

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

**MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEURE ET DE LA RECHERCHE
SCIENTIFIQUE**

UNIVERSITE MENTOURI DE CONSTANTINE

**Faculté des Lettres et des Langues
Département de Langue et Littérature Française
Ecole doctorale de français
Pôle Est**

ANTENNE DE CONSTANTINE

N° D'ORDRE :
SERIE :

Mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme de magistère

OPTION : DIDACTIQUE

Thème

**La compétence interculturelle et la
représentation de l'étranger dans le manuel
scolaire de la cinquième année primaire**

**SOUS LA DIRECTION DE :
*DR HACINI FATIHA***

**PRESENTE PAR :
*Mme OUDINA AMINA***

**DEVANT LE JURY :
Président : Dr ZETILI Abdelssalem
Rapporteur : Dr HACINI Fatiha
Examineur : Dr MANAA Gaouaou**

**Université de Constantine
Université de Constantine
Université de Batna**

Année universitaire 2007-2008

Dédicaces :

A la mémoire de mon défunt frère SOFIANE

*A ma douce mère, qui a toujours su, avec un simple sourire
m'encourager*

A mon tendre père, la lanterne qui a éclairé mon chemin

La voix qui a su me murmurer les bons conseils

*A celui qui m'a toujours épaulé et encouragé, à ma moitié mon
cher époux RIAD*

A mes frères SAMIR, RIAD et ZOHEIR

A mes sœurs RYM et NARIMANE

A ma belle famille

Au petit YANIS

A mes oncles et tantes

A mes amis et collègues...

Et à ceux qui m'aiment...

Remerciements :

Je tiens à remercier vivement Mme Hacini Fatiha pour sa perspicacité, sa patience, son suivi continuel et ses orientations judicieuses. Sans sa rigueur il aurait été impossible de mener à terme ce travail.

Je tiens à exprimer toute ma gratitude au docteur Zetili Abdelssalam de m'avoir fait l'honneur de présider le jury de soutenance.

Que le docteur Manaa Gaouaou trouve dans ce travail l'expression de mes vifs remerciements d'avoir accepté d'être membre du jury de soutenance.

A l'inspecteur Guerram Abdelfatah je tiens à exprimer ma profonde gratitude pour ses conseils, sa compréhension et sa disponibilité.

Sommaire :

Introduction générale6

Première partie : Outils méthodologiques

Chapitre I : Culture/Civilisation et Langue

1 Bref historique de la notion de culture :.....14

1-1 Définitions de la notion de culture.....16

1-2 Culture / civilisation.....18

2 Enseignement/ apprentissage du FLE :.....20

2-1 La place du français en Algérie.....20

2-2 L'importance de l'apprentissage du FLE22

2-3 Emergence d'une didactique du culturel dans les langues24

Chapitre II : La compétence interculturelle

1 Du linguistique à l'interculturel :27

1-1 L'aspect culturel de la langue27

1-2 L'interculturel en classe de langue.....28

2 Les représentations et les stéréotypes :.....33

2-1 Les représentations33

2-2 Les stéréotypes.....34

2-3 L'interculturel et les représentations.....35

Deuxième partie : Pratique

Chapitre I : L'étranger, ses représentations chez nos apprenants.

Introduction38

1-1 Description du questionnaire38

1-2 Analyse et interprétation des résultats40

Conclusion47

Chapitre II : L'étranger, ses représentations dans le manuel scolaire.

Introduction	49
II-1 Les thèmes étudiés :	50
1-1 Le manuel scolaire.....	50
1-2 Le statut de la femme	52
1-3 La famille	53
1-4 Le travail	53
1-5 Les fêtes religieuses	54
1-6 L'école.....	56
1-7 Analyse des exercices {évaluation}.....	56
II-2 Analyse de l'image :	57
2-1 Symbolique des couleurs.....	58
2-2 Le contenu iconographique.....	60
Conclusion	71
Conclusion générale	73
Références bibliographiques	78
Annexes	83

Introduction Générale

Aujourd'hui les langues étrangères constituent des lieux de réflexions privilégiés sur les relations entre les hommes. Nous savons qu'apprendre une langue étrangère signifie entrer dans un monde inconnu, s'ouvrir à d'autres mentalités, mettre en question la naturalité et l'universalité de nos propres systèmes d'interprétation de la réalité. La prise de conscience de cette transformation psychique est devenue indispensable dans un univers qui se réduit de jour en jour, du fait de la rapidité et de l'extension des moyens de communication et la globalisation de l'économie.

Traditionnellement, la classe de langue a été définie comme le lieu où s'enseignait plus une technicité linguistique que la relation à l'autre. Si concernant le premier point, les recherches menées ces vingt dernières années sont perceptibles dans la conception des manuels scolaires, les modifications de perspective sont beaucoup moins évidentes concernant le second

La prise en compte de la culture dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère est indispensable, non seulement pour communiquer efficacement, mais aussi parce qu'elle représente un enjeu éthique ; combattre l'ethnocentrisme, éviter les préjugés et les stéréotypes est plus que jamais une préoccupation des didacticiens et des acteurs de l'éducation .

La classe de langue représente l'espace où se rencontrent la culture de l'apprenant et la culture étrangère enseignée. Cette culture se manifeste à travers l'outil de classe qu'est le manuel scolaire.

Aussi cette recherche en didactique se propose l'étude de la compétence culturelle dans le manuel de langue française de la cinquième année primaire. Cet ouvrage est le fruit de la réforme du système éducatif algérien, qui a été installée officiellement en mai 2000 par Mr le président de la république.

Cette commission de réforme mise en œuvre pour palier aux carences manifestes d'un système nécessitant impérativement une véritable refonte basée sur des paramètres scientifiques était composée d'un panel de professeurs universitaires, pour la plupart didacticiens, linguistes, sociologues, historiens, mathématiciens, et physiciens.

Concernant l'enseignement des langues étrangères, l'accent est mis plus particulièrement sur celui de la langue française. De manière générale, le système éducatif algérien est toujours régi par l'ordonnance n°76/35 du 16 Avril 1976 portant organisation de l'éducation et de la formation. Ce texte législatif définit clairement la place qui doit être réservée à l'enseignement de la langue française dans le système éducatif algérien :

« le français défini comme moyen d'ouverture sur le monde extérieur doit permettre à la fois l'accès à une documentation scientifique d'une part mais aussi le développement des échanges entre les civilisations et la compréhension mutuelle entre les peuples »¹

Ce travail de recherche tente par conséquent, d'analyser le volet culturel dans ce manuel. Il y a nécessité d'affirmer que la culture de l'autre ne doit pas être reléguée au second plan dans l'enseignement/ apprentissage d'une langue étrangère.

Conformément aux valeurs définies par la politique éducative nationale, la dimension culturelle dans les ouvrages scolaires, doit aider l'apprenant à s'ouvrir sur le monde et à accepter l'autre. Toute spéculation sur tel ou tel aspect réduirait inévitablement le champ culturel et par voie de conséquence, imposerait à l'apprenant un champ de vision qui ne pourrait être le sien mais celui des autres.

Les contenants de « la substance culturelle » en l'occurrence le texte, l'image, et l'exercice sont censés faire partie intégrante du processus communicatif, leur analyse permet par conséquent de vérifier si vraiment les faits culturels ont fait l'objectif de prise en charge pédagogique ou seulement utilisés comme simple appui à l'apprentissage des formes.

Dans un cas comme dans l'autre, une étude rigoureuse s'impose, l'espace pédagogique imparti à l'interculturalité retiendra notre intérêt, pour vérifier si l'ouverture sur le monde objectif visé officiellement transparait dans les activités proposées ou s'en écarte.

1) Ali Benmesbah, sur : <http://www.fdlm.org/file/article/330/algérie.php>

A l'instar des difficultés linguistiques et communicatives, le culturel s'il n'est pas pris efficacement en charge peut compliquer davantage le processus communicatif.

En Algérie le français, est considéré comme une langue de communication, d'accès à la technologie mais aussi à la culture. Le bon usage de cette langue nécessite une maîtrise de celle-ci. Il n'est pas sans savoir que pour communiquer efficacement il faut connaître les règles d'emploi de la langue, savoir quelles formes linguistiques employées, dans quelles situations avec telle personne et compte tenu de l'intention de communication. Et ceci dès le plus jeune âge, c'est-à-dire la base, là où nous sommes censés former les citoyens de demain. Pour P. Martinez :

« Il est impossible d'accéder à la matière linguistique sans dominer les éléments culturels présents constitutivement dans les usages que les communautés font des mots. »¹

En effet négliger la dimension culturelle dans l'enseignement/ apprentissage du FLE n'est qu'une preuve d'une démarche vivant dans l'ignorance totale de toutes les interactions, de tous les rituels modernisants.

Lors du 11^{ème} sommet de Beyrouth en 2002 de la francophonie, le président Bouteflika affirmait :

« Aujourd'hui, nous devons savoir nous départir de la nostalgie chatouilleuse, qui s'exprime en repli sur soi, et nous ouvrir sans complexe à la culture de l'autre, afin de mieux affronter le défi de la modernité et du développement, par nous-mêmes et dans nous-mêmes [...]. L'usage de la langue française est un lien qui assure notre unité. »

En conséquence, la langue ne peut se dissocier de la culture dans la quelle elle baigne. Dans un contexte où l'interculturel prime le renouvellement de la mission éducative est considérée comme le catalyseur d'un enseignement/apprentissage du FLE qui lie l'aspect linguistique à l'aspect culturel. Qu'on est-il du contenu culturel du manuel dont il est question dans cette recherche, y a-t-il adéquation entre les objectifs visés officiellement et l'aspect culturel sous toutes ses formes ?

1) La didactique des langues étrangères PUF, QUE SAIS-JE ? , Paris, 1996, P18

Le manuel de la cinquième année primaire (ce manuel a été homologué par la commission d'homologation et d'approbation de l'INRE [ministère de l'éducation nationale] par décision numéro 301/ Ms/ 2007 daté du 10-03-2007) a particulièrement attiré notre attention, pour la simple raison, que c'est un manuel nouveau et qu'il fait partie de la réforme du système éducatif. Notre motivation face à ce nouveau manuel nous incite à voir de plus près son élaboration sur un double plan celui du fond et celui de la forme.

Autrement dit, vérifier si le produit pédagogique, s'insère véritablement dans une méthodologie récente qui s'appuie sur les nouvelles approches en didactique.

Nous avons voulu pénétrer le monde des enfants, un monde de rêves, d'images, de couleurs et d'innocence. Aussi l'apprenant est âgé entre 10 et 11 ans, il a donc 5 ans de scolarité et 4 ans d'exposition à la langue française. A ce niveau le programme de la cinquième année primaire a pour objectifs de :

- § Consolider les apprentissages pour mieux préparer l'apprenant à aborder la quatrième année d'enseignement du français.
- § Renforcer les apprentissages linguistiques pour mieux installer les compétences de communication visées à l'oral et à l'écrit.
- § S'ouvrir sur le monde.

Le manuel est présenté avec un guide d'accompagnement méthodologique destiné aux professeurs assurant la prise en charge de cette classe, qui ne vise qu'une compétence, linguistique. Aucune indication n'est donnée quant à la prise en charge de la dimension culturelle ainsi que sur la notion de compétence culturelle face à laquelle le professeur de langue ne semble pas suffisamment formé et n'ayant que quelques vagues échos récoltés sporadiquement selon la circonstance.

De nombreux collègues interrogés à ce sujet paraissent ignorer totalement ce concept, leur culture didactique se limite aux connaissances linguistiques et au métalangage.

La documentation pédagogique dans ce domaine n'est pas suffisante, les instructions officielles relatives à l'enseignement des langues étrangères sont souvent

en contradiction avec le terrain pédagogique du moins, en ce qui concerne l'approche culturelle.

Quels sont les outils théoriques d'analyse ? La conception méthodologique de nos manuels de français depuis plus d'une décennie est bâtie sur les récentes avancées des sciences du langage, notamment la linguistique, la sociolinguistique et l'énonciation, la linguistique pragmatique et la linguistique textuelle.

L'outil de base de l'enseignement/apprentissage est l'unité didactique, un ensemble intégratif d'activités pédagogiques offrant l'avantage d'éviter le morcellement ou l'atomisation de l'apprentissage et visant le développement d'une compétence communicative de l'apprenant

Comme notre sujet s'inscrit dans la problématique de la didactique des cultures, nous ne pouvons que puiser dans la champ théorique qui lui est imparti, c'est-à-dire utiliser l'outillage qu'elle essaie de mettre à la disposition de l'utilisateur dans l'opération enseignement/apprentissage pour comprendre les potentialités culturelles offertes par le manuel aux apprenants.

Notre travail d'analyse s'est appuyé sur les différents travaux d'un certain nombre de didacticiens tels que : L.Porcher, M.De Carlo, M.Abdellah-Preteuille, L. Collès et M. Byram, pour ne citer que ceux-là, mais notre analyse s'est fondée entièrement sur les travaux de Geneviève Zarate et de Martine Joly, notamment avec leur livres : *Représentations de l'étranger et didactique des langues* et *Introduction à l'analyse de l'image*.

Geneviève Zarate apporte un soin particulier à l'analyse des effets d'éloignement et de proximité dans la perception de l'étranger et ceci en proposant des procédés d'analyses pouvant éclairer le statut donné et réservé à l'étranger dans le manuel scolaire, bien sûr en faisant le point sur sa valorisation ou dévalorisation et aux différentes représentations (préjugés, stéréotypes) que nous lui attribuons dans le manuel scolaire. Evaluer et définir le rôle, le statut de l'étranger peut transformer profondément l'enseignement d'une langue étrangère, son horizon, et du coup ses objectifs et ses démarches.

Quant à Martine Joly sa réflexion sur l'analyse de l'image nous a particulièrement aidé, car les images disent plus que nous croyons, elles véhiculent un nombre extraordinaire d'informations. Avec sa méthode d'analyse, elle fait parler les images pour nous, en nous montrant comment les interroger sur leur origine, leurs objectifs et leurs messages. Les images sont une mine d'informations avec l'aide de Martine Joly nous avons essayé de les exploiter.

Notre travail de recherche est scindé en deux parties :

Ø Une partie théorique qui se structure en deux chapitres :

- Dans le premier, nous définissons les concepts méthodologiques d'analyse, en revenant sur l'historique de la notion de culture et civilisation, nous revenons également sur la place du français en Algérie et l'importance de la prise en compte de la dimension culturelle dans son enseignement
- Dans le deuxième nous apporterons des éléments de définition de la compétence interculturelle, des représentations et des stéréotypes.

