèses de sens.

Analysons à présent les réponses concernant l'article lu « Justeprix le Gaulois » (voir appendice C):

Voici l'analyse des réponses à la première question : « A la fin du deuxième paragraphe, l'auteur décrit le caractère des Français : est-ce un caractère réel des Français ou juste une image qu'ils ont d'eux-mêmes (expliquez votre réponse) ? ».

Pour cette question, sept (07) apprenants sur vingt (soit 35%) ont donné la réponse attendue mais sans explication, un apprenant (01) n'a donné aucune réponse et douze (12) apprenants (soit 60%) ont donné des réponses inattendues mais sans fournir les explications demandées. Nous présentons ces réponses inattendues et nous les analyserons (voir page suivante) :

Tableau n° 14 : Tableau récapitulatif des réponses non attendues à la première question « A la fin du deuxième paragraphe, l'auteur décrit le caractère des Français : est-ce un caractère réel des Français ou juste une image qu'ils ont d'eux-mêmes (expliquez votre réponse) ? »

Apprenants	Réponses	Explications
A1	C'est une fausse image sur le caractère des Français.	Sans explication
A2	C'est une image des Français.	On la voit sur les chaînes de télévision.
A3	En quelque sorte, c'est le caractère réel des Français.	Ils prennent les grandes surfaces d'assaut le 1 ^{er} jour des soldes parce que la vie est chère, donc tous les coups sont permis.
A4	C'est le caractère réel des Français.	Sans explication.
A5	C'est une image fausse des Français.	Sans explication.
A6	C'est un caractère réel des Français.	Sans explication.
A7	C'est le caractère des Français.	Sans explication.
A8	C'est le caractère réel des Français.	Sans explication.
A9	C'est un caractère des Français.	Sans explication.
A10	C'est le caractère réel des Français.	Pendant les soldes, les Français se bagarrent.
A11	C'est le caractère réel des Français.	Sans explication.
A12	C'est un caractère réel des Français.	

Après avoir observé ces réponses, nous remarquons d'abord que ces apprenants n'ont pas pris le texte dans sa totalité. Nous pouvons dire que :

- La majorité des apprenants (A3, A4, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12) trouve que le texte décrit le caractère réel des Français alors qu'ils ne donnent pas d'explications sauf deux apprenants qui s'appuient sur le comportement des Français lors des soldes ;
- Deux (02) apprenants (A1, A5) ont dû mal comprendre la question : ils donnent leur point de vue, leur jugement du caractère des Français sans expliquer ;
- Un (01) apprenant (A2) a pris le mot *image* dans son sens propre de représentation graphique : il parle des *images* que les télévisions diffusent pendant les soldes.

Voici l'analyse des réponses données à la deuxième question : « A quel référent l'auteur fait-il appel pour véhiculer cette image ? ».

En répondant à cette question, un seul apprenant (soit 05%) a donné la bonne réponse, quinze (soit 75%) n'ont donné aucune réponse et quatre (soit 20%) ont donné des réponses inattendues. Voici, dans le tableau suivant, les réponses autres que nous analyserons ensuite.

Tableau n° 15 : Tableau récapitulatif des réponses non attendues à la deuxième question.

Apprenants	Réponses
A1	L'auteur a utilisé le mot « clochard » et « pirate » pour véhiculer cette image.
A2	Il propose un chiffre, un fichier numérique.
A3	Il fait appel à un référent du juste prix.
A4	Il fait appel à la publicité.

En lisant ces réponses, nous remarquons que les apprenants ne savent pas ce qu'est un référent, c'est pourquoi l'un donne des mots employés par le journaliste (A1),

l'autre cite la publicité (A4) et les autres (A2, A3) répondent en donnant des phrases hors sujet qui ne sont même pas intelligibles.

Voici l'analyse des réponses données à la troisième question « Connaissez-vous d'autres référents auxquels le texte renvoie ? » :

Nous avons posé cette question afin d'amener les apprenants à réfléchir sur d'autres référents socioculturels auxquels le texte fait allusion. Les résultats obtenus montrent que dix-huit (18) apprenants n'ont pas répondu à la question : soit parce qu'ils ne l'ont pas comprise, soit qu'ils ne savent pas ce qu'est un référent socioculturel. Cependant, deux apprenants ont donné des réponses fausses que nous présentons dans le tableau suivant :

Tableau n° 16 : Tableau récapitulatif des réponses non attendues à la troisième question.

Apprenants	Réponses
A1	Il renvoie aussi à une manifestation.
A2	Le texte renvoie à une manifestation massive.

En observant ces réponses, nous trouvons que les deux apprenants ont donné une interprétation du phénomène des soldes en France exprimée par le journaliste à la fin du premier paragraphe du texte. Ils se sont appuyés sur le texte en relevant une phrase alors qu'il s'agissait de puiser dans leurs connaissances propres pour répondre.

Nous établissons maintenant une synthèse des résultats du questionnaire sur le troisième texte intitulé « Justeprix le Gaulois » :

Après avoir analysé les réponses des apprenants, nous pouvons faire les remarques suivantes :

- Ce texte, relatant un phénomène social, semble être mieux abordé par les lecteurs qui possèdent une certaine connaissance de la vie quotidienne

française acquise à travers la télévision et Internet : il s'agit des soldes en France et du comportement des Français en cette période ;

- Cependant, ils n'arrivent toujours pas à mettre en œuvre leurs connaissances dans l'interprétation de l'implicite du texte : le journaliste voit que le phénomène des soldes témoigne de la vie chère en France et la situation financière des familles françaises qui saisissent l'occasion des soldes pour acheter ce qu'elles ne peuvent pas se permettre avec les prix hors soldes. Par ailleurs, la déduction du jeu de mots employé par le journaliste dans « Justeprix », formulé de la même façon que les noms des personnages de la bande dessinée « Astérix, le Gaulois », permet également de saisir l'implicite du texte selon lequel le journaliste nous décrit les Français comme des gens râleurs, se disputant entre eux, mais très unis et solidaires face à un danger extérieur.
- Bien que le référent socioculturel (la bande dessinée *Astérix le Gaulois*) qu'évoque le journaliste soit connu de certains apprenants, ils n'ont pas pu mobiliser cette connaissance dans la construction du sens du texte : ce qui nous donne à réfléchir sur la compétence socioculturelle, qui ne peut se limiter à des savoirs, mais doit être complétée par une activité intellectuelle.

3.2.4. Analyse des résultats du questionnaire sur le quatrième texte intitulé « Tu seras un Mitterrand, mon fils » (voir appendice D) :

Rappelons que l'objectif de ce questionnaire était d'amener les apprenants à comprendre un texte qui présente des éléments de l'histoire politique de la France. Nous allons passer en revue les réponses des apprenants et les analyser. Nous nous intéressons particulièrement aux réponses que nous n'attendions pas parce qu'elles sont révélatrices des problèmes rencontrés par les apprenants et de leurs réactions.

Analysons les réponses aux questions concernant le titre de l'article :

Voici l'analyse des réponses à la première question :

Cette question présentait des hypothèses de sens concernant le titre du texte, nous avons proposé des acceptions du nom Mitterrand. Les apprenants devaient choisir

celles qu'ils pensaient être la plus adéquates au texte à lire. Nous avons obtenu les résultats suivants :

Tableau n° 17 : Tableau récapitulatif des hypothèses choisies par les apprenants.

Apprenants	Hypothèses choisies
A1	B – C – E – F.
A2	D – F.
A3	D – F.
A4	B – F.
A5	F – C- B.
A6	B – F.
A7	B – D.
A8	B – F.
A9	B – D.
A10	B – E.
A11	B –C – F.
A12	B – F.
A13	B –C - F
A14	B – F.
A15	B –D – F.
A16	B.
A17	B –C – F.
A18	B.
A19	B.
A20	B – D – F.

Selon les réponses des apprenants, nous pouvons faire les remarques suivantes :

- Il est important de dire que tous les apprenants savent que Mitterrand est un président français ;

- Certains apprenants possèdent des connaissances sur les qualités de l'homme politique et la personne qu'était Mitterrand : ce sont ceux qui ont choisi les hypothèses B – D – E et F ;
- D'autres prennent le nom Mitterrand dans son acception la plus simple, celle de nom de famille : ce sont ceux qui ont choisi l'hypothèse B.
- Aucun apprenant n'a associé le nom Mitterrand au journaliste, écrivain et présentateur de télévision très connu Frédéric Mitterrand.

Voici l'analyse des réponses à la deuxième question « Quelle œuvre vous rappelle-t-il ? » :

Pour cette question, les apprenants n'ont donné aucune réponse, ni bonne ni mauvaise, ils ne connaissent aucune œuvre dont le titre ressemble à celui du texte support.

Analysons les réponses aux questions concernant l'article lu « Tu seras un Mitterrand mon fils » :

Voici l'analyse des réponses à la première question « Quel secret entourait Mazarine Pingot ? » :

Cette question servait à vérifier la compréhension du texte. Nous avons obtenu neuf (09) réponses attendues (soit 45%) et dix (10) réponses autres (soit 55%) que nous présentons dans le tableau de la page suivante :

Tableau n° 18 : Tableau récapitulatif des réponses non attendues à la première question.

Apprenants	Réponses
A1	C'est que Mitterrand était malade quand les gens l'ont élu.
A2	C'est la filiation, la famille fragmentée, la vie en coulisse, ne pas exister.
A3	C'est l'acteur principal d'un film de Solveig Anspach (Le Mitterrand).
A4	C'est une future maman.
A5	C'est une actrice.
A6	C'est le héros du film de Solveig Anspach.
A7	C'est une jeune fille aujourd'hui trentenaire.
A8	C'est qu'elle attend un enfant.
A9	Elle a tourné le documentaire nouveau Les Mitterrand.
A10	Elle a tourné en secret le film de Solveig Anspach.

Ces apprenants ont tiré des phrases du texte pour répondre. Le secret de Mazarine est certes abordé dans le texte mais pas de manière explicite. Nous attendions que les apprenants aillent plus loin avec les mots du journaliste, cependant nous remarquons que :

- Cinq (05) apprenants (A4, A6, A7, A8, A9) ont relevé du texte des phrases qui présentent Mazarine Pinget : il n'y a aucun secret dévoilé ;
- Trois (03) apprenants (A3, A5, A10) ont mal compris certaines phrases du texte : Mazarine a tourné un film documentaire avec la réalisatrice Solveig Anspach pour parler d'elle et de son histoire, or ces apprenants ont compris qu'elle était une actrice ;

- Un (01) apprenant (A2) a relevé une phrase du texte qui fait allusion au secret de Mazarine mais ne l'a pas interprété, nous supposons qu'il l'a relevé par hasard ;
- Un (01) apprenant (A1) a relevé une phrase du texte qui parle d'un secret mais pas celui de Mazarine mais du président Mitterrand qui a été élu malade(à cette époque, la maladie du président n'a pas été révélée au peuple).

Voici l'analyse des réponses à la deuxième question n° 02 « Pour les Français, Mitterrand était un grand président : quels comportements du président, quels évènements leur ont permis de construire cette image ? » :

Pour répondre à cette question, les apprenants devaient repérer dans le texte les images du président Mitterrand qui sont restées gravées dans la mémoire des Français. Nous n'avons obtenu aucune bonne réponse, quinze (15) apprenants n'ont pas répondu à la question et cinq (05) apprenants ont donné les réponses que nous présentons dans le tableau suivant (Tableau à la page suivante) :

Tableau n° 19 : Tableau récapitulatif des réponses à la deuxième question : « Pour les Français, Mitterrand était un grand président : quels comportements du président, quels évènements leur ont permis de construire cette image ? »

Apprenants	Réponses
A1	Parce que c'est lui qui a fait la gloire du pays.
A2	C'était un président juste. Les évènements sont un carrousel d'images fascinantes.
A3	Parce qu'il ne néglige pas le travail de l'homme politique pour aller chercher la personne privée, ami, amant ou père, et malgré tous les problèmes, il avait toujours le sourire.
A4	Les comportements : la filiation, le nom, la famille fragmentée, la vie en coulisse, entre parenthèses, la sensation d'être a part. Les évènements : passé le temps des photos volées montrant une adolescente floue : il défiait et rassurait à la fois le monde qui l'avait jusqu'ici ignorée.
A5	C'est le comportement de Mitterrand qui voulait protéger sa fille de la vie médiatique qui fait de lui un grand président. Sa façon d'être si vulnérable et gentil avec sa fille.

