La motivation, la langue et la culture étrangère : vers une motivation interculturelle plus efficace dans les manuels de FLE en Syrie

JARDOU Ali

UFR des Sciences du Langage

Mémoire de Master 2 Recherche – 30 crédits – Mention Sciences du Langage

Spécialité : Français Langue Étrangère

Sous la direction de Madame MARINETTE MATTHEY

Année universitaire 2009-2010

UNIVERSITE Stendhal GRENOBLE 3

Déclaration anti-plagiat

DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

REMERCIEMENTS

Tout d'abord mon remerciement à Dieu, pour m'avoir permis de réaliser ce travail. Pour être à mes côtés dans tous les moments.

Je tiens à remercier Madame la Professeure Marinette Matthey, pour avoir accepté de diriger ce mémoire, pour sa lecture et le temps qu'elle m'a consacré.

A mon amie Claudia Daher, pour tout le soutien, la compagnie et pour la révision et les corrections en langue française. Toute ma reconnaissance, Claudia.

A Hana, Linda et Hussaine

MOTS-CLÉS : motivation interculturelle, culture étrangère, compétence de communication interculturelle, manuel de FLE, FLE en Syrie.

RÉSUMÉ

Ce travail de recherche a mis en relation la motivation des élèves de langues étrangères avec la culture du pays de la langue étrangère enseignée. L'objectif de ce travail est d'attirer l'attention sur l'importance de la motivation basée sur une représentation réelle de la culture française dans les manuels de FLE en Syrie. Ce travail montre l'intérêt d'intégrer la compétence de communication interculturelle dans les manuels de FLE d'un point de vue motivationnelle. Le travail profite d'une analyse thématique et qualitative sur un manuel de FLE fait en Syrie, afin de montrer le rôle que la culture du pays de la langue étrangère enseignée et la représentation authentique des natifs de cette langue peut jouer sur la motivation des élèves pour apprendre efficacement cette langue. Ce travail montre que les manuels scolaires de langue étrangère qui excluent la représentation de la culture de cette langue et qui valorisent la culture locale risquent à perdre une des motivations les plus importantes pour apprendre une langue étrangère, celle basée sur le désir de connaître la culture du pays de cette langue.

مفاتيح البحث: التحفيز الثقافي, الثقافة الاجنبية, المقدرة على التواصل بين الثقافات, مناهج اللغة الفرنسية في سوريا, اللغة الفرنسية لغير الناطقين بها.

موجز البحث

يهدف هذا البحث الى ايجاد علاقة ربط بين اندفاع الطالب لتعلم االلغات الاجنبية وثقافة شعب البلد المنشأ لهذه اللغات , عاداته و تقاليده الاجتماعية , كذلك نموذج الحياة اليومي لابنائه. نهدف من خلال هذا البحث الى ايجاد رابط و علاقة حتمية بين الحافز لتعلم اللغة الاجنبية و ثقافتها, اي اننا نستطيع الاعتماد على الاختلاف او التشابه الثقافي الذي تقدمه اللغة الاجنبية و ثقافتها مقارنة باللغة الام في تحفيز الطالب على تعلم اللغات الاجنبية بشكل فعال. الهدف من هذا البحث هو اظهار مدى اهمية ان تحتوي مناهج تعليم اللغة الاجنبية بشكل عام و مناهج تعليم اللغة الفرنسية في الجمهورية العربية السورية بشكل خاص على عوامل تحفيز للطالب من خلال العرض الحقيقي للمجتمعات الام الناطقة بهذه اللغات كذلك العرض الحقيقي و الواقعي لهذه البلدان, ثقافتها و تاريخها و الواقع المعاصر لحياة ابناءها. الهدف اذا هو خلق مناهج لتعليم اللغات الاجنبية تعنى بالجانب اللغوي, الجانب الثقافي, كذلك بجانب التحفيز الحقيقي للطالب من خلال ما يمكن ان يقدمه منهج اللغة الاجنبية من اثارة للطالب ترتكز على عامل الاختلاف او التشابه الثقافي بين لغته و ثقافته و اللغة الاجنبية و ثقافتها و دفعه الى تعلم هذه اللغة لما تقدمه له من عوامل التحفيز على المستوى العاطفي لترقى به الى تعلم بالطريقة الامثل و الاكثر متعة. يتطرق البحث الى موضوع خلو مناهج اللغة الاجنبية من ثقافة بلدها الاصلي و استبدال هذه الثقافة التي تلعب دورا رائدا على مستوى تحفيز الطالب للتعلم بثقافة محلية المنشأ لا تقدم للطالب من جديد لا و بل قد تدفع به الى النفور من اللغة الاجنبية.
طريقة البحث المعتمدة في هذا العمل فهرسية تعتمد على عدد من الابحاث و المؤلفات التي تتطرق الى موضوعي التحفيز في التعلم ,كذلك موضوع العلاقة الوثيقة بين اللغة و الثقافة. كذلك اعتمدنا مبدا دراسة احد مناهج اللغة الفرنسية في سوريا لاعطاء مثال واضح عن طريقة بعض المناهج في تقديم اللغة الاجنبية لطلابها.

SOMMAIRE

INTRODUCTION 10

1 CADRE THÉORIQUE 19

1.1 La motivation scolaire 19

1.1.1 Désir de savoir, décision d'apprendre 21

1.1.2 La motivation, l'identité et la différence entre les groupes sociaux 26

1.1.3 Eviter de démotiver 28

1.1.4 La contextualisation du savoir 29

1.1.5 La motivation et le milieu social 29

1.1.6 Les différents types de motivation 29

A. Motivation intrinsèque, motivation extrinsèque et amotivation 29

B. La motivation instrumentale et la motivation intégrative 31

C. La motivation de l'enseignant et le métier d'enseignement 31

1.1.7 La liberté de choix 34

1.1.8 Le niveau du but de l'élève et la motivation 35

1.1.9 La motivation, la cause et la contrôlabilité 35

1.1.10 La motivation dans les théories explicatives 36

A. la motivation dans la théorie psychanalytique : 36

B. La motivation dans la théorie béhavioriste 37

C. L'approche humaniste et la motivation (Rogers) 38

D. L'approche humaniste et sa stratégie de motiver 40

E. La dynamique motivationnelle selon Deci 41

F. Le modèle de McCombs 43

1.1.11 Les variables qui influencent l'apprentissage scolaire 44

1.1.12 Les tâches de l'enseignant 45

1.1.13 L'examen, ça sert à quoi ? 46

1.1.14 Les connaissances procédurales et déclaratives 46

1.1.15 La motivation : une caractéristique individuelle 47

1.1.16 Les styles cognitifs et les styles d'apprentissage 49

1.1.17 Les émotions et la motivation culturelle 50

1.1.18 L'approche sociocognitive et l'importance de la présence d'une culture étrangère 51
1.1.19 La dynamique motivationnelle 54

1.1.20 L'importance du profil motivationnel 55
1.1.21 La perception de la valeur d'une activité vers une culture motivante 57
1.1.22 La notion de perspective future 58
1.1.23 Les indicateurs de la motivation selon le modèle sociocognitive de Viau 60
1.1.24 Les stratégies d'apprentissage 61
1.2 La compétence de la communication interculturelle et les manuels de FLE 65
1.2.1 La culture et la compétence de la communication interculturelle 65
1.2.2 L'approche interculturelle 67
1.2.3 L'importance à l'enseignement de la CCI 69
1.2.4 Comment aider les élèves à comprendre d'autres cultures 70
1.2.5 Les aspects de la culture les plus importants dans l'enseignement d'une langue étrangère71
1.2.6 Les avantages potentiels de l'enseignement de la CI dans les langues étrangères 72
1.2.7 Les enseignants de français et la CCI 73
1.2.8 Les manuels de LE et la CCI 74
1.2.9 Comment enseigner une culture étrangère 75
1.2. 10 Les relations sociales et la culture 77
1.2.11 Quelles représentations du temps et de l'espace de la culture étrangère 79
1.2.12 Les stéréotypes 79
1.2.13 Quels documents enseigner 81
1.2.14 L'exercice de civilisation 83
1.2.15 Comment évaluer la connaissance des savoirs culturels ? 84
1.2.16 La compétence partielle et la motivation 85

2 Analyse du manuel de 7eme classe secondaire en Syrie.....86
2.1 L'authenticité 87
2.2 L'inspiration par les illustrations 88
2.3 L'illustration et la difficulté d'identification des personnages 89
2.4 La motivation à partir des illustrations et des textes 91
2.5 La forte présence de la Syrie et de la culture syrienne 92
2.5.1 La présence de la langue arabe comme une forte marque de l'identité syrienne 92
2.5.2 Les noms de lieux et les prénoms des personnages 93

2.5.3 La Syrie, pays où se déroulent les événements 95
2.5.4 La nourriture syrienne 97
2.5.5 Le mode de vie stéréotypé des Syriens 97
2.5.6 La monnaie 106
2.5.7 Le week-end 106
2.5.8 La présence da la religion 106
2.5.9 Les fausses représentations de la Syrie 109
2.6 La présence de la France et de la culture française dans ce manuel 110
2.6.1 La France 110
2.6.2 Les Français 110

3 RÉSULTATS ET DISCUSSION 114

3.1 L'universalisation des valeurs de la culture locale 115
3.2 Les enjeux géopolitiques dans l'enseignement des langues vivantes 115
3.3 La valorisation de la culture étrangère, une valorisation de l'identité nationale ? 117
3.4 Les représentations de l'étranger 119
3.5 Les manuels à diffusion nationale 119
3.6 La réalité sociale dans le contexte scalaire 120
3.7 Le rôle de l'enseignant de langue vivante 120
3.8 L'objectivité appliquée au domaine culturel 121
3.9 L'exercice de civilisation 121
3.10 Quel document choisir pour les manuels de FLE ? 122
3.11 La nécessité de l'authenticité 123
3.12 Les neurones miroirs 123
3.13 L'utilisation des supports et le détour de l'attention 125
3.14 Le manuel de FLE en Syrie est-il un constructeur de l'identité sociale de l'élève ? 125

CONCLUSION 127

BIBLIOGRAPHIE 129

LISTE DES SIGLES

CECR : Cadre Européen Commun de Référence

CELV : Centre européen pour les langues vivantes

CE : Culture étrangère

CCI : Compétence de communication interculturelle

CI : Compétence interculturelle

FLE : Français Langue Etrangère

LE : Langue Etrangère

La motivation, la langue et la culture étrangère : vers une motivation interculturelle plus efficace dans les manuels de FLE en Syrie

INTRODUCTION

La notion de motivation joue un rôle essentiel dans la vie de l'être humain. La motivation est l'énergie qui pousse l'homme à agir et réaliser des activités, des recherches, voire des nouvelles découvertes. Le fait d'être motivé peut amener à la réussite et à avoir du plaisir dans n'importe quelle mission dont on assume une responsabilité. Peu importe le type de motivation que l'on a pour réaliser une tâche, cette motivation touche un désir ou un besoin, et nous pousse à réaliser une tâche.

Néanmoins, la qualité de cette motivation est très variable : une personne peut être motivée pour voler ou violer, pour réussir ou s'enrichir dans le but de réaliser un désir ou un besoin. Mais quelle type de motivation est le plus efficace, celle basée sur un besoin ou celle basée sur un plaisir ? Un élève qui n'est pas motivé intrinsèquement, et dont la seule motivation est d'avoir une note à la fin du cours, peut arriver à un échec ou à des satisfactions médiocres, car, sans avoir vraiment le plaisir d'apprendre, sa motivation ne touche pas sa personnalité et la construction de son identité.

Dans le domaine de l'enseignement/apprentissage de langues étrangères, la motivation est essentielle pour réaliser les tâches et satisfaire le but final de transmettre la langue étrangère. Plusieurs peuvent être les raisons pour apprendre une langue étrangère : pour des besoins professionnels, pour le tourisme, pour réaliser des échanges d'étude, pour communiquer avec des amis. On peut aussi apprendre une langue étrangère parce qu'elle est imposée à l'école. A chacune de ses raisons correspondent des motivations différentes. L'enseignant de langues doit être conscient de ces variantes s'il veut bien comprendre ses apprenants et les aider à être motivés vers l'apprentissage d'une langue étrangère. Plus qu'une connaissance linguistique, la connaissance d'une nouvelle langue ouvre l'esprit pour la découverte d'une réalité autre, avec des repères culturels qui peuvent être intéressants et motivants pour tous les publics.

Mais quand une langue étrangère est imposée à l'école, peut-on aussi trouver des motivations pour l'apprendre et l'enseigner? Tout d'abord, il faut considérer que cette langue peut être gérée au niveau de la motivation sur plusieurs axes : l'école, les enseignants, les méthodes, les apprenants et les besoins de la société. La qualité de chacun de ces axes touche directement la motivation et le degré de cette motivation assumée par l'apprenant. Par exemple, si la langue est considérée comme

un besoin commercial, la motivation sera différente que si cette langue représente un luxe culturel et social. A l'école, la principale motivation se base sur l'importance de la réussite scolaire. C'est-à-dire, réussir signifie « bien noter ».

Une des sources de motivation dans les cours de langue étrangère se trouve dans le contenu des méthodes utilisées en classe : alors, comment adopter une méthode de FLE qui provoque un désir d'apprendre en motivant les apprenants ? Aujourd'hui la technologie et l'imprimerie jouent un rôle très important dans la motivation : photos, couleurs, dessins – tout peut encourager et pousser les apprenants à « aimer » ce qu'ils apprennent. Les technologies d'enseignement se multiplient aussi : Internet, vidéo, travail en atelier… Ces techniques peuvent être une source de motivation externe et pas interne pour apprendre une LE, mais on croit aussi que la nature des connaissances présentées accompagnée d'une bonne apparence des manuels peut motiver profondément les élèves.

Les manuels de FLE, comme toute autre méthode, constituent le point de départ pour l'enseignement/ apprentissage. En effet, la réalisation et la mise en place des manuels restent un travail essentiel, délicat et qui demande un effort de la part des pédagogues, psychologues, artistes et professeurs spécialistes pour qu'ils soient admis à tous les publiques. Les méthodes du FLE pour les adolescents et les jeunes, à l'école comme à l'université, représentent une obligation scolaire avant tout. La difficulté vient du fait que l'obligation est contradictoire à la motivation, même si dans plusieurs pays l'apprenant peut choisir entre plusieurs langues, il reste obligé à en choisir une. On cherche comment motiver les enseignants, les parents, l'établissement et la société mais avant tout, on doit chercher comment réaliser et offrir à ces apprenants de langue étrangère des manuels motivants. Cela implique repenser le contenu linguistique, les dessins, les photos, l'organisation, la forme y compris le nombre de pages et le style d'écriture. Mais tout cela n'est pas efficace en cas d'exclusion de la culture du pays de la langue enseignée dans ces manuels. Une telle exclusion risque de valoriser deux situations :

1- Une absence de toute forme culturelle et une concentration sur le côté linguistique qui limite la motivation des élèves à des besoins purement extrinsèques loin de toutes les formes de désir et de plaisir d'apprendre (la réussite scolaire en cas des langues obligatoires).
2- Une valorisation de la culture locale, qui peut ennuyer les élèves en les présentant des connaissances culturelles déjà acquises en langue maternelle dans d'autres disciplines comme Histoire et Géographie, à la place de présenter des nouvelles connaissances sur un pays étranger.

Une question qui m'a paru importante dans les manuels de FLE c'est la présence de motivation culturelle. Est-ce que la présence de la culture d'une LE peut-elle être motivante ?

Comment peut-on susciter chez l'élève le plaisir et le désir d'apprendre la culture étrangère ? La présence de la culture étrangère pousse l'élève à penser les différences et les ressemblances culturelles avec sa propre culture. La motivation est synonyme à la curiosité ; alors, si on présente à nos apprenants des manuels qui n'éveillent pas une curiosité d'apprendre et de découverte pour une autre culture et qui n'offrent pas une ouverture au monde, la motivation dans ce cas là reste loin d'être efficace. Si dans les manuels de FLE on ne représente que la culture locale de l'élève en langue étrangère, la curiosité ne dépasse pas les frontières linguistiques vers l'interculturel et vers une vraie ouverture et découverte de l'autre, sa culture, son mode de vie et ses habitudes , tout cela fait partie inséparable de la langue.

Les manuels scolaires sont des produits importants pour leur public - les élèves – il est donc essentiel de faire attention à la motivation et aux stratégies employés dans les manuels pour garantir un bon enseignement/apprentissage.

La question de la motivation a été toujours une ambigüité, les scientifiques se sont toujours demandés quel est le moteur le plus important pour motiver quelqu'un : la motivation externe ou la motivation interne ? La motivation interculturelle, sujet de ce travail, pose le même problème. Aujourd'hui, l'enseignant a tendance à prendre chaque apprenant à part dans la classe, on est tous différents et à chacun ses compétences. Donc, éveiller l'intérêt pour apprendre demeure une question importante et complexe. Une motivation qui utilise la culture française dans la classe de FLE en Syrie peut être très efficace en raison de la différence avec la culture locale et cela peut donner lieu à une motivation basée sur l'étonnement et la curiosité vu que la France et la Syrie sont dans deux aires géographiques et culturelles différentes.

Dans le champ de la linguistique, la motivation se caractérise par une relation naturelle de ressemblance entre le signe et la chose désignée, c'est alors le caractère d'un signe complexe dont le sens se déduit de ses composants. Selon le dictionnaire *Le Petit Robert* la motivation est la relation d'un acte aux motifs qui l'expliquent ou le justifient ; et, dans un sens plus psychologique, c'est une action des forces (conscientes ou inconscientes) qui déterminent le comportement (sans aucune considération morale).

Dans la classe de langue ou autre classe, selon Viau (2007) la motivation est ce qui pousse les élèves à travailler fortement et écouter attentivement. Étant donné que cette définition reste vaste, certains auteurs tels que Schunk (1990), Pintrich & Scharauben (1992) et Zimmerman (1990), cités par Viau (2007) proposent une définition sociocognitive de la motivation. Ces auteurs expliquent que la motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but.

Cadre de la recherche, problématique et questions de départ

Le choix du sujet de la motivation interculturelle en classe de FLE m'a paru utile dans le contexte syrien, car ce type de motivation n'existe pas dans les manuels de FLE en Syrie. Ces manuels réalisés par des « experts » syriens, excluent presque intégralement la culture étrangère.

Pour Lanchec (1976 : 58) « dès l'école primaire, il est possible et souhaitable d'éveiller la curiosité des enfants, de les ouvrir à d'autres peuples et civilisations ». Si Lanchec trouve souhaitable une ouverture à d'autres peuples et d'autres civilisations, on trouve obligatoire que les manuels de langues étrangères représentent cette possibilité, car l'ouverture au pays de la langue étrangère enseignée représente une grande motivation pour apprendre cette langue chez les élèves. La représentation de la culture du pays de langue étrangère aide l'élève à comprendre des situations de communication ainsi qu'à réagir culturellement dans une situation de communication.