Ø Une partie pratique qui se structure en deux chapitres :

- Le premier s'appuie sur un questionnaire confectionné à l'intention des apprenants, le recours au questionnaire est motivé par l'étude des représentations de ces derniers de la culture française.
- Dans le deuxième, nous dégagerons les potentialités culturelles offertes par le manuel en identifiant des thèmes et en les analysant.

Finalement nous tenterons de lancer les jalons de propositions émanant de cette analyse, pouvant aboutir à un enseignement/apprentissage du FLE prenant en charge et réhabilitant les questions culturelles devant conduire l'apprenant à une meilleure compétence culturelle.

Première partie :

**OUTILS
METHODOLOGIQUES**

Chapitre I :

CULTURE/CIVILISATION ET LANGUE

1- BREF HISTORIQUE DE LA NOTION DE CULTURE :

Étant donné que la signification attribuée aujourd'hui au terme culture dans les sciences de l'homme est totalement étrangère à celle que le langage courant lui prête, notamment en français, il sera sans doute utile de retracer l'évolution qu'a connue ce concept pour arriver à être celui que nous utilisons maintenant.

C'est à l'anthropologie anglaise que nous devons cet emprunt, plus exactement à E.B. Tylor dans *Primitive Culture* (1871). S'inspirant en particulier des travaux de Gustav Klemm qui avait publié en dix volumes, de 1843 à 1852, une monumentale *Histoire universelle de la culture de l'humanité*, suivie de deux volumes sur la *Science de la culture*, Tylor en tira les éléments dont il avait besoin pour composer la notion de culture, qu'il employa comme synonyme de civilisation. Dès le début de son ouvrage, Tylor donna une définition de la culture qui a été par la suite citée de nombreuses fois:

«La culture ou la civilisation, entendue dans son sens ethnographique étendu, est cet ensemble complexe qui comprend les connaissances, les croyances, l'art, le droit, la morale, les coutumes, et toutes les autres aptitudes et habitudes qu'acquiert l'homme en tant que membre d'une société»¹.

Cette définition, qui est plutôt une description, présente ceci de particulier qu'elle se rapporte plutôt à un ensemble de faits qui peuvent être directement observés en un moment donné du temps, comme nous pouvons aussi en suivre l'évolution, ainsi que l'a fait Tylor lui-même.

La notion anthropologique de culture était née. Non utilisée par Herbert Spencer, du moins dans ce sens, elle fut cependant reprise par les premiers anthropologues anglais et américains, tels que Sumner, Keller, Malinowski, Lowie, Wissler, Sapir, Boas, Benedict.

1) E.B.Tylor, *Primitive Culture*, Peter Smith Pub, 1986, p 55

Aux États-Unis, l'anthropologie en est même venue à se définir comme la science de la culture; alors qu'en Angleterre nous distinguons entre anthropologie physique (étude du développement et de la croissance du corps humain) et anthropologie «sociale», les Américains opposent plutôt l'anthropologie «culturelle» à l'anthropologie physique.

En sociologie, le terme culture fut aussi rapidement adopté par les premiers sociologues américains, en particulier Albion Small, Park, Burgess et surtout Ogburn. Il fut cependant plus lent à s'y frayer un chemin qu'en anthropologie, vraisemblablement parce que les grands précurseurs de la sociologie, Comte, Marx, Weber, Tönnies, Durkheim ne l'ont pas employé. Mais il fait maintenant partie du vocabulaire de la sociologie aussi bien que de l'anthropologie.

La sociologie et l'anthropologie de langue française furent cependant plus lentes à incorporer ce néologisme. Ce n'est que dans la nouvelle génération de sociologues français qui surgit après la dernière guerre que le terme culture devint populaire en France, sous l'influence de la sociologie américaine.

Ce bref historique sert peut-être déjà à éclairer un peu le sens que nous donnons maintenant en sociologie au terme culture, et que nous allons préciser. Emprunté au français, retraduit de l'allemand à l'anglais, le terme se voit chaque fois ajouter une connotation nouvelle, toujours par extension ou par analogie, sans perdre son sens original, mais en revêtant de nouveaux sens toujours plus éloignés du premier. Du «champ labouré et ensemencé» qu'il signifiait dans l'ancien français, au sens sociologique avec lequel il fait maintenant sa rentrée en français, il y a sans doute bien loin. Et pourtant, c'est là le fruit d'une évolution qui s'est opérée d'une façon que nous pouvons appeler cohérente, sans brisure, sans solution de continuité.

1-1 DÉFINITION DE LA NOTION DE CULTURE :

La rétrospective historique précédente nous amène maintenant à définir la culture d'une manière plus précise que nous ne l'avions fait. La définition de Tylor, rapportée plus haut, est très souvent citée, car bien que datant de 1871, elle est étonnamment complète et précise. Nous lui avons cependant reproché, d'être un peu trop descriptive et nous pouvons ajouter qu'elle ne met peut-être pas en lumière tous les caractères que nous attribuons maintenant à la culture.

Depuis Tylor, bien d'autres définitions de la culture se sont ajoutées; Kroeber et Kluckhohn les ont colligées, classées et commentées. Un bon nombre de ces définitions sont loin d'être aussi heureuses que celle de Tylor; plusieurs ont cependant contribué à cerner d'un peu plus près la réalité culturelle.

Nous inspirant de la définition de Tylor et de plusieurs autres, nous pourrions définir la culture comme étant un ensemble lié de manières de penser, de sentir et d'agir plus ou moins formalisées qui, étant apprises et partagées par une pluralité de personnes, servent, d'une manière à la fois objective et symbolique, à constituer ces personnes en une collectivité particulière et distincte.

Autrement dit, la culture est :

« Un ensemble de manières de voir, de sentir, de percevoir, de penser, de s'exprimer, de réagir, des modes de vie, des croyances, des connaissances, des réalisations, des us et coutumes, des traditions, des institutions, des normes, des valeurs, des moeurs, des loisirs et des aspirations »¹.

La diversité d'aspects qu'elle englobe fait d'elle une entité hétérogène ; elle est en quelque sorte comparable à un iceberg dont la majeure partie demeure immergée. Le modèle de l'iceberg est l'un des modèles les plus connus de la notion de culture. Sa finalité est d'illustrer ses deux composantes. Il met en évidence le fait qu'il n'y a qu'une infime partie qui est visible, la majeure partie demeure cachée et donc difficile à découvrir.

1) Dictionnaire de l'éducation, Larousse, 1988

Ce qui est perceptible est relatif à la culture avec un grand C et qui englobe : l'art, la littérature, le théâtre, les tenues vestimentaires, etc. tandis que la culture avec un petit c est relative aux conceptions, aux caractères et à la vision du monde.

La culture constitue le répertoire varié et hétérogène des traits qu'un groupe social a générés, stockés, puis sédimentés au cours de son histoire. Elle est un processus en perpétuelle évolution étant donné qu'elle est influencée par d'autres cultures. Elle se caractérise donc par le métissage, l'idée d'une culture "pure" est un leurre quelle que soit sa structure, il s'avère donc extrêmement délicat d'établir une relation entre tel comportement culturel et tel groupe.

L. PORCHER dit à ce sujet :

« Toute culture, qu'elle soit sociale, individuelle ou groupale, se définit comme une culture métissée. La notion de culture pure n'a pas vraiment de sens. Ce que nous apprenons modifie notre capital culturel. Notre capital culturel change d'identité en même temps que de quantité. Quand Michel Serres dit " nos cultures sont toutes métissées, tigrées, tatouées, arlequinées ", il décrit une réalité qui nous entoure et nous fabrique, et qui permet les distinctions entre les appartenances culturelles. C'est donc une communication qui s'instaure entre les cultures »¹.

Par ailleurs, toute culture constitue l'ensemble où plusieurs subcultures se mêlent et s'interpénètrent. Elle est donc inévitablement multiple ou même brouillée. Cela reflète bien la complexité de sa définition, elle est une institution tournée vers elle-même. M. ABDALLAH PRETCEILLE considère que :

« L'individu n'est pas seulement le produit de ses appartenances, il en est aussi l'auteur, le producteur, l'acteur »²

1) L. PORCHER sur : <http://classes.bnf.fr/classes/pages/actes/2/porcher.rtf>

2) M. ABDALLAH-PRETCEILLE, 2004, p 51

1-2 CULTURE/CIVILISATION :

L'évolution que nous venons de décrire devait inévitablement amener une confrontation entre la notion de culture et celle de civilisation. Dans le sens qu'en vinrent à lui attribuer les historiens allemands, le vocable culture prit un sens bien voisin de celui qu'avait déjà le terme civilisation. Diverses distinctions furent donc proposées, notamment en Allemagne; elles peuvent presque toutes se ramener à deux principales. La première distinction consiste à englober dans la culture l'ensemble des moyens collectifs dont disposent l'homme ou une société pour contrôler et manipuler l'environnement physique, le monde naturel. Il s'agit donc principalement de la science, de la technologie et de leurs applications. La civilisation comprend l'ensemble des moyens collectifs auxquels l'homme peut recourir pour exercer un contrôle sur lui-même, pour se grandir intellectuellement, moralement, spirituellement. Les arts, la philosophie, la religion, le droit sont alors des faits de civilisation.

La seconde distinction est à peu près exactement l'inverse de la première. La notion de civilisation s'applique alors aux moyens qui servent les fins utilitaires et matérielles de la vie humaine collective; la civilisation porte un caractère rationnel, qu'exige le progrès des conditions physiques et matérielles du travail, de la production, de la technologie. La culture comprend plutôt les aspects plus désintéressés et plus spirituels de la vie collective, fruits de la réflexion et de la pensée «pures», de la sensibilité et de l'idéalisme.

Ces deux distinctions ont eu en Allemagne des partisans en nombre à peu près égal; il semble difficile d'affirmer que l'une ait connu une plus grande faveur que l'autre.

Cependant, dans la sociologie américaine, les auteurs qui ont cru nécessaire ou utile de poursuivre cette distinction ont plutôt opté pour la seconde, probablement par suite des influences allemandes qu'ils subirent, notamment de la part de Ferdinand Tönnies et d'Alfred Weber. C'est le cas en particulier de Robert MacIver et Robert K. Merton qui, bien que dans des termes différents, ont tous deux maintenu entre culture et civilisation une distinction qui s'inspire directement de celle d'Alfred Weber.

Cependant, d'une manière générale, sociologues et anthropologues ne se sont guère préoccupés de poursuivre cette distinction, qui leur est apparue factice et surtout entachée d'un dualisme équivoque et inspirée d'une fausse opposition entre l'esprit et la matière, la sensibilité et la rationalité, les idées et les choses.

La très grande majorité des sociologues et anthropologues évite d'employer le terme civilisation, ou encore préfère utiliser celui de culture, dans le même sens que civilisation et considère que les deux sont interchangeables. C'est, ainsi, que l'ethnologue français Claude Lévi-Strauss parle des «civilisations primitives» suivant d'ailleurs en cela, l'exemple de Tylor qui, bien qu'il ait parfois accordé aux deux termes des sens différents, a donné une même définition de la culture et de la civilisation, comme nous l'avons vu plus haut.

Il arrive cependant, que nous trouvions chez certains sociologues et anthropologues contemporains les deux distinctions suivantes. *Tout d'abord*, nous emploierons le terme civilisation pour désigner un ensemble de cultures particulières ayant entre elles des affinités ou des origines communes; nous parlerons en ce sens de la civilisation occidentale, dans laquelle nous trouvons les cultures française, anglaise, allemande, italienne, américaine, etc. Ou encore, nous parlerons de la civilisation américaine quand nous nous référerons à l'extension dans le monde moderne du mode de vie caractéristique de la culture américaine, c'est-à-dire étatsunienne. Nous voyons que la notion de culture est alors liée à une société donnée et identifiable, tandis que le terme civilisation sert à désigner des ensembles plus étendus, plus englobants dans l'espace et dans le temps.

En second lieu, le terme civilisation peut aussi être appliqué aux sociétés présentant un stade avancé de développement, marqué par le progrès scientifique et technique, l'urbanisation, la complexité de l'organisation sociale, etc. nous reprendrons la signification qu'a eue longtemps (et qu'a encore dans le langage courant) le terme civilisation, employé dans le sens de civiliser ou se civiliser.

Le terme a alors une connotation évolutionniste; mais nous verrons plus loin que, pour se dégager des jugements de valeur que le terme civilisation a longtemps charrié avec lui, on recourt maintenant dans les sciences sociales à des vocables comme industrialisation, développement et modernisation.

Au cours de notre étude, nous considérons que les deux notions « Culture » et « Civilisation » sont synonymes, tout en optant pour le terme « Culture » pour désigner les deux à la fois.

2 ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FLE :

2-1 LA PLACE DU FRANÇAIS EN ALGERIE :

Le paysage linguistique de l'Algérie est multilingue, citons d'abord l'arabe algérien, la langue de la majorité, l'arabe classique, pour l'usage de officialité, la langue française pour l'enseignement scientifique, le savoir et la rationalité, et la langue amazighe plus communément connue sous l'appellation de la langue berbère.

La langue française en Algérie est l'objet d'une forte ambivalence, qui présente des aspects sociaux, culturels, politiques et identitaires.

Au lendemain de l'indépendance du pays, d'immenses besoins d'encadrement apparurent dans différents secteurs, surtout celui de l'enseignement. Nous avons dédoublé l'enseignement en langue française par l'introduction massive de l'enseignement de la langue arabe, persuadés de remplir une mission de restauration culturelle et morale, dont le point de départ et le support fondamental était la réhabilitation du paradigme linguistique perdu, cette mission de restauration linguistique allait configurer le paysage linguistique algérien, en octroyant paradoxalement à la langue française la place durable qu'elle occupe actuellement dans la société algérienne.

Aujourd'hui l'usage du français est omniprésent et occupe une place fondamentale dans notre société et ce, dans tous les secteurs (éducatif, social...) nous pouvons presque dire, qu'il y a un fil invisible qui lie le français à l'Algérie.

Cette langue est parlée par une grande partie d'algériens et plus précisément dans leur vie quotidienne.

Le français connaît un accroissement qui lui permet de garder son prestige, il représente un outil de travail important, mais aussi un outil d'accès à la technologie et au savoir.

Cette expansion s'est faite ces dernières années grâce aux paraboles qui foisonnent de plus en plus dans l'environnement sociolinguistique de chaque foyer algérien, mais aussi à l'apparition d'Internet.

Malgré les rebondissements qu'a connu le français, et la place indétronable qui l'occupe, l'Algérie est le seul pays qui ne fait pas partie de la francophonie.