Nous pensons que les apprenants n'ont pas saisi le sens de la question, il s'agissait de repérer dans le texte les comportements du président Mitterrand ou les évènements auxquels il a participé et qui ont marqué la mémoire des Français. La réponse se trouve à la fin du premier paragraphe. Il est vrai que ces apprenants ont utilisé le texte pour répondre mais ils ont relevé des phrases qui n'ont aucune relation avec la question posée. Notons quand même qu'un apprenant (A5) a évoqué le fait que Mitterrand a caché sa fille Mazarine pour la protéger, mais les Français n'étaient pas au courant de l'existence de cette fille, ce n'est donc pas un comportement qui marquant pour la mémoire collective des Français.

Par ailleurs, il apparaît clairement que ces étudiants ont rencontré des difficultés à comprendre ce texte du moment où ils répondent en donnant des phrases déformées et détournées de leurs sens original.

Synthétisons à présent les résultats du questionnaire sur le quatrième texte intitulé « TU SERA UN MITTERRAND, MON FILS » :

Nous pouvons synthétiser l'interprétation des réponses des apprenants dans les points suivants :

- Les réponses aux questions sur les référents socioculturels, tels que le poème de Rudyard Kipling »tu seras un homme, mon fils « ou les indications spatiales marquées culturellement (l'Elysée et la roche de Solutré), montrent que les apprenants rencontrent d'importantes difficultés pour construire le sens du texte ;
- La méconnaissance de ces mêmes référents entrave la compréhension globale du texte : c'est le cas de la dernière question où les comportement de Mitterrand que citent le journaliste sont étroitement liés à l'Elysée et la roche de Solutré;
- Dans ce texte, c'est la méconnaissance des indications spatiales marquées culturellement à savoir l'Elysée et la roche de Solutré qui a gêné les apprenants dans leur construction du sens. De même, les éléments relatifs à l'Histoire politique de la France, comme le président que les Français préfèrent, la fille du président Mitterrand qu'il a gardé dans l'ombre, l'élection de Mitterrand en 1981 et 1988 malgré son état de santé, sa posture restée gravée dans la mémoire des Français et ses qualité d'homme politique ambitieux. Tous ces éléments mal saisis par les apprenants, ont contribué à les troubler dans leur construction du sens.

3.3. Synthèse et commentaire des résultats :

Il s'agit à présent pour nous de synthétiser les remarques ci-dessus pour dessiner les contours d'une compétence socioculturelle, et les besoins qu'elle révèle chez les lecteurs étudiants algériens.

Un texte est l'expression d'une pensée, il reflète une partie de la réalité de la société à laquelle appartient son producteur. Cette société possède des valeurs et des principes fondamentaux, issus de l'Histoire et de la culture de la communauté de l'auteur, qui apparaissent, volontairement ou non, dans les textes. Pour pouvoir accéder

au sens de ces textes, il faut être capable de saisir de près les référents socioculturels qui y figurent.

Les textes que nous avons soumis aux apprenants présentent un éventail de référents socioculturels relatifs à la vie courante des Français dans les domaines politiques, sociaux, économiques, historiques et culturels. Vu le nombre de réponses que nous avons obtenues, nous pouvons en conclure que ces apprenants ne possèdent pas la compétence nécessaire pour interpréter ces référents dans une situation de lecture compréhension – ou du moins qu'ils n'en possèdent que des rudiments superficiel et insuffisants pour des personnes se destinant à enseigner la langue concernée.

Examinons les domaines essentiels de références convoqués :

3.3.1. Synthèse des résultats

3.3.1.1. Les données politiques et historiques :

L'enseignement/ apprentissage des langues- cultures doit reposer sur une approche interdisciplinaire. Approche faisant appel à des connaissances acquises dans d'autres disciplines, telles que la politique ou l'Histoire afin de favoriser l'acquisition de la langue dans toutes ses dimensions. Cependant, nos apprenants acquièrent des connaissances en langue et non pas sur la langue. Leur compréhension des textes se trouve ainsi bloquée face à un repère politique ou historique : dans l'expérimentation que nous avons menée, les apprenants n'ont pas réussi à tirer l'intérêt politique du premier texte qui leur a été présenté (voir appendice A) ni à répondre aux questions ponctuelles sur les colonies françaises (voir tableau n°06, page 74). Ils ont également confondu le président de la République française avec son ministre de l'Intérieur et même avec l'avocat Arno Klarsfeld (voir tableau n° 02, page 68). Tout cela signifie qu'ils ne savent pas ou ne pense pas à replacer un texte dans son contexte historique et évènementiel et qu'ils ne saisissent pas les allusions faites au passé du pays.

De plus, dans le questionnaire sur le quatrième texte (voir appendice D), les apprenants ne sont pas non plus arrivés à saisir l'intérêt historique et politique du texte. La majorité de ces apprenants ne connaît pas Mazarine Pinget en tant que fille naturelle du défunt

président François Mitterrand et l'a prise pour une artiste ou simplement une femme attendant un enfant (voir tableau n° 18, page 95). Cela signifie que ces étudiants ne suivent pas les médias français, puisque cette histoire a défrayé la chronique pendant des mois, d'autant plus que cette personne a écrit plusieurs ouvrages de grande qualité et qu'elle fait partie de la vie littéraire française actuelle. Cela ne serait pas grave si nos étudiants ne voulaient pas devenir eux-mêmes professeurs de français.

La méconnaissance des repères politiques et historiques n'est pas le seul obstacle qui entrave l'appréhension des textes chez les apprenants, il y a aussi :

3.3.1.2. La qualité interprétative des expressions idiomatiques et des jeux de mots :

Souvent, les textes écrits en français font appel à des expressions qui ne peuvent être interprétées ou traduites mot par mot. Ce sont des expressions figées, lexicalisées comme les proverbes, les dictons ou les expressions populaires étroitement liées aux conditions socioculturelles qui ont appelé à les utiliser. Même pour des apprenants ayant une bonne compétence linguistique en français, ces expressions peuvent être difficiles à saisir : il faut une grande familiarité avec la langue, que ne peut donner peut-être que la fréquentation de natifs, pour y accéder.

Certains textes que nous avons proposés aux apprenants contenaient quelques unes de ces expressions. Dans le premier texte intitulé «Le président au nez fin » (voir appendice A), la majorité des apprenants n'a pas réussi à interpréter correctement l'expression « avoir le nez fin » (voir tableaux n° 03, page 70 ; n° 04, page 72) très populaire, et aucun apprenant n'a donné une interprétation correcte de l'expression « faire avaler une couleuvre » (voir tableau n° 07, page 76), bien que les mots de ces deux expressions soient faciles à comprendre séparément⁹. Dans le deuxième texte intitulé « La petite annonce faite à Marie », un seul apprenant a saisi le sens de l'expression « avoir un cheveu sur la langue », les autres ont porté des

⁹ Par ailleurs, il existe des dictionnaires d'expressions populaires imagées ou des livres qui les expliquent, comme La puce à l'oreille de Claude Duneton, que nos étudiants ne semblent pas connaître.

jugements personnels sur le journaliste Patrick Poivre d'Arvor visé par cette expression (voir tableau n° 10, page 82-83). Devant ces expressions, les apprenants ont eu recours à l'interprétation mot par mot ou à donner un sens équivalent de l'expression dans leur langue et culture première. A titre d'exemple, dans le premier texte, le président qui « a le nez fin » a été compris par certains apprenants comme *une question d'honneur*, en fonction de la signification socioculturelle qu'a l'expression « avoir le nez » dans la société algérienne : c'est donc en référence à leurs propres codes culturels et par projection que les étudiants ont interprété l'expression. Ceci dénote de leur part une difficulté à concevoir le rapport altérité / identité dans la culture. Ces apprenants ont donc fait appel à une connaissance socioculturelle dans leur langue et culture propres pour interpréter une expression idiomatique donnée dans une autre langue, or le sens n'est pas du tout le même. Par conséquent, nous pouvons dire que la mauvaise interprétation des expressions idiomatiques d'un texte empêche la compréhension optimale du sens du texte et des intentions de celui qui l'a écrit.

Cette incapacité à interpréter correctement les expressions lexicalisées peut être expliquée soit par le manque ou l'absence de communication quotidienne en français, soit par le niveau intellectuel de l'environnement social dans lequel vivent ces apprenants, soit encore par l'absence de la culture du livre et d'habitudes de lectures variées.

Par ailleurs, tous les apprenants interrogés n'ont pas saisi les jeux de mots employés par le journaliste. Dans le deuxième texte intitulé « La petite annonce faite à Marie » (voir appendice B), le jeu de mot portait sur « annonce » par lequel l'écrivain assimile Marie Drucker à la Vierge Marie : à toutes les deux on a fait une annonce, à la journaliste celle de présenter un jour le journal télévisé de 20 heures, à la Vierge celle d'avoir un enfant sacré Jésus-Christ. Les apprenants, dépourvus de connaissances sur la symbolique de Marie dans la religion chrétienne, n'ont pas réussi à saisir le jeu de mots en question.

Dans le troisième texte intitulé « Justeprix, le Gaulois » (voir appendice C), le jeu de mots portait sur « Justeprix » qui est un mot valise créé par le journaliste pour faire référence à la bande dessinée « Astérix, le Gaulois ». Le texte assimile les querelles des personnages de cette BD aux Français lors des soldes, tout en signalant qu'ils sont

les descendants des Gaulois. Les apprenants interrogés n'ont pas saisi ce jeu de mots soit parce qu'ils ne connaissent pas la bande dessinée objet de référence, soit parce qu'ils la connaissent mais ne savent pas mettre en œuvre leur connaissance dans l'interprétation du sens voulu par l'auteur.

On peut s'interroger, suite à cela, sur les textes de référence soumis aux élèves pendant leur études secondaires : la bande dessinée, qui fait une grande part de la culture française, y a-t-elle sa place ?

Outre la qualité interprétative des expressions idiomatiques et des jeux de mots, nous pouvons noter d'autres éléments culturels :

3.3.1.3. Interprétation des noms et des lieux marqués culturellement :

Les noms de personnes et de lieux sont fréquemment utilisés dans toute communication orale ou écrite. Cependant, il y a des noms porteurs d'une certaine charge culturelle dont la maîtrise est indispensable pour une appréhension correcte des textes où ils figurent. Ainsi, dans les réponses au questionnaire sur le premier texte intitulé « Le président au nez fin » (voir appendice A), les apprenants ont confondu le président Jacques Chirac avec l'avocat Arno Klarsfeld (voir tableau n° 02, page 68) ce qui a détourné le sens du texte. Aussi, dans les réponses au questionnaire sur le deuxième texte intitulé « La petite annonce faites à Marie » (voir appendice B), la méconnaissance des journalistes très connus Patrick Poivre d'Arvor et Marie Drucker a empêché les apprenants de comprendre le texte pourtant écrit dans une langue facile (du point de vu linguistique). Il en ressort qu'un gros travail sur l'utilisation des noms propres, leur interprétation et leur charge symbolique devrait faire partie des cours de civilisation.

Par ailleurs, les noms de lieux peuvent avoir une signification beaucoup plus importante que la simple localisation spatiale. Ainsi, dans le quatrième texte intitulé « Tu seras un Mitterrand, mon fils », les lieux cités par le journaliste sont étroitement liés à un patrimoine culturel français : l'Élysée est la résidence du président français et la roche de Solutré rappellent les Français du pèlerinage annuel que faisait François Mitterrand

avec ses amis chaque dimanche de la Pentecôte, fête religieuse chrétienne. Les apprenants n'ont pas saisi la charge culturelle de ces indications spatiales citées par l'auteur ce qui les a empêché de répondre correctement à la dernière question du même questionnaire (voir tableau n° 19, page 97).

Aux noms et lieux marqués culturellement viennent s'ajouter les représentations de l'Autre dans sa vie quotidienne comme élément influant la qualité interprétative des textes lus.