Ce travail cherche, donc, à répondre à quelques **questions** :

1 – La culture du pays de la langue étrangère enseignée peut-elle être source de motivation ?

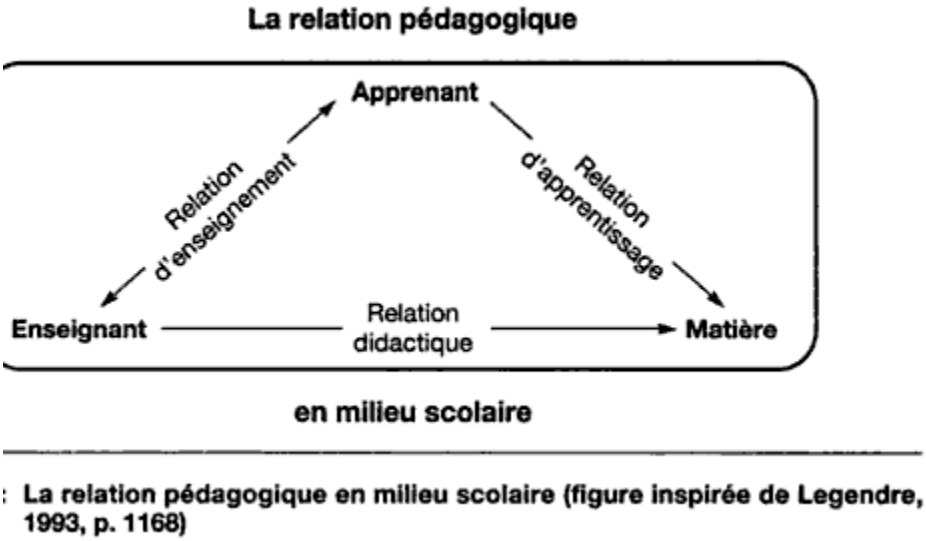
2 – Le manuel de FLE utilisé en classe de 7ème en Syrie motive-il les élèves à bien apprendre la LE ?

3 – Comment motiver les élèves syriens à apprendre le FLE par le contenu culturel des manuels de FLE ?

Le **but de la recherche** est de sensibiliser à l'importance de l'intégration de la compétence de la communication interculturelle en classe de FLE en Syrie par l'intégration de la culture française dans les manuels de FLE dans ce pays. Je traite donc la matière « les manuels » sans bien sûr écarter le rôle de l'enseignant qui est intermédiaire et sa formation dans le domaine de la motivation en traitant les stratégies de la motivation. En même temps, selon Viau (2007), l'apprenant se trouve en lien directe avec la matière, et ce lien se manifeste lorsque l'apprenant achève seul ou en équipe des activités en classe ou réalise des travaux scolaires à la bibliothèque ou à la maison. Alors, les manuels et leurs contenus jouent un des rôles principaux dans l'appropriation d'une langue.

Si la relation pédagogique se fait sur plusieurs axes comme la représente Viau (2007 :10) en s'inspirant de Lengendre (1993 : 1168), la motivation aussi en classe de langue se fait sur plusieurs axes : enseignant – apprenant – matériel pédagogique. Je m'intéresse dans ce travail aux manuels de

FLE, et surtout à l'absence de l'enseignement interculturel ainsi qu'à **la problématique** : comment la motivation culturelle traduite par la présence d'une culture étrangère dans les manuels peut motiver les élèves en classe de FLE ? Ce travail touche à la formation des enseignants dans le but d'améliorer la motivation des élèves.



: **La relation pédagogique en milieu scolaire (figure inspirée de Legendre, 1993, p. 1168)**

Figure(1). Viau (2007 :10)

L'absence de la culture française dans les manuels de FLE en Syrie laisse ces manuels stériles et ne donne pas la possibilité d'enrichir la culture et le vécu des élèves.

Dans ce travail on essayera de mettre l'accent sur l'importance de la culture étrangère dans les manuels de FLE, qui peut motiver et susciter le désir d'apprendre chez les élèves de 7^{e} classe en Syrie, dans leur classe de français.

Pourquoi s'intéresser à la culture étrangère dans les manuels de FLE ?

Selon Luissier (2006 : 115) « l'enseignant de français, langue seconde ou étrangère, doit se rappeler que tout texte écrit ou oral exploité en salle de classe est porteur de sens culturel ». Le Cadre Européen Commun de Référence (CECR) a traité également la question de langue et culture, on ne peut pas transmettre une connaissance purement linguistique et négliger le côté culturel de la langue :

> On désignera par **compétence plurilingue et pluriculturelle**, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. On considérera qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'utilisateur peut puiser. (Conseil de l'Europe, 2001 : 129).

Selon Guénova *et al* (1999 : 159) il est « essentiel de motiver (de divers manières, selon les différents contextes) les enseignants à suivre une formation sur la dimension interculturelle » car selon les auteurs, « la thématique socio et interculturelle peut constituer un facteur de motivation de premier ordre pour nos apprenants » (Guénova et *al* 1999 : 159).

L'importance de la dimension interculturelle dans l'enseignement/apprentissage des langues vivantes a pour but de former les élèves ainsi que les enseignants « à la tolérance et les préparer à devenir « ambassadeurs» de leur propre culture et, à gérer des situations de conflit d'ordre interculturel » (Guénova et *al* 1999 :161).

La curiosité envers une culture étrangère stimule l'envie d'apprendre des nouvelles connaissances. La culture étrangère en classe de FLE peut stimuler la découverte envers la France et les Français ce qui permet de travailler en classe une double curiosité :

- Une curiosité linguistique ;
- Une curiosité culturelle ;

Selon Corier-Gauthier (2002) deux contenus sont véhiculés par le manuel : idéologique et culturel. En langue étrangère on comprend que le contenu culturel porte sur la culture étrangère et pas la culture locale.

Selon Rodygina (2006 : 38), un sondage réalisé auprès de 357 apprenants de FLE en Russie et en France, du premier 2005 au 14 février 2006, représente 11 motivations chez ces apprenants pour apprendre le français, les voici :

Motivation	**% de réponse positive**
Améliorer l'avenir professionnel	29%
Intérêt personnel	22%
Désir de s'approprier la culture française	12%
Etre multilingue	10%
Désir de vivre en France	7%
Obligation d'étudier une langue étrangère dans l'établissement scolaire	6%
Faire des études en France	6%
Raisons familiales	4%
Désir de visiter la France	2%
Envie des parents	1%
Communiquer avec des amis francophones	1%

Le français dans le monde. N 346 (2006 :38)

Apprendre le français pour la raison d'appropriation de la culture française est classé troisième selon ce sondage. Mais ce n'est pas le cas partout dans le monde.

Connaître la culture française est la raison principale d'apprendre le français en Asie : « pour la plupart des Asiatiques, la première motivation d'apprendre le français est « l'appropriation » de la

culture française » Rodygina (2006 :38). Selon l'auteur, pour les Asiatiques, la culture française est associée au concept d'intelligence et d'élégance. La première motivation pour apprendre le français reste l'amélioration de l'avenir professionnel dans la plupart des pays selon ce sondage. C'est une motivation bien extrinsèque, une motivation par besoin. Dans certain âge, les raisons professionnelles peuvent motiver à apprendre une langue étrangère. Mais pour des débutants adolescents, la motivation par besoin ne paraît pas l'idéale. Les élèves en Syrie apprennent le français obligatoirement à l'école. Alors le choix entre plusieurs langues n'existe pas au niveau national. Le français, comme l'anglais, est obligatoire. Même si on suppose qu'il y un choix entre plusieurs langues, à la fin la question que cette langue est obligée reste la question la plus délicate pour motiver les élèves. L'absence de la culture étrangère dans le manuel de FLE des élèves débutants à l'école complique la question de la motivation. Dans ce cas, les manuels scolaires tuent la seule motivation qui peut pousser les élèves à apprendre cette langue au court terme.

Mon expérience dans la classe de FLE en Syrie avec les débutants de 7ème a montré que les élèves portaient un grand intérêt et une curiosité énorme lorsque l'on parlait de la France. J'avoue que parler de l'histoire de la France ne fait pas le sujet idéal pour motiver les élèves, mais ce qui faisait briller leurs yeux était de parler des Français, comment ils vivent, comment ils se déplacent, combien ils gagnent par mois, la nature de leurs vie etc. Tout ce discours passait avec les élèves sans la présence de la moindre technologie dans la salle de classe à cause du manque de matériels ; le côté linguistique est le seul présent dans le manuel de FLE. La marge de liberté donnée à l'enseignant dans son cours de langue comme dans les autres cours est zéro.

Le choix pour analyser le manuel de la classe de 7ème vient de l'importance du premier pas dans cette langue. La première représentation de la langue française va influencer l'apprentissage des élèves sur le court et le long terme. Une deuxième raison c'est la motivation zéro que représente ce manuel aux élèves au niveau de la formation interculturelle. Les élèves syriens qui n'ont pas besoin d'utiliser la langue française en dehors de la classe dans leur vie de tous les jours, peuvent trouver dans la culture française une motivation interne pour réussir leur apprentissage. La culture, parce qu'elle représente la curiosité de découverte pour les élèves syriens, reste par excellence un des meilleurs moyens pour susciter le plaisir d'apprendre chez les élèves. La présence explicite de la culture locale syrienne dans ce manuel suppose que l'élève syrien en classe de septième (qui a entre onze et douze ans) est une feuille blanche et qu'on doit lui passer des connaissances culturelles locales pour ne pas toucher à son identité sociale et nationale. Mais selon Neuner (2003 :44) « à l'âge de dix ou 12 ans, un élève […] ne peut certainement plus être considéré comme une « page blanche » en ce qui concerne sa connaissance et sa perception du monde ». Les élèves de la classe de 7ème en Syrie se rendent compte que la culture française comme les Français sont absents dans ces manuels. Ce manque de formation culturelle dans les manuels de FLE rend absente, par

conséquence, la compétence de communication interculturelle chez ces élèves. Une contradiction peut se produire entre ces manuels de FLE en Syrie et la connaissance procédurale de l'élève. Les élèves ont bien sûr une certaine connaissance sur la France et la culture française, cette connaissance est due à son contact avec le monde par la famille, les médias, l'Internet...

Organisation du travail

Notre travail dans cette recherche est axé sur trois parties :

1- **Le cadre théorique :** organisé en deux grandes sous-parties :

Dans la **première sous-partie**, dont le titre est **la motivation,** on essaye de relier cette notion à celle de la culture du pays de la langue enseignée dans la classe. Dans la première partie, on aborde la question du **plaisir** ou du **désir** d'apprendre à côté de l'apprentissage par **besoin** à l'école. On cherche à discuter plusieurs techniques et méthodologies de **motivation**. Le but de cette partie est de mettre l'accent sur le rôle que la motivation culturelle peut jouer dans la classe de FLE en Syrie.

Le titre de la deuxième sous-partie du cadre théorique est **la culture** en classe de langue étrangère et la compétence de la communication interculturelle (CCI). On aborde l'importance de la culture étrangère en classe de FLE et son lien avec la motivation. On met l'accent sur la compétence de la communication interculturelle en classe de langue et l'importance de la culture du pays de la langue étrangère enseignée dans la classe en liant cette compétence à la motivation.

2- L'analyse :

Dans la deuxième partie, on analyse le manuel de FLE de la classe de septième en Syrie, une analyse qualitative et thématique dans le but d'expliquer comment et pourquoi est présentée la culture locale et la culture étrangère dans ce manuel. Le choix de ce manuel vient de l'effet qu'il représente le premier contact des élèves syriens avec la langue française, il doit donc donner la première impression à l'élève concernant la langue et la culture française. Les premiers pas que les élèves vont réaliser en FLE en utilisant ce manuel influencera leur perception de cette langue mais aussi leur motivation pour l'apprendre. On finit par une discussion sur des phénomènes repérés dans ce manuel.

3- Résultats et discussion :

Dans cette partie, on discute les résultats de l'analyse sur le manuel de FLE de la classe de 7ème en Syrie en s'appuyant sur Zarate (1993).

La méthodologie

La méthodologie appliquée dans cette recherche est bibliographique. La première partie est une recherche bibliographique sur la motivation en classe de LE et le rôle de la culture du pays de la langue étrangère enseignée dans les manuels sur la motivation. Ce travail bibliographique vise à

trouver un lien entre la motivation des élèves et la culture étrangère représentée dans les manuels de FLE. Cette méthodologie bibliographique est accompagnée dans la deuxième partie pratique d'une analyse qualitative et thématique sur un document (manuel du FLE de la classe de septième en Syrie) afin de donner l'exemple d'un manuel qui souffre d'un grand manque concernant la motivation culturelle dans un contexte où la culture étrangère dans les manuels de LE peut jouer un rôle très important au niveau de la motivation.

1. CADRE THÉORIQUE

Dans cette partie on présente la base théorique de notre recherche, en citant des auteurs qui ont contribué pour le développement de ce travail. Le cadre théorique est organisé dans deux grandes sous-sections. La première s'occupe de la notion de « motivation scolaire », la deuxième aborde la notion de « culture et interculturalité ».

1.1 La motivation scolaire

Selon Lanchec (1976 : 55), « la motivation joue un rôle important dans l'enseignement et, particulièrement, dans l'enseignement des langues ». Not (1987 ; cité par Vianin, 2006 :25) souligne que « le concept de motivation englobe les motifs conscients et les mobiles inconscients, les besoins et les pulsions d'origine biologique, les réactions affectives aux stimulations issues du milieu ou du sujet lui-même (…) toute activité a besoin d'une dynamique – qui procède des motivations – et celle-ci se définit par une énergie et une direction ».

On a tendance à associer la motivation à des notions comme le « plaisir », « le désir d'apprendre », « le goût » et la « curiosité ». Néanmoins, Tardif (1992, cité par Viau, 2007) remarque que la plupart des élèves traite l'école comme un endroit sérieux où les activités proposées n'ont pas de relation avec la recherche du plaisir.

Viau (2007) définit la motivation en contexte scolaire :

> La motivation en contexte scolaire, c'est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à préserverer dans son accomplissement afin d'atteindre un but. (Viau, 2007 : 7).

Selon Viau, on ne peut pas dire qu'il y a des élèves motivés dans toutes les situations et d'autres élèves non ; la motivation est toujours liée à une activité en particulier, c'est-à-dire, elle exige une perspective contextuelle, pas en tout temps et en tout lieu.

La motivation selon Viau est différente de la passion alors que l'élève peut être motivé à travailler dans les cours et réussir (obtenir la note) ce n'est cependant pas une condition pour dire qu'il est passionné pour la matière sur laquelle il travaille. La motivation pour Viau est « un état moins spontané par lequel l'élève choisit délibérément de faire des activités, de s'y engager et de persévérer dans leur accomplissement afin d'atteindre un but » (Viau, 2007 : 7).

Alors Viau n'exige pas l'intérêt immédiat ou la passion, même s'il dit qu'ils sont souhaitables pour une matière ou des activités d'enseignement/ apprentissage mais qu'ils n'accompagnent pas nécessairement la motivation.

Fenouillel (d'après Vianin, 2006 : 24) définit la motivation comme une action des forces conscientes et inconscientes qui déterminent le comportement. Nuttin (cité par Vianin, 2006 : 24) considère « la motivation comme l'aspect dynamique de l'entrée en relation d'un sujet avec le monde. Concrètement, la motivation concerne la direction active du comportement vers certaines catégories préférentielles de situations ou d'objets »

Ker (1988, cité par Vianin, 2006 : 15) présente la motivation comme « une source d'énergie psychique nécessaire à l'action ».

Apprendre le français à l'école exprime chez les élèves syriens un besoin plus qu'un désir. Car le français est la deuxième langue étrangère à l'école après l'anglais, on accorde à cette langue la deuxième place concernant les heures consacrées pour l'apprendre et les manuels utilisés pour cet objectif. L'anglais domine, c'est la langue à laquelle les syriens accordent une importance première. On remarque que quand les élèves avaient la possibilité de choisir entre les deux langues, la majorité des syriens préféraient l'anglais – enfin, le gouvernement a imposé le français comme deuxième langue pour des raisons plutôt politiques vu les relations distinguées avec la France à une époque, lors du gouvernement du président français Jacques Chirac afin d'ouvrir plusieurs départements de langue française dans les universités syriennes.

Comme la langue est imposée à l'école et non parlée par les parents, la seule motivation des élèves pour étudier le français est de réussir leurs études. Les élèves syriens éprouvent des difficultés très importantes face à des manuels qui ne provoquent pas vraiment le désir d'apprendre car ils ne présentent la langue française qu'en tant que grammaire et lexique, et pas plus que cela. La réussite scolaire reste le moteur le plus fort et presque unique pour les apprenants. L'intérêt pour la langue française avec ces manuels peut être très médiocre.

Néanmoins, on peut faire de cette langue un désir, une langue de découverte et d'ouverture à l'autre. Carlo Moiso, dans son livre *Besoins d'hier, besoins d'aujourd'hui*, donne une définition du besoin et du désir. Selon lui, on a besoin de ce qui nous est utile et nous éprouvons le désir de ce qui nous plaît. L'auteur affirme que : « l'enfant vit les désirs comme les besoins, soi du fait de son immaturité neurophysiologique, soit parce qu'il suit le principe de plaisir » (Moiso, 2009 : 9).

Si l'enfant sent le désir comme un besoin, il faut bien s'intéresser à mettre en évidence le plaisir d'apprendre une langue car cela peut aider son appropriation.

L'importance d'intégrer une motivation basée sur la culture étrangère à l'école vient du fait que cette culture étrangère peur offrir à l'élève une vision différente du monde, par exemple, le vélo pour un Syrien ne représente pas la même chose que pour un Français, il faut expliquer cette

différence culturelle. Les découvertes sur l'autre culture peuvent motiver les élèves à apprendre plus sur la langue et la culture étrangère.

1.1.1 Désir de savoir, décision d'apprendre

Les manuels qui ne provoquent pas chez l'élève le moindre désir de savoir, laissent l'enseignant face à des problèmes majeurs : avant de penser à motiver les élèves par ces manuels, il faut penser à ne pas démotiver. Les manuels qui ne donnent rien de nouveau que la langue, restent au seuil du besoin de réussite. L'absence d'informations et de nouvelles connaissances laisse l'apprenant et l'enseignant face à des difficultés au niveau de la motivation. L'enseignant peut seulement enseigner la langue, mais est-ce qu'il réussit à attirer l'attention de ces élèves longtemps sans donner un plaisir et un désir de savoir ? Comme il y a des pulsions derrière les besoins, il faut aller chercher ces pulsions pour que le cours de langue soit plus attirant et motivant pour les élèves.

Les résultats de l'enseignement/apprentissage de la langue française en Syrie dépendent de l'attitude de l'élève à l'égard de cette langue. Alors, la motivation est fortement nécessaire dans l'acquisition du français à cause d'une grande différence grammaticale et lexicale entre l'arabe et le français. La motivation par intérêt personnel ne reste pas utile à l'école dans le contexte syrien car cette langue n'est pas trop demandée pour l'avenir professionnel et n'est pas utilisée en dehors de la salle de classe.