Ceci soulève une multitude de questions quant à la place de la langue et la culture française dans la société algérienne. Pourtant il ne faut pas voir en la francophonie un phénomène de déculturation ou de néo-colonisation parce que ça serait ne pas reconnaître l'une des composantes du paysage algérien.

Pour D.Caubet :

« le français en tant que langue de l'ancien colonisateur a un statut ambigu, d'une part il attire le mépris officiel (il est officiellement considéré comme une langue étrangère au même titre de l'anglais), mais d'autre part il est synonyme de réussite sociale et d'accès à la culture et au modernisme. »¹

Cette langue est non seulement vue comme une possibilité d'une ascension sociale, mais elle demeure également un instrument d'ouverture vers la connaissance et un instrument de communication. C'est pour cette raison qu'il faudrait la considérer comme un acquis et commencer à voir en la francophonie une autre manière de vivre l'universel, le français fait partie du patrimoine algérien et permet ainsi de s'ouvrir sur le monde extérieur.

Même si la langue arabe a pris en charge l'enseignement au primaire et au secondaire, le supérieur lui utilise toujours la langue française pour dispenser ses cours. Car conscient que cet outil est une arme qui permet de faire une brèche dans le monde des sociétés avancées, mais c'est aussi un niveau et une qualité d'enseignement. Car là :

1) D.Caubet, 1998, p 122

« sont dictées les impératifs de la globalisation de la vie moderne et ses complexités ainsi que les exigences de la modernité »¹

Kateb Yacine quant à lui disait :

« tôt au tard, le peuple s'empare de cette langue, de cette culture et il en fait des armes à longue portée de sa libération »²

Le français est une richesse qu'il serait dommage de dilapider, il est ancré dans la réalité algérienne, il a permis et permettrait un accès à la modernité.

2-2 L'IMPORTANCE DE L'APPRENTISSAGE DU FLE :

Aujourd'hui, nous assistons au phénomène de la mondialisation, face à cette globalisation des marchés économiques et cette ouverture sur le monde, il est devenu important voire même primordial de maîtriser les langues étrangères et en particulier le français, langue considérées en Algérie comme un outil de communication et d'accès à la technologie.

La didactique n'est pas restée sans influence face à ce phénomène, d'où une réflexion sur la valorisation de l'apprentissage des langues étrangères en proposant des méthodes et des stratégies d'apprentissage dans le but de satisfaire les demandes et les besoins d'apprenants soucieux et conscients de l'importance de suivre l'évolution mondiale.

En Algérie et malgré l'évolution croissante de l'anglais, le français occupe une place privilégiée due en partie aux médias et aux nouvelles technologies de l'information et de la communication.

1) M.Benoune, « de l'université moderne à la multi versité » in El Watan datant du 26-05-1999

2) Y.Kateb, cit. in NYSSSEN.Hubert, 1970, p 77

La découverte de la diversité culturelle et linguistique est nécessaire dans un monde de plus en plus proche. Louis Porcher affirme :

« la mondialisation s'accroît, et, en même temps, la conscience de proximité, l'appartenance à un lieu, connaissent une reviviscence. La diffusion des langues se situe aujourd'hui exactement à ce carrefour : désir de parcourir la planète, de se l'approprier, désir simultanément de renforcer ses enracinements et de reprendre en mains sa propre histoire. »¹

L'enseignement/apprentissage d'une langue, c'est donc bien plus que l'enseignement apprentissage d'un « *moyen* de communication ». La dimension interculturelle, le français, par sa diffusion importante et sa multiplicité, l'incarne pleinement :

« La valeur fondamentale du français, de tout langage humain, est sociale, et plus précisément communicative. Instrument des consciences collectives, chaque langue module les universaux des sociétés humaines. Chacune personnalise la pensée, les savoirs, les sentiments et les réactions, chacune découpe l'expérience à sa manière, chacune incarne cette valeur suprême, l'humanisme. Le français, comme toute langue à diffusion importante, est un mode de vie, un style, lui-même modulable à l'infini par les spécificités de chaque communauté qui l'a reçu en partage. Expression admirable, que cet « en partage », car elle implique une égale distribution des pouvoirs du langage incarnés par la langue »²

1) L. Porcher, 1995, p 77

2) Alain Rey, en ouverture du Colloque pour le Dixième anniversaire de l'Année Francophone, Paris, le 17 mai 2001.

2-3 EMERGENCE D'UNE DIDACTIQUE DU CULTUREL DANS LES LANGUES :

L'avènement de l'Approche communicative a marqué le début d'une nouvelle phase de la réflexion méthodologique, Christian Puren souligne :

« Il existe actuellement en didactique du français langue-étrangère (FLE) un modèle "d'enseignement/apprentissage" sur lequel se base tout le discours moderniste des communicativistes, qui l'interprètent principalement sur le mode de l'opposition («objet/sujet») en posant comme principe didactique de base la "centration sur l'apprenant" contre la "centration sur l'enseignant" et la "centration sur la méthode"»¹

A la différence des méthodes structuro-béhavioristes, l'approche communicative prend en compte les aspects multiples qui concernent la communication dans toute sa complexité: sa dimension situationnelle, psychologique, sociale, pragmatique et culturelle.

Apprendre à communiquer en langue étrangère signifie par conséquent, être capable de communiquer de manière efficace dans les différents contextes situationnels en prenant en considération le statut et le rôle de l'interlocuteur.

En effet la prise en compte, de la dimension sociolinguistique et pragmatique de l'usage de la langue, avait mis en évidence la nécessité de considérer la communication dans toute sa complexité.

« Parler, c'est agir » ; « La parole est action » : ce sont là des formules qui correspondent à une modification profonde dans la pensée anglo-saxonne. Robert Galisson insiste sur la nécessité de développer, à partir de la didactique des langues et en la dépassant, une nouvelle discipline qu'il appelle « didactologie des langues-cultures ».

1) Puren. C. 1998, p 9-10

Il souligne que :

« En effet, si l'on veut bien admettre que le commun des mortels n'apprend pas une langue pour en démonter les mécanismes et manipuler gratuitement des mots nouveaux, 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, pour comprendre et produire du sens, avec les outils et dans l'univers de l'Autre. Donc que la culture, en tant qu'au-delà de la langue, est la fin recherchée »¹

À la différence d'une discipline théorique qui aspire à la connaissance pour la connaissance, la didactique des langues-cultures prône l'action en vue d'agir sur le réel. Galisson la définit ainsi :

*« n'a pas pour finalité la théorie, mais l'action : optimisation du processus de transmission des connaissances relatives à l'éducation aux langues (et aux cultures) »*²

L'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère doit tenir compte de différents processus majeurs de notre époque (la mondialisation et l'internationalisation). Il nous faut en effet des compétences extrêmement variées, adaptées à ces intentions et fonctions, nettement différenciées par rapport aux besoins et la réalité.

Les contextes dans lesquels nous sommes amenés à agir aujourd'hui ont un impact de plus en plus décisif sur les objectifs et les contenus d'apprentissage des langues. Les besoins des individus et des sociétés ont profondément changé, et entraînent des conséquences directes sur les méthodes, les matériaux, la formation et les compétences des enseignants, les attitudes et responsabilités des enseignés, etc., bref, sur la didactique, qui doit maintenant tenir compte de cet impact.

1) R.Galisson, C. PUREN 1999, p 96

2) Ibid. p 82

Chapitre I I:

LA COMPETENCE INTERCULTURELLE

1 DU LINGUISTIQUE A L'INTERCULTUREL :

1-1 L'ASPECT CULTUREL DE LA LANGUE :

La langue n'est pas seulement un outil de communication et de connaissance : elle est aussi un attribut fondamental de l'identité culturelle et de l'autonomisation, tant pour l'individu que pour le groupe.

La langue est liée à une culture et, par conséquent, l'entrée dans cette langue ouvre à des valeurs culturelles différentes.

Pour Jean Duverger, la langue est incontestablement un produit culturel, et le fait d'aborder l'étude de cette langue permet d'accéder aux valeurs de l'univers culturel qu'elle sous-entend et recouvre :

« Parler la langue de l'autre, c'est déjà accepter l'autre avec ses différences, ses caractéristiques, c'est le comprendre dans ses valeurs de type affectif ou intellectuel, dans ses relations à la nature, à l'amour, à la nourriture ou à la logique. »¹

Actuellement, nous nous accordons à dire que nous ne pouvons séparer langue et culture. L'apprentissage de la culture doit donc être intégré dans l'apprentissage de la langue, pour aborder des éléments plus profonds tels les systèmes de valeurs ou de croyances, et la vision du monde. Si la langue influence la manière dont nous nous comportons et percevons les choses, la culture est aussi inhérente à la langue même, à sa structure, à son vocabulaire, ses expressions, et peut être enseignée en même temps que la langue

L'enseignement des langues est devenu une exigence qui demande à mettre en place les moyens théoriques et pratiques qui permettront aux étudiants de vivre et d'œuvrer dans un contexte d'interdépendance culturelle et de mondialisation croissante.

1) Jean Duverger, 1996, p 31

L'objectif intégratif dans l'enseignement d'une langue, quels que soient l'âge et la motivation des apprenants, impliquera qu'une part importante de cet enseignement soit axée sur la dimension culturelle, une fois la dimension linguistique bien maîtrisée.

Donc il n'y a pas de maîtrise parfaite d'une langue sans la maîtrise de ses compétences linguistiques et culturelles.

L'acquisition d'une langue peut être considérée comme une série de barrières à franchir, avec la culture comme barrière principale. Dans une large mesure, la langue implique la maîtrise du vocabulaire, facilitée avec l'expérience. La culture semble être une barrière plus résistante et plus difficile à franchir. L'apprentissage culturel implique que l'apprenant assimile certains aspects d'une culture différente, aspects influençant la langue et le comportement.

Aussi la compétence de communication interculturelle implique plus que la connaissance de la langue en tant que code linguistique comprenant grammaire et vocabulaire. Or, dès que nous parlons une autre langue, nous entrons dans un autre modèle culturel, et il devient essentiel de lier à cette compétence linguistique toutes les autres composantes d'une réelle compétence de communication. Afin de comprendre, d'accepter et de tolérer la différence, il faut commencer par la discerner, et être capable de le faire sans juger.

Une véritable compétence communicative interculturelle requiert non seulement l'apprentissage du code linguistique, mais aussi la connaissance et la pratique des autres composantes, notamment sociolinguistiques et socioculturelles. 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

1-2 L'INTERCULTUREL EN CLASSE DE LANGUE :

La notion de compétence interculturelle est apparue, il y a une dizaine d'années du fait du phénomène d'internationalisation et de globalisation.

Nous pouvons dire qu'elle résulte de l'interaction entre :

- Une dimension communicative (tout ce qui se rattache à la communication verbale et non verbale : la langue, les mimiques, les gestes par exemple), et

comportementale (tout ce qui se rattache au savoir être : le respect, la flexibilité, l'écoute par exemple) ;

- Une dimension cognitive (tout ce qui se rattache à la connaissance sur la notion de culture : culture de l'autre, sa propre culture par exemple) ;
- Une dimension affective (tout ce qui se rattache à la sensibilité et à la compréhension par rapport à l'autre culturel).

Aussi, la compétence interculturelle est une capacité qui permet à la fois de savoir analyser et comprendre les situations de contacts entre personnes et entre groupes porteurs de cultures différentes et de savoir gérer ces situations, elle permet de prendre une distance suffisante par rapport à la situation de confrontation culturelle dans laquelle nous sommes impliqués, pour être à même de repérer et de lire ce qui s'y joue comme processus pour être capable de maîtriser ces processus.

Dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, la classe de langue est le lieu par excellence où la culture de l'apprenant entre en contact avec celle de la langue étrangère.

.M Denis affirme que :

« Le cours de langue constitue un moment privilégié qui permet à l'apprenant de découvrir d'autres perceptions et classifications de la réalité, d'autres valeurs, d'autres modes de vie... Bref, apprendre une langue étrangère, cela signifie entrer en contact avec une nouvelle culture »¹

1) M. Denis, 2000, p. 62

La compétence communicative constitue l'objectif premier de l'apprentissage d'une langue étrangère. Or, il est désormais admis que la seule compétence linguistique, si elle est nécessaire, n'est pas suffisante dans une perspective de communication. Du point de vue de l'expression, les apprenants devront apprendre à utiliser les formes et adopter les comportements et attitudes langagières reconnus de manière à être compris par leur interlocuteur. Du point de vue de la compréhension, ils devront pouvoir identifier, reconnaître, et interpréter correctement les attitudes et comportements mis en jeu par leur interlocuteur dans les actes de communication, qu'il s'agisse de la gestuelle ou de références historiques et culturelles.

Les langues ne sont pas de simples outils qui permettraient de faire passer des informations de manière factuelle, elles sont avant tout les vecteurs de communication des cultures dont elles sont issues. L'histoire du pays, les normes sociales et les fondements historiques de la société sont autant de facteurs nécessaires pour comprendre la culture, mais aussi et surtout pour permettre aux apprenants de faire un usage approprié de cette langue.

Il est donc nécessaire que les enseignants intègrent l'apprentissage de la culture dans l'apprentissage des langues, en dépassant le niveau de civilisation pour aborder des éléments plus profonds tels que les systèmes de valeurs ou de croyance et la vision du monde. Il ne s'agit cependant pas, comme nous le verrons, de transmettre aux apprenants uniquement des connaissances culturelles.

Dans la perspective interculturelle, la compétence communicationnelle reposera sur la capacité des interlocuteurs à repérer le culturel dans les échanges langagiers. Apprendre une langue, comme le résume Louis Porcher, c'est être capable :

« de percevoir les systèmes de classement à l'aide desquels fonctionne une communauté sociale et, par conséquent, d'anticiper, dans une situation donnée, ce qui va se passer (c'est-à-dire quels

comportements il convient d'avoir pour entretenir une relation adéquate avec les protagonistes de la situation) »¹.

Un des objectifs essentiels de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture. Les compétences linguistiques et culturelles relatives à chaque langue sont modifiées par la connaissance de l'autre et contribuent à la prise de conscience, aux habiletés et aux savoir-faire interculturels. Elles permettent à l'individu de développer une personnalité plus riche et plus complexe et d'accroître sa capacité à apprendre d'autres langues étrangères et à s'ouvrir à des expériences culturelles nouvelles.