3.3.1.4. Les représentations de l'Autre dans sa vie quotidienne :

Nous ne pouvons parler de construction du sens sans faire intervenir les représentations, les idées reçues que le lecteur a de celui qui a écrit le message. Ces idées que l'on a de celui qui a écrit le message qu'on lit influent, volontairement ou non, sur l'interprétation que nous attribuons au message. Dans le troisième texte intitulé « Justeprix, le Gaulois », l'auteur nous fait part de la représentation qu'ont les Français d'eux-mêmes, en attribuant leur caractère à celui de leurs ancêtres les Gaulois. Certains lecteurs que nous avons interrogés affirment que ce qui est décrit dans le texte est le caractère réel des Français et non pas une image qu'ils ont d'eux-mêmes, d'autres disent que c'est une fausse image de ce caractère (voir tableau n° 14, page 89). Ils ont formulé leurs réponses en fonction de la représentation qu'ils ont du caractère des Français. Ceci peut être source de malentendus en situations de communication réelles.

3.3.1.5. Quels comportements les apprenants adoptent-ils face à ces difficultés interprétatives ?

Quand ils se trouvent devant une difficulté de sens, que font les apprenants ? On peut être optimiste et leur reconnaître une attitude positive qui consiste à ne pas baisser les bras et à essayer de comprendre malgré tout. A la lumière de ces constatations, nous pouvons dire que face à des difficultés de compréhension due à l'incapacité de

saisir les référents socioculturels d'un texte, les apprenants adoptent les stratégies suivantes :

- Quelques apprenants font appel à des connaissances qu'ils possèdent sur le thème développé dans le texte lu, mais se trouvent incapables de les mettre en œuvre efficacement dans la construction du sens ;

- D'autres cherchent l'interprétation des référents socioculturels français en puisant dans leur propre culture, ce qui engendre des malentendus et entrave la compréhension ;

- Pour l'interprétation des expressions idiomatiques, certains apprenants recourent à l'interprétation littérale, ce qui ne favorise pas la construction du sens ;

- Les apprenants qui présentent des difficultés de compréhension utilisent des stratégies d'évitement : ils répondent aux questions qui requièrent une interprétation des référents socioculturels en relevant n'importe quel énoncé du texte lu ;

- Les apprenants les plus faibles préfèrent ne pas répondre aux questions : ils éprouvent probablement d'énormes difficultés à maîtriser la dimension linguistique du français. Mais ils sont en minorité.

Cet élan est encourageant dans la mesure où on pourra se baser sur leur désir de comprendre pour imaginer des stratégies didactiques positives et fécondes. Tout cela nous mène à confirmer l'importance de la compétence socioculturelle pour les classes de langues. Cette compétence permet, par l'élucidation des implicites socioculturels, de comprendre au-delà du thème explicite d'un texte, certaines des intentions implicites de son auteur et tout l'empan de sa signification.

D'après ce que nous avons vu, nous pouvons dire que : le fait que les étudiants confondent le président de la République française avec le « patron de l'UMP » revient, en partie, à une mauvaise interprétation du sigle UMP (renvoyant au parti politique de droite : Union pour un Mouvement Populaire). Ceci confirme notre idée : connaître les codes graphiques, tels que les sigles, fait partie de la compétence socioculturelle et favorise la compréhension optimale des textes lus.

Par ailleurs, l'enquête que nous avons menée nous a permis de constater que les étudiants ont mal répondu aux questions renvoyant à des noms de personnes et de lieux marqués culturellement : à titre d'exemples, en majorité, ils ont confondu Chirac et Klarsfeld ; ils ont mal identifié les journalistes Marie Drucker et Patrick Poivre d'Arvor ; ils ont mal saisi la charge culturelle des lieux cités : l'Elysée et roche de Solutré ; ils ont également mal répondu à la question sur la loi du 23 février 2005, date très marquée dans la mémoire des Français mais aussi celle des anciennes colonies française dont l'Algérie. De ce constat, nous pouvons dire que la connaissance des noms de personnalités, de dates et de lieux composant la compétence socioculturelle participe à une compréhension fine des textes lus.

Enfin, connaître le sens des expressions de la vie courante (expressions idiomatiques, figées, imagées) présentes dans un texte aide l'apprenant à en saisir le sens de manière efficace. Effectivement, l'analyse des réponses des apprenants à ce sujet montre que la non maîtrise de ces expressions peut empêcher une compréhension efficace des textes qui les utilisent.

3.3.2. Réponse aux hypothèses

Nous sommes à présent en mesure d'évaluer la validité de nos hypothèses de départ.

Concernant notre première hypothèse : La méconnaissance d'éléments socioculturels peut troubler voire empêcher la compréhension de textes sociaux courants. Il nous semble avoir démontré que les lecteurs ignorant certains éléments socioculturels propres à éclairer un texte ne sont pas à même de comprendre toutes les significations d'un texte. Ils peuvent même ne pas le comprendre du tout et faire des contresens dans son interprétation.

Concernant la deuxième hypothèse : La compétence socioculturelle est faite de savoirs (connaissances de sigles, de noms propres historiques et géographiques, etc.) et de savoir-faire (mettre en relation des éléments apparemment disparates, expliciter des implicites, etc.). nous avons montré que les savoirs culturels, même s'ils existent, ne

suffisent pas s'ils ne sont pas mis en œuvre et au service d'un contexte, dans une interaction de sens dialectique qu'il faut enseigner comme un savoir-faire.

Concernant la troisième hypothèse : Les lecteurs étudiants mettent en place des stratégies actives de remédiation pour comprendre un texte lorsqu'ils se heurtent à des obstacles socioculturels. Nous avons vu que les étudiants restent rarement sans réponse devant un obstacle culturel. Ils cherchent des solutions dans le contexte, dans ce qu'ils savent, dans le rapprochement avec leur propre culture. Tout cela démontre une dynamique qu'il faudra exploiter dans une didactique des langues et des cultures qui pourra prendre racine dans ces postures encourageantes.

Nos hypothèses nous semblent donc validées. Elles nous permettent à présent d'envisager les suites de notre recherche et d'en tirer quelques modestes conséquences de prolongements.

3.3.3. Interprétation et prolongements

Les résultats qui précèdent et leur analyse nous suggèrent des réflexions qui sont autant d'interrogations, concernant à la fois l'enseignement de la compétence socioculturelle et la formation des enseignants à cette formation.

Mais quel est l'intérêt de cette compétence pour la classe de langue et particulièrement en français ? C'est à cette question que nous allons essayer de répondre dans le point suivant.

3.3.3.1. Intérêt de la compétence socioculturelle pour la classe de français :

La partie qui suit essaie de tirer les conséquences de ce que nous avons découvert au cours de notre investigation. Elle est faite de points découverts ou précis, d'intuitions confirmées et de questions qui en découlent.

Nous avons démontré, dans le premier chapitre, que la langue est un produit social qui reflète la culture de la communauté qui l'emploie. Dès lors, l'enseignement d'une langue vivante ne peut pas exister sans contenu socioculturel, dans une

approche visant la communication. G. NEUNER affirme, dans le numéro spécial du *Français dans le monde* (1998) que :

"même si l'on ne fait pas de la composante socioculturelle un objectif cognitif explicite ou même si l'on se sert de la langue-cible comme d'une langue véhiculaire, la compétence socioculturelle fait intrinsèquement partie de toutes les autres compétences" [19].

Cependant, en observant les programmes scolaires en Algérie, nous pouvons constater que les textes proposés aux élèves ne contiennent que rarement des référents socioculturels français, et qu'ils sont rarement expliqués en note ou relevés dans les activités proposées aux élèves dans les manuels. Les séances de compréhension de l'écrit visent principalement l'acquisition d'une compétence discursive réduite à dégager les structures des textes en fonction de leurs types (texte à dominante explicative, narrative, argumentative, injonctive ou informative). Nous nous sommes longtemps demandé le pourquoi de la négligence de cette compétence pourtant nécessaire à une maîtrise optimale de la langue-cible. Nous pensons que l'Institution rejette implicitement¹⁰ l'introduction des référents socioculturels français dans le cours de langue- ou les remet à plus tard, ce qui est une aberration. Cela relève, à notre avis, de raisons purement politiques et idéologiques : faire face au risque de déculturation, c'est-à-dire « la dégradation culturelle d'un groupe ethnique (...), l'abandon, le rejet de certaines normes culturelles ». Autrement dit, les décideurs craignent que l'introduction des repères socioculturels français, dans le cadre de l'étude des textes, ne mène nos apprenants à perdre –ne serait ce que partiellement- leur identité culturelle et nationale.

L'école se trouve alors en première ligne pour répondre aux exigences de l'idéologie dominante, car c'est le lieu le plus visible des intentions des décideurs et de l'influence sociopolitique (c'est un appareil idéologique de l'Etat). Pourtant, ce n'est pas le seul endroit, ni le plus propice, pour l'acculturation : le cinéma, les radios internationales, la parabole, Internet ne connaissent pas de frontières et ignorent les barrières de l'idéologie.

¹⁰ Et peut-être pour des raisons idéologiques étrangères à l'enseignement.

Or, si l'on veut former les adultes de demain, des individus qui puissent communiquer dans la langue française et en d'autres langues à l'échelle planétaire, rencontrer, échanger, vivre et travailler avec des interlocuteurs issus de contextes linguistiques et socioculturels extrêmement variés dans le cadre de la mondialisation, il faudra bien renouveler l'enseignement du français par une « re- culture » de la pédagogie, comme le souligne M. ABDALLAH-PRETCEIL[11], et habituer les jeunes algériens au contact des cultures.

Quel est donc l'intérêt d'enseigner la compétence socioculturelle pour la classe de Langue :

Avant tout, se pose la question de la motivation sans laquelle il n'y a pas d'apprentissage efficace. Eveiller la curiosité intellectuelle des apprenants sur les aspects culturels et linguistiques, et les faits sociétaux de la langue cible et la transformer au fur et à mesure en désir, même en besoin d'apprendre et d'aller plus loin, tel est le rôle primordial des enseignants. Bien sûr le choix des sujets et des moyens de présentation (que nous évoquerons plus loin) est fonction de la situation d'enseignement. Mais elle permet d'élargir l'horizon culturel de l'apprenant : l'appréhension de textes riches culturellement met l'apprenant face à d'autres littératures, d'autres sociétés, d'autres modes de vies différents des siens, et le fait, paradoxalement, réfléchir sur sa propre culture qu'il approfondit peu à peu au lieu de s'en éloigner, comme on pourrait le croire dans une vision à court terme.

La maîtrise de la compétence socioculturelle lui permet également l'acquisition d'une compétence de lecture au second degré (plus profonde) des messages socioculturels. Il sera ainsi capable, non seulement de les recevoir, de les percevoir, de les comprendre, mais aussi de les interroger, de les critiquer et de les juger.

La prise en compte de la compétence socioculturelle dans l'enseignement / apprentissage du français en Algérie pourrait favoriser aussi l'acquisition d'une certaine faculté de distanciation par rapport aux idées reçues, à des préjugés et des clichés, et par conséquent, éduquer à l'esprit de tolérance et à l'acceptation de l'autre (ouverture

sur l'altérité). S'ouvrir à l'Autre revient à prendre des distances avec sa propre culture – ce qui ne veut pas dire la renier.

Ajoutons à cela que l'enseignement et l'acquisition de la compétence socioculturelle mènent les apprenants à avoir une meilleure perception de leur propre personnalité, et de leur propre culture vécue, dans ses relations multiples d'entente et de conflit avec les autres régions de la culture universelle, donc de leur propre identité.

L'importance d'inclure la compétence socioculturelle dans les cours de français, et en général de langue, est donc évidente sur le plan éducatif. Cependant, la question du comment l'apprendre, de sa mise en pratique au niveau de la salle de classe présente encore de nombreuses difficultés. Enseigner la compétence socioculturelle ne se limite pas à la transmission d'une quantité de savoirs, c'est plutôt et avant tout l'acquisition d'une posture. Dans le point qui suit, nous allons discuter de l'enseignement de cette compétence en prenant en compte la complexité de ses composantes et donc de son contenu, et la compétence des enseignants à la maîtriser d'abord puis à l'enseigner.