Comme la motivation sous l'aspect interculturel n'existe pas dans les manuels de FLE en Syrie c'est à l'enseignant de la provoquer. Cette motivation vient essentiellement de l'idée que les comportements interculturels qui se dégagent d'une langue étrangère peuvent attirer l'attention, animer et provoquer la curiosité chez l'apprenant.

Selon Delannoy (2005) si l'élève n'aime pas une matière, cela ne présente pas d'intérêt de lui dire que dans la vie on ne fait pas seulement les choses qu'on aime. Ici, l'on cherche à sensibiliser l'élève sur l'utilité, pour lui, de ce qu'il apprend. Les élèves, selon l'auteur, apprendraient plus volontiers ce qui est proche d'eux. En effet, un film peut être une passerelle entre l'univers de l'élève et la matière. Quand l'élève n'aime pas la matière, l'enseignant doit essayer de lier sa matière à la vie de tous les jours et cela peut être difficile. Il s'agit donc de rendre attirantes et plaisantes les situations d'apprentissage.

Ce qui peut pousser les apprenants à « décider d'apprendre » c'est avoir le désir et le plaisir d'apprendre. Un besoin imposé tel que « apprendre le français » ne semble pas utile aux élèves, alors il faut impérativement transformer ce besoin en désir d'apprendre.

En parlant de la salle de classe, Delannoy (2005 : 10) souligne que « la classe n'est pas une addition d'individus plus ou moins doués, plus ou moins intéressés par le travail scolaire… c'est un

groupe avec une vie intense, dont les adultes sont exclus (par leur statut) et se sont exclus (parce qu'ils ne supportent plus certaines formes de la vie adolescente) ». Selon l'auteure, il faut considérer les groupes et les individus dans leurs comportements et rapports sociaux. On peut aller du désir de savoir à la décision d'apprendre, mais le chemin de la motivation est sinueux et mystérieux.

Les ressorts de la motivation selon Delannoy (2005) sont cinq :

1. **Le désir mimétique** : l'élève est attiré par des adultes qu'il aime ;
2. **Le désir d'estime** : l'élève veut ressembler à celui qu'il aime pour que celui-ci l'aime ;
3. **La recherche du sens** : l'élève cherche le sens de son existence et du monde qui l'entoure.
4. **La satisfaction de la liberté** : l'enfant qui conduit l'apprentissage et qui peut avoir et faire l'expérience de sa propre maîtrise, en tire une motivation durable pour cette activité. La compétence et l'autonomie auxquelles l'enfant aboutit par le savoir sont valorisantes.
5. **La valorisation sociale :** c'est la reconnaissance du savoir ou des compétences qui construit un soutien important pour l'effort que doit fournir l'enfant en cours d'apprentissage.

On ne peut pas réussir à certain niveau si on ne désire pas un savoir. La motivation dans le sens de provoquer le désir d'apprendre est essentielle dans l'enseignement du FLE en Syrie. Cette provocation du désir demande quelque chose de nouveau, de différent, quelque chose qui anime l'apprenant. La culture du pays de la langue étrangère enseignée peut provoquer la curiosité et le désir d'apprendre, cette culture différente peut être le moteur du désir et le moteur de la réussite scolaire en classe de FLE. Cette culture doit être accompagnée par des techniques pédagogiques qui insistent à attirer l'attention et faire travailler les neurones miroirs des élèves[1]. Alors que selon Delannoy (2005 : 14) « si le désir de savoir est étroitement lié au sens (on ne peut désirer que ce que l'on peut désirer savoir, et qui a sens pour nous), la décision d'apprendre est étroitement liée à la réussite ».

Raclé (1983) cité par Delannoy(2005), aborde aussi la notion de motivation. Le sujet principal de son travail porte sur la notion de l'interactivité qui nécessite selon l'auteur un équilibre entre le cerveau droit (siège de l'affectivité, du concret et de l'imaginaire) et le cerveau gauche (siège des concepts rationnels et abstraits) pour la bonne acquisition de toute nouvelle connaissance. On peut constater qu'une vidéo avec un comportement culturel différent pousse l'apprenant à avoir un équilibre entre sa culture locale (concrète) acquise inconsciemment et la culture étrangère (abstraite) acquise consciemment. Donc, la motivation dans les manuels de LE doit être basée sur des connaissances et des représentations culturelles à découvrir. Apprendre une langue sans une

[1] Les neurones miroirs seront traités postérieurement dans ce mémoire.

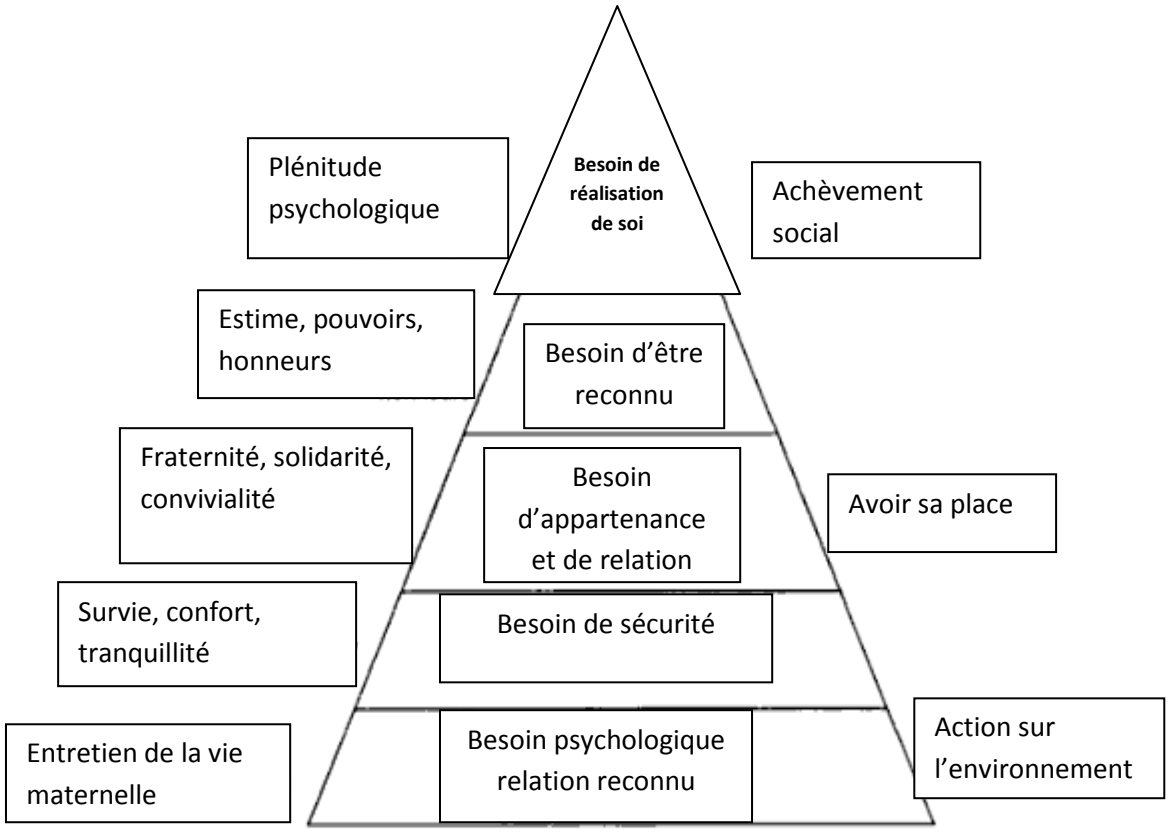
motivation culturelle intégrée dans le manuels de LE rend les langues identiques car toutes les langues vivantes ont un système de lexique et de grammaire mais une culture plus au moins distincte qui donne à chaque langue un goût spécial. Si la culture étrangère est absente dans les manuels de FLE en Syrie, le FLE pour les élèves sera perçu comme n'importe quel autre système linguistique dans le monde et n'offre pas vraiment une envie spécifique d'apprendre la langue française chez les apprenants syriens. Selon Raclé cité par Delannoy (2005 :10):

> la motivation n'est sans doute pas autre chose qu'une stimulation limbique qui fait aller vers […] un apprentissage, car il est perçu comme bon, désirable, agréable, de nature à satisfaire des besoins de l'individu. La motivation n'est pas donc un état inné du récepteur… elle n'est pas non plus une réaction volontaire abstraite, au commandement : « motivez-vous ! » […] la communication émotion/ raison est à sens unique. Les émotions déclenchées par des stimuli agissant sur le système limbique ne sont pas sous le contrôle direct des zones tertiaires du cortex. La peur, la frayeur, ne disparaissent pas par voie de raisonnement. […] il est donc évident que l'implication positive et nécessaire du cerveau limbique dans un processus ne s'obtient pas par des voies rationnelles. On ne saurait motiver un apprenant en lui fournissant un large éventail d'arguments logiques destinés à lui faire comprendre l'importance pour lui de la discipline enseignée par exemple […] La motivation est un mécanisme du type action/ rétroaction qu'il faut entretenir voir déclencher de l'extérieur.

Delannoy affirme que c'est à partir de la médiation avec les autres sujets humains qu'on donne sens au monde. On rappelle que l'accès à la rationalité ne va pas de soit ; il advient dans « un monde humanisé, dans un environnement social, dans une culture » (Delannoy, 2005 : 18).

Par conséquent, le savoir, selon Delannoy, se construit sur fond de relation humaine et aussi dans un monde socialisé. On peut dire que le savoir et le désir de savoir ne sont pas séparables de l'être.

Une théorisation en forme de pyramide des besoins formulée par Maslow (1943) est citée par Vianin (2006) et Delannoy (2005) :



Pyramide des besoins humains, selon Maslow

(d'après Vianin, 2006 :28)

Selon Maslow (1943, cité par Delannoy, 2005) plus on « monte » de niveau, plus la motivation est importante. Mais on ne peut atteindre les niveaux supérieurs, que si les besoins plus primaires sont satisfaits. Les nombreux apprentissages venus de l'accès à l'éducation et à la culture favorisent la complexité des structures cognitives qui déterminent les motivations abstraites qui s'ajoutent aux motivations psychologiques propres à l'être humain.

Vianin (2006) parle des besoins comme l'explique Maslow à travers sa pyramide des besoins humains. Selon Vianin, le besoin qui engage le plus la motivation scolaire est le besoin de réalisation de soi qui se trouve au sommet de la pyramide. Mais comment susciter la motivation ? Vianin (2006 :28) dit que « la motivation serait suscitée par le désir de satisfaire ces différents besoins ».

Vianin (2006) représente la motivation au contexte scolaire comme un besoin dans notre époque. On voit qu'aujourd'hui, les médias en général, cherchent à séduire le public en soignant **la forme** et la **plaisance** de la présentation. La qualité du contenu importe de moins en moins. « Ce qui compte, c'est l'aspect extérieur du contenant. Si le produit exige malgré tout un contenu, celui-ci doit se présenter de manière à être facilement avalée et si possible prédigéré » (Vianin, 2006 :13). On suppose l'inverse : un produit à contenu très bon mais mal présenté et sans prendre en compte la

forme, à quel point ce produit peut-il être reçu par le public ? Les manuels scolaires sont un produit à contenu, forme et présentation. Ces trois composants influencent la motivation de l'élève. Par exemple, le contenu est bon mais mal présenté par l'enseignant, une telle situation ne peut pas être motivante pour les élèves. On peut imaginer l'effet de chacun de ces trois composants essentiels d'un produit comme ceux d'une matière scolaire et précisément des manuels scolaires.

Le rôle de l'imitation chez l'apprenant est très marquant, ce qui rend le rôle des manuels et des enseignants majeur. Par exemple, le jouet qu'un enfant voit dans les mains de l'autre attire plus son attention que le même jouet laissé par terre. La culture qui présente l'autre peut attirer l'attention plus que la culture locale, mais elle pousse aussi à bien prendre en compte et penser profondément la culture locale.

Selon Delannoy (2005) la question principale qui se pose est : est-ce que les élèves arrivent à l'école en état d'apprendre? Ils sont en cours de langue pour quelles raisons ? Dans le cas de l'apprenant syrien, le français représente une langue difficile ; les manuels et les guides pédagogiques rendent la situation encore plus compliquée. Si ces manuels ne montrent que la Syrie et la culture locale qu'on connaît, pourquoi alors l'étudier ? La tâche pour l'enseignant devient plus compliquée par le fait que ces élèves n'ont pas beaucoup d'heures de cours de français (1h30 de français sur 22 heures de cours, organisés en cinq jours par semaine). En plus, l'élève voit l'enseignant de langue française deux fois par semaine, mais les autres enseignants, trois fois. Il faut une forte motivation pour apprendre le français et transformer ces deux cours hebdomadaires en une vraie ouverture à la langue ainsi qu'à une autre culture.

La peur de montrer une culture étrangère en dépit de l'identité nationale, personnelle et religieuse de la société syrienne n'est pas justifiée car c'est dans la phase de latence que l'enfant accepte ce qu'on lui propose sans grande discussion, alors l'intégration de la culture de la société locale est faite bien avant l'âge de 13 ans, c'est-à-dire entre 4 et 7 ans. A cet âge selon Delannoy (2005 : 31) « il s'agit de réussir à 'former couple avec l'héritage culturel' », car les croyances et les composantes essentielles de la personnalité se font dans cette période. A l'âge de 13 à 18 ans, nommé par Delannoy « phase B4 (lycée-collège) », « il s'agit également de réussir le 'former couple avec l'héritage culturel' » mais dans le cadre du « défi générationnel ». L'étape B4 se caractérise par une période d'opposition et de contestation des valeurs et des normes, de « l'anticonformisme agressif » (Delannoy, 2005 : 33). Alors, dans cette période, il n'y a pas un danger sur son identité personnelle ou sociale : elle est déjà formée. L'individu ne cherche pas à adopter une autre culture qui appartient à un autre groupe social, rejetée par son groupe, car il devrait affronter son groupe social. A cet âge, l'adolescent cherche à imiter les célébrités, comme les joueurs de football, par exemple, qui peuvent être une motivation efficace pour suivre les cours de LE.

1.1.2 La motivation, l'identité et la différence entre les groupes sociaux

La motivation chez les adolescents passe par le désir et le besoin de réussite et le désir de savoir, si le français représente un besoin pour les apprenants syriens, le désir doit passer par autre chose que la langue. Cela peut bien passer par la motivation interculturelle et par apprendre quelque chose sur l'autre, et son mode de vie. C'est donc le plaisir de savoir-faire et pas seulement le plaisir d'apprendre une langue étrangère qui ne représente pas pour ces adolescents syriens un forte besoin autre que la réussite scolaire.

Éveiller le désir de savoir, surtout en classe de 7^{e} du collège - où les élèves entrent en contact pour la première fois avec la langue française – n'est pas toujours une tâche simple, vu les manuels utilisés et le temps consacré à la langue française à l'école. Il faut que l'enseignant fasse le possible pour motiver ces élèves, et une des possibilités pour réaliser cette tâche consiste en attirer l'attention sur le rôle de la culture et l'effet culturel de la langue. La langue n'est pas un simple discours en utilisant les mots, les verbes, les adjectifs et le dictionnaire : la langue a toujours deux côtes, un rationnel - linguistique et métalinguistique - et l'autre émotionnel et comportementale. Ce n'est pas suffisant qu'on réalise une succession de phrases pour dire qu'on parle une langue, la langue est un discours et il y a toujours une situation de communication qui varie selon le contexte . Par contre la culture dans les manuels ne se fait qu'au niveau d'une image de la tour Eiffel ; la culture doit aussi passer au niveau de la communication linguistique. Il est important de montrer et intégrer les gestes et la façon de parler chez les natifs, montrer les détails des lèvres, de la bouche, des mains, des dents, car ça fait partie de la langue et il faut travailler sur l'intégration de la culture du pays de la langue étrangère enseignée au niveau des manuels et de la formation des enseignants de langues étrangères. Selon le Cadre Européen Commun de Référence (CECR) : « On désignera par **compétence plurilingue et pluriculturelle**, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. On considérera qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'utilisateur peut puiser » (Conseil de l'Europe, 2001 :129). Donc la langue et la culture de cette langue étrangère sont inséparables.

Si le but de l'enseignement des langues étrangères en Syrie n'est pas d'arriver à une *société* bi ou plurilingue, il vise bien sûr arriver à des *personnes* bi ou plurilingues. La politique linguistique en Syrie est monolingue concernant la première langue (langue arabe officielle). Deux langues étrangères sont admises par le système scolaire syrien : l'anglais comme première langue étrangère à partir de la première classe primaire à 6 ans jusqu'à la fin des études supérieurs, et le français comme deuxième langue étrangère à partir de 11 ans jusqu'à la fin des études supérieures.

C'est d'abord dans la famille, selon Delannoy (2005), que l'enfant apprend ou non à désirer le savoir. Parfois, les enfants réalisent un rêve qui était à son père ou à sa mère. Étudier le français n'est pas un rêve dans la société syrienne, le rêve des parents est de pousser les enfants à étudier la médecine ou l'informatique car ces métiers sont bien vus socialement. Si l'élève va se spécialiser en langue française à l'université c'est à cause des enseignants qu'il aimait, si non la motivation vient avant le baccalauréat : il suffit que tu réussisses le baccalauréat pour faire le français comme un choix à l'université.

Delannoy (2005) explique que l'enfant s'intéresse à une activité scolaire s'il y a un transfert affectif. La motivation dans cette situation passe par l'acceptation de l'enseignant « d'être un support d'identification et encourager le désir naissant de l'enfant » (Delannoy, 2005 : 52). Le centre de notre intérêt dans cette recherche est le public adolescent, car les élèves commencent le français à l'âge de 11-13 ans jusqu'à la fin de leurs études universitaires. Pour l'élève adolescent, ce n'est pas l'enseignant qui assure l'ancrage et la sécurité affective mais le groupe de pairs dans la classe, selon Delannoy (2005).

Selon Delannoy (2005) le problème de la mimesis acquisitive naît à l'école. La mimesis acquisitive - un désir de s'approprier de ce que l'autre possède (ce qui explique la violence humaine, les guerres, la jalousie et ambition) - est dangereuse et doit être canalisée. Face à la mimesis acquisitive, il y a la mimesis d'apprentissage – l'admiration vers l'enseignant ou vers un camarade - qui est autorisée et conseillée par la société. Néanmoins, Delannoy (2005) explique que le rôle de l'enseignant dans la salle de classe est de motiver les élèves à apprendre la matière et ne pas accrocher à la personnalité de son enseignant. Il arrive que certains élèves aiment le français à l'école car ils aiment l'enseignant, ce qui risque de changer le niveau de l'élève en changeant l'enseignant. Dans ce cas, l'enseignant doit sensibiliser les apprenants que l'attachement doit être consacré à la matière et pas à lui, en donnant les avantages d'apprendre cette langue étrangère. L'autonomie de l'apprenant se limite à bien apprendre mais il a toujours besoin de partager sa réussite avec quelqu'un et peut-être son échec aussi. L'enseignant doit provoquer chez l'élève une motivation durable, cette motivation ne se fait pas seulement au niveau linguistique et pratique mais doit aussi se baser sur la compétence de la communication interculturelle (CCI) qui ouvre des grandes porte de motivation pour les élèves. On va discuter cette question en détailles dans la 2ème partie du cadre théorique.