Dans la perspective interculturelle, l'apprenant doit donc plus que jamais être impliqué dans le processus d'apprentissage. Les compétences à acquérir dans l'univers interculturel sont celles qui touchent au plus profond de l'individu : son image de soi, ses valeurs, ses croyances ; son sens du bien et du mal, de ce qui est bon et mauvais, sa définition même de la réalité... Pour sensibiliser les apprenants à la différence, et pour développer la capacité de communiquer efficacement avec ceux qui sont différents.

L'interculturel touche à toutes les notions normalement considérées en didactique des langues : savoirs, savoir-être et savoir-faire.

v Le Savoir :

Toute communication humaine repose sur une connaissance partagée du monde. Les connaissances empiriques relatives à la vie quotidienne (organisation de la journée, déroulement des repas, modes de transport, de communication, d'information), aux domaines publics ou personnel sont fondamentales pour la gestion d'activités langagières en langue étrangère.

1) L. Porcher, 1988, p 24

La connaissance des valeurs et des croyances partagées de certains groupes sociaux dans d'autres régions ou d'autres pays telles que les croyances religieuses, les tabous, une histoire commune, etc. sont également essentielles à la communication interculturelle

▼ Le Savoir-être :

L'apprenant doit être invité à construire et maintenir un système d'attitudes dans son rapport avec d'autres individus. Travailler sur le savoir-être des apprenants amène l'enseignant à considérer les éléments qui constituent l'identité des apprenants et leurs attitudes, qui affectent leur capacité d'apprendre.

▼ Le Savoir-faire :

Il comprend :

- La capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère : traits distinctifs entre la culture d'origine et la culture cible ;
- La sensibilisation à la notion de culture et la capacité de reconnaître et d'utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d'une autre culture ;
- La capacité à jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère et de gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels ;
- La capacité à aller au-delà de relations superficielles stéréotypées.

Pour les enseignants, il s'agit d'envisager et d'explicitier :

- Quels rôles et fonctions d'intermédiaire culturel l'apprenant aura besoin ou devra remplir ou pour lesquels il devra être outillé pour le faire ;

- Quels traits de la culture d'origine et de la culture cible l'apprenant aura besoin de distinguer ou devra distinguer ou devra être outillé pour le faire ;
- Quelles dispositions sont prévues pour que l'apprenant ait une expérience de la culture cible ;
- Quelles possibilités l'apprenant aura de jouer le rôle d'intermédiaire culturel.

2 LES REPRESENTATIONS ET LES STEREOTYPES :

2-1 LES REPRESENTATIONS :

Dans une optique interculturelle, une réflexion sur les liens entre la construction des connaissances, d'ordre linguistique aussi bien que culturel et, les représentations sur les pays et les peuples dont les élèves apprennent la langue s'avère particulièrement utile. D'après D.JODELET :

« Le concept de représentation sociale désigne une forme de connaissance spécifique, le savoir de sens commun, dont les contenus manifestent l'opération de processus génératifs et fonctionnels socialement marqués. Plus largement, il désigne une forme de pensée sociale. Les représentations sociales sont des modalités de pensée pratique orientées vers la communication, la compréhension et la maîtrise de l'environnement social, matériel et idéal. En tant que telles, elles présentent des caractères spécifiques au plan de l'organisation des contenus, des opérations mentales et de la logique. Le marquage social des contenus ou des processus de représentation est à référer aux conditions et aux contextes dans lesquels émergent les représentations, aux communications par lesquelles elles circulent, aux fonctions qu'elles servent dans l'interaction avec le monde et les autres. »¹

1) Jodelet.D,1984, pp 357-378

Les représentations que les apprenants se font des langues, de leurs normes, de leurs caractéristiques, ou de leurs statuts au regard d'autres langues, influencent les procédures et les stratégies qu'ils développent et mettent en œuvre pour les apprendre et les utiliser.

2-2 LES STEREOTYPES :

A première vue, la notion de stéréotype paraît simple et sa signification évidente, tant le terme est d'un usage courant dans le langage quotidien. En effet les stéréotypes se cristallisent autour de certains termes inducteurs, désignant des groupes plus au moins larges. Il peut s'agir de races, de nationalités, de professions, de classes sociales...ainsi le stéréotype peut s'appliquer à diverses situations et peut toucher tout le monde. R.AMOSSY souligne que :

« Le stéréotype schématise et catégorise ; mais ces démarches sont indispensables à la cognition, même si elles entraînent une simplification et une généralisation parfois excessives. Nous avons besoin de rapporter ce que nous voyons à des modèles préexistants pour pouvoir comprendre le monde, faire des prévisions et régler nos conduites. »¹

L'utilisateur du stéréotype pense souvent procéder à une simple description, en fait il plaque un moule sur une réalité que celui-ci ne peut contenir car le stéréotype tend également à englober toutes les unités de la catégorie qu'il prétend cerner en quelques traits. Un individu appartenant au groupe visé se verra appliquer d'office le même schéma de comportement, de mentalité, de qualités ou de défauts. Le stéréotype est donc également généralisation.

1) R.AMOSSY, 1997, p178

2-4 L'INTERCULTUREL ET LES REPRESENTATIONS :

Reconnaître la culture de l'Autre et la respecter pour ses particularismes, c'est avant tout connaître et reconnaître sa propre culture. La tolérance d'autres cultures passe par la prise de conscience de sa propre culture. Savoir identifier les éléments caractéristiques qui la constituent et soumettre ses valeurs à un examen critique, non pour les dénigrer mais pour les comprendre et y reconnaître une particularité culturelle permettent de casser l'ethnocentrisme qui est une réaction spontanée des individus confrontés à la diversité culturelle.

Les représentations culturelles problématissent la relation entre l'apprenant et la culture étrangère enseignée. Les apprenants ont des représentations préconçues des autres cultures, souvent erronées consistent à juger une culture à partir de ses propres valeurs c'est-à-dire l'estimer inférieure ou méprisable, ce qui aboutit dans la plupart des cas, à l'ethnocentrisme et au refus de la culture de l'autre.

Les représentations naissent du contact avec l'autre, des images culturelles issues de l'histoire et transmises par le discours social, les médias, etc. D'autres sont suscitées par les relations conflictuelles entre les deux pays. Elles se perpétuent et se renforcent avec le temps et à l'aide de différents moyens.

Les représentations que se font les apprenants des langues et des cultures étrangères dissimulent un pouvoir valorisant ou dévalorisant vis-à-vis de cet apprentissage. Or, comme les représentations de l'apprenant peuvent le motiver à apprendre la langue étrangère et à s'ouvrir à une culture autre, elles peuvent aussi le démotiver, ce qui conduit souvent au blocage linguistique et au rejet de la culture de l'autre.

Deuxième partie :

Pratique

Chapitre I :

L'ETRANGER, SES REPRESENTATIONS CHEZ NOS APPRENANTS.

INTRODUCTION :

Une réflexion sur l'impact et l'influence de la manière dont est présenté l'étranger (l'autre) dans le manuel scolaire, sur les différentes représentations des apprenants s'impose à nous, et nous invite à saisir d'une manière judicieuse comment se fait la construction de la relation à l'étranger, est-ce une relation de solidarité, de distance, d'opposition, d'éloignement, de rapprochement ? Est-ce une relation positive ou négative ?

Ainsi faire appel à un questionnaire en vue de dégager les fils conducteurs et de procéder à une analyse qualitative plus détaillée des différentes représentations des apprenants nous semble primordial. Notre questionnaire s'articule autour de thèmes relatifs à notre conception du mot culture et à sa définition retenue dans notre travail de recherche.

La culture se projette dans la perception du monde, la cuisine, l'habillement, les comportements, les fêtes...

Le recours au questionnaire se justifie par le fait qu'il nous offre un large éventail d'information en rapport avec la finalité de notre recherche, il peut à notre sens appuyer la réflexion didactique de notre recherche en nous permettant de faire émerger les représentations des apprenants.

« Tu me dis, j'oublie. Tu m'enseignes, je me souviens. Tu m'impliques, j'apprends » Benjamin Franklin

C'est à la lumière de cette citation que nous avons envisagé de nous intéresser dans ce premier axe de notre partie pratique aux apprenants en souhaitant récolter le plus de données afin de répondre au questionnement de notre recherche.

1-1 Description du questionnaire :

Nous tenons à préciser que l'élaboration d'un questionnaire n'est pas chose facile, et quelle demande de celui qui l'utilise comme moyen de récolte d'informations beaucoup d'application.

Dans notre étude nous avons opté pour le questionnaire comme un outil nécessaire s'inscrivant dans une démarche scientifique, rigoureuse et efficace dans la mesure où il permet en un temps minime de récolter un maximum de données par le biais de questions, permettant, ainsi, un retour rapide des informations.

Parmi les inconvénients du questionnaire, rappelons que le chercheur n'est pas en mesure de savoir si les réponses des sujets sont honnêtes et sincères ou parfois masquées, il ne peut pas s'assurer de la compréhension ni de l'interprétation qui vont être faites des questions par les apprenants, enfin les questions mal comprises peuvent mener à des réponses imprécises qui ne répondent pas à l'objectif de départ. En somme, nous avons tenté d'adapter notre questionnaire à la problématique, aux hypothèses et à l'objectif de notre travail.

Le présent questionnaire a été destiné à 45 apprenants de la cinquième année primaire. Cette démarche entamée avec l'accord et les conseils éclairés de monsieur l'inspecteur du premier pallier circonscription f3, nous a permis de répartir, en trois lots, les quarante cinq questionnaires qui ont été remis à trois écoles de Constantine et sa périphérie, en l'occurrence :

L'école El Emir Abdelkader à Sidi Mabrouk Supérieur,

L'école Ahmed Sissaoui dans la périphérie de Constantine,

L'école Filali Mokhtar à Ledjdour, dans la périphérie de Constantine également.

Avec Mr l'inspecteur nous avons tout d'abord expliqué aux différents enseignants que le temps imparti aux réponses ne devait en aucun cas constituer un élément contraignant, celles-ci devant être effectuées au rythme des possibilités des apprenants.

S'agissant de l'explication du questionnaire, pour des raisons pratiques et pour atteindre les objectifs visés, nous l'avons traduit dans la langue maternelle de l'apprenant. Le questionnaire se compose de dix questions majoritairement ouvertes, étant donné que nous avons demandé aux apprenants de justifier leurs choix. Cette forme n'impose pas certaines réponses, mais elle invite les apprenants à proposer leurs

propres explications qui peuvent donner une contribution significative à la compréhension du problème en question en élargissant notre étude à d'autres éléments inattendus. Les questions sont posées d'une manière aléatoire.

ü Les objectifs visés :

Comme toute démarche scientifique, avec le questionnaire nous voulons atteindre les objectifs suivants :

- Connaître les représentations des apprenants de la culture française et des français,
- S'informer sur les connaissances des apprenants quant à certains éléments culturels de la France,
- Aborder la dimension du temps : dimension avantagée dans les approches interculturelles, le jour du week-end des français,
- Faire émerger les stéréotypes des apprenants sur les traditions et us des français, les fêtes, la vie familiale...,
- Approcher l'univers culturel de la France en s'intéressant à la mode

1-3 Analyse et interprétation des résultats :

Q1 : Que connais-tu de la France ?

Tableau N°1

Les réponses	Nombres de réponses	Le pourcentage
Zineddine Zidane	41	91.11
Paris	27	60
La tour Eiffel	15	33.33
Noël	16	35.55
Nicolas Sarkozy	33	73.33
Les églises	22	48.88
Le général De Gaulle	14	31.11
Les fromages	24	53.33

Commentaire :

En dépit des différences culturelles, historiques et sociales des systèmes, les apprenants ont fait leur choix, s'agissant de quelques icônes de la culture française, (la tour Eiffel, Noël, les églises, le général De Gaulle), le nombre de réponses ne dépasse pas les 50%, mais pour ce qui est des deux personnalités (Zineddine Zidane et Nicolas Sarkozy), le nombre de réponses avoisine les 90 et 70 %. Et pour ce qui est du fromage, le nombre de réponses dépasse les 50%, nous voulons ici mentionner que dans certaines réponses des apprenants nous avons trouvé les noms de quelques fromages comme la Vache qui rit, le camembert et le fromage Kiri.

Toutes les réponses proposées aux apprenants pour vérifier leurs connaissances sur certains traits culturels de la France, sont absentes, voire même n'existent pas dans le manuel scolaire et pourtant les apprenants ont bel et bien répondu.

Aujourd'hui l'évolution vertigineuse des technologies de l'information et de la communication est un tournant dans le continuel développement de la didactique de français langue étrangère ; les **TIC** représentent un outil précieux pour l'apprenant, il est capable d'apprendre sans dépendre de l'école, les informations sont disponibles à tout moment et l'apprenant est appelé à les trouver indépendamment de l'enseignant.

Ainsi le développement planétaire des médias dont l'une des conséquences majeures est d'installer « une proximité du lointain » constitue, à cet égard, un enjeu capital que nul ne peut plus contester.

Q 2 : quelle idée te fais- tu de la France : positive ou négative ?

Pourquoi ?

Tableau N°2

Les réponses	Nombres de réponses	Le pourcentage
Positive	13	28.88
Négative	32	71.11

Commentaire :

Avec 71.11% de réponses négatives, nous constatons que les apprenants approchent l'univers de l'autre avec tensions, jugements de valeurs, éloignement et rejet.

Dans leurs justifications à l'unanimité, ils évoquent le colonialisme dévastateur, et meurtrier de la France, mais aussi pour trois apprenants la religion est la source de ce rejet car tous les français sont des mécréants, les apprenants ont des représentations négatives et floues de l'autre.

A l'inverse 28,88% des apprenants ont répondu positivement, car selon eux, nous devons tourner la page de l'Histoire, et pardonner pour que nous puissions avancer, mais aussi parce que pour certains la France est un joli pays, puissant et moderne.

Q 3 : Est-ce que tu veux visiter la France ?

Pourquoi ?

Tableau N°3

Les réponses	Nombres de réponses	Le pourcentage
Oui	24	53.33
Non	21	46.66

Commentaire :

Dans le nombre de réponses nous remarquons tout de suite un paradoxe, "non" ils n'aiment pas la France mais, 53.33% de nos questionnés veulent pourtant visiter ce pays, et cela, pour diverses raisons, notamment sa propreté, la beauté de ses paysages, la diversité de ses monuments historiques et sa modernité.

Malgré des idées préconçues et représentations négatives de la culture française, il n'y a pas de réticence ou peur d'ouverture à l'autre. Les 46.66% restant, eux, campent sur leur position et ne veulent pas avoir de rapports avec ce pays.

Q 4 : Est-ce que tu aimes la langue française ?

Pourquoi ?