3.3.3.2. Peut-on enseigner la compétence socioculturelle ?

Après avoir défini la compétence socioculturelle et les éléments qui la constituent, nous allons montrer le problème que fait surgir la question de son enseignement et de son apprentissage, de sa mise en pratique en salle de cours. Le rôle de l'expérience socioculturelle en classe de français est souvent très limité, alors que l'interprétation des messages sociaux dépend, en grande partie, de l'interprétation des référents relevant du domaine socioculturel de la communauté à laquelle appartient le producteur du message. Il est fondamental pour l'enseignant, et le lecteur en général, lors de la séance de compréhension de l'écrit, de prendre en compte les implicites, les connotations qui définissent la composante socioculturelle. La charge de l'enseignant est beaucoup plus importante que d'intervenir sur les représentations individuelles, il doit intervenir sur « les connotations institutionnalisées, qui correspondent à un contenu stable pour toute une communauté », donc sur les interprétations socioculturelles

collectives, en agissant sur les apprenants, par un enseignement / apprentissage de la composante socioculturelle. Cet enseignement est-il possible ? On peut se poser la question. Peut-on en effet enseigner quelque chose qui relève d'abord de l'expérience ? D'un vécu sur le long temps ? De l'intégration et de l'immersion dans une culture ? On peut tout au plus en parodier les effets peut-être. C'est ainsi que la solution que trouvent les enseignants de français, pour expliciter un référent socioculturel pouvant empêcher la compréhension d'un texte, est de l'expliquer sur le plan linguistique, alors qu'il s'agit de le présenter à l'intérieur des faits historiques, politiques ou sociaux qui ont appelé à l'utiliser.

Nous savons qu'il est impossible d'exiger de l'apprenant d'une deuxième langue, une maîtrise de la composante socioculturelle aussi parfaite que celle du locuteur natif. Mais, l'enseignant peut intervenir pour lui faire acquérir une certaine connaissance des repères socioculturels fondamentaux, un genre de niveau seuil de la culture, qui consiste à sensibiliser l'apprenant aux faits socioculturels nécessaires pour la communication quotidienne, par la contextualisation des référents socioculturels et non pas par l'accumulation des savoirs culturels. Ce n'est pas, en effet, en termes de savoirs que se pose la question, mais en termes d'attitude : il s'agit d'avoir envers l'Autre et ses productions une attitude d'attente, de curiosité, d'interrogation bienveillante, qui s'attend à découvrir des choses autres que celles qu'on connaît étrangères mais pas étranges pour autant. Il s'agit, avant tout contenu, d'adopter et de faire adopter une posture d'ouverture, d'accueil. Il s'agit d'apprendre d'abord à repérer les différences possibles, à se poser des questions. Cela peut-il s'enseigner dans une salle de classe ?

L'enseignant peut, tout de même, commencer par familiariser l'apprenant avec un nombre réduit de connaissances, limitées à une expérience plus ou moins riche du monde. Ces connaissances ne seront pas valables pour elles-mêmes mais pour l'ouverture à l'Autre et à sa différence qu'elles soulignent.

Prenons par exemple l'expression « avoir le nez fin » : c'est une expression idiomatique, figée qui perd toute sa signification si elle est traduite dans une autre langue. La compréhension de cette expression est loin de se limiter à l'interprétation linguistique du groupe de mots « nez fin », qui veut dire *petit nez pointu*. L'expression requiert plutôt une interprétation dans un certain contexte socioculturel où elle désigne *une personne*

dotée d'une intelligence subtile, une personne perspicace et sagace. Mais pourquoi passer du *nez* à *l'intelligence* ? *L'intuition* ? Il s'agit surtout de chercher, de s'interroger. C'est en fait plus de l'odorat qu'on parle, de la faculté plus que de l'organe.

Outre le problème de la contextualisation des repères socioculturels, le processus de socialisation s'acquiert dans la pratique des situations de communication authentiques, une condition difficilement réalisable en contexte scolaire. Cependant, le processus de simulation reste une solution possible : mettre l'apprenant dans une situation semblable à celle de la vie quotidienne dans un autre contexte (grâce à des films, des objets, des subterfuges imaginatifs) contribue à lui faire acquérir et le savoir et le savoir-faire socioculturels. En guise d'exemple, l'enseignant propose la situation suivante : Vous êtes en France, comment faites-vous pour prendre le métro ? Ou « vous êtes en stage en France, comment parlez-vous à votre directeur de stage, » ou alors « un ami français vous invite à dîner chez lui : vous vous rendez chez lui à quelle heure ? Que lui apportez-vous ? Comment se déroule le dîner ? Que se passe-t-il après le dîner ? », Etc.

Ces simulations peuvent permettre à l'apprenant, non seulement d'apprendre des savoirs socioculturels, mais surtout de les imaginer, de se mettre en situation d'invention, d'improvisation : c'est dans la prise de risque, le déséquilibre créé par ce moment d'invention que peut s'envisager l'altérité ; mais aussi de les mettre en œuvre en situation afin de communiquer le plus efficacement possible dans la culture de l'autre, et donc d'acquérir –ou de concevoir au moins- des savoir-faire socioculturels. Mais, on ne peut proposer toute la variété des situations réelles de communication quotidienne.

Toutes ces difficultés, qui impliquent une réhabilitation du sens des mots en tant que signes culturels et sociaux ainsi qu'une prise en compte des représentations culturellement marquées de la communication, rendent difficile la mise en place d'un modèle théorique pour l'enseignement/ apprentissage de la compétence socioculturelle. En outre, l'absence de connaissances suffisantes sur les stratégies d'acquisition d'une compétence socioculturelle fait apparaître le problème de sa mise en pratique, d'intégration de la culture en cours de langue.

Pour ancrer le culturel dans le communicatif, pour reprendre une expression de M. Abdallah- Pretceil, un retour à la pratique s'impose. Là aussi, d'autres questions se posent, néanmoins : quelle (s) culture(s) enseigner ? Dans quel contexte d'enseignement ? Et par quel enseignant ?

- Quelle (s) culture (s) enseigner ?

Le fait culturel est de caractère complexe, divers, évolutif et fluide, on l'a vu, il est difficile donc de le sérier à des fins didactiques. Car le classer, le répertorier serait le fossiliser, le vider de sa substance de vie. La sélection empirique, systématique, d'items, de thèmes socioculturels pour les présenter en classe, est forcément instrumentale, dans la représentation que l'on se fait de l'autre culture. Tout enseignement / apprentissage suppose des choix avec une incidence inévitable tant sur les représentations que se fait l'apprenant de l'autre culture que sur l'efficacité avec laquelle il sera en mesure d'accéder à celle-ci. Parler d'une maîtrise de la composante socioculturelle, dans un niveau débutant et intermédiaire, c'est envisager la sélection d'un certain nombre d'items culturels, avec les techniques et les activités appropriées pour les introduire. Cette maîtrise est forcément toujours à venir, toujours comme une ligne d'horizon qui fuit au fur et à mesure qu'on avance. On ne peut jamais se satisfaire de ce qu'on découvre, car on découvre en même temps tout ce qu'on ne sait pas et qu'il reste à découvrir.

Une approche communicative maximaliste, comme le souligne MOIRAND [1], ne peut se faire sans cette réflexion qui dépend, bien évidemment, des objectifs, du contexte d'enseignement ainsi que des caractéristiques du public visé. Cela nous mène à réfléchir sur les aspects socioculturels à aborder et sur les valeurs et faits à privilégier. Ceux-ci, associés aux éléments linguistiques et discursifs, constituent la matière à enseigner. En somme, pour assurer une sensibilisation optimale à la culture de l'Autre, il faut une pédagogie impliquant des choix et des orientations.

A la suite de « quel français enseigner ? », il faut se demander donc « quelle culture enseigner ? ». Et pourquoi même ne pas mettre ce mot au pluriel ? Y a-t-il une ou des culture(s) qui vont avec le français ? On sait que la francophonie ne se réduit pas à la France, mais même en France, on peut reconnaître et découvrir une grande diversité

culturelle. La conscience de cette infinie diversité est sans doute le point ultime de la compétence socioculturelle.

- Dans quel contexte ?

Dans le cas de l'enseignement / apprentissage de la compétence socioculturelle, le contexte général d'enseignement joue un rôle déterminant. Le problème de l'idéologie dominante demeure important : l'attitude dominante ignore parfois l'existence de la culture étrangère en parallèle avec la langue étrangère. Aussi, cette attitude fait-elle de la langue étrangère un objet seulement véhiculaire, détaché de son tissu socioculturel. Enseigner le socioculturel, c'est donc d'abord se battre contre des représentations, c'est refaire des liens entre la langue et le contexte de cette langue, c'est créer de la communication.

Dans ce cadre général, interviennent également, les caractéristiques du public (ses attitudes, ses motivations et ses besoins) et le type même de l'enseignement (court, long, intensif, extensif, scolaire ou non, etc.). Il est certain que la prise en compte de facteurs importants tels que le processus privilégiant l'apprentissage/ acquisition, la motivation (instrumentale avec situations fabriquées, ou intégrative avec situations réelle, authentiques), le type d'enseignement (institutionnel, long, pour adulte, etc.) et les objectifs (généraux, fonctionnels, etc.) permettent, dans le cadre de situations d'enseignement déterminées, de réfléchir au bien-fondé d'un enseignement / apprentissage de la composante socioculturelle. On n'a pas non plus les conditions optimales dans tous les contextes : il est certain que c'est dans la rencontre que le socioculturel prend spontanément place. Mais quels endroits et quels contextes d'enseignement permettent cette rencontre ?

Il apparaît alors que, dans certain cas, l'enseignement d'une composante socioculturelle est difficilement réalisable. Pour faciliter cette tâche, il faudrait une intégration continue, tout au long du cursus, du culturel au linguistique et au discursif. Intégration qui pourrait conduire à une acquisition d'une compétence socioculturelle, au moins minimale.

Cette compétence ne pouvant s'acquérir dans des situations socio-langagières authentiques comme en langue 1, le programme doit nécessairement développer l'apprentissage d'une composante socioculturelle en langue étrangère, à l'aide de

stratégies, de techniques et d'outils appropriés. Mais on sait qu'ils sont un peu un leurre, un palliatif. Il faut surtout sensibiliser les apprenants à la nécessité, donc au besoin de cette compétence. Mais avant tout cela, il faudrait commencer par une bonne formation adéquate de l'enseignant qui voudra prendre en charge l'enseignement de cette dimension (socioculturelle) en langue étrangère. La question à poser ici est : quel est l'enseignant compétent ? Que veut dire être compétent dans le domaine socioculturel ?

- Par quel enseignant ?

Alors que la compétence socioculturelle en langue étrangère doit être, systématiquement, introduite dans la salle de cours, l'incompétence, dans ce domaine, de la majorité des enseignants de français en Algérie soulève le problème de la formation de ces derniers. Cette formation doit être développée en vue d'une compétence de communication où le culturel joue un rôle non négligeable. La maîtrise de la compétence socioculturelle chez l'enseignant s'affiche sur deux axes : superficiel et profond.

- Une maîtrise superficielle suppose la connaissance des principaux signes socioculturels de la vie quotidienne propre à la communauté de la langue cible, introduits en début d'apprentissage ; la connaissance des normes sociales réglant les interactions sociales fondamentales, ainsi que la connaissance des éléments de la géographie, de l'histoire et de l'organisation sociale (loisirs, éducation, etc.) de la communauté de la langue cible.
- Une maîtrise profonde permettant à l'enseignant de relier ces signes socioculturels, ces normes d'interaction et ces structures sociales aux représentations collectives de sa communauté, et de distinguer celles-ci des représentations les plus individualisées appartenant à un individu.

Cette maîtrise profonde devrait s'appuyer sur :

- 1- Une approche interprétative basée sur l'étude de documents authentiques et, particulièrement, ceux riches culturellement, même issu de la vie courante ;
- 2- Un séjour dans la communauté étudiée, en l'occurrence la France, pour un approfondissement du savoir-faire interprétatif et sociolangagier, avec une

- utilisation de démarches plus autonomes et plus actives (apprentissage de la composante socioculturelle en contexte de la langue cible et de sa culture) ;
- 3- Une approche interdisciplinaire de la culture étrangère (Histoire, musique, art culinaire, dessin, mode d'habillement, etc.) ;
 - 4- Des activités interculturelles où on compare les cultures, même celle de la classe, qui n'est sans doute pas plus uniforme que la culture de l'Autre, et où on aiguise son sens de l'autre, de la différence, même minime.