1.1.3 Eviter de démotiver

Une des raisons pour la démotivation des élèves selon Delannoy (2005) est due aux comportements de l'enseignant, donc pour ne pas démotiver il faut:

1- La présence authentique de l'enseignant et de ses élèves. On ne laisse pas que le rôle de l'un domine et efface le rôle de l'autre. L'enseignant ne doit pas être amené à critiquer les élèves, si non, les élèves vont se sentir menacés et stressés et ils vont montrer une forte hésitation.
2- L'enseignant présent à ce qu'il dit. L'enseignant doit traduire un enthousiasme du travail, démontrer plaisir à explique et à gérer le travail dans la salle de classe.
3- L'enseignant doit contrôler son corps :
    a) Sa voix tout d'abord : plusieurs conseils concernant la voix de l'enseignant sont donnés par Delannoy. La voix artificielle, forcée, fatigue l'auditoire. Alors, il faut d'abord maîtriser le stress, prendre conscience de cette voix artificielle et la rectifier.
    b) Le rythme accéléré ou sans pauses. Les enseignants pensent qu'il faut remplir le temps de silence dans la classe. Mais cela est très fatigant pour les élèves et les incite à trop parler car ils ne sentent pas que leur enseignant choisit ses mots, mais seulement récite son savoir.
    c) Les enseignants doivent éviter le rythme et le timbre et le volume monotones sans surprises. Baisser et hausser le ton est une opération efficace.

4 – le regard : selon l'auteur, c'est par le regard qu'on vérifie si la communication passe et si les élèves s'ennuient, ou si on a besoin de les encourager. « La tentation est grande de ne voir que ses notes et son tableau […] et d'oublier de regarder les élèves » (Delannoy, 2005 : 72).

Pour Delannoy il faut une utilité réelle, objective, sociale de ce qu'on apprend, par exemple, apprendre la mathématique est facile à justifier, les savoir-faire ont une fin clairement justifiée, comme utile pour vivre dans la société, ainsi comme savoir écrire pour rédiger une lettre. **L'utilité sociale** est certainement une motivation durable et indiscutable, mais pour les élèves syriens, le français ne représente pas un besoin de savoir-faire social, peut-être à l'utilisation professionnelle au long terme, mais en réduisant la motivation à un utilitarisme professionnel ou sociale, on transforme l'école en préapprentissage.

Un des moyens le plus pratiques dans la classe de langue, c'est attirer l'attention des élèves sur les occasions concrètes qu'ils auront dans la vie d'utiliser ces savoirs, même en sollicitant l'imagination des élèves, car selon Delannoy (2005 : 91) « [l'imagination] présenterait en autre l'avantage de mieux fixer les savoirs dans la mémoire ».

1.1.4 La contextualisation du savoir

Dans la mémoire, on garde les savoirs : ça peut comprendre une information et tout ce qui l'entourait au moment de la recevoir. Le contexte aide à longue terme une récupération facile de cette information. Le rôle du contexte, surtout pour les langues, est majeure, la culture peut être un contexte qui à la fois motive les apprenants et rend le côté linguistique contextualisé. Les comportements culturels qui sont différents de notre propre culture donnent un contexte qu'on n'oublie pas et en même temps ils :

- Nous poussent à réfléchir à notre propre culture et la prendre en compte profondément.
- Nous aident à rappeler lors de la récupération d'une information ou d'une situation.

1.1.5 La motivation et le milieu social

En Syrie, les milieux sociaux sont clairs et bien visibles ; il y a une diversité religieuse, sociale et culturelle. Selon Delannoy (2005 : 135) :

> le rapport au savoir d'un sujet humain est le plus culturellement marqué qui soit, que l'on envisage le savoir en tant que tel – relation de l'esprit avec le monde – ou en tant qu'instrument du pouvoir – relation avec les autres. L'image de savoir, de ce qu'il est utile de savoir, du prestige qu'on y gagne, diffère d'une culture à l'autre, d'une classe sociale à l'autre […]. D'autre part, les stratégies de réussite sociale ne sont pas les mêmes d'une culture à l'autre, d'une classe à l'autre, et le savoir, les savoirs, n'y tiennent pas les mêmes places.

Mais il faut souligner selon Delannoy que quelque soit le milieu social d'origine, la motivation n'est pas une donnée immuable, l'élève est motivé pour une chose et pas pour une autre et ça change, les enseignants aussi, il n'y a pas de règles fixes pour motiver ou démotiver.

1.1.6 Les différents types de motivation

A. Motivation intrinsèque, motivation extrinsèque et amotivation

Selon Vianin (2006:29) **la motivation intrinsèque** « correspond aux intérêts spontanés de la personne : l'activité en elle-même apporte alors des satisfactions, indépendamment de toute récompense extérieure et l'envie d'explorer un objet inconnu se suffit à elle-même ». C'est donc par l'intérêt personnel, le plaisir et la curiosité que l'élève apprend dans ce type de motivation.

La motivation extrinsèque est une motivation qui se situe à l'extérieur de l'apprenant. « Ce sont les renforcements, les feed-backs et les récompenses qui alimentent la motivation » (Vanin, 2006:30). La motivation dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères, comme dans toutes les autres matières, dépend des besoins et des désirs des élèves. L'enseignant participe à la motivation extrinsèque par :

-la présentation agréable d'une leçon

-la lucidité du matériel

-l'effet de surprise

Selon Vianin (2006) l'élève soumis à une motivation extrinsèque cherche à obtenir une récompense ou éviter une punition. L'auteur dit que « les élèves qui apprennent une notion dans un texte en vue d'une évaluation font preuve d'un moins bon apprentissage conceptuel de ceux qui l'apprennent pour le plaisir » (Vianin, 2006 : 32). Donc ceux qui apprennent et qui sont motivés intrinsèquement obtiennent de meilleurs résultats des autres motivés extrinsèquement. Vianin trouve que la motivation extrinsèque participe à développer la motivation intrinsèque chez l'élève car un avis positif de l'enseignant vers l'élève assure un sentiment de compétence chez lui. La plus forte motivation néanmoins, est celle qui s'appuie sur les déclencheurs de motivation externe et interne en même temps.

Dans la motivation extrinsèque, parfois les élèves apprennent un savoir pour l'examen, mais pas pour le savoir lui-même. Le savoir est désiré comme moyen pour une fin étrangère du savoir, celle de réussir l'examen. Les enseignants doivent bien éviter ce type de motivation, en se dirigeant vers le savoir et motiver les élèves par le savoir lui-même. Dans ce cas, les élèves n'ont pas accès à la motivation et au désir de savoir. Selon Delannoy (2005), les enfants et les adolescents qui n'ont pas accès au désir de savoir, soupçonnent le savoir comme une menace. Le problème commence dans la famille où l'enfant apprend de ne pas poser certaines questions interdites ou dangereuses pour l'équilibre familiale. Alors, ça touche le développement affectif de l'élève ; cette perturbation affective peut expliquer des pertes d'intérêt pour l'école, avec chute des résultats scolaires.

Dans la salle de classe on a toujours des élèves qui ont peur d'apprendre. Ces élèves sont capables d'acquérir hors l'école des connaissances ponctuelles. Ils donnent des réponses et attendent de l'enseignant qu'il dise « c'est cela » ou « non, ce n'est pas cela » et ils ne cherchent jamais à vérifier eux même leur réponse.

Il y a deux « moi » qu'il faut satisfaire chez l'élève pour le motiver : le moi social et le moi ludique. Le moi social, il faut le prendre en compte, vu que les élèves ont besoin de gérer ensemble, d'interagir, et être enfin dans un groupe. Dans les cours de langues, on peut travailler ça par encouragement du travail en groupe. Les élèves ont besoin de se sentir utiles dans un groupe d'appartenance. Le moi ludique, selon Delannoy (2005 : 133) « seul les bons élèves, ceux qui sont

déjà motivés, perçoivent les aspects ludiques de l'apprentissage », il faut donc essayer de réduire la distance qui sépare l'apprentissage et le jeu, en assurant une place plus importante aux situations ludiques dans l'apprentissage. Cela peut se dérouler à partir des situations plus socialisantes que les situations individuelles, et on renforce encore que la culture étrangère peut présenter des situations ludiques pour les élèves syriens. La différence des comportements peut servir comme stimulante à l'aspect ludique de l'apprentissage.

La motivation externe (à court terme) et interne (à long terme) pour apprendre une langue étrangère est traité également par Galisson (1980). Dans les établissements scolaires où le choix de langue étrangère n'est pas obligatoire - que ce n'est pas le cas en Syrie - les élèves choisissent une langue étrangère pour des raisons internes, cela correspond à une motivation « que l'apprenant a intériorisé avant l'acte d'apprentissage, et sur laquelle l'enseignant a très peu de prise » (Galisson, 1980 : 54).

La notion de **l'amotivation** est développée par plusieurs auteurs et désigne l'absence complète de toute forme de motivation chez l'élève.

B. La motivation instrumentale et la motivation intégrative

La motivation instrumentale et l'intégrative font partie de la motivation interne, selon Gardner & Lambert (1972, cités par Galisson, 1980) la motivation intégrative se manifeste chez les étudiants dans une situation allophone pour s'intégrer dans la nouvelle société, l'élève dans ce cas est motivé pour des raisons d'intégration. La motivation instrumentale représente une satisfaction d'un besoin pratique (réussir un examen, par exemple) ce qu'on appelle une motivation interne négative.

C. La motivation de l'enseignant et le métier d'enseignement

L'importance du rôle de l'enseignant pour la motivation perçu par les élèves paraît dans les réponses données par un millier d'élèves de 1^{e} et 2^{e} cycles de 10 lycées parisiens, dans une recherche menée par Yves Bertrand en 1974 cité par Lanchec (1976 : 61). La question posée aux élèves dans cette recherche était : « qu'attendent les élèves de leurs professeurs ? », les réponses les plus fréquentes étaient :

1 – il nous fait travailler ;

2 – il soigne son physique ;

3 – il sait rendre son cours intéressant et vivant ;

4 – il est compétent ;

5 – il aime la matière qu'il enseigne ;

6 – il nous fait aimer sa matière ;

Les réponses 1, 3, 5 et 6 sont en relation directe avec la motivation de l'enseignant et de l'élève. La question qui se pose est comment l'enseignant de langue étrangère peut motiver ses élèves et rendre son cours intéressant ? En excluant le coté culturel de la langue, les langues se rassemblent, elles sont toutes des codes à déchiffrer. Dans ce cas, le chinois langue étrangère sera perçue comme l'arabe langue étrangère, ce qui rend la motivation très étroite et liée seulement à un besoin linguistique, éloigné du désir.

Une recherche de 2009 menée par Narcy-Combes, Narcy-Combes & Starkey-Perret a cherché le lien de la formation et le métier d'enseignant avec la motivation des élèves. Cette recherche a prouvé que la motivation des élèves influence la motivation des enseignants. Dans cette recherche les enseignants ont décrit les caractéristiques générales des élèves comme le suivant :

Evaluation positive des élèves	**Evaluation négative des élèves**
Intéressés : 18	Démotivés, paresseux, passifs : 80
Curieux : 18	Consommateurs : 30
Gentils : 13	inattentifs, déconcentrés : 40
Dynamiques : 12	Manquent de culture/connaissance : 22
Motivés: 10	Découragés : 13
Attachants : 10	Exigeants : 11
Sensibles : 7	

Narcy-Combes, J-P., Narcy-Combes, M-F. & Starkey-Perret, R. (2009 : 148)

Devant un tel résultat, les enseignants peuvent être démotivés. En Syrie, le français langue étrangère n'a pas une place importante dans le système scolaire, elle n'est pas perçu comme matière fondamentale comme les maths par exemple ou une autre matière, ce qui influence directement le métier de professeur de FLE et le dévalorise aux yeux des élèves ainsi qu'aux yeux de la société.

« Dans l'acquisition d'une langue étrangère, la motivation est une condition nécessaire mais non suffisante à la mise en route du processus acquisitionnel. L'envie, multideterminée, d'apprendre la langue étrangère doit aussi s'accompagner de l'exposition à la langue cible du sujet doté de la compétence langagière » (Ishikawa, 2009 : 50).

Selon Kelein (1989, cité par Ishikawa, 2009) trois facteurs permettent de déclencher le processus acquisitionnel :

1 – la compétence langagière

2 – la motivation

3 – l'exposition à la langue cible.

Dans son livre *Profession Motivatrice, réveiller le désir d'apprendre au collège et au lycée*, Prot (1997) donne un rôle majeur de la motivation dans la classe. Les enseignants doivent être des motivateurs et des motivatrices. « L'essentiel était les besoins en matière de motivation et de communication dans la classe. Avant même de proposer aux élèves des outils de travail, de réflexion et d'acquisition des connaissances, nous devions leur proposer des outils de motivation » (Prot, 1997 :23). Comme on l'a déjà vu chez Delannoy, la motivation par le désir d'apprendre est le meilleur, même si on ne néglige pas la motivation par besoin. Pour Prot (1997) aussi, la motivation est liée au désir au premier degré « la motivation ne vient pas, en premier lieu du mental ou du raisonnement, mais bel et bien des tripes. Elle émerge au centre des émotions, des sensations, des reliés à l'image de soi, à l'être et à la capacité de croire en soi. Ce « moteur interne » se connecte ensuite à la réflexion. Après quoi, effectivement, on peut se préparer, mentalement, pour se donner les moyens d'attendre ses objectifs » (Prot, 1997 : 24).

Pour les élèves démotivés par une succession d'échecs, Prot (1997) propose de partir avec ces élèves d'un domaine dont ils ont eu un succès, comme le sport, l'art etc. On trouve efficace intégrer cette stratégie dans les manuels de FLE en Syrie, par exemple, le sport représente un grand intérêt pour les élèves adolescents, comme plusieurs autres sujets tels que la musique, les stars ; ces thèmes doivent être choisis du milieu français.

Selon Prot (1997), le contact avec une autre culture ou des cultures différentes peut offrir :

1 – un nouveau regard du monde

2 – un recul sur la réalité

3 – favoriser la curiosité

4 – donner une ouverture aux autres.

En examinant ces quatre facteurs, on trouve qu'ils provoquent une motivation interne pour apprendre.

Pour permettre à chaque élève de découvrir sa motivation personnelle envers l'école et les matières scolaires, il faut l'aider à répondre les questions suivantes :

1 – Pourquoi je travaille dans la classe ?

2 – Pour quoi je travaille dans la classe ?

3 – Comment je travaille ?

« L'élève est motivé s'il sait ce qui fonde son projet personnel, pour quel but et avec quelles méthodes » (Prot, 1997 : 94). Le désir d'apprendre et la motivation interne se présente pour Prot sous le terme de « moteur interne ». Les manuels de FLE en Syrie doivent tenir en compte cette motivation interne car apprendre une langue étrangère dans le contexte syrien ne se fait pas pour être utilisée socialement et est très peu demandé pour trouver un métier. L'ouverture sur une autre culture et un autre mode de vie dans ces manuels peut être une meilleur motivation interne pour les

élèves, on ne peut pas exiger aux élèves d'être motivés si on les donnent pas les outils logiques de motivation et sans donner un sens à son apprentissage du FLE : « pour s'investir dans un travail scolaire et s'y responsabiliser, l'élève a besoin de trouver sa propre motivation, c'est-à-dire, son « moteur interne », lié au sens de sa présence en classe.[…] Le moteur représente la motivation. Sans elle, pas de travail. D'où l'importance de proposer des outils de motivation » (Prot, 1997 : 97).

Selon l'auteure, ce « moteur interne » émerge d'un désir et du sens de travail scolaire. Comme on l'a dit, on propose la culture étrangère comme moteur interne dans la classe de FLE en Syrie, vu que la motivation est centrée sur la réussite scolaire.

Selon Prot (1997 : 141), « la motivation des élèves et celle des enseignants sont liées ». Les enseignants d'après Prot ont besoin d'outils pour :

1. Comprendre le fonctionnement de la motivation chez les élèves ;
2. Emerger les motivations individuelles et collectives en classe ;
3. Mieux communiquer avec les élèves, avec la classe en général et chaque élève en particulier ;
4. Emerger le sens de leurs pratiques et leur métier ;
5. Développer ou relancer leur motivation professionnelle.

Le déclenchement de la motivation interne chez l'élève l'amène à l'autonomie, il sait pourquoi il est dans la classe, et comment il travaille.

1.1.7 La liberté de choix

Vianin propose donner plus de liberté aux élèves pour qu'ils choisissent eux-mêmes les activités et autres critères dans la salle de classe ce qui favorise la motivation intrinsèque :

> L'enseignant peut donc parfois laisser l'initiative à l'élève dans le choix du but, de la procédure ou des moyens utilisés en classe, voire même dans les choix des modalités de l'évaluation. Lorsque l'enseignant confie une partie de l'initiative à l'enfant (…), il favorise son sentiment de compétence et le processus d'autodétermination. Une personne se trouvant dans un environnement où elle peut s'autodéterminer est plus motivée intrinsèquement qu'une autre se trouvant dans un environnement qui ne lui permet pas de s'autodéterminer. (Vianin, 2006 : 30)

1.1.8 Le niveau du but de l'élève et la motivation

Deux niveaux de but influencent la motivation des élèves : le niveau d'**aspiration** et le niveau d'**expectation**. Selon plusieurs chercheurs le but que se fixe une personne peut influencer son comportement face à une difficulté.

Le niveau d'**aspiration** selon Vianin (2006) est le but que le sujet s'est fixé et le niveau qu'il désire atteindre devant une tâche. Le niveau d'expectation est le niveau dont il a l'espoir d'atteindre, ce niveau est réaliste mais le niveau d'aspiration est un niveau idéalisé. En classe de FLE dans les écoles syriennes, les élèves, ainsi comme la plupart des élèves asiatiques, sont attirés aux langues étrangères par l'ouverture au monde qu'elle représente et pas seulement pour la langue elle-même. C'est plutôt dès le premier cours de français en classe de 7^{e} en Syrie que l'élève a l'idée qu'il sera face à la France, à la langue et à la culture française. Une curiosité pour découvrir comment les Français vivent et traitent leur vie ne dure pas longtemps face à des manuels qui excluent la culture française. L'élève se trouve face à une représentation « en français » de la société syrienne. L'élève syrien ne peut pas mettre un but dans son apprentissage à court et moyen terme, car parler, écrire ou lire en français, sera un but pas réaliste. Cette langue ne représente pas un besoin social ou professionnel pour l'élève, mais elle représente bien sûr un besoin au niveau de la réussite scolaire et l'évaluation. Cette motivation extrinsèque ne conduit pas à un bon apprentissage. Ce qui semble urgent dans les manuels de FLE en Syrie, c'est enrichir ces manuels par « La France » au niveau des comportements quotidiens des Français, leur vie, le sport, les repas… des notions qui ouvrent les yeux de l'apprenant sur le monde réel de cette langue qui peut motiver intrinsèquement l'élève à l'apprendre.

