

Kherbache Ali
Doctorant
Université d'Annaba, Algérie



Résumé

L'objet de cet article concerne la compétence d'écriture en FLE. Les scripteurs sont des étudiants algériens préparant une licence de spécialité en langue française. Nous étudierons dans le contexte d'un examen de cours de théorie de la littérature leur production en scription. Les résultats montrent clairement une caractéristique stratégique commune dans leurs réponses: les étudiants ont tendance à reproduire et répéter ce qu'ils ont mémorisé à partir de leurs notes de cours sans manifester la moindre forme de production personnelle appropriée.

Mots-clés : culture - déficit - écrit - écriture - illisibilité culturelle - interaction - langue-représentation

Abstract

The aim of this paper concerns the writing competence in French as Foreign Language. The writers are Algerian students who prepare a licence diploma in French Language. I study their writing production in the context of an examination about the course of "théorie de la littérature". The results clearly show a strategic characteristic in their answers: the students tend to reproduce and repeat what they have memorized from their copybooks and teacher's notes without any form of personal production or achievement.

Key words : culture - cultural unreadng - deficit - interaction - language representation - writing

1. Problématique

Le problème posé est celui de l'enseignement-apprentissage (désormais E-A) du FLE détaché, vidé et décontextualisé de sa composante culturelle. Les étudiants, ici Algériens préparant une licence de français, n'ont pas (ou n'ont-ils plus ?) le profil quand on sait qu'ils sont locuteurs d'un français chargé de représentations stéréotypées et souvent inadéquates, qu'ils sont également

scripteurs d'un français illisible, c'est-à-dire inaccessible en réception, voire indéchiffrable. D'où la manifestation de nouvelles habitudes inadéquates et inappropriées en situation d'E/A de la langue française, le tout a rapport à la dimension culturelle dont je traite quelques aspects supposés spécifiques à ce public.

1.1. Introduction

La didactique des langues est une discipline qui, au fil des ans et au rythme des recherches, s'est étendue parallèlement à l'élargissement des champs des disciplines contributives. La culture, en tant que capital humain, mène à la formulation d'une question cruciale laquelle est la suivante : quelles caractéristiques didactiques conceptualiser pour l'enseignement d'une culture étrangère par le canal de la langue qui l'intègre ? C'est cette problématique que je pose tout en essayant de contribuer, par la réflexion, à cette complexité, considérée d'un point de vue épistémologique, de la relation interactionnelle et dialectique opérante entre didacticité et culturalité. J'établis un état des lieux dans l'intention de montrer comment l'enseignement d'une langue étrangère (ici, je spécifie l'objet dans le contexte du terrain au sein duquel j'exerce depuis deux décennies) peut aboutir à l'échec en raison, entre autres, de l'occultation ou de la minoration des contenus culturels en circulation dans, et par, la langue.

En effet, l'expérience de terrain a montré que l'enseignement du français, en Algérie, ceci en est l'illustration, a beaucoup perdu dans ses rendements, que ce soit en termes d'efficacité ou en termes de repères ; pertes rendues possibles uniquement parce que l'on a « expurgé » l'enseignement de cette langue de ses contenus de culture-civilisation. Je citerai volontiers J.-C. Beacco qui décrit la même situation dans un autre contexte : « A l'opposé [de l'ethnocentrisme] en quelque sorte, une autre tendance, elle aussi, en retrait, est celle des matériels d'enseignement dits « décontextualisés », comme par exemple les premiers volumes du cours de langue *Tiên Phàp*, conçu par la République Démocratique du Vietnam. Dans cette perspective a-culturelle, seule la langue cible est présente dans le matériel d'enseignement [...]. Ce choix révèle clairement le souci d'éviter tout contact avec une culture dont on estime cependant utile d'enseigner la langue, position désormais malaisée à tenir avec la prolifération des formes de la communication à distance accessible aux personnes privées. » (Beacco, 2000 : 95-96)¹

L. Porcher dresse un état des lieux sur la position des langues vivantes à l'époque moderne, comment elles évoluent dans leurs rapports avec les représentations dominantes elles-mêmes liées aux mutations socio-économiques et culturelles. Il écrit dans le chapitre 3, intitulé *L'époque moderne*, que « les langues vivantes deviennent un marché spécifique du marché de la communication [...]. Elles permettent de s'insérer, comme producteur et comme consommateur, sur ce marché [...], du coup [elles] acquièrent une valeur accrue en termes de capital culturel de placement. » (Porcher, 1987 : 33)

2.2. La relation langue-culture

La relation langue-culture bien étroite, sinon les deux faces d'un même objet, est constitutive du canal nécessaire à la transposition didactique. Car comment peut-on enseigner une langue, de surcroît étrangère, sans la construire sur le réel d'un référentiel ? Il s'agit, en l'occurrence, de la variable « culture » subdivisée dans ses éléments qui se manifestent sous forme de contenus englobant le sémantisme des faits langagiers. Ces derniers permettent la validation et la fonction de la dimension référentielle et favorisent la manifestation des conditions nécessaires à la construction de sens. Le plus rentable dans ce processus se matérialise dans la construction de ses propres perceptions et représentations de l'Autre.