Ainsi, nous pouvons dire qu'une bonne formation de l'enseignant, sur le plan socioculturel, favorise l'introduction opératoire de la compétence socioculturelle dans le processus d'enseignement / apprentissage du français. Car, il va de soi, que nous ne pouvons pas viser la maîtrise de cette compétence chez l'apprenant si l'enseignant lui-même en est dépourvu. Mais, on peut surtout retenir que si cette posture d'ouverture, définie ci-dessus, peut s'acquérir et se transmettre, elle est sans arrêt à entretenir et approfondir. Sa maîtrise est toujours remise à plus tard. Le chemin est long, voire infini, vers la culture, et donc vers la compréhension de l'Autre.

Dans la partie suivante, nous allons essayer d'ouvrir quelques pistes didactiques pour prendre en compte la dimension socioculturelle dans l'enseignement / apprentissage de la langue française. Nous savons que c'est une tâche assez difficile vu le caractère varié et évolutif de cette dimension. Cependant, elle n'est pas à négliger si l'on veut former des individus capables de répondre aux exigences de l'ouverture sur le monde et de la mondialisation.

3.4. Propositions de pistes didactiques

Au terme de ce travail, nous sommes en mesure de distinguer certaines voies de travail pour le domaine socioculturel qui nous intéresse et dont il nous semble que nous avons montré la nécessité dans l'enseignement des langues. Ce qui suit devrait donc être approfondi au cours d'une autre recherche qui aurait pour but d'expérimenter concrètement et d'évaluer les propositions mises à jours.

Nous allons présenter ici, à titre de proposition, une ouverture de pistes didactiques afin de favoriser l'acquisition d'une compétence socioculturelle en français en vue de construire plus efficacement le sens des textes lus. Mais nous n'oublions pas que la compétence socioculturelle ne s'actualise pas seulement dans la lecture : c'est une clé pour toute activité de communication linguistique et interculturelle. De plus, puisqu'elle se compose autant de savoirs que de savoir-faire, elle peut ensuite être utile dans toutes les situations d'utilisation d'une ou plusieurs langue(s), qu'il s'agisse du français ou d'autres langues, au-delà des situations scolaires. Car au-delà des connaissances à enseigner, c'est l'ouverture vers ces connaissances, faite de curiosité pour l'Autre et de tolérance, que nous apprend l'attitude socioculturelle. Nous reviendrons sur ce point en fin de ce travail.

Nous allons, dans un premier temps, organiser notre proposition autour de trois plans :

- Propositions concernant les objectifs du programme scolaire du français en Algérie ;
- Propositions d'apprentissage concernant l'apprenant ;
- Propositions de formation concernant l'enseignant de français.

3.4.1. Les objectifs du programme scolaire

Le contenu du programme scolaire du français, en Algérie, est surtout linguistique et discursif. Pour qu'il soit plus homogène, signifiant et fonctionnel, il serait nécessaire d'y intégrer explicitement la composante socioculturelle, même si celle-ci se lit entre les lignes des instructions actuelles. Le programme scolaire pourrait se donner comme objectif, entre autres, de commencer par sensibiliser les enseignants et les apprenants aux faits socioculturels de la langue cible, petit à petit et au fil des années. Cela peut être réalisé par la variation des supports, en particulier des discours sociaux, tels que les articles de presse, les bandes dessinées, les affiches publicitaires, la correspondance amicale et officielle, la chanson, etc. qui rendent compte de la société française, ou de toute société francophone, par leur richesse culturelle. Présenter un éventail de matériel pédagogique varié aiderait également à intégrer le socioculturel dans les cours de français et à accélérer le rythme de son acquisition, nous citons à titre d'exemples : le cinéma, la radio, la correspondance classique ou via Internet. Aussi,

dans une approche interdisciplinaire, le programme de français peut faire appel à la géographie, la sociologie, l'histoire, etc. et les mêler aux connaissances linguistiques, afin de fournir aux apprenants le savoir socioculturel en même temps qu'une exposition aux savoir-faire socioculturels de la langue qu'ils apprennent et à ses réalisations. Alors, quels objectifs culturels peut se donner un programme scolaire ? Dans une démarche allant du simple au complexe, le programme scolaire pourrait se fixer comme objectif au primaire, par exemple, d'attirer l'attention des élèves sur certaines différences primaires dans différentes cultures : les prénoms, la nourriture, les fêtes ou les jeux de société. Ensuite, au fur et à mesure que les élèves grandissent et que leurs expériences évoluent, on pourrait leur présenter, au collège puis au lycée, les pratiques quotidiennes des Français tels qu'ils sont chez eux, dans leurs lieux de travail, en prenant les moyens de transport, en faisant les courses, en correspondant avec un ami, etc. Nous proposons ici, à titre d'exemple, quelques activités pouvant répondre aux objectifs culturels d'un programme scolaire.

3.4.2. Les pratiques de classe

3.4.2.1. La dimension socioculturelle dans la classe de langue :

Nous savons que la compétence socioculturelle est très riche et évolutive, ce qui rend son enseignement difficile et l'école ne suffit pas pour son acquisition optimale. Pour cela, les enseignants et les apprenants pourraient s'autoformer par la multiplicité des lectures, la communication verbale ou écrite à travers la correspondance avec des enseignants et des apprenants français ou francophones, via Internet par exemple, et, dans la mesure du possible, par l'exposition à la culture française au quotidien, en suivant l'actualité française dans les médias français et algériens. Visionner des films français ou francophones, anciens ou modernes, peut être aussi très instructif. Comparer des films suisses, québécois, belges et français peut entraîner à voir les similitudes entre les zones géographiques et leurs différences : accent, climat, architecture, etc. Toutes ces situations de pratique de la langue nécessitent soit l'emploi, soit l'interprétation des référents socioculturels français. Mais, ce qui pourrait particulièrement favoriser l'acquisition de la compétence socioculturelle ce sont les

rencontres. En effet, c'est en rencontrant des francophones et en côtoyant leur culture qu'on la découvre peu à peu. Il faudrait donc proposer des activités concrètes d'échanges et de contact, à travers la correspondance, le cinéma, l'échange de cassettes vidéo, les voyages. Citons un exemple : selon le programme officiel de la troisième année primaire, les élèves doivent réaliser (dans le quatrième projet) des cartes de vœux à l'occasion de la fête de l'enfance pour les offrir. L'enseignant pourrait être créatif et s'entendre avec un enseignant français (la correspondance est donc importante), afin que les élèves algériens puissent offrir les cartes de vœux à des élèves français, qui eux aussi leur offriront les leurs. On peut aussi faire échanger des lettres de vœux au moment de fêtes importantes des deux cultures : Noël et l'Aïd par exemple.

3.4.2.2. Deux propositions d'activités :

Une activité pour le cycle primaire :

- Support : un enregistrement du dessin animé « Dans les Alpes avec Annette », qui passe à 13h10 sur France 5.
- Objectif : Initier les élèves à la différence entre les prénoms français et algériens.
- Déroulement de l'activité : l'activité se déroule de la manière suivante :
 - 1- Eveil de l'intérêt : l'enseignant demande aux élèves de se présenter (en donnant leurs noms et prénoms) et de présenter un frère, une sœur ou un(e) ami(e).
 - 2- Visualisation de l'épisode du dessin animé ;
 - 3- Discussion et repérage des personnages ;
 - 4- Demander aux élèves de présenter les personnages du dessin animé : Annette la petite fille, son frère Denis et son ami Julien ;
 - 5- Demander aux élèves de chercher si dans leur entourage il y a des personnes qui s'appellent ainsi : faire deux listes au tableau, celle des prénoms des élèves de la classe et celle des prénoms des personnages du dessin animé ;
 - 6- Les élèves remarquent ainsi que ces prénoms sont différents des leurs : on peut alors leur demander de chercher, dans un dictionnaire des prénoms, l'origine des prénoms francophones et la comparer avec l'origine des prénoms arabes ou

berbères. Il ne faut pas oublier d'attirer l'attention des élèves sur le fait que les prénoms des Algériens sont de diverses origines, au moins arabe et berbère : nous avons déjà montré que la posture socioculturel consiste d'abord à bien connaître sa propre culture et ses variations.

7- On peut aussi demander aux élèves d'observer un calendrier français : ils remarquerons ainsi que chaque jour porte un prénoms, par exemple le 15 août c'est la Sainte-Marie, le 24 juin c'est la Saint-Jean, etc. Pourquoi fête-t-on chaque prénom en France ? Cela existe-t-il en Algérie ? :

8- Comme exercice d'évaluation, l'enseignant pourrait présenter, sur le tableau, le dessin de deux maisons avec une étiquette devant la porte de chacune portant le nom de la famille qui y habite : la famille Ben Safi et la famille Marty. Il présenterait aussi des affiches portant les prénoms des membres de ces familles dans le désordre : Jacques, Amine, Justine, Kenza, François, Sid Ali, Fatima. Les élèves devraient aider chaque personne à retrouver sa maison.

Voici maintenant une activité pour le cycle moyen :

- Supports : Une lettre amicale et une lettre administrative.
- Objectif : Amener les élèves à saisir l'emploi des pronoms personnels « tu » et « vous » afin de les utiliser correctement en situation de communication.
- Déroulement de l'activité :

1- Présenter deux lettres en arabe : une amicale et une administrative : les élèves observent la différence des codes utilisés, y compris dans la lettre amicale. ceci leur permettrait de mener un raisonnement et favoriserait ensuite la découverte ;

2- Présentation des deux textes aux élèves qui les observent pour dégager leur typologie ;

3- Les élèves lisent ensuite les deux textes et essayent de répondre aux questions suivantes : Qui ? S'adresse à qui ? Où ? Quand ? Pour quelle intention ?

4- Ils relèvent, de chaque texte, les pronoms personnels, les verbes et leurs temps, les formules de salutation employés, ceci leur permettra de classer les lettres en catégories : amicale ou officielle (administrative) ;

5- L'enseignant attirerait l'attention des élèves sur la relation entre le récepteur de la lettre et le pronom personnel utilisé (tu ou vous) pour s'adresser à lui, et leur demanderait de réfléchir à une explication à cela ;

6- Pour finir, l'enseignant demanderait aux élèves de comparer, de voir si l'emploi des deux pronoms personnels tu et vous varie et répond aux mêmes normes dans leur langue maternelle.

7- L'évaluation ici pourrait se réaliser en plaçant les apprenants dans des situations d'échanges avec des personnes différentes : quelques camarades de classe, un élève d'une autre classe ou d'un autre établissement, un enseignant, la secrétaire, un surveillant, le directeur du collège, un parent d'élève, etc. on évaluerait leur capacité à choisir quel pronom personnel utiliser avec qui ?

3.4.3. La formation des enseignants

Une formation efficace des enseignants, sur la dimension socioculturelle de la langue qu'ils enseignent, en l'occurrence le français, leur permettrait de mieux l'enseigner. L'institution consacre des bourses pour les séjours des enseignants en France, en vue d'un recyclage homogène, qui prend en compte toutes les dimensions de la langue française. Reste que ces bourses soient correctement investies. Actuellement, ce sont les enseignants coordinateurs des lycées, qui ont une assez longue expérience professionnelle, qui bénéficient de cet avantage. Ils devraient donc, à leur retour, transmettre leurs acquisitions (connaissances socioculturelles incluses) aux autres enseignants du même lieu de travail, puis aux enseignants des établissements voisins, pour une démultiplication du savoir. Ils pourraient, à leur retour, organiser des journées pédagogiques ayant pour thème un fait socioculturel précis sur lequel ils auraient eu à se documenter pendant leur séjour, à la demande de leur équipe d'enseignants : cela ne peut se faire que si l'on donne des buts précis à leurs stages. Ces enseignants partent en France pour répondre à des besoins et satisfaire des objectifs précis :

- D'abord, observer les Français dans leurs pratiques de la vie quotidienne, dans leurs échanges communicatifs les plus variés possibles : dans le bureau de

poste, au cafétéria ou restaurant, au supermarché, à la bibliothèque, en prenant les transports en commun, en discussion amicale ou professionnelle, leurs journaux nationaux et régionaux, leurs dernières productions cinématographiques et artistiques, etc.