Selon Vianin, la motivation peut être **positive** ou **négative** :

1- Positive quand le sujet cherche à réaliser une performance sportive, scolaire, cognitive. Cette motivation est accompagnée chez l'élève par un espoir de réussite.
2- Négative, la motivation qui pousse l'élève à réaliser une activité car il a peur de l'échec ou de perdre son visage devant les autres élèves ou devant même l'enseignant.

1.1.9 La motivation, la cause et la contrôlabilité

En traitant les dimensions attributionnelles de la théorie de Weiner, Viau (2007) explique le rôle du lieu, de la stabilité et du contrôle de la cause menée par l'élève pour expliquer son échec ou sa réussite.

Le lieu de la cause : « le lieu de la cause permet de faire la distinction entre les causes internes à l'élève (attitudes intellectuelles, talent, effort, fatigue etc.) et les causes externes (difficulté d'une tâche, chance, qualité de l'enseignement, camarades, etc.) » (Viau, 2007 : 66). Pour

un élève syrien qui apprend le français à l'école, les causes de l'échec de cette matière sont multiples : une langue qui n'est pas utile pour son futur ; une langue difficile à prononcer ; les parents ne peuvent pas aider car ils ont appris seulement l'anglais à l'école, et bien, toutes les causes internes et externes convoqués par Weiner et surtout le manque de désir pour apprendre le français par des manuels qui ne représentent pas vraiment la France.

La stabilité de la cause permet de distinguer deux types de causes selon Viau (2007), les causes stables : qui ont un caractère permanent aux yeux de l'élève comme l'intelligence par exemple, et les causes instables ou modifiables, comme l'effort. Selon Viau: « un élève qui attribue ses succès en français écrit à son 'talent d'écrivain' invoque une cause stable, mais un élève qui attribue son succès à la chance invoque une cause modifiable ». Le contrôle de la cause : « une cause est dite contrôlable lorsqu'un élève perçoit qu'il aurait pu l'éviter s'il avait voulu, par contre, elle est dite incontrôlable lorsqu'il perçoit qu'il n'avait aucun pouvoir sur elle » (Viau, 2007 :66).

D'après Vianin (2006 : 39) « la modification d'un élève est grandement influencée par la façon dont il perçoit les causes de ses réussites ou de ses difficultés ».

1.1.10 La motivation dans les théories explicatives

A – la motivation dans la théorie psychanalytique :

Cette théorie traite la motivation comme une caractéristique individuelle. Elle a comme base « la réduction de tension ». Vianin (2006), inspiré par Develay (1996) trouve qu'il faut bien distinguer les termes proches de besoin, demande et motivation. Le besoin c'est ce qui est nécessaire pour vivre. La demande peut être un besoin réel ou non. Le désir c'est l'écart entre le besoin et la demande. Donc « la motivation correspond à la mise en mouvement du désir. Ce dernier doit être présent, mais il n'est pas suffisant dans l'apprentissage, il s'agit donc d'agir sur le désir et sur la motivation de l'élève » (Vianin, 2006: 48).

Comment ça marche le modèle de réduction de tension ?

Selon Vianin (2006), une tension désagréable, qui est associée à une pulsion, exige une libération d'énergie qui pousse le sujet à l'action. Pour le retour à l'équilibre, il faut réduire la tension qui est le résultat d'un surcroît d'énergie dans l'appareil psychique.

L'origine de la motivation selon Aumont & Mesnier (1992, cités par Vianin, 2006 : 48) commence par la découverte du sein maternel. C'est dans le « lien sein-bébé qui s'origine le désir de connaître dont dépend le désir d'apprendre ».

Le désir d'apprendre chez l'enfant dans cette théorie commence par la relation enfant/ objet. Selon cette théorie, l'absence de l'objet qui est extérieur à l'enfant le pousse à connaître cet objet. C'est là qui se développe le désir de connaître.

L'origine des difficultés motivationnelles des élèves selon Peleux (2001, cité par Vianin, 2006), est l'intolérance de la frustration de l'élève.

B – La motivation dans la théorie béhavioriste

Dans la théorie béhavioriste, la motivation est seulement extrinsèque. C'est la récompense et la punition qui motive les élèves à travailler. Selon cette théorie, « le rendement des sujets augmente en qualité et en quantité si une récompense leur est accordée » (Vianin, 2006 : 53). Les élèves travaillent dans la classe pour gagner une récompense ou éviter les sanctions. Les recherches montrent que les récompenses sont plus efficaces que les sanctions car un élève peut travailler dans un environnement menaçant, mais plus tard, il détestera l'école, l'enseignant et la matière scolaire. Selon cette théorie, il existe plusieurs types de renforçateurs (d'après Vianin, 2006) :

-Renforçateurs tangibles (les biens matériels) ;

-Renforçateurs graphiques : les friandises, l'argent, les bonnes notes etc. ;

-Renforçateurs sociaux ou affectives : félicitation, encouragement ;

-Les activités renforçantes (les activités agréables : regarder un film, prolonger la récréation) ;

-Renforcements naturels : activités qui satisfassent la curiosité des élèves. Ces derniers renforcements sont intrinsèques.

L'enseignant, selon Vianin (2006), doit profiter des réussites de ses élèves, les encourager et montrer le bon travail qu'ils ont accompli. Selon Vianin (2006 :55) « la valorisation du travail accompli et les encouragements sont des stratégies très efficaces pour susciter la motivation, en particulier chez les élèves en difficulté ».

Les chercheurs béhavioristes invitent à éviter quelques pièges :

– Des objectifs trop éloignés ;

– Des punitions ;

– Éviter de différer la récompense ;

– La promesse de récompenses à long terme;

– Jamais accorder une récompense en échange de la promesse de se bien comporter.

Les motivations extrinsèques peuvent influencer négativement la motivation intrinsèque des élèves : « l'utilisation des renforcements des récompenses est donc assez délicate. Parfois, elle peut même détourner les enfants des apprentissages et affaiblir leur motivation intrinsèque » (Vianin, 2006 : 57).

Pour améliorer l'apprentissage des élèves on retient quelques règles à respecter :

-Les élèves doivent être capables d'atteindre les buts fixés ;

-Les objectifs ne doivent pas être nombreux et doivent être transmis aux élèves, acceptés et partagés par le système scolaire ;

-Le feed-back est très important surtout lorsque les objectifs sont bien précis ;

-La récompense est attribuée lorsque l'élève a atteint l'objectif pour renforcer l'apprentissage et la motivation.

Il faut noter que certains élèves travaillent pour gagner une récompense, éviter une punition, mais aussi bien noter ou éviter une mauvaise note. Les notes, selon Viau (2007) démotivent beaucoup l'élève mais elles peuvent aussi motiver, à condition de les utiliser pour savoir comment cet élève peut s'améliorer. Pour motiver dans la théorie béhavioriste il faut bien préciser les objectifs, les renforcements et le feed-back. Les critiques pour cette théorie c'est qu'elle ne permet pas à l'élève de développer une motivation intrinsèque, vu l'insistance sur la motivation extrinsèque récompense/ punition, car selon Vianin (2006 :65) « s'il attribue une récompense à l'élève intrinsèquement motivé, l'enseignant risque de tuer sa motivation ».

C - L'approche humaniste et la motivation (Rogers)

Cette approche humaniste, développée par Rogers s'intéresse aux relations entre les deux cotés humains de la relation pédagogique enseignant/apprenant. Donc pour Rogers (cité par Vianin, 2006), la relation entre l'enseignant et l'élève joue un rôle très important dans la motivation ; c'est la relation humaine authentique qui est la source de la motivation. Plus la relation est positive, plus la motivation est solide. La motivation dans la théorie rogérienne est intrinsèque, située dans le désir de l'étudiant. L'environnement est-il aussi important car le désir d'apprendre est lié à un environnement favorable. Selon Vianin, les recherches montrent que « les élèves intrinsèquement motivés utilisent des stratégies qui exigent plus d'effort et qui leur permettent de traiter l'information de manière plus approfondie » (Vianin, 2006 : 67).

Rogers confie à l'enseignant un rôle important pour développer la motivation chez les élèves. L'enseignant, selon Rogers, doit avoir trois qualités :

1 – La congruence : en développant une relation authentique sans masque ;

2 – L'acceptation inconditionnelle : qui donne à l'élève le sentiment d'être reconnu, digne de respect et de confiance ;

3 – L'empathie : qui est la capacité de se mettre à la place de l'autre, de le comprendre et de lui communiquer cette compréhension.

Les conditions nécessaires à la motivation dans cette approche humaniste sont huit:

1 – La sécurité économique : l'habitation, l'alimentation ;

2 – La sécurité psychologique : l'absence de toute menace ;

3 – Le besoin d'appartenir à une collectivité et de s'y sentir bien ;

5 – Le besoin d'amour et d'affection ;

6 – Le besoin de réussite ;

7 – Le besoin de partager et se sentir respecté ;

8 – Le besoin de comprendre et de s'y comprendre.

Ces huit principes nous rappellent la pyramide de Maslow.

Vianin traite la relation de la motivation avec trois axes. Ces axes représentent les relations pédagogiques au milieu scolaire enseignant/ apprenant/ matière :

L'axe enseignant-apprenant :

Pour Rogers, la relation enseignant-apprenant suscite la motivation de l'élève, mais comment ? Dans certain âge on apprend pour faire plaisir à quelqu'un : notre père, mère ou des personnes qu'on aime. Susciter l'engagement de l'élève vers une matière scolaire passe par la relation de celui-ci avec l'enseignant. L'élève a besoin d'un authentique regard positif pour être motivé et surtout de la part de l'enseignant : « le regard positif de l'adulte et le contexte relationnel sont déterminants » (Vianin, 2006 :70) dans la motivation de l'élève. Ce qui donne une grande importance à cet axe est que « la qualité de la relation enseignant-apprenant permet également de s'intéresser aux besoins et aux intérêts des élèves » (Vianin, 2006 : 70). Les enseignants, par conséquent, peuvent être :

A – **informants** : favorisent l'autonomie de l'élève et donnent beaucoup de choix aux élèves.

B – **contrôlants** : laissent très peu de choix à l'élève.

« Les élèves se sentaient moins motivés intrinsèquement et moins autodéterminés lorsque les enseignants sont contrôlants. A l'inverse, les enseignants favorisant l'autonomie (…) leur motivation intrinsèque est élevée » (Lieury & Fenouillet, 1996, cités par Vianin, 2006 :70)

L'axe apprenant-savoir :

Pour transmettre le savoir et motiver les élèves, Vianin (2006 :72) trouve tout d'abord que l'enseignant lui-même doit être motivé par le savoir à transmettre : « l'enseignant pourra également consacrer du temps pour montrer à ses élèves que le savoir n'est pas figé dans les encyclopédies et les dictionnaires, mais fait partie de l'extraordinaire aventure humaine. La connaissance de l'origine des savoirs participe du sens de ceux-ci et a une portée motivationnelle trop peu exploitée ».

L'enseignant, selon Vianin, doit transmettre sa passion du savoir aux élèves, mais pas seulement ça, il doit transmettre aussi sa passion de l'acte d'apprendre. Donc l'enseignant doit se montrer comme un exemple d'apprentissage pour les élèves et transmettre comment prendre plaisir à apprendre.

L'axe apprenant-apprenant :

L'apprenant est l'axe principal de l'enseignement et l'apprentissage. En classe, il travaille soit seul, soit avec un groupe. Deux types de stimulation sociale peuvent se produire dans la salle de classe :

-La compétition : on hiérarchise et on qualifie ;

-La coopération : on stimule des comportements de solidarité.

« Lorsqu'on compare l'influence respective de la compétition et de la coopération sur la motivation et sur la performance, on constate que la rivalité individuelle est plus stimulante que la rivalité entre deux groupes d'élèves » (Vianin, 2006 :74).

Les apprenants impliqués pour une tâche ont une forte motivation intrinsèque. Ces élèves espèrent gagner et maintenir une implication à long terme selon Vianin (2006 :76). « Il semble effectivement que, si les élèves sont encouragés à se fixer des objectifs personnels d'apprentissage, ils sont plus motivés et réussissent mieux que si leur but est de montrer qu'ils peuvent faire mieux que leurs camarades ».

D - L'approche humaniste et sa stratégie de motiver

Rogers, comme on l'a vu, donne une importance très intéressante aux relations interpersonnelles et à l'affectivité dans la motivation. Il propose, pour stimuler l'apprentissage, de partir de la motivation intrinsèque pour développer l'autonomie de l'élève. Voici quelques conseils proposés par Rogers (1984, cité par Vianin, 2006 : 79) concernant :

L'autonomie

-Confier à l'élève un rôle dans la sélection et l'organisation de la matière à étudier ;

-Proposer plusieurs approches possibles et laisser le choix aux élèves ;

-Demander à l'élève de fixer ses objectifs ;

-Établir des dispositifs d'auto-évaluation ;

-Permettre à l'élève de choisir les modalités de l'évaluation (moment, durée, objectifs etc.) ;

-Établir un contrat pédagogique avec l'élève en définissant les objectifs et les responsabilités de chacun.

Les besoins et les intérêts

Rogers propose partir du questionnement des élèves, de leurs problèmes, de leur vécu et de leurs préoccupations. Il faut laisser les élèves exprimer leurs besoins, leurs attentes et leurs intérêts en les encourageant à poser des questions et imaginer des problèmes avant de commencer un

nouveau thème. C'est efficace de présenter le travail sous la forme d'une énigme. L'enseignant doit essayer de proposer des activités d'apprentissage signifiantes, authentiques, proches de la vie courante.

Les relations en milieu scolaire

-Respecter l'opinion des élèves ;

-Croire inconditionnellement aux possibilités de progression de chaque élève ;

-Développer l'image et l'estime de soi par la pensée positive ;

-Exprimer sa joie quand l'élève réussit ;

-Multiplier les messages de réassurance ;

-Toujours évaluer le travail de l'enfant et pas sa personnalité ;

-Profiter des interactions entre pairs et des conflits sociocognitifs ;

-Demander aux élèves d'expliquer à autrui, après la leçon, ce que l'enseignant a permis de comprendre ;

-Maintenir un dialogue régulier avec tous les partenaires (parents, enseignants, psychologues scolaires etc.).

Le climat

Le climat au milieu scolaire doit être un climat de confiance et d'écoute en consacrant des moments d'accueil à l'élève. L'enseignant favorise la coopération dans la classe. Le développement de l'humour rend l'ambiance plus amicale. L'enseignant doit lui aussi se passionner pour la matière enseignée et partager son enthousiasme aux élèves, il doit aussi manifester son plaisir de travailler en classe.

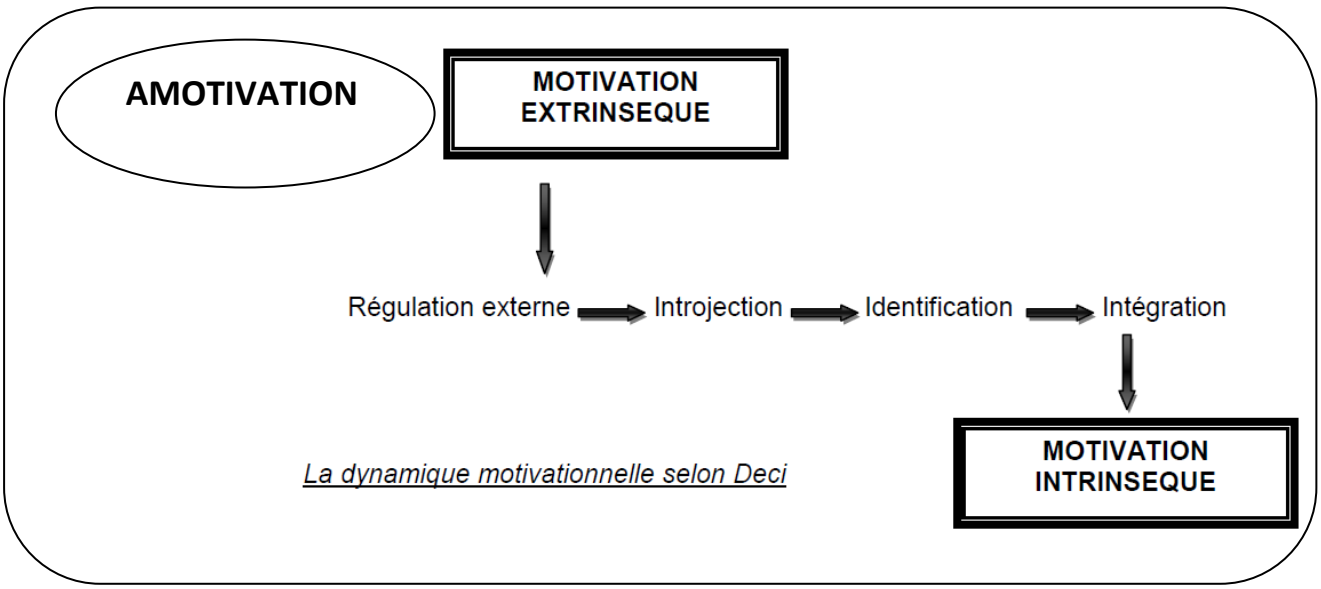
Cette méthode a reçu quelques critiques, surtout sur la notion de **liberté d'apprendre**. Selon Vianin (2006 :81) « dans notre société l'instruction est obligatoire : l'enseignant n'a pas l'attitude d'attendre que ses élèves aient vraiment besoin ou envie d'apprendre ».

E - La dynamique motivationnelle selon Deci

Selon ce modèle, la satisfaction des besoins influence directement la motivation « car une personne qui se trouve dans un environnement où elle peut s'autodéterminer est plus motivée intrinsèquement qu'une autre que se trouve dans un environnement qui ne lui permet pas de s'autodéterminer » (Viau, 2007 : 05).

Pour Deci et ses collègues (cités par Viau, 2007 :105) la motivation intrinsèque est la plus souhaitable. Il y a trois niveaux dans ce modèle dont deux représentent une existence de la motivation à degrés différents (*motivation extrinsèque* et la *motivation intrinsèque*). Le troisième

niveau se caractérise par *l'amotivation* qui est l'absence complète de toute forme de motivation chez les élèves :



La dynamique motivationnelle selon Deci.

Viau (2007 : 106)

D'après le schéma, on repère quatre niveaux de motivation entre la motivation extrinsèque et la motivation intrinsèque :

A – la régulation externe : l'élève à ce niveau est motivé par des stimuli externes comme quand il réalise une activité car il a peur d'être sanctionné.