Tableau N°4

Les réponses	Nombres de réponses	Le pourcentage
Oui	31	68.88
non	14	31.11

Commentaire :

Les réponses affirmatives obtenues font ressortir que les apprenants sont conscients de la nécessité d'apprendre la langue française, car c'est d'abord pour eux la découverte d'un nouvel univers sonore qu'il vont essayer de s'approprier progressivement ; ensuite, ce sont de nouveaux savoir-faire différents qui vont les amener à modifier leur perception des sons, des paroles, des discours...

Mais aussi les apprenants peuvent s'en servir comme un moyen de communication et de découverte d'autres systèmes culturels.

Les réponses négatives obtenues font, elles, émerger la persistance des images fausses et floues de cette langue avec l'ajout d'une autre raison, la difficulté de son apprentissage.

Q 5 : Qu'est-ce que tu veux découvrir de la France ?

Tableau N°5 :

Les réponses	Nombres de réponses	Le pourcentage
L'Histoire	24	53.33
Les coutumes et les traditions	22	48.88
Les jours fériés	26	57.77
Les fêtes religieuses	21	46.66

Commentaire :

Il est évident, d'après les résultats obtenus, qu'il y a une réelle envie d'ouverture à l'autre de la part de nos apprenants, une volonté et une motivation d'apprendre plus sur cet étranger et ceci, en dépit de toutes les représentations et de tous les jugements de valeurs car « La relation à l'autre telle qu'elle est présentée à l'élève, est construite sur la distance, qui implique l'exotisme et la folklorisation »¹

Cela dit, nous constatons une légère crainte concernant les fêtes religieuses, ce qui nous confirme que l'apprenant se réfère à sa culture qui est différente, et qui reste enracinée dans son esprit.

Q 6 : Le jour du week-end des français, c'est ?

Tableau N°6

Les réponses	Nombres de réponses	Le pourcentage
Vendredi	3	6.66
Samedi	12	26.66
dimanche	30	66.66

Commentaire :

La majorité des apprenants sont conscient de la différence des deux cultures, quant à la gestion du temps ; à l'inverse, les 6.66% restants sont dans la confusion et donnent à l'étranger la même notion temporelle que la leur

1) Zarate G. : 1993, p 30

Q 7 : La famille française est composée de ?

Tableau N°7

Les réponses	Nombres de réponses	Le pourcentage
1 enfant	0	0
2 enfants	18	40
3 enfants	14	31.11
Plus	13	28.88

Commentaire :

La majorité des réponses montre qu'il y a stéréotypie, celle de la famille française avec deux enfants, alors que de nos jours, cette réalité n'est plus, et ceci traduit l'absence de repères relatifs à cette même culture dans les répertoires culturels des apprenants.

Walter Lippman affirme « que la connaissance de la réalité ne se réalise pas de façon directe, mais par des représentations mentales »¹

Q 8 : Est-ce qu'il y a une différences entres les vêtements de marque française et les vêtements de marque algérienne ?

Pourquoi ?

Tableau N°8

Les réponses	Nombres de réponses	Le pourcentage
Oui	42	93.33
Non	3	6.66

Commentaire :

90% des réponses récoltées sont affirmatives, quant à l'existence de différences, et ceci pour la qualité et le genre du vêtement ; et là, les apprenants reviennent à leur culture, et plus exactement à leur religion en évoquant le Hidjab qui, selon eux, est un vêtement décent, ainsi l'image du français mécréant revient

Q 9 : Est-ce que tu aimes ton nouveau manuel de français ?

Tableau N°9

Les réponses	Nombres de réponses	Le pourcentage
Oui	30	66.66
Non	15	33.33

Commentaire :

La majorité des réponses est affirmative. Les apprenants apprécient ce nouveau manuel, sans doute, pour les couleurs et les illustrations qui ont fait leur apparition. Quant aux 33,33 réponses négatives, cela s'explique par la difficulté qu'ont certains apprenants dans l'apprentissage de cette langue, et par la détérioration du niveau du français en Algérie

Q 10 : Qu'apprends-tu dans ce manuel ?

Tableau N°10

Les réponses	Nombres de réponses	Le pourcentage
La langue française	42	93.33
La culture française	3	6.66

1) cit. In Maddelena De Carlo, 1998, p 84

Commentaire :

Les réponses affirmatives récoltées qui dépassent les 90% donnent un aperçu sur les représentations des apprenants, sur le contenu de leur manuel scolaire, mais surtout prouvent une autre réalité, l'absence totale et l'occultation de la culture française dans le manuel scolaire.

Conclusion :

Cette étude nous a donné un aperçu global des représentations de l'apprenant de la langue française et sa culture.

La représentation que se fait l'apprenant de l'étranger est très confuse. S'agissant de l'apprentissage de cette langue, de l'appropriation de sa modernité, de son développement, nous constatons qu'il y a une réelle volonté d'ouverture et de rapprochement. Mais dès qu'il s'agit d'Histoire ou de faits religieux, il y a rejet total et éloignement.

Autrement dit, la relation à l'autre est toujours construite sur la crainte, la peur et la réserve, d'où les idées préconçues et les images négatives.

Nous croyons qu'il est temps que la langue française, avec tout ce qu'elle charrie comme culture soit soigneusement développée dans la classe de langue, la compétence culturelle doit être incorporée au programme officiel à l'instar des systèmes éducatifs à travers le monde. Comme le souligne Zarate :

« un manuel de langue est fiable lorsqu'il permet de comprendre ce qui différencie des systèmes de valeurs entre eux »¹

L'apprenant est porteur d'une culture sur laquelle il est important de mettre l'accent lorsqu'il s'agit d'enseigner une langue étrangère représentative elle-même d'une autre culture. Dans l'espoir d'avoir un jour, des apprenants à la fois présentateurs de leur identité et ouverts sur la culture de l'autre, il semble essentiel que les efforts se multiplient pour une école qui doit promouvoir l'ouverture sur le monde et le respect de la diversité.

1) Zarate G. : 1993, p 30

CHAPITRE II

L'ÉTRANGER, SES REPRESENTATIONS DANS LE MANUEL SCOLAIRE.

INTRODUCTION :

Le rôle que nous pouvons assigner à la classe de langue est de comprendre à travers la découverte de la culture maternelle et étrangère, les mécanismes qui entraînent l'appartenance à toute culture, en entraînant les apprenants à percevoir non seulement la logique et l'ordre de systèmes culturels différents, mais aussi les mécanismes qui engendrent une adhésion à leurs valeurs, l'école peut prétendre accomplir une de ses missions éducatives.

L'école permet aux apprenants à travers l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère de s'imprégner de la culture de l'autre tout en sauvegardant son propre héritage culturel, l'apprenant va développer, un esprit de tolérance, de respect de l'autre et une compétence interculturelle.

L'enseignement/apprentissage de la langue française ne peut se résumer à un simple moyen de communication, il doit promouvoir une compétence interculturelle qui se réalise par la présence de cultures différentes.

Il doit être intégré à l'école dès le primaire sans se focaliser sur son aspect purement linguistique mais en accordant plus d'importance à son aspect culturel.

L'enseignement linguistique constitue à la fois un instrument de la diversité culturelle et une réflexion la concernant. Les langues en tant que composante essentielle de l'éducation interculturelle doivent encourager la compréhension entre les divers groupes de la population mondiale et assurer le respect des droits fondamentaux. L'éducation devrait renforcer la conscience des valeurs positives de la diversité culturelle et linguistique et des menaces qui pèsent sur elle.

L'éducation interculturelle aide à développer la vision du monde au niveau individuel et permet de le transformer en un système cohérent. Elle ouvre et développe le dialogue, le respect pour sa propre culture, ses traditions, et sa langue maternelle, et favorise la tolérance pour les autres langues et cultures et favorise la communication interculturelle. La maîtrise réelle d'une langue étrangère passe par la compréhension de sa culture, qui s'apprend par le langage également. Il semble à présent acquis que langue et culture doivent s'apprendre simultanément et non plus séparément.

L'enseignement des langues préconise une ouverture réaliste et positive, à la culture et aux diversités culturelles et linguistiques et influe sur les autres modes de vie et les coutumes. L'enseignement /apprentissage de la compétence interculturelle est devenue un élément central dans l'apprentissage d'une langue étrangère et sa prise en compte dans les programmes et les contenus d'enseignement est primordial.

L'expression de la culture passe par une variété de symboles tels que l'art, la musique, la littérature, la religion, la monnaie et plus important encore la langue. La clef de la compréhension et de l'acquisition des "règles" d'une culture donnée réside dans l'habileté à identifier les aspects des valeurs et les valeurs sous-jacentes, l'interprétation des convictions découlant de ces valeurs et l'expression des valeurs à travers les formes orales et écrites de la langue.

La dimension culturelle en didactique de FLE s'avère indiscutablement établie, car nous admettons que langue et culture sont étroitement liées : l'apprentissage d'une langue comporte alors forcément une dimension culturelle acquise non seulement à travers les textes ou les productions verbales, mais aussi à travers l'ensemble des textes iconographique. Aussi il y a lieu de se demander quelle culture véhicule le manuel ? S'agit-il de promouvoir la culture de l'autre (de la langue française) ou au contraire de viser à l'assimilation de principes de l'appartenance nationale (promouvoir l'identité nationale et la culture locale) ?

Ainsi nous avons essayé d'analyser par quoi peut se manifester le substrat culturel : textes, exercices, images.....

II- 1 Les thèmes étudiés

1-1 Le manuel scolaire :

Parler du manuel scolaire en classe de langue, c'est mettre en apparence le plus souvent le support linguistique à l'apprentissage d'une langue étrangère afin d'instaurer des compétences langagières, cependant pendant plusieurs décennies, la langue était un simple vecteur de technologie et un outil de communication dont les marques culturelles de la langue étrangère étaient trop souvent masquées.

La réforme dans le système éducatif enclenchée en Algérie a remis en cause la politique linguistique et pédagogique antérieure d'où la nécessité d'enseigner une langue associée à son substrat culturel, pour ainsi tenter de l'intégrer au système de valeurs de la culture de nos apprenants.

« En classe de langue, la culture de l'autre se manifeste à travers cet outil e classe qu'est le manuel scolaire » 1

Fruit de la réforme, le manuel scolaire de FLE de la cinquième année primaire est présentée en six projets, chaque projet est à son tour constitué de trois séquences dans lesquelles on trouve (l'oral, l'écrit, le vocabulaire, la grammaire et la conjugaison).

Le contenu de ce nouveau manuel est extrêmement volumineux avec un choix de textes et d'activités d'un niveau beaucoup plus élevé de celui des apprenants, sa proposition sans guide d'accompagnement, lequel cruellement défaut car l'enseignant est livré à lui-même.

Les auteurs du manuel exposent explicitement dans l'avant-propos les objectifs attendus de l'enseignement/apprentissage ainsi que les compétences sollicitées. Selon eux cet ouvrage vise :

« À rappeler les notions acquises les années précédentes en grammaire, en orthographe et en conjugaison, mais aussi à conduire l'élève à la réalisation de son projet d'écriture. »2

Aucune piste n'est suggérée quant à la prise en charge de la dimension culturelle malgré les potentialités culturelles offertes par le manuel, et la nécessité d'enseigner une langue étrangère et sa culture.

1) G. ZARATE, 1993, p9

2) Livre de français, Cinquième Année Primaire, ONPS, 2006-2007, p2

1-2 Le statut de la femme :

La femme très présente dans le manuel scolaire, est représentée de différentes manières.

Tantôt elle est une femme libre, épanouie et sereine à la page 93, seule avec ses enfants la mettant ainsi sur le même pied d'égalité que l'homme, elle a des airs de chef de famille, responsable et émancipée, tantôt elle est une femme soumise, discrète et timide aux pages 95 et 126.



Elle est toujours derrière l'homme, le regardant, signe d'une totale soumission et dévouement. Celui-ci mis en valeur, est présenté comme supérieur, valorisé par son autorité puisque il est le chef de la famille, subvenant aux besoins de celle-ci donc elle dépend de lui et voit en lui la supériorité, la bravoure et le courage. Les concepteurs du manuel qui sont des femmes, ont voulu ici souligner la différence qu'il y a entre les femmes occidentales, et les femmes algériennes.

Mais hélas ceci en orientant les enjeux pédagogiques vers les stéréotypes, et en ne prenant pas en considération l'ampleur des dégâts occasionnés sur les représentations des apprenants.

Nous retrouvons aussi dans le manuel un texte de Georges le Sidaner intitulé « quand nous apprenions à lire » qui confère à la femme un statut de femme active.

Le personnage décrit une femme institutrice dans une classe, cette image de femme, libre, capable de transmettre des savoirs, lui permettant une élévation, au même rang que l'homme, soulignant sa contribution à faire avancer la société et pouvant assumer une responsabilité en contre partie d'un salaire.

En revanche l'homme est décrit pour ses qualités, son autorité, sa supériorité, son image est tout le temps valorisée, c'est toujours lui le sauveur et le héros dans la majorité des textes, par exemple : projet V, séquence 3, page 142, le texte : la famille intitulé : Gagarine le premier cosmonaute.

1-3 La famille :

Tout un projet dans le manuel scolaire est consacré à la famille. En page 93 ; sa présentation est faite à travers différents portraits : nous retrouvons la mère toute seule avec ses deux enfants, elle a l'air heureuse, épanouit, émancipée et libre.

En Algérie une famille sans père renvoie à une image négative (pauvreté) étant donné que le père subvient aux besoins de la famille, il est son pilier.

Nous retrouvons également la famille composée de deux parents et d'un enfant, stéréotype de la famille occidentale, moderne, modèle et heureuse.

Il est clair que la sélection des images de la part des auteurs semble obéir à une sorte de vraisemblance sociale, étant donné que le jeune apprenant se reconnaît culturellement dans « la famille nombreuse ».

1-4 Le travail :

Comme précédemment cité tout un projet est consacré au métier dans le manuel scolaire.

Dans la page 35, il est fait référence à travers les images à la fonction de :

- Peintre
- Electricien
- Soudeur

- Maçon
- Plombier
- Pêcheur
- Concierge

Les concepteurs du manuel semblent vouloir valoriser les métiers manuels, métiers très souvent dévalorisés en Algérie, et autour desquels il y a représentations négatives (ils sont exercés par des personnes qui n'ont pas fait d'études supérieures, et ils sont mal rémunérés).

Le secteur tertiaire, quant à lui, qui comprend la population employée dans l'administration, l'enseignement jusqu'aux explorateurs, médecins...est cité dans certains textes, par exemple :

Projet 1, séquence 3, page 24 : institutrice.