- Envoyer les enseignants dans des régions différentes en France leur permettrait de toucher la variété culturelle de ces régions et de découvrir que même dans ce pays, plusieurs cultures coexistent et donnent lieu à des habitudes, à des visions du monde, à des mentalités différentes.
- Après l'observation, les enseignants devraient faire des compte-rendu, recueillir des données, des enregistrements audio ou audiovisuels décrivant les situations qu'ils ont observées et les comportements des Français qui s'y réfèrent.
- Ensuite, ils pourraient classer les données recueillies en fonction de thèmes culturels (les transports en communs, les expressions de la vie courante, fêtes nationale et religieuses, etc.) et d'actes de paroles (salutations, demander un ticket de métro, payer avec carte de crédit, etc.) et les comparer aux pratiques quotidiennes autochtones. Cela permettrait de constituer des dossiers, et peu à peu d'enrichir la bibliothèque de l'établissement par des documents authentiques.
- Par ailleurs, les enseignants devraient établir des contacts avec des enseignants français ou francophones, en vue de correspondance régulière et d'échanges d'idées concernant des pratiques de classe. Aussi, leur proposer une éventuelle possibilité d'échange, de communication entre des élèves algériens et français. Ainsi, le profit serait durable et ne s'arrêterait pas avec la fin du stage, et même les élèves en bénéficieraient.
- On peut enfin imaginer des échanges d'enseignants : Algérie / France par exemple, chacun restant quinze jours dans le pays de l'autre, pour en découvrir les ressemblances et différences, entre autre dans la vie enseignante et ses pratiques.

Nous savons que la compétence socioculturelle fait appel aux valeurs morales telles que l'ouverture d'esprit, la recherche de l'objectivité, l'affectivité, la solidarité,

le respect d'autrui, même s'il a des idées différentes, la tolérance, etc. Les enseignants de français pourraient ainsi devenir des médiateurs culturels. Ils apprendraient à partir de la connaissance de la propre identité des apprenants pour aboutir à une posture d'ouverture et d'altérité. Effectivement, en observant et analysant les attitudes et les comportements de leurs concitoyens, les apprenants prennent conscience de la complexité et de l'hétérogénéité de leur identité culturelle, et se libèrent des idées supposées, reçues. Cela leur permettrait d'approcher les mentalités et les comportements des Français différemment, et de minimiser l'impact des stéréotypes et des préjugés sur ces derniers. Au-delà de la francophonie, on peut espérer éveiller chez, les apprenants, le désir et la volonté de comprendre l'Autre dans toute sa différence, de l'accepter tel qu'il est et d'être tolérant à son égard. Si l'enseignant de français réussit à éduquer ces apprenants dans ces valeurs et à les leur inculquer, il sera vraiment un médiateur culturel, qui devrait être sa mission ultime.

Chaque enseignement, pour être efficace, a besoin d'outils pédagogiques. L'enseignement de la compétence socioculturelle en particulier, lorsqu'il est mis en place, demande un certain nombre de ces outils :

- Une bibliothèque bien approvisionnée de livres variés et de revues de toutes sortes ;
- Une salle de projection où les apprenants peuvent regarder des films et des documentaires français ou francophones, afin d'améliorer leurs connaissances de la société et la culture françaises ;
- Des ordinateurs avec connexion à Internet pour favoriser les échanges communicatifs entre les cultures autochtone et étrangère (ici française) ;
- Des séminaires et des journées d'études autour de la compétence socioculturelle, ouverts aux apprenants, leur permettant de participer aux débats sur la culture, de parler de leurs difficultés et de proposer des suggestions. Ceci aiderait les décideurs et les fabricants de programmes à élaborer un cadre théorique et pratique, pour l'enseignement de la dimension socioculturelle du français ;

- Cela permettrait d'organiser des rencontres avec des français, ou des francophones, dans les Centres Culturels Français ; animer des discussions à propos de leur fêtes, de leur nourritures, de leur tenus vestimentaires, de leur mariages, de la situation de la femme ou de l'enfance en France, etc. . ainsi, on donnerait l'occasion aux apprenants de poser des questions, de découvrir les pratiques culturelles de l'Autre et de les comparer avec les siennes.

Nous trouvons que toutes ces suggestions sont en relation d'interdépendance : certaines intéressent d'avantage le corps enseignant que la classe politique. Cependant, nous pensons que l'acquisition d'une compétence socioculturelle réside, en premier lieu, dans une éducation d'ouverture à l'Autre, d'acceptation et de tolérance. Elle repose en grande partie sur le degré de la connaissance de soi et de la prise en compte de ses différences par rapport aux autres. C'est aussi savoir comparer, analyser, chercher des explications à ce qu'on ne comprend pas, être curieux et accepter les différences des autres.

Alors, le socioculturel est-il enseignable ? N'est ce pas plutôt une expérience à vivre avec ses semblables et les autres, dans les situations les plus variées de la vie quotidienne ? On voit que chacune de nos réponses débouche sur de nouvelles questions, qui prolongent et remettent en question ce qui vient d'être édifié. Il en va ainsi de toute recherche, c'est qu'elle incite à de nouveaux travaux, sur une route qui se révèle infinie. Malgré tout, il est temps de conclure cette première étape d'une réflexion que nous espérons poursuivre au cours des prochaines années.

CONCLUSION

Pour conclure, nous allons commencer par rappeler la phrase de BOYER citée en page 28, dans laquelle il précise que la compétence socioculturelle est « *le cœur d'une compétence (complexe) de communication qui résiste le plus fortement à un enseignement* » [16].

En effet, arrivée en fin de notre parcours, après avoir identifié quelques composantes de la compétence socioculturelle nécessaire à la bonne réception de textes actuels écrits en français, nous ne pouvons que nous interroger sur la façon d'acquérir et de faire acquérir cette compétence. Si les domaines à couvrir paraissent infinis (politique, littérature, histoire de la langue et du pays, etc.), si on peut être certain de ne jamais posséder totalement l'expérience et le savoir d'un natif, on peut toutefois souhaiter que l'enseignant de langue transmette à ses élèves une envie de savoir, qu'il soit un éveilleur : il doit éveiller l'intérêt pour l'autre, susciter la curiosité envers l'inconnu, la passion de la recherche, montrer que se poser des questions est souvent plus fécond qu'avoir des réponses. Le lecteur est en quête de sens ; c'est un chercheur qui avance pas à pas, comme on avance pas à pas vers la connaissance d'une autre culture, des autres cultures.

Et quand on voit qu'interroger l'Autre, c'est aussi interroger l'autre de soi, donc sa propre identité, on peut dire qu'aller vers la connaissance de l'autre, c'est aller vers une meilleure connaissance de soi. On ne peut donc que souhaiter que nos futurs élèves et étudiants soient de plus en plus exposés à cette coloration socio-culturelle des cours de langue, même s'il faut pour cela être un peu moins exigeant sur les apprentissages normatifs strictement linguistiques.

Sur le plan de la recherche, nous n'oublions pas que ce que nous avons voulu modestement vérifier dans le domaine de la lecture, d'une part mériterait une enquête plus large, sur un public plus étendu de sujets, avec d'autres textes et une enquête auprès des enseignants de langue. Cela pourrait aussi déboucher sur un

questionnement de la communication orale, tant en réception qu'en production, pour vérifier l'importance du socioculturel dans les interactions verbales entre natifs et non natifs.

Ce sont autant de voies de futures recherches possibles à l'avenir.

RÉFÉRENCES

1. MOIRAND, S. « Enseigner à communiquer en langue étrangère », Hachette, Paris, 1982, PP. 20-29-48.
2. BYRAM, M. « Culture et éducation en langue étrangère », Paris, Crédif-Hatier, Coll. LAL, 1992, P. 64.
3. Le petit Larousse 1999, P. 586.
4. Dictionnaire Hachette 2003, P. 905.
5. GALISSON, R. et COSTE D., Dictionnaire de Didactique des Langues, Hachette, 1976
6. MOIRAND, S. « Situations d'écrit : Compréhension / production en français langue étrangère », CLE International, Paris, 1979, PP. 9-22.
7. HYMES, D. (Trad. Fr.) « Vers la compétence de communication », coll. LAL, Crédif-Hatier/Didier, Paris, 1982, PP. 57.
8. CUQ, J. P. dir. « Dictionnaire de Didactique du Français Langue Etrangère et Seconde », CLE International, 2003.
9. BOYER, H. « Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère », Paris, CLE International, 1990 (avec M. Butzbach-Rivera et Pendanx), P. 63.
10. Le Cadre Européen Commun de Référence pour le Langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer, Paris, Didier, 2000, pp.15-22, 81-101.
11. ABDALLAH-PRETCEILLE, M. « Langue(s), culture(s) et communication », in Le Français dans le Monde, Recherches et applications, Août - Sept. 1991, pp. 59-102.
12. VIGNER, G. « Lire : du texte au sens. Eléments pour un apprentissage et un enseignement de la lecture ». CLE International, 1979, PP. 10-38-39.
13. CHARMEUX, E. « Apprendre à lire : échec à échec », Milan / Education, 1987, P. 83.

14. HOLEC, H. « Autonomie et apprentissage auto-dirigé : terrains d'application actuels », Strasbourg ; Conseil de l'Europe, 1988, PP. 36-34.
15. VIGNER, G. « Lire : Comprendre ou décoder ? », in Le Français dans le Monde N° 283, CLE International, 1996, PP. 62-64-65-
16. BOYER, H. « De l'autre côté du discours, Recherches sur les représentations communautaires », L'Harmattan, Mai 2003, PP. 24-25-26-33-34.
17. BYRAM, M. et ZARATE, G. « Définitions, Objectifs et Evaluation de la compétence socioculturelle », in Le Français dans le Monde, Numéro spécial : Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen, Juillet 1998, Hachette EDICEF, éd. Du Conseil de l'Europe, pp.70-96.
18. GALISSON, R. « Des mots pour communiquer. Eléments de lexicométhodologie », CLE International, Collection « Didactique des Langues Etrangère », 1988, P. 61.
19. NEUNER, G. « Le rôle de la compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues », in Le Français dans le Monde. Recherches et applications : Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen, Juillet 1998, Hachette EDICEF, éd. Du Conseil de l'Europe, pp. 97-154.

RÉFÉRENCES NON CITÉES

- BEAUD, M. « L'art de la thèse : Comment préparer et rédiger une thèse de doctorat, de magister ou un mémoire de fin de licence ». Casbah Edition, Alger 2005.
- BOLTON, S. « Evaluation de la compétence communicative en langue étrangère », Hatier/ Didier, Paris, 1991.
- CALVET, L.J., « La sociolinguistique », PUF, Paris, 1993.
- AMOSSY, R. et HERSCHBERG PIERROT, A., « Stéréotypes et clichés. Langue, discours, société », Armand Colin, 2005.
- BERARD, E. « L'approche communicative : théorie et pratique ». CLE International, Paris, 1991.

- BEACCO, J.C. « Les dimensions culturelles des enseignements de langue », Hachette, Paris, 2000.
- BYRAM, M. « Culture et éducation en langue étrangère », Hatier/Didier, Paris 1992.
- BAKHMANN, Ch., LINDENFELD, J. et SIMONIN, J., « Langage et communications sociales », Hatier/Didier, Paris 1991.

**APPENDICE A
TEXTE SUPPORT N° 01**

mieux en le disant

Edito

Par Marc Jézégabel

Le président au nez fin

Positif, le rôle de la colonisation ? La question était aussi stupide qu'inopportune. Les quelques députés de droite qui avaient eu cette idée saugrenue d'agiter le passé pour se venger d'un présent qu'ils ne comprennent ni n'acceptent en seront pour leurs frais. L'article 4 de la loi du 23 février 2005, qui, après être passé inaperçu plusieurs mois, avait soulevé la polémique, est enterré.

Juridiquement, c'est un « déclassement ».

En rétrogradant le texte du stade législatif au niveau réglementaire, il est promis à une abrogation discrète, mais en bonne et due forme.

Politiquement, c'est un désaveu pour les parlementaires nostalgiques du temps des colonies. Et donc une couleuvre à leur faire avaler. Mais au passage une aubaine pour le président de la République. Dans son meilleur rôle, celui de père (grand-père ?) de la nation. Cette issue est aussi le résultat de la guerre permanente que se livrent le Premier ministre et son dévoué collègue de l'Intérieur, par ailleurs patron de l'UMP, qui, à ce titre, s'était avidement saisi du dossier. Confiant à l'avocat people et très sarkozyste Arno Klarsfeld, en sa qualité de parfait néophyte, une mission sur ce thème, histoire de tirer la couverture médiatique. Malgré le ridicule de cette nomination, la manœuvre a failli marcher. Un temps. Et puis flop. Le chef de l'Etat a accéléré l'allure. Il a tranché. Et démontré une fois encore qu'à défaut d'être un fin stratège, son habileté politique reste intacte.