D'ailleurs, une critique de cette notion de relation est à émettre. Il faut signaler au passage qu'elle n'est que d'ordre méthodologique. A savoir que dans l'absolu, il ne peut y avoir de relation langue-culture étant donné que l'une ou l'autre est englobée ou englobante et réciproquement. Seulement, et de toute manière, les deux objets restent en relation de complémentarité. Il revient à la didactique des langues de conceptualiser cette complémentarité en termes de mise en œuvre et de transposition. Son principal objectif est d'établir et de décrire cette relation. Il nous semble que c'est là l'une des préoccupations majeures de la didactologie des langues-cultures. Je conviendrai à la suite de R. Galisson qui écrit dans le chapitre 5 de *La formation en questions* que « la culturalisation spectaculaire et contagieuse du domaine (depuis l'émergence de l'approche communicative et l'avènement de la démarche interculturelle), les intérêts et les appétits [...] qu'elle a fait naître poussant à l'ordre du jour une vieille question [...] étouffée jusqu'alors par les bénéficiaires de l'actuel ordre des choses : quel est le statut de la culture par rapport à celui de la langue ? Laquelle est englobante et laquelle est englobée ? [...] En effet, [...] le commun des mortels n'apprend pas une langue pour en démonter les mécanismes [...], mais pour fonctionner dans la culture qui va avec cette *langue*, on aboutit à la conclusion que celle-ci n'est pas une fin en soi, mais un *moyen* pour opérer culturellement [...] avec des outils et dans l'univers de l'Autre. Donc que la *culture*, en tant qu'au-delà de la langue, est la *fin* recherchée. » (Galisson, 1999 : 95-96)

Il reste à savoir que la culture est l'âme d'une langue et qu'une langue est un viscère de la culture. Il n'y a donc de relation que dans le sens de la complémentarité. Cette dernière, mal évaluée, a pendant longtemps été perçue comme une sorte d'appendice, quelque objet tenant du superflu. Nous n'omettrons pas de noter, au passage, que l'actualité des recherches en didactique s'inscrit dans les impasses méthodologiques. Celles-ci se manifestent concrètement sous forme d'éclectisme(s) complexe(s). Les alternatives heuristiques, au nombre de deux, sont ainsi proposées par Christian Puren en ces termes, c'est :

« - soit s'efforcer de construire une didactique complexe, en considérant que l'éclectisme est une réponse immédiate et pratique à la complexité [...] ;

- soit se contenter de gérer et d'aménager une didactique plurielle faisant son deuil de tout projet d'appréhension et de maîtrise globales, et pariant sur les effets positifs des différenciations fonctionnelles ainsi que sur les combinaisons et métissages multiples qui nous permettront éventuellement d'être moins désarmés face aux imprévisibles évolutions à venir » (Puren, 1999 : 191).

2. Méthodologie

2.1 Le public

Le public qui nous concerne est constitué de 40 sujets dont 5 garçons et 35 filles. L'objectif de la formation est l'obtention d'une licence de français dont le cursus est de quatre ans. Actuellement, ces éléments ont achevé leur quatrième année et obtenu, dans leur majorité, leur diplôme.

2.2. Le corpus

Le corpus est composé d'écrits et échantillonné dans les 40 copies d'un examen de littérature effectué en fin d'année (mai 2006). Il s'agit de l'examen semestriel II du module dont l'intitulé est « théorie de la littérature ».

Pour des raisons de place et pour la commodité de l'analyse, la contrainte s'est manifestée au niveau du nombre des écrits qu'il a fallu réduire à un échantillonnage représentatif. Je dois noter au passage que de ces écrits j'ai dû relever des extraits qui caractérisent la *reprise*, la *reproduction*, la *répétitivité*, la *duplication*, l'*expurgation* du niveau culturel de la langue. J'ai procédé à la numérotation des copies de C.1 à C.10, soit le quart du nombre global du corpus. Je reprends les extraits tels qu'ils ont été portés en manuscrit « papier-crayon » par les étudiants-scripteurs ».

C.1 : La théorie de la littérature considère que la finalité de l'œuvre est transcendentale c'est-à-dire que l'œuvre...

C.2 : D'autre soutient qu'elle est immanente qui veut dire qui résulte de la nature même de l'être.

C.3 : « Lukast » considère l'œuvre comme le reflet de la société, l'œuvre est un moyen pour transmettre un message, dans ce cas l'écrivain est un porte parole de la société

C.4 : L'écrivain doit dire ce qu'il pense dans son œuvre avec toute son imagination.

C.5 : Bachelard s'intéresse à l'analyse de l'œuvre et donne une grande importance à l'imagination et à la réverie.

C.6 : En théorie de la littérature, il existe plusieurs conceptions dans leurs approches et leurs objectifs, mais traitant toutes le même sujet ou objet de recherche qui est l'œuvre littéraire. Parmi ces conceptions, il y en a qui affirment que l'œuvre littéraire est une fin en soi, ce qui veut dire...

C.7 : Les instigateurs de cette conception soutiennent que l'œuvre ne peut renvoyer à autre chose que le but fixé par l'écrivain, c'est-à-dire...

C.8 : Car pour eux l'œuvre se suffit à elle-même, et l'écrivain ne doit en aucun cas essayer de faire de son œuvre un moyen...

C.9 : Les conceptions de courant veulent que l'œuvre reste seulement une œuvre, c'est-à-dire un texte littéraire qui se suffit à lui-même.

C.10 : Parmis ceux qui considèrent que l'œuvre est un moyen on citera Goldmann qui s'est intéressé (la lecture) à la production et à la création de l'œuvre, ainsi, il soutenait que c'est la société qui produit l'œuvre et l'écrivain sera le traducteur ou le porte parole de cette dernière. donc il considère que l'œuvre est l'expression de la société.

2.3. Analyse et résultats

Je ne prendrai pas en considération les problèmes de graphie (l'exemple du reVerie en C.5), ni les problèmes orthographiques (confusion et/ou méconnaissance des accents grave/aigu/circonflexe tels qu'en C.1 : theorie ; C.3 : l'ecrivain, société ; en C.5 : s'interesse, reverie ; en C.6 : litterature et en C.10 : a, l'expéssion...

Je ne tiendrai pas compte également des problèmes de morphologie lexicale tels qu'en C.9 : litterair_ ; en C.6 et C.10 : parmi_ ; ou de morphologie verbale comme en C.2 : d'autre_ soutienne et en C.4 : ce qu'il pens_.

La compétence textuelle semble déficitaire en construction qui relève d'une part de lacunes dues à la situation exolingue des apprenants (ici arabophones) et, d'autre part, de la difficulté de conceptualisation et de négociation au sens culturel de ces termes. L'interférence L1 - L2 est bien apparente dès qu'on considère que l'emploi récurrent du segment **c'est-à-dire** (C.2), **ce qui veut dire** (C.6) provient directement de la séquence arabe laquelle est encore une expression figée très utilisée dans les conversations en situation ordinaire : **بمعنى** [bimā'na] ou **يعنى** [yā'ni] etc.

Les scripteurs utilisent cette séquence en lui attribuant un rôle de connecteur, afin d'assurer une transition thème/rhème ou, encore, ils s'en servent comme marqueur d'articulation. On n'écartera pas l'hypothèse que **c'est-à-dire** est une *séquelle* de l'oral. En effet, il faut savoir que les étudiants ici concernés ont fait six années de français (de la 4^{ème} à la 9^{ème} année fondamentale) dont les contenus, les programmes et les démarches donnent la primauté bien affirmée à l'enseignement de l'oral.

Dans ces 10 extraits, on constate encore la difficile appropriation d'un français écrit personnalisé. L'inscription énonciative est totalement absente. Dans la plupart des cas, il s'agit des éléments d'un cours magistral de « théorie de la littérature » repris tels que recopiés dans les cahiers de cours. Outre **c'est-à-dire**, les indices qui le démontrent ne manquent pas :

considère en C.1, C.3 et C.10 (1 x)

l'œuvre en C.1 (1x), C.3 (2x), C.4 (1x), C.5 (1x), en C.6 (2x) et en C.7 (1x), C.8 (2x), C.9 (2x) et en C.10 (4X).

3. Propositions

3.1. Une langue dé-culturée

L'enseignement de la culture est, certes, sous-jacent à la pratique scolaire quotidienne de la langue cible, mais son manque d'affirmation, dans le sens de

l'imposition, et qui donc demande à être raffermi par des protocoles verbaux et scripturaux spécifiques la conduit à l'envasement ou vers l'impasse. Ces aspects se traduisent tangiblement par les différents aspects d'ordre psychologique qui se manifestent chez les apprenants souvent en situation de non-immersion. Conséquemment, les apprenants, blasés de lassitudes accentuées par le mimétisme et la répétitivité, sont alors démotivés et désintéressés avec, en prime, un manque de sécurité linguistique très marquée.

Les apprenants, dans leur rapport à une langue étrangère expurgée de ses référents et de ses contenus culturels, ont le sentiment d'avoir à négocier « une langue morte », surtout que dans certaines pratiques enseignantes l'on est passé directement à la méthode de la grammaire-traduction et aux raccourcis des applications de « thème-version ». Au-delà de ces constatations, il reste à s'interroger sur les solutions qu'on peut proposer dont voici quelques-unes :

- construction du sens (culturel) par le moyen d'une réduction maximale des écarts entre enseignement de l'oral et enseignement de l'écrit/de l'écriture ;
- promouvoir la grammaire du sens en l'associant à une didactique du lexique (noèmes) (Courtyllon, 1985 et Pottier, 1984)² afin d'activer les réseaux lexico-sémantiques dans l'ordre et la logique syntaxiques du FLE. La construction d'une compétence grammaticale nécessite des procédures facilitatrices et propices au développement d'une « conscience grammaticale » (Cuq, 1996 : 104) ou d'une « maturité syntaxique » (Péry-Woodley, 1993 :14) ;
- œuvrer au niveau des représentations tout en développant un discours objectif sur la dimension de l'Autre (le Français d'aujourd'hui) et ce afin de réduire les velléités tensio-actives, anxiogènes insécurisantes. La raison en est que ces dernières inhibent l'apprenant dans une logique interne caractérisée par la dépréciation subjective de l'Autre. Il s'agit d'une logique qui permet d'installer durablement l'apprenant dans un climat de lassitude, de routine, voire d'« insipidité » qui se traduit par le mimétisme, la répétitivité et la reproduction au sens de copiage.

2.2. L'inopérant recours à l'occultation

Peut-on dès lors enseigner une langue étrangère sans la référencier dans son réseau culturel, symbolique et interactif ? Comment occulter le discours représentationnel qui est porté sur cette langue ? Evoquer la dimension culturelle est aussi question de représentations publiques, mentales et culturelles. (Sperber, 1996) Tout enseignement, foncièrement et dans son principe de base, objectivise la transmission d'un savoir en vue de ses reproduction et production. La culture en est donc le pendant constructeur par l'unique moyen du code linguistique structurant la pensée et assumant la construction symbolico-significative du monde : l'interprétabilité des signes puis des significations relève de la fonction culturelle dont l'une des charges principales est de pérenniser le dispositif représentationnel. Celui-ci est, à son tour, destiné à créer les conditions psycho-cognitives et sociales nécessaires à la perception du monde civilisé impliqué dans une dynamique évolutive accélérée par les extraordinaires avancées des sciences et des technologies.

Enseignabilité de la culture-langue

La culture, je relativise ici mon propos, est enseignable par le recours au texte référentiel, à l'utilisation des documents authentiques (littérature, poésie) et aux multimédia. Les champs expérimentaux ont permis de bien mettre en évidence que la culture n'est transmissible que par le recours au « génie créateur » lié aux fondements et aux institutions auxquelles sont rattachées toutes ses composantes. Pour ce faire, faire appel aux compétences enseignantes est une nécessité vitale. Dans le cadre d'expériences didactiques nouvelles, il n'est plus question de former le futur enseignant à une prétendue détention du savoir, mais plutôt tendue vers une capacité et une compétence à savoir comment transmettre le savoir. L'exemple de Scheepers est, dans ce contexte, intéressant à évoquer. En effet, l'expérience menée par la didacticienne avec de futurs enseignants de FLE a tourné autour de pratiques en écriture réflexive comme entrée dans la culture didactique. Scheepers note à ce propos que « les étudiants expérimentent eux-mêmes des procédures pédagogiques qu'ils pourront reproduire dans leur propre contexte éducatif, en les adaptant et en ayant perçu de l'intérieur, comme apprenants, les atouts mais aussi les limites. [...] »

Les étudiants pratiquent un apprentissage autoréflexif et procèdent à la recherche critique d'informations : une communauté d'apprenants est créée, la classe se conçoit dès lors comme un ensemble de zones multiples de développement proximal [...]. Les savoirs se co-construisent et s'échangent en se fondant sur un triple étayage : celui de l'enseignant, désormais envisagé comme un médiateur culturel ; celui des pairs, envisagés comme des partenaires actifs ; celui des instruments sémiotiques (journal, énoncés produits et recueillis), envisagés comme d'authentiques médiations (méta) sociales, (méta) instrumentales, (méta) cognitives et (méta) discursives ». (Scheepers, 2006 : 101)

Le problème de l'enseignabilité de la culture est un ancien débat didactico-pédagogique. Il me semble à ce propos que, jusqu'à ce jour, la problématique ne cesse de s'étendre et de gagner en complexité, surtout quand on sait que le champ interdisciplinaire qui caractérise la didactique des langues ne facilite pas l'investigation prospective des pratiques et des méthodes marquées, d'un côté, par la flexibilité de l'offre et de la demande et, de l'autre, par des interactions influentes, conjoncturelles et décisionnelles du marché didactico-linguistique. Cette flexibilité est liée aux conditions socio-économiques et politiques et, par ailleurs, à l'instabilité qui caractérise le paradigme « langue » au niveau des besoins dits « spécifiques » des publics encore « spécifiques » (ou spécifiés ?) lesquels sont constamment changeants au gré de la fluctuation du savoir appelé à subir la *réduction* par la force de la redéfinition des concepts.

4. Conclusion

Le peu de recherches effectuées dans ce domaine semble attester d'un évitement volontaire de la composante « culture ». Aujourd'hui la délation de l'écrit dans les différentes institutions (primaire, secondaire et universitaire) ne suppose-

t-elle pas la mise en veilleuse, ou la négligence, des codes écrits comme particularité de la composante « culture » ? Quand l'écrit est enseigné-appris, n'est-ce pas là une culture qui l'est en même temps ?

Par la crudité de telles questions, je ne voudrais pas brosser un tableau pessimiste quant à la complexité de l'enseignement d'une culture (locale, nationale ou autre), mais surtout m'interroger sur les sources susceptibles d'envisager cette quasi-impossibilité d'entrer dans la culture écrite. J'en arrive à m'interroger sur la nature du français à enseigner. Un retour à la norme s'impose-t-il de fait par le moyen d'une recontextualisation du français de France ? En effet, considérée comme universaliste et cosmopolite, telle que définie dans ses cadres institutionnels, la culture française, englobée à mon avis par la langue, intéresserait et motiverait mieux dans ses spécificités culturelles que dans son exotisme imprécis, informel et, parfois, aléatoirement ambiguïté.

L'enseignement et l'apprentissage du FLE sont à inscrire dans la perspective interculturelle. L'introduction de l'approche et de la démarche interculturelles ne ferait que rehausser la légitimité géographique, nationale et politique pour la langue française ; et réciproquement pour la langue de voisinage. C'est bien par ce moyen encore que les tensions conflictuelles et anxiogènes seront réduites. L'enseignement de l'écriture en français demeure l'unique entrée possible dans le continuum progressif en terme d'apprentissage. La compétence scripturale en français permet de construire une compétence culturelle dans la langue première comme dans la langue seconde.

Notes

¹ Voir références bibliographiques

² Certains linguistes parlent de *noèmes* pour désigner ces « éléments de sens indépendants d'une langue naturelle et à tendance universelle » (Pottier, Séminaire 8 novembre 1984) ou encore : « le noème se définit comme une unité insécable appartenant à la composante sémantico-logique. Les noèmes sont des unités axiomatiques : ils entrent dans la définition d'un grand nombre d'unités complexes, mais eux-mêmes ne sont pas définis » (Martin, 1976).

Bibliographie

Beacco, J.C. 2000. *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris : Hachette.

Cuq, J.-P. 1996. *Une introduction à la didactique du français langue étrangère*. Paris : Didier.

Courtyllon, J. 1985. « *Pour une grammaire notionnelle* ». *Langue Française*, n° 68, pp.34-35

Galisson, R., Puren, C. 1999. *La formation en questions*. Paris : Clé International.

Péry-Woodley, M.-P. 1993. *Les écrits dans les apprentissages*. Paris : Hachette.

- Porcher, L. 1987. *Champs de signe. Etats de la diffusion du français langue étrangère*. Paris : Didier.
- Puren, Ch. 1999. « My Tailor is rich ». *Le Français dans le Monde. Recherches et Applications*, n° spécial, p. 191
- Scheepers, C. 2006. « *L'écriture réflexive, entrée dans la culture* », *Le Français dans le Monde. Recherches et Applications*, n° spécial, p. 101
- Sperber, D. 1996. *La contagion des idées*. Paris : Odile Jacob.