B – l'introjection : c'est un niveau de motivation externe qui s'intériorise progressivement, comme faire des devoirs poussé pour ne pas avoir un sentiment de culpabilité, mais cela ne dit pas que l'élève désire ce qu'il fait.

C – l'identification : l'élève à ce niveau est motivé par les conséquences d'une activité par l'apprentissage lui-même. Comme par exemple avoir une bonne note. Ce niveau reste extrinsèque.

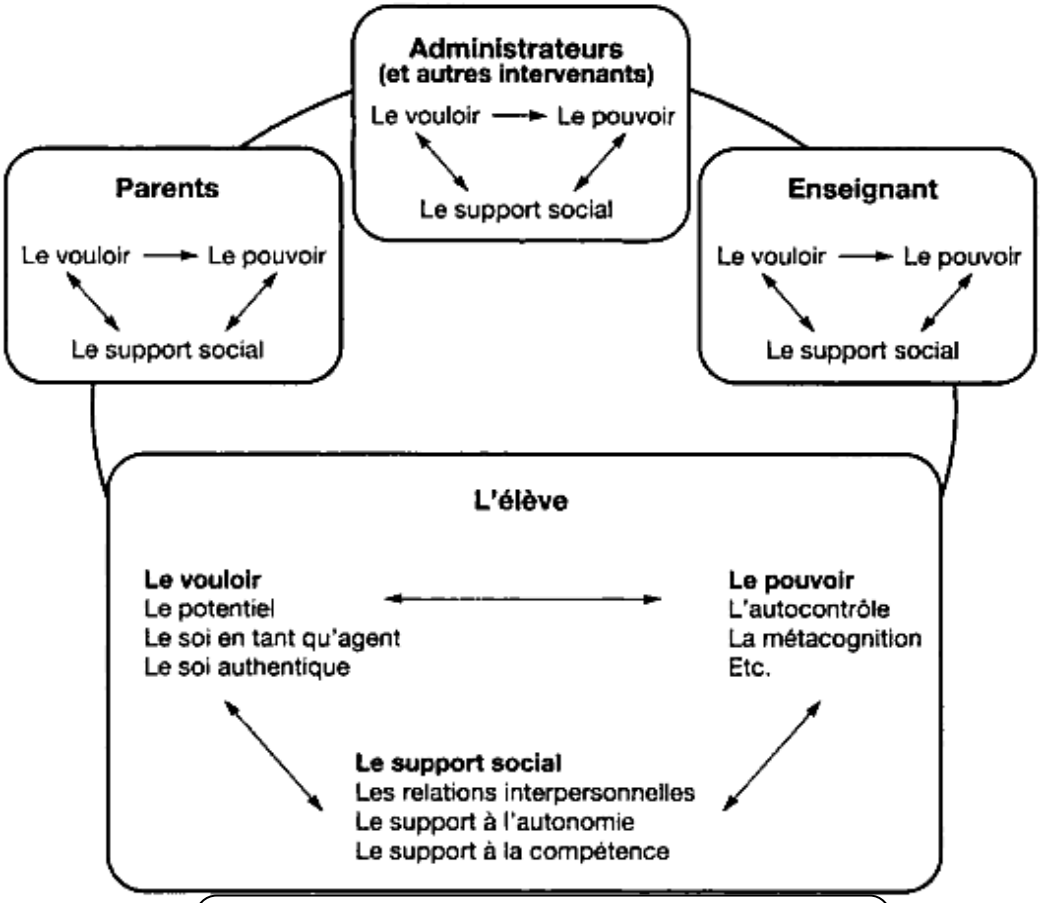
D – l'intégration : le plus proche de la motivation intrinsèque. L'élève réalise les activités pour arriver à des buts qu'il a fixé lui-même. Pour Deci, même ici, l'élève n'est pas motivé intrinsèquement car il ne fait pas les activités pour le plaisir de les faire, mais c'est le niveau le plus proche du niveau intrinsèque.

Ce modèle est critiqué car Deci et ses collègues n'ont pas pris en compte que « les élèves qui s'engagent dans des activités pour le simple plaisir sont peu nombreux » (Viau, 2007 : 108). L'élève ne choisit pas les activités et le milieu scolaire, ils sont obligatoires. Pour Viau, c'est souhaitable que les élèves « soient motivés intrinsèquement, mais […] les enseignants ne doivent pas consacrer toute

leur énergie à élaborer des stratégies pour motiver tous leurs élèves à atteindre ce niveau. Ce serait peine perdue » (Viau, 2007 : 108).

F – Le modèle de McCombs

Le modèle de McCombs (1989) se base sur une idée principale : « l'élève est un agent actif capable de comprendre « l'interaction entre ses capacités intellectuelles », ses croyances, ses émotions et sa motivation » (Viau, 2007 : 102). Donc l'élève est capable de contrôler les sources de sa motivation et pour cela McCombs utilise le terme « vouloir » pour désigner la motivation :



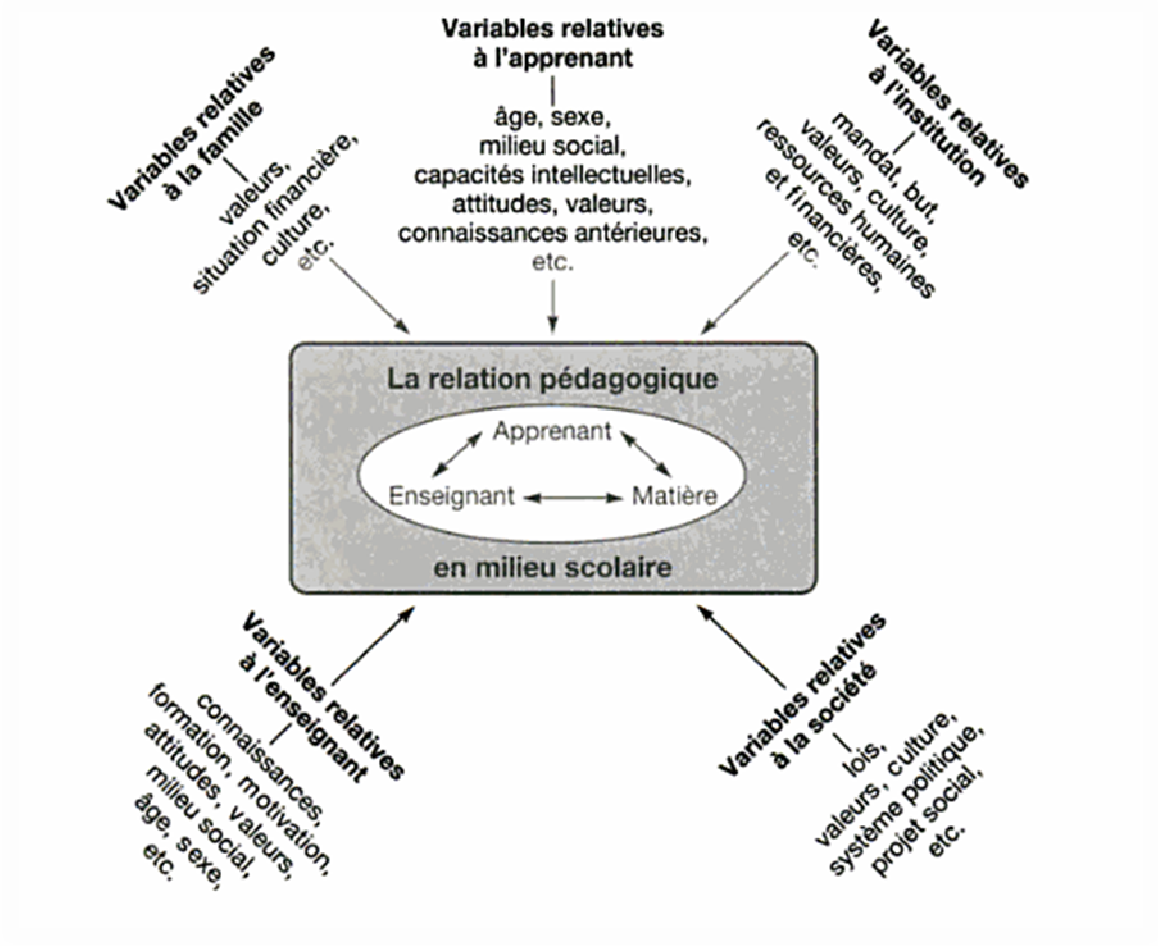
La dynamique motivationnelle selon McCombs

(Viau, 2007:103)

L'élève est influencé par les parents, les enseignants et les administrateurs scolaires. Le tableau montre la relation entre le vouloir, le pouvoir, le support social que les parents, les enseignent et les administrateurs donnent à l'élève. La motivation ou « le vouloir » de l'élève dépend, selon McCombs, de la perception que l'élève a de soi. Selon lui, le rôle de l'enseignant c'est d'augmenter la motivation de l'élève. Le pouvoir et le vouloir sont en interaction avec d'autres éléments. L'enseignant, les parents et les administrateurs donnent un support social pour l'élève. Ce

qui est important dans ce modèle, c'est montrer que « même si la motivation est une caractéristique individuelle de l'élève, les parents ainsi que tous les intervenants en milieu scolaire jouent également un rôle essentiel dans la dynamique motivationnelle » (Viau, 2007 : 105).

1.1.11 Les variables qui influencent l'apprentissage scolaire



Les variables qui influencent l'apprentissage scolaire

Viau (2007 : 9)

Ce tableau est inspiré du modèle de Dunkin & Biddle (1974) et de Knoff & Batsche (1991) et explique les variables qui touchent d'une manière directe ou indirecte l'apprentissage scolaire. Selon Viau (2007), ce n'est pas seulement la relation pédagogique entre l'enseignement, l'apprenant et la matière qui influence l'apprentissage mais aussi plusieurs variables extérieures et de plusieurs sources.

Viau (2007 : 10) explique que dans la relation d'apprentissage qui lie l'apprenant à la matière, l'élève réalise seul ou en équipe, en classe, à la maison ou à la bibliothèque des travaux et des activités scolaires. Selon lui, cette relation est médiatisée par :

1. Du matériel didactique écrit (manuel, notes de cours) ;
2. Audiovisuel (cassettes audio et vidéo) ;
3. Didacticiels ou informatiques.

Le sujet principal de notre travail aborde la relation entre l'apprenant, le manuel de FLE et l'intermédiation de l'enseignant. Concernant la relation pédagogique, le rôle principal est donné à l'**apprenant** car personne ne peut apprendre à sa place.

Dans ce tableau, on remarque que la culture fait partie des variables qui influencent l'apprentissage scolaire et la relation pédagogique en milieu scolaire.

Selon Viau, (2007 La relation didactique lie l'enseignant à la matière scolaire ; l'enseignant se trouve en situation d'adaptation du contenu d'une discipline pour construire « la matière scolaire ». L'enseignant prépare la matière et la discute avec les élèves, ce qui ne peut pas se produire en classe de FLE avec les débutants syriens qui sont obligés à étudier le contenu d'un manuel déjà tout prêt, et ils doivent passer de temps en temps des évaluations nationales qui s'appuient seulement sur le contenu des manuel scolaire. Dans cette situation l'enseignant comme l'apprenant sont obligés à suivre le manuel scolaire mot à mot.

1.1.12 Les tâches de l'enseignant

Viau (2007) explique que l'enseignant a la liberté de prendre la matière, l'organiser le mieux possible et l'adapter avant de la transmettre aux élèves. En Syrie, néanmoins, c'est compliqué de modifier quelque chose dans les manuels, qui sont la matière à enseigner. Le temps disponible de cours, ainsi que le système scolaire qui exige des évaluations nationales rendent la tâche de **modifier** ces manuels par l'enseignant bien difficile. Dans ces conditions, il faut bien changer ces manuels ou bien les adapter à un apprentissage pour des débutants, c'est-à-dire, un apprentissage motivant, qui pousse à aimer et à apprendre, ainsi **qu'à changer et créer des nouveaux réseaux de connaissance** dont la culture fait partie.

Selon Viau, en psychologie cognitive, la matière à enseigner est traitée en relation directe avec l'enseignant, vu que « l'apprenant approprie plus facilement et plus rapidement une matière si l'enseignant la lui présente en tenant compte de la façon dont elle sera emmagasinée dans sa mémoire » (Viau, 2007 : 12).

Les types de connaissance sont diversifiés, et il y a des façons différentes de mémoriser ces connaissances. Quand on enseigne une matière, il est nécessaire de bien distinguer les types de connaissance qui forment la matière et chercher les moyens les plus efficaces pour les mémoriser. En

langue étrangère, la mémorisation d'un nouveau code linguistique doit se faire accompagnée d'un nouveau comportement culturel. La motivation en classe de langue doit encourager, et faciliter l'acquisition de ces deux cotés de la langue, surtout dans un pays ou les comportements culturels sont différents de ceux de la France.

Selon Viau (2007) l'enseignant doit s'occuper de la motivation de ses élèves en posant des questions telles :

1. Est-ce que la matière comporte en soi des éléments qui peuvent motiver mes élèves ?
2. Quels éléments peuvent-ils trouver intéressants ?
3. Est-ce que les objectifs du cours sont bien précis et portent une importance ?

Dans ce travail, on insiste que la culture et la différence culturelle jouent un rôle très important pour apprendre le code linguistique mais aussi le comportement culturel d'une langue étrangère. L'enseignant syrien n'a pas beaucoup de choix, il doit donner la matière imposé par le manuel. Alors, comment peut-il motiver les élèves avec les activités proposées qui ne prennent pas en compte l'intérêt des élèves ?

Viau (2007 : 13) commente que dans les activités d'enseignement, « l'enseignant est l'acteur principale, dont le rôle est de communiquer la matière à l'élève ». Le contenu de la matière joue un rôle très important. L'enseignant doit aussi utiliser des stratégies pour motiver, alors si son rôle principal est de **communiquer** la matière, la matière dans ce cas a une importance suprême. En langue étrangère le fait de démontrer aux apprenants des manuels qui satisfont un savoir linguistique seulement, n'est pas efficace ni au niveau linguistique ni au niveau de connaissance. Si on peut transmettre un autre savoir avec la langue étrangère, pourquoi on ne le fait pas ?

1.1.13 L'examen, ça sert à quoi ?

L'évaluation est aussi un facteur qui peut influencer la motivation. L'examen et la peur de l'examen chez les apprenants peut être parfois un facteur de motivation chez les apprenants qui veulent « bien noter » mais qui n'ont pas vraiment la passion d'apprendre.

Le français a le poids de 20 points, tandis que l'anglais vaut 40 points en classe de 7ème. Cela peut démotiver les apprenants en comparant le français négativement avec l'anglais.

Selon Viau(2007), les recherches de Mc Colskey & Leary (1985) montrent qu'un échec à une évaluation peut baisser la motivation chez un et le contraire chez un autre.

1.1.14 Les connaissances procédurales et déclaratives

Deux types de connaissance sont expliqués par Viau (2007) : les connaissances procédurales et les connaissances déclaratives.

Les connaissances déclaratives « correspondent aux connaissances théoriques, ou à ce que certains appellent le savoir » (Viau, 2007 : 16). Ça peut être par excellence le cas des savoirs dans le manuel de 7ème en Syrie. Ces connaissances sont théoriques, utilisées dans la salle de classe - lire, écrire - mais sans utilité. C'est comme décrire comment marche un ordinateur sans savoir le faire marcher dans la pratique. Enfin, dans ces manuels, ce n'est pas clair et pas évident la distinction entre savoir théorique et pratique, à long terme ces savoirs peuvent être pratiqués mais au moment d'enseigner c'est difficile de motiver les apprenants d'apprendre un savoir qui peut être utile dans huit ans.

Les connaissances procédurales ou les savoir-faire « permettent à une personne d'agir dans son environnement » (Viau, 2007 : 14), par exemple : savoir compter, rédiger un texte, apprendre à lire… Viau distingue autres types de connaissances procédurales qui n'ont pas directement l'objectif de faire agir une personne, mais de lui permettre de connaître des types de problèmes et choisir les moyens pour les résoudre.

Dans la classe de FLE En Syrie, les savoir-faire linguistiques (lire-écrire) restent emprisonnés dans la salle de classe donc l'utilité est limitée la plupart de temps à la réussite scolaire. La motivation concernant les côtes pratiques de la langue reste « plus facile » à diriger. Mais en Syrie, l'élève qui fait son premier pas en français, aura beaucoup de difficulté pour utiliser les savoirs linguistiques, et la motivation sera très délicate quand l'apprenant se demande sur l'utilité de cette langue qu'il n'utilise pas en milieu sociale. « Pourquoi je dois demander en français à un Syrien qui parle arabe comme moi ? », c'est la question la plus fréquente qu'il se pose. Toutes les situations de communication dans les textes de ces méthodes sont basés sur l'existence d'un Français qui parle avec les Syriens, mais il n'existe pas vraiment en réalité, alors « à quoi ça sert parler français avec les Syriens qui parlent l'arabe ? » La motivation sur les connaissances procédurales n'est pas facile s'il ne contient pas des connaissances autres que linguistiques et qui peuvent attirer l'attention et « motiver » l'apprenant à apprendre. Pour bien passer ces cotés pratiques de la langue, il faut un porteur qui facilite la transmission de ce nouveau code linguistique, c'est-à-dire, une connaissance plutôt culturelle qui donne une ouverture sur un autre monde et qui provoque la curiosité d'apprendre la langue et la culture de ces gens.

1.1.15 La motivation : une caractéristique individuelle

Viau (2007) explique et analyse deux écoles dans l'apprentissage, celle du courant behavioriste qui ne prend pas en compte les caractéristiques personnelles de l'individu et celle du courant des caractéristiques individuelles. Le béhaviorisme ne voit pas l'élève comme une

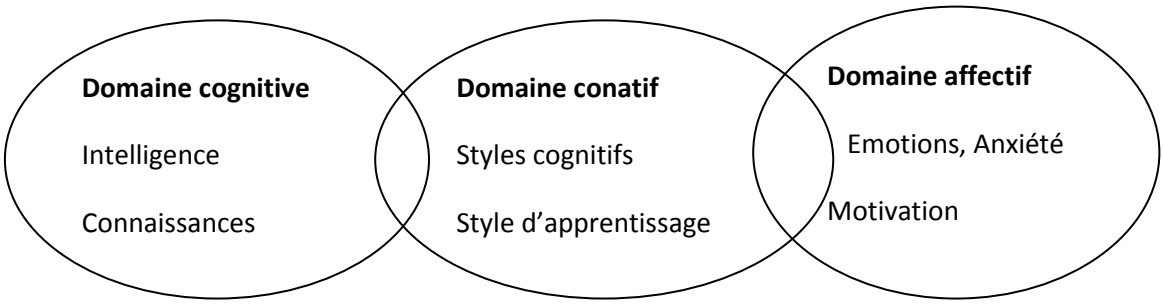
personnalité individuelle, alors les activités ne prennent pas en compte les sentiments de l'élève, son milieu social etc.