APPENDICE B

TEXTE SUPPORT N° 02

x **Comment ça vachronique**

Par **François Gorin**

La petite annonce faite à Marie

Patrick Poivre d'Arvor peut dormir sur ses deux oreilles. Jusqu'ici, tout va bien pour lui. Rien ne paraît devoir l'empêcher de glisser le petit cheveu qu'il a sur la langue dans la soupe sacrée du 20 Heures. Mais ça ne va pas durer éternellement ; alors, autant prévenir tout de suite le prince des speakers. Depuis quelques mois, c'est un nouveau genre de rituel païen qui réunit certains d'entre nous vers les 23 heures et sur une autre chaîne. Là, *Soir 3* après *Soir 3*, nous attendons le moment où Marie Drucker, ayant fini une phrase et/ou lancé un sujet, va faire sa moue en bec de canard. C'est évidemment frivole au regard des drames quotidiens que fait défiler son sommaire. Mais c'est assez charmant. Honneur à ceux qui regardent un journal télévisé uniquement pour les nouvelles et les images du monde. Ils iront droit au paradis de LCI ou de CNN. Pour les plus faibles, et pas forcément fiers de l'être, on a créé Marie Drucker. Précisons qu'elle a bien d'autres qualités que décoratives. Elle est encore à l'âge où l'on découpe ses phrases à la fourchette et au couteau. Le seul handicap de cette jeune femme douée serait de porter un nom qui dira quelque chose à plus d'un téléspectateur. Il valait mieux, quand elle parut sur France 3, le 26 septembre 2005, tout ignorer de son passé. Oublier, par exemple, qu'elle coanima *Rince ta baignoire* en 1999. Ainsi nimbée de pseudo-virginité cathodique, ayant eu de plus la politesse (pour les non-abonnés) de refuser une offre de Canal+, nous est venue Marie.

Comment parler d'elle en évitant le compliment facile et le pauvre cliché ? On en restera donc à sa moue en bec de canard. De ce côté-là, c'est clair et net. Quand on interroge nos concitoyens sur les thèmes essentiels : « *Qu'attendez-vous de l'information télévisée ?* » ou « *Que regardez-vous en premier chez une femme (ou un homme) ?* », eh bien, dans les deux cas, la moue en bec de canard ne figure pas au premier rang des réponses spontanées. Combien de temps va durer sur la bouche de Marie Drucker ce signe extérieur de fraîcheur ? Il faudrait lui rendre hommage comme le fit Léonard au sourire de la Joconde. Ou à défaut de savoir peindre, analyser la chose ainsi que l'ont tenté récemment des scientifiques avec Mona Lisa. Le résultat de la recherche fait néanmoins douter de leur sérieux. Qui a pu déceimment relever dans le fameux sourire « 83 % de bonheur », sans mieux définir celui-ci ; peut-être Léonard avait-il juste raconté une blague à son modèle ? Alors, faute de critères fiables, on ne se mouillera pas pour la moue de Marie. Et puis il y a autre chose de plaisant chez elle : sa démarche discrètement chaloupée quand elle quitte son bureau et fait quelques pas vers un invité pour l'interroger « sans détour » (c'est le nom de la séquence). La plupart du temps, le type (c'est souvent un homme) dit un peu n'importe quoi, mais on le comprend : le visage de Marie est à distance d'un bras. Déterminée, elle insiste et on préfère alors être à notre place.

ayant eu vent du culte que des esthètes en nombre croissant vouent à Marie Drucker version Daffy Duck, France 3 a saisi le premier prétexte pour la jeter, tout habillée en tenue de soirée, dans une fosse d'orchestre. Adoubement et bizutage, elle a coprésenté les *Victoires de la musique classique*. Et c'était long : l'équivalent de cinq ou six *Soir 3*. Ça l'a tellement occupée, Marie, qu'elle a toute une semaine déserté son poste habituel, avant et après la cérémonie. Finalement, tout s'est bien passé. Petit trac au début, grand ouf à la fin d'avoir jeté au public plein de noms de virtuoses sans en écorcher un seul. L'avantage, avec tous ces enfants de Mozart en frac, c'est qu'on ne risque pas les impromptus à la Depardieu aux Césars. Marie s'est contentée d'affronter la timidité de Michel Portal et d'apporter une touche spirituelle à son rôle de potiche. Un moment, on a cru qu'elle allait nous annoncer qu'un chimiquier battant pavillon maltais avait heurté un banc de morues, mais non, fausse alerte. En gros, les *Victoires* lui ont souri comme elle a souri aux *Victoires*. Des patrons de chaîne qui l'ont connue toute petite font déjà des plans sur l'aimable comète. « *Elle aura un jour le 20 Heures* », murmure la voix des médiums. En attendant, permettez à cette chronique, entamée par coïncidence au lendemain de son premier *Soir 3*, de faire place à une petite annonce : Marie Drucker, s'il vous plaît, ne changez pas de goût vestimentaire. Les gens à qui on n'a rien à reprocher, ça devient très vite énervant ●

APPENDICE C

TEXTE SUPPORT N° 03

Comment ça vachronique

Par **François Gorin**

Justeprix le Gaulois

U

n grand rideau de fer à peine levé, juste assez ouvert pour que se précipitent vers nous des gens à qui on n'a rien fait. D'abord rampants, puis à quatre pattes, debout enfin et s'ébrouant, ils miment en accéléré l'évolution humaine, avant de redevenir aussitôt sauvages. Le commando est disparate, âges et genres mêlés. Ce n'est pas à nous qu'ils en veulent, ni au cameraman qui les filme pour le compte du JT de France 2. Ils souhaitent simplement acheter des produits à prix baissés, et si possible avoir le choix, d'où leur hâte. Les voilà qui s'égaillent dans les rayons. Nous sommes à l'intérieur d'un grand magasin du côté de Lille, au premier jour des soldes. Ah ! les soldes... Epreuve obligatoire, sujet imposé. Un « *marronnier* », disent entre eux les journalistes. « *Un marronnier* », confirme en souriant Marie Drucker, un peu plus tard dans Soir 3. Ici, petite malice : en vendant la mèche, afficher qu'on n'est pas dupe. Un peu plus risqué, annoncer un traitement original. Or, que voit-on : les mêmes images du commando lillois passant sous le rideau de fer, en version courte. En guise de gimmick rigolo, la phrase d'une vieille dame en bleu ponctuée le reportage – pardon, madame, de l'avoir oubliée. Voilà, le marronnier replie branches et feuilles jusqu'à l'année prochaine et les soldes vont leur cours agité. N'eût-il pas été plus simple – et pas « décalé » pour un euro – de traiter l'événement pour ce qu'il est ? A savoir, une manifestation massive contre la vie chère qui sévit le reste du temps.

d

ans ce cas précis, les manifestants ne cassent rien, sinon peut-être un peu les pieds des vendeurs et vendeuses, débordés, ou ceux de leurs congénères. Ils traduisent leurs revendications par des achats parfois inconsidérés, mais toujours signifiants. « *Cela fait trois mois que j'avais repéré ces bottes* », assure celle-ci. « *Je m'apprête à claquer deux cents euros* », annonce celle-là (c'est ainsi, le public des soldes est largement féminin). Dehors, des sapins de Noël périmés jonchent les trottoirs. Certains affalés comme des clochards soûls, d'autres nus sans leurs aiguilles, d'autres encore pudiquement enveloppés de housses dorées, à la manière dont Christo emballait le Pont-Neuf. A leurs pieds, deux semaines plus tôt, des paquets rutilants prêtaient une valeur monétaire à nos affections. Fini le temps des échanges rituels et souvent futiles. Voici l'heure du cadeau absolument nécessaire et qui fait au moins un heureux : soi-même. Ayant saisi pull ou manteau, nous savourons cette victoire amère et provisoire sur le scandale permanent des prix courants – ceux des fringues en particulier. Si le héros des soldes, phénomène aujourd'hui mondialisé, portait un nom bien de chez nous, ce serait Justeprix le Gaulois. Râleur, querelleur certes, mais animé au fond des meilleurs sentiments. Pas seulement soucieux de sauvegarder son petit village de Pouvoirdachat, mais prêt à envahir tout magasin portant panneau « -30% », en représailles contre la Grande et Invisible Arnaque.

a

u même instant, l'Assemblée nationale bruissait d'une autre agitation. Qui va payer la note du téléchargement ? Le consommateur, ce pirate en puissance, crie l'un. Non, les maisons de disques et leurs artistes affiliés, répond l'autre. Et pourquoi pas l'Etat, ce ne serait qu'une goutte de dette en plus. On a cru voir dans le comportement du premier cité les signes d'un dérèglement du sens moral. Pas du tout : Justeprix est encore ici à l'œuvre. Imaginez que des décennies durant, un tiers sans scrupule vous impose le prix des objets contenant de la musique. Un beau jour, par la magie de l'Internet, la balle change de camp : un clic et la chanson est à vous. Enfin, le mélomane est en position de fixer lui-même le tarif. Mû par un logique souci de compensation, il propose un chiffre avoisinant zéro. La différence, c'est que l'objet n'est plus un objet, mais un fichier numérique, une chose virtuelle, un truc volatil. Eventuellement, les frustrés du machin qu'on peut toucher rhabillent l'œuvre nue et pseudo-gratuite en faisant des compiles, en bricolant des pochettes. Voici l'artiste en face d'une vérité crue : on l'achetait moins pour ses « *pures chansons* » (comme dirait Nagui) que motivés par l'emballage. Enfin, pas toujours. Mais qui sait combien coûte au créateur sa création ? Jean-Jacques Goldman a beau jeu de chanter « *je te donne mes notes, je te donne mes mots* », tout en réclamant des droits d'auteur. Une mélodie facile, un manteau bien coupé, qu'est-ce que ça vaut ? Telle est justement la question ●

APPENDICE D
TEXTE SUPPORT N° 04

Comment ça vachronique

Par François Gorin

Tu seras un Mitterrand, mon fils

hazardons une prédiction : en 2006, il y aura beaucoup de sondages anticipant la présidentielle de 2007. Et ce n'est pas si mal, car le sondage est le meilleur ami de l'homme qui s'ennuie. On le commande, le commente ou le dénigre, et surtout on lui fait dire ce qu'on veut. Le sondage, c'est la ventriloquie à portée de tous. Faire parler les sondages est une pratique aussi ancienne que de faire voter les morts. Si on pouvait en plus élire nos chers disparus, plus besoin de s'en faire pour 2007 : François Mitterrand passerait haut la main. C'est un sondage qui l'indique. En attendant le jugement de l'Histoire, il semble qu'après dix ans de « moins bien », l'ex-président soit au sommet de sa cote. Un de Gaulle paraît aujourd'hui quelque peu rassis. Ceux qui l'ont bien connu diminuent en nombre, et un brouillard d'oubli envape sa haute stature. Mitterrand, c'est encore une certaine fraîcheur et déjà le regret. Sans le savoir, on l'a élu malade en 1981 et limite condamné en 1988. De son vivant, la dignité de son allure avait quelque chose de vaguement morbide. On le voyait déjà presque statufié au bout de sa longue marche à l'Élysée, qu'il jouait symboliquement chaque année sur la roche de Solutré. Il est donc assez juste qu'on lui prête aujourd'hui comme un peu de vie en rab. Normal aussi qu'on néglige le travail de l'homme politique pour aller chercher la personne privée, ami, amant ou père. Avec d'autant plus d'appétit qu'il y eut jadis autour de celle-ci une épaisse couche de secret.

La première semaine de l'année a donc été déclarée « semaine Mitterrand », du moins par le service public, car TF1 boudait, sans doute sceptique sur la capacité du glorieux défunt à faire exploser l'Audimat. On vit rediffusé le grand documentaire en deux volets de Patrick Rotman (*Le Roman du pouvoir*). Il en ressort un carrousel d'images fascinantes et une certitude à graver dans le marbre une fois le tombeau refermé : cet homme-là voulait tellement le poste qu'il a fini par l'avoir. Et ce, contre vents et marées, coups et échecs, ennemis et adversaires, alliés ou même amis. Avec faux départs, contorsions, zigzags, et un talent du masque élevé au rang des beaux-arts. Le documentaire nouveau *Les Mitterrand(s)*, signé Serge Moati et Eric Guéret, opérait, lui, un glissement people préluant à ce qui s'annonçait comme la cerise acidulée du copieux gâteau-papa : *Le Secret*, film de Solveig Anspach sur et avec Mazarine Pinget. La filiation, le nom, la famille fragmentée, la vie en coulisses, entre parenthèses, la sensation d'être à part, voire de ne pas exister... Le cas Mazarine est un régal de psy. Mais pas question d'exhiber la jeune femme aujourd'hui trentenaire sur un divan : la voici plutôt qui marche, enlace un arbre, étale des photos dans l'herbe. Elle parle à la réalisatrice comme à une copine, cela pourrait créer une proximité chaleureuse. Quand débute le film, Mazarine attend un enfant. C'est le bon moment, dit-elle, pour parler d'elle et de son père. De ses presque vingt ans de protection rapprochée.

bien sûr, ce sujet-là est un peu éventé, mais le Mitterrand privé est un mets rare, on en redemande. Peine perdue, nous n'en aurons que la version sucrée. Le roman d'un enfant secret devient celui d'une future maman au visage épanoui. Ce sourire de Mazarine, on se souvient qu'il signait ses premières images, passé le temps des photos volées montrant une adolescente floue. Il défiait et rassurait à la fois le monde qui l'avait jusqu'ici ignorée. Il soulignait aussi la ressemblance qui interdisait au père de renier cette fille longtemps cachée. On y guettait le naturel que François Mitterrand n'avait cessé de chasser chez lui pendant toute sa carrière. Ce sourire, on l'a vu passer, fugace, sur tel instantané du jeune homme, au début du film de Rotman. Puis, crispé, se figer. Si le naturel de Mitterrand est un jour revenu, c'était pour Mazarine, quand le président s'amusait à jouer avec elle le J.R. de Dallas. Mais ce sourire de Mazarine, celui qui nous incitait à traîner devant une émission littéraire où elle fit quelques piges, a changé lui aussi. Hier encore, elle écrivait un livre. On pouvait lire dans cette vocation comme une dernière volonté de papa. À présent, elle « poursuit la lignée ». Son bébé fait, au dernier plan du film, une apparition quasiment divine. C'est un fils, et c'est donc à lui qu'elle n'a cessé de parler du père pendant une heure. Mazarine songe à lui accoler ce nom si lourd, et bien sûr ça ne regarde qu'elle. Et nous voici en trop dans cette histoire de France devenue juste une histoire française ●

APPENDICE E
QUESTIONNAIRE SUR LE PREMIER TEXTE

Questionnaire n° 01 :

Texte : « Le président au nez fin », in Télérama N° 2925, 1^{er} janvier 2006

Objectif : comprendre l'implicite culturel à partir de l'interprétation d'expressions idiomatiques.

Consigne : Lisez le texte et répondez aux questions suivantes :

- 1- Qui est « le président au nez fin » et pourquoi le décrit-on ainsi ? quel rapport y a-t-il avec son nez ?
- 2- Certains députés « nostalgiques du temps des colonies » refusent l'annulation de l'article 4 de la loi du 23 février 2006 :
 - Qui sont-ils ?
 - De quelles colonies s'agit-il ?
 - Quelle est leur interprétation ?

APPENDICE F
QUESTIONNAIRE SUR LE DEUXIÈME TEXTE

Texte : « La petite annonce faite à Marie », in Télérama N°2927, 15 février 2006

Objectif : Saisir le sens du texte en interprétant son implicite relatif à la croyance religieuse.

Faire appel à ses connaissances littéraires pour comprendre l'implicite du texte.

Consigne : lisez le texte et répondez aux questions suivantes :

1-Etude du titre :

- a) qui est Marie ?
- b) recherche : quelle est « l'annonce faite à Marie » ?
- c) quelle œuvre porte ce titre ?

2-Lecture du texte :

- a) Patrick Poivre d'Arvor est un journaliste français : qu'a-t-il de particulier ? qu'est-ce qui vous permet de dire cela ?
- b) De quelle Marie s'agit-il dans l'article ?
- c) Quel jeu de mots y a-t-il sur « petite annonce » ?

APPENDICE G

QUESTIONNAIRE SUR LE TROISIÈME TEXTE

Texte : « Justeprix le Gaulois », in Télérama N° 2924, 25 janvier 2006

Objectif : Faire appel à une référence littéraire afin de comprendre un phénomène social.

1-Etude du titre :

- Lisez le titre de l'article : quelle BD vous rappelle-t-il ?
- quel jeu de mot y a-t-il dans « Justeprix »? Quelles hypothèses de sens peut-on en déduire ?

2-Lecture de l'article :

- A la fin du deuxième paragraphe, l'auteur décrit le caractère des Français :
 - Est-ce un caractère réel des Français ou juste une image qu'ils ont d'eux-mêmes ?
 - A quel référent l'auteur fait appel pour véhiculer cette image ?
 - Connaissez-vous d'autres référents auxquels le texte renvoie ?

APPENDICE H

QUESTIONNAIRE SUR LE QUATRIÈME TEXTE

Texte : « Tu seras un Mitterrand, mon fils », in Télérama N° 2923, 18 janvier 2006

Objectif : Approche d'un aspect de l'Histoire politique de la France.

1-Etude du titre (hypothèses de sens) :

- « Tu seras un Mitterrand, mon fils » veut dire (choisissez les réponses possibles) :

a/ tu seras un journaliste renommé

b/ tu seras un président de la République française

c/ tu seras un membre de la famille Mitterrand.

d/ tu seras un politicien glorieux et talentueux

e/ tu cacheras bien tes secrets

f/ tu seras le président préféré de ton peuple même après ta mort.

- Quelle œuvre vous rappelle-t-il ?

2-Lecture du texte :

a/ Quel secret entourait Mazarine Pinget ?

b/ Pour les Français, Mitterrand était un grand président :

- quels comportements du président, quels événements leur ont permis de construire cette image ?

APPENDICE I

CORRECTION DU QUESTIONNAIRE SUR LE PREMIER TEXTE

Réponse n° 01 :

a)- « *Le président au nez fin* » est monsieur Jacques CHIRAC, le président de la République française.

b)- Il est décrit ainsi parce qu'il a fait preuve de perspicacité et d'habileté politique en annulant, en bonne et due forme, l'article 4 de la loi du 23 février 2005 qui a soulevé la polémique à propos du rôle de la colonisation.

c)- Il n'y a aucun rapport avec *le nez* (partie physique) du président : « *avoir le nez fin* » est une expression populaire française qui veut dire sentir le vent, les odeurs, être très perspicace et sagace.

Réponse n° 02 :

a)- Certains députés « *nostalgiques du temps des colonies* » refusent l'annulation de l'article 4 de la loi du 23 février 2006 : ce sont les députés de la Droite française, les partisans de l'UMP en l'occurrence, ceux qui se croient encore au temps de la colonisation où ils jouaient aux chefs dans le monde.

b)- L'article en question parle du rôle de la colonisation française des Département d'Outre mer et des pays de l'Afrique du Nord.

c)- Les députés de droite trouvent que l'annulation de l'article en question est une humiliation à leur égard. Cette annulation, faite de façon conforme à la loi, diminue de leur estime et donc c'est « *une couleuvre à leur faire avaler* », ce qui veut dire que le président, qui est de leur camps politique, leur a fait subir une honte publiquement et des affronts sans qu'ils puissent réagir.

APPENDICE J

CORRECTION DU QUESTIONNAIRE SUR LE DEUXIÈME TEXTE

1- Etude du titre :

Réponse n° 01 :

- Marie c'est la Sainte Vierge, mère de Jésus.

Réponse n° 02 :

-«*L'annonce faite à Marie*» est le fait qu'elle allait avoir un garçon « Jésus », une annonce qui lui a été faite par l'ange Gabriel.

Réponse n° 03 :

- «*L'annonce faite à Marie*» est aussi le titre d'une pièce de théâtre de Paule Claudel grand écrivain du XX siècle.

2- Lecture du texte :

Réponse n° 01 :

- Patrick Poivre d'Arvor est un journaliste français qui présente le journal télévisé de 20h et qui a un défaut d'articulation, un défaut de langue. C'est la phrase suivante qui nous le dit : «*glisser le petit cheveux qu'il a sur la langue dans la soupe sacrée du 20 Heures* » : on dit avoir un cheveu sur la langue quand on zozote comme si la langue était gênée.

Réponse n° 02 :

- Dans l'article, on parle de Marie Drucker, journaliste et présentatrice du journal télévisé *Soir 3*, qui passe sur *France 3* à 23 heures.

Réponse n° 03 :

- Le journaliste assimile Marie Drucker, à qui on *annonce* qu'elle aura un jour le journal télévisé de 20 heures, à la Vierge Marie, à qui l'ange Gabriel *a annoncé* qu'elle allait avoir un enfant.

APPENDICE K

CORRECTION DU QUESTIONNAIRE SUR LE TROISIÈME TEXTE

2- Etude du titre :

Réponse n° 01 :

- Le titre de l'article me rappelle la BD « *Astérix le Gaulois* ».

Réponse n° 02 :

- « Justeprix » est un mot formé de la même façon que les personnages de la BD. Le journaliste a créé ce mot valise à la manière dont les noms des personnages de la bande dessinée en question sont formés tels *Astérix*, *Assurancetourix*, *Obélix*, *Panoramix*, etc.

Cela laisse supposer que le contenu du texte ressemblera aux aventures relatées dans la BD.

2- Lecture de l'article :

Réponse n° 01 :

- A la fin du deuxième paragraphe, l'auteur décrit le caractère des Français : C'est une image que les Français ont d'eux-mêmes, l'auteur est français et s'adresse à ses compatriotes.

Réponse n° 02 :

- Pour véhiculer cette image, l'auteur fait appel à la BD « *Astérix le Gaulois* » où les habitants du village gaulois râlent, se querellent et se battent entre eux, mais dès qu'il y a un danger extérieur, ils s'unissent pour se défendre. Les querelles et les batailles se terminent toujours par une grande joie, un banquet. Les Gaulois étant les ancêtres des Français, ces derniers adoptent le même comportement lors des soldes : ils se battent pour avoir un pull ou des bottes et à la fin, ils sortent des magasins tous contents.

Réponse n° 03 :

- « Justeprix » c'est aussi le slogan des magasins But en France et le titre d'une émission de jeu présentée par Philippe Risoli sur TF1 (l'émission ne passe plus).

APPENDICE L
CORRECTION DU QUESTIONNAIRE SUR LE QUATRIÈME TEXTE

1-Etude du titre :

Réponse n° 01 :

-« Tu seras un Mitterrand, mon fils » veut dire :

(Toutes les propositions sont possibles :

-tu seras un journaliste renommé : comme Frédéric Mitterrand ;

-tu seras un président de la République française : comme François

Mitterrand ;

-tu seras un membre de la famille Mitterrand : neveu (nièce), fils, fille,
petit- enfant ;

-tu seras un politicien glorieux et talentueux : comme François

Mitterrand ;

-tu cacheras bien tes secrets : comme François Mitterrand au sujet de sa
fille cachée Mazarine Pingeot ;

-tu seras le présidents préféré des ton peuple même après ta mort :
comme l'est François Mitterrand.)

Réponse n° 02 :

- Ce titre nous rappelle le poème de Rudyard Kipling intitulé : « Tu seras un homme,
mon fils » dans lequel le poète dit à un jeune homme ce qu'il faut faire pour être adulte.

2- Lecture de l'article

Réponse n° 01 :

Mazarine Pingeot est la fille cachée de l'ancien président français François Mitterrand.
C'est son enfant secret, venue au monde d'une relation hors mariage.

Réponse n° 02 :

Pour les Français, François Mitterrand était un grand président : ils en gardent l'image de son allure respectueuse et respectable lors de sa marche à l'Élysée ou lors de l'ascension rituelle qu'il effectuait avec un groupe de ses amis de la Résistance le dimanche de la Pentecôte à la roche de Solutré, une sorte de pèlerinage annuel.