Projet 2, séquence 1, page 36 : médecin.

Projet 5, séquence 3, page 142 : cosmonaute (Youri Gagarine)

1-5 Les fêtes religieuses et nationales :

Nous pouvons dire que les textes en relation avec cette thématique sont quasiment absents.

Les concepteurs du manuel y font allusion sous forme de phrases présentes dans des exercices lacunaires. Bien sûr se sont des faits religieux et des fêtes en relation directe avec la culture de l'apprenant et non avec celle de l'étranger, par exemple :

Projet 4, séquence 1, page 96 : dans le texte « j'apprends à lire l'heure » on évoque le jour de l'an.

Projet 4, séquence 2, page 105 : dans un exercice lacunaire de vocabulaire où les apprenants doivent compléter avec les membres de leur famille, nous lisons :

§ Le jour de l'aïd, je rends visite à mes

§ Pour acheter les habits de l'aïd, je sors avec

§ Quand maest revenue du hadj, je suis allé l'attendre à l'aéroport.

Projet 4, séquence 3, page 120 : dans un exercice d'évaluation où les apprenants doivent compléter les phrases avec des homonymes, nous lisons :

§ Les fêtes du Mouloud et de l'aïd.....attendues avec impatience par tous les enfants.

Les auteurs du manuel semblent très vigilants, et adoptent une attitude de réserve quant au thème religieux. Quand ils y font référence c'est timidement et discrètement, dans quelques exercices et bien sûr, il s'agit de fêtes religieuses et de lieux religieux faisant partie de la culture de l'apprenant.

L'étranger n'existe même pas, en lui attribuant les mêmes faits religieux que le natif.

Pour les fêtes nationales, il n'y en a qu'une, c'est le nouvel an et est cité dans un texte de Georges Courteline. Le choix de l'auteur français était pour nous voulu, les concepteurs du manuel ont voulu d'une manière très discrète et cachée dire que l'apprenant et l'étranger fêtaient le nouvel an le même jour, à l'instar du monde entier (fête universelle).

Fêtes religieuses	page
L'aïd	102,120
Mouloud	120
El hadj	105

Fêtes nationales	page
Le jour de l'an	96

1-6 L'école :

Dans le projet 1 intitulé « le livre », l'école est à l'honneur. Les concepteurs lui ont accordé une grande importance.

Dans le texte intitulé « concours de lecture » de Franz Ellens, page 6, il y a une valorisation de la lecture, comme pour préparer l'apprenant à mieux appréhender le manuel et le mettre dans le bain.

En page 15, dans le texte intitulé « comment j'ai appris à lire » de Marcel Pagnol (la gloire de mon père), on y décrit un père instituteur entrain de préparer la leçon, alors que son fils âgé de quatre ans est avec lui en classe, il y a une description de la classe et du maître, soudain le petit enfant se met à lire, le père stupéfait lui montre un abécédaire, et le petit continue à lire, la classe est ici décrite comme un lieu magique où les enfants peuvent apprendre à lire pratiquement tout seuls.

En page 24, dans le texte intitulé « quand nous apprenions à lire » de Georges Le Sidaner, il y a une valorisation de l'enseignant, l'auteur y décrit sa mère entrain de dispenser le cours avec beaucoup d'admiration et de respect. L'ambiance qui règne dans la classe est comparée à une ruche bourdonnante, ici l'école est décrite comme un lieu de travail et de productivité, les apprenants sont comparés à des abeilles travailleuses.

1-7 Analyse des exercices « Evaluation » :

Les exercices proposés dans la séance « Evaluation » sont conçus pour consolider les savoirs acquis durant la séquence (vocabulaire, grammaire, orthographe, conjugaison, production écrite). Les concepteurs du manuel veulent initier les apprenants à l'auto-évaluation, en réinvestissant tout ce qu'ils ont appris durant la séquence.

Tous les exercices semblent convoquer une compétence linguistique. La compétence culturelle semble être utilisée exclusivement à des fins de support à l'apprentissage linguistique.

La dimension interculturelle est pratiquement absente, sa progression est encore ralentie par l'intérêt porté au seul développement de la compétence linguistique :

« la langue n'est pas un outil neutre, c'est un phénomène de civilisation qui porte en soi les symboles et les valeurs de la culture dont elle est issue [...] lorsqu'on enseigne une langue à un enfant, on ne lui apprend pas seulement le vocabulaire, la grammaire ou la phonétique, mais on lui transmet aussi, le plus souvent de manière inconsciente, des notions et des conceptions propre au contexte socio-culturel de cette langue »¹

II-2 L'analyse de l'image :

L'image est un objet qui se retrouve dans toutes les disciplines sous des formes totalement différentes, elle peut servir de point de départ d'activités ou de support de leçon afin que les enfants puissent mémoriser plus facilement. En même temps qu'elle est réellement un objet autonome, l'image renvoie le regardant à la réalité qu'elle signifie. Les aspects sémiologiques de l'image concernent : les codes sociaux, les connotations et les références culturelles et symboliques (il s'agit de reconnaître les codes gestuels propre à une culture : codes technique et ornementaux au corps « vêtement... » et de l'espace « architecture... » les codes symboliques « emblèmes... » typographiques et les signalisations « code de la route... »). Toute image exprime une certaine conception de la réalité.

Si les images reflétaient le monde en toute transparence, il n'y aurait pas lieu d'en parler. C'est parce qu'elle sont opaques, qu'elle dissimulent autant, qu'elles simulent le réel, qu'il faut le détour de l'analyse pour percer et percevoir la réalité

1) J, Salmi, 1985 p 120

Martine Joly affirme que :

« d'un côté nous lisons les images d'une manière qui nous semble tout à fait naturelle , qui ne demande apparemment aucun apprentissage , et d'autre part, il nous semble que nous subissons de façon plus inconsciente que consciente le savoir-faire de quelques initiés qui peuvent nous manipuler... »¹

C'est à la lumière de cette citation que nous analysons d'un peu plus près les images présentes dans le manuel scolaire.

Notre perception de l'image est progressive, évolutive, symbolique et référentielle, elle s'attache principalement aux formes et surtout aux couleurs, c'est pour cette raison que nous avons voulu d'abord expliquer la symbolique des couleurs pour mieux pénétrer le contenu iconographique.

2-1 Symbolique des couleurs :

Le manuel scolaire est le reflet de l'histoire de la didactique et l'évolution de l'enseignement, il subit aussi les modes et les tendances. Notre nouveau manuel n'échappe pas à ces changements, il est passé du texte en caractère noir à la couleur et aux illustrations de toutes sortes.

Conscients de l'importance de l'image, les concepteurs du manuel l'inscrivent au cœur de la description scolaire. Elle est un véritable stock de représentations visuelles, utilisées comme support au cours.

Sur un plan quantitatif nous constatons que le manuel scolaire est truffé d'illustrations. Sur un plan pédagogique nous pouvons dire que l'image est utilisée à chaque fois comme support accompagnant le texte de lecture ou l'expression orale.

Etant donné que le manuel est destiné à de jeunes apprenants, les concepteurs ont estimé le charger d'images en couleurs , sachant que c'est un monde qui attire les enfants dans le but de les motiver mais aussi dans le but de rendre le livre plus attrayant et agréable.

1) Martine Joly, Paris, 1994, p41

Dans le tableau qui suit nous recensons les couleurs dominantes dans le manuel en fonction de leur présence dans les images :

Ainsi nous pouvons remarquer qu'il y a un panel de couleurs présentes dans les images. La coloration la plus dominante est le bleu, et à des degrés moindres, le vert.

Nous savons depuis longtemps que les couleurs ont une bonne ou une mauvaise influence sur notre humeur, elles jouent un rôle non négligeable sur nos émotions, elles peuvent nous rendre plus créatifs, plus optimistes ou au contraire plus pessimistes.

Le bleu est une couleur qui favorise la détente physique et mentale, c'est une couleur du bien-être, de la sérénité, du contrôle de soi. Il pousse à la bonté et même à l'intelligence : couleur du ciel, de l'esprit et de la pensée.

Il possède de grandes vertus : il est calme, apaisant, pacifique, mais il est aussi une couleur froide, souvent associée au pouvoir et à l'autorité.

Le vert a un effet positif sur le système nerveux, il crée une ambiance rassurante, un sentiment de confort et de lien avec la nature, il aide à donner un sentiment de détente, il symbolise la vie, la croissance et l'harmonie.

Le jaune, couleur de l'intuition, il symbolise la jeunesse et l'audace. C'est la couleur de la créativité et de l'intelligence lumineuse, un stimulateur de l'intellect.

Nous associons cette couleur à l'expression de la pensée, car elle favorise la

Les couleurs	Vert	Rouge	Bleu	Jaune	Blanc	Noir
Le nombre	44	31	61	32	28	19

concentration, la mémoire, le jugement et la prise de décision.

Le rouge est la couleur de l'action, de la vigueur et de la joie de vivre. Dans son instinct combatif, elle a des tendances fortes et même agressives. Le rouge est la couleur qui a le plus d'impact sur nos sens, il traduit l'exubérance, la vitesse, l'action, le danger ainsi que la colère.

Le blanc, couleur de la pureté, il symbolise l'innocence et la franchise. Il est signe d'unité par sa neutralité, engendrant calme, détente et confiance. C'est aussi la couleur de la lumière, symbole de la joie et du faste.

Le noir, il représente la richesse, le raffinement, mais comporte aussi des connotations négatives : nous lui attribuons à l'austérité, il est par tradition associé au

deuil, il possède des caractéristiques paradoxales : il procure un sentiment de protection, de réconfort, de même qu'une sensation de mystère (silence, infinité...)

Aussi il nous semble que les concepteurs ont fait des recherches sur les symboles des couleurs et que leurs choix ne sont pas fortuits.

En choisissant des couleurs , nous choisissons inconsciemment des images auxquelles elles nous font référence, qui nous sont propres et que nous ne connaissons pas, à priori ; ces images sont classées dans l'ordre de préférence dans lequel elles s'imposent à nous.

2-2 Le contenu iconographique :

Nous avons commencé par celle de la couverture .L'attention que nous lui portons est primordiale pour le rôle clef et important qu'elle joue. Elle donne un aperçu global et récapitulatif du contenu du manuel scolaire, elle exerce une certaine magie sur celui qui a le livre en main, car elle a pour fonction d'hypnotiser le regard, de le figer, de mettre en appétit la curiosité de l'apprenant quant aux différents savoirs présents dans le manuel scolaire.

Tous les éléments qui la composent ont une importance puisque chacun d'eux livre une partie de la vérité représentée et une signification.

Pour ce qui est du manuel de la cinquième année primaire, sa couverture fait couler beaucoup d'encre. Son fond est de couleur blanche, couleur associée très souvent à la pureté, l'unité, la lumière et la paix. La première partie du titre « livre de français » est écrite en blanc sur un fond rouge, la deuxième partie « cinquième année primaire » est écrite en rouge en caractères gras au milieu de la page sur un petit fond jaune représenté par une fleur en éclosion.

Il faut préciser que la couleur rouge est la couleur chaude par excellence, le rouge peut-être accueillant, mais aussi provocant, voire agressif. Il capte l'attention, surprend et invite à l'action plutôt que le repos, il vibre intensément et domine toutes les couleurs environnantes.

Le jaune lui est une couleur lumineuse et stimulante, elle symbolise la gaieté, la joie de vivre, attire immédiatement le regard et donne l'impression d'avancer.

Sur le coté gauche de la couverture, il y a une bande verte, de 5.5cm de largeur. La couleur verte est la couleur de la vie elle-même et du renouveau, on lui prête des effets équilibrants sur le système nerveux, elle symbolise la fraîcheur, la sécurité et la stabilité.

Nous constatons tout de suite qu'il y a présence des trois couleurs du drapeau algérien, « blanc, rouge, vert », en plus d'attirer l'attention, de captiver, de mettre en évidence, ces couleurs ont pour fonction d'exalter certaines valeurs « le patriotisme, le nationalisme... », Valeurs placées au centre des buts ultimes vers lesquels doit tendre l'apprenant pour construire son identité.

Il y a une certaine image négative chargée de tensions et de connotations qui sont véhiculées par l'écriture du titre en blanc « le livre de français » sur un fond rouge, apparemment le français fait penser à la couleur du sang et au colonialisme, c'est un sentiment de distance chargé de réminiscences.

Sans doute s'agit-il de refléter l'attachement à nos valeurs, de montrer que le fait d'apprendre la langue française n'efface pas notre identité.

Sur le coté droit de la couverture il y a six illustrations superposées, faisant références aux thèmes abordés dans les six projets du manuel scolaire « le livre, les métiers, la nature et l'environnement, la famille, les voyages et les moyens de communication », leur petit format ne nous permet pas de bien identifier quelques détails, surtout concernant la cinquième et la troisième qui font référence aux voyages et à la nature et l'environnement. La quatrième illustration est représentée par la présence de trois familles : trois mères avec leurs enfants, là nous avons constaté qu'il y a vraiment stéréotypie, celle de la famille occidentale avec deux enfants, où la mère peut élever ses enfants toute seule, puisqu'elle est égale à l'homme et libre.

Contrairement à la famille algérienne où l'homme est le seul responsable de la famille, il représente l'autorité, où une femme qui élève ses enfants est mal vue voire rejetée dans certaines régions reculées du pays.

Il y a ouverture sur le monde de l'autre mais avec représentation et idées préconçues.

Nous constatons aussi qu'il y a une relation entre les illustrations présentes sur la couverture et le contenu du manuel, car certaines d'entre elles se retrouvent dans le livre, par exemple : l'image de la famille « page 83 », l'image des voyages « page 123 ».

Comme nous l'avons précisé le manuel est constitué de six projets, chacun étant composé de trois séquences, où l'on retrouve les mêmes procédures et rubriques (lecture, expression orale, vocabulaire, orthographe, grammaire, production écrite, projet à réaliser, évaluation).

Ce nouveau manuel est chargé d'images et d'illustrations, nous tenons à préciser que la majorité de ces dernières n'a pas de références, et rend ainsi un peu difficile notre analyse. Par contre leurs contenus sont en adéquation avec le texte qu'elles accompagnent.

En page 16, expression orale, intitulée « variété de lecture » trois images sont utilisées comme support visuel :



Nous retrouvons des journaux, un journal officiel écrit en arabe, et la carte géographique de l'Algérie. En page 114, expression orale intitulée « les papiers d'état civil » l'image utilisée comme support représente la carte d'identité nationale :



Pour Geneviève Zarate :

« Les outils d'enseignement des langues vivantes présentent un intérêt sociologique particulier : ils mettent à plat la relation à l'étranger qu'une société donnée veut offrir en modèle à ceux qu'elle éduque. Leur intérêt est d'autant plus grand que cette relation est exacerbée, les manuels offrant sous une forme concentrée ce qui est généralement présent dans cette société. »¹

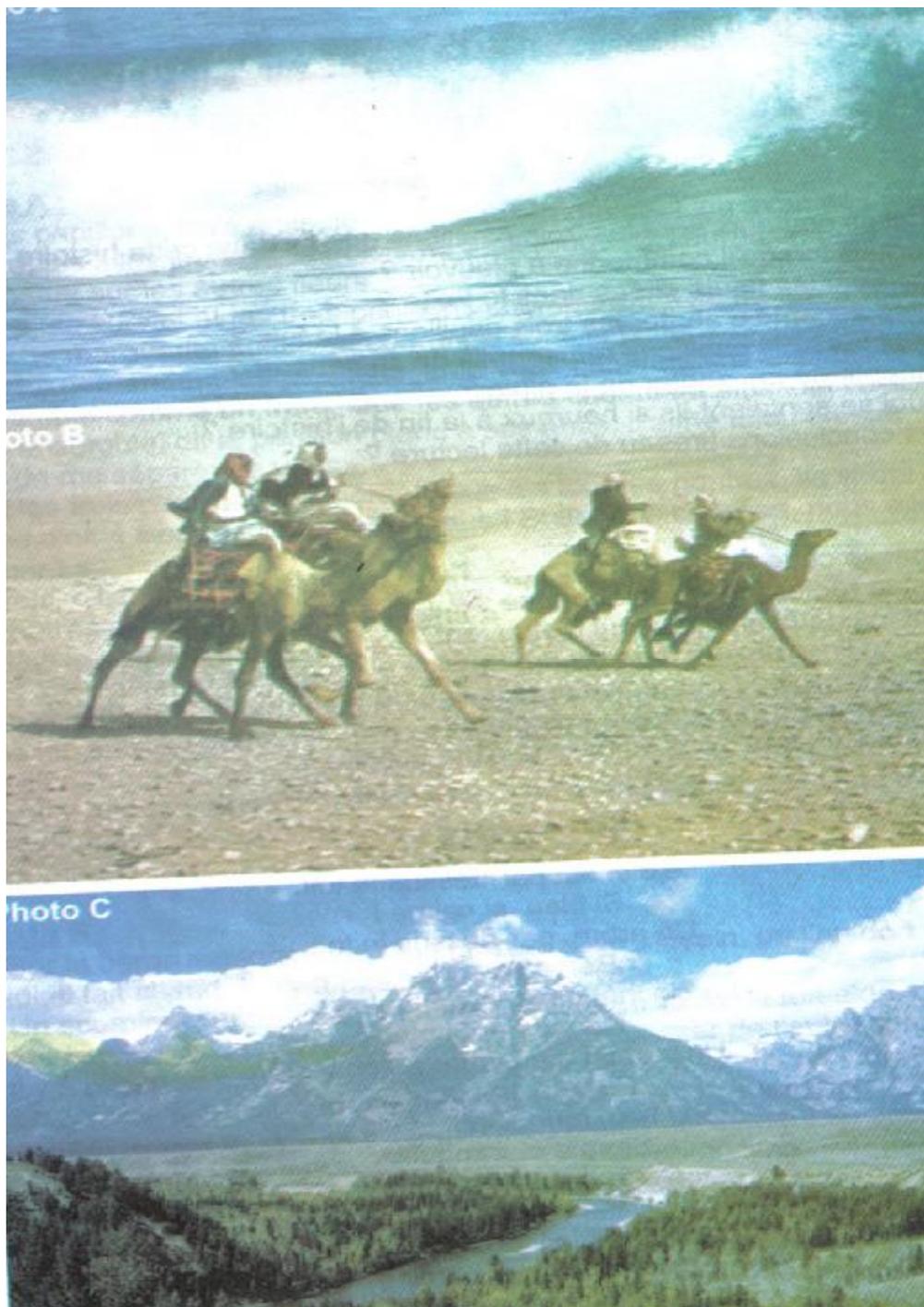
Les images servant de support à l'expression orale sont déjà connues des apprenants, car elles font partie de leur réalité quotidienne.

Les concepteurs du manuel semblent donner à l'étranger les mêmes compétences culturelles que celle du natif.

1) Geneviève Zarate, Paris 1993, p11

L'apprenant apprend à nommer autrement ce qu'il connaît déjà. La culture locale (celle du natif) est mise en avant.

En page 76, expression orale intitulée « l'environnement naturel » trois photos sont utilisées comme support et représentent trois paysages différents : la mer, le désert et la montagne.



La première photo est une mer agitée sans aucun autre détail, la question qui l'accompagne est : Dis le nom de la mer située tout le long du nord de l'Algérie.

Le contenu de la question sous entend qu'il s'agit d'une photo prise de la mer méditerranée ou du littoral algérien, ainsi le paysage représente le pays du natif.

La deuxième photo représente le désert avec la présence de quatre bédouins sur des dromadaires. Vêtus d'habits traditionnels constitués de djellabas et de turbans autour de la tête. Ils sont entrain de faire une course.

De cette photo se dégage une impression de liberté, de grandeur, de sécurité et de fierté. La question qui l'accompagne est : Dis le nom du désert algérien. Question à laquelle les apprenants n'auront pas de difficulté à répondre vu le contenu évident de celle-ci

La troisième photo représente la montagne, là nous avons rencontré une difficulté d'analyse et cela en l'absence de références. Néanmoins, nous retrouvons des indices dans le petit exercice qui accompagne ce document.

Les apprenants doivent compléter un petit paragraphe avec « méditerranée, la montagne, Sahara » :

Alger, Oran, Annaba sont situées sur le bord de la mer

Tamanrasset, hassi Messaoud sont des villes du

Quand je pars en Kabylie, je peux admirer ladu Djurdjura

Nous constatons tout de suite qu'il y a réinvestissement des mots appris, sauf que pour la montagne on lui attribue maintenant un nom « Djurdjura ».

Il semble que les concepteurs du manuel ont opté pour la mise en exergue de la culture nationale, ceci traduisant le choix des paysages de notre pays.

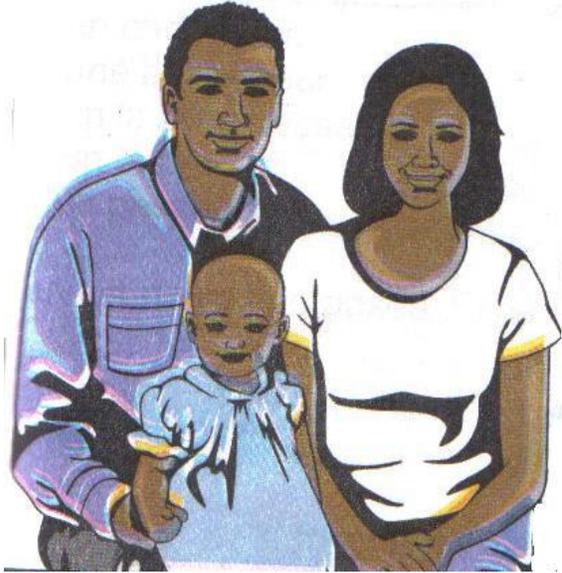
Là encore nous nous demandons où est le monde de l'autre, sa réalité et son quotidien, car pour Geneviève Zarate :

« La valorisation de la culture locale (nationale) se fait au détriment de la culture étrangère. »¹

1) Geneviève Zarate, Paris 1993, p 31

Ce maquillage de la réalité, des valeurs ne fait qu'accentuer les représentations et les stéréotypes et fait que la relation à l'étranger soit construite sur une distance et un éloignement et voire sur l'ignorance totale des valeurs de l'autre.

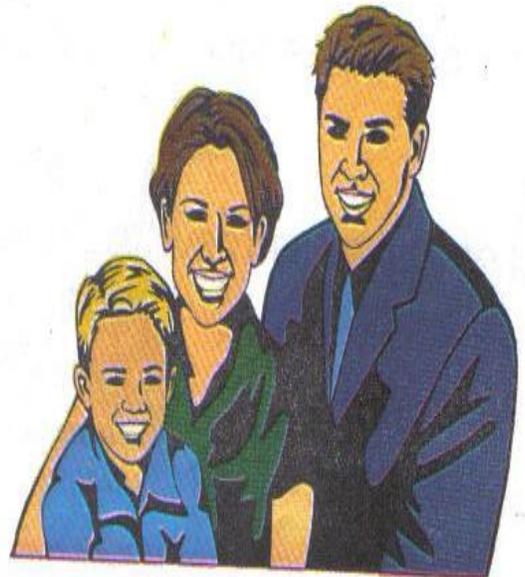
En pages 98, 100, 102, nous retrouvons trois images représentant le portrait de trois familles, leur présence n'a aucune relation avec le document qu'elles accompagnent (orthographe, production écrite, évaluation).



Page 98



Page 102



Page 100

La première famille est composée de deux parents et un enfant, leur couleur de peau est noire, leurs visages sont peu souriants et leurs vêtements sont ordinaires, surtout le père qui porte une chemise sombre, lui donnant un air triste et pauvre.

La deuxième famille est composée de deux parents et un enfant, leur couleur de peau est blanche, leurs visages sont souriants et leurs vêtements sont soignés, surtout le père qui porte un costume et une cravate. De cette image se dégage une impression, celle de la famille harmonieuse, moderne et riche, étant donné que les vêtements que porte le père sont ici dans notre pays signe d'appartenance à une certaine échelle sociale, celle des intellectuels, des cadres, des patrons d'entreprises etc.

La troisième famille, composée de deux parents, de deux enfant et un chien de compagnie est illustrée dans un cadre, l'aspect figé de celle-ci nous incite à dire qu'il s'agit là d'une famille représentée comme modèle, pourtant sa représentation caricaturée porte atteinte au message apparemment véhiculé.

Nous remarquons que même les concepteurs du manuel n'échappent pas aux stéréotypes, ceux de la famille occidentale avec deux enfants, modèle, parfaite, sans oublier l'animal de compagnie.

Nous pouvons d'ores et déjà affirmer que les représentations des apprenants sur la famille française sont en partie influencées par les images présentes dans le manuel scolaire.

Non loin, à la page 95, il y a une autre image qui représente une autre famille.



Cette image reflète de manière précise un amalgame de différentes personnes, pays, nations et continents. En effet, facilement nous pouvons en opérer la classification par origines à partir de leurs vêtements. Cela nous amène à affirmer qu'il y a des représentations et stéréotypes stupéfiants qui sont véhiculés ; nous notons :

- l'américain avec son chapeau texan et sa cravate ;
- l'hôtesse de l'air blonde avec sa tenue rouge ;
- la femme de couleur (africaine) avec des cheveux crépus vêtue d'un boubou ;
- un homme avec une tenue hindou blanche, la façon dont il porte son turban enroulé autour de sa tête nous fait penser à un sikh ;
- un couple de musulmans, le mari en djellaba blanche et la femme avec un tchador noir, reflètent des saoudiens et par association la Mecque.

Il y a un véritable mélange et métissage, en voulant s'ouvrir sur le monde les auteurs du manuel ont omis un détail, il s'agit de l'apprentissage de la langue française et donc de sa culture, et non d'une culture universelle.

Cette image accentue les stéréotypes et les ancre davantage dans l'esprit des apprenants, puisqu'à chaque peuple nous attribuons une image souvent fautive :

« tous les italiens ne sont pas des mafioso »¹

« La langue étrangère apparaît comme une coque vide que le contenu culturel local (national) peut investir sans préjudice ». ²

1) Maddelina de Carlo, 1998, p 81

2) Geneviève Zarate, 1993, p 16

CONCLUSION :

L'acquisition d'une compétence interculturelle fait appel à une démarche qui permet selon A .SEDDIKI :

« la réduction des rapports de domination entre les cultures en présence...grâce à un bon choix des thèmes /situations touchant directement le milieu socioculturel de l'apprenant (les fêtes, les traditions, les coutumes) et la transmission d'un bagage linguistique lui permettant de s'exprimer librement et sans difficulté sur des questions concernant son cercle culturel. »¹

Une personne qui développe une compétence interculturelle pourra trouver un équilibre entre d'une part son identité et ses convictions propres et, d'autre part, ses nouveaux acquis de la culture étrangère. Cet équilibre est semblable à un double enracinement culturel, étant donné que l'individu ne nie pas les différences ni les sentiments négatifs vis-à-vis de l'autre, mais s'appuie sur la confiance en soit et la reconnaissance de l'autre en tant que partenaire d'une culture qui possède ses propres principes fondateurs.

La familiarisation de l'apprenant avec la culture de l'autre peut construire ou détruire l'apprenant selon les contextes et les utilisations que nous en faisons. La compétence interculturelle consiste à passer d'un rejet culturel à la richesse interculturelle.

Cette initiation de l'apprenant se fait par le biais de son manuel, qui malgré des intentions officielles qui tendent à réaliser une compétence interculturelle, est encore loin de la réalité , celle de promouvoir la culture de l'Autre et de s'ouvrir à lui avec un esprit de tolérance .Les représentations qui lui sont attribuées et l'omission presque totale de sa culture dans le manuel scolaire en disent long sur les réels objectifs de ses concepteurs , qui ne sont pas encore conscients de l'urgence de s'ouvrir sur le monde , un monde de plus en plus proche à cause de la globalisation de l'économie.

1) A.SEDDIKI, 29-30 avril, 1997

Conclusion Générale

Nous étions partis d'un constat sur le peu de place accordée à la compétence interculturelle dans le manuel scolaire de la cinquième année primaire. Constat en regard duquel nous avons émis un questionnement, en partie influencé par les affirmations et intentions officielles issues de la nouvelle réforme du système éducatif algérien et de l'ordonnance de 1976, quant à l'enseignement/apprentissage du FLE, stipulants : une reviviscence du manuel scolaire (apparition des couleurs, des images, nouvelles méthodes, approches...), et une ouverture sur le monde et la culture de l'Autre (de la langue étrangère " le français»).

C'était pour nous une véritable aventure de pénétrer le monde de jeunes apprenants, monde innocent, naïf, influençable par le biais de leur manuel scolaire de FLE.

Notre analyse était d'abord descriptive, elle vérifiait en suite la conformité du contenu socioculturel du manuel aux objectifs officiels avancés Notre étude était conçue pour permettre de voir si oui il y avait vraiment une ouverture à la culture de l'Autre, cela a entraîné nécessairement une réflexion sur la place accordée à la compétence interculturelle et sur les différentes représentations que nous donnons à l'étranger dans le manuel scolaire.

Cette vision des choses a débouché sur une étude des représentations de l'étranger par nos apprenants à travers un questionnaire confectionné à leur intention et travaillé en classe, mais aussi sur une description et analyse de différents thèmes ayants une substance culturelle.

Au terme de cette étude, nous avons pu constater que les représentations des apprenants sur la France et les français étaient négatives, constat confirmé par les stéréotypes véhiculés par le manuel scolaire (fruit de la nouvelle réforme).

Quant à la compétence interculturelle, elle est pratiquement omise et quand elle apparaît c'est dans des bribes et un vraisemblant (vêtements, école, travail, personnes ...) dans la majorité du temps incrustée de représentations, de stéréotypes et jugement de valeur.

Naturellement, les manuels scolaires ont la mission de développer chez les apprenants le désir d'apprendre les langues étrangères et de s'ouvrir aux autres cultures. En outre, la présence de certaines images stéréotypées et/ou l'absence de traits culturels représentatifs dans quelques manuels reflètent la persistance des représentations erronées dans les esprits des formateurs.

Etablir des comparaisons entre sa culture et la culture étrangère permet à l'apprenant de fructifier son répertoire culturel et langagier, et c'est en dégageant les similitudes et les différences entre les deux systèmes culturels qu'il va s'approcher de l'autre. Plus nous avons des connaissances réelles sur l'autre, plus les images fausses diminuent.

G. ZARATE Considère que :

«Comprendre une réalité étrangère, c'est expliciter les classements propres à chaque groupe et identifier les principes distinctifs d'un groupe par rapport à un autre. »¹

L'apprenant est porteur d'une culture sur laquelle il est important de mettre l'accent lorsqu'il s'agit d'enseigner une langue étrangère porteuse d'une culture, dans le but d'avoir des apprenants à la fois préservateurs de leur identité et ouverts sur la culture de l'Autre, il semble donc essentiel de les initier à cette différence et diversité dès la base, à travers l'outil par lequel se fait cette rencontre et cet apprentissage de la langue française.

Dans notre pays le manuel scolaire est le produit d'une institution étatique, c'est-à-dire de la commission nationale pour la recherche en éducation (C.N.R.E), qui a le monopole de la conception, de l'édition et de l'utilisation. Ainsi, le contenu du manuel scolaire est très influencé par le contexte politico-social.

1) G. ZARATE, Paris, 1993, p37

Dans tous les pays anciennement colonisés, le rapport langue maternelle/langue étrangère est un rapport conflictuel de surface masquant en réalité un antagonisme entre la culture du colonisateur et celle du pays conquis. Chacune des langues est définie par un statut officiel qui, tout en précisant les rôles et les fonctions qui lui sont assignés, fixe aussi leurs domaines d'emploi.

En Algérie, les rôles assumés par la langue française font de cette dernière une langue de scolarisation, d'information scientifique et de communication. Les paramètres idéologiques plus au moins officiels et la conjoncture politique font que ces rôles sont fluctuants, instables, souvent en inadéquation avec les valeurs symboliques qui leur sont attribués.

Ainsi, le français est restreint au statut d'instrument de communication destiné seulement à faciliter l'accès au savoir technique et scientifique.

Cheikh Bachir El Ibrahimi affirmait que :

« Le plus grand fléau et la plus grande maladie qui mine notre culture est que nous avons deux cultures qui ne cessent de tirailler cette nation : une culture islamique fondée sur la religion de la nation avec comme langue véhicule la langue arabe adoptée par une partie de la nation. La seconde est la culture européenne avec langue véhicule le français utilisé par une autre fraction de la nation. Les deux cultures sont tellement différentes [...] nous n'avons d'autre issue que de rassembler les deux cultures dans un même moule. »¹

Dépasser les limites de sa propre culture, s'ouvrir à d'autres mondes, d'autres langues, d'autres cultures, voilà ce qui est primordial aujourd'hui et ce qui doit constituer l'objectif de l'enseignement des langues, dans un monde de plus en plus multiculturel.

1) sur <http://www.el-mouradia.dz/francais/discours/2005/05/D220505.htm>

Geneviève Zarate affirme que :

« Un individu découvrant dans la réalité des faits une culture étrangère, la mise en relation de deux cultures est entraîné à une redéfinition de l'identité maternelle, la connaissance positive ou négative des différences, la production de jugements de valeurs, qui impliquent dans la diversité des pratiques, la supériorité ou l'infériorité d'une culture par rapport à une autre »¹

C'est face à la différence, que nous nous reconnaissons et que nous construisons notre identité. La compétence interculturelle est une formation à l'observation, à la compréhension, à la relativisation des données de la culture étrangère, non pour la prendre comme modèle à imiter, mais précisément pour développer le dialogue des cultures.

Les activités proposées à nos apprenants sont des activités d'enfants, mais c'est par là que commence l'éducation interculturelle.

« L'avenir dépend de la faculté que l'homme aura de transcender les limites des cultures individuelles. Toutefois, pour y parvenir il faudra tout d'abord qu'il reconnaisse et accepte le fait qu'une culture ne peut se traduire et que la réduire à son aspect linguistique entraîne la méconnaissance de ses richesses. »²

Alors osons l'autre et l'altérité, osons l'ailleurs et l'avenir, pensons à nos enfants et à leur devenir dans le monde à venir.

1) Geneviève Zarate, 1986, p 54

2) E.T.Hall, cit. in Dominique Groux, 1996, p 66

Références Bibliographiques

OUVRAGES :

- 1- ABOU.S, HADDAD.K,** Une francophonie différentielle, ed l'Harmattan, Paris, 1994
- 2- ABDELALLAH – PRETCEILLE. M, PORCHET. L,** Education et communication interculturelle, PUF, Paris, 1996.
- 3- ABDALLAH – PRETCEILLE. M,** Compétence culturelle, compétence interculturelle Le français dans le monde n° spécial « cultures, culture », 1996.
- 4- ABDALLAH – PRETCEILLE. M,** L'éducation interculturelle, que sais-je ? n° 3487, PUF, Paris, 2004.
- 5- AMOSSY.R,** Stéréotypes et clichés, discours société, 1997
- 6- BEACCO. J-C,** Les dimensions culturelles des enseignements de langue, Hachette livre, Paris, 1995
- 7- BYRAM. M,** Culture et éducation en langue étrangère, lal Credif, Hatier, Paris 1992
- 8- CAUBET.D,** Alternance de codes au Maghreb, pourquoi le français est-il arabisé ? in Plurilinguisme, alternance des langues et apprentissage en contextes plurilingues ; N°114, Décembre 1998
- 9- CHISS.J, DAVID. J, REUTEUR.Y,** Didactique du français, ed De Bock, Paris, 2005
- 10-CLANET. C,** L'interculturelle : Introduction avec approches interculturelles en éducation et en sciences humaines, PUF, Marseille, 1990.
- 11-COLLES. L,** Littérature comparée et connaissance interculturelle, Boeck – Duculot, Bruxelles, 1994.
- 12- COSTE. D,** Compétence plurilingue et pluriculturelle in le Français dans le monde n° spécial, Hachette / Edicef, Juillet 1998.

- 13- COURTILLON. J**, La notion de progression appliquée à l'enseignement de la civilisation in le Français dans le monde, n° 188, Paris, Hachette – Larousse, 1984.
- 14-DABENE. L**, Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues, Hachette, Paris, 1994.
- 15- DECARLO. M**, L'interculturel, clé international, Paris, 1998.
- 16- DENIS. M**, Développer des aptitudes interculturelles en classe de langue in Dialogues et cultures n° 44, 2000.
- 17- DUBOIS. J**, Dictionnaire linguistique, Larousse, Paris, 1971
- 18- DURKHEIM.E**, Les formes élémentaires de la vie religieuse, PUF 4^{ème} ed, Paris, 1960
- 19- DUVERGER.J**, L'enseignement bilingue aujourd'hui, ed Richaudeau, Albin Michel, 1996
- 20-GALISSON.R, PUREN.C**, La formation en question, cle internationale, 1999
- 21- GALLISON. R**, D'hier à aujourd'hui, la didactique des langues, clé international, Paris, 1980.
- 22-GROUX.D**, L'enseignement précoce des langues, des enjeux à la pratique, chronique sociale, 1996
- 23- GUERRAOUI. Z**, « Situation interculturelle et dynamique identitaire ». in Les cahiers de l'actif, 1997.
- 24-JODELET.D**, Les représentations sociales, ed PUF, Paris, 1984
- 25-JOLY. M**, Introduction à l'analyse de l'image, Paris, Nathan, coll. 128, 1994
- 26- La Didactique des Langues Etrangères**, PUF, Que Sais-je ? Paris, 1996

- 27- LEVI-STRAUSS.C**, Anthropologie structurale, Paris, plan 1958
- 28- MOUNIN. G**, « Sens et place de la civilisation dans l'enseignement des langue », in le Français dans le monde, n° 188, Hachette – Larousse, Paris, 1984.
- 29-MORSLI. D**, La langue étrangère, réflexion sur le statut de la langue Française en Algérie, in le Français dans le monde n° 189, 1984, Larousse, Paris.
- 30-NYSSEN.H**, L'Algérie en 1970, tel que j'ai vu, in Afrique, Coll B Arthaud, Paris, 1970
- 31-PORCHER. L** « Observer et décrire les faits culturels », in Etudes de linguistique appliquée n° 69, 1988
- 32- PORCHER. L**, « Cultures invisible » le Français dans le monde. Recherches et applications, Hachette – Larousse, Paris, 1996.
- 33-PUREN.C**, Perspective objet et perspective sujet en didactique des langue-cultures, in ELA revue de didactologie des langue-cultures N° 109, jan-mars, 1998
- 34-REY.A. :** En ouverture du colloque pour le dixième anniversaire de l'année francophone, Paris, 17 mai 2000 in le français dans le monde N°316, cle internationale, Paris, 2002
- 35- SEBBA.R**, L'arabisation en Algérie : une négation de soi ? in revue transeuropéennes-politiques de langue, n°14-15, hiver1998-1999
- 36- SEBBA.R**, L'Algérie et la langue : un imaginaire linguistique en actes, in prologues revues maghrébines du livre, n° spécial : langues et cultures au Maghreb, été 1999
- 37- SEDDIKI. A**, « La dimension de l'interculturel dans l'enseignement des langues », in Manuscrit, Séminaire : « enseignement des langues étrangères : nouvelles perspectives », université d'Annaba, 29-30 Avril 1997.
- 38- TALEB-IBRAHIMI.K**, Les algériens et leurs langues, ed Hikma, Alger 1995

39- ZARATE. G, Enseigner une culture étrangère Hachette, Paris, 1986.

40- ZARATE. G, Représentations de l'étranger et didactique des langues, Didier coll. Credif, Paris, 1993.

THESES :

1- BOUDJADI ALLOUAN, Etude de la compétence culturelle dans le nouveau manuel de français de 1AS, mémoire de magister, université de Constantine 1999.

2- BECHIRI CAMELIA, Le rôle de la compétence culturelle dans le manuel scolaire de 2^{ème} année moyenne, mémoire de magistère, université de Constantine 2008.

SITOGRAFIE :

1- ALI BENMESBAH, sur : <http://www.fdlm.org/file/article/330/algérie.php>

2- SAFIA RAHAL, sur : <http://www.initiatives.refer.org/Initiatives-2001/notes/sess610.htm>

3- L. PORCHER sur : <http://classes.bnf.fr/classes/pages/actes/2/porcher.rtf>

DICTIONNAIRE :

1- Dictionnaire de l'éducation, Larousse, 1988

ANNEXES

Questionnaire à l'intention des apprenants

1- Que connais-tu de la France ?

Zineddine Zidane

Paris

La tour Eiffel

Noël

Nicolas Sarkozy

Les églises

Le général De Gaulle

2-Quelle idée te fais-tu de la France : positive ou négative?

Positive

négative

Pourquoi ?

3- Est-ce que tu veux visiter la France ?

oui

non

Pourquoi?

4- Est-ce que tu aimes la langue française ?

oui

non

Pourquoi?

5-- Qu'est-ce que tu veux découvrir de la France ?

L'histoire

Us et traditions

Jours fériés

Fêtes religieuses

6- Le jour du week-end des français c'est :

Le vendredi

le samedi

le dimanche

7-Est- ce que tu aimes porter des vêtements de marque française ?

oui

non

Pourquoi ?

8 - Est – ce qu’il y a une différence entre les vêtements de marque française et les vêtements de marque algérienne ?

oui

non

9- Est – ce que tu aimes ton manuel scolaire ?

oui

non

10- Qu’est-ce que tu apprends :

La langue française

La culture française

Résumé

L'enseignement/apprentissage du FLE en classe se fait par le biais du manuel scolaire, outil par lequel se manifeste la culture de l'autre, car langue et culture sont indissociables, l'enseignement de l'une entraîne forcément l'autre.

Aussi nous avons tenté dans ce travail de décrire les représentations données à l'étranger dans le manuel scolaire de la cinquième année primaire, de décrire et d'analyser les différents substrats culturels présents dans ce dernier, dans le but de vérifier si il y a vraiment application des intentions officielles concernant le manuel scolaire de la 5eme année primaire FLE quant à l'ouverture à l'autre et a sa culture.

ملخص:

تعليم/تعلم اللغة الفرنسية في القسم يتم عبر الكتاب المدرسي، هو الوسيلة التي يتم عبرها التعرف على ثقافة الآخر لأن اللغة والثقافة متلازمان.

تعليم اللغة يتطلب تعليم ثقافتها ولهذا السبب حاولنا من خلال هذا العمل وصف التمثيلات المعطاة للآخر في الكتاب المدرسي للسنة الخامسة ابتدائي، وصف وتحليل مختلف الآثار الثقافية الموجودة في الكتاب المدرسي لغرض التحقق من صحة تطبيق الأهداف الرسمية في الكتاب المدرسي للغة الفرنسية من حيث التفتح على الآخر وعلى ثقافته.

Summary:

Teaching/ learning FLE in the classroom is done with the school manual; a tool by which the other's culture expresses it self for language and culture are indissociable, teaching of the first involves necessarily the second.

Therefore, we have attempted within this work to describe representations given to the foreigner in the fifth primary form school manual, describe and analyse different cultural substratum present in this latter, aiming to check it there is really application

of official intentions regarding the fifth primary form FLE school manual as for open-mindedness towards the other and his culture .