Autres chercheurs ont pris en compte les caractéristiques individuelles de l'élève qui sont classé en trois catégories (selon Snow & Farr, 1987, cités par Viau, 2007):

1 - cognitif : l'intelligence et les connaissances antérieures.

2 – conatif : styles cognitifs et style d'apprentissage.

3 – affectif : émotions, anxiété, motivation.



Les caractéristiques individuelles de l'élève

Viau (2007 :18)

Ce qui nous intéresse dans ce classement c'est que la motivation fait partie du domaine « affectif » chez l'apprenant. Motiver les apprenants syriens par la culture, représente donc un domaine affectif qui touche les émotions, comme l'identité et les comportements et conduit l'élève à un meilleur apprentissage. La motivation est classée parmi les caractéristiques affectives de l'élève, certains la considèrent comme une caractéristique cognitive. On est entre deux points de vue qui traitent la question de motivation chez l'élève. Pour Viau (2007 : 22), cela montre à quel point « il est difficile de diviser l'être humain en différentes parties et de le classifier selon des catégories claires et distinctes ». Selon Viau, la motivation est un élément essentiel du comportement des élèves au cours de l'apprentissage.

Dans le domaine cognitif

1 – l'intelligence : Viau (2007) montre trois points de vue différents pour l'abordage de l'intelligence:

a) Une période où l'intelligence était considérée comme la seule caractéristique individuelle dans l'apprentissage scolaire, des testes - comme le teste d'intelligence de Sanford &

Binet pour choisir les élèves avantageux à la réussite scolaire - ont été appliqués à des milliers d'enfants ;

b) Le biologiste Jacquard dit que l'intelligence est une variable et on ne doit pas la tenir en compte dans l'apprentissage ;
c) La théorie de Gardner (1983) ou celle de Sternberg (1986) disent que l'intelligence est une caractéristique en constante évolution, ils visent à aider les élèves en difficulté et les permettre d'exploiter au maximum leur potentiel intellectuel.

2 – les connaissances antérieures : L'importance des connaissances antérieures selon Viau (2007) est due au courant **constructiviste**. Viau insiste sur le rôle de l'enseignant qui doit prendre en compte les connaissances antérieures de ses élèves au début de leur enseignement : « un élève qui dès le début d'un cours ne peut faire des liens entre ce qu'il sait et ce qu'on lui enseigne, a tendance à se décourager et à « laisse filer le prof » en se disant que ce qu'il « raconte » n'a pas de sens » (Viau, 2007 :20). Chez des élèves qui font leurs premiers pas en langue française en Syrie, comment peut-on profiter des connaissances antérieures dans la motivation ? Si les élèves n'ont aucune connaissance linguistique de français, bien sûr qu'ils connaissent quelque chose sur la France et la culture française. Un travail de ce type semble nécessaire pour motiver l'élève sinon il est découragé. Alors, dans le cas des élèves syriens débutants, on peut proposer plusieurs enseignements et éclaircies pour lier le côté linguistique et culturel de la langue française à des connaissances antérieures chez l'apprenant. Voici quelques propositions :

a) On peut avoir des activités qui contiennent des mots arabes utilisés en français ou des mots français utilisés dans le contexte arabe syrien. Cela peut dire à l'élève que « tu connais déjà quelque chose » ;
b) Présenter ce qui est partagé et différent avec la culture française, ça peut bien être un point de départ ;
c) Trouver des points communs entre le français et l'anglais qu'il apprend dès l'âge de six ans ;
d) Les situations de communications qui se ressemblent entre le français et l'arabe peuvent être aussi un point commun.

1.1.16 Les styles cognitifs et les styles d'apprentissage

Flessas (1997) affirme que « le style cognitif est la façon propre à chacun de percevoir, d'évoquer, de mémoriser et donc de comprendre l'information perçue à travers les différentes modalités sensorielles qui sont à sa disposition face à une connaissance nouvelle ». Dans sa réflexion

sur le style cognitif, l'auteure voit que les modalités sensorielles qui sont les plus sollicités dans l'apprentissage sont l'ouïe et la vue. D'ici, l'importance de la matière et ce qu'elle propose :

1 – activité ;

2 – audition ;

3 – image ;

4 – culture ;

5 – vidéos ;

6 – les enregistrements audio ;

Flessas & Luissier (1995, cités par Flessas, 1997) ont trouvé que certaines matières sont plus faciles à maîtriser que d'autres. En montrant le rôle de l'enseignant, Flessas (1997) dit « il est fréquent en effet, que des adultes, surtout ceux et celles qui ont rencontrés des difficultés d'apprentissage dans leur enfance se souviennent d'un professeur exceptionnel. Lui seul savait retenir leur attention, leur permettait de comprendre la matière en construisant des évocations mentales efficientes et ainsi, réussissaient à leur faire mémoriser des connaissances qui leur avaient pourtant été jusqu'ici étrangères ». Un enseignant peut changer les comportements des élèves envers une matière positivement ou négativement, mais la matière elle-même joue un rôle principale aussi, ici, on se questionne sur les divers objectifs d'apprentissage. Il y a donc des dimensions ou des façons cognitives de réagir à des stimuli. La culture étrangère peut être un stimulus qui exige une réponse sur plusieurs dimensions : linguistique, identitaire et sociale.

Dans la classe de FLE, la culture étrangère « française » qui accompagne la langue, peut être un stimulus bien nouveau qui représente aussi une nouvelle connaissance. Cela peut être une source de motivation dans deux sens : une nouvelle connaissance : « la culture » et un nouveau comportement culturel passant par la langue.

1.1.17 Les émotions et la motivation culturelle

Selon le dictionnaire *Le Petit Robert,* l'émotion est un état de conscience complexe, généralement brusque et momentané, accompagné de troubles physiologiques (pâleur ou rougissement, accélération du pouls, palpitations, sensation de malaise, tremblements, incapacité de bouger ou agitation). C'est une sensation agréable ou désagréable, considérée du point de vue affectif. Les émotions sont des états affectifs et la durée des émotions est brève, comme la peur, la tristesse, la honte, la joie etc.

Selon Viau(2007) les émotions les plus fréquentes chez les élèves en contexte scolaire sont : la joie, la surprise, la tristesse, la peur, le dégoût, la honte, la colère. Selon l'auteur, les notes et les commentaires sont en général provocateurs de ces émotions. Selon Tomkins (cité par Viau,

2007 :47) « les émotions sont une source de motivation, car 'elles augmentent la prise de conscience du sujet quand à la pertinence pour sa survie des situations où il se trouve ». L'élève syrien en FLE face à une culture étrangère exprime sans doute des émotions car il est face à une nouveauté qui peut se ressembler ou se différencier de sa propre culture. Ne présenter que sa propre culture - qu'il connaît déjà - ne va plutôt rien déclencher de positif au niveau sentimental.

L'anxiété : Ce sentiment influence fortement la motivation scolaire et l'éviter peut bien aider à créer un climat propice à la motivation. L'anxiété est un état affectif, certains auteurs associent l'émotion que l'anxiété provoque au stress. Donc, elle provoque des émotions : la peur accompagnée des réactions physiologiques telles la transpiration et l'augmentation du rythme cardiaque. L'anxiété a un effet négatif sur l'apprentissage ; selon Viau (2007 : 21) les élèves anxieux consacrent tellement d'énergie à appréhender les conséquences d'un échec éventuel que cela lui amène à « oublier momentanément les connaissances dont il a besoin pour répondre aux questions ». Les élèves anxieux préfèrent les activités d'apprentissage dont les exigences et les consignes sont claires. Viau cite Stipek (1993) qui après une recherche sur sept-cents élèves de primaire trouve que les relations entre l'anxiété et les échecs sont faibles mais qu'elles augmentent à mesure d'avancement dans leurs études. Selon Viau (2007 : 22), « les examens mesurent plus l'anxiété d'un élève que ses compétences ». Il faut donc éviter de mettre l'élève face à l'anxiété, car la peur, l'échec et la honte peuvent bien démotiver.

1.1.18 L'approche sociocognitive et l'importance de la présence d'une culture étrangère

Viau (2007) propose l'approche sociocognitive une approche et un modèle de motivation. Ce modèle se repose sur l'interaction entre :

1 – Les comportements d'une personne ;

2 – Ses caractéristiques individuelles ;

3 – L'environnement dans lequel elle évolue.

L'influence de chaque composant sur l'autre est relative.

Pour pouvoir traiter l'environnement du pays de la langue étrangère, la matière scolaire doit donner à l'élève la chance de vivre la langue dans son contexte d'origine. Si l'élève doit seulement apprendre cette langue en imaginant qu'il va l'utiliser dans son contexte local (la Syrie), la langue dans cette situation paraît une simple traduction de ce qu'il croit, de sa culture, de son environnement. L'élève dans les manuels de FLE en Syrie apprend à dire en français la même chose qu'il dit en arabe. La langue étrangère, telle le français en Syrie, doit donner à l'élève la capacité d'utiliser cette langue dans un autre environnement même si imaginaire, car ça donne une ouverture

sur un autre environnement, une autre société et autre culture. Il faut pour motiver à apprendre une langue étrangère, laisser à l'élève la chance d'interpréter et agir avec un nouveau environnement culturel qui se diffère ou se ressemble à celle de sa propre culture. Agir sur le nouveau environnement doit être linguistico-culturel.

L'élève en classe de langue étrangère doit interpréter l'environnement étranger et réagit selon les exigences de cet environnement en réalisant une rencontre culturelle entre les deux environnements.

L'élève, selon Viau (2007), apprend à accomplir une tâche simplement en observant un autre accomplir cette tâche. Selon l'auteur, l'observation de l'autre est un acte actif qui motive l'élève. D'ici l'importance de la culture qui accompagne une langue étrangère, le rôle des photos et des vidéos et des situations authentiques qui donnent à l'élève l'opportunité de :

1 – Apprendre la langue ;

2 – Se mettre à la place du natif, se comporter linguistiquement comme lui et réagir culturellement tout en gardant son identité et sa personnalité ;

3 – la capacité de s'autoréguler, c'est-à-dire de contrôler et de modifier éventuellement ses comportements selon l'évaluation que l'on fait de la situation dans laquelle on se trouve.

L'élève ne doit pas se limiter à répondre seulement à son environnement culturel local mais il doit être capable de se contrôler et de modifier sa démarche pour attendre son but, celui de parler et d'écrire correctement la langue étrangère et pouvoir l'utiliser en situation de communication.

Selon Viau (2007 :30) « si le devoir de l'enseignant est de créer un environnement qui favorise la motivation de l'élève, celle-ci dépend d'abord et avant tout de la volonté de l'élève ». En s'appuyant sur l'approche **sociocognitive** pour expliquer la motivation en contexte scolaire, Viau propose une dynamique motivationnelle qui s'occupe de :

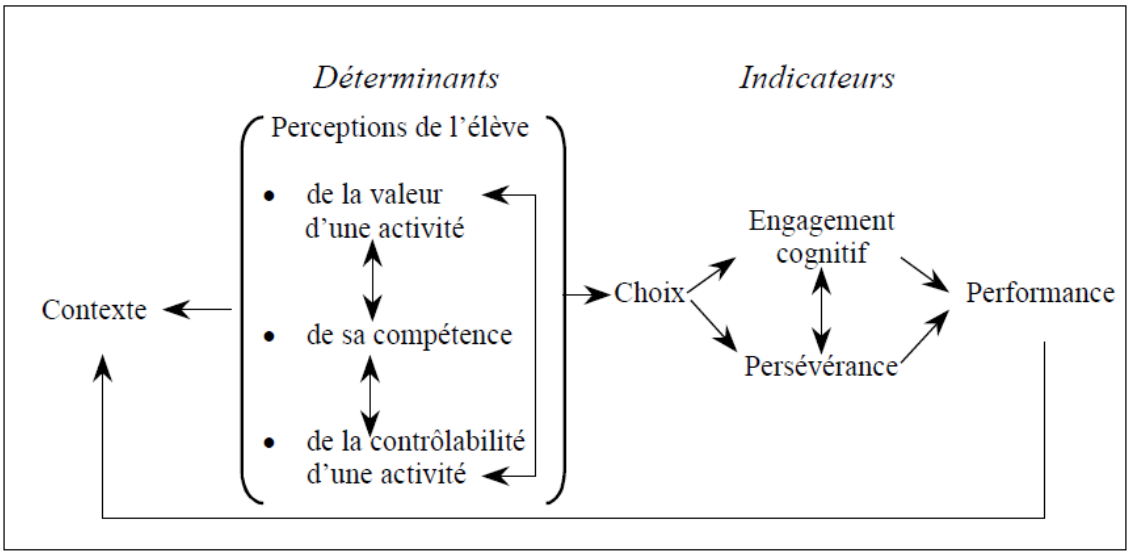
1 – Expliquer comment la motivation se développe chez l'élève et comment elle agit sur ses comportements pour aider les enseignants à améliorer la motivation de leur élève ;

2 – Ne pas utiliser les approches behavioristes, psychanalytique, gestaltiste et humaniste car ils s'occupent d'étudier seulement la nature de la motivation ;

3 – Une personne n'est pas en elle-même motivée à tout faire, en tout temps et en tout lieu, mais elle est plutôt motivée par une **matière** et par les activités d'enseignement et d'apprentissage qui s'y rattachent.

4 – Ne pas s'engager d'expliquer si la motivation intrinsèque dans l'apprentissage est plus importante de la motivation extrinsèque.

- **Le modèle sociocognitive de motivation (Viau, 2007)**



Un modèle de motivation en contexte scolaire

Viau (2007 :32)

Les composants de ce modèle sociocognitive sont :

1 – Les déterminants : selon Viau (2007) les déterminants dans ce modèle sont les composantes de la motivation qui sont influencés par le contexte, ces déterminants correspondent à la manière dont l'élève a tendance à percevoir les activités d'enseignement et d'apprentissage sujet de ses tâches. Selon Viau, les recherches réalisées en pédagogie montrent que la motivation en contexte scolaire est influencée par trois types de perception chez l'élève :

1 – La perception de la valeur d'une activité ;

2 – La perception de la contrôlabilité et de son déroulement et de ses conséquences ;

3 - La perception de sa compétence.

Ces deux types de perception amènent l'élève selon l'auteur à poser trois questions :

1 – Pourquoi ferais-je cette activité ?

2 – Est-ce que je suis capable de l'accomplir ?

3 – Ai-je un certain contrôle sur son déroulement et ses conséquences ?

2- Les indicateurs : les indicateurs dans ce modèle permettent de mesurer le degré de la motivation d'un élève, selon Viau.

1 – Le choix ;

2 – L'engagement cognitif

3 – La persévérance - « la volonté »

4 La performance.

Ces trois sont les indicateurs de la motivation. Selon Viau, ces indicateurs influencent la performance de l'élève mais autres chercheurs discordent.

3-**Le contexte** : selon Viau(2007), le contexte est à l'origine de la dynamique motivationnelle et pas relative à l'élève. Pour l'élève le contexte se traduit par les activités d'enseignement et d'apprentissage. Ces activités demandent de la part de l'élève un engagement cognitif et le contenu de ces activités est la matière scolaire. .

1.1.19 La dynamique motivationnelle

Viau (2007 :35) affirme qu'il y a des relations qui lient les déterminants et les indicateurs, il trouve que « la manière dont un élève se perçoit face à des activités d'enseignement et d'apprentissage influence son choix de s'engager cognitivement dans celle-ci » pour arriver à sa performance.

Schunk (1991, d'après Viau, 2007 : 35) souligne que « plus un élève s'engage dans une activité, plus il persévère ». L'importance du contexte est supérieure. Si le contexte crée une dynamique positive chez l'élève, ça peut mener l'élève à :

A – Percevoir la valeur du travail à accomplir ;

2 – S'estimer capable de la réussir ;

3 – Avoir le sentiment de contrôler cette situation ;

4 – Susciter chez lui une forte motivation ;

5 – Choisir ;

6 – S'engager sur le plan cognitif dans l'accomplissement de l'activité ;

7 – Utiliser et persévérer des techniques et des connaissances appropriées ;

8 – Permettre de réaliser une bonne performance grâce à son engagement cognitif et la persévérance ;

9 – Créer un contexte favorable qui aura un effet positif sur ses perceptions.

Chaque élève est unique mais il faut chercher à prendre en compte la dynamique motivationnelle de chacun. L'intervention par l'enseignant qui vise à améliorer la motivation de

l'élève « doit baser sur la dynamique motivationnelle de cet élève dans l'état où elle se trouve au moment précis où il décide de l'améliorer » (Viau, 2007 : 38).

1.1.20 L'importance du profil motivationnel

Le profil motivationnel « C'est l'image fixe de la dynamique motivationnelle d'un élève » (Viau, 2006 : 38). Il faut mettre en évidence la dynamique motivationnelle d'un élève et son profil motivationnel quand on propose des activités. On peut établir le profil motivationnel des élèves par différentes techniques proposées par Viau (2007) : l'observation, l'interview, les questionnaires.

Ces techniques semblent efficaces en contexte qui valorise l'intervention de l'enseignant pour mesurer le degré de la motivation de ses élèves. Par contre, en contexte scolaire syrien, l'intervention de l'enseignant est limitée par un guide qui explique comment faire, préparer et transmettre la connaissance à l'élève sans prendre en compte la dynamique motivationnelle. Les objectifs sont purement linguistiques dans ces guides, le côté culturel de la langue étrangère ne fait pas partie. Même si on voit un peu la France, elle serait présentée par un garçon blond qui ne porte pas un nom arabe. Les comportements des Français est exclu, leur mode de vie, leurs loisirs, leurs activités, leur système de scolarisation.

Le Français est lié directement à la France et à la culture française et le mode de vie des Français ; le français des pays francophones est porteur d'une autre culture et un autre mode de vie. Au premier degré, pour un étranger qui apprend le français, la « langue française » évoque la France, ce qui exige la présence de la France dans les manuels. Si un Français apprend le chinois, c'est mieux qu'il voit des Chinois qui parlent chinois, voir « Paul et Jacques » parlant le chinois ne donne pas une représentation culturelle du chinois.

Les **perceptions de soi** ou les connaissances mentales sont selon Viau (2007 : 40) « les connaissances qu'une personne a sur elle-même et qu'elle utilise et modifie lorsqu'elle vit des évènements ». Ces perceptions de soi dépendent de notre mémoire et de ce qu'on a emmagasiné tout au long de ce qu'on a vécu. Les connaissances englobent tous les savoirs, les gens, les situations. Ces connaissances construisent notre identité personnelle et notre identité culturelle. Ce qu'on apprend sur la culture qui accompagne une langue étrangère sera emmagasiné dans notre mémoire, et sera utilisé dans une situation précise. Selon Viau, les perceptions de soi d'une personne seront organisées dans sa mémoire en réseau d'information. Viau (2007) cite Gardner (1983) et des recherches en neuropsychologie qui expliquent que ces connaissances se distinguent clairement lorsqu'elles sont emmagasinées dans la mémoire, mais « qu'il est possible de localiser les zones précises du cerveau où elles sont traitées » (Viau, 2007 : 40).

Pour Viau (2007), la perception de soi peut être réaliste ou irréaliste. Dans la société syrienne, le français n'est pas une langue officielle, c'est une deuxième langue étrangère après l'anglais. On doit encourager l'enseignement de cette langue par des manuels réalistes. Les manuels actuels de FLE en Syrie ne reflètent pas la réalité sociale de la langue française, une réalité qui peu enrichir l'identité de ce citoyen syrien. Il faut apprendre et après enseigner aux élèves que la différence est une richesse que l'on doit chercher, donc il ne faut pas traiter les cultures étrangères comme menaçantes et dangereuses pour notre identité sociale, nationale et culturelle.

Selon Viau (2007) le processus d'autoévaluation permet à l'élève de mesurer sa capacité de réussir dans certains domaines d'étude. Il peut bien construire une opinion positive ou négative sur sa capacité de réussir le français, par exemple, et à quel niveau. Cette opinion se construit chez l'élève qui fait son premier pas dans une nouvelle matière comme le français en 7ème en Syrie. L'enseignant, le contexte, l'école, et la société doivent aider l'élève à s'estimer capable de maîtriser cette nouvelle connaissance.

Selon McCombs (1989, d'après Viau, 2007), l'autoévaluation permet la naissance de deux types de connaissance de soi : la perception générale de soi et la perception spécifique de soi.

1 - La perception générale de soi ou *self-esteem* correspond selon Raynor & McFarlin (1986, d'après Viau 2007 : 42) « aux perceptions qu'une personne a de ses compétences, de ses valeurs, de ses préférences, de ses buts, de ses aspirations. La culture étrangère dans la classe de FLE en Syrie donne à l'élève l'opportunité de tester autres valeurs et autres comportements et essayer de les comparer avec les siens ; il peut l'associer à ses comportements ou l'emmagasiner comme un savoir dans un contexte social qui n'accepte pas certains comportements étranges des siens.

Selon Harten (1990, d'après Viau, 2007) cinq domaines font les champs de la perception de soi chez les adolescents:

1 – L'école ;

2 – Les activités sportives ;

3 – Les relations sociales ;

4 – L'apparence physique ;

5 – Le comportement social.

2 - La perception spécifique de soi : selon Schunk (1991, cité par Viau, 2007) ce sont les perceptions qu'un élève a de lui-même quant aux différentes matières scolaires et aux activités d'enseignement et d'apprentissage. Deux types de cette perception spécifique de soi influencent la motivation de l'élève :

1 – La perception qu'un élève a de sa compétence à accomplir une activité ;

2 – Sa perception de la contrôlabilité de cette activité.

1.1.21 La perception de la valeur d'une activité vers une culture motivante

La valeur d'une activité qu'on propose à un élève n'est pas estimée par l'enseignant. L'enseignant ne peut pas dire à ses élèves « on est face à une activité importante, moyenne ou pas intéressante », une activité doit avoir une finalité servante à un processus d'enseignement et d'apprentissage dans une matière précise. Selon Viau (2007 : 44) « la perception de la valeur d'une activité est un jugement qu'un élève porte sur l'utilité de celle-ci en vue d'atteindre les buts qu'il poursuit », donc la perception concernant la valeur d'une activité porte sur :

1 – l'utilité d'une activité ;

2 – le type de but de l'élève.

Selon Wentzel (1992, cité par Viau, 2007) un but consiste dans la représentation cognitive qu'un élève a de ce qu'il veut accomplir. Alors il y a des buts explicites (avoués) ou implicites (désavoués). Selon Viau, on a deux types de buts dans la perception de la valeur d'une activité :

1 – **les buts sociaux** : c'est la relation établie par l'élève avec les autres élèves et avec l'enseignant.

2 **– Les buts scolaires** :

a. Les buts d'apprentissage : c'est quand un élève valorise une activité car elle lui permet de connaître d'avantage une matière ou d'acquérir certaines habiletés.
b. Les buts de performance : dans ce cas, un élève cherche à réussir une activité pour que les autres l'estiment et le reconnaissent ou pour qu'il obtienne une récompense, des félicitations par exemple. Ces deux types influencent la motivation des élèves : motivation par passion et motivation par utilité.

Ces deux types de buts d'apprentissage et de performance incitent les élèves à apprendre. Viau (2007) explique qu'un élève de mathématique par exemple qui cherche à obtenir des bonnes notes pour entrer à une faculté de sciences peut être motivé autant qu'un élève qui fait bien des mathématiques parce qu'il les aime. Viau parle de deux courants de recherche qui expliquent les buts d'apprentissage et les buts de performance : les chercheurs américains et les chercheurs européens et québécois.

1 – Les chercheurs américains font une opposition entre ces deux types de buts à la fois. Viau (2007) explique que certains chercheurs américains ont éliminé cette opposition de leur recherche,

mais il reste une forte tendance dans le milieu scolaire qui affirme que les buts de performance peuvent nuire à l'apprentissage.

2 – Les chercheurs européens et québécois, dont Viau est d'accord, affirment que « la plupart des élèves, même ceux qui sont animés d'une motivation intrinsèque forte, sont motivés par des récompenses et des buts extrinsèques. Les sources extrinsèques de la motivation n'ont rien à répréhensibles, à moins qu'elles ne nuisent à la motivation intrinsèque ».

La motivation peut être donc intrinsèque ou extrinsèque, ou les deux en même temps. Pour un élève au contexte syrien, la motivation paraît plutôt extrinsèque, car c'est plutôt la réussite scolaire qui pousse et motive l'élève à apprendre le français. La motivation intrinsèque existe bien sûr mais dans ce contexte elle est rare. Ici vient le rôle des manuels, de l'enseignant, et de l'école pour créer chez l'élève une motivation intrinsèque basée sur la connaissance du monde.

1.1.22 La notion de perspective future

Cette notion met en lumière les buts que l'élève estime réaliser en apprenant une matière scolaire. Les buts des élèves syriens qui apprennent obligatoirement le français à l'école dès la classe de 7ème jusqu'à la fin de leurs études universitaires ne sont pas purement linguistiques. L'importance de cette langue n'est pas visible pour les élèves au niveau linguistique. Les gens s'intéressent plutôt à l'anglais, sauf au baccalauréat, où tous les élèves cherchent les bonnes notes dans toutes les matières pour pouvoir entrer à une « bonne section » à l'université. Ses sections sont plutôt la médecine, l'informatique, l'ingénierie. Le fait de choisir étudier la littérature française comme toutes les autres littératures - sauf le japonais - ne coûte rien : il suffit de réussir le baccalauréat sans avoir besoin d'une excellente note. Les élèves syriens font recours aux Facultés de Lettres pour étudier les langues comme un dernier choix, les facultés de Lettres et Sciences Humaines sont classées comme dernières dans la liste de facultés par rapport aux notes demandées pour entrer dans les universités publiques. Selon Viau, (2007 : 48) :

> en contexte scolaire, le niveau de perspective future d'un élève influence sa perception de la valeur d'une activité. En effet, un élève dont les aspirations sont claires et dont les buts pour les réaliser sont bien étalés dans le temps est plus en mesure de percevoir la valeur d'une activité, même si celle-ci ne lui offre pas des récompenses immédiates. En revanche, un élève qui a une perspective future limitée et dont les buts sont confus ou peu structurés n'a pas de point de référence pour juger de la valeur d'une activité surtout si celle-ci ne lui apporte pas de satisfaction immédiate.

Viau (2007 : 48) souligne qu'« un enseignant peut avoir dans une même classe des élèves qui, n'ayant aucun but précis, ne sont aucunement motivés pour accomplir les activités qu'il leur propose

et d'autres qui sont au contraire très motivés, car ils savent que s'ils réussissent dans ce cours ils pourront être admis à des programmes d'études avancées qui leur permettront de pratiquer la profession ou le métier de leur choix ». Des élèves qui n'ont pas de buts précis, cherchent une satisfaction immédiate des activités, donc les activités qui demandent un engagement cognitif ne sont pas attirantes pour ces élèves. Pour cette raison, les activités doivent être attirantes sur le niveau cognitif, mais aussi sur le niveau de satisfaction immédiate pour s'adapter au besoin de quelques élèves en présentant la matière scolaire d'une façon attirante.

Il reste très important de bien expliquer aux élèves l'importance et la détermination de buts à court, à moyen et à long terme, ce qui paraît la base de la perception d'une activité.

Quelle est l'importance de valoriser une activité ? L'idée principale, que si l'élève valorise l'activité qu'il fait, il s'engage plus dans cette activité et il réussit mieux son apprentissage. Dans l'apprentissage et l'enseignement des langues l'élève met une marche des stratégies selon sa perception de l'activité. Si l'activité lui paraît intéressante, il pose des questions et il cherche les meilleures stratégies pour apprendre.

Les recherches d'Ames & Archer (1988, d'après Viau, 2007) montrent que les élèves qui valorisent les buts d'apprentissage (motivation intrinsèque) utilisent plus des stratégies d'apprentissage et ils ont une attitude plus positive à l'égard de l'école que les élèves qui valorisent les buts de performance. Ces élèves utilisent des stratégies pour apprendre en profondeur. Une recherche réalisée par Young Arbreton & Midgley (1992, cités par Viau, 2007) montre que les élèves qui ont des buts de performance ont tendance à utiliser des stratégies qui leur permettent d'apprendre de manière superficielle. Les résultats de leur recherche sur 600 élèves américains qui commencent l'école secondaire montre que c'est en anglais que les élèves utilisent beaucoup de stratégies pour apprendre en profondeur. Ces élèves n'ont pas utilisé beaucoup de stratégies en sciences sociales. La différence entre ces deux matières est due au contenu des cours car en science sociale, les concepts sont plus abstraits. D'après une recherche menée par Lens & Moreas (1992, citée par Viau, 2007), sur 1824 élèves belges, on remarque qu'il y a une relation positive entre la motivation d'un élève et sa perspective future.

Le résultat de cette partie sur les buts et la perspective future démontre l'importance de :

-bien éclairer les buts d'enseignement et d'apprentissage pour les élèves syriens dans leur contexte en matière de langue étrangère ce qui influence directement la motivation des élèves ;

-bien construire les manuels de langue pour qu'ils s'adaptent à l'usage future de cette langue ;

-les manuels utilisés doivent contenir une ouverture sur le monde qui peut être un but permanent et efficace pour n'importe quelle personne. Cette ouverture passe par la représentation

d'une France loin des stéréotypes « tour Eiffel, parfum » en montrant le mode de vie des Français, comment ils parlent dans leur contexte français, leur prononciation et comment ils agissent culturellement dans des situations différentes. Cette représentation doit porter sur les quatres compétences et surtout ce qui paraît plus utile à la société et l'avancement du pays. Le rôle de l'intégration de « la France » dans ces manuels a un autre effet qu'une ouverture sur le monde. C'est une motivation au niveau culturel pour tous les élèves même ceux qui peuvent ne pas avoir des buts.

Viau (2007) propose quatre principes sur lesquels doit s'appuyer l'intervention de l'enseignant :

1 – Pour qu'un élève perçoive la valeur d'une activité il faut qu'il ait des buts scolaires. Cela peut être utile pour l'apprenant syrien de langue française, surtout le débutant, en lui proposant des activités d'enseignement et d'apprentissage stimulantes et attrayantes et pas une traduction de la société syrienne ;

2 - Il est important que l'élève valorise le plus possible l'apprentissage, c'est-à-dire qu'il s'engage dans une activité pour acquérir des connaissances.

3 – les buts de performance peuvent influencer positivement la perception qu'un élève a de la valeur d'une activité. Dans la classe de FLE pour débutant en Syrie, cette expression de buts de performance peut être difficile à assimiler par les élèves car ils pensent déjà qu'ils viennent à l'école pour ces buts, ce qui peut motiver les élèves, mais en même temps risque de les démotiver. Le français en salle de classe en Syrie, comme toute langue étrangère, peut motiver comme on l'a déjà dit sur les côtés linguistique et culturelle (comment réagir culturellement face à une situation en langue étrangère) car bien sûr la réaction à la même situation est différente.

4 - On ne doit pas opposer les buts d'apprentissage aux buts de performance, mais voir plutôt leur complémentarité. Cela peut se produire en classe de français en Syrie pour les débutants d'encourager les élèves à se fixer des buts à long terme, mais en même temps, les encourager à poursuivre des buts d'apprentissage car ils peuvent influencer positivement leur motivation.

1.1.23 Les indicateurs de la motivation selon le modèle sociocognitive de Viau

1 – Le choix :

Selon Viau (2007) un élève motivé choisit d'apprendre une activité d'apprentissage, un élève démotivé l'abandonne et l'évite. Les élèves dans la salle de classe trouvent beaucoup d'excuses pour ne pas accomplir une activité, celle de faire répéter le professeur pour gagner du temps, se lever pour aiguiser un crayon et autre.

2 – La persévérance :

Selon Viau (2007 : 76) « nous mesurons la persévérance en calculant le temps que l'élève consacre à des activités, comme la prise de notes, l'accomplissement d'exercices, la compréhension de ses erreurs, l'étude de manuels, etc. ». Le plus important selon Viau, c'est quand l'élève rentre à la maison pour faire lui-même ses activités. Les manuels de français pour la classe de 7ème en Syrie ne proposent aucune activité à la maison pour l'élève. Ce que l'enseignant peut demander, c'est réviser ce qu'ils ont apprit dans la salle de classe. En cas d'une activité complexe, comme apprendre un dialogue par cœur, les élèves, ainsi que les parents en général souffrent pour l'accomplir. Souvent, les parents n'ont jamais appris le français. Ces manuels de FLE en Syrie doivent contenir des activités à domicile pour les élèves pour être en contact plus de temps avec la matière de français, car selon Viau (2007 : 77) « la persévérance est un prédicateur de réussite, car plus un élève persévère en accomplissant une activité d'apprentissage, plus il a de chances de réussir ».

3 – L'engagement cognitif :

Le terme d' « engagement cognitif » désigne, selon Viau (2007), les stratégies d'apprentissage et d'autorégulation qu'un élève utilise pour accomplir une activité. L'engagement cognitif est plutôt décrit par les enseignants en deux termes : l'attention et la concentration d'un élève.

4 – La performance

La performance est la dernière composante de la dynamique motivationnelle, elle correspond aux résultats observables de l'apprentissage. La performance désigne « les comportements qui traduisent l'utilisation pour l'élève soit de connaissances déclaratives, soit de connaissances procédurales ou encore de stratégies d'apprentissage ou d'autorégulation » (Viau, 2007 : 93). L'influence de la motivation sur la performance de l'élève est reconnue ; Viau trouve même que la performance est une conséquence de la motivation. Selon Pintrich & Scharaubon (1992 cité par Viau, 2007), plus un élève est motivé, plus sa performance est bonne. Selon Viau, il y a une relation directe entre la performance et la perception que l'élève a de lui-même.

1.1.24 Les stratégies d'apprentissage

- **Les stratégies d'organisation**

Ces stratégies peuvent servir à emmagasiner une grande quantité d'informations complexes. Ce qui peut être utile pour les élèves débutants en classe de 7ème en Syrie pour acquérir des nouvelles informations en français. Cette stratégie, selon Viau (2007 :80), vise que l'élève organise « de façon différente les données à fin de les intégrer plus facilement à ses connaissances et de les mémoriser ».

- **Les stratégies d'élaboration**

Selon Derry (1989, cité par Viau, 2007), les stratégies d'élaboration comprennent le fait de trouver des inférences entre différents concepts et créer de nouveaux réseaux d'information. Les stratégies d'élaboration selon Viau (2007) consistent à :

- Faire des résumés ;
- Prendre des notes systématiques ;
- Expliquer peut-être dans ses propres mots à un camarade ce que l'on est en train d'apprendre.

Viau (2007) souligne trois conditions pour apprendre les stratégies d'organisation et d'élaboration pour l'élève :

1 – L'activité que l'enseignant propose à l'élève exige et nécessite l'utilisation de ces deux stratégies et pas seulement des stratégies de mémorisation ;

2 – Assurer la connaissance des stratégies d'élaboration et l'organisation pour l'élève. C'est possible qu'un élève utilise ces stratégies mais c'est à l'enseignant de bien expliquer l'utilisation de ces deux stratégies comme il faut ;

3 – La motivation de l'élève : selon Viau, l'élève qui n'est pas motivé, évite l'utilisation de ces deux stratégies et fait recours à la stratégie de mémorisation le plus rapidement possible, pour mémoriser les éléments de la matière qui feront partie de l'examen.

Les activités proposées dans les manuels, ainsi que celles proposées par l'enseignant, doivent prendre ces trois stratégies d'apprentissage en compte et sensibiliser l'élève aux stratégies convenables pour les activités proposées. Les manuels de FLE en Syrie exigent plutôt l'utilisation de la stratégie de mémorisation la plupart du temps, car ce qui rend cette matière utile c'est l'examen. La stratégie de mémorisation est utilisée au maximum chez les bacheliers syriens qui apprennent les sujets d'expression écrite par cœur. La raison de cet apprentissage par cœur c'est que les sujets d'expression écrite ainsi que les activités grammaticales à l'examen sont identiques au manuel. Cela ne laisse aucune place à la créativité de l'élève. Ce mode d'évaluation est fixe en langue française surtout en brevet et au baccalauréat où les évaluations sont nationales. Aucun mot hors le manuel scolaire ne sera pas traité à l'examen. L'élève est chargé seulement d'apprendre ce qui lui offre le manuel, et le mémoriser.

- Les stratégies d'autorégulation

Selon Zimmerman (cité par Viau, 2007) les stratégies d'autorégulation sont des stratégies cognitives utilisées consciemment, constamment et systématiquement lorsque l'élève assume la

responsabilité de son apprentissage. Ces stratégies cognitives sont utilisées par l'élève, donc elles ne sont pas observables. Trois types des stratégies font partie de ces stratégies :

- Les stratégies métacognitives ;
- Les stratégies de gestion ;
- Les stratégies motivationnelles.

- Les stratégies métacognitives : Viau (2007 : 85) reprend Pintrich qui définit les stratégies métacognitives comme « la conscience d'une personne et son fonctionnement cognitif et les stratégies qu'elle utilise pour réguler sa façon de travailler ». La planification, le monitoring, l'autoévaluation sont à l'ordre de ces stratégies :

1 – planification : pour planifier on comprend faire des plans, dans l'apprentissage, il s'agit pour l'élève d'examiner une activité qu'on lui demande, fixer des objectifs de travail, choisir les stratégies d'apprentissage convenables.

2 – le monitoring : après que l'élève choisit sa stratégie d'apprentissage, il s'agit surtout qu'il soit attentif. Cette stratégie paraît très importante dans les activités qui ne représentent pas une motivation à l'élève et consistent à accomplir des tâches pour apprendre pour l'examen.

Les stratégies de gestion : ces stratégies consistent, selