

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
FRANSIZ DİLİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

**COMPETENCE DISCURSIVE DANS LE CURSUS DE
FLE EN TURQUIE:
DU DISCOURS LITTERAIRE VERS LA COMPETENCE
CULTURELLE**

(TÜRKİYE'DE FRANSIZCA ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMLARINDA
SÖYLEMSEL YETİ: EDEBİYAT SÖYLEMİNDEN KÜLTÜR YETİSİNE)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ASLI FİŞEKÇİOĞLU
(241101620040341)

İSTANBUL, 2007

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
FRANSIZ DİLİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

**COMPETENCE DISCURSIVE DANS LE CURSUS DE
FLE EN TURQUIE:
DU DISCOURS LITTÉRAIRE VERS LA COMPETENCE
CULTURELLE**

(TÜRKİYE'DE FRANSIZCA ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMLARINDA
SÖYLEMSEL YETİ: EDEBİYAT SÖYLEMİNDEN KÜLTÜR YETİSİNE)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ASLI FİŞEKÇİOĞLU
(241101620040341)

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Hüseyin GÜMÜŞ

İSTANBUL, 2007

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
FRANSIZ DİLİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

Aslı Fişekçiođlu tarafından hazırlanan COMPETENCE DISCURSIVE DANS LE CURSUS DE FLE EN TURQUIE: DU DISCOURS LITTERAIRE VERS LA COMPETENCE CULTURELLE (TÜRKİYE'DE FRANSIZCA ÖĞRETMENLİĐİ PROGRAMLARINDA SÖYLEMSEL YETİ: EDEBİYAT SÖYLEMİNDEN KÜLTÜR YETİSİNE) başlıklı bu çalışma 27-04-2007 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından yüksel lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

İmzalar

Danışman : Prof. Dr. Hüseyin Gümüş

Üye : Prof. Dr. Necmettin Kamil Sevil

Üye : Dr. Füsun Şavlı

ÖZET

TÜRKİYE'DE FRANSIZCA ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMLARINDA SÖYLEMSEL YETİ: EDEBİYAT SÖYLEMİNDEN KÜLTÜR YETİSİNE

Bu çalışmada, Türkiye'de Eğitim Fakülteleri Fransızca Öğretmenliği programlarında öğrenim gören öğrencilerin söylemsel yetisini geliştirmek amaçlanmıştır.

Çalışmanın uygulanması İ.Ü. Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı, Fransız Dili Eğitimi Bilim Dalı 2. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Bu uygulamada iletişimsel yaklaşım ve Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metni kaynak alınarak, öğrencinin söylemsel yetiye yazınsal söylem aracılığıyla ulaştırılması hedeflenmiştir. Bu bağlamda öğrenci yazınsal metinleri bir model aracılığı ile incelemiş, amaca yönelik soruları cevaplamıştır. Bu süreçte, söylemsel yetinin oluşmasında önemli bir rol oynayan kültür yetisi de incelenmiştir. Hazırlanan bir anketle bu yetinin kazanım düzeyleri saptanmış ve değerlendirilmiştir. Anket sonunda öğrencinin yazınsal metin aracılığı ile söylemsel yetisini ve kültür yetisini geliştirdiği saptanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Yabancı dil eğitimi, Edebi söylem, Beceri, Fransızca, Kültür.

SOMMAIRE

COMPETENCE DISCURSIVE DANS LE CURSUS DE FLE EN TURQUIE: DU DISCOURS LITTERAIRE VERS LA COMPETENCE CULTURELLE

Dans cette étude, nous nous sommes interrogée sur le rôle et l'utilisation du discours littéraire dans le cursus de français langue étrangère en Turquie afin de perfectionner la compétence discursive et la compétence culturelle chez le futur enseignant de français langue étrangère. La problématique de notre travail de recherche tourne autour de quelques interrogations suivantes : - Comment peut-on perfectionner la compétence discursive chez le futur enseignant de langue étrangère? Comment peut-on se servir du discours littéraire dans le cursus de Fle en Turquie ? - Est-ce qu'un futur enseignant de langue étrangère peut développer sa compétence culturelle par l'intermédiaire du discours littéraire?- Autrement dit, nous avons voulu voir comment le futur enseignant de français langue étrangère passe de la simple compréhension à la réflexion sur le discours littéraire afin d'aboutir finalement à l'acquisition de la compétence discursive et de la compétence culturelle. Notre travail est basé sur l'observation des pratiques de classe. Par l'intermédiaire d'un modèle appliqué sur trois textes littéraires, nous avons observé le rôle du discours littéraire lors de l'acquisition et du perfectionnement de la compétence discursive et des compétences culturelles chez le futur enseignant de langue étrangère. Les observations de classe nous ont permis également de comprendre que dans la formation des futurs enseignants des langues étrangères, l'utilisation du discours littéraire est essentielle. Par ailleurs, nous avons constaté qu'en évitant de ne focaliser que sur le savoir encyclopédique, essayer d'enrichir et de perfectionner aussi les autres savoirs par l'intermédiaire du discours littéraire peut rendre meilleur la formation des futurs enseignants de français langue étrangère.

MOTS CLES: Discours Littéraire , Compétence, Français Langue Etrangère, Culture, Enseignement des langues étrangères

TABLES DES MATIERES

	Page No
ÖZET	I
SOMMAIRE	II
TABLES DES MATIERES	III
LISTE DE TABLEAUX	V
LISTE DE SCHEMAS	VI
ABREVIATION	VII
INTRODUCTION	1
 CHAPITRE PREMIER	
I. UNE NOUVELLE PERSPECTIVE : LE CADRE EUROPEEN COMMUN DE REFERENCE POUR LES LANGUES	4- 12
1.1 Niveaux De Langue	5
1.2 Analyse Des Besoins	7
1.3 Compétence	10
 DEUXIEME CHAPITRE	
2. COMPETENCES GENERALES ET COMPETENCES COMMUNICATIVES LANGAGIERES : L'UTILISATION DE CES COMPETENCES DANS LA DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE	13 – 46
2.1. Quatre Compétences Générales	14
2.1.1. Savoir	16
2.1.2. Habiletés et Savoir-Faire	19
2.1.3. Savoir-Etre	22
2.1.4. Savoir Apprendre	24
2.2 . Compétences Communicatives Langagières	26
2.2.1. Compétences Linguistiques	27
2.2.2. Compétence Sociolinguistique	35
2.3. Compétence Discursive	38
2.4 Discours Littéraire	43
 TROISIEME CHAPITRE	
3. APPLICATION: DU DISCOURS LITERAIRE VERS LA COMPETENCE CULTURELLE	47 – 86
3.1 Pour Une Compétence Culturelle	56
3.2 Livret	64
 QUATRIEME CHAPITRE	
4. LES RESULTATS DE L'APPLICATION	87 - 123
4.1 « Lettres Persanes » Montesquieu	87
4.1.1 Enquête sous forme des descripteurs des compétences selon les niveaux de langue du Cadre européen commun pour les langues	87

4.1.2 L'interprétation	89
4.1.3 Elaborer un sens	90
4.1.4 L'expression	91
4.1.5 Recréer	92
4.1.6 Vers une compétence culturelle	93
4.1.7 Enquête	95
4.2 « La fille aux yeux d'or » de Balzac	97
4.2.1 Enquête sous forme des descripteurs des compétences selon les niveaux de langue du Cadre européen commun pour les langues	97
4.2.2 L'interprétation	100
4.2.3 Elaborer un sens	101
4.2.4 L'expression	102
4.2.5 Recréer	103
4.2.6 Vers une compétence culturelle	103
4.2.7 Enquête	105
4.3 « La fée Carabine » de Pennac	108
4.3.1 Enquête sous forme des descripteurs des compétences selon les niveaux de langue du Cadre européen commun pour les langues	108
4.3.2 L'interprétation	111
4.3.3 Elaborer un sens	112
4.3.4 L'expression	112
4.3.5 Recréer	113
4.3.6 Vers une compétence culturelle	114
4.3.7 Enquête	116
CONCLUSION	124–125
ANNEXE	126-134
BIBLIOGRAPHIE	135-136

	Page No
LISTE DE TABLEAUX	
Tableau 1	95
Tableau 2	106
Tableau 3	116
Tableau 4	119
Tableau 5	120
Tableau 6	121

LISTE DE SCHEMAS	Page No
Schéma 1: Compétences et Discours Littéraire	63
Schéma 2: Discours littéraire et les composantes des compétences générales	122
Schéma 3 : Discours et les compétences	123

ABREVIATIONS

- CADRE :** Cadre européen commun de référence pour les langues.
FLE : Français langue étrangère.

INTRODUCTION

Nous vivons dans un siècle où les technologies de la communication et de l'information se développent à toute allure. Et ce développement s'observe dans tous les domaines. De ce point de vue la notion de communication se transforme et gagne de l'importance. Sous l'effet de ces changements dans les jugements des valeurs de l'homme, toutes les branches des sciences sociales subissent une modification considérable au XX^{ème} siècle. L'homme de notre siècle est conscient qu'il est obligé de découvrir de nouvelles langues et de nouvelles cultures pour aboutir à l'information et à la communication. Cette obligation conduit les didacticiens des langues étrangères à réfléchir sur la situation de l'homme contemporain en face d'une langue étrangère. En se référant aux expériences des utilisateurs de langue ainsi qu'aux réalités sociales, les didacticiens ouvrent la voie à une nouvelle approche dont le but principal est de satisfaire les besoins langagiers et culturels de l'homme contemporain. Cette nouvelle approche exigeant l'union obligatoire des langues et des cultures dans l'enseignement des langues étrangères nous a conduit à réfléchir sur le cas des futurs enseignants de langue étrangère; car elles avaient de nouveaux besoins langagiers et culturels en enseignant une langue étrangère, en gérant une classe de langue, c'est-à-dire en exerçant leur métier.

De ce point de vue, notre travail s'appuie sur cette nouvelle approche intitulée **Approche Communicative** ainsi que sur **le cadre européen commun de référence pour les langues** qui peut être considéré comme un travail assez important dans la mesure où il traduit nettement les nouveaux principes de la didactique des langues étrangères contemporaine.

Dans cette optique, nous essayons de présenter en premier lieu **l'approche communicative** et **Le Cadre européen commun de référence pour les langues** dans **le premier chapitre** afin de discuter les nouvelles notions de **l'approche communicative** et celles du **cadre européen commun de référence pour les langues**. Le titre de notre étude renferme d'ailleurs l'une de ces notions qui est **la compétence**.

De ce fait, dans **le deuxième chapitre** de notre travail, nous essayons de définir et de détailler ensuite **la compétence** en deux catégories telle qu'elle figure dans **le cadre européenne commun de référence pour les langues** : **les Compétences Générales et Les Compétences Communicatives Langagières**. Comme nous nous intéressons à la situation des futurs enseignants des langues étrangères, la notion de **compétence** est discutée à partir des réflexions portant sur les besoins d'un futur enseignant de langue étrangère. Dans cette optique nous voulons trouver une réponse à la question suivante: **Comment on peut perfectionner la compétence discursive chez le futur enseignant de langue étrangère?** Cependant comme la compétence est la notion analysée minutieusement dans le **Cadre** et par **l'approche communicative**, nous nous sommes limité à rechercher **la compétence discursive** qui est pour des composantes essentielles des **compétences communicatives langagières** et **la compétence culturelle**. Car, selon nous, un enseignant de langue étrangère qui est toujours en face de différents discours et qui est obligé de produire lui-même des discours variés, doit avoir acquis la **compétence discursive**. Mais comme la production et la compréhension d'un discours exigent la possession d'un contenu langagier et d'un contenu culturel corrélatif chez l'enseignant de langue étrangère (ce qui est dans le cas de tous les utilisateurs de langue), nous avons voulu réfléchir sur la compétence culturelle qu'ont besoin les futurs enseignants de langue étrangère. Nous avons examiné le cursus de FLE en Turquie tout en prenant en compte de la nécessité de l'existence des compétences culturelles chez l'enseignant de langue étrangère. Lors de cette observation, la variété des cours de littérature nous a attiré l'attention. Cette diversité nous a conduit dans ce travail à poser cette question: **Est-ce qu'un futur enseignant de langue étrangère peut développer sa compétence culturelle par l'intermédiaire du discours littéraire?**

Outre, nous avons constaté l'existence répandue du discours littéraire dans des manuels de langue élaborée selon les principes du **Cadre**. De ce point de vue, notre but dans ce travail, est de montrer que par l'intermédiaire du discours littéraire, un futur enseignant de langue étrangère peut acquérir et ensuite enseigner une compétence culturelle à condition que le discours littéraire soit considéré comme un moyen qui assure l'accès à une nouvelle culture.

Dans le **troisième chapitre**, par l'intermédiaire d'un modèle appliqué sur trois textes littéraires, nous avons voulu démontrer les relations existant entre l'acquisition des compétences et le discours littéraire.

Dans le **quatrième chapitre** de notre travail, nous discutons les résultats de notre application réalisée par la participation des futurs enseignants de langue étrangère.

CHAPITRE PREMIER

1. UNE NOUVELLE PERSPECTIVE : LE CADRE EUROPEEN COMMUN DE REFERENCE POUR LES LANGUES

La didactique des langues étrangères s'est considérablement modifiée grâce à l'approche communicative. Parallèlement à ce changement, nous allons essayer de présenter et de discuter certains apports de l'approche communicative et du Cadre européenne commun de référence pour les langues. Dans cette optique notre objectif est d'abord définir et présenter l'approche communicative et Le cadre européen commun de référence pour les langues. "L'approche communicative" dans l'enseignement des langues étrangères est le produit des travaux qui ont commencé au début des années 1975. Bien que cette approche présente un contenu et une vision différente, nous pouvons dire qu'elle doit son existence aux méthodes d'enseignements précédentes, à la méthodologie structuro-globale audio-visuelle (SGAV). Car les premiers travaux qui donnent la priorité à la langue parlée commencent avec SGAV; l'objectif général de SGAV et de celui de l'approche communicative sont définis dans la formulation suivante: *apprendre à parler et à communiquer dans les situations de la vie courante*. Dans cette optique nous voulons définir et présenter aussi le Cadre européen commun de référence pour les langues. Le comité de l'éducation du Conseil d'Europe a réalisé un projet pour standardiser l'apprentissage et l'enseignement des langues étrangères avec la participation de plusieurs didacticiens. Il a préparé un référentiel intitulé le Cadre européen commun de référence pour les langues. Ce référentiel propose une base commune pour l'élaboration de programmes de langues étrangères tout en définissant les niveaux de langue et les niveaux de compétences qui permettent d'évaluer le progrès de l'apprenant. Nous pouvons dire que l'objectif de l'approche communicative et celui de ce référentiel se croisent autour de l'idée de l'apprentissage/enseignement d'une langue étrangère dans le but de communiquer. Le mot communication peut être considéré comme la base de toute une méthodologie.

Les nouvelles notions qui feront l'objet de notre présentation sont les niveaux de langue selon les référentielles européens, l'analyse des besoins et les compétences en langue étrangère tels qu'ils figurent dans le Cadre européen commun de référence pour les langues. Car nous ne pouvons pas présenter la compétence discursive sans définir en détail la notion de compétence et nous ne pouvons pas placer cette compétence dans le cursus de FLE en Turquie, sans parler du concept de l'analyse des besoins. En effet, le cursus de FLE en Turquie a pour objectif de former les futurs enseignants de français langue étrangère, qui ont des besoins langagiers mais aussi culturels. Dans un sous-chapitre consacré aux niveaux de langue, il consiste précisément à présenter les niveaux de langue et leur description afin d'établir des rapports entre la compétence discursive et les niveaux de langue. Il faut souligner que le sous-chapitre consacré aux compétences apparaît comme le plus détaillé, car il contient les divers aspects de la notion de compétence qui sont les compétences générales englobant entre autres les compétences culturelles, et les compétences linguistiques afin de situer la notion de discours au sein du concept de compétence et le discours littéraire dans les compétences culturelles.

1.1 Niveaux De Langue

Avec l'avènement de l'approche communicative, la notion de classe de langue, la notion de l'apprenant et celle de l'enseignant ont changé d'aspect, suite à une modification substantielle dans leur définition. En effet, l'approche communicative a eu des apports fondamentaux dans l'enseignement des langues étrangères. L'un de ces apports consiste en la précision des niveaux de langue. Les méthodologies qui ont précédé l'approche communicative avaient précisé trois niveaux de langue comme niveau débutant, niveau intermédiaire et niveau avancé. En dépit de l'existence de ces niveaux de langue, leurs descriptifs étaient vagues et cette situation soulevait de graves problèmes lors de l'élaboration des programmes d'enseignement.

Même s'il s'agit de renouvellements voire de modifications, un enseignant de langue étrangère doit définir le niveau de langue de ses apprenants. Afin de résoudre les problèmes des enseignants de langue étrangère et ceux des apprenants, le **Cadre** expose des travaux pour clarifier la description de ces niveaux de langue en

détaillant les compétences attendues des apprenants et des utilisateurs de langue pour chaque niveau de langue. La compétence de compréhension, la compétence orale et la compétence écrite attendues des apprenants et des utilisateurs de langue sont décrites en détail pour chaque niveau de langue (voir l'Annexe). Le **Cadre** divise les niveaux de langue en trois niveaux généraux qui sont le niveau A, le niveau B et le niveau C. Et ces niveaux de langue se subdivisent à leur tour en des sous-catégories qui sont A1, A2, B1, B2, C1, C2 (voir l'Annexe). Le niveau A peut être défini comme celui de l'utilisateur de langue élémentaire; A1 est un utilisateur introductif, A2 est un utilisateur intermédiaire. Le niveau B décrit le profil d'un utilisateur de langue indépendant où B1 correspond au niveau seuil, B2 au niveau avancé. Quant au niveau de langue C, il représente l'utilisateur expérimenté, C1 correspond au niveau de l'utilisateur autonome et C2 est le niveau de la maîtrise.

« Un apprenant A1 est déjà capable d'entrer en communication avec la communauté cible. »¹ Car il peut formuler des énoncés portant sur des sujets simples. Mais avec le niveau A2, les relations sociales de l'utilisateur de langue sont supposées être commencées en grandes lignes. Puisqu'il s'agit d'un niveau seuil, un locuteur de B1 peut poursuivre une interaction et mener son existence sans problèmes dans la vie quotidienne de la communauté dont il apprend la langue. Au niveau B2, l'utilisateur de langue est capable de procéder à l'argumentation afin de prendre place dans le discours social, en plus il est conscient de la langue dont il se sert pour la communication, par conséquent il possède une autocorrection linguistique et socioculturelle. Le niveau C1, le niveau autonome, exige la possession d'un large éventail de discours chez l'apprenant; en d'autres termes, il peut parler la langue avec aisance avec un lexique riche. Le niveau C2, est aussi intitulé "maîtrise", possède tous les caractéristiques d'un locuteur natif, et recèle un haut niveau de connaissance de langue.

Grâce à la précision dans la description de ces niveaux de langue, la compétence de compréhension, la compétence orale et la compétence écrite des apprenants se

¹ Conseil de L'Europe, **Cadre européen commun de référence pour les langues**, Paris Didier 2000, P.25

développent simultanément et le programme d'enseignement aboutit à un équilibre. Car dans des méthodologies précédentes, faute de descriptions des compétences en fonction des niveaux de langue, les apprenants n'étaient pas conscients de leur faiblesse. En outre, grâce à cet apport de l'approche communicative, les enseignants de langues étrangères peuvent faire une évaluation plus conforme aux préceptes de ces descripteurs de ces niveaux de langue. Selon Janine Courtillon « *chacun de ces niveaux de langue est décrit en fonction de quatre critères qui sont:*

- 1. le critère thématique (difficulté du sujet traité),*
- 2. le critère fonctionnel (quels discours doivent être maîtrisés)*
- 3. le critère pragmatique (les qualités de l'élocution)*
- 4. le critère linguistique (qualités du langage) »²*

Un enseignant de langue étrangère peut se servir de ces paramètres en choisissant un texte, un document authentique ou en précisant les savoir-faire et le contenu linguistique dans une classe de langue. Quant à l'apprenant, il peut lui aussi profiter des descripteurs de ces niveaux de langue. Il peut comprendre clairement son niveau de langue, il peut comprendre les compétences qui lui manquent et il peut également voir ce que l'enseignant ou l'institution demande de lui. Cette conception didactique peut orienter l'apprenant vers **l'auto-contrôle** voire vers **l'auto-apprentissage**.

1.2 Analyse Des Besoins

La notion qui reflète les caractéristiques de l'approche communicative d'une manière précise est celle de l'analyse des besoins des apprenants. Cette notion prouve que l'approche communicative est une méthode d'enseignement centrée sur l'apprenant à l'inverse des méthodologies qui sont précédées l'approche communicative. Car le contenu de tout un programme d'enseignement élaboré selon les critères des méthodes qui précédaient l'approche communicative était défini d'avance et elle était le même pour tout public, et l'âge des apprenants était le seul indicatif qu'on prenait en considération. C'est pourquoi chaque apprenant se montrait avoir les mêmes

² Janine Courtillon, **Elaborer un cours de FLE**, Hachette 2003, P.78

besoins et les mêmes attentes en apprenant une langue étrangère. Cette situation a soulevé de graves problèmes lors de l'utilisation de la langue étrangère, surtout les utilisateurs de langue ont vécu des difficultés lorsqu'ils ont voulu communiquer avec la communauté cible. Cependant dans l'approche communicative, on essaie de connaître les besoins des apprenants et elle propose un programme d'enseignement convenable. Il s'ensuit que la prise en compte des besoins et des attentes des apprenants dans les programmes d'enseignements peut motiver les apprenants lors du processus de l'apprentissage. Une analyse des besoins peut être réalisée au moyen de questionnaires, des enquêtes utilisés en sciences sociales.

Evelyn Bérard définit l'analyse de besoins de la manière suivante:

*L'analyse des besoins tente de déterminer de façon assez précise qui est l'apprenant en termes d'identité, de niveau d'études, de personnalités, la façon dont il envisage d'apprendre une langue, quels sont ses objectifs, dans quels domaines et comment il utilisera la langue étrangère, quelles aptitudes il souhaite développer*³

D'après cette définition, il est bien évident que l'approche communicative oblige les institutions et les enseignants à prendre en considération les attentes et les besoins des apprenants lors de l'élaboration des programmes d'enseignement. Car les objectifs des programmes dépendent de cette analyse des besoins; et ces objectifs se réalisent à condition que les apprenants puissent utiliser les connaissances linguistiques et culturelles qu'ils ont acquises lors de la communication avec la communauté cible.

Janine Courtilon qui considère l'analyse des besoins comme « *la traduction concrète des objectifs* » leur attribue deux sens: *Un sens fonctionnel général (l'ensemble des savoir-faire à acquérir) et un sens cognitif et affectif (général et adaptable aux cas particuliers)*⁴ ». Lorsqu'on parle du sens fonctionnel général de l'analyse des besoins, la précision des objectifs des programmes d'enseignement se réalise aisément dans le cas des apprenants qui sont conscients, de ce dont ils auront

³ Evelyn Bérard., **L'approche communicative, Théorie et Pratiques, techniques de classe**, CLE International, p. 26

⁴ Courtilon. P.24

besoin lors de l'utilisation de la langue étrangère (lorsqu'il s'agit des médecins, des ingénieurs etc.) Mais dans le cas des apprenants, dits captifs, (par exemple les écoles primaires, secondaires etc), les enseignants et les institutions doivent être plus attentifs à la précision de leur objectifs. Lorsqu'on parle du sens cognitif et affectif, J.Courtillon affirme que «*l'enseignant doit aider aux apprenants lors de l'acquisition des stratégies d'apprentissage.*»⁵

Cependant l'existence de l'analyse des besoins dans l'enseignement des langues étrangères ne signifie pas que tout le programme d'enseignement dépende unilatéralement de la décision des apprenants. Car les apprenants ne peuvent pas présupposer toutes les probabilités qui puissent avoir lieu lors d'une communication. En outre, ils ne peuvent pas préciser non plus les contenus linguistiques et culturelles nécessaires qui leur permettront de réaliser leurs attentes. L'analyse des besoins exige la prise en considération des besoins communicatifs des apprenants par les didacticiens au point de prévoir et penser quelques fois à la place de l'apprenant.

Pour en conclure il convient de se référer à Louis Porcher qui résume la place de l'analyse des besoins dans l'enseignement des langues étrangères. Selon lui «*Il y a un double mouvement possible entre analyse des besoins et détermination des objectifs. Tantôt on part de la première et on dérive vers la deuxième, tantôt l'inverse*»⁶. D'après cette formulation, on constate que l'analyse des besoins est indispensable pour l'enseignement, car dans tous les cas, son existence est nécessaire pour la détermination des objectifs. Aussi, cette formulation apporte-t-elle une solution aux problèmes des apprenants captifs qui ne peuvent pas exprimer leurs besoins et leurs attentes. En dépit de son efficacité, l'analyse des besoins peut poser certains problèmes selon E. Bérard⁷. Elle affirme qu'on peut constater une différence, voire un désaccord entre les définitions faites par les apprenants et par les institutions. En outre les besoins des apprenants peuvent subir des modifications lors de l'enseignement. Par conséquent l'analyse des besoins avec ses faiblesses et ses points forts ouvre la voie à la mise en œuvre de l'enseignement des langues

⁵ Courtillon, p. 120

⁶ Louis Porcher, **Emergence et enseignement d'une discipline**, Hachette 1995, p.60

étrangères selon divers besoins.

1.3 Compétence

La notion de “compétence” est considérée comme une notion charnière, aussi bien dans **l’approche communicative** que dans **le cadre européen commun de référence pour les langues**. Il est bien entendu que dans la perspective actuelle, l’existence de la notion de “compétence” permet aux enseignants de redéfinir l’apprentissage d’une langue étrangère. Car, c’est grâce à cette notion de **compétence** que les apprenants connaissent leur capacité ou leur incapacité dans diverses utilisations d’une langue étrangère. La prise en conscience de leur propre capacité peut les orienter vers la prise en conscience de leur propre besoin dans l’utilisation de la langue étrangère qu’ils apprennent. En fin de compte, ils peuvent se rendre compte de ce qu’ils attendent des professeurs et des institutions.

La formulation suivante du **Cadre** rend la notion de compétence plus claire: « Les compétences sont l’ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d’agir ». ⁸ Dans cette définition les mots “**connaissance**”, “**habileté**” et “**disposition**” permettent de mieux voir les apports de l’approche communicative à l’enseignement de langues étrangères. Car, jusqu’à l’apparition de l’approche communicative, **les habiletés** et **les dispositions** n’étaient pas des notions séparées, tout le processus de l’enseignement d’une langue étrangère était fondé sur la notion de connaissance. Par conséquent lorsqu’on observe les méthodologies qui ont précédé l’approche communicative, on se trouve en face d’une formation qui est centrée sur la langue cible mais pas sur les besoins des apprenants. C’est pourquoi l’approche communicative ⁹ se définit, avant tout, comme une méthodologie qui entretient des liens étroits avec l’enseignement fonctionnel d’une langue étrangère pour des publics ayant des objectifs spécifiques. Dans la définition de la notion de compétence, la notion d’habileté nous renvoie à l’adresse, à la capacité des apprenants dans des domaines différents. Lors de l’acquisition d’une langue étrangère un apprenant peut témoigner une progression différente en ce qui concerne

⁸ Conseil de L’Europe, **Cadre européen commun de référence pour les langues**, Paris Didier 2000, P.15

⁹ Bérard, p.6

les compétences. Par exemple un apprenant peut avoir un niveau supérieur à l'expression orale mais un niveau plus inférieur à l'expression écrite. Dans ce cas, il est important de préciser les besoins de l'apprenant et de l'orienter vers l'amélioration des compétences dont il aura besoin lors de l'utilisation de la langue. Mais il faut souligner aussi que la capacité d'un apprenant peut également varier selon les traits de sa personnalité; dans ce cas établir un équilibre entre les besoins et la personnalité de l'apprenant peut être efficace. De là, il faut penser aux éléments de la communication. Communiquer, en d'autres termes **établir des relations**, nécessite des compétences différentes qui se différencient eux aussi selon les situations différentes. C'est pourquoi la notion de compétence acquiert une grande importance dans l'enseignement d'une langue étrangère; les écrivains du "**Cadre européen de référence pour les langues**" distinguent deux sortes de compétences: **les compétences générales** et **les compétences communicatives langagières**. Bien que cette distinction soit assez claire, il faudra souligner que ce sont les composantes de ces deux sortes de compétence et les rapports entre ces composantes qui précisent la qualité et l'efficacité de la communication. L'efficacité d'un programme d'enseignement vient surtout d'un équilibre bien établi entre ces compétences. Mais il faut bien préciser les critères utilisés lors de l'établissement de cet équilibre. Dans cette optique, les besoins des apprenants jouent un rôle déterminant car ceux-ci peuvent orienter les institutions ainsi que les enseignants des langues étrangères.

Quant aux futurs enseignants des langues étrangères, ils doivent connaître cette notion afin de l'utiliser lorsqu'ils exercent leur métier. Un enseignant de langue étrangère qui n'est pas conscient du sens de ce terme, ne peut pas comprendre les besoins langagiers ou les besoins culturels de ses apprenants. En outre, il ne peut pas effectuer une évaluation réaliste. Car toutes les grilles d'évaluation élaborées selon les principes de l'approche communicative servent à connaître l'apprenant avec ses points faibles et ses points forts pour chaque compétence. Par exemple un apprenant qui n'a pas une aisance pour la compétence orale, peut avoir une bonne compétence écrite. Et l'enseignant peut réviser le contenu de ses cours pour améliorer les compétences qui manquent en classe de langue. De l'autre côté, lorsque nous pensons au cursus de FLE, le programme doit être élaboré en fonction de la notion de

compétence. En d'autres termes, le futur enseignant de langue étrangère doit profiter de ce programme en vue d'avoir toutes les compétences nécessaires pour son métier. Ainsi le chapitre suivant sera consacré à la présentation de ces deux sortes de compétence à savoir les compétences générales et les compétences communicatives langagières.

DEUXIEME CHAPITRE

2. COMPETENCES GENERALES ET COMPETENCES COMMUNICATIVES LANGAGIERES : L'UTILISATION DE CES COMPETENCES DANS LA DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE

De nos jours les didacticiens contemporains pensent que l'apprentissage des règles de grammaire et la mémorisation du vocabulaire par les apprenants ne peuvent pas former tout le contenu d'un programme d'enseignement. En d'autres termes un travail de classe ou un programme d'enseignement focalisé sur l'amélioration des savoirs linguistiques et lexicales ne peut pas être considéré comme un travail sérieux et complet. Car les apprenants ont divers besoins lors de l'utilisation d'une langue étrangère. De ce fait l'approche communicative fait de grands pas en catégorisant **les compétences communicatives langagières** et **les compétences générales**. Dans les dernières années les travaux du Conseil d'Europe sont particulièrement enrichissants; **“le Cadre européen commun de référence pour les langues”**, auquel nous nous référerons systématiquement dans notre travail, montre explicitement la distinction entre différentes compétences dont l'utilisateur de langue aura besoin lors du processus de l'utilisation de langue étrangère.

Dans le premier sous-chapitre, en premier lieu nous allons essayer de définir les **compétences générales** en nous référant aux divers didacticiens. En second lieu, nous allons présenter les composantes de cette compétence afin de montrer que les **compétences générales** se forment grâce à l'existence harmonieuse de toutes ces composantes. Dans le deuxième sous-chapitre, après avoir présenté et défini les **compétences communicatives langagières** avec toutes ses composantes, nous allons essayer d'insister sur le discours et la **compétence discursive** dans le troisième sous-chapitre pour aboutir au **discours littéraire** et au quatrième sous-chapitre à son utilisation en classe de langue. Cependant cette utilisation a pour but de faire acquérir une **compétence culturelle** par l'intermédiaire du **discours littéraire**.

2.1 Quatre Compétences Générales

Il est bien évident que les apprenants doivent utiliser différentes stratégies pour communiquer avec la communauté cible en langue étrangère. Le Cadre définit la notion de **stratégie** comme « *tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour communiquer en langue étrangère.* »¹⁰ L'apprenant, pour utiliser des stratégies, doit avoir des compétences de différentes sortes. Comme l'apprenant ou un utilisateur quelconque de langue est un **acteur social**, le développement d'une compétence linguistique, dépourvue des compétences complémentaires, ne sera pas suffisant pour la réalisation d'une communication. Dans cette optique, le **Cadre** diversifie **les compétences langagières des compétences générales**. Selon le **Cadre** « *les compétences générales ne sont pas propres à la langue mais sont celles auxquelles on fait appel pour des activités de toutes sortes, y compris langagièrément.* »¹¹ Et ces compétences générales reposent sur les **savoirs, savoir-faire, savoir-être** et **savoir-apprendre** qui seront définis et traités en détail dans ce chapitre.

Lors du processus de l'enseignement d'une langue étrangère, l'apprenant n'est pas seulement face à une langue cible mais aussi à une communauté cible; et cette communauté cible a une culture qui se concrétise à travers la langue. Cette réalité était déjà pris en considération par les méthodologies qui ont précédé **l'approche communicative**. Cependant la culture cible entraine dans le programme d'enseignement tardivement par rapport à l'approche communicative. Dans cette perspective il convient de se référer à C. Tagliante:

Avant les méthodes de SGAV, les manuels de langue n'abordaient l'aspect civilisationnel qu'au niveau trois, en fin de cursus, avec le but plus ou moins explicite de donner aux apprenants des connaissances sur le pays cible: histoire de ce pays et de ses idées, histoire de ses institutions, histoire culturelle et artistique. »¹²

D'après cette formulation, nous comprenons que ni la vie quotidienne, ni les traits

¹⁰ Conseil De L'Europe, **Cadre européen commun de référence pour les langues**, Didier 2000, p.15

¹¹ Conseil De L'Europe, **Cadre européen commun de référence pour les langues**, Didier 2000, p.15

¹² Christine Tagliante, **La classe de langue**, CLE International 2001, p.68

distinctifs de la communauté cible ne prenaient place dans cet aspect dit, civilisateur. En outre, la culture cible était une notion secondaire qui prenait sa place après une connaissance suffisante de la langue étrangère. Dans cette optique, le **Cadre** reconnaît la place de cet aspect civilisateur dans les **compétences générales** pour les apprenants et pour les utilisateurs de langue, sans faire une distinction entre les niveaux de langue. Afin de montrer que le contenu culturel ne recouvrait qu'un savoir encyclopédique pour des méthodologies qui ont précédé l'approche communicative, nous allons nous référer à un manuel de français intitulé (voir l'Annexe) "*Le Français sur mesure*"¹³, destiné aux débutants adolescents. Nous ne rencontrons qu'un texte sur la vie de Marie Curie, comme contenu culturel, dans les dernières pages du manuel. Mais ce texte ne transmet qu'un **savoir encyclopédique** aux apprenants. Le refus de la culture quotidienne se montre avec tous ses aspects dans ce manuel comme dans le cas des autres manuels élaborés selon la même approche. Cependant, avec l'apparition des méthodes SGAV, les manuels commencent à donner une place considérable au contenu culturel avec un point de vue sociologique. Bien qu'il s'agisse d'une innovation, ce contenu culturel ne représente pas la réalité de la communauté cible. Ce qui revient à dire que les images sociales qui existent dans des manuels ne sont que des **stéréotypes**. Pierre Martinez résume cette situation dans la formulation suivante:

Dans la plupart des manuels et des méthodes, on observe un écrasement des faits culturels et la résurgence perpétuelle des mêmes stéréotypes: la famille monocellulaire, des activités professionnelles uniformes, presque jamais de chômage, de maladie, de délinquance..."¹⁴

Evidemment, la notion de **compétence générale** dans le **Cadre**, comblait la lacune des méthodologies qui ont précédé l'approche communicative. En d'autres termes, un contenu culturel préparé en tenant compte de toutes les composantes **des compétences générales**, se montre dans des manuels de langue élaborés selon l'approche communicative. Jean-Claude Béacco en montrant la caractérisation de la matière culturelle dans le **Cadre**, affirme que :

¹³ Lichet Raymond, **Le français sur mesure**, Hachette 1975

¹⁴ Pierre Martinez, **La didactique des langues étrangères**, Que Sais-Je PUF 199, p. 99

*la caractérisation et la catégorisation autonomes de la matière culturelle est spécifié indirectement au moyen des compétences qui sont écrites sous des termes comme savoir socioculturel, aptitudes et savoir-faire interculturels, savoir-être et savoir-apprendre.*¹⁵

Ces notions prennent déjà leur place comme composantes **des compétences générales** dans le **Cadre**. Donc nous pouvons considérer les **compétences générales** comme des **compétences culturelles**. Quant aux futurs enseignants de langue étrangère, ils doivent avoir eux-mêmes ces compétences culturelles afin de les transmettre à leurs futurs apprenants. En outre, en utilisant un manuel de langue, ils doivent utiliser ces compétences culturelles pour déchiffrer les discours présentés dans différentes parties. Au 2.1 nous allons ainsi présenter et définir les composantes de ces **compétences générales** ou **culturelles** en nous focalisant sur le cas des futurs enseignants de langue étrangère.

2.1.1 Savoir

La notion de savoir est l'une des composantes des compétences générales. **Le Cadre européen commun de référence pour les langues** définit la notion de savoir, comme "*des connaissances résultant de l'expérience sociale (savoirs empiriques) ou d'un apprentissage plus formel (savoirs académiques)*".¹⁶ D'après cette formulation, nous comprenons que la notion de savoir présente multiples dimensions. Les savoirs académiques représentent les connaissances venant d'un domaine éducationnel, scientifique ou technique. La connaissance de ces savoirs facilite chez l'apprenant, la compréhension et la production des textes en langue étrangère dans des domaines différentes. Quant aux savoirs empiriques, elles peuvent être considérés comme les connaissances qui sont relatives à la vie quotidienne, y compris les croyances et les valeurs. Comme toute communauté a une mode de vie qui est différente par rapport aux autres communautés, la connaissance de ces différences par les utilisateurs de langue devient essentielle pour une communication interculturelle. Car la présence des connaissances linguistiques chez l'apprenant n'est pas suffisante pour communiquer; il doit connaître aussi la communauté dont il apprend la langue.

¹⁵ Jean-Claude Béacco, Bouquet S., Pourquier R. "**Niveau B2, Un Référentiel**", Didier 2004, p. 327

¹⁶ Conseil De L'Europe, **Cadre européen commun de référence pour les langues**, Didier 2000, p.16

Christine Tagliante définit la notion de savoir de la manière suivante: “*le savoir est l’ensemble des connaissances et compétences (linguistiques et autres) acquises par l’élève, grâce à l’apprentissage et l’expérience*”.¹⁷ Cependant la place et le contenu de la notion de savoir dans des programmes d’enseignement restent discutables dans l’enseignement des langues étrangères. Pour les méthodologies qui ont précédé l’approche communicative, le savoir consistait en la connaissance de l’histoire et de la littérature de la communauté cible. Cependant l’existence de la littérature et de l’histoire comme savoir est insuffisant pour comprendre la culture de toute une communauté. En outre, l’extrait littéraire, ayant aussi un aspect personnel et fictif, ne peut pas traduire objectivement l’opinion d’une communauté. Par exemple Madame Bovary qui est l’œuvre la plus importante du XIX^{ème} siècle, peut-elle représenter toute la vérité de son temps? Ou l’héroïne de cette œuvre peut-elle être considérée comme un modèle pour les femmes françaises de XIX^{ème} siècle? Quoi qu’elle se montre insuffisante lorsqu’il s’agit de présenter toute une compétence culturelle, connaître l’histoire littéraire d’une communauté permet aux apprenants de développer leur vision de monde. En tout état de cause, la littérature a une place considérable, comme l’une des composantes de la notion de savoir, dans des manuels de langue élaborés selon l’approche communicative. Pourtant la connaissance de la vie quotidienne de la langue cible avec tous ses aspects est indispensable pour l’apprenant qui sera obligé de réaliser différentes tâches dans la communauté cible. C’est sur ce point là que l’approche communicative se montre révolutionnaire avec son point de vue qui vise à considérer le savoir, non seulement comme culture cultivée, mais comme un ensemble de connaissances qui va permettre à l’apprenant de s’intégrer dans la nouvelle communauté. Selon l’approche communicative et sur laquelle se base le Cadre: la notion de savoir incarne un **savoir socioculturel** et une **prise de conscience interculturelle**. Ce qui revient à dire que **le savoir** incarne la vie quotidienne avec tous ses aspects: les relations interpersonnelles, les valeurs ainsi que les comportements rituels de la communauté cible. Ainsi une modification dans la conception des manuels de langue attire l’attention. Prenons quelques exemples du

¹⁷ Tagliante, L’Evaluation, CLE International 2001, p.124

manuel intitulé Studio 100¹⁸ (voir l'Annexe) pour prouver le changement de contenu dans le domaine du savoir. Ce manuel dont les objectifs et les contenus sont déterminés en conformité avec les travaux du Conseil d'Europe, est destiné à un public d'adultes ou de grands adolescents débutants. Les textes choisis sont très proches des documents authentiques. A la page 105 de ce manuel, l'apprenant est en face d'un récit dont le contenu peut être considéré comme un savoir, une composante de la compétence culturelle. Après avoir lu le texte, l'apprenant peut avoir une idée sur les événements les plus importants qui ont influencé La France. Ce bref résumé qui expose clairement les cinquante dernières années de la communauté cible est facilement lisible avec son lexique qui convient aux apprenants débutants. Il faut ajouter que la consigne "lisez le texte et dites quels sont les événements qui ont marqué l'évolution de votre société" oriente les apprenants à une prise de conscience interculturelle qui est l'un des objectifs le plus important du Cadre et de celui de l'approche communicative. Comme nous l'avons souligné précédemment, le savoir historique ou le savoir littéraire ne peuvent pas représenter toute la culture d'une communauté; car il existe aussi un savoir qui représente les traits distinctifs de la vie quotidienne. La méconnaissance ou l'ignorance de ce savoir qui est lié à la vie quotidienne peut provoquer des malentendus ou des difficultés chez l'apprenant. Compte tenu de ce fait, les auteurs du Studio 100, afin de sensibiliser les apprenants au mode de vie de la communauté cible, ont élaboré différentes activités. Par exemple, à la page 90, les apprenants peuvent avoir des connaissances sur des unités de quantification qui sont valables en France mais qui peuvent être différents pour les autres communautés. Un autre exemple prend sa place à la page 62. Le texte qui parle du rythme d'une journée de travail pour la plupart des français, peut donner une idée de la vie quotidienne de la communauté cible. En dépit de la priorité accordée au savoir de la vie quotidienne, le discours littéraire prend aussi sa place au sein des manuels destinés aux apprenants du niveau débutant. A la page 64, un poème de Verlaine est utilisé non seulement pour le simple plaisir de lecture mais aussi pour améliorer la compétence orale. Car les consignes du manuel orientent les apprenants vers l'interaction orale. J.C.

¹⁸ Lavenne C, Bérard E, Breton G, Canier Y, Tagliante C, Studio 100, Didier 2001.

Béacco attire notre attention sur certains problèmes dans certains manuels de FLE dans la formulation suivante:

*Certains manuels de langue tournent à l'encyclopédie portative, sorte de guide de à la Michelin(...) Ces savants désordres, réputés motivants peuvent cependant implanter des représentations émiétés et encourager des interprétations folklorisantes de sociétés étrangères. Donner à voir des éléments culturels multiples mais qui ne font pas sens constitue toujours une finalité éducative risquée.*¹⁹

Dans cette perspective il importe préciser que selon l'approche communicative, la notion de savoir n'incarne pas seulement le savoir littéraire ou le savoir dite encyclopédique. Le savoir ayant une place importante dans les compétences générales, ne peut pas constituer un contenu suffisant dans l'enseignement du français langue étrangère lorsqu'il est considéré comme le seul élément qui transmet la culture de la communauté cible. De ce fait, il n'est que l'une des composantes de la compétence générale.

2.1.2 Habiletés et Savoir-Faire

La plus grande contribution de l'approche communicative dans la didactique des langues étrangères a été de faire centrer les programmes d'enseignement vers les propres besoins des apprenants. C'est grâce aux programmes d'enseignement élaborés selon l'analyse des besoins que les apprenants développent leurs aptitudes pratiques et leur savoir-faire. En d'autres termes, les apprenants sont en face des renseignements fonctionnels dont ils vont se servir pour communiquer avec la communauté cible. Dans le cas des contenus des programmes d'enseignement élaborés selon les méthodes précédentes, les renseignements acquis par les apprenants étaient destinés à être oubliés. C'est-à-dire, l'apprenant n'utilisait ces renseignements que lors d'un examen et par conséquent le savoir ou les connaissances restaient comme les éléments d'une simple récitation et de là venait l'oubli. Il y avait lieu de dire que la plupart des apprenants ont vécu de graves problèmes de communication soit dans le domaine linguistique, soit dans le domaine culturel.

¹⁹ Béacco, **Les dimensions culturelles des enseignements de langue**, Hachette 2000, p.114

Bien qu'elle se montre comme une nouvelle notion dans la didactique des langues étrangères, la notion de savoir-faire prend sa place dans certains travaux didactiques. La taxonomie de Bloom attire l'attention: « *Dans le processus de l'apprentissage Bloom distingue d'une part les connaissances et d'autre part les habiletés et les capacités intellectuelles* »²⁰. Quoiqu'elle se montre présente dans certains travaux précédents, l'approche communicative et **Le Cadre** élargissent les limites de cette notion pour diminuer les difficultés des apprenants et les utilisateurs de langue.

Le savoir-faire étant l'une des composantes les plus importantes de la compétence générale attire l'attention car il occupe la première place dans plusieurs manuels de langue. En premier lieu, il faut dire que le **Cadre**²¹ distingue cette notion en quatre sous-titres qui sont les aptitudes sociales, les aptitudes de la vie quotidienne, les aptitudes techniques et professionnelles et les aptitudes propres aux loisirs. Les aptitudes sociales peuvent être définies comme la capacité de réagir de l'utilisateur de langue en fonction d'un savoir socioculturel. Mais il convient de préciser que le contenu de ce savoir socioculturel peut changer selon le niveau de langue de l'utilisateur de langue car les compétences culturelles sont inséparables des compétences langagières. La connaissance de la structure sociale et des valeurs de la communauté cible orientent les utilisateurs à établir des relations interpersonnelles qui vont faciliter l'accès au savoir vivre. Quant aux aptitudes de la vie quotidienne, ils prennent leur place dans le savoir socioculturel mais ils sont limités à la capacité de mener une vie quotidienne convenable dans la communauté cible. Pour les aptitudes techniques et professionnelles il est bien évident que ce sont des compétences spécialisées des apprenants selon leur besoin dans la vie de travail. En outre **Le Cadre** ajoute des aptitudes propres aux loisirs dont le contenu incarne toute sorte de passe-temps qui convient aux propres plaisirs des apprenants et à ceux de la communauté cible.

Mais il faut ajouter que même l'existence d'un programme d'enseignement qui prend en considération la notion de savoir-faire reste insuffisante dans le cas de l'absence

²⁰Bloom cité par Tagliante, *L'évaluation*, page 21

²¹ Conseil De L'Europe, **Cadre européen commun de référence pour les langues**, Didier 2000, p. 84

d'un savoir-interculturel dans ce programme. Car l'apprenant ou l'utilisateur de langue a besoin d'un savoir interculturel pour établir des relations avec la communauté dont elle apprend la langue en respectant la culture cible; ce qui ne veut pas dire la perte de la culture d'origine mais l'établissement d'une relation interculturelle.

Pour prouver l'importance donnée à la notion de savoir-faire nous nous référons de nouveau à **Studio 100**. Ce manuel qui présente clairement la vision de l'approche communicative, consacre une place centrale à "savoir-faire" dans chaque séquence. Par exemple en présentant les objectifs de la séquence 9(voir l'Annexe), les auteurs expriment que le savoir-faire qu'on attend des apprenants est de "parler d'un événement passé". Mais lors d'une observation détaillée il apparaît clairement que les compétences attendues sont liées au contenu de ce **savoir-faire**. Dans le manuel, puisque les auteurs précisent le contenu de savoir-faire comme "parler d'un événement passé", le contenu grammatical de cette séquence est consacré à la compréhension du passé composé de l'indicatif du verbe être, du verbe avoir, ainsi que des verbes irréguliers. Quant au lexique, les auteurs préfèrent les verbes d'action qui vont faciliter la narration d'un événement. De là découle la différence de l'approche communicative qui précise le contenu grammatical ou lexical d'après l'objectif de "savoir-faire". Il s'ensuit qu'il ne s'agit plus de réaliser chez l'apprenant un **savoir-faire** dû au hasard mais il s'agit de préciser d'avance le savoir-faire et de préparer ensuite tout un contenu qui va améliorer les compétences générales et langagières. Il faut ajouter que le contenu culturel de la séquence 9 est aussi lié à la notion de savoir-faire comme dans le cas des autres séquences. La présentation des liens sociaux (voir l'Annexe) par l'intermédiaire d'un texte correspondant au niveau des apprenants attire l'attention. Dans ce texte les auteurs essaient de montrer des formes de discours dont l'apprenant se servira lors d'un contact social. Mais ces formes choisies consciemment répondent non seulement aux besoins communicatifs des apprenants, mais aussi aux besoins culturels. Dans le texte les phrases "dialogues typiques du vendredi" et "les dialogues typiques de lundi" prouvent l'existence de cette approche. De la même façon, la présence des aptitudes propres aux loisirs avec des images convenables à l'âge du public destiné attire l'attention dans cette même séquence 9.

Après avoir vu et observé la façon dont sont présentées ces notions dans un manuel, il faudra dire que la notion de savoir-faire, comme dans tous les acquis de l'approche communicative, justifie le point de vue de cette approche qui se propose être centrée sur l'apprenant. Dans cette optique il est dit dans le Cadre: « *Les utilisateurs du Cadre de référence envisageront et expliciteront selon le cas les aptitudes pratiques et les savoir-faire dont l'apprenant aura besoin ou ce qu'il devra posséder afin de communiquer efficacement autour d'un centre intérêt donné.* »²²

2.1.3 Savoir-Etre

Les didacticiens affirment que l'enseignement d'une langue étrangère présente différentes dimensions. La présence du concept de **savoir-être** dans les compétences générales comme composante représente l'une de ces dimensions. Car le rôle des facteurs personnels et comportementaux des apprenants lors de l'enseignement d'une langue étrangère était négligé avant l'approche communicative. Or il est clair que la vision du monde et le comportement de l'apprenant changent en utilisant ses nouvelles connaissances acquises lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. Car les langues remplissent la fonction de communication en étant des moyens qui reflètent les cultures auxquelles elles appartiennent. En prenant compte la dimension culturelle dans l'enseignement des langues étrangères, le **Cadre** consacre une place à la notion de savoir-être. Nous allons nous référer aux divers didacticiens en ce qui concerne les notions de culture et de l'interculturalité pour les situer dans notre conception de la didactique du FLE. Car il faut préciser que ces deux concepts sont des éléments essentiels dans la formation de la notion de **savoir-être**.

En premier lieu, il faut se référer à **Martine Abdallah-Preteille** qui définit assez clairement les fonctions de la notion de culture:

*La culture est en réalité deux fonctions, une fonction ontologique qui permet à l'être humain de se signifier à lui-même et aux autres, et une fonction instrumentale qui facilite l'adaptation aux environnements nouveaux en produisant des comportements, des attitudes, c'est-à-dire de la culture.*²³

Il s'avère donc incontournable de traiter cette fonction instrumentale de la culture.

²² Conseil De L'Europe, **Cadre européen commun de référence pour les langues**, Didier 2000, p.84

²³ Martine Abdallah.-Preteille, **L'Education interculturelle**, Que Sais-Je?, PUF 1999, p. 9

Après avoir observé la formulation de **Pretceille**, il apparaît que pour un apprenant, il s'agit non seulement de l'apprentissage de la culture cible mais aussi d'une adaptation à cette nouvelle culture. Dans ce contexte l'approche communicative montre son point de vue qui est différent que celui des méthodes précédentes. Car les méthodologies précédentes ne s'intéressent point à l'adaptation de l'apprenant à la culture cible; ils prennent seulement en considération le savoir culturel cultivé dont l'apprenant se servira en cas de besoin. Mais pour l'approche communicative influencée par l'évolution des sciences sociales et politiques de son temps elle appartient, l'adaptation culturelle est une notion importante. Pretceille ne se contente pas de parler de l'adaptation, elle souligne aussi l'importance de produire des nouveaux comportements et de nouvelles attitudes convenables à la culture cible. Excepté le cas des immigrés, la production de nouveaux comportements et de nouvelles attitudes se borne aux besoins des apprenants. Selon **Abdallah-Pretceille**: « *L'objectif est d'apprendre la rencontre et non pas d'apprendre la culture de l'autre* ». ²⁴

Mais lorsqu'il s'agit de l'adaptation à une nouvelle culture, le processus de l'adaptation change selon la personnalité de l'apprenant. Les auteurs du **Cadre** expriment leur point de vue dans la formulation suivante

L'activité de communication des utilisateurs/apprenants est non seulement affectée par leurs connaissances, leur compréhension et leurs aptitudes mais aussi par des facteurs personnels liés à leur personnalité propre et caractérisés par les attitudes, les motivations, les valeurs, les croyances, les styles cognitifs et les types de personnalité qui constituent leur identité. ²⁵

Dans cette optique, la volonté et les caractéristiques personnels d'un apprenant ou d'un utilisateur de langue jouent un rôle dans le processus de l'adaptation de la culture cible; ce qui revient à dire que **le savoir-être** est une notion dont la réalisation dans une classe de langue sera aux différents niveaux pour chaque apprenant. Dans cette optique **Jean Claude Béacco** affirme que « *le contact avec une société autre que la sienne par le truchement de la langue peut aussi être l'occasion d'une*

²⁴ Abdallah-Pretceille, p. 58

²⁵ Conseil De L'Europe, **Cadre européen commun de référence pour les langues**, Didier 2000, p. 8

relativisation de ses pratiques sociales, de ses convictions et de ses croyances ». ²⁶ Il en découle que la connaissance d'une nouvelle langue considérée comme l'accès à une nouvelle culture peut causer aux modifications dans le comportement culturel chez l'apprenant. La transmission du contenu culturel par des manuels de langue peut éveiller la curiosité de l'apprenant pour la communauté cible et cette curiosité peut orienter vers une introspection; ce qui va provoquer la comparaison entre sa propre culture et la culture cible. Il faut dire que cette comparaison ne signifie pas faire un choix entre les deux cultures mais enrichir sa vision du monde en développant une personnalité interculturelle. Et grâce à cette nouvelle activité intellectuelle, l'apprenant ou l'utilisateur de langue peut reconnaître les différences culturelles ainsi que la tolérance envers ces différences. Comme le précise Louis Porcher: *«Il ne s'agit donc pas d'une fusion, ni d'un oubli de soi mais d'un échange et d'un enrichissement»* ²⁷. Quant à la notion de **l'interculturalité**, son apparition dans des méthodologies d'enseignement des langues étrangères date de la deuxième période du XX^{ème} siècle. Nous pouvons dire que sa parution vient des problèmes des immigrés. L'observation des problèmes de l'adaptation des utilisateurs de langue à une nouvelle culture, pousse les didacticiens à réfléchir en la matière. En outre, le changement de vision du monde et les tendances politiques comme la mondialisation, les unions politiques et commerciales influencent le domaine de didactique des langues étrangères.

2.1.4 Savoir Apprendre

Le savoir-apprendre est placé comme la dernière composante des compétences générales dans le **Cadre**. Selon le **Cadre**: *«Au sens large, le savoir-apprendre s'agit de la capacité à observer de nouvelles expériences, à y participer et à intégrer cette nouvelle connaissance quitte à modifier les connaissances antérieures»*. ²⁸ Comme nous l'avons déjà mentionné, le processus de l'apprentissage d'une langue étrangère dans des institutions ne peut pas être comparé au processus dans des milieux naturels. En d'autres termes, l'apprenant et l'utilisateur de langue ont recours

²⁶ Béacco, p.116

²⁷ Porcher, p.60

²⁸ Conseil De L'Europe, **Cadre européen commun de référence pour les langues**, Didier 2000, p. 85

à des stratégies d'apprentissage qui varient d'après le milieu où ils se trouvent. Dans notre travail nous ne nous intéressons qu'à des apprenants dont le processus de l'apprentissage se réalise dans des institutions scolaires.

Selon le Cadre le savoir-apprendre a quatre composantes qui sont: « *la conscience de la langue et de la communication, des aptitudes phonétiques, des aptitudes à l'étude et des aptitudes heuristiques* »²⁹. Ce qui revient à dire que l'apprenant doit d'abord accepter l'existence d'une nouvelle structure de langue, et puis il doit être conscient que le processus de l'acquisition d'une langue étrangère sera différent de celle de la langue maternelle, et enfin il va être conscient qu'il va se servir de ses savoirs pour la communication. La remarque de **Janine Courtilion** en est évocatrice: "*Apprendre une langue c'est s'approprier "un comment faire pour" comprendre, parler ou écrire, et non des nouvelles connaissances ("savoir que")*"³⁰

L'apprenant, conscient qu'il est en face d'une nouvelle structure de langue, doit d'abord connaître et développer ses capacités portant sur la phonétique qui est une composante *sine quoi non* de la communication. Ainsi se réalise la seconde composante de savoir-être intitulé **conscience et aptitudes phonétiques**. Une autre composante qui est aussi importante que les composantes précédentes ce sont les **aptitudes à l'étude**. Elle peut être définie comme tout le profit qu'un apprenant doit tirer de toutes les circonstances pendant le processus de l'enseignement. Cette capacité consiste aussi à gérer les savoirs acquis selon ses propres besoins. Quant aux **aptitudes heuristiques**, ils se rapportent non pas seulement à l'utilisation des compétences langagières, mais aussi à l'utilisation de toutes les compétences et de toutes les stratégies qu'un apprenant acquiert pendant son développement; l'observation, la mémorisation et l'interprétation.

Nous en concluons que l'enseignement d'une langue étrangère fait mobiliser tous les savoirs acquis précédemment, soit dans le domaine linguistique, soit dans le domaine culturel. Cette situation oriente l'apprenant vers la prise de conscience de soi-même, vers l'observation de ses propres besoins, par conséquent le processus du

²⁹ Conseil De L'Europe, **Cadre européen commun de référence pour les langues**, Didier 2000, p. 85

³⁰ Courtilion, p.107

développement linguistique et culturel de l'apprenant s'influence de l'enseignement corrélativement. Compte tenu de ce fait, les compétences générales-dites aussi compétences culturelles sont inséparables des compétences linguistiques. Marie-Thérèse Claes affirme que: "*L'apprentissage de la langue et de la culture vont de pair à tous les niveaux, et l'un ne se fait pas sans l'autre si le but est une compétence de communication.*"³¹ Il y a lieu de dire que l'existence des compétences générales dans l'enseignement des langues étrangères facilite l'accès à la culture de la communauté cible.

2.2 Compétences Communicatives Langagières

La notion de communication qui peut être considérée comme un point de départ pour l'approche communicative, n'est pourtant pas une nouvelle notion pour le domaine de la linguistique; F. De Saussure, dans **Les Cours de Linguistique Générales** en définissant le langage comme **un outil de communication** ouvre la voie à des nouvelles pensées. Par conséquent le domaine de l'enseignement des langues étrangères s'intéresse à cet outil afin de le mettre au service des apprenants. Pour les méthodologies qui précédaient l'approche communicative, l'enseignement portait surtout sur la connaissance grammaticale, en d'autres termes le bon usage de la langue était considérée comme une notion *a priori*. Mais l'approche communicative ne s'intéressant guère au bon usage ou le laissant d'un côté pour un certain temps –au moins pour un certain niveau de langue- accorde la priorité à la communication, en d'autres termes à l'utilisation de la langue pour la communication effective. Pour la réalisation de la communication, l'apprenant ou l'utilisateur de langue doit avoir une **compétence langagière** qui est différent pour chaque niveau de langue. Mais cette compétence langagière n'exige pas le bon usage de la langue étrangère, sans faute ni erreur mais elle exige l'utilisation de cette **compétence langagière** par l'apprenant pour la communication. Le **Cadre** appelle cette compétence : **compétence communicative langagière**.

Dans ce chapitre nous allons essayer d'examiner ces compétences communicatives langagières avec ses diverses composantes qui sont **compétences linguistiques**,

³¹ Marie-Thérèse Claés cité par "Bérard, p. 36

compétences sociolinguistiques et compétences pragmatiques. Dans 2.2.1 nous allons essayer de définir et de présenter **compétence lexicale, compétence grammaticale, compétence sémantique, compétence phonologique, compétence orthographique et compétence orthoépique** comme les composantes des **compétences linguistiques** avec ses généralités. Dans 2.2.2 nous allons essayer de définir **compétence sociolinguistique** avec ses diverses composantes. La **compétence pragmatique** et sa composante qui est la **compétence discursive** seront traitées en détail dans 2.3 intitulé **compétence discursive**. Finalement dans 2.4 nous allons essayer de définir **le discours littéraire** et d'en donner les détails ensuite.

2.2.1 Compétences Linguistiques

L'existence des **compétences linguistiques** est indiscutablement indispensable pour la réalisation d'une communication. Mais comme nous l'avons souligné précédemment il doit exister une interdépendance entre les **compétences générales** et les **compétences communicatives langagières** pour l'efficacité d'un programme d'enseignement dont le but est d'orienter les apprenants vers la communication. Et puisqu'il s'agit de la communication il faut mentionner cette remarque d'André Martinet qui traduit aussi la vision de plusieurs didacticiens: "*Communiquer une expérience c'est faire connaître à autrui quelque chose qui est en vous. Donc affirmation, ordre, question, tout peut être communication de l'expérience.*"³² Selon cette formulation, la communication exige quand-même une certaine connaissance grammaticale, lexicale, sémantique, phonologique et orthographique. En d'autres termes l'utilisation de la langue nécessite la présence des **compétences linguistiques** et, corrélativement des **compétences générales**. Le **Cadre** appelle ce savoir linguistique **compétence linguistique** et la considère comme l'une des composantes des **compétences communicatives langagières**. Les auteurs du **Cadre** distinguent et examinent le contenu linguistique dont l'apprenant a besoin pour une communication efficace, en cinq composantes qui sont la **compétence lexicale,**

³²André Martinet cité par Berke Vardar **André Martinet dans linguistique et sémiologie fonctionnelles, (Seminaire de Linguistique Istanbul 7-9 Octobre 1980) Textes recueillis et présentés par Berke Vardar, İstanbul Üniversitesi 1981, p.47**

grammaticale, sémantique, phonologique et orthographique. Dans ce chapitre il convient d'aborder les compétences langagières. La **compétence pragmatique** et la **compétence discursive**, seront traitées en détail dans 2.3

Avant de définir la **compétence lexicale** selon le **Cadre**, nous voulons parler du document authentique dont l'utilisation en classe de langue peut être efficace pour l'acquisition et le perfectionnement de **la compétence lexicale**. En outre, nous utilisons des textes littéraires pour perfectionner diverses compétences chez le futur enseignant de français langue étrangère dans la partie de l'application de notre travail, nous devons discuter cette notion. Car le texte littéraire qui n'est pas un document fabriqué pour enseigner une langue étrangère, peut être considéré comme un document authentique.

Dans les méthodologies traditionnelles où le texte littéraire était le document privilégié de l'enseignement, « *le choix du lexique était limité à celui du texte littéraire* ». ³³ Par conséquent l'utilité de ce lexique pour l'apprenant restait discutable. Après la méthode traditionnelle, la méthode directe a apporté une nouvelle conception au choix du lexique. Cette méthode avait une autre vision pour le choix du lexique car les mots choisis allaient progressivement du concret à l'abstrait dans des manuels de l'enseignement de langue étrangère. En dépit de cette innovation, la méthode audio-orale qui suivait la méthode directe, donnait la priorité à la structure et négligeait le lexique. Avec la méthode SGAV les auteurs de manuel ont essayé d'utiliser le lexique de la vie quotidienne. Mais ce lexique limité aux mots les plus courants ne satisfaisaient pas réellement aux besoins des apprenants dans la vie courante. Pour apporter une solution à ces problèmes, les auteurs ont commencé à utiliser les documents authentiques dans des manuels de FLE, élaborés selon les principes de l'approche communicative. Ces documents possédant un lexique riche et varié dans le domaine linguistique et culturel apportent une nouvelle vision de lexique dans l'enseignement des langues étrangères. E. Bérard affirme qu'il existe des bonnes raisons pour utiliser les documents authentiques. Selon Bérard « *ces documents peuvent motiver les apprenants ayant un niveau débutant puisqu'ils*

³³ Tagliante, page 31

peuvent comprendre les échanges réelles”.³⁴ Nous pouvons ajouter qu’en travaillant avec les documents authentiques, l’apprenant peut gagner une autonomie car comme nous l’avons souligné dans la partie 2.1.4, **savoir-apprendre** est une composante très importante de l’enseignement des langues étrangères. En d’autres termes un apprenant qui est en face d’un **document authentique** peut acquérir le vocabulaire qui lui est nécessaire et il peut s’habituer à la lecture des **documents authentiques** en dehors de la classe. Puisqu’ils ne sont pas des documents pédagogiques et qu’ils appartiennent au milieu naturel, le lexique des documents authentiques, se compose des mots dont l’apprenant va se servir pour la communication autrement dit, pour entrer en interaction avec les autres. Il faut ajouter que l’utilisation de ces documents peut améliorer aussi la **compétence culturelle** chez l’apprenant; car ils représentent la vie quotidienne ainsi que la vie culturelle de la communauté cible. Quoique l’utilisation de tous les documents authentiques (les prospectus, des articles de presse, des modes d’emploi etc) soit nécessaire et efficace pour une classe de langue, il faut souligner que les enseignants doivent utiliser la nouvelle technologie lorsque l’enseignement a lieu loin du milieu où on parle la langue. L’insertion de ces **documents authentiques** dans une classe de langue peut aussi provoquer des problèmes; car le choix doit être fait avec attention surtout dans le cas des débutants qui n’ont pas une **compétence socioculturelle** nécessaire pour la compréhension de ces documents. Cependant il faut préciser que le choix des documents authentiques est important. Il faut qu’ils soient conformes aux objectifs de l’enseignement, aux besoins des apprenants et aux niveaux de langue des apprenants. Finalement il faut ajouter que les enseignants de français langue étrangère ayant appris la langue selon les méthodes traditionnelles devraient surmonter des problèmes lors de l’insertion de ces documents dans le contenu du cours.

Les travaux du Cadre sont aussi évocatrices à ce sujet. Les auteurs du Cadre définissent **la compétence lexicale** de la manière suivante: *“Il s’agit de la connaissance et de la capacité le vocabulaire d’une langue qui se compose*

³⁴ Bérard, p. 26

*d'éléments lexicaux et d'éléments grammaticaux de la capacité de les utiliser*³⁵. En outre ils proposent des échelles pour l'étendue et la maîtrise de ce vocabulaire qui se varie selon les niveaux de langue. La proposition du Cadre consiste en des travaux de lexique qui visent la compréhension des expressions toutes faites (comme *au revoir*, *bonne soirée*) incarnant les proverbes et les archaïsmes, des locutions figées (comme *il a cassé sa pipe*) ainsi que de la polysémie des mots isolés.

Par conséquent il faut souligner que la **compétence lexicale** qui est l'une des composantes des **compétences communicatives langagières**, avec ses échelles selon le niveau de langue des apprenants, consiste à proposer aux didacticiens un choix de lexique communicatif, ce qui facilitera l'accès à l'interaction. Dans cette perspective, il convient de se référer à J.C. Béacco, à Simone Bouquet et à Rémy Porquier³⁶ qui ont préparé un référentiel qui présente et propose un lexique pour les apprenants et les utilisateurs de langue ayant un niveau de langue B2 . Dans ce référentiel, se trouve un lexique riche préparé d'après une analyse de fréquentation des mots dans des contextes donnés.

Une autre composante de la **compétence linguistique** consiste en la connaissance et l'utilisation des éléments grammaticaux qui sont par exemple les articles, les pronoms, les adjectifs et ainsi de suite. Cette compétence s'appelle la **compétence grammaticale**. Avant de préciser la place de la grammaire dans l'approche communicative, il faut examiner la notion de grammaire dans des méthodologies qui l'ont précédée. Dans la méthode traditionnelle³⁷, l'énonciation des règles, les illustrations et la traduction des exemples donnés constituent le contenu grammatical; par conséquent la mémorisation des règles est au premier plan, l'utilisation du contenu grammatical n'a lieu que lors de la traduction. Quant à la méthode directe, la grammaire exige la comparaison entre la langue maternelle et la langue étrangère en mettant en relief les différentes formes de la langue maternelle et celles de la langue étrangère avec une démarche **inductive** et **implicite**. Après cette méthode, vient la méthode audio-orale qui ouvre la voie aux exercices structuraux fondés eux aussi sur

³⁵ Conseil de L'Europe, **Cadre européen commun de référence pour les langues**, Didier 2000, p.10

³⁶ Béacco et Les autres.

³⁷ Tagliante, p.31

la mémorisation des formes grammaticales orientant les apprenants vers l'automatisation qui a fini par perturber les compétences de réflexion et d'analyse.

Avec l'arrivée de la méthode structuro-globale audio-visuelle, une grammaire qui est inductive et encore implicite avec des exercices de réemploi des structures en situation, apparaît. Ce qui revient à dire que, dans les méthodologies précédentes, l'enseignement de la grammaire se fait pour que les apprenants s'éloignent le plus possible des fautes et des erreurs lors de la communication. Cependant l'approche communicative apporte une nouvelle vision à l'enseignement de la grammaire. Dans les méthodologies précédentes la grammaire qui a une place centrale dans les programmes d'enseignement, se voit au second plan dans l'approche communicative. Elle est d'ailleurs la partie la plus discutée et la plus critiquée de l'approche communicative par les enseignants des langues étrangères. Cependant la grammaire continue à exister comme une notion *a priori* dans des programmes d'enseignement préparés selon l'approche communicative. Mais la seule différence est que cette fois-ci la grammaire n'est pas considérée comme un savoir ou une connaissance que les apprenants doivent mémoriser avec toutes ses règles pour la réalisation du bon usage de la langue, mais elle est considérée comme un instrument dont les apprenants vont se servir lors de la communication pour entrer en interaction avec la communauté cible. Cependant l'enseignement de la grammaire provoque des problèmes pour la plupart des enseignants, car il est parfois difficile de comprendre si la connaissance d'une règle grammaticale provient d'une simple mémorisation ou d'une véritable acquisition de cette règle grammaticale. Car lorsqu'il s'agit d'une simple mémorisation, l'enseignant peut s'éloigner des objectifs d'un programme élaboré selon l'approche communicative. Il faut ici citer Janine Courtillon qui définit l'acquisition d'une règle grammaticale dans la formulation suivante: "*L'acquisition d'une règle grammaticale est la capacité à produire spontanément des formes correctes dans une situation de communication orale ou écrite*".³⁸ D'après cette définition, nous comprenons que l'utilisateur de langue doit utiliser les règles grammaticales comme un outil d'autocorrection lors de la communication. La simple

³⁸ Courtillon, p.120

mémorisation de ces règles ne servira à rien. Par conséquent, on ne saurait trop souligner l'importance de l'attitude de l'enseignant dans l'enseignement des langues étrangères, car utiliser un manuel élaboré selon la méthodologie de l'approche communicative, insister sur la **compétence orale** mais évaluer les apprenants selon les règles des méthodologies traditionnelles ne prouvent pas l'existence de l'approche communicative dans une classe de langue. Observer la situation des enseignants qui ont appris la langue étrangère qu'ils enseignent selon les méthodologies traditionnelles et qu'ils doivent l'enseigner selon l'approche communicative, ainsi que les problèmes des apprenants dont l'acquisition de la première langue étrangère est réalisée selon les méthodologies traditionnelles, peut être efficace dans la didactique des langues étrangères.

Pour conclure, nous nous référons à Pierre Martinez qui explique clairement la place de la grammaire dans l'enseignement des langues étrangères: *“On voit qu'il y a là une position, dans le meilleur des cas, réflexive, mais il n'en reste pas moins qu'un apprenant n'est à priori ni linguiste ni grammairien et que son activité vise d'abord à produire du sens”*.³⁹ De là, il convient à préciser que la place de la grammaire dans le contenu des programmes d'enseignement est liée aux besoins des apprenants et que son apprentissage ne peut pas être un but (excepté des cas particuliers), mais il doit être un moyen pour la réalisation d'une communication.

Après avoir observé en grandes lignes la place de la grammaire dans l'approche communicative, dans l'enseignement des langues étrangères, il faut se référer au cadre qui définit la **compétence grammaticale** en justifiant la vision de l'approche communicative dans la formulation suivante: *“La compétence grammaticale est la capacité de comprendre et d'exprimer du sens en produisant et en reconnaissant des phrases bien formées selon les principes et non de les mémoriser et de les reproduire comme des formules toutes faites”*.⁴⁰ Cette définition enrichie d'un tableau intitulé **“correction grammaticale”** qui traduit clairement la vision de l'approche communicative, souligne la place et l'importance de l'enseignement d'une

³⁹ Martinez, p. 95

⁴⁰ Conseil de L'Europe, **Cadre européen commun de référence pour les langues**, Didier 2000, p.89

grammaire qui sera utile aux apprenants lors de la communication. Compte tenu de cette nouvelle vision, il faut préciser que la notion de **faute grammaticale** subit une modification considérable. Car selon ces nouvelles notions les **fautes** et les **erreurs** se distinguent et ils n'appartiennent pas uniquement au domaine grammatical mais ils peuvent appartenir aussi au domaine de prononciation, de vocabulaire, d'usage ainsi que de contenu socioculturel. Il convient mieux de se référer au Cadre qui définit précisément les deux notions: *“les erreurs sont causées par une déviation ou une représentation déformée de la compétence cible; et les fautes ont lieu quand l'utilisateur ou l'apprenant est incapable de mettre ses compétences en œuvre, comme ce pourrait être le cas pour un natif”*⁴¹. De là, les fautes et les erreurs ne sont considérées ni comme un empêchement, ni comme un danger, mais comme une occasion ou une chance qui orientent les enseignants à une analyse dont les conséquences sont profitables pour un enseignement efficace. En d'autres termes l'existence des erreurs montre corrélativement l'existence de la communication car selon **l'approche communicative** la faute ne perturbant pas la communication est acceptable.

Une autre composante des **compétences communicatives langagières** est la **compétence sémantique**. Selon Le **Cadre** « *la compétence sémantique traite de la conscience et du contrôle que l'apprenant a de l'organisation du sens* ». ⁴² Cette définition justifie la vision de l'approche communicative qui donne la priorité à l'organisation du sens alors que dans les méthodologies qui ont précédé l'approche communicative, on part des formes pour s'orienter vers la production du sens. Mais comme l'apprenant a des besoins communicatifs en tant que locuteur, la mémorisation de certaines formes de la langue reste insuffisante lors de la communication car l'apprenant doit produire du sens pour entrer en interaction avec la communauté cible. En outre il doit avoir une compétence de compréhension sémantique car l'interlocuteur aussi produit du sens. Le **Cadre** distingue en la matière trois composantes qui sont « *la sémantique lexicale, la sémantique*

⁴¹ Conseil De L'Europe, **Cadre européen commun de référence pour les langues**, Didier 2000, p.89

⁴² Conseil De L'Europe, **Cadre européen commun de référence pour les langues**, Didier 2000, p.89

grammaticale et la sémantique pragmatique »⁴³ pour la mise en place de la **compétence sémantique**. La **sémantique lexicale** peut être définie comme une compétence dont l'apprenant a besoin pour établir des rapports entre le mot et le contexte y compris toutes les relations inter-lexicales. Comme la réalisation d'un discours exige la présence d'un lexique juste et cohérent, l'acquisition de cette compétence est aussi importante que les autres compétences. Une autre composante de la compétence sémantique est la **sémantique grammaticale**. Comme nous l'avons précédemment souligné la place de la grammaire dans l'approche communicative et dans Le Cadre, nous nous contentons de dire que la **sémantique grammaticale** traite du sens de toutes les catégories, les structures et les opérations grammaticales. La dernière composante de la **compétence sémantique** est la **sémantique pragmatique**. L'existence de cette composante influence la qualité de la communication et la réalisation du discours. Car pendant la réalisation de cette compétence, l'apprenant ou l'utilisateur de langue montre le passage de son savoir à son savoir-faire. Ainsi cette composante exige l'existence de l'habileté de substitution, de présupposition et d'implication chez l'apprenant.

La compétence phonologique qui fait partie des **compétences communicatives langagières** « *peut être définie comme l'habileté de l'apprenant ou de l'utilisateur de langue pour la perception et la production des unités sonores de la langue* »⁴⁴. Avec l'arrivée de l'approche communicative les **documents sonores** sont présents dans la classe de langue afin de développer la compétence phonologique des apprenants. Le cadre présente aussi un schéma pour la maîtrise du système phonologique selon les niveaux de langue.

La compétence orthographique⁴⁵ étant l'une des composantes de la **compétence communicative langagière** n'est pas une nouvelle notion pour la didactique des langues étrangères. Des programmes d'enseignements préparés selon les principes des méthodes précédentes exigent une bonne maîtrise de l'orthographe même pour les débutants. Mais le cadre présente une échelle qui montre la maîtrise de

⁴³ Conseil De L'Europe, **Cadre européen commun de référence pour les langues**, Didier 2000, p.89

⁴⁴ Conseil De L'Europe, **Cadre européen commun de référence pour Les langues**, Didier 2000, p.2

⁴⁵ Conseil De L'Europe, **Cadre européen commun de référence pour les langues**, Didier 2000

l'orthographe selon les niveaux de langue; en d'autres termes **la compétence orthographique** attendue n'est pas la même pour tous les niveaux de langue. Pour la réalisation de la compétence orthographique, l'apprenant ou l'utilisateur de langue doit être capable de percevoir et de produire la forme des lettres majuscules et minuscules, les signes de ponctuation ainsi que les caractères logographiques et les conventions typographiques. Une autre compétence, intitulée **la compétence orthoépique** qui est d'ailleurs l'une des composantes des **compétences communicatives langagières**, a un rapport avec la **compétence orthographique**. Car l'apprenant ou l'utilisateur de langue ne peut pas développer cette compétence sans avoir une compétence orthographique. Cette compétence oblige l'apprenant à produire une écriture lors qu'il est en face des mots inconnus, en plus elle exige une habileté pour résoudre les ambiguïtés syntaxiques d'un discours en prenant l'aide du contexte.

Nous avons essayé de démontrer comment l'approche communicative et le cadre conçoivent les **compétences linguistiques**. La réalisation de ces compétences exige l'existence des stratégies d'apprentissage chez l'apprenant et la conformité du contenu aux principes de l'approche communicative d'un programme d'enseignement n'est pas suffisant pour la réalisation d'un enseignement efficace.

2.2.2 Compétence Sociolinguistique

Comme nous l'avons précédemment souligné la langue ne possède pas seulement une dimension linguistique mais elle a aussi une dimension sociale. Précisons que cette dimension sociale est négligée ou rejetée au second plan par les méthodologies qui ont précédé l'approche communicative. Mais la volonté de communiquer ou le désir pour entrer en interaction avec la communauté cible exige quand même l'utilisation de la dimension sociale de la langue. Cependant l'absence de cette dimension sociale dans la langue parlée, surtout pour un niveau de langue avancé, peut provoquer des problèmes lors de la communication. Louise Dabène distingue trois causes principales qui peuvent perturber l'utilisation de la dimension sociale d'une langue étrangère: « *La distance matérielle, la distance culturelle et la distance*

linguistique ». ⁴⁶ La **distance matérielle** veut dire l'éloignement géographique; en d'autres termes ne pas vivre dans le pays où on enseigne / apprend la langue. Cette **distance matérielle** peut provoquer aussi certains problèmes linguistiques, en particulier pour la compétence orale. Quant à **la distance culturelle**, elle peut être traduite comme différences au niveau des pratiques relationnelles ou au niveau des systèmes de valeur. L'incompréhension, la méconnaissance ou l'inconnaissance de ces différences par des utilisateurs de langue peut mettre en scène la **distance culturelle**.

Dans l'approche communicative ainsi que dans le **Cadre** on fait corrélativement des travaux pour déterminer cette dimension sociolinguistique. Ces travaux ont pour objectif de préciser un contenu sociolinguistique qui servira aux apprenants ou aux utilisateurs de langue lors de la communication.

La **compétence sociolinguistique** incarne les marqueurs des relations sociales, les règles de politesse, des expressions de la sagesse populaire, les différences de registre et le dialecte et l'accent selon Le **Cadre**. Chaque culture a les marqueurs des relations sociales qui sont propres à elle, mais les marqueurs ont des équivalents dans des autres cultures. Par conséquent l'apprenant ou l'utilisateur de langue peut s'adapter facilement à ces nouveaux marqueurs. Avec l'acquisition de ces nouveaux marqueurs de relations sociales, il peut facilement s'adapter à la vie quotidienne du pays dont il apprend la langue. Dans cette optique il n'est pas étonnant de rencontrer l'usage des salutations, des formes d'adresse, et des exclamations voire des conventions de prise de parole dans des manuels de langue élaborés selon l'approche communicative, dès le début de l'enseignement. En second lieu, il faut parler des règles de politesse qui ont une place importante dans la compétence sociolinguistique, car celles-ci déterminent le statut social dans la vie quotidienne. Savoir exprimer son admiration, offrir des cadeaux s'il est nécessaire, partager les soucis d'un autre, s'excuser, savoir exprimer son regret, son mépris, sa colère dans les limites de ces règles de politesse vont produire un effet positif dans les relations

⁴⁶ Louis Dabène, **Repères sociolinguistiques pour L'enseignement des langues**, Hachette 1994, p.35

sociales. En d'autres termes l'apprenant peut apprendre et pratiquer les règles sociales de la communauté dont il apprend la langue. Louise Dabène dans son livre intitulé « Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues » donne des exemples assez frappants dans cette optique. Dans une société africaine le silence apparaît comme une marque de politesse comme dans le cas des Thaïlandais qui ne prennent jamais la parole devant un supérieur sans y être invités. Nous pouvons donner des exemples pour notre société aussi. Par exemple croiser les jambes devant un supérieur (qu'il soit familial ou non) ou parler abandonnement devant un supérieur sont les marques de l'impolitesse. Pour en conclure, les apprenants ou les utilisateurs de langue ne peuvent pas et ne doivent pas changer toutes leurs habitudes mais ils doivent apprendre et pratiquer le minimum de ces règles de politesse pour ne pas perturber la communication.

La **compétence sociolinguistique** implique aussi la connaissance et l'utilisation des expressions de la sagesse populaire comme des proverbes, des expressions idiomatiques et familières y compris des graffitis ou des slogans publicitaires populaires. Ces connaissances facilitent la compréhension du discours de l'autre. Mais, la distance matérielle dont nous avons précédemment parlé, peut provoquer des problèmes lors de l'enseignement. Quant à l'apprentissage des différences de registre, l'apprenant ou l'utilisateur de langue doit connaître le registre officiel, formel, neutre, informel, familial et intime. Mais l'enseignement doit focaliser sur ce dont l'apprenant aura besoin lors de l'utilisation de langue. Finalement la dernière composante de la **compétence sociolinguistique** est la **connaissance des dialectes et les accents**. Selon le **Cadre**: *“Avant d'adapter eux-mêmes des formes dialectales, ils (les apprenants ou les utilisateurs de langue) doivent prendre conscience de leurs connotations sociales et de la nécessité d'être cohérent et consistant”*⁴⁷ Il existe aussi une échelle qui montre la correction sociolinguistique attendu selon les niveaux de langue, préparée par les auteurs du **Cadre**.

⁴⁷ Conseil De L'Europe, **Cadre européen commun de référence pour les langues**, Didier 2000, p.93

2.3 Compétence Discursive

Dans ce chapitre, nous allons essayer en premier lieu de définir le discours en nous référant aux didacticiens, d'aborder ensuite **la compétence discursive** en nous référant au **Cadre** pour détailler enfin le **discours littéraire** et discuter sa place dans l'enseignement des langues étrangères.

Avant l'avènement de l'approche communicative dans l'enseignement des langues étrangères, la didactique des langues était considérée comme une branche de la linguistique. En d'autres termes, l'unique objectif était l'enseignement des structures "correctes" de la langue. Selon cette approche, l'attention se focalisait sur les mots et sur les phrases et toutes les règles grammaticales étaient présentes dans les manuels de langue dès le début de l'apprentissage. L'apprenant utilisait donc toutes ses forces pour apprendre ces nouvelles règles. Cette situation provoquait un éloignement par rapport à l'emploi effectif de la langue apprise par l'apprenant. L'apprenant qui développe ses connaissances grammaticales, n'était pas conscient de l'utilisation de celles-ci. C'est-à-dire selon les méthodologies qui précèdent l'approche communicative, l'enseignement de la grammaire était au centre de l'enseignement des langues étrangères. Mais avec l'avènement de l'approche communicative, cette vision a subi des modifications. Or comme l'affirme Janine Courtillon " *le progrès dans la langue n'est pas seulement un progrès dans les connaissances grammaticales c'est aussi un progrès dans la compréhension des discours produits dans cette langue*".⁴⁸ Lorsque la didactique des langues abandonne quasiment le domaine de la linguistique pure elle commence à s'intéresser au de-là de la phrase. Cependant la notion du discours n'est pas apparue soudainement. Selon Sophie Moirand et Jean Peytard, qui considèrent les thèses de *L'Ecole de Prague* ouvrant la voie à une linguistique de la phrase, affirment que « *la thèse d'Emile Benveniste intitulée Origines de la formation des noms en indo-européen, annonce déjà la prégnance du sémantique ainsi que de l'espace du discours* ». ⁴⁹ Et ils ajoutent que les travaux de *Mikhail Bakhtine* sont la source de la théorie de l'intertexte et de

⁴⁸ Courtillon, p.41

⁴⁹ Sophie Moirand et Jean Peytard, **Discours et enseignement du français**, Hachette 1992, p.15

l'interdiscursivité. Selon ces didacticiens des années 60, 70 et 80 on considère un passage d'une linguistique des systèmes à une linguistique de l'énonciation, dont le champs d'analyse est le **discours**. Ainsi les travaux des linguistes changent aussi le point de vue de plusieurs didacticiens et l'enseignement des langues étrangères subit une modification ou un renouvellement substantielle. Par conséquent la phrase et ses constituants commencent à laisser leur place au **discours** dans la didactique des langues étrangères. Selon l'expression de Kramch, *«la didactique se charge d'enseigner tout un réseau de relations sémantiques et de principes pragmatiques formant ce qu'on appelle le discours»*.⁵⁰ Cette définition du discours prouve déjà que la didactique des langues étrangères ne se contente plus d'enseigner les structures correctes de la langue, mais elle privilégie l'utilisation de ces structures linguistiques, en d'autres termes l'aspect communicatif de la langue. Viser à un enseignement essentiellement orienté vers la compréhension et vers la production des phrases isolées ne permet pas la communication. En dernière analyse la présence de la notion de **discours** dans l'enseignement des langues étrangères donne une place plus fonctionnelle à l'enseignement de grammaire par rapport aux méthodologies qui précèdent l'approche communicative. Produire une phrase isolée ne fait développer chez l'apprenant qu'une composante **des compétences communicatives langagières**, qui est **la compétence linguistique**. Mais les compétences communicatives langagières ont aussi d'autres composantes qui sont **les compétences sociolinguistiques** (voir chapitre 2.2.2) et les **compétences pragmatiques**.

Widdowson définit le **discours** comme *«l'utilisation d'énoncés en combinaison pour l'accomplissement d'actes sociaux»*⁵¹. Il ajoute que le *«discours a deux fonctions: « une fonction propositionnelle (ce que disent les mots) et une fonction illocutoire (ce que l'on fait par les mots) »*⁵² D'après cette définition on tient compte que la présence du contenu communicatif dans une programme d'enseignement est assurée par la prise en considération du développement de toutes **les compétences**

⁵⁰ Claire Kramch, **Interaction et discours dans la classe de langue**, LAL, Haïter/ Didier, Saint-Cloud 1991, p. 10

⁵¹ Widdowson cité par Kramch, p.10

⁵² Widdowson cité par Kramch, p.10

communicatives langagières et **des compétences culturelles** de l'apprenant. Tout contenu enseigné doit être efficace et utilisable lors de la communication. Donc un apprenant doit toujours être considéré comme un utilisateur de langue qui réalise des actes sociaux. D'autre part Kramch affirme que « *le discours doit se montrer cohérent et en cohésion* »⁵³. La **cohésion** relie les contenus propositionnels des phrases et assure un développement thématique satisfaisant. Quant à la **cohérence**, elle relie les fonctions illocutoires. C'est-à-dire la notion de **cohésion** nécessite l'existence d'un ordre logique entre les mots qui forment le discours, tout en assurant une continuité dans le discours donné. Nous pouvons illustrer ces deux notions à partir d'un dialogue:

-Vous avez bien travaillé, hein?

-Hier soir, je me suis couché à quatre heures du matin.

Dans l'exemple ci-dessus, ce sont les liens de cohésion qui donnent un sens à ce discours. (J'ai beaucoup travaillé car) et avec ces liens de cohésion nous interprétons les liens de cohérence.(J'ai travaillé jusqu'à quatre heures du matin) Ainsi nous pouvons dire que les liens de cohérence et les liens de cohésion sont indispensables pour qu'un discours soit compréhensible. En outre, cet exemple nous montre que l'interprétation du destinataire joue un grand rôle pour la compréhension d'un discours. Widdowson affirme que "*le sens du discours n'est pas donné dans la langue: il est découvert par le destinataire grâce aux multiples points de repères que le destinateur y a placés pour exprimer ce qu'il veut dire*".⁵⁴

En conséquence nous constatons que pour la réalisation d'un discours oral ou écrit, l'existence d'un destinateur et d'un destinataire est nécessaire. En outre le destinateur et le destinataire doivent utiliser des stratégies très diverses pour la construction du discours et pour l'élaboration du sens du discours. L'absence de l'un de ces facteurs chez le destinateur ou chez le destinataire, peut provoquer un malentendu ou une désinformation; c'est-à-dire la communication interactive ne peut pas se réaliser. Compte tenu de ce fait, un apprenant de langue étrangère ou un utilisateur de langue

⁵³ Kramch, p.11

⁵⁴ Widdowson cité par Kramch, p.11

doit avoir des compétences très différentes pour se communiquer. Cette remarque montre déjà le point de vue de l'approche communicative et celui du **Cadre**, dans l'enseignement des langues étrangères. Car un apprenant ou un utilisateur de langue qui a accompli un processus d'enseignement où l'une de ces compétences est négligée, ne peut pas réaliser des tâches attendues lors de la communication. « *Par tâche, nous entendons*” toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé »(déplacer une armoire, traduire un texte, commander un repas) »⁵⁵

Dans cette perspective Janine Courtillon affirme déjà que “le discours aussi bien que la langue s'apprend en situation et non à partir des listes de mots ou de formules”.⁵⁶ Cette remarque montre qu'un programme d'enseignement doit être centré sur les besoins communicatifs de l'apprenant et les renseignements provenant d'un programme qui est fondé sur la connaissance des règles grammaticales ou sur des listes de mots, ne seront pas suffisantes pour la réalisation d'une communication entre l'apprenant et les locuteurs de la communauté cible. Car un utilisateur de langue étrangère est toujours obligé de mettre en œuvre un discours et il doit comprendre le sens du discours du **destinataire**.

Dans le **Cadre** il est précisé qu'un apprenant ou un utilisateur de langue doit avoir une **compétence pragmatique** pour qu'il puisse communiquer avec la communauté cible. Cette **compétence pragmatique** a trois composantes importantes qui sont la **compétence discursive**, la **compétence fonctionnelle** et la **compétence de conception schématique**.

La compétence pragmatique traite de la connaissance que l'utilisateur /apprenant a des principes selon lesquels les messages sont:

- organisés, structurés et adaptés (**compétence discursive**);
- utilisés pour la réalisation de fonctions communicatives (**compétence fonctionnelle**);
- segmentés selon des schémas interactionnels et transactionnels (**compétence de conception schématique**)⁵⁷

⁵⁵ Conseil de L'Europe, **Cadre européen commun de référence pour les langues**, Didier 2000, p. 16

⁵⁶ Courtillon, p.34

⁵⁷ Conseil de L'Europe, **Cadre européen commun de référence pour les langues**, Didier 2000, p. 96

« **La compétence discursive** étant l'une des composantes de la **compétence pragmatique** permet à l'apprenant d'ordonner les phrases en séquences afin de produire des ensembles cohérents ». ⁵⁸ C'est-à-dire l'apprenant se sert de sa **compétence discursive** pour la construction et pour l'élaboration du sens du discours. En premier lieu, l'existence de cette compétence nécessite la connaissance de l'organisation des phrases. C'est-à-dire l'apprenant doit connaître la structure de la phrase. En outre il doit maîtriser ces phrases; il doit utiliser ces phrases dans des contextes différentes, pour réaliser des tâches diverses. Par exemple il doit utiliser à bon escient les relations de cause, de conséquence ou de concession dans des contextes données. Cette **compétence discursive** représente aussi la capacité de l'apprenant de structurer son discours en termes de cohérence et de cohésion, de style et de registre ainsi que d'efficacité rhétorique. Donc, l'apprenant doit avoir la capacité de structurer le texte. Il doit connaître les conventions organisationnelles des textes. En d'autres termes, il doit connaître les structures de différents types de texte. Par exemple il doit décrire, narrer ou argumenter avec une mise en page convenable lorsqu'il s'agit d'un discours écrit. Mais le **Cadre** le définit de la manière suivante:

Il est défini comme texte toute séquence discursive (orale/écrite) inscrite dans un particulier et donnant lieu, comme objet ou comme visée, comme produit ou comme visée, comme produit ou comme processus, à activité langagière au cours de la réalisation d'une tâche. ⁵⁹

En conséquence, pour qu'un apprenant puisse réaliser un discours oral ou écrit, il doit utiliser plusieurs compétences communicatives **langagières et culturelles**. Le **Cadre** présente ainsi des échelles qui illustrent certains aspects de la compétence discursive selon les différents niveaux de langue, comme la souplesse, les tours de parole, le développement thématique, la cohérence et la cohésion.

La compétence fonctionnelle étant l'une des composantes de la compétence pragmatique, « elle recouvre l'utilisation du discours oral et des textes écrits en

⁵⁸ Conseil de L'Europe, **Cadre européen commun de référence pour les langues**, Didier 2000, p. 96

⁵⁹ Conseil de L'Europe, **Cadre européen commun de référence pour les langues**, Didier 2000, p.15

termes de communication à des fins fonctionnelles particulières »⁶⁰. En premier lieu, cette compétence exige l'existence des « **micro-fonctions** qui sont des catégories servant à définir l'utilisation fonctionnelle d'énoncés simples, habituellement lors d'une intervention dans une interaction »⁶¹. Le contenu de ces **micro-fonctions** peuvent être détaillés à partir d'une analyse des besoins pour des niveaux avancés. Par exemple l'utilisateur de langue qui construit un discours pour exprimer son émotion ou pour s'adresser à un destinataire utilise ces micro-fonctions. Quant aux « **macro-fonctions**, ce sont des catégories servant à définir l'utilisation fonctionnelle du discours oral ou du texte écrit qui consistent en une suite de phrases ».⁶² C'est-à-dire, ces fonctions représentent pour l'apprenant l'utilisation de toutes ses compétences pour la description, pour la narration ou pour l'argumentation selon ses besoins. Par exemple un utilisateur de langue, en faisant un commentaire ou un exposé en langue étrangère, construit son discours à partir de ces macro-fonctions.

La **compétence de conception schématique**, qui est la dernière composante de la compétence pragmatique, consiste en la capacité à utiliser les schémas.

Dans cette optique, les travaux du Cadre sur la **compétence discursive** montrent que cette notion est indispensable pour la réalisation d'une communication. Les apprenants qui sont en face de différents types de discours lors de l'enseignement de langue étrangère, seront capables de produire des discours différentes sortes lors d'une communication orale ou écrite. Comme disent Sophie Moirand et Jean Peytard « *Anthropologie, psychanalyse, philosophie entourent, englobent et diversement, accompagnent l'émergence de l'analyse du discours. Les linguistes y trouvent un écho et une stimulation.* »⁶³, le discours met en relief les aspects divers et multiple du processus de communication.

2.4 Discours Littéraire

En précisant le but de notre recherche dans l'introduction de notre étude, nous avons posé la question suivante: *Est-ce qu'un futur enseignant de langue étrangère peut*

⁶⁰ Conseil de L'Europe, **Cadre européen commun de référence pour les langues**, Didier 2000, p.15

⁶¹ Conseil de L'Europe, **Cadre européen commun de référence pour les langues**, Didier 2000, p.15

⁶² Conseil de L'Europe, **Cadre européen commun de référence pour les langues**, Didier 2000, p.15

⁶³ Moirand et Peytard, p.18

développer sa compétence culturelle par l'intermédiaire du discours littéraire? Pour répondre à cette question, il faudra préciser en quoi consiste le discours littéraire.

Lorsque nous observons l'histoire de la didactique des langues étrangères, nous constatons que le texte littéraire a toujours occupé le centre de tout un programme d'enseignement. Selon M.-C Albert et M. Souchon, « *les productions littéraires étaient faites pour instruire et pour plaire. Après on a accepté que la littérature mettait à nu les rapports individuels et sociaux* ». ⁶⁴. Mais d'après ces deux didacticiens, c'est à la première moitié du XX^{ème} siècle qu'on a commencé à considérer la littérature comme une notion qui transforme la société. En d'autres termes la littérature se voit toujours au service de l'humanité. Cette situation traduit d'ailleurs la raison de l'existence du texte littéraire tout au long de l'histoire de didactique des langues étrangères. Cependant dans des méthodologies qui ont précédé l'approche communicative, l'objectif étant d'enseigner le bon usage de la langue, le texte littéraire était considéré comme une source pour l'enseignement des langues étrangères. Car on a toujours considéré le texte littéraire comme la forme la plus pure et la plus appréciée de la langue. « *Le texte littéraire est un laboratoire langagier, où la langue est si instamment sollicitée et travaillée, c'est en lui qu'elle relève et exhibe le plus précisément ses structures et ses fonctionnements* » ⁶⁵ disent E. Papo et D. Bourgain dans l'un de leurs travaux sur la didactique des langues étrangères.

Cette nouvelle vision des linguistes a modifié aussi l'approche des didacticiens au texte littéraire. Car le texte littéraire considéré d'abord comme une espace sacrée dont on se servait uniquement pour limiter, apparaît comme un laboratoire où les linguistes trouvent ce qu'ils veulent à propos de la structure et de l'utilisation de la langue. Les didacticiens commencent à utiliser le texte littéraire en vue d'enseigner la langue dans toute son étendue. Dans des manuels de langue, élaborés selon les principes de l'approche communicative, on commence à voir le texte littéraire pour

⁶⁴ Marie-Claude Albert et Marc Souchon, **Les textes Littéraires en classe de Langue**, Hachette Série F. Paris 2000, p.34

⁶⁵Eliane Papo et Dominique Bourgain, **Littérature et communication en classe de langue**", Hatier/Didier Paris 1989, p.8

améliorer certaines compétences des apprenants. Nous pouvons dire que les enseignants de langue commencent à utiliser le texte littéraire comme un moyen mais pas et non pas un but. C'est-à-dire leur but n'est ni de forcer les apprenants à faire un commentaire, ni de leur donner un savoir encyclopédique. Dans cette optique nous voulons mentionner une recherche faite par Dominique Bourgain. Il s'agit en fait, d'une enquête menée auprès de sept enseignants de langue étrangère venant des milieux différents et travaillant avec des groupes dont le niveau de langue est différent. Selon les résultats de cette recherche, Dominique Bourdain affirme que « *le texte littéraire est un "document-carrefour" est présent dans la pensée de tous les enseignants* ». ⁶⁶

En prenant comme point de départ la formulation de J. Peytard et de S. Moirand qui disent que « *la littérature doit être enseignée dans le cours de langue, parce qu'elle est l'objet construit dans la langue* » ⁶⁷, nous considérons le discours littéraire comme un texte à interpréter par les apprenants. Cependant il faut souligner que l'insertion du texte littéraire dans l'enseignement des langues étrangères peut avoir des objectifs différents. Nous allons nous attarder sur l'apport culturel du texte littéraire. Notre recherche repose d'ailleurs sur l'élucidation de la relation entre le discours littéraire et la culture. Dans cette optique la formulation de F.Cicurel traduit parfaitement notre souci: « *On peut (...) entendre la lecture littéraire comme "une expérience" dans le sens où elle appelle un type de réaction affective, intellectuelle-qui est autre chose que les processus cognitifs mis en œuvre pour la réception d'un texte à caractère informatif* » ⁶⁸. Dans notre travail cette "expérience" sera l'acquisition et le perfectionnement de toutes les composantes des compétences générales ou culturelles par l'intermédiaire du discours littéraire.

Par ailleurs Le **Cadre** consacre toute une partie à l'utilisation du discours littéraire. Dans cette partie appelée « *utilisation esthétique ou poétique de la langue* » ⁶⁹, les auteurs affirment que les études littéraires ont de nombreuses finalités éducatives,

⁶⁶ Papo et Bourgain, p. 8

⁶⁷ Moirand et Peytard, p.65

⁶⁸ Francis Cicurel, **Lectures interactives**, Hachette Série F. Paris 1991, p.126

⁶⁹ Conseil de L'Europe, **Cadre européen commun de référence pour les langues**, Didier 2000, p. 47

intellectuelles, morales et affectives, linguistiques et culturelles et pas seulement esthétiques. Ce qui revient à dire que le discours littéraire peut être utilisé dans différents contextes selon les objectifs du **Cadre**. Bien que le discours littéraire prenne sa place dans ce référentielle, la place consacrée à l'utilisation esthétique ou poétique de la langue est restreinte et les renseignements sont limités. Les auteurs se contentent de résumer le point de vue du cadre dans la formulation suivante: « *Les utilisateurs du Cadre de référence envisageront et expliciteront selon le cas dans quelles activités ludiques ou créatives l'apprenant aura besoin de s'engager ou devra le faire ou devra être outillé pour le faire* »⁷⁰ Cependant puisque le cadre peut être considéré comme un référentiel, sa vision pour la culture et l'interculturalité dans des compétences générales peut nous encourager à penser sur la compétence littéraire dans l'avenir.

En fin de compte le discours littéraire doit être présent en classe de langue pour des objectifs différents. Cependant l'utilisation de ce discours peut être un outil très efficace pour l'acquisition et le développement des compétences générales chez l'apprenant. En d'autres termes le discours littéraire incarne les compétences culturelles. Lorsqu'il s'agit des futurs enseignants des langues étrangères, le cursus de FLE en Turquie qui possède un vaste répertoire de cours de littérature, peut donner la possibilité aux enseignants de développer les compétences culturelles de futurs enseignants de FLE.

⁷⁰ Conseil de L'Europe, **Cadre européen commun de référence pour les langues**, Didier 2000, p. 47

TROISIEME CHAPITRE

3. APPLICATION: DU DISCOURS LITTERAIRE VERS LA COMPETENCE CULTURELLE.

Pourquoi le modèle de Claire Kramsh? Ce modèle inspiré des travaux de Breen et de Candlin sur la construction du discours, est conforme aux principes de l'approche communicative et ceux du Cadre. Ce modèle donne la possibilité de réaliser les activités de classe centrées sur l'apprenant ayant des niveaux de langue différents et par le biais de ces activités, l'enseignant de langue étrangère a la possibilité de créer une atmosphère interactive et communicative dans la classe de langue. L'interaction étant l'une des notions les plus importantes du Cadre et celui de l'approche communicative, exige « *l'existence des stratégies de production et de réception ainsi que les stratégies cognitives et de collaboration chez l'apprenant* »⁷¹. Par l'intermédiaire de ces activités, l'apprenant peut donc utiliser différentes stratégies pour la compréhension et la production. Kramch en étalant la typologie de ces activités affirme « *qu'elles développent les stratégies d'interprétation, d'expression et de négociation chez l'apprenant* ».⁷² En second lieu, ces activités assurent le développement de plusieurs compétences communicatives langagières chez l'apprenant comme la compétence lexicale, grammaticale et sémantique qui sont les composantes des compétences linguistiques. Kramch ajoute à ces compétences, la compétence discursive en disant que « *les techniques présentées donnent la possibilité d'acquérir, entre les quatre murs de classe, une compétence discursive qui dépasse de loin le simple apprentissage des formes et des fonctions de langue.* »⁷³

Le modèle de Kramch, inspiré par les travaux de Breen et de Candlin comprend trois parties essentielles qui sont l'interprétation, l'expression de sens et la négociation du sens, car Breen et Candlin distinguent dans la construction du discours trois processus fondamentaux qui sont l'interprétation, l'expression et la négociation du

⁷¹ Conseil de L'Europe, **Cadre européen commun de référence pour les langues**, Didier 2000, p. 60

⁷² Kramch, p.99

⁷³ Kramch, p.181

sens. Il convient donc de se référer à ces deux linguistes, **de l'école de Lancaster**, qui détaillent la construction du discours de la manière suivante:

a) L'interprétation consiste à recenser les faits, à identifier le thème du discours ou le problème de communication à résoudre et à s'engager affectivement et cognitivement à la recherche d'une compréhension mutuelle, ou équilibre entre assimilation et accommodation des nouvelles connaissances. L'interlocuteur assimile les faits nouveaux, c'est-à-dire il y met de l'ordre par des opérations logiques et les intègre à sa propre représentation du monde; puis il change cette représentation du monde pour accommoder les nouveaux faits, en mettant en jeu la création d'hypothèses et d'alternatives et des jugements de valeur.

b) L'expression d'un sens nouveau qui émerge de l'accommodation accomplie ci-dessus. Il s'agit de production, c'est-à-dire de la reconstruction ou recréation d'un sens qui contient le sens interprété en 1) mais le transcende parce qu'il inclut maintenant les représentations collectives de deux ou plusieurs participants du discours, et ainsi transférable et généralisable.

c) La négociation ou va- et- vient constant entre signification voulue et signification exprimée par le locuteur, entre sens perçu et sens reconstruit par l'auditeur, entre connaissances et expériences acquises et celles à acquérir.⁷⁴

D'après cette définition, dans la partie de l'interprétation, l'apprenant fait d'abord un inventaire de ses nouvelles connaissances acquises lors de la lecture du texte et il a accès au sens du discours. En second lieu, il établit un équilibre entre ces nouvelles connaissances et ses connaissances acquises antérieurement. Finalement, il aboutit à une nouvelle représentation de ces connaissances. Lors, de notre application, notre point de départ sera l'interprétation et l'expression du sens afin d'arriver à la négociation du sens du discours écrit. Dans cette perspective, nous allons essayer de présenter ce modèle en démontrant sa conformité aux principes de l'approche communicative et celles du Cadre et nous allons ensuite présenter la partie intitulée "vers la compétence culturelle" que nous avons ajoutée à ce modèle.

La première partie intitulée **l'interprétation** comprend deux parties qui sont l'identification des faits et de l'élaboration du sens. Lors de l'identification des faits,

⁷⁴ Kramch, p.17

l'apprenant utilise d'abord son répertoire grammatical et lexical en y ajoutant ses nouvelles connaissances acquises après la lecture du texte. En essayant de saisir le sens, l'apprenant utilise d'abord la compétence grammaticale et lexicale pour décoder le discours. Dans notre modèle, la première partie est consacrée aux activités portant sur l'enseignement du vocabulaire (la partie intitulée recensement du vocabulaire) et de la grammaire (la partie intitulée inventaire des connaissances grammaticales). L'enseignement de la grammaire et du vocabulaire par le biais du discours écrit n'est pas tout à fait une nouvelle approche dans la didactique des langues étrangères, pourtant le point de vue de Kramch est différent, et découle du processus nommé **“le recensement du vocabulaire”**. En outre l'objectif de ce recensement est de trouver les mots qui sont nécessaires pour la compréhension du discours littéraire à l'aide d'un remue-méninges fait dans la classe. Donc, il ne s'agit pas non plus de la connaissance de tous les mots qui apparaissent dans le discours écrit, mais d'un répertoire de mots qui serait suffisant pour la simple compréhension.

Les apprenants peuvent utiliser les stratégies de médiation qui peuvent être définies comme la façon de se débrouiller avec des ressources limitées pour traiter de l'information et trouver un sens équilibré, selon le Cadre. En outre, la technique appelée remue-méninges utilisée lors du processus du recensement du vocabulaire aide la réalisation d'une atmosphère interactive dans la classe de langue.

La deuxième partie intitulée “inventaire des connaissances grammaticales” reflète clairement la centralisation du cours sur l'apprenant, car l'apprenant trouve lui-même les formes grammaticales qui ont attiré son attention. Ainsi, il peut également être conscient de ses insuffisances grammaticales et il peut développer ses aptitudes à l'étude qui sont définis « *comme la conscience, en tant qu'apprenant, de ses forces et de ses faiblesses et la capacité d'identifier ses propres besoins et d'organiser ses propres stratégies et procédures en conséquence* » ⁷⁵selon le Cadre quant à l'enseignant, après avoir détecté toutes les formes grammaticales les moins comprises, il peut être conscient des faiblesses de ses apprenants et il peut aboutir à une analyse des besoins.

⁷⁵ Conseil de L'Europe, **Cadre européen commun de référence pour les langues**, Didier 2000, p. 72

L'apprenant qui est prêt à assimiler le sens du discours après les activités portant sur le vocabulaire et la grammaire, s'intègre dans le discours grâce aux activités qui prennent leur place dans une partie intitulée "**identifier-cerner le problème, la focalisation**". Les activités qui se trouvent dans cette partie servent à montrer le contexte externe du discours aux apprenants. Selon Grice, « *le sens ou la direction d'un échange verbal varie avec le moment et la situation. Par situation on entend le contexte externe et interne de la communication.* »⁷⁶

Dans la première activité qui vise à faire trouver les éléments discursifs indicatifs du type d'échange, l'apprenant saisit le contexte externe car c'est « *le contexte externe qui indique si l'échange est un échange amical ou commercial, officiel ou privé* »⁷⁷ selon Kramch. L'apprenant en précisant les éléments discursifs indicatifs d'un type d'échange, comprend que chaque discours a une construction qui se diffère selon le type d'échange. Lors de la deuxième activité intitulée "organisation du discours comme indication des intentions de l'auteur", l'apprenant est en face du style de l'auteur afin d'aboutir à une décodage complète du discours. Selon Kramch « *de même que les structures formelles de la langue peuvent être en contradiction avec le contenu trivial du message, l'organisation formelle du discours peut démentir le contenu thématique et trahir les sympathies de l'auteur* ». ⁷⁸ En d'autres termes, l'apprenant qui est en face des jeux de langage, même s'il comprend le sens lisible du discours écrit, ne peut pas saisir le sens caché du discours. L'incompréhension d'une source d'humour ou d'une ironie peut perturber la compréhension du discours. Alors, l'apprenant s'entraîne à chercher le sens implicite du discours lors de cette activité. Dans la partie intitulée "**contextualisation**" s'agissant d'une démarche parallèle à la focalisation, l'apprenant forme lui-même un contexte en dépassant les données du discours en utilisant son imagination. L'objectif de cette activité est de dépasser les données textuelles afin de définir le contexte.

Lors de la dernière activité intitulée "**sélection d'éléments rhétoriques d'un discours**", l'objectif est de réaliser une lecture sélective afin d'identifier les points de

⁷⁶ Cité par Kramch, p.15

⁷⁷ Kramch, p.15

⁷⁸ Kramch, p.110

repère des différents types de discours. L'apprenant découvre donc la structure du discours qui assure sa cohérence. L'apprenant en précisant les séquences narratives du discours, va réaliser à son tour des discours dont l'organisation thématique devra être cohérente.

Pour conclure, nous pouvons dire que la partie intitulée **Interprétation** développe la compétence discursive chez l'apprenant, « *définie comme une compétence qui lui permet d'ordonner les phrases en séquences afin de produire des ensembles cohérents* »⁷⁹ selon le Cadre

L'élaboration du sens peut être considérée comme la deuxième composante de l'interprétation. Cette partie se divise en trois sous-parties comme **dissociation, association et classement** ou **groupement**. Car selon Kramch, « *si les mots eux-mêmes peuvent avoir une myriade de sens, c'est-que chacun peut être utilisé dans une myriade de combinaisons* ». ⁸⁰ Ces combinaisons sont en grande partie le résultat d'un choix, inconscient certes, de la part de l'interlocuteur-apprenant. Elles sont effectuées, en langue maternelle comme en langue étrangère, par quatre opérations principales: dissociation, association, groupement et mise en rapport logique. La dissociation peut être syntaxique, sémantique ou thématique. Dans notre travail, le choix des textes littéraires, nous oblige à nous intéresser à la dissociation thématique. Cette activité peut être appliquée d'une manière écrite ou orale dans la classe de langue. Nous avons choisi l'application écrite car nous nous intéressons au discours littéraire écrit. En outre, pour perfectionner l'interculturalité, nous avons essayé de poser des questions qui visent à faire penser les apprenants sur les valeurs de la société dont ils apprennent la langue. Kramch considère l'association comme « *l'une des clés de la construction du discours* ». ⁸¹ De ce fait dans la partie de l'association, nous avons deux activités qui sont l'association thématique sur réplique données et assortir, mettre en rapport des éléments donnés. Dans la première activité, il s'agit de construire chaque réplique en association thématique avec la précédente. Compte tenu de ce fait, nous demandons aux apprenants de construire des dialogues

⁷⁹ Conseil de L'Europe, **Cadre européen commun de référence pour les langues**, Didier 2000, p. 96

⁸⁰ Kramch, p.114

⁸¹ Kramch, p.124

cohérents d'après les répliques données. Par conséquent, cette activité développe la compétence discursive et corrélativement la création, l'imagination chez l'apprenant.

La deuxième activité repose sur le fait que « *le sens d'une réplique dépend de celui qui la donne, à qui cette personne la donne et où a lieu le dialogue* ». ⁸² En établissant des rapports entre les éléments donnés, les apprenants construisent un discours. Ils comprennent que le sens modifie chaque fois qu'ils changent de contexte et de réplique. Dans cette optique ils utilisent leur créativité en développant leur pensée associative. La troisième activité de cette partie est consacrée au classement car selon Kramch, le processus de classement complète les stratégies de dissociation et d'association pour l'élaboration du sens. Nous avons donc essayé de poser des questions qui peuvent faciliter l'acquisition du sens du discours littéraire. En faisant classer les réponses de ces questions nous avons essayé d'aboutir à **la négociation du sens** qui va à son tour créer l'interaction dans la classe. La dernière activité qui peut être considérée comme le prolongement de l'activité de classement consiste à trouver les répétitions et les paraphrases dans un discours donné. Le but est de montrer aux apprenants la notion de progression dans la construction du discours en les faisant trouver les éléments qui répètent le thème du discours littéraire sous une autre forme. En conséquence, à travers les activités de cette partie nous montrons aux apprenants que

le sens du discours n'est pas donné dans les faits linguistiques et thématiques qui le composent, mais qu'il doit être élaboré par des processus dont on peut prendre conscience et qui consistent non seulement à relier les faits entre eux, mais à les replacer dans le contexte d'où ils ont été tirés par l'auteur/locuteur. ⁸³

La troisième partie de notre application est consacrée à **l'expression**.

Les activités qui y sont présentes ont pour but d'entraîner l'apprenant à puiser dans toutes les ressources de son expérience et de ses connaissances pour construire le sens qu'il désire négocier cette partie comprend trois activités qui sont les suivantes:

⁸² Kramch, p.120

⁸³ Kramch, p. 127

1. Compléter une portion du discours par une suite / une fin cohérente.
2. Compléter le discours explicite par le discours implicite correspondant.
3. Hypothèses sur les causes et les conséquences des faits.⁸⁴

Puisque l'apprenant saisit le sens du discours d'après les deux parties de notre application, il construit à son tour une suite cohérente selon sa propre perspective dans la première activité. En utilisant des constructions et des interprétations personnelles, l'apprenant développe sa compétence langagière par l'expression et il enrichit aussi son discours. Dans la deuxième activité notre but est de sensibiliser les apprenants au discours implicite. En d'autres termes ils prennent en considération certains discours "possibles" mais non actualisés dans le discours présent. Car selon Kramch « *le lecteur est toujours en face de deux discours: le discours explicite des structures référentielles visibles sur la page, et le discours implicite ou interdiscours qui lui permet de donner un sens au premier* ». ⁸⁵ Cette activité a une importance considérable dans le cas de l'utilisation du discours littéraire dans la classe de langue car le discours littéraire possède toujours un sens caché qui peut être assez difficile quelque fois à trouver par les apprenants. La dernière activité consiste à formuler des hypothèses. Notre but est d'encourager l'apprenant à percevoir les valeurs de l'autre à travers son discours. Avec ses propres interprétations l'apprenant utilise son imagination et il développe sa compétence discursive.

La quatrième partie de notre application intitulée "**recréer**" est la partie où l'apprenant réalise la négociation du sens. Selon Kramch « *recoder, recombinaison et transférer sont des processus essentiels à la négociation du sens. Les activités de cette partie consistent en la création* ». ⁸⁶ Les activités intitulées "**perspective différente**" et "**format rhétorique différente**" consistent à recoder le discours. Dans la première activité, en choisissant une perspective qui sera différente de celle de l'écrivain, l'apprenant comprend l'importance de la perspective de l'auteur dans la construction du discours. Et dans la deuxième activité, en changeant de format

⁸⁴Kramch, p.127

⁸⁵ Kramch, p.170

⁸⁶ Kramch, p.140

rhétorique, il essaye d'exprimer le même contenu sous une autre forme, ce qui va perfectionner à son tour le développement des compétences langagières ainsi que la compétence discursive.

La troisième activité intitulée **“recombinaison: résoudre un problème”**, incite la classe vers un problème à résoudre. Cette activité est la seule à traiter oralement dans la classe. Nous avons voulu l'insérer dans notre travail afin de montrer que par l'intermédiaire du discours littéraire, on peut à la fois développer la compétence écrite et orale. D'après une question posée par l'enseignant, les apprenants s'expriment, partagent leurs idées afin de négocier. En d'autres termes « *les informations individuelles sont combinées et recombinaison pour permettre une décision commune* ». ⁸⁷

Dans la dernière activité de cette partie, l'objectif est de montrer aux apprenants qu'un discours narratif peut être recréé suivant différents modes de transfert. L'apprenant en changeant parfois l'échelle temporelle et parfois l'échelle spatiale, saisit la construction du discours. En conséquence, les trois processus nécessaires pour la construction du discours qui sont l'interprétation, l'expression et la négociation du sens se réalisent à travers de ces activités.

Pour conclure les activités qui sont présentes dans la partie de l'application servent à développer certaines stratégies chez l'apprenant. Kramch divise ces stratégies en trois parties:

1. stratégies d'interprétation qui aident l'individu à saisir le sens des discours parlés et écrits qui l'entourent

2. stratégies d'expression par lesquelles l'individu crée et exprime son propre sens

3. stratégies de négociation par lesquelles deux ou plusieurs individus travaillent à établir l'échange et la compréhension mutuelle. ⁸⁸

L'apprenant après avoir saisi le sens implicite du texte littéraire a une nouvelle vision du texte littéraire, car il ne le verra plus comme un tout achevé, mais comme un tout

⁸⁷ Kramch, p.142

⁸⁸ Kramch, p.99

destiné à s'analyser voire à changer. Ces activités offrent à l'apprenant une piste de recherche où il peut mettre en œuvre sa créativité et son imagination.

Avec la modèle de Kramch, les apprenants peuvent développer leurs compétences communicatives langagières, mais il n'est pas tout à fait facile de dire la même chose pour les compétences culturelles. Puisque l'apprenant est en face du discours littéraire et que cet apprenant est un futur enseignant de français langue étrangère, l'absence de dimension culturelle dans cette application peut constituer un obstacle à la formation des futurs professeurs de français langue étrangère. En outre l'approche communicative et le **Cadre** précisent que la simple présence, des compétences communicatives langagières ne sont pas suffisantes pour l'apprentissage d'une langue étrangère et ils exigent l'existence d'une compétence culturelle chez l'apprenant. C'est pourquoi en nous référant au **Cadre**, nous avons essayé d'élaborer une partie qui vise à perfectionner les **compétences culturelles** des futurs enseignants de langue étrangère. Cette partie intitulée "**vers une compétence culturelle**" comprend de deux parties essentielles:

1. Le savoir
2. Les aptitudes Pratiques et savoir-faire.

Dans la partie de **savoir**, nous avons trois activités qui sont **la culture générale, le savoir- socioculturel** et **la prise de conscience interculturelle** qui sont d'ailleurs les composantes du **savoir**.

Dans la première activité, nous avons essayé de tester quelle **culture générale** l'apprenant a acquis par l'intermédiaire du discours littéraire. La deuxième activité vise à montrer que le discours littéraire a une utilité efficace pour la formation **d'un savoir socioculturel** qui peut être défini comme la compréhension des traits distinctifs caractéristiques de la communauté cible. La dernière activité de cette partie a pour but de prouver qu'un discours littéraire aide à **la prise de conscience interculturelle** chez l'apprenant qui établit des relations entre sa culture et la culture cible.

La partie intitulée “**Aptitudes Pratiques et savoir-faire**” se compose de trois activités qui sont

1. Les aptitudes pratiques et savoir-faire,
2. Les aptitudes et savoir-faire interculturels
3. Le savoir-être.

Ces derniers sont d'ailleurs les composantes **des aptitudes et savoir-faire**. Dans la première activité notre but est de montrer que par l'intermédiaire du discours littéraire, l'apprenant peut développer sa capacité d'effectuer efficacement les actes requis par des activités de loisirs. La deuxième activité vise à démontrer que par le biais du discours littéraire, l'apprenant peut développer des stratégies pour jouer le rôle de l'intermédiaire culturel entre sa culture et la culture cible. La dernière activité intitulée “**savoir-être**” a pour but de montrer que le discours littéraire aide aussi la formation et le développement d'une personnalité interculturelle chez le futur enseignant de langue étrangère.

En dernier ressort préciser que comme faisant partie de la culture générale, le discours littéraire qui avait déjà une place dans des méthodologies qui ont précédé l'approche communicative doit avoir une place plus efficace dans les méthodologies modernes, comme l'approche communicative qui exige l'existence d'une dimension culturelle dans l'apprentissage des langues étrangères. Car, par le biais du discours littéraire, l'apprenant n'est pas limité seulement à l'acquisition de la culture générale, mais il peut acquérir toutes les composantes d'une compétence culturelle.

3.1 Pour Une Compétence Culturelle

Après avoir examiné le contenu des manuels contemporains utilisés dans des classes de langue, on voit qu'un enseignant de français langue étrangère se sert du discours littéraire même avec les débutants ou les apprenants du niveau avancé. Alors il faut poser cette question immédiatement: est-ce que les enseignants de français langue étrangère sont capables d'utiliser le discours littéraire dans une classe de langue? Ou est-ce qu'ils sont motivés pour utiliser un texte littéraire lors de l'enseignement d'une langue étrangère?

Pour la première question il n'est pas si difficile de donner une réponse positive; car les compétences linguistiques d'un enseignant de français langue étrangère sont suffisantes pour qu'il comprenne un discours littéraire. Ce qui revient à dire qu'ils ont un niveau de langue élevé pour décoder grammaticalement, lexicalement et sémantiquement un texte littéraire. Cependant cette réponse reste discutable lorsque nous pensons aux compétences culturelles. Sophie Moirand et Jean Peytard «*définissent le discours littéraire comme une voie d'accès à ce qu'on appelle "la civilisation" ou "le socioculturel" ».*⁸⁹ De ce point de vue, il paraît impossible de dire que, seules les compétences linguistiques soient suffisantes pour qu'un enseignant de français langue étrangère puisse utiliser le discours littéraire dans une classe de langue. Faute de compétences culturelles, même la compréhension du texte littéraire par l'enseignant reste discutable car cette compréhension peut rester au niveau du sens explicite du discours et peut perturber le message transmis par l'écrivain. Cependant le discours littéraire contient un sens implicite qui ne peut être compris qu'en se référant à la répertoire culturelle, en d'autres termes, aux compétences culturelles.

Après avoir constaté (voir chapitre 2.1) que l'acquisition des compétences culturelles est nécessaire dans la formation des futurs enseignants de français langue étrangère, nous avons voulu le montrer concrètement. En prenant comme modèle les descriptifs des niveaux de langue du Cadre (voir l'annexe), nous avons essayé de montrer sous forme de tableaux quelles compétences culturelles un enseignant de français langue étrangère doit avoir en face d'un discours littéraire, dans une classe de langue. Nous avons réalisé ce travail d'après les textes utilisés dans la partie **application** de notre étude pour montrer que chaque texte littéraire nécessite des compétences culturelles variées contrairement aux compétences linguistiques dont les descriptifs restent les mêmes pour chaque texte littéraire. En élaborant les contenus de ces descriptifs, nous avons donné la première place à la notion de savoir comme culture générale puisqu'un enseignant qui travaille avec un discours littéraire peut se trouver face aux plusieurs questions de la part des apprenants. En outre nous supposons que la

⁸⁹ Moirand, Peytard, P.67

compréhension du sens implicite d'un discours littéraire nécessite une certaine connaissance d'une culture générale. Nous avons consacré une place au savoir socioculturel, car l'existence d'un savoir comme culture générale ou en d'autres termes, l'existence d'une culture cultivée, seule, ne suffit pas pour un enseignant de français langue étrangère lors de l'utilisation du discours littéraire dans une classe de langue au cas de activités de classe qui exigent des productions créatives. En plus nous croyons qu'un enseignant d'une langue étrangère doit connaître les caractéristiques distinctives de la communauté dont il enseigne la langue. Nous avons voulu montrer qu'un enseignant d'une langue étrangère doit développer des aptitudes heuristiques pour utiliser efficacement le discours littéraire dans une classe de langue pour orienter les apprenants vers leurs propres intérêts soit dans le domaine de la littérature, soit dans des autres domaines culturelles. En plus nous pensons qu'un enseignant qui suit la média visuelle et écrite de la communauté dont il enseigne la langue peut représenter un bon modèle pour ses apprenants qui doivent eux aussi, à leur tour, développer leurs aptitudes heuristiques pour continuer à apprendre et à utiliser leur langue étrangère après la scolarisation. En dernier lieu, après avoir constaté qu'un discours littéraire peut être utilisé lors des activités de classe interactives pour développer la compétence orale des apprenants, nous avons voulu montrer qu'un enseignant de langue étrangère doit avoir un rôle d'intermédiaire culturel entre la communauté de ses apprenants et la communauté cible. Selon nous, un enseignant de langue étrangère doit avoir acquis le sens de la notion de l'inter culturalité pour aider ses apprenants à développer, à leur tour, une vision de monde interculturelle. En outre il doit être attentif à la notion de **savoir-être** pour ses apprenants ainsi que pour soi-même. En d'autres termes, pour bien gérer les discussions qui peuvent avoir lieu dans une classe de langue, il doit avoir des stratégies pour remettre en harmonie tous les discours appartenant aux diverses personnalités et aider ses apprenants à développer une personnalité interculturelle.

En conséquence, un futur enseignant de français langue étrangère doit être conscient qu'il sera en face du discours littéraire dans la classe de langue. Sa culture générale doit être suffisante au moins pour la compréhension d'un texte littéraire. C'est-à-dire l'existence d'un savoir socioculturel ainsi que de la prise en conscience

interculturelle assurera la confiance en soi dans la classe de langue. Le Schéma ci-dessus représente notre démarche lors de l'application.

La démarche que nous avons décrite dans le chapitre 3 et 3.1 peut être résumé comme suivant :

1. INTERPRETATION

1.1 Recensement du vocabulaire

L'objectif est de trouver les mots qui sont nécessaires pour la compréhension du discours littéraire à l'aide d'un remue-méninges.

1.2 Inventaire des connaissances grammaticales

L'objectif est de trouver quels aspects des structures grammaticales ont attiré particulièrement l'attention des apprenants afin d'expliquer les formes grammaticales archaïques qui peuvent perturber la compréhension du discours littéraire.

1.3 Mots-clé indicatifs d'un thème

L'objectif est d'établir un inventaire de mots-clé selon un critère donné pour faciliter le décodage du discours littéraire.

1.4 Eléments discursifs indicatifs d'un type d'échange

L'objectif est de faire reconnaître aux apprenants certains signes qui précisent si l'échange est amical ou commercial, courtois ou irrité, officiel ou privé.

1.5 Organisation du discours comme indication des intentions de l'auteur.

De même que les structures formelles de la langue peuvent être en contradiction avec le contenu trivial du message, l'organisation formelle du discours peut démentir le contenu thématique et trahir les sympathies de l'auteur. Dans cette partie l'objectif est de montrer aux apprenants que l'incompréhension de l'ironie peut perturber la compréhension d'un discours littéraire.

1.6 Définir le contexte à partir des données incomplètes

L'objectif est de dépasser les données textuelles afin de définir le contexte.

1.7 Sélection d'éléments rhétoriques

L'objectif est de réaliser une lecture sélective afin d'identifier les points de repère d'une lettre.

2. ELABORER UN SENS

2.1 Dissocier des unités thématiques

L'objectif est de détailler en brainstorming les différents aspects d'un thème donné.

2.2 Associations thématiques sur répliques données

L'objectif est d'encourager les apprenants à trouver les rapports, à créer des liens sémantiques entre les éléments donnés pour l'élaboration du sens.

2.3 Assortir, mettre en rapport des éléments donnés

L'objectif est de montrer que le sens d'une réplique dépend de qui la donne, à qui cette personne la donne et où a lieu le dialogue.

2.4 Classer

L'objectif est de poser une question concrète, susceptible d'avoir plusieurs réponses acceptables selon l'angle choisi et de classer ensuite ce matériel indirectement interprétatif pour aboutir à une interprétation riche et variée.

2.5 Trouver les répétitions et paraphrases dans un discours donné

L'objectif est d'attirer l'attention des apprenants aux éléments qui répètent le thème sous une autre forme et qui faisant par là progresser le discours.

3. EXPRESSION

3.1 Compléter une portion de discours par une suite/fin cohérente

L'objectif est d'orienter les apprenants vers les constructions et les interprétations personnelles.

3.2 Compléter le discours explicite par le discours implicite correspondant

L'objectif est de rendre les apprenants conscients du discours sélectionné de l'auteur/locuteur.

3.3 Hypothèses sur les causes et les conséquences des faits

L'objectif est d'orienter les apprenants vers la formulation des hypothèses.

4. RECREER

4.1 Perspective Différente

L'objectif est de faire recoder le discours littéraire

4.2 Format Rhétorique Différente

L'objectif est de faire passer les apprenants d'un format rhétorique à un format différent.

4.3 Transférer un contenu à une autre échelle discursive

L'objectif est de montrer aux apprenants qu'un discours narratif peut être recréé suivant différents modes de transfert.

5. POUR UNE COMPÉTENCE CULTURELLE

5.1 Le savoir

5.1.1 Culture Générale

L'objectif est de tester quel niveau de culture générale l'apprenant a gagné après la

lecture du discours littéraire.

5.1.2 Savoir socioculturel

L'objectif est de tester quels nouveaux renseignements l'apprenant a acquis sur les traits distinctifs caractéristiques de la communauté dont il apprend la langue après la lecture d'un discours littéraire.

5.1.3 Prise de conscience interculturelle

L'objectif est de tester quelles ressemblances et différences distinctives l'apprenant a constaté entre les deux cultures différentes et quelle nouvelle conscience a-t-il développé pour la relation entre sa culture d'origine et la culture cible, après la lecture du discours littéraire.

5.2 Aptitudes et savoir-faire

5.2.1 Aptitudes pratiques et savoir-faire

L'objectif est de tester quels aptitudes et savoir-faire l'apprenant a gagné afin de communiquer efficacement autour d'un centre d'intérêt donné, après la lecture d'un discours littéraire.

5.2.2 Aptitudes et savoir-faire inculturels

L'objectif est de tester quelles nouvelles possibilités a-t-il trouvé l'apprenant pour jouer le rôle de l'intermédiaire culturel entre les deux communautés, après la lecture du discours littéraire.

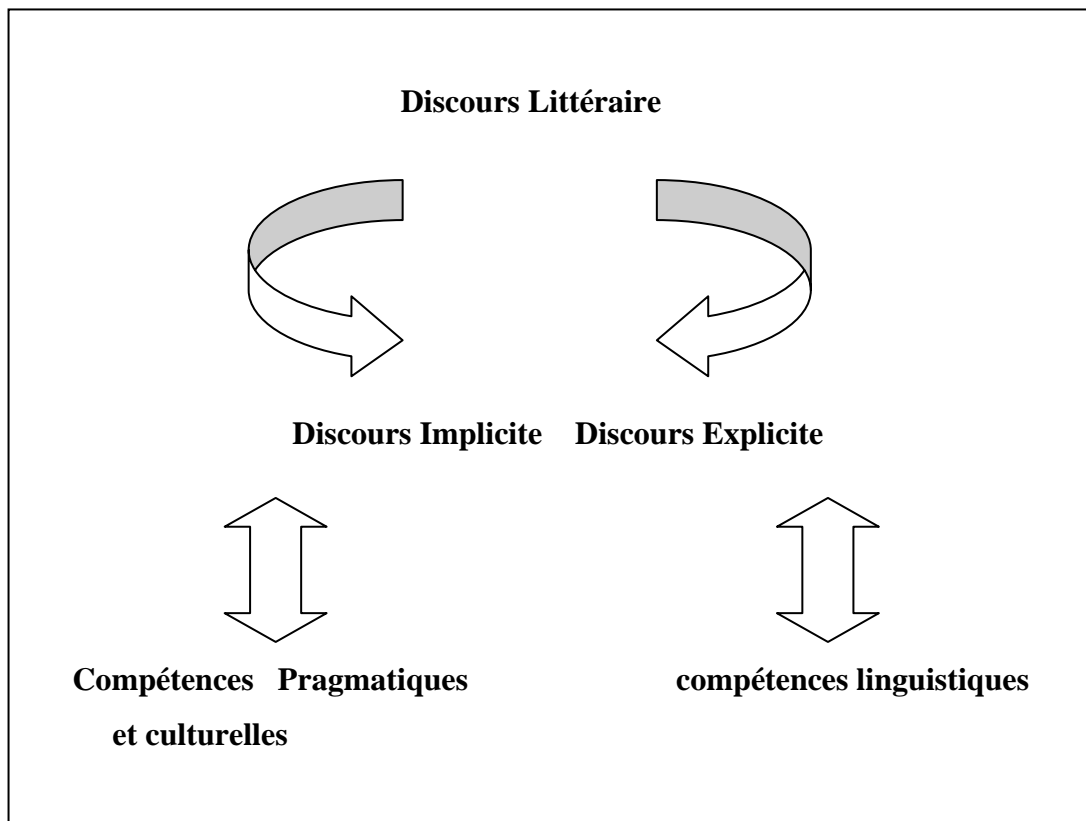
5.3 Savoir-être

L'objectif est de tester si les apprenants ont sensibilisé que les traits de la personnalité peuvent perturber l'interaction, la communication ainsi que la relation entre les deux cultures différentes, après la lecture d'un discours littéraire.

Pour que l'apprenant décode ce qui est implicite et explicite dans le discours

littéraire, il faut donc l'existence des compétences pragmatiques et culturelles et à la fois l'existence des compétences linguistiques chez l'apprenant comme démontre le schéma suivant :

Schéma 1
Les Compétences et Le Discours Littéraire



3.2 Livret

Texte I : “Les lettres Persanes” (Montesquieu)

Je trouve les caprices de la mode, chez les Français, étonnants. Ils ont oublié comment ils étaient habillés cet été; ils ignorent encore plus comment ils le seront cet hiver. Mais, surtout, on ne saurait croire combien il en coûte à un mari pour mettre sa femme à la mode?

Que me servirait de te faire une description exacte de leur habillement et de leurs parures? Une mode nouvelle viendrait détruire tout mon ouvrage, comme celui de leurs ouvriers, et, avant que tu n'eusses reçu ma lettre, tout serait changé.

Une femme qui quitte Paris pour aller passer six mois à la campagne en revient aussi antique que si elle s'y était oubliée trente ans. Le fils méconnaît le portrait de sa mère, tant l'habit avec lequel elle est peinte lui paraît étranger; il s'imagine que c'est quelque Américaine qui y représentée, ou que le peintre a voulu exprimer quelques unes de ses fantaisies.

Quelquefois les coiffures montent insensiblement, et une révolution les fait descendre tout à coup, Il a été un temps que leur hauteur immense mettait le visage d'une femme au milieu d'elle-même. Dans un autre, c'était les pieds qui occupaient cette place; les talons faisaient un piédestal, qui les tenait en l'air. Qui pourrait le croire? Les architectes ont été souvent obligés de hausser, de baisser et d'élargir les portes, selon que les parures des femmes exigeaient d'eux ce changement, et les règles de leur art ont été asservies à ces caprices. On voit quelquefois sur un visage une quantité prodigieuse de mouches, et elles disparaissent toutes le lendemain. Autrefois les femmes avaient la taille et les dents; aujourd'hui, il n'en est pas question. Dans cette changeante nation, quoi qu'en disent les mauvais plaisants, les filles se trouvent autrement faites de leurs mères.

Il en est des manières la façon de vivre comme des modes; les français changent de mœurs selon l'âge de leur roi. Le Monarque pourrait même parvenir à rendre la Nation grave, s'il l'avait entrepris. Le Prince imprime le caractère de son esprit à la Cour; La Cour à La Ville; La Ville aux Provinces. L'âme du Souverain est un moule qui donne la forme à toutes les autres.

Montesquieu 1721

1. Interprétation

1.1 Recensement du vocabulaire

- mettre sa femme à la mode
- les coiffures à monter
- un piédestal
- les mouches sur le visage
- un moule

1.2 Inventaire des connaissances grammaticales

- Les règles archaïques pour la conjugaison de l'imparfait: l'utilisation de "o" à la place de "a".
- Compréhension du sens du subjonctif imparfait.
- L'enseignant vérifie que les apprenants peuvent bien comprendre et utiliser l'imparfait de narration.

1.3 Mots-clé indicatifs d'un thème

Trouver les mots ou les expressions qui marquent l'étonnement de Rica.

1.4 Eléments discursifs indicatifs d'un type d'échange

Quel type d'échange s'agit-il? Justifiez votre réponse.

Amical () Commercial ()

Courtois () Officiel ()

Irrité () Privé ()

1.5 Organisation du discours comme indication des intentions de l'auteur.

Précisez les indicatifs ironiques utilisés par Montesquieu en décrivant la société parisienne.

1.6 Définir le contexte à partir des données incomplètes

- Où vit Usbec? Imaginez le décor.
- Qui sont ces deux interlocuteurs?

1.7 Sélection d'éléments rhétoriques

Trouvez les éléments rhétoriques qui organisent la lettre.

2. Elaborer un sens

2.1 Dissocier des unités thématiques

Que pensez – vous de la conception de la mode des Français?

2.2 Associations thématiques sur répliques données

Complétez ce dialogue.

Rica: Je trouve les caprices de la mode, chez les Français étonnants.

Rhedi: Pourquoi?

Rica: Parce qu' ils ont oublié comment ils étaient habillés cet été; ils ignorent encore plus comment ils le seront cet hiver.

Rhedi:.....

Rica:

Rhédi:

Rica:

Rhédi:

2.3 Assortir, mettre en rapport des éléments donnés		
Réplique	Sens	Contexte
Je trouve les Caprices de la mode, chez les Français étonnants	Les Français ont des caprices pour la mode	Usbec à Rica au XVIII^{ème} siècle.
?	?	Un créateur américain au XXI^{ème} siècle
Les filles se trouvent autrement faites que leurs mères.	Les filles ne se remmenblent pas à leurs mères	Usbec à Rica au XVIII^{ème} siècle.
?	Elle ne m'écoute plus! Hier, elle s'est maquillée en allant à l'école!	?

2.4 Classer

Pourquoi Montesquieu utilise la notion de femme pour expliquer cette “changeante nation”?

Raisons A

Raisons B

2.5 Trouver les répétitions et paraphrases dans un discours donné

Trouver les éléments répétitifs utilisés par Montesquieu en décrivant la société parisienne.

(exagération : ironie)

3. Expression

3.1 Compléter une portion de discours par une suite/fin cohérente

Imaginez un autre dénouement pour la lettre de Rica.

3.2 Compléter le discours explicite par le discours implicite correspondant

Usbec parle avec étonnement des changements brusques de la mode. Quel est le sens caché qu'y réside?

3.3 Hypothèses sur les causes et les conséquences des faits

Ecrivez en quelques lignes: Pourquoi les femmes n'ont pas de taille et de dents?

4. Récréer

4.1 Perspective Différente

Réécrivez cette lettre en choisissant une autre perspective. (La perspective d'une féministe au XXI^{ème} siècle / La perspective d'un créateur étranger au XXI^{ème} siècle)

4.2 Format Rhétorique Différente

Ecrivez: Rica étant un journaliste étranger écrit un article.

4.3 Transférer un contenu à une autre échelle discursive

Un français vient travailler à Istanbul et écrit une lettre à son meilleur ami pour parler de ses premières impressions.

5. Vers Une Compétence Culturelle

5.1 Le savoir

5.1.1 Culture Générale

Montesquieu est l'un des.....le plus important du.....siècle.
.....et.....sont ses œuvres. Dans,il critique les.....de la société par l'intermédiaire d'un.....avec un ton.....

Cette œuvre est écrite sous forme de.....

5.1.2 Savoir socioculturel

Le XVIII^{ème} siècle appelé aussi.....est un siècle important pour l'histoire littéraire. Au XVIII^{ème} siècle,était très à la mode en France depuis les récits de voyage de Tavernier.Au cours de ce siècle deux visions de monde

attirent l'attention:.....et.....En s'opposant aux siècles précédents, les français commencent à cherchersur la terre etcommence à perdre ses forces. L'événement le plus important du siècle est..... qui date.....

5.1.3 Prise de conscience interculturelle

Après avoir pensé sur la mode de vie des français au XXI^{ème} siècle, comparez-le avec celui de votre propre communauté. Quelles ressemblances et différences constatez-vous?

5.2 Aptitudes et savoir-faire

5.2.1 Aptitudes pratiques et savoir-faire

Vos amis francophones ont un centre d'intérêt: la littérature.

5.2.2 Aptitudes et savoir-faire interculturels

Vous êtes à Paris, vous écrivez une lettre à votre ami pour parler de vos premières impressions.

5.3 Savoir-être

Dans cette lettre Rica est **étonné** à cause des nouvelles valeurs qu'il rencontre à Paris mais il est **confiant en soi**. Ecrivez une autre lettre écrite où Rica soit **réactif et pessimiste** en face ces nouvelles valeurs.

EVALUATION

Texte no I : “Les Lettres Persanes” Montesquieu

Répondez: oui/non

Je n’ai aucune difficulté à placer Montesquieu dans le XVIII^{ème} siècle. Oui / Non
Je peux citer quelques œuvres importantes de Montesquieu et je peux parler en grandes lignes sur l’originalité de ces œuvres. Oui / Non
Je peux parler des événements sociaux et politiques importants qui datent le XVIII^{ème} siècle. Oui / Non
Je peux présenter avec clarté et précision l’éveil de l’esprit philosophique en citant quelques noms importants. Oui / Non
Je peux présenter avec clarté et précision la sensibilité et le préromantisme en citant quelques noms importants et représentatifs. Oui / Non
Je peux attirer l’attention de mes apprenants, en s’appuyant sur mes lectures littéraires précédentes, (par exemple les œuvres qui sont considérées comme les chefs d’œuvres représentatives du XVIII^{ème} siècle) pour les orienter à lire pour le simple plaisir ou pour s’informer en détail sur le XVIII^{ème} siècle. Oui / Non
Je suis conscient de quels rôles et fonctions d’intermédiaire culturel j’ai besoin lors d’une activité interactive de classe reposant sur les ressemblances et les différences entre la culture cible et la culture d’origine, pour maîtriser la situation en classe . Oui / Non

Texte II

La fée Carabine (D. Pennac)

C'était l'hiver sur Belleville et il y avait cinq personnages. Six, en comptant la plaque de verglas. Sept, même, avec le chien qui accompagnait le Petit à la boulangerie. Un chien épileptique, sa langue pendait sur le côté.

La plaque de verglas ressemblait à une carte d'Afrique et recouvrait toute la surface du carrefour que la vieille dame avait entrepris de traverser. Oui, sur la plaque de verglas, il y avait une femme, très vieille, debout, chancelante. Elle glissait une charentaise devant l'autre, avec une millimétrique prudence. Elle portait un cabas d'où dépassait un poireau de récupération, un vieux châle sur ses épaules et un appareil acoustique dans la saignée de son oreille. A force de progression reptante, ses charentaises l'avaient menée, disons, jusqu'au milieu du Sahara, sur la plaque à forme d'Afrique. Il lui fallait encore se farcir tout le Sud, le pays de l'apartheid et tout ça. A moins qu'elle ne coupât par L'Erythrée ou La Somalie, mais la mer Rouge était affreusement gelée dans le caniveau. Ces supputations gambadaient sous la bosse du blondinet à loden vert qui observait la vieille depuis le trottoir. Et il se trouvait une assez jolie imagination, en l'occurrence, le blondinet. Soudain, le châle de la vieille se déploya comme une voilure de chauve-souris et tout s'immobilisa. Elle avait perdu l'équilibre; elle venait de le retrouver. Déçu, le blondinet jura entre ses dents. Il avait toujours trouvé amusant de voir quelqu'un se casser la figure. Cela faisait partie du désordre de sa tête blonde. Pourtant, vue du dehors, impeccable, la petite tête. Pas un poil plus haut que l'autre, à la surface drue de la brosse. Mais il n'aimait pas trop les vieux. Il les trouvait vaguement sales (...)

Il était donc là, à se demander si la vieille allait se retarder ou non sur cette banquette africaine, quand il aperçut deux autres personnages sur le trottoir d'en face, qui n'étaient d'ailleurs pas sans rapport avec L'Afrique: des Arabes. Deux. Des Africains du Nord, ou des Magrébins, c'est selon(.....)

Bref, la vieille, la plaque en forme d'Afrique, les deux Arabes sur le trottoir d'en face, le Petit avec son chien épileptique, et le blondinet qui gamberge... Il s'appelait

Vanini, il était inspecteur de police et c'était surtout les problèmes de sécurité qui le travaillaient, lui. D'où sa présence ici et celle des autres inspecteurs en civil disséminés dans Belleville. D'où la paire de menottes chromées bringuebalant sur sa fesse droite. D'où son arme de service, serré dans son holster, sous son aisselle. D'où le poing américain dans sa poche et la bombe paralysante dans sa manche, apport personnel à l'arsenal réglementaire. Utiliser d'abord celle-ci pour cogner tranquillement avec celui-là, un truc à lui, qui avait fait ses preuves. Parce qu'il y avait tout de même le problème de l'Insécurité! Les quatre vieilles dames égorgées à Belleville en moins d'en moins ne s'étaient pas ouvertes toutes seules en deux!

Violence.....

Eh! Oui, violence.....

Daniel Pennac, La fée Carabine,

1 Interprétation

1.1 Recensement du vocabulaire

Charantaise

Reptante

Se rétamé

Disséminé

1.2 Inventaire des connaissances grammaticales

Des phrases assez courtes et simples.

L'imparfait de narration.

1.3 Mots-clés indicatifs d'un thème

Trouvez les mots ou les expressions qui marquent la situation difficile dans laquelle se trouve la vieille dame.

1.4 Eléments discursifs indicatifs d'un type d'échange

De quel type d'échange s'agit-il? Vous trouvez le narrateur

Omniscient () extérieur au récit ()

le narrateur-observateur () intérieur au récit ()

le narrateur- personnage ()

1.5 Organisation du discours comme indication des intentions de l'auteur

Précisez les indicateurs ironiques que le narrateur a utilisés en décrivant le verglas.

Précisez les indicateurs ironiques que le narrateur a utilisés en décrivant la vieille dame.

Précisez les indicateurs ironiques que le narrateur a utilisés en décrivant le blondinet.

1.6 Définir le contexte à partir des données incomplètes

Qui peut être ce "Petit" qui va à la boulangerie avec son chien épileptique?

1.7 Sélection d'éléments rhétoriques

Indiquez le schéma de narration:

- La situation initiale
- Le tournant narratif
- La situation finale

2. Elaborer Un Sens

2.1 Dissocier des unités thématiques

L'indifférence et la violence

2.2 Associations thématiques sur répliques donnés

En partant de la description détaillée de la vieille dame, imaginez son dialogue intérieur.

- Quelle chance aujourd'hui!.....

2.3 Assortir, mettre en rapport des éléments donnés		
Réplique	Sens	Contexte
Il avait toujours trouvé amusant de voir quelqu'un se casser la Figure	son caractère est discutable	narrateur à l'inspecteur de police
Il avait toujours trouvé amusant de voir quelqu'un se casser la Figure	?	?
Il lui fallait encore se farcir tout le sud les pays de L'apartheid et tout ça	elle doit marcher encore	le narrateur pour la vieille dame
?	il lui faut au moins 2 mois pour qu'il finisse son tour de monde	?

2.4 Classer

Pourquoi Pennac a personnifié le verglas?

Raisons A

Raisons B

2.5 Trouvez les répétitions et les paraphrases dans un discours donné

Trouver les éléments répétitifs utilisés par le narrateur pour prouver l'indifférence ou l'insensibilité de l'inspecteur de police.

3. Expression

3.1 Compléter une portion de discours par une suite/fin cohérente

“Mais il n'aimait pas trop les vieux. Il les trouvait vaguement sales”(....) Complétez le discours

3.2 Compléter le discours explicite par le discours implicite correspondant

Pourquoi l'auteur établit une relation entre le verglas et la carte d'Afrique?

3.3 Hypothèses sur les causes et les conséquences des faits

Que pensez-vous de la vie quotidienne à Belleville?

4. Récréer

4.1 Perspective Différente

Récrivez la scène où la vieille dame essaye de marcher, avec la perspective du petit enfant?

4.2 Format Rhétorique Différente

Transformez le discours littéraire à un fait divers.

4.3 Transférer un contenu à une autre échelle discursive

C'est l'hiver à Istanbul. Il neige. Une vieille dame essaye de marcher sur des plaques de verglas. Imaginer la suite de l'histoire en quelques lignes.

5. Vers Une Compétence Culturelle

5.1 Le savoir

5.1.1 Culture Générale

Daniel Pennac est un écrivain desiècle.et.....sont ses œuvres les plus importantes. Il peut être considéré comme un.....attentif de Paris. Dans cette œuvre il raisonne sur.....de la société avec un ton.....

5.1.2 Savoir socioculturel

.....est l'un des quartiers le plus fameux de Paris. C'est un quartier assez.....où les immigrants venant des pays différents vivent selon leur

propre culture. Comme dans le cas des autres quartiers immigrants,y réside. Au XXI^{ème} siècle, du fait des changements des valeurs de la société, les parisiens, comme les autres métropolitains vivent dans la.....et ils sontles uns envers les autres.

5.1.3 Prise de conscience interculturelle

Après avoir lu cet extrait de Pennac, quelles ressemblances et différences constatez-vous entre la culture de la communauté cible et votre propre communauté?

5.2 Aptitudes et savoir-faire

5.2.1 Aptitudes pratiques et savoir-faire

Quels liens établissez-vous entre la violence et l'interculturalité?

5.2.2 Aptitudes et savoir-faire inculturels

Vous êtes le troisième personnage sur "le trottoir d'en face", quel rôle avez-vous dans cet extrait?

5.2.3 Savoir-être

Vous êtes un étudiant étranger vivant à Belleville. Selon vous quels traits de la personnalité peuvent perturber le processus de votre adaptation à Belleville.

EVALUATION

Texte No III “La Féé Carabine” (D. Pennac)

Répondez: oui/non

<p>Je n’ai aucune difficulté à placer Pennac dans le XX^{ème} siècle. Oui / Non</p>
<p>Je peux citer quelques œuvres importantes de Pennac et je peux parler en grandes lignes sur l’originalité de ces œuvres. Oui / Non</p>
<p>Je peux parler des événements sociaux et politiques importants qui datent le XX^{ème} siècle. Oui / Non</p>
<p>Je peux présenter avec clarté et précision les mouvements ou les courants littéraires importants du siècle comme l’existentialisme, la surréalisme ou l’unanimisme en citant quelques noms importants et représentatifs. Oui / Non</p>
<p>Je n’ai aucune difficulté à connaître Belleville comme l’un des quartiers de Paris. Oui / Non</p>
<p>Je peux donner quelques renseignements importants sur Belleville en raison de faciliter la compréhension du texte littéraire. (par exemple dire que Belleville est un quartier d’immigrés) Oui / Non</p>
<p>Je peux attirer l’attention de mes apprenants, en s’appuyant sur mes lectures littéraires précédentes, (par exemple les œuvres qui sont considérées comme les chefs d’œuvres représentatives du XX^{ème} siècle), pour les orienter à lire pour le simple plaisir ou pour s’informer en détail sur le XX^{ème} siècle. Oui / Non</p>
<p>Je peux attirer l’attention de mes apprenants, en s’appuyant sur mes lectures de journaux, de magazines précédentes ou en s’appuyant sur des films ou des programmes de télévision précédemment suivis, pour les orienter à lire pour le simple plaisir ou pour s’informer en détail sur le XX^{ème} siècle, et pour les sensibiliser aux valeurs, aux croyances, aux attitudes de la communauté dont ils apprennent la langue, et leur aider donc lors du développement d’une personnalité interculturelles. Oui / Non</p>
<p>Je suis conscient de quels rôles et fonctions d’intermédiaire culturel j’aurai besoin lors d’une activité de classe interactive reposant sur les ressemblances et les différences entre la culture cible et la culture qui est propre aux apprenants et à moi même, pour manifester une bonne maîtrise de gestion dans une classe de langue. Oui / Non</p>

Texte III

La fille aux yeux d'or (Honoré de Balzac)

A Eugène Delacroix, Peintre

Un des spectacles où se rencontre le plus d'épouvantement est certes l'aspect général de la population parisienne, peuple horrible à voir, hâve, jaune, tanné. Paris n'est-il pas un vaste champ incessamment remué par une tempête d'intérêts sous laquelle tourbillonne une moisson d'hommes que la mort fauche plus souvent qu'ailleurs et qui renaissent toujours aussi serrés, dont les visages contournés, tordus, rendent par tous les pores l'esprit, les désirs, les poisons dont sont engrossés leurs cerveaux: non pas des visages, mais bien des masques: masques de faiblesse, masques de force, masques de joie, masques d'hypocrisie; tous exténués, tous empreints des signes ineffables d'une haletante avidité? Que veulent-ils? De l'or, ou de plaisir?

Quelques observations sur l'âme de Paris peuvent expliquer les causes de sa physionomie cadavéreuse qui n'a que deux âges, ou la jeunesse ou la caducité: jeunesse blafarde et sans couleur, caducité fardée qui veut paraître réfléchi, éprouvent tout d'abord un mouvement de dégoût pour cette capitale, vaste atelier de jouissances, d'où bientôt eux-mêmes ils ne peuvent sortir, restent à s'y déformer volontiers. Peu de mots suffiront pour justifier physiologiquement la tente presque infernale des figures parisiennes, car ce n'est pas seulement par plaisanterie que Paris a été nommé un enfer. Tenez ce mot pour vrai. Là tout fume, tout brûle, tout brille, tout bouillonne, tout flambe, s'évapore, s'éteint, se rallume, étincelle, pétille, et se consume. Jamais vie en aucun pays ne fut plus ardente, ni plus cuisante. Cette nature sociale toujours en fusion semble se dire après chaque œuvre finie: - A une autre! comme se le dit la nature elle-même. Comme la nature, cette nature sociale s'occupe d'insectes, de fleurs d'un jour, de bagatelles, d'éphémères et jette aussi feu et flamme par son éternel caractère. Peut-être avant d'analyser les causes qui font une physionomie spéciale à chaque tribu de cette nation intelligente et mouvante, doit-on signaler la cause générale qui en décolore, blêmit, bleuit, et brunit plus ou moins les individus.

A force de s'intéresser à tout, le Parisien finit par ne s'intéresser à rien. Aucun sentiment dominant sur sa face usée par le frottement, elle devient grise comme le plâtre des maisons qui a reçu toute espèce de poussière et de fumée. En effet, indifférent la veille à ce dont il s'enivrera le lendemain, le Parisien vit en enfant quel que soit son âge. Il murmure de tout, se console de tout, se moque de tout, oublie tout, veut tout, goûte à tout, prend tout avec passion, quitte tout avec insouciance; ses rois, ses conquêtes, sa gloire, son idole, qu'elle soit de bronze ou de verre; comme il jette ses bas, ses chapeaux et sa fortune. A Paris, aucun sentiment ne résiste au jeu des choses, et leur courant oblige à une lutte qui détend les passions; l'amour y est un désir, et la haine une velléité, il n'y a là de vrai parent que le billet de mille franc, d'autre ami que le Mont-de-Piété. Ce laisser -aller général porte ses fruits; et, dans le salon, comme dans la rue, personne n'y est de trop, personne n'y est absolument utile, ni absolument nuisible: les sots et les fripons; comme les gens d'esprit ou de probité. Tout y est toléré, le gouvernement et la guillotine, la religion et la choléra. Vous convenez toujours à ce monde, vous n'y manquez jamais. Qui donc domine en ce pays sans mœurs, sans croyance, sans aucun sentiment : mais d'où partent et où aboutissent tous les sentiments, toutes les croyances, et toutes les mœurs? L'or et le plaisir. Prenez ces deux mots comme une lumière et parcourez cette grande cage de plâtre, cette ruche à ruisseaux noirs, suivez-y les serpenteaux de cette pensée qui l'agite, la soulève, la travaille. Voyez. Examinez d'abord le monde qui n'a rien.

Honoré de Balzac (La fille aux yeux d'or)

1. Interprétation

1.1 Recensement du vocabulaire

hâve	bagatelles
contourné	Mont-de-Piété
tordu	Exhumé
exténué	fusion

1.2 Inventaire des connaissances grammaticales

Des phrases longues et difficiles. Le temps utilisé est le présent.

1.3 Mots-clés indicatifs d'un thème

Trouver les mots ou les expressions qui indiquent le double aspect de Paris:

Paris séduisante:

Paris destructive:

1.4 Eléments discursifs indicatifs d'un type d'échange

De quel type d'échange s'agit-il? Vous trouvez le narrateur

Omniscient () extérieur au récit ()

le narrateur-observateur () intérieur au récit ()

le narrateur- personnage ()

1.5 Organisation du discours comme indication des intentions de l'auteur

Précisez les indicatifs satiriques que Balzac utilise pour décrire Paris.

1.6 Définir le contexte à partir des données incomplètes

Selon vous, pourquoi Balzac écrit cet extrait à Eugène Delacroix ?

1.7 Sélection d'éléments rhétoriques

Comparez la situation initiale du récit avec la situation finale.

2. Elaborer un sens

2.1 Dissocier des unités thématiques

Que pensez-vous de la vie attirante des grandes villes?

2.2 Associations thématiques sur répliques données

- Que veulent-ils? De l'or ou du plaisir?

-

- Qui donc domine en ce pays sans mœurs, sans croyance, sans aucun sentiment; mais d'où partent et où aboutissent tous les sentiments, toutes les croyances, et tous les mœurs?

-

2.3 Assortir, mettre en rapport des éléments donnés

Réplique	Sens	Contexte
		Balzac, à
Il murmure de	Le Parisien est comme un enfant	Delacroix
tout, se console		
de tout,se moque		
de tout,oublie		
tout, veut tout,		
goûte à		
tout,		
prend tout avec		
passion,		
quitte tout avec insouciance.		
Il murmure de	Il y a quatre jours que Pierre m'embête énormément!	?
tout, se console		
de tout,se moque		
de tout,oublie		
tout, veut tout,		
goûte à		
tout,		
prend tout avec		
passion,		
quitte tout avec insouciance.		
A force de	Les parisiens n'ont pas un centre d'intérêt précis.	Balzac A Delacroix.
s'intéresser à		
tout, Le Parisien		
finit à s'intéresser		
à rien		
A force de	?	Le ministre des affaires Etrangères
s'intéresser à		
tout, Le Parisien finit à s'intéresser à rien		

2.4 Classer

Pourquoi Balzac compare Paris avec l'enfer?

2.5 Trouver les répétitions et paraphrases dans un discours donné

Trouver les répétitions et paraphrases que Balzac a utilisés pour faire le portrait morale des parisiennes.

3. Expression

3.1 Compléter une portion de discours par une suite/ fin cohérente

Imaginez une petite note écrite à Balzac de la part d'Eugène Delacroix après avoir lu cet extrait.

3.2 Compléter le discours explicite par le discours implicite correspondant

Que veut dire Balzac? "Il n'y a là de vrai parent que le billet de mille francs, d'autre ami que le Mont-de-Piété"?

3.3 Hypothèses sur les causes et les conséquences des faits

Pourquoi Balzac utilise-t-il tant d'adjectifs qui évoquent la couleur?

4. Recréer

4.1 Perspective Différente

Après avoir appris les valeurs de la société parisienne du XIX^{ème}. siècle, décrivez Paris en quelques lignes avec la perspective d'un écrivain étranger qui est venu en France en 1834.

4.2 Format Rhétorique Différente

En s'appuyant sur la description de Paris faite par Balzac écrivez une petite strophe pour Paris!

4.3 Transférer un contenu à une autre échelle discursive

Vous êtes un écrivain célèbre qui vit à Istanbul. Décrivez en quelques lignes Istanbul l'enfer, et Istanbul le paradis.

5. Vers Une Compétence Culturelle

5.1 Le savoir

5.1.1 Culture Général

Balzac est l'un des.....le plus important du.....siècle.et.....sont ses œuvres les plus connues. Il peut être considéré comme le maître du courant.....Dans son œuvre intitulée “La Fille aux yeux d’or”, il critique.....de la société.....

Quant au fameux peintre.....qui a vécu aussi au.....siècle, il est l’ami de Balzac. Son tableau le plus important s’appelle.....et il est exposé au salon de 1822. Ce peintre célèbre a une mission importante dans les travaux d’.....de.....

5.1.2 Savoir Socioculturelle

Le XIX^{ème}. siècle est un siècle riche par ainsi que ses régimes politiques. Lors de ce siècle, le prestige de la science augmente avec les travaux de.....sur le radium et sur la découverte de la planète de neptun par l’astronome..... en France. Ces découvertes ouvrent la voie au développement de l’industrie, comme ce dernier nécessite des opérations bancaires et permet l’édification d’énormes fortunes,devient une notion très importante pour les Français et cette nouvelle notion.....les valeurs de la société.

5.1.3 Prise de conscience interculturelle

Que pensez-vous des valeurs des gens qui vivent dans des métropoles?

5.2 Aptitudes et savoir-faire

5.2.1 Aptitudes pratiques et savoir-faire

Vous êtes dans un groupe francophone dont le centre d'intérêt est la peinture. Avez-vous quelques mots à dire?

5.2.2 Aptitudes et savoir-faire interculturels

Que pensez-vous des gens qui viennent aux métropoles pour gagner plus d'argent? Est-ce que c'est un problème qui est propre à France?

5.2.3 Savoir-être

Vous êtes un étudiant étranger qui est venu en France. Vous allez y rester quatre mois. Les valeurs de la société parisienne sont différentes par rapport aux vôtres. Mais vous avez le besoin de communiquer avec les jeunes français. Selon vous, quels traits de la personnalité avez-vous besoin pour que la communication se réalise sans problème?

QUATRIEME CHAPITRE

4 . LES RESULTATS DE L'APPLICATION

Dans ce chapitre nous allons observer et évaluer les réponses des étudiants selon notre modèle d'analyse afin de discuter les résultats

4.1 "*Lettres Persanes*" Montesquieu

Comme nous l'avons précédemment affirmé (voir chapitre 3) notre premier texte est un extrait de l'œuvre de Montesquieu intitulée « Lettres Persanes ». Dans 4.1 nous allons essayer d'observer et d'évaluer les réponses aux questions concernant le texte de Montesquieu.

4.1.1 Enquête sous forme des descripteurs des compétences selon les niveaux de langue du Cadre européen commun pour les langues

Avant la lecture du texte littéraire et l'application de notre modèle, nous avons donné 7 affirmations à dire simplement oui ou non, aux étudiants afin de tester leur connaissance de la **culture générale**, de leur **savoir socioculturel**, et de comprendre leur habileté pour **la prise de conscience interculturelle, pour les aptitudes pratiques et savoir-faire, pour les aptitudes et savoir-faire interculturels** et pour **le savoir-être**. Cette enquête s'est répétée après la lecture du texte littéraire afin de vérifier la nécessité et l'utilité du discours littéraire et de notre modèle, pour la réalisation et le développement de ces nouvelles notions qui ont lieu dans le Cadre et qui sont d'ailleurs les composantes des **compétences générales**. De ce fait, les réponses données par les étudiants après la lecture du texte littéraire seront discutées dans la dernière partie ce chapitre.

Notre première et deuxième affirmation était donnée pour découvrir **la culture générale** des étudiants:

1. “Je n’ai aucune difficulté à placer Montesquieu dans le XVIII^{ème} siècle”

5 étudiants sur 13 ont dit *oui*.

2. “ Je peux citer quelques œuvres importants de Montesquieu et je peux parler en grandes lignes sur l’originalité de ces œuvres”

3 étudiants sur 13 ont dit *oui*.

La troisième et la quatrième affirmation étaient données pour découvrir **le savoir socioculturel** des étudiants:

3. “Je peux parler des événements sociaux et politiques importants qui datent le XVIII^{ème} siècle”

13 étudiants sur 13 ont dit *non*.

4. “Je peux présenter avec la clarté et précision la sensibilité et le préromantisme en citant quelques noms importants et représentatifs”

13 étudiants sur 13 ont dit *non*.

5. “Je peux présenter avec clarté et précision l’éveil de l’esprit philosophique en citant quelques noms importants et représentatifs”

13 étudiants sur 13 ont dit *non*.

Les réponses données à la sixième affirmation nous donnent une idée pour les **aptitudes pratiques et savoir-faire** des futurs enseignants de langue étrangère. La formulation est la suivante:

6. Je peux attirer l’attention de mes apprenants en s’appuyant sur mes lectures littéraires précédentes,(par exemple les œuvres considérées comme les chefs d’œuvres représentatives du XVIII^{ème} siècle) pour les orienter à lire pour le simple plaisir ou pour s’informer en détail sur le XVIII^{ème} siècle)

13 étudiants sur 13 ont dit *non*.

La dernière affirmation consiste à analyser **les aptitudes et savoir-faire interculturels** et aussi **le savoir-être** des étudiants. L'affirmation est la suivante:

7. “Je suis conscient de quel rôles et fonctions d’intermédiaire culturel j’aurai besoin lors d’une activité de classe interactive reposant sur les ressemblances et les différences entre la culture cible et la culture qui est propre aux apprenants et à moi-même, pour manifester une bonne maîtrise de gestion dans une classe de langue”

13 étudiants sur 13 ont dit *non*. Ils ont avoué qu'ils n'avaient jamais pensé à une telle situation.

Comme nous l'avons affirmé précédemment nous redonnerons cette enquête après la lecture du texte littéraire et nous allons vérifier si la lecture du texte littéraire et l'application de notre modèle ont fait progresser **les compétences générales** des futurs enseignants de langue étrangère.

Après avoir réalisé cette enquête, nous avons donné 5 minutes aux étudiants pour la lecture et la compréhension du texte de *Montesquieu*. Après la lecture du texte, en premier lieu nous avons essayé de donner quelques informations sur l'écrivain et nous avons cité les noms de ses œuvres les plus connues. En second lieu, nous avons présenté *Les lettres persanes* et nous avons précisé l'importance de cette œuvre. Finalement nous avons présenté le XVIII^{ème} siècle avec ses événements importants. Informer les étudiants n'a duré que 12 minutes. Enfin nous avons demandé aux étudiants de relire le texte littéraire et après 5 minutes de lecture nous leur avons donné le livret que nous avons préparé. Ils avaient 20 minutes pour répondre aux questions.

4.1.2 L'interprétation

Dans la partie intitulée **le recensement du vocabulaire** aucun étudiant (13 sur 13) ne connaissait le mot “avoir les mouches sur le visage”. A part ce mot, ils ont affirmé qu'ils n'ont pas eu des difficultés en déchiffrant le lexique du texte bien qu'il s'agisse d'un texte littéraire rédigé au XVIII^{ème} siècle. Dans la partie “**Inventaires**

des connaissances grammaticales”, 12 étudiants sur 13 ont compris eux-mêmes la règle archaïque de la conjugaison de l’imparfait (*utilisation de “o” a la place de “a”*) en utilisant des stratégies de compréhension qui sont propres à eux. 12 étudiants sur 13 ont répondu correctement à la question posée dans la partie **“Éléments discursifs indicatifs d’un type d’échange”**. Nous pouvons dire qu’ils sont conscients que chaque discours a sa propre structure et sa propre lexique. Dans la partie intitulée **“Organisation du discours comme indication des intentions de l’auteur”** 10 étudiants sur 13 ont trouvé tous les indicatifs ironiques utilisés par *Montesquieu*. Cependant 1 étudiant n’a pas pu répondre à cette question et 1 étudiant n’a pu trouver qu’un indicatif ironique. Quant à l’activité suivante **“Définir le contexte a partir des données incomplètes”**, 13 étudiants sur 13 ont réussi à imaginer le décor ainsi que les deux interlocuteurs qui figurent dans le texte. Il faut ajouter qu’ils n’ont pas eu des difficultés en inventant cette histoire car il s’agissait d’un lieu et des personnages qui avaient des traits culturels qui sont proches à ceux des étudiants. Finalement dans la dernière activité “Sélection des éléments rhétoriques”, 13 étudiants sur 13 ont pu trouver tous les éléments rhétoriques qui avaient organisé une lettre.

4.1.3 “Elaborer un sens”

Cette partie comprend de cinq sous-parties. Dans la partie **“Dissocier des unités thématiques”**, nous avons posé la question suivante: *“Que pensez-vous de la conception de la mode chez les français?”* 12 étudiants sur 13 ont répondu d’après les impressions qu’ils ont eu après la lecture du texte. Ils ont dit que les français accordaient une grande importance à la conception de mode. Cependant un étudiant a écrit que *les français n’avaient pas des critères strictes pour la mode et que tout le monde a sa mode à soi.* (la phrase originale de l’étudiant).

Dans la deuxième activité intitulée **“Associations thématiques sur répliques données”** les étudiants étaient en face du commencement d’un dialogue tiré du texte et nous leur avons demandé de compléter ce dialogue. 13 étudiants sur 13 ont réussi à compléter ce dialogue sans perturber le type d’échange. La troisième activité étaient celle qui était la plus amusante et la plus créative selon les étudiants. Dans

cette partie **“Assortir, mettre en rapport des éléments donnés”**¹³ étudiants sur 13 ont correctement répondu à cette question posée. Ils avaient trouvé les répliques justes utilisées dans des contextes différents avec des sens différents. Dans la quatrième activité **“classer”**, ils devaient raisonner sur la question suivante: *“Pourquoi Montesquieu utilise la notion de femme pour expliquer cette “changeante nation”?* 13 étudiants sur 13 ont réussi à trouver deux bonnes raisons selon leur propre intérêt. Cependant nous ne pouvons pas passer sans parler de l’une des réponses originales, qui est la suivante: *“L’homme qui a écrit cette lettre, c’est peut-être qu’il a du subir de telles caprices!”* (réponse originale non corrigée). Finalement dans la dernière activité qui consistait à **“trouver les répétitions et les paraphrases dans un discours donné”** 12 étudiants sur 13 ont pu trouver tous les éléments répétitifs utilisés par *Montesquieu* en décrivant la société parisienne.

4.1.4 ” L’expression”

Dans la partie de **“L’expression”** nous avons posé trois questions aux étudiants. Dans la première question nous avons voulu qu’ils **“complètent le discours par une fin cohérente”**¹³ étudiants sur 13 ont répondu à cette question en rédigeant un autre dénouement pour la lettre de Rhédi. Bien qu’ils fassent des fautes grammaticales, ils ont tous réussi à écrire une fin cohérente pour cette lettre. Cependant quelques phrases ont attiré notre attention telles que:

(.....) Comme tu le vois Paris a beaucoup changé. Je pense que tu dois être fier de quitté cette ville et de vivre en campagne. Dés que je finis mon travail je vais venir vivre avec toi”

(.....) Les français sont comme des bukalemuns. Ils ne réfléchissent pas trop. Ils sont le jouet de leur destin, des forces supérieurs à eux. J’ai pitié d’eux. Je comprends plus la valeur de notre société.”

(.....) Il y a des gens qui sont forte et qui peuvent changer toutes les choses”

Après la lecture de ces phrases nous avons constaté encore une fois comment l’acquisition des composantes des **compétences générales** (voir chapitre 2) de

l'étudiant modifiait son discours.

Dans l'activité suivante intitulée **“Compléter le discours explicite par le discours implicite”** nous avons demandé aux étudiants de trouver le sens caché qui réside dans la critique de la conception de mode chez les français. 13 étudiants sur 13 ont réussi à trouver ce sens caché qui était de critiquer les jugements des valeurs de la société de son temps et du roi. Dans la dernière activité intitulée **“Hypothèses sur les causes et les conséquences des faits”** nous avons demandé aux étudiants la question suivante: *pourquoi les femmes n'ont de taille et de dents?* (une phrase tirée du texte). Tous les étudiants (13 étudiants sur 13) ont répondu à cette question. 11 réponses étaient identiques, ils pensaient que les femmes n'avaient pas de taille réelle à cause des changements brusques de mode pour les talons, et elle n'avait pas de dents parce qu'elles ne riaient plus. Cependant deux réponses étaient différentes des autres. Un étudiant avait écrit que ces femmes ne savaient pas s'exprimer intellectuellement et c'est-pourquoi elles étaient considérées comme invisibles, sans dents et sans taille. Un autre étudiant avait une autre hypothèse:

(...) *“on ne peut plus être sûr de la réalité ni de la taille exacte, ni des dents de ces femmes . C'est pourquoi ils n'ont ni dent ni taille.”* (la phrase originale de l'étudiant)

4.1.5 “recréer”

Dans la partie intitulée **“recréer”** nous avons posé trois questions aux étudiants. Dans la première question nous leur avons proposé de réécrire cette lettre en choisissant une autre perspective, soit la perspective d'une féministe, soit la perspective d'un créateur étranger vivant au XXI^{ème} siècle. 10 étudiants sur 13 ont répondu à cette question. 6 étudiants sur 10 ont choisi la perspective d'un créateur étranger et 4 étudiants ont choisi la perspective d'une féministe. 3 étudiants ont affirmé qu'ils n'ont pas pu écrire cette lettre faute de temps. Bien qu'ils fassent quelques fautes grammaticales qui ne perturbent pas la compréhension du discours, 9 sur 10 des apprenants ont réussi à écrire une lettre en respectant la consigne. Mais 1 étudiant n'a pas pu réussir à rédiger un texte sous forme d'une lettre.

Dans la deuxième activité de cette partie nous avons demandé aux étudiants de *changer le format rhétorique* et d'écrire un article de journal. La consigne était la suivante: *Rica, le héros des lettres persanes, devient un journaliste étranger et écrit ses impressions sur Paris*. 12 étudiants sur 13 ont réussi à écrire un texte sous forme d'un article de journal. Un étudiant qui n'a pas pu comprendre la consigne, a écrit un fait divers qui a eu lieu à Paris.

Dans la dernière activité de cette partie, notre but était *transférer le contenu* de cette lettre à *une autre échelle discursive*. De ce fait, nous leur avons demandé de se mettre à la place d'un français qui vient travailler à Istanbul et qui écrit une lettre à son ami pour parler de ses premiers impressions. 13 étudiants sur 13 ont réussi à écrire une lettre en leur mettant à la place d'un étranger.

4.1.6 Vers une compétence culturelle

Cette partie est la partie la plus importante de notre application. Car elle peut être considérée comme un processus de préparation à refaire notre enquête. Dans la partie intitulée "**culture générale**" les étudiants avaient 9 trous à remplir. 13 étudiants sur 13 ont réussi à dire que Montesquieu était l'un des écrivains le plus important du XVIII^{ème} siècle. 13 étudiants sur 11 ont pu citer *Les Lettres Persanes* et *l'Esprit des Lois* comme les œuvres les plus importantes de cet écrivain. 2 étudiants sur 13 ont pu seulement citer *Les lettres persanes*. 13 étudiants sur 13 ont affirmé que Montesquieu critiquait les mœurs de la société du XVIII^{ème} siècle par l'intermédiaire d'un persan. 12 étudiants sur 13 ont dit que Montesquieu utilisait un ton ironique en écrivant *Les lettres persanes*. Et finalement 13 étudiants sur 13 ont affirmé que cette œuvre était écrite sous forme de lettre.

Dans la deuxième activité qui sert à vérifier le **savoir socioculturel** des étudiants, 13 étudiants sur 13 ont pu dire que le XVIII^{ème} siècle était appelé aussi *le siècle des lumières*. 13 étudiants sur 13 ont réussi à trouver que l'orient était très à la mode en France au XVIII^{ème} siècle et 13 étudiants sur 13 ont pu citer le rationalisme comme l'un des visions de monde. 2 étudiants sur 13 ont ajouté aussi le positivisme. 11 étudiants sur 13 ont pu dire que les français ont commencé de chercher le bonheur

sur la terre et que l'église a commencé de perdre ses forces. Finalement 13 étudiants sur 13 ont dit que la révolution française en 1789 était l'événement le plus important du XVIII^{ème} siècle.

Dans la troisième activité intitulée **prise de conscience interculturelle** nous avons demandé aux étudiants de penser sur la mode de vie des français contemporains et celle de notre communauté et de noter les ressemblances et les différences entre ces deux communautés. Lorsque nous avons observé les réponses nous avons constaté que 11 étudiants sur 13 n'ont remarqué aucune ressemblance entre les deux communautés. Une étudiante a répondu en disant qu'elle ne connaissait pas la communauté française au point de faire une comparaison avec sa propre communauté. 12 étudiants sur 13 ont précisé que la communauté française est moins liée à la notion de famille que la communauté turque. 12 étudiants sur 13 ont dit que la communauté turque était beaucoup plus accueillante et familière entre ses membres que la communauté française. 3 étudiants sur 13 ont affirmé que: *la communauté turque est plus attachée à ce qui concerne le spirituel*. Quant aux ressemblances entre les deux communautés, 2 étudiants sur 13 ont pu trouver chacun, une ressemblance. Un étudiant a écrit la phrase suivante: " *Les deux communautés ont gagné leur indépendance après une révolution.*" Un autre étudiant a affirmé que *ces deux communautés se gouvernaient démocratiquement*.

Dans la quatrième activité intitulée **aptitudes pratiques et savoir-faire** nous avons demandé aux étudiants s'ils auraient quelques mots à dire dans un groupe francophone où le centre d'intérêt est la littérature. 12 sur 13 des étudiants ont répondu à cette question en disant qu'elles pourraient parler du XVIII^{ème} siècle en grandes lignes.

Dans la cinquième activité nous avons le but de tester **les aptitudes et les savoir-faire interculturels** des étudiants, de ce fait nous avons demandé aux étudiants d'écrire une lettre en se mettant à la place d'un turc qui se trouve à Paris. 13 étudiants sur 13 ont écrit une lettre courte qui traduisait les premières impressions d'un étranger. 13 sur 13 étudiants avaient écrit qu'ils étaient influencés des monuments qui se trouvaient à Paris. 11 étudiants sur 13 ont écrit la même phrase:

Les français ne sont pas souriants. Les deux autres phrases traduisaient l'influence du texte littéraire qu'ils avaient lu et observé:

” *Ici,c'est le berceau de la mode.* ”

“*La mode se change tout le temps*”

Dans la dernière activité notre objectif était de vérifier **le savoir-être** des futurs enseignants de langue étrangère. Dans cette optique nous leur avons demandé de se mettre à la place de Rica et d'écrire une lettre qui traduisait les impressions d'un étranger pessimiste et réactif envers cette communauté qu'il ne connaissait pas. Cette activité avait le but de montrer aux étudiants que les traits de la personnalité influençaient le processus de l'adaptation à une nouvelle communauté. 13 étudiants sur 13 ont réussi à écrire une lettre d'un ton pessimiste et réactif.

4.1.7 Enquête

Comme nous l'avons précisé au chapitre 4.1.1 nous avons donné la même enquête aux étudiants après la lecture du texte littéraire et l'application de notre modèle. Cette fois- ci, notre but est de vérifier si la lecture du texte littéraire et l'application de notre modèle a perfectionné les **compétences générales** chez l'apprenant. Voici les résultats:

Tableau 1

	Avant la lecture du texte littéraire	Après la lecture du texte littéraire
1.affir.	5 sur 13 oui	13 sur 13 oui
2.affir.	3 sur 13 oui	13 sur 13 oui
3.affir.	0 sur 13 oui	13 sur 13 oui
4.affir.	0 sur 13 oui	12 sur 13 oui
5. affir	0 sur 13 oui	12 sur 13 oui
6. affir	0 sur 13 oui	11 sur 13 oui
7. affir	1 sur 13 oui	11 sur 13 oui

D'après ces résultats nous constatons que:

Puisque la première affirmation et la deuxième affirmation consistaient à vérifier le **savoir encyclopédique** ou la **culture générale** des étudiants, nous voyons que la lecture du texte littéraire a amélioré le **savoir encyclopédique** en d'autres termes la **culture générale** des étudiants. Avant la lecture du texte littéraire 5 étudiants sur 13 avaient affirmé qu'” *ils n'avaient aucune difficulté à placer Montesquieu dans le XVIII^{ème} siècle.*”; cependant après la lecture du texte littéraire et l'application de notre modèle, tous les étudiants avaient pu développer cette composante des **compétences générales**. Il s'agissait du même résultat pour la deuxième affirmation car avant la lecture du texte littéraire 3 étudiants sur 13 avaient affirmé qu'ils pouvaient citer quelques œuvres importantes de Montesquieu et qu'elle pouvaient parler en grandes lignes sur l'originalité de ces œuvres. Pourtant après la lecture du texte littéraire ce nombre a augmenté et 13 étudiants sur 13 avaient cette connaissance.

Puisque la troisième, la quatrième et la cinquième affirmation consistaient à analyser le **savoir socioculturel** des apprenants, nous voyons que la lecture du texte littéraire a progressé chez l'apprenant cette composante des **compétences générales**. Car avant la lecture de ce texte littéraire aucun étudiant n'avait ce **savoir socioculturel**, parce que aucun étudiant n'a affirmé “*qu'il pouvait parler des événements sociales et politiques importants qui datent le XVIII^{ème} siècle*” mais après la lecture du texte littéraire 13 étudiants sur 13 avaient gagné cette compétence. Quant à la quatrième affirmation, avant la lecture du texte littéraire et l'application de notre modèle, aucun étudiant n'a dit “*qu'il pouvait présenter avec clarté et précision l'éveil de l'esprit philosophique en citant quelques noms importants*” cependant après la lecture du texte littéraire et l'application de notre modèle, nous constatons une progression. Car 12 étudiant sur 13 ont écrit *oui* pour cette affirmation. Finalement la cinquième affirmation, nous montre le même résultat. Avant la lecture du texte littéraire et l'application de notre modèle, aucun étudiant n'a affirmé qu'”*il pouvait présenter avec clarté et précision la sensibilité et le préromantisme en citant quelques noms importants et représentatifs.*” Mais après ce processus, 12 étudiants sur 13 ont dit *oui*

pour cette affirmation.

Nous avons placé la sixième affirmation pour vérifier **les aptitudes et savoir-faire** des étudiants. Les chiffres obtenus nous montrent que la lecture du texte littéraire et l'application de notre modèle avaient fait progresser cette compétence. Car avant la lecture du texte littéraire aucun étudiant n'a affirmé *“qu'il pouvait attirer l'attention de ses apprenants en s'appuyant sur ses lectures précédentes (par exemples les œuvres qui sont considérées comme les chef-d'œuvres représentatives du XVIII^{ème} siècle) pour les orienter à lire pour le simple plaisir ou pour s'y informer en détail sur le XVII^{ème}. siècle.”* Cependant après la lecture du texte littéraire et l'application de notre modèle, 11 étudiants sur 13 ont dit oui.

Nous nous sommes servis de la dernière affirmation pour tester le **savoir-être** des étudiants. Avant la lecture du texte littéraire et l'application de notre modèle, une étudiante a affirmé *qu'elle est consciente de quels rôles et fonctions d'intermédiaires culturel elle a besoin lors d'une activité interactive de classe reposant sur les ressemblances et les différences entre la culture cible et la culture d'origine, pour manifester une bonne maîtrise de gestion dans une classe de langue.* Cependant après la lecture du texte littéraire et l'application de la modèle en classe 11 étudiants sur 13 ont dit oui pour cette affirmation.

4.2 “La fille aux yeux d’or” Honoré de Balzac

Comme nous l'avons précédemment affirmé (voir chapitre 3) notre deuxième texte est un extrait de l'œuvre de Balzac intitulée « La fille aux yeux d'or ». Dans le chapitre 4.2 nous allons essayer d'observer et d'évaluer les réponses aux questions concernant le texte de Balzac.

4.2.1 Enquête sous forme des descripteurs des compétences selon les niveaux de langue du Cadre européen commun pour les langues

Avant la lecture du texte littéraire et l'application de notre modèle, nous avons donné 10 affirmations à dire simplement oui ou non, aux étudiants afin de vérifier leur connaissance de la **culture générale**, de leur **savoir socioculturel**, et de comprendre leur habileté pour **la prise de conscience interculturelle, pour les aptitudes**

pratiques et savoir-faire, pour les aptitudes et savoir-faire interculturels et pour **le savoir-être**. Cette enquête s'est répétée après la lecture du texte littéraire afin de contrôler le nécessité et l'utilité du discours littéraire pour la réalisation et le développement de ces nouvelles notions qui ont lieu dans le Cadre et qui sont d'ailleurs, tous, les composantes des **compétences générales**. De ce fait, les réponses données après la lecture du texte littéraire seront discutées dans la dernière partie de ce chapitre.

Notre première et deuxième affirmation était donnée pour découvrir **la culture générale** des étudiants:

1. "Je n'ai aucune difficulté à placer Balzac dans le XIX^{ème} siècle"

6 apprenants sur 13 ont dit *oui*.

2. "Je peux citer quelques œuvres importantes de Balzac et je peux parler en grandes lignes sur l'originalité de ces œuvres"

5 étudiants sur 13 ont dit *oui*.

"La troisième, la quatrième, la cinquième, la sixième, la septième affirmation étaient données pour découvrir **le savoir socioculturel** des étudiants:

3. "Je peux parler des événements sociaux et politiques importants qui datent le XIX^{ème} siècle"

4 sur 13 des étudiants ont dit oui.

4. "Je peux présenter avec clarté et précision le réalisme en citant quelques noms importants.

6 sur 13 des étudiants ont dit oui.

5. "Je peux présenter avec clarté et précision les autres courants littéraires du siècle comme le romantisme, le naturalisme et le symbolisme en citant quelques noms représentatifs et importants".

4 sur 13 des étudiants ont dit oui.

6.”Je n’ai aucune difficulté à connaître Eugène Delacroix comme un peintre important qui a vécu au XIX^{ème} Siècle”

1 étudiant sur 13 a dit oui.

7.” Je peux affirmer que “Dante et Virgile”est considéré comme l’œuvre la plus importante d’Eugène Delacroix.”

Aucun étudiant n’a dit oui.

La huitième et la neuvième affirmation étaient données aux étudiants pour découvrir les aptitudes et le savoir-faire des étudiants.

8. “Je peux expliquer aux apprenants que Eugène Delacroix avait une mission importante lors des travaux d’embellissent de Paris, lorsqu’ils établissent un rapport entre Balzac et Delacroix.”

Aucun étudiant n’a dit oui.

9. “Je peux attirer l’attention de mes apprenants en s’appuyant sur mes lectures littéraires précédentes, (par exemple les œuvres considérées comme les chefs d’œuvres représentatives du XIX^{ème} siècle) pour les orienter à lire pour le simple plaisir ou pour s’informer en détail sur le XIX^{ème} siècle”

2 étudiants ont dit oui.

10. “Je suis conscient de quel rôles et fonctions d’intermédiaire culturel j’aurai besoin lors d’une activité de classe interactive reposant sur les ressemblances et les différences entre la culture cible et la culture qui est propre aux apprenants et à moi-même, pour manifester une bonne maîtrise de gestion dans une classe de langue”

5 sur 13 des étudiants ont dit oui.

Comme nous l'avons affirmé précédemment nous redonnerons cette enquête après la lecture du texte littéraire et à fin de contrôler l'utilité et la nécessité du discours littéraire pour le développement des **compétences générales** des futurs enseignants de langue étrangère.

Après avoir réalisé cette enquête, nous avons donné 5 minutes aux étudiants pour la lecture et la compréhension du texte de Balzac. Après la lecture du texte, en premier lieu nous avons essayé de donner quelques informations sur l'écrivain et sur le peintre et nous avons cité des œuvres importantes de Balzac. En second lieu, nous avons présenté *La fille aux yeux d'or* et nous avons précisé l'importance de cette œuvre. Finalement nous avons présenté le XIX^{ème} siècle, en grandes lignes, avec ses événements importants et ses courants littéraires. Cela n'a duré que 15 minutes. Enfin nous avons demandé aux étudiants de relire le texte littéraire et après 5 minutes de lecture nous leur avons donné le livret que nous avons préparé. Ils avaient 20 minutes pour répondre aux questions.

4.2.2 l'interprétation

Dans la partie intitulée **le recensement du vocabulaire** aucun étudiant (13 étudiants sur 13) ne connaissait les mots "Mont-de-Piété", "bagatelles". A part ce mot, ils ont affirmé qu'ils n'ont pas eu des difficultés en déchiffrant le lexique du texte bien qu'il s'agisse d'un texte littéraire rédigé au XIX^{ème} siècle. Dans la partie "**Inventaires des connaissances grammaticales**", tous les étudiants ont affirmé qu'ils n'ont pas eu des difficultés à la compréhension de la structure des phrases. Dans la partie "**Mots-clés indicatifs d'un thème**" tous les étudiants ont répondu correctement à la question posée. Ils ont pu trouver tous les mots et les expressions qui indiquaient le double aspect de Paris. Dans la partie "**Eléments discursifs indicatifs d'un type d'échange**" 12 étudiants sur 13 ont affirmé que le narrateur était omniscient. Dans la partie intitulée "**Organisation du discours comme indication des intentions de l'auteur**"¹¹ sur 13 des étudiants ont trouvé tous les indicatifs satiriques utilisés par Balzac. Cependant deux étudiants n'ont pas pu répondre à cette question. Quant à l'activité suivante "**Définir le contexte à partir des données incomplètes**", 12 étudiants sur 13 ont pu imaginer cette situation et ils ont écrit ce qu'ils pensaient.

Leur discours était cohérent. Finalement dans la dernière activité **“Sélection des éléments rhétoriques”**, 13 étudiants sur 13 ont réussi à faire une comparaison entre la situation initiale et la situation finale du texte littéraire.

4.2.3 **“Elaborer un sens”**

Cette partie comprend de cinq sous-parties. Dans la partie **“Dissocier des unités thématiques”**, nous avons posé la question suivante: *Que pensez-vous de la vie attirante des grandes villes?* Tous les étudiants ont répondu à cette question. Ils ont réalisé un discours cohérent où ils ont utilisé le point de vue de Balzac pour Paris. Cependant ils ont parlé aussi des grandes villes en Turquie.

Dans la deuxième activité intitulée **“Associations thématiques sur répliques données”** les étudiants étaient en face de deux questions posées déjà dans le texte. 13 étudiants sur 12 ont répondu à ces deux questions. Notre première question était *“Que veulent-ils? De l’or ou du plaisir?”* Un étudiant a affirmé qu’il ne savait pas ce qu’ils voulaient les français. Cependant les 12 étudiants ont réussi à réaliser un discours cohérent où ils sont tous critiqué les jugements de valeurs des français. Dans la troisième partie **“Assortir, mettre en rapport des éléments donnés”** nous avons demandé aux étudiants de trouver les répliques qui appartenaient aux contextes différentes et dont le sens changeait selon ces contextes. Les phrases que nous avons écrites étaient tirées de notre texte. 13 étudiants sur 13 ont répondu à cette question. 12 étudiants ont pu trouver les deux bonnes réponses. Un étudiant n’a pu trouver qu’une bonne réponse. Dans la quatrième activité **“classer”**, ils devaient raisonner sur la question suivante: *“Pourquoi Balzac compare Paris avec l’enfer?”* 13 étudiants sur 13 ont répondu à cette question. 11 étudiants ont pu trouver deux raisons, 1 étudiant a pu trouver trois raisons et finalement un étudiant n’a pu trouver qu’une raison. Cependant le contenu de tous les discours des étudiants étaient cohérents car ils ont pu donner tous les indices que Balzac a utilisés en comparant Paris et l’enfer.

Finalement dans la dernière activité qui consistait à **“trouver les répétitions et les paraphrases dans un discours donné”** 9 étudiants sur 13 ont pu trouver toutes les

répétitions et les paraphrases utilisées par Balzac pour faire le portrait morale des parisiens.

4.2.4 "l'expression"

Dans la partie de "**L'expression**" nous avons posé trois questions aux étudiants. Dans la première question nous avons voulu qu'ils "**complètent le discours par une fin cohérente**". De ce fait nous avons demandé aux étudiants *d'imaginer une petite note écrite à Balzac par Eugène Delacroix après avoir lu cet extrait de Balzac*.¹³ étudiants sur 13 ont répondu à cette question. Nous avons remarqué que les étudiants se sont beaucoup amusés en écrivant cette petite note. Nous voulons partager quelques copies originales intéressantes.

"Je ne suis pas d'accord avec toi, mon chère. Tu fermes les yeux devant cette ville formidable et magnifique."

"Notre Paris, ce n'est pas comme ça, viens voir Paris de mon point de vue."

"Si tu veux, tu peux quitter cette ville"

Nous constatons qu'en écrivant cette petite note, les étudiants se sont éloignés des données du texte littéraire et ils ont commencé à utiliser leur savoir précédemment acquis sur Paris. Dans l'activité intitulée "**Compléter le discours explicite par le discours implicite**" nous avons posé la question suivante: *Que veut dire Balzac? Il n'y a là de vrai parent que le billet de mille francs, d'autre ami que le Mont-de-Piété?* 13 étudiants sur 13 ont répondu à cette question. Le discours de tous les étudiants étaient cohérents. Ils ont tous critiqué les jugements des valeurs des français de ce temps-là. 4 étudiants ont affirmé qu'ils constataient le même pourrissement dans la société où ils vivaient. Dans la dernière activité intitulée "**Hypothèses sur les causes et les conséquences des faits**" nous avons posé aux étudiants la question suivante: *"Pourquoi Balzac utilise-t-il tant d'adjectifs qui évoquent la couleur?"*. Tous les étudiants ont répondu à cette question. La réponse de 12 étudiants étaient identiques, telle que: *"Puisque Balzac écrit ce texte à un peintre, il utilise les adjectifs de couleurs pour bien s'exprimer. Cependant un étudiant a écrit que tout texte narratif contient des séquences descriptives."*

4.2.5 “recréer”

Dans la partie intitulée “**recréer**” nous avons posé trois questions aux étudiants. La première partie intitulée “**perspective différente**” nous avons proposé aux étudiants de *décrire Paris avec la perspective d’un étranger qui est venu en France en 1834*. 13 étudiants sur 13 ont pu produire un texte descriptif à partir des données du texte littéraire. Nous avons constaté qu’ils n’y ont rien ajouté de leur propre savoir sur Paris. .

Dans la deuxième activité de cette partie nous avons demandé aux étudiants de **changer le format rhétorique** et *d’écrire une petite strophe qui décrit Paris*.

11 étudiants nous ont affirmé qu’ils ne pouvaient jamais arriver à écrire une strophe et ils ont passé à la question suivante. Cependant une réponse a attiré notre attention. Tel que:

Paris, ville en or

Babylone nouvelle

Toutes les mœurs sont mortes

Enfer sur Terre vous appelle.

Dans la dernière activité de cette partie, notre but était **transférer le contenu** de ce texte à **une autre échelle discursive**. De ce fait, nous leur avons demandé d’abord de *se mettre à la place d’un écrivain célèbre qui vit à Istanbul, et après de décrire en quelques lignes Istanbul l’enfer et Istanbul le paradis*. Tous les étudiants ont répondu à cette question. Cependant tous les étudiants au lieu de produire un texte, ils ont répondu en dressant une liste.

4.2.6 Vers une compétence culturelle

Cette partie est la partie la plus importante de notre application. Car elle peut être considérée comme un processus de préparation à refaire l’enquête. Dans la partie intitulée “**culture générale**” les étudiants avaient 12 trous à remplir. 13 étudiants sur

13 ont réussi à dire que Balzac était l'un des écrivains le plus important du XIX^{ème} siècle. 12 étudiants sur 13 ont pu citer *Le Père Goriot* et *Eugénie Grandet* comme les œuvres les plus importantes de cet écrivain. 11 étudiants sur 13 ont affirmé que Balzac était considéré comme le maître du courant réaliste. Tous les étudiants ont pu écrire que Balzac critiquait les mœurs de la société parisienne du XIX^{ème} siècle. 13 étudiants sur 13 ont pu connaître Eugène Delacroix comme un peintre qui avait vécu au XIX^{ème} siècle. 11 étudiants sur 13 se sont rappelés du nom du fameux tableau intitulé *Dante et Virgile*. Et finalement tous les étudiants savaient que ce fameux peintre avait une mission importante dans les travaux d'embellissement de Paris.

Dans la deuxième activité qui sert à tester le **savoir socioculturel** des étudiants, 13 étudiants sur 13 ont pu dire que le XIX^{ème} siècle est un siècle riche par la diversité de sa littérature ainsi que ses régimes politiques. 12 étudiants sur 13 ont pu écrire le nom de Pierre et de Marie Curie étant des personnages qui ont fait des travaux sur le radium. 2 étudiants sur 13 ont pu se rappeler du nom de Leverrier qui a trouvé la planète de Neptun. Tous les étudiants ont pu dire que l'argent est devenu une notion très importante au XIX^{ème} siècle et il a fait modifier les jugements de valeurs de la société française.

Dans la troisième activité intitulée **prise de conscience interculturelle** nous avons posé la question suivante aux étudiants: "*Que pensez-vous du jugements des valeurs des gens qui vivent dans des métropoles?*". Tous les étudiants ont répondu à cette question. Lorsque nous avons observé les réponses, nous avons constaté que 12 étudiants sur 13 ont formé un discours qui critique les nouvelles valeurs des métropoles. Un étudiant a fait une comparaison entre Paris et la métropole où il vivait.

Dans la quatrième activité intitulée **aptitudes pratiques et savoir-faire** nous avons demandé aux étudiants s'ils auraient quelques mots à dire dans un groupe francophone où le centre d'intérêt était la peinture. Tous les étudiants ont affirmé qu'ils pouvaient parler d'Eugène Delacroix et de Picasso. 7 étudiants sur 13 ont affirmé qu'ils pouvaient citer aussi les noms des célèbres peintres turcs comme Bedri Rahmi Eyüboğlu (7 étudiants), Bedri Baykam (2 étudiants)

Dans la cinquième activité nous avons le but de tester **les aptitudes et les savoir-faire interculturels** des étudiants, de ce fait nous avons posé la question suivante aux étudiants: “ *Que pensez-vous des gens qui viennent aux métropoles pour gagner plus d’argent ? Est-ce que c’est un problème qui est propre à France?*” Tous les étudiants ont répondu à cette question. Lorsque nous avons observé les réponses, nous avons constaté que les étudiants ont parlé aussi de la communauté turque qui vivait aussi les mêmes problèmes causées par l’immigration interne.

Dans la dernière activité notre objectif était de tester **le savoir-être** des futurs enseignants de langue étrangère. Dans cette optique nous leur avons demandé de se mettre à la place d’un étudiant étranger qui est venu en France et qui est face à une communauté dont les valeurs de jugement et la mode de vie sont très différents par rapport aux siennes. Et nous avons demandé la question suivante:”*Selon vous quels traits de votre personnalité vous aideront pour communiquer sans problème avec cette nouvelle communauté dans laquelle vous devez rester 4 mois?* Tous les futurs enseignants de langue étrangère ont répondu à cette question. 13 étudiants sur 13 ont mis sur la liste (au premier rang) “*être tolérant*”. 11 étudiants sur 13 ont utilisé les adjectifs suivants:”un caractère amicale”, “être dépouillé de mes *préjugés*”, “*avoir de l’empathie*”. 10 étudiants ont affirmé qu’ils doivent être “*diplomatique*”, “*polis*”, “*optimiste*”, “*calme*”. 8 étudiants ont dit qu’il faut être “*courageux*”. 6 étudiants ont souligné l’importance d’être “*respectueux*”.

4.2.7 Enquête

Comme nous l’avons précisé au chapitre 4.1.1. nous avons donné la même enquête aux étudiants après la lecture du texte littéraire et l’application de notre modèle. Cette fois- ci, notre but est de vérifier si la lecture du texte littéraire et l’application de notre modèle a perfectionné les **compétences générales** chez l’apprenant. Voici les résultats:

Tableau 2

	Avant la lecture du texte littéraire	Après la lecture du texte littéraire
1.affir.	6 oui	13 oui
2.affir.	5 oui	10 oui
3.affir.	4 oui	10 oui
4.affir.	6 oui	12 oui
5. affir	4 oui	11 oui
6. affir	1 oui	12 oui
7. affir	aucun oui	12 oui
8.affir.	aucun oui	12 oui
9. affir	2 oui	11 oui
10. affir	5 oui	11 oui

D'après ces résultats nous constatons que:

Puisque la première affirmation et la deuxième affirmation consistaient à vérifier le **savoir encyclopédique** ou le **culture générale** des étudiants, nous voyons que la lecture du texte littéraire a amélioré le **savoir encyclopédique** en d'autres termes le **culture générale** des étudiants. Avant la lecture du texte littéraire 6 étudiants sur 13 avaient affirmé qu'” ils n'avaient aucune difficulté à placer Balzac dans le XIX^{ème} Siècle.”; cependant après la lecture du texte littéraire et l'application de notre modèle, les chiffres nous montrent que **tous** les étudiants avaient fait une progression. Il s'agissait du même résultat pour la deuxième affirmation car avant la lecture du texte littéraire 5 étudiants sur 13 avaient affirmé qu'ils pouvaient citer deux œuvres importantes de Balzac et qu'elle pouvaient parler en grandes lignes sur l'originalité de ces œuvres. Pourtant après la lecture du texte littéraire ce nombre a augmenté et 10 étudiants avaient affirmé qu'ils avaient cette connaissance.

La troisième, la quatrième, la cinquième, la sixième et la septième affirmation consistaient à vérifier le **savoir socioculturel**. Nous voyons que les étudiants ont fait une progression. Car avant la lecture de ce texte littéraire aucun étudiant n'avait ce

savoir socioculturel, car au départ 4 étudiants avaient affirmé *“qu’ils pouvaient parler des événements sociaux et politiques importants qui datent le XIX^{ème} siècle”* mais après la lecture du texte littéraire 10 étudiants sur 13 avaient gagné cette compétence. Quant à la quatrième affirmation, avant la lecture du texte littéraire et l’application de notre modèle, 6 étudiants ont dit *“qu’ils pouvaient présenter avec clarté et précision le réalisme en citant quelques noms importants”* cependant après la lecture du texte littéraire et l’application de notre modèle, nous constatons un développement. Car 12 étudiant sur 13 ont écrit oui pour cette affirmation. La cinquième affirmation, nous montre le même résultat. Avant la lecture du texte littéraire et l’application de notre modèle, 5 étudiants ont affirmé *qu’“il pouvaient présenter avec clarté et précision les autres courants littéraires du siècle comme le romantisme, le naturalisme et le symbolisme en citant quelques noms importants et représentatifs.”* Mais après le processus de ce travail, les chiffres nous montrent (11 étudiants sur 13) que les étudiants se sont progressés. La sixième affirmation nous montre aussi **le savoir socioculturel** des étudiants. Avant la lecture du texte littéraire et l’application de notre modèle, un seul étudiant a affirmé *qu’il n’avait aucune difficulté à connaître Eugène Delacroix comme un peintre important qui a vécu au XIX^{ème} siècle.* Cependant après la lecture du texte littéraire et l’application de notre modèle, les chiffres nous montrent (12 étudiants) une progression. Quant à la dernière affirmation qui sert à vérifier **le savoir socioculturel**, notre affirmation était la suivante: *“Je peux affirmer que Dante et Virgile est considéré comme l’œuvre la plus importante d’Eugène Delacroix”* Le résultat est frappant. Avant la lecture du texte littéraire et l’application de notre modèle, aucun étudiant ne savait le nom de ce tableau. Cependant après la lecture du texte littéraire et l’application de notre modèle, 12 étudiants connaissaient déjà cette œuvre.

La neuvième affirmation était placée pour vérifier **les aptitudes et savoir-faire** des étudiants. Les chiffres obtenus nous montrent que la lecture du texte littéraire et l’application de notre modèle avaient fait progresser cette compétence chez les étudiants. Car avant la lecture du texte littéraire 9 étudiants cependant après la lecture du texte littéraire et l’application de notre modèle, 11 étudiants ont affirmé *“qu’ils pouvaient attirer l’attention de ses apprenants en s’appuyant sur ses lectures*

précédentes (par exemples les œuvres qui sont considérées comme les chef-d'œuvres représentatives du XIX^{ème} siècle) pour les orienter à lire pour le simple plaisir ou pour s'y informer en détail sur le XIX^{ème} siècle.”

Nous nous sommes servis de la dernière affirmation pour vérifier le **savoir-être** des étudiants. Avant la lecture du texte littéraire et l'application de notre modèle, **5** étudiants ont affirmé *qu'ils sont conscients de quels rôles et fonctions d'intermédiaires culturel ils ont besoin lors d'une activité interactive de classe reposant sur les ressemblances et les différences entre la culture cible et la culture d'origine, pour manifester une bonne maîtrise de gestion dans une classe de langue.* Cependant après la lecture du texte littéraire et l'application de la modèle en classe, ce nombre a augmenté jusqu'à **13** étudiants.

4.3 “La fée carabine” Daniel Pennac

Comme nous l'avons précédemment affirmé (voir chapitre 3) notre deuxième texte est un extrait de l'œuvre de Pennac intitulée « La fée Carabine ». Dans le chapitre 4.3 nous allons essayer d'observer et d'évaluer les réponses aux questions concernant le texte de Pennac.

4.3.1 Enquête sous forme des descripteurs des compétences selon les niveaux de langue du Cadre européen commun pour les langues

Avant la lecture du texte littéraire et l'application de notre modèle, nous avons donné 9 affirmations à dire simplement oui ou non, aux étudiants afin de découvrir leur connaissance de la **culture générale**, de leur **savoir socioculturel**, et de comprendre leur habileté pour **la prise de conscience interculturelle, pour les aptitudes pratiques et savoir-faire, pour les aptitudes et savoir-faire interculturels** et pour **le savoir-être**. Cette enquête s'est répétée après la lecture du texte littéraire afin de contrôler le nécessité et l'utilité du discours littéraire pour la réalisation et le développement de ces nouvelles notions qui ont lieu dans le Cadre et qui sont d'ailleurs, tous, les composantes des **compétences générales**. De ce fait, les réponses données après la lecture du texte littéraire seront discutées dans la dernière partie de ce chapitre.

Notre première et deuxième affirmation était donnée pour découvrir leur **culture générale**:

1. "Je n'ai aucune difficulté à placer Pennac dans le XX^{ème} siècle"

Aucun apprenant ne connaissait Pennac.

2. "Je peux citer quelques œuvres importantes de Pennac et je peux parler en grandes lignes sur l'originalité de ces œuvres"

Aucun étudiant n'a dit oui.

"La troisième, la quatrième, la cinquième, la sixième affirmation étaient données pour découvrir le **savoir socioculturel** des étudiants:

3. "Je peux parler des événements sociales et politiques importants qui datent le XX^{ème} Siècle"

6 étudiants sur 13 ont dit oui.

4. "Je peux présenter avec clarté et précision les mouvements ou les courants littéraires importants du siècle comme l'existentialisme, la surréalisme ou l'unanimisme en citant quelques noms importants.

6 étudiants sur 13 ont dit oui.

5. "Je n'ai aucune difficulté à connaître Belleville comme l'un des quartiers de Paris".

4 étudiants sur 13 ont dit oui.

6. "Je peux donner quelques renseignements importants pour Belleville en raison de faciliter la compréhension du texte littéraire. (par exemple dire que Belleville est un quartier d'immigrés)

4 étudiants sur 13 ont dit oui.

La septième et la huitième affirmation étaient données aux étudiants pour découvrir les **aptitudes et le savoir-faire interculturels** des étudiants.

7. “Je peux attirer l’attention de mes apprenants en s’appuyant sur mes lectures littéraires précédentes, (par exemple les œuvres considérées comme les chefs d’œuvres représentatives du XX^{ème} siècle) pour les orienter à lire pour le simple plaisir ou pour s’informer en détail sur le XX^{ème} siècle”

4 étudiants sur 13 ont dit oui.

8.” Je peux attirer l’attention de mes apprenants en s’appuyant sur mes lectures de journaux, de magazines précédentes ou en s’appuyant sur des films ou de programmes de télévision précédemment suivis, pour les orienter à lire pour le simple plaisir ou pour s’informer en détail sur le XX^{ème} siècle, et pour les sensibiliser aux valeurs, aux croyances, aux attitudes de la communauté dont ils apprennent la langue, et leur aider donc lors du développement d’une personnalité interculturelle.

3 étudiants sur 13 ont dit oui.

9. “Je suis conscient de quel rôles et fonctions d’intermédiaire culturel j’aurai besoin lors d’une activité de classe interactive reposant sur les ressemblances et les différences entre la culture cible et la culture qui est propre aux apprenants et à moi-même, pour manifester une bonne maîtrise de gestion dans une classe de langue”

4 étudiants sur 13 ont dit oui.

Comme nous l’avons affirmé précédemment nous redonnerons cette enquête après la lecture du texte littéraire afin de contrôler l’utilité et la nécessité du discours littéraire pour le développement des **compétences générales** des futurs enseignants de langue étrangère..

Après avoir fait cette enquête, nous avons donné 5 minutes aux étudiants pour la lecture et la compréhension du texte de Pennac. Après la lecture du texte, en premier

lieu nous avons essayé de donner quelques informations sur Daniel Pennac et nous avons cité les noms de ses œuvres. En second lieu, nous avons essayé de parler sur l'originalité de *La fée Carabine*. Finalement nous avons présenté Belleville comme l'un des quartiers de Paris. Cette séance n'a duré que 10 minutes. Enfin nous avons demandé aux étudiants de relire le texte littéraire et après 5 minutes de lecture nous leur avons donné le livret que nous avons préparé. Ils avaient 20 minutes pour répondre aux questions.

4.3.2 L'interprétation

Dans la partie intitulée **le recensement du vocabulaire** aucun étudiant ne connaissait le mot "disséminé". Cependant cette inconnissance n'a pas influencé la compréhension du texte littéraire. Dans la partie "**Inventaires des connaissances grammaticales**", tous les étudiants ont affirmé que les phrases étaient très courtes et que la structure des phrases étaient très faciles à comprendre. Dans la partie "**Mots-clés indicatifs d'un thème**" tous les étudiants ont répondu correctement à la question posée. Ils ont pu trouver tous les mots et les expressions qui indiquaient la situation difficile dans laquelle se trouvait la vieille dame. Dans la partie "**Eléments discursifs indicatifs d'un type d'échange**" Tous les étudiants ont pu trouver la fonction du narrateur par rapport à son texte. Dans la partie intitulée "**Organisation du discours comme indication des intentions de l'auteur**"¹¹ étudiants sur 13 ont trouvé tous les indicatifs ironiques que Pennac a utilisés en décrivant le verglas; 13 étudiants sur 13 ont pu trouver tous les indicatifs ironiques que Pennac a utilisés en décrivant la situation de la vieille dame; 10 étudiants sur 13 ont pu trouver tous les indicatifs ironiques que Pennac a utilisés en décrivant le blondinet. Quant à l'activité suivante intitulée "**Définir le contexte à partir des données incomplètes**", nous avons posé la question suivante: "*Qui peut être ce petit qui va à la boulangerie avec son chien épileptique*"¹² étudiants sur 13 ont pu imaginer cette situation et ils ont écrit ce qu'ils pensaient sur ce petit garçon. Finalement dans la dernière activité intitulée "**Sélection des éléments rhétoriques**", nous avons demandé aux étudiants d'indiquer le schéma narratif du texte littéraire. 13 étudiants sur 13 ont réussi à trouver la situation initiale, la situation finale et le tournant narratif tandis que 3

étudiants sur 13 n'ont pas pu trouver le tournant narratif.

4.3.3 “Elaborer un sens”

Cette partie comprend de cinq sous-parties. Dans la partie intitulée “**Dissocier des unités thématiques**”, nous leur avons demandé de trouver les indices qui marquaient *l'indifférence des gens et la violence*. Tous les étudiants ont pu trouver ces indices et ils les ont écrit sous la forme d'un liste.

Dans la deuxième activité intitulée “**Associations thématiques sur répliques données**” nous avons demandé aux étudiants *d'imaginer le dialogue intérieur de la vieille dame*. Tous les étudiants ont réussi d'imaginer le dialogue intérieur de la vieille dame. Tous les discours qu'ils ont produits étaient cohérents. Dans la troisième partie intitulée “**Assortir, mettre en rapport des éléments donnés**” nous avons demandé aux étudiants de trouver les répliques qui appartenaient aux contextes différentes et dont le sens changeait selon ces contextes. Les phrases étaient tous tirées du texte. 13 étudiants sur 13 ont répondu à cette question. 12 étudiants ont pu trouver les deux bonnes réponses. Un étudiant n'a pu trouver qu'une bonne réponse. Dans la quatrième activité intitulée “**classer**”, ils devaient raisonner sur la question suivante: “*Pourquoi Pennac a personnifié le verglas?*” 10 étudiants sur 13 ont répondu à cette question. 9 étudiants ont pu trouver deux raisons, 1 étudiant n'a pu trouver qu'une raison.

Finalement dans la dernière activité qui consistait à “**trouver les répétitions et les paraphrases dans un discours donné**” 10 étudiants sur 13 ont pu trouver tous les *éléments répétitifs utilisés par le narrateur pour prouver l'indifférence de l'inspecteur de police*. Cependant 3 étudiants n'ont pu trouver que deux indices.

4.3.4 ” L'expression”

Dans la partie de “**L'expression**” nous avons posé trois questions aux étudiants. Dans la première question nous avons voulu qu'ils “**complètent le discours par une fin cohérente**”. De ce fait nous avons demandé aux étudiants de compléter la phrase suivante : “*Mais il n'aimait pas trop les vieux, il les trouvait vaguement sales*” Tous

les étudiants ont répondu à cette question. Après avoir observé les réponses nous avons remarqué que tous les étudiants ont pu produire un discours cohérent. Ses phrases reflétaient clairement l'état d'âme de la police.

Dans l'activité intitulée "**Compléter le discours explicite par le discours implicite**" nous avons posé la question suivante: *Pourquoi l'auteur établit une comparaison entre le verglas et la carte d'Afrique*. 10 étudiants sur 13 ont répondu à cette question. Cependant tous les dix étudiants qui ont répondu à cette question, en disant que le verglas symbolisait la figure glaciale des passants dans la rue. Dans la dernière activité intitulée "**Hypothèses sur les causes et les conséquences des faits**" nous avons posé aux étudiants la question suivante: " *Que pensez-vous de la vie quotidienne à Belleville*". Tous les étudiants ont répondu à cette question. Le point commun dans toutes les réponses était la précision du **danger** dans ce quartier.

4.3.5 "recréer"

Dans la partie intitulée "**recréer**" nous avons posé trois questions aux étudiants. Dans la première partie intitulée "**perspective différente**" nous avons proposé aux étudiants de *réécrire la scène où la vieille dame essaye de marcher avec la perspective du petit enfant*. 10 apprenants ont pu répondre à cette question. Le point commun de ces réponses était d'insistance sur l'état malheureux du petit enfant. En d'autres termes les étudiants ont pensé que le petit enfant était malheureux en regardant la vieille dame marcher bien qu'il n'y avait aucune indice sur l'état d'âme du petit enfant sur le texte de Pennac.

Dans la deuxième activité de cette partie nous avons demandé aux étudiants de **changer le format rhétorique** et de *transformer le discours littéraire à un fait divers*. Tous les étudiants ont pu produire un discours sous la forme d'un fait divers. Le point commun dans les discours des étudiants est la précision de l'existence du danger dans ce quartier. Dans la troisième activité intitulée "**transférer un contenu à une autre échelle discursive**" nous avons demandé aux apprenants d'imaginer la suite de l'histoire suivante: "*C'est l'hiver à Istanbul. Il neige. Une vieille dame essaye de marcher sur des plaques de verglas*" Tous les apprenants ont répondu à

cette question. Le point commun dans tous les discours produits par les étudiants est l'existence d'une ou de plusieurs personnes qui aidaient la vieille dame.

4.3.6 Vers une compétence culturelle

Cette partie est la partie la plus importante de notre application. Car elle peut être considérée comme un processus de préparation à refaire l'enquête. Dans la partie intitulée "**culture générale**" les étudiants avaient 6 trous à remplir. 13 étudiants sur 13 ont réussi à dire que Pennac était l'un des écrivains le plus important du XX^{ème} siècle. 13 étudiants sur 13 ont pu citer *La fée Carabine* comme l'un des œuvres les plus importantes de cet écrivain. 11 étudiants sur 13 ont affirmé que Pennac était considéré comme l'observateur le plus attentif de Paris. Tous les étudiants ont pu écrire que Pennac raisonnait sur la vie de la société parisienne avec un ton ironique.

Dans la deuxième activité qui sert à vérifier le **savoir socioculturel** des étudiants, ils avaient 5 trous à remplir. 13 étudiants sur 13 ont pu dire que Belleville est l'un des quartiers de Paris. Tous les étudiants ont affirmé que la violence y résidait. Finalement ils ont dit que l'existence de la violence était la cause de l'indifférence des uns envers les autres.

Dans la troisième activité intitulée **prise de conscience interculturelle** nous avons posé la question suivante aux étudiants: "*Après avoir lu cet extrait, quelles différences et quelles ressemblances constatez-vous entre la culture française et votre propre culture?*". Tous les étudiants ont répondu à cette question. Lorsque nous avons observé les réponses nous avons constaté qu'ils ont précisé tous la violence comme la seule ressemblance.

Dans la quatrième activité intitulée **aptitudes pratiques et savoir-faire** nous avons demandé aux étudiants la question suivante: "*Quels liens établissez-vous entre la violence et l'interculturalité?*" 13 étudiants sur 13 ont répondu à cette question. Leur discours était cohérent. Voici des exemples intéressants: (les copies originales)

“Avec l’éducation tout peut s’améliorer”

“La manque de la connaissance de la culture peut provoquer la violence”

“Comme les personnes venant des autres cultures ne sont pas vues comme citoyen au premier degré, les conditions les obligent à être violent”

Dans la cinquième activité nous avons le but de tester **les aptitudes et les savoir-faire interculturels** des étudiants, de ce fait nous avons posé la question suivante aux étudiants: *“ Vous êtes le troisième personnage sur “le trottoir d’en face”, quel rôle avez-vous dans cet extrait?”* Tous les étudiants ont répondu à cette question. Lorsque nous avons observé les réponses nous avons constaté un point commun dans tous les discours des étudiants: *ce troisième personnage aidait la vieille dame pour marcher.*

Dans la dernière activité notre objectif était de vérifier **le savoir-être** des futurs enseignants de langue étrangère. Dans cette optique nous leur avons demandé de se mettre à la place d’un étudiant étranger qui vit à Belleville. Et nous avons posé la question suivante: *Selon vous quels traits de la personnalité peuvent perturber le processus de votre adaptation à Belleville?* Tous les étudiants ont répondu à cette question. Et nous avons demandé la question suivante: *“Selon vous quels traits de votre personnalité vous aideront pour communiquer sans problème avec cette nouvelle communauté dans laquelle vous devez rester 4 mois?”*

Dans la cinquième activité nous avons le but de tester **les aptitudes et les savoir-faire interculturels** des étudiants, de ce fait nous avons posé la question suivante aux étudiants: *“ Que pensez-vous des gens qui viennent aux métropoles pour gagner plus d’argent ? Est-ce que c’est un problème qui est propre à France?”* Tous les étudiants ont répondu à cette question. Lorsque nous avons observé les réponses nous avons constaté que les étudiants ont dit que la communauté turque vivait aussi les mêmes problèmes causées par l’immigration interne.

Dans la dernière activité notre objectif était de tester **le savoir-être** des futurs enseignants de langue étrangère. Dans cette optique nous leur avons demandé de se

mettre à la place d'un étudiant étranger qui est venu en France et qui est face à une communauté dont les valeurs de jugement et la mode de vie sont très différents par rapport aux siennes. Et nous avons demandé la question suivante: "Selon vous quels traits de votre personnalité vous aideront pour communiquer sans problème avec cette nouvelle communauté dans laquelle vous devez rester 4 mois? Tous les futurs enseignants de langue étrangère ont répondu à cette question. 13 étudiants sur 13 ont mis sur la liste (au premier rang) "être traditionaliste". 10 étudiants sur 13 ont utilisé les adjectifs suivants: "être intolérant", "être timide", "être peureux". 1 étudiant a affirmé en disant qu'il aura sûrement des de graves problèmes d'adaptation. Un étudiant a dit que "être violent va perturber mon processus de l'adaptation."

4.3.7 Enquête

Comme nous l'avons précisé au chapitre 4.1.1. nous avons donné la même enquête aux étudiants après la lecture du texte littéraire et l'application de notre modèle. Cette fois-ci, notre but est de vérifier si notre modèle a pu perfectionner les **compétences générales** chez le futur enseignant de langue étrangère. Voici les résultats:

Tableau 3

	Avant la lecture du texte littéraire	Après la lecture du texte littéraire
1.affir.	aucun oui	13 oui
2.affir.	aucun oui	11 oui
3.affir.	6 oui	9 oui
4.affir.	6 oui	9 oui
5. affir	4 oui	11 oui
6. affir	4 oui	10 oui
7. affir	5 oui	13 oui
8.affir.	3 oui	9 oui
9. affir	4 oui	8 oui

D'après ces résultats nous constatons que:

Puisque la première affirmation et la deuxième affirmation consistaient à vérifier le **savoir encyclopédique ou la culture générale** des étudiants, nous voyons que la lecture du texte littéraire et l'application de notre modèle a amélioré le **savoir encyclopédique** en d'autres termes **la culture générale** des étudiants. Avant la lecture du texte littéraire aucun étudiant ne connaissait Pennac mais après ce travail 13 étudiants sur 13 ont affirmé qu'" *ils n'avaient aucune difficulté à placer Pennac dans le XX^{ème} siècle.*" Il s'agissait du même résultat pour la deuxième affirmation car avant la lecture du texte littéraire aucun étudiant n'avait affirmé qu'il pouvait citer quelques œuvres importantes de Pennac et qu'il pouvait parler en grandes lignes sur l'originalité de ces œuvres. Pourtant après la lecture du texte littéraire et l'application de notre modèle 11 étudiants avaient affirmé qu'ils avaient cette connaissance.

Puisque la troisième, la quatrième, la cinquième et la sixième affirmation consistaient à tester le **savoir socioculturel** des apprenants, d'après les chiffres que nous avons obtenus, nous voyons que la lecture du texte littéraire et l'application de notre modèle a perfectionné chez l'apprenant cette composante des **compétences générales**. Car avant la lecture de ce texte littéraire, 6 étudiants sur 13 avaient dit qu'ils pouvaient parler des événements sociaux et politiques importants qui dataient le XX^{ème} siècle. Mais après notre travail, nous voyons que ce chiffre a augmenté; car 9 étudiants sur 13 ont affirmé qu'ils avaient cette compétence. Pour la quatrième affirmation 6 étudiants sur 13 ont affirmé qu'ils pouvaient présenter avec clarté et précision les mouvements ou les courants littéraires importants du siècle comme l'existentialisme, le surréalisme ou l'unanimisme en citant quelques noms importants et représentatifs. Cependant après la lecture du texte littéraire et l'application de notre modèle, 9 étudiants sur 13 ont dit qu'ils avaient cette compétence. Pour la cinquième affirmation, 4 étudiants sur 13 ont affirmé *qu'ils n'avaient aucune difficulté à connaître Belleville comme l'un des quartiers de Paris*. Cependant après la lecture du texte littéraire et l'application de notre modèle 11 étudiants sur 13 ont dit qu'ils avaient cette connaissance. Avant la lecture du texte littéraire et

l'application de notre modèle, 4 étudiants sur 13 ont dit qu'ils pouvaient *donner quelques renseignements importants sur Belleville en raison de faciliter la compréhension du texte littéraire. (par exemple dire que Belleville est un quartier d'immigrés)* Pour cette sixième affirmation, 10 étudiants sur 13 ont affirmé qu'ils ont eu cette connaissance après l'application de notre modèle. Mais il faut souligner que la sixième affirmation reflète à la fois le **savoir socioculturel** (*avoir des connaissances sur Belleville*) et **les aptitudes et les savoir-faire** (*utiliser les connaissances pour la compréhension du texte littéraire*) des étudiants.

La septième et la huitième affirmation prennent leur place pour vérifier **les aptitudes et les savoir-faire** des étudiants. Pour la septième affirmation 5 étudiants sur 13 ont dit qu'ils *pouvaient attirer l'attention de leurs apprenants, en s'appuyant sur leurs lectures littéraires précédentes, (par exemple les œuvres qui sont considérées comme les chefs d'œuvres représentatives du XX^{ème} siècle), pour les orienter à lire pour le simple plaisir ou pour s' informer en détail sur le XX^{ème} siècle.* Pour la huitième affirmation 3 étudiants sur 13 ont dit qu'ils pouvaient *attirer l'attention de ses apprenants, en s'appuyant sur ses lectures de journaux, de magazines précédentes ou en s'appuyant sur des films ou des programmes de télévision précédemment suivis, pour les orienter à lire pour le simple plaisir ou pour s'informer en détail sur le XX^{ème} siècle, et pour les sensibiliser aux valeurs, aux croyances, aux attitudes de la communauté dont ils apprennent la langue, et leur aider donc lors du développement d'une personnalité interculturels.*

Après la lecture du texte littéraire et l'application de notre modèle, pour la septième affirmation 13 étudiants sur 13 et pour la huitième affirmation, 9 étudiants sur 13 ont affirmé qu'ils ont perfectionné cette composante de leurs compétences générales.

Nous nous sommes servis de la dernière affirmation pour tester le **savoir-être** des étudiants. Avant la lecture du texte littéraire et l'application de notre modèle, 4 étudiants ont affirmé *qu'ils étaient conscients de quels rôles et fonctions d'intermédiaires culturel ils avaient besoin lors d'une activité interactive de classe reposant sur les ressemblances et les différences entre la culture cible et la culture d'origine, pour manifester une bonne maîtrise de gestion dans une classe de langue.*

Cependant après la lecture du texte littéraire et l'application de la modèle en classe 8 étudiants sur 13 ont développé cette compétence.

Les résultats que nous avons obtenus nous montrent que par l'intermédiaire du discours littéraire, nous pouvons perfectionner toutes les composantes des **compétences générales** chez les étudiants.

Pour le premier texte littéraire (*Lettres Persanes*) les pourcentages sont les suivantes:

Tableau 4

	Avant la lecture du texte littéraire	Après la lecture du texte littéraire	Compétence
1.affir.	38%100	100%100	Culture générale
2.affir.	23%100	100%100	Culture générale
3.affir.	0%100	100%100	Savoir socioculturel
4.affir.	0 %100	92%100	Savoir socioculturel
5. affir	0 %100	92%100	Savoir socioculturel
6. affir	0 %100	84%100	Les aptitudes et savoir-faire
7. affir	7%100	84%100	Savoir-être

D'après le deuxième texte (*La fille aux yeux d'or*):

Tableau 5

	Avant la lecture du texte littéraire	Après la lecture du texte littéraire	Compétence
1.affir.	46%100	100%100	Culture générale
2.affir.	38%100	76%100	Culture générale
3.affir.	30%100	76%100	Savoir socioculturel
4.affir.	46%100	92%100	Savoir socioculturel
5. affir	30%100	84%100	Savoir socioculturel
6. affir	7%100	92%100	Savoir socioculturel
7. affir	0%100	92%100	Savoir socioculturel
8.affir.	0%100	92%100	Aptitudes et savoir-faire
9. affir	15%100	84%100	Aptitudes et savoir-faire
10. affir	38%100	84%100	Savoir-être

D'après le troisième texte (*La fée carabine*):

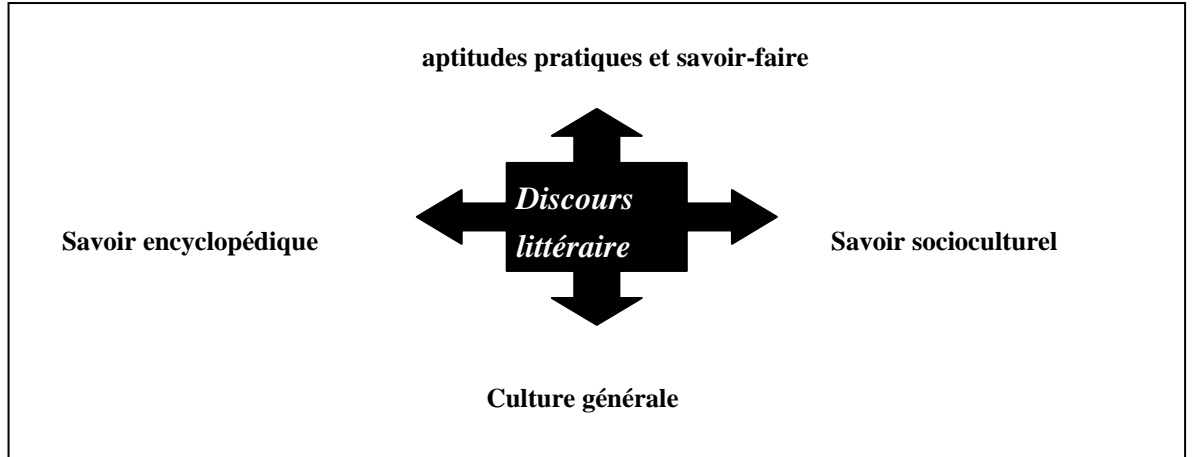
Tableau 6

	Avant la lecture du texte littéraire	Après la lecture du texte littéraire	Compétences
1.affir.	0%100	100%100	Culture générale
2.affir.	0%100	84%100	Culture générale
3.affir.	46%100	69%100	Savoir socioculturel
4.affir.	46%100	69%100	Savoir socioculturel
5. affir	30%100	84%100	Savoir socioculturel
6. affir	30%100	76%100	Savoir socioculturel
7. affir	38%100	100%100	Aptitudes et savoir-faire
8.affir.	23%100	69%100	Aptitudes et savoir-faire
9. affir	30%100	61%100	Savoir-être

Les chiffres nous montrent clairement qu'on peut profiter du discours littéraire pour perfectionner toutes les composantes des compétences générales chez les futurs enseignants des langues étrangères. Le schéma ci-dessous montre clairement les rapports existant entre le discours littéraire et les compétences générales.

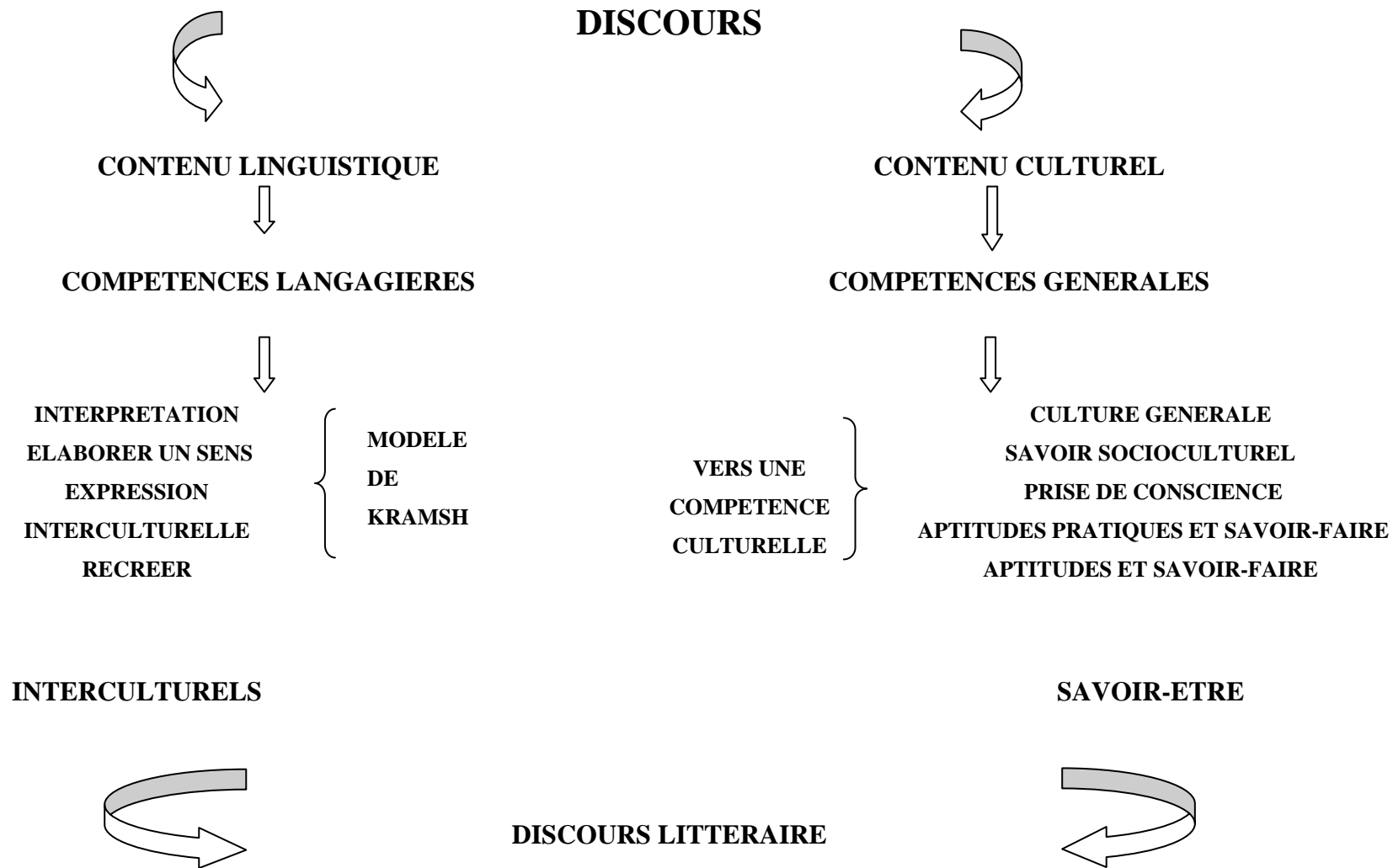
Schéma 2

Discours littéraire et les composantes des compétences générales



Comme nous l'avons précédemment souligné, il faut créer un équilibre entre les compétences communicatives langagières et les compétences générales au cours de l'acquisition d'une langue étrangère. Dans cette optique, on peut profiter du discours littéraire en élaborant les programmes d'enseignement. De ce point de vue, le schéma ci-dessous peut nous montrer les relations entre les discours littéraire et l'acquisition de ces compétences.

Schéma 3
Discours et les compétences



CONCLUSION

Pour conclure nous voulons retourner à notre introduction afin de voir si nous avons pu trouver une réponse à nos deux questions posées dès le commencement de notre recherche.

Rappelons-nous d'abord de notre première question: **”Comment on peut perfectionner la compétence discursive chez le futur enseignant de langue étrangère?”** Dans cette étude consacrée à l'acquisition de la **compétence discursive** chez les futurs enseignants de langue étrangère dans le cursus de FLE en Turquie, nous espérons d'avoir présenté au moins le **contenu culturel** nécessaire pour l'acquisition et le perfectionnement de cette **compétence discursive**. Mais comme la production et la compréhension d'un discours nécessitent à la fois, l'existence des **compétences communicatives langagières** et des **compétences générales** chez l'utilisateur de langue, notre étude s'était limitée à l'acquisition et au perfectionnement des composantes des **compétences générales** chez le futur enseignant de langue étrangère. Il serait intéressant d'observer aussi **les compétences communicatives langagières** des étudiants pour aboutir à une entièreseté dans notre étude. Cependant nous avons décidé de laisser cette recherche concernant l'acquisition et le perfectionnement des **compétences communicatives langagières**, aux linguistes.

Focaliser sur le contenu culturel du discours nous a tracé des limites lors de notre étude. De ce fait nous avons essayé de réfléchir sur toutes les composantes des compétences générales. Cependant nous n'avons pas négligé le contenu linguistique du discours. En essayant de définir et de détailler les compétences communicatives langagières en nous référant aux divers didacticiens, nous avons essayé d'observer aussi le contenu linguistique du discours. Car la **compétence discursive** était d'ailleurs l'une des composantes des **compétences communicatives langagières**.

La quête d'un espace didactique où toutes sortes de **savoirs** soient riches pour l'acquisition et le perfectionnement de la **compétence discursive**, nous a conduit

vers l'observation des différentes sortes de discours. Puisqu'il s'agissait d'amener les futurs enseignants des langues étrangères à la **compétence discursive** nécessaire pour leur formation dans le cursus de FLE, nous avons supposé que le discours littéraire pourrait faciliter notre tâche. Car selon nous, la littérature avec son effet de loupe reflétait les communautés auxquelles ils appartenaient. Bien qu'elle ait un côté fictif, la littérature présentait un espace où toutes sortes de **savoirs** résidaient corrélativement. Dans cette optique il faut nous rappeler de notre seconde question posée dans l'introduction de notre recherche:

“Est-ce qu'un futur enseignant de langue étrangère peut développer sa compétence culturelle par l'intermédiaire du discours littéraire?” Nous croyons donner aussi une réponse exacte à cette question. Car les chiffres et les pourcentages que nous avons obtenus lors de notre application nous montrent que par l'intermédiaire du discours littéraire, un futur enseignant de langue étrangère peut développer sa compétence culturelle. Ce résultat nous mène donc à l'affirmation suivante: Dans la formation des futurs enseignants des langues étrangères, l'utilisation du discours littéraire est essentielle. Car le futur enseignant de langue étrangère, par l'intermédiaire du discours littéraire, peut développer ses compétences culturelles dont il a besoin pour l'acquisition et le perfectionnement de sa compétence discursive. Ces résultats attirent donc l'attention sur la nécessité de l'existence d'une nouvelle approche dans les cours de littérature, lors de la formation des futurs enseignants des langues étrangères. Eviter de ne focaliser que sur le savoir encyclopédique, mais essayer d'enrichir et de perfectionner aussi les autres savoirs par l'intermédiaire du discours littéraire, peut rendre meilleur la formation des futurs enseignants des langues étrangères dans le cursus de FLE en Turquie. Nous voulons ajouter que cette recherche peut ouvrir une voie aux recherches dont le centre d'intérêt est la compétence littéraire des futurs enseignants des langues étrangères.

ANNEXE

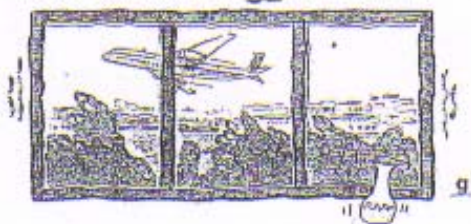
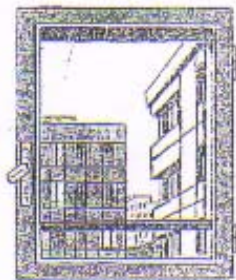
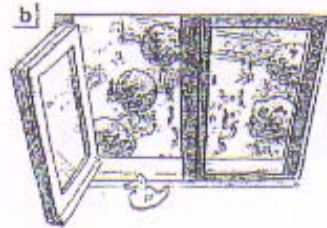
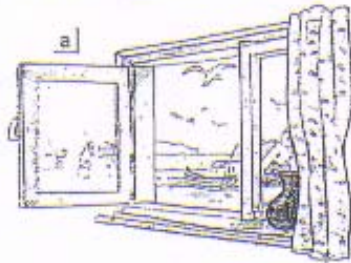
COMPRENDRE

PARLER

LIRE

De ma fenêtre...

Écoutez les dialogues et dites à quelle image ils correspondent, puis dites ce que chaque personnage voit de sa fenêtre.



À quelle image vous fait penser ce poème de Paul Verlaine ?

Le ciel est par-dessus le toit,
Si bleu, si calme !
Un arbre, par-dessus le toit,
Berce sa palme.

La cloche dans le ciel qu'on voit,
Douxement tinte.
Un oiseau sur l'arbre qu'on voit
Chante sa plainte.

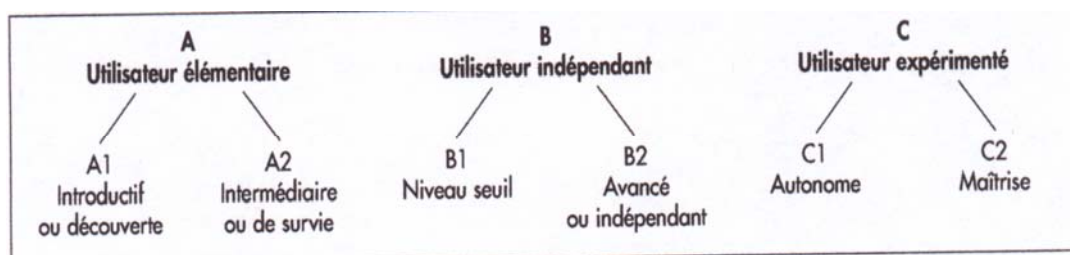
Mon Dieu, mon Dieu, la vie est là,
Simple et tranquille.
Cette paisible rumeur-là
Vient de la ville.

– Qu'as-tu fait, ô toi que voilà
Pleurant sans cesse,
Dis, qu'as-tu fait, toi que voilà,
De ta jeunesse ?

Paul Verlaine
Sagesse

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
C O M P R	Je peux comprendre des notes familiales et des expressions très courantes sur le sujet de l'environnement concret et immédiat, et les gens parlent facilement et distinctement.	Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquents relatifs à ce qui me concerne ou mes proches, ma famille, mon travail, l'école, les loisirs, etc. Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité et les informations, le sport et les nouvelles, les émissions de divertissement et les messages simples et clairs.	Je peux comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante en relative à mon travail. Je peux comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles.	Je peux lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines dans lesquels l'auteur adopte une attitude particulière ou un certain point de vue. Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose.	Je peux comprendre un long discours même s'il n'est pas entièrement structuré et que les informations sont seulement implicites. Je peux comprendre les émissions de télévision et les films sans trop d'effort.	Je n'ai aucune difficulté à comprendre le langage oral, que ce soit dans les conditions du direct ou dans les médias et quand on parle vite, à condition d'avoir un temps pour me familiariser avec un accent particulier.
B N D R E	Je peux comprendre des notes familiales, des messages simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues.	Je peux lire des textes courts très simples. Je peux trouver une information particulière prévisible dans des documents courts comme les petites publicités, les prospectus, les menus et les horaires et je peux comprendre des lettres personnelles courtes et simples.	Je peux lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines dans lesquels l'auteur adopte une attitude particulière ou un certain point de vue. Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose.	Je peux lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines dans lesquels l'auteur adopte une attitude particulière ou un certain point de vue. Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose.	Je peux lire sans effort tout type de texte, même abstrait ou complexe quant au fond ou à la forme, par exemple un roman, un article spécialisé ou une œuvre littéraire.	Je peux lire sans effort tout type de texte, même abstrait ou complexe quant au fond ou à la forme, par exemple un roman, un article spécialisé ou une œuvre littéraire.
P A R	Je peux communiquer de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répondre ou à reformuler mes phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'ai dit. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiales ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.	Je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets et des activités familiales. Je peux avoir des échanges très brèves même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation.	Je peux faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer en cours d'un voyage dans une région où la langue est pratiquée. Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiales ou d'intérêt personnel ou qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité).	Je peux communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance qui rende possible une interaction normale avec un locuteur natif. Je peux participer activement à une conversation dans des situations familières, présenter et débattre mes opinions.	Je peux m'exprimer spontanément et enroulement sans trop d'effort. Je peux utiliser la langue de manière souple et efficace pour des relations sociales ou professionnelles. Je peux exprimer mes idées et opinions avec précision et lier mes interventions à celles de mes interlocuteurs.	Je peux participer sans effort à toute conversation ou discussion et je suis aussi très à l'aise avec les expressions idiomatiques et les nuances courantes. Je peux m'exprimer couramment et expliquer avec précision de fines nuances de sens. En cas de difficulté, je peux faire marche arrière pour y remédier avec aisance et habileté et pour qu'elle passe presque inaperçue.
L E R	Je peux utiliser des phrases et des phrases simples pour décrire mes lieux habituels et les gens que je connais.	Je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples ma famille et d'autres gens, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente.	Je peux articuler des expressions de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts. Je peux débattre de manière simple les raisons et explications de mes opinions ou projets. Je peux raconter une histoire ou l'histoire d'un livre ou d'un film et expliquer mes réactions.	Je peux m'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets relatifs à mes centres d'intérêt. Je peux développer un point de vue sur un sujet d'actualité et expliquer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.	Je peux présenter des descriptions claires et détaillées de sujets complexes, en intégrant des éléments qui leur sont liés, en développant certains points et en terminant mon intervention de façon appropriée.	Je peux présenter une description ou une argumentation claire et fluide dans un style adapté au contexte, en utilisant une présentation de façon logique et aider mon auditeur à remarquer et à compléter les points importants.
E C R I T E	Je peux écrire une courte note postale simple, par exemple de vacances. Je peux porter des déclarations personnelles dans un questionnaire, inscrire par exemple mes noms, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel.	Je peux écrire des notes et messages simples et courts. Je peux écrire une lettre personnelle très simple, par exemple de remerciements.	Je peux écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiaux ou qui m'intéressent personnellement. Je peux écrire des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions.	Je peux écrire des textes clairs et détaillés sur une grande gamme de sujets relatifs à mes intérêts. Je peux écrire un rapport ou un exposé en utilisant une information ou un exposé des raisons pour ou contre une opinion donnée. Je peux écrire des lettres qui mettent en valeur les avantages et les avantages personnels.	Je peux m'exprimer dans un texte clair et bien structuré et développer mon point de vue. Je peux écrire sur des sujets complexes dans une lettre, un essai ou un rapport, en soulignant les points que je juge importants. Je peux rédiger un style adapté à destination.	Je peux écrire un texte clair, fluide et stylistiquement adapté aux circonstances. Je peux rédiger des lettres, rapports ou articles complexes, avec une construction claire permettant au lecteur d'en saisir et de mémoriser les points importants. Je peux résumer et critiquer par écrit un ouvrage professionnel ou une œuvre littéraire.

UTILISATEUR , EXPERIMENTE	C2	Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/elle lit ou entend. Peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes.
	C1	Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours.
UTILISATEUR INDEPENDANT	B2	Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.
	B1	Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.
UTILISATEUR ELEMENTAIRE	A2	Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.
	A1	Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant - par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. - et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.



Mettez vos pendules à l'heure

Identifiez l'horloge correspondant à l'heure évoquée dans chaque dialogue puis dites si ça se passe le matin, l'après-midi, le soir ou la nuit.



a



b



c



d



e

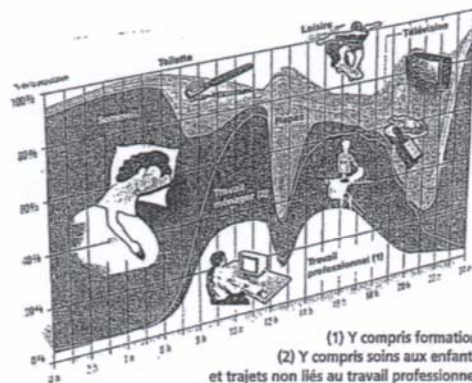


f



- Le TGV 728 à destination de Paris partira à 19 h 18 voie 4.
- Il est quelle heure ?
- Sept heures et quart.

Rythme d'une journée de travail



(1) Y compris formation
(2) Y compris soins aux enfants et trajets non liés au travail professionnel

- 6 h - 8 h : la France se réveille, fait sa toilette et déjeune.
 - 8 h - 8 h 30 : les enfants sont à l'école et les parents sont ou vont au travail.
 - 11 h 30 - 12 h : les enfants sortent de l'école.
 - 12 h : la France mange.
 - 13 h - 13 h 30 : les enfants retournent à l'école et les parents au travail.
 - 16 h 30 - 17 h : l'école est finie pour aujourd'hui.
 - 17 h 30 - 19 h : les parents quittent leur travail.
 - 20 h : c'est l'heure du journal télévisé et du repas du soir.
 - 21 h 30 - 22 h : les Français commencent à aller se coucher.
 - 0 h : la France dort.
- Cela ne se passe pas comme ça pour tous, mais ce rythme quotidien est celui de très nombreux Français.

Kling!

Écoutez et dites ce qu'ils demandent.

- Je vais prendre une douzaine de « kling », j'adore les « kling » et ensuite des cuisses de « kling » ! Et toi, John ?
- (accent anglais) *Moi non, c'est horrible ce que vous mangez, vous, les Français !*
- C'est pour ça qu'on nous appelle les « froggies » !



DES TRANCHES, DES RONDELLES, DES BOÎTES ET DES PAQUETS...



Surprises

Les unités de quantification réservent quelques surprises.

Si, dans un restaurant vous demandez un quart de vin, vous obtenez 25 centilitres de ce breuvage, et 50 cl pour un demi. Mais si vous demandez un demi de bière, on vous servira 25 cl de cette boisson. Pour le poids, une livre correspond à 500 grammes et logiquement une demi-livre à 250 grammes.

Treize à la douzaine

Les œufs se vendent à la douzaine (ils se vendent au kilo dans certains pays). Les escargots et les huîtres sont servis à la douzaine. Si vous achetez une paire de lunettes vous n'obtenez qu'un seul objet.

Vous en obtenez deux s'il s'agit d'une paire de gants, de chaussures ou de chaussettes.



Tranche ou larme?

Quand on coupe le pain, le jambon, ou un rôti, on obtient une tranche, quand on coupe le saucisson, on obtient une rondelle.

Si vous demandez « deux doigts de porto » on vous en servira une petite quantité. Cette quantité sera encore

plus petite, si vous demandez « une larme » d'une quelconque boisson. Parmi les expressions qui désignent de petites quantités il y a également la pincée de sel, le reste de citron et la goutte de lait.

Emballage

Se vendent en paquet les pâtes, le café, en boîte les allumettes, les conserves (tomates, petits pois, etc.). Selon le conditionnement, on demandera un sachet de sucre, de thé ou de café, une pochette d'allumettes, une brique de lait.



Culture(s)

Lisez le texte et dites quels sont les événements qui ont marqué l'évolution de votre société.

LA NOSTALGIE DU PASSÉ



Un passé différent

La société française, comme beaucoup d'autres, a connu d'énormes changements au cours des 50 dernières années.

Les moins de 20 ans sont nés dans une société qui découvrait l'informatique, l'ère de la communication, la télévision par satellite, Internet, le téléphone portable, les jeux vidéo, les transports rapides, avions, TGV, la « mondialisation », mais aussi le chômage, les difficultés sociales, le Sida, la pollution. Ceux qui ont 40-50 ans se souviennent que la majorité est passée de 21 à 18 ans en 1973. Ils ont connu la révolte sociale de 1968, la croissance économique et la crise qui a suivi. Les femmes de plus de 60 ans se rappellent qu'elles ont obtenu le droit de vote en 1944 et que la pilule date des années 70.

Les plus âgés des Français ont connu une guerre mondiale, quelquefois deux.

Des regrets

La perception du passé est différente quand on a 20 ans, 40 ans, 60 ans, 80 ans ou plus.

Certains éprouvent de la nostalgie pour les années 60-70, époque où il était facile de trouver du travail, d'autres pour les années 68-70, période de révolution culturelle dont le slogan était « l'imagination au pouvoir », et pour les plus jeunes des mouvements lycéens des années 80, ou pour de grandes causes comme la lutte contre le racisme, les « restaurants du cœur », d'autres plus simplement pour leur enfance.

La musique est souvent liée aux souvenirs, celle des premiers amours, des années rock, des festivals de musique des années 70...

Langage

Pour parler d'une époque heureuse : « C'était le bon temps ! »

Pour exprimer un regret :

« De mon temps, il n'y avait pas de pollution ! »

« Autrefois, ce qu'on mangeait avait du goût ! »

« Quand j'étais jeune, c'était facile de trouver du travail »

Le hit-parade du millénaire

Pour les Français, les événements les plus importants du millénaire ont été les suivants :

- La Révolution et la Déclaration des droits de l'homme en 1789 (60%) ;
- L'abolition de l'esclavage dans les colonies françaises en 1848 (39%) ;
- Couverture du mur de Berlin en 1989 (31%) ;



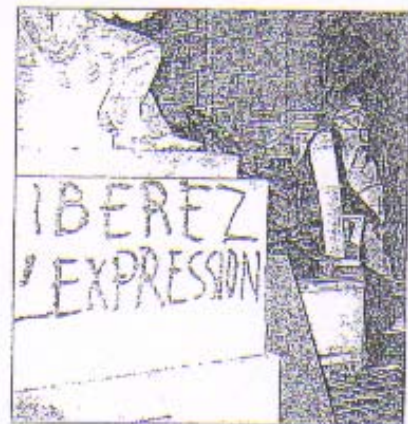
- L'invention du vaccin contre la rage par Pasteur en 1885 (29%) ;

- Les premiers pas sur la Lune en 1969 (26%) ;

- La découverte de l'Amérique par Christophe Colomb en 1492 (25%) ;

- L'explosion de la bombe atomique à Hiroshima en 1945 (21%) ;

- L'attentat de Sarajevo et le déclenchement de la Première Guerre mondiale en 1914 (14%).



PARLER

Tu as passé un bon week-end ?

Regardez les images (ce qu'ils ont fait pendant le week-end), puis imaginez la conversation le vendredi (avant le week-end) et le lundi (après le week-end).



- Tu as passé un bon week-end ?
- Oh, tranquille, j'ai dormi, j'ai lu et j'ai regardé la télévision. Et toi ?



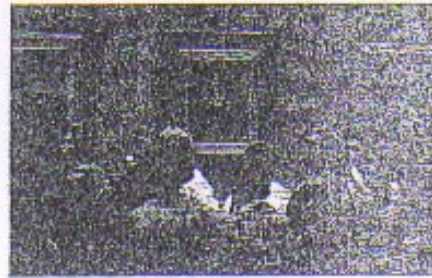
a



b



c



d

CES PETITS RIENS QUI ENTRETIENNENT L'AMITIÉ

La pluie et le beau temps

Chez le boulanger, à l'épicerie, avec les voisins, il est fréquent que l'on échange de petites phrases sans importance : « Il fait beau aujourd'hui », « Quel sale temps », « Il va faire de l'orage »... Ce n'est pas une vraie information, mais cela établit un contact social.

Petites attentions

Quand on travaille ensemble, au bureau, dans l'entreprise, il est normal de s'intéresser à ses collègues, de maintenir, au-delà du travail, un lien social. Les moments-clés sont les fins de semaine, les débuts de semaine, les départs et les retours de vacances.

Dialogues typiques du vendredi :
« Qu'est-ce que tu fais ce week-end ? »



« Je vais à la pêche. »
« Je vais au mariage de ma cousine. »
« Je vais passer le week-end à la campagne, chez des amis. »
« Je vais faire une balade en vélo avec les enfants. »

Dialogues typiques du lundi :

« Vous avez passé un bon week-end ? »

« Alors tu as pêché beaucoup de poisson ? » « C'était bien le mariage de ta cousine ? »

« Dis donc tu as l'air en pleine forme. Ça te réussit les week-ends à la campagne. »

« Tu as fait une bonne balade ? »

Et au retour des vacances :

« Vous avez passé de bonnes vacances ? »

« C'était bien la Grèce ? Tu nous as ramené de l'ouzo ? »

« Tu as brouté ! »

Langage

« Il parle pour ne rien dire » signifie qu'il dit des choses banales, sans intérêt.

« On a parlé de la pluie et du beau temps » : on a parlé de choses sans importance, on a bavardé.

Marie Curie

A Varsovie, en 1884, Marie SKLODOWSKA vient de passer son baccalauréat. Elle voudrait continuer ses études de **mathématiques** et de physique. Mais., à cette époque, en Pologne, les jeunes filles ne peuvent pas entrer à **l'Université**. Marie est pauvre. Sa mère vient de mourir. Son père ne peut pas l'aider. La jeune fille décide de travailler. Elle veut gagner un peu d'argent pour pouvoir aller en France. A Paris, elle pourra suivre les cours de **l'Université**. Marie trouve une place d'institutrice dans une riche famille polonaise. Le jeune' homme de la maison, Casimir, qui a son âge, tombe amoureux d'elle. Casimir et Marie font de longues promenades ensemble. Ils font des projets de mariage. Casimir annonce à ses parents qu'il veut épouser Marie, Son père se met en colère. Casimir ne doit pas se marier avec une institutrice pauvre.

Marie a quitté la Pologne. Elle habite à Paris, dans une petite chambre, au sixième étage d'une vieille maison. Elle n'a qu'un lit de fer, une table de bois blanc, une chaise de cuisine, une cuvette, une lampe à pétrole.

Quand des amis viennent la voir, elle fait bouillir Peau du thé sur un petit réchaud. On s'assied sur la malle qui sert d'armoire et de buffet.

Toute la journée, Marie travaille au laboratoire de **l'École** de physique. Le soir, elle étudie à la bibliothèque jusqu'à dix heures. Un ami de son père, le professeur Kowalski, est à Paris. Tl invite la jeune fille à passer une soirée chez lui, avec des amis.

BIBLIOGRAPHIE

- Marie-Claude Albert et Marc Souchon, **Les textes littéraires en classe de langue**, Hachette Série F. Paris 2000
- Jean-Claude Béacco, **Les dimensions culturelles des enseignements de langue**, Hachette 2000
- Jean-Claude Béacco, Bouquet S., Pourquier R. “**Niveau B2, un référentiel**” Didier 2004
- Evelyn Bérard., **L’approche Communicative, Théorie et Pratiques, techniques de classe**, CLE Internationale, 1991
- Conseil de L’Europe, **Cadre européen commun de référence pour les langues**, Paris Didier 2000
- Francis Cicurel, **Lectures interactives**, Hachette Série F. Paris 1991
- Janine Courtillon, **Elaborer un cours de FLE**, Hachette 2003
- Louis Dabène, **Repères sociolinguistiques pour l’enseignement des langues**, Hachette 1994
- Claire Kramch, **Interaction et discours dans la classe de langue**, LAL, Haïter/Didier, Saint-Cloud 1991
- Christian Lavenne, Bérard E, Breton G, Canier Y, Tagliante C, **Studio 100**, Didier 2001
- Pierre Martinez, **La didactique des langues étrangères**, Que Sais-Je PUF 199
- Sophie Moirand et Jean Peytard, **Discours et Enseignement du Français**, Hachette 1992
- Eliane Papo et Dominique Bourgain, **Littérature et communication en classe de langue**” Hatier/Didier Paris 1989
- Martine Abdallah.-Pretceille, **L’éducation interculturelle**, Que Sais-Je?, PUF 1999
- Louis Porcher, **Emergence et enseignement d’une discipline**, Hachette 1995
- Lichet Raymond, **Le français sur mesure**, Hachette 1975

Tagliante, **L'Evaluation**, CLE International 2001

Christine Tagliante, **La classe de langue**, CLE International 2001

Berke Vardar **André Martinet dans linguistique et sémiologie fonctionnelles, (Séminaire de Linguistique Istanbul 7-9 Octobre 1980) Textes recueillis et présentés par Berke Vardar**, İstanbul Üniversitesi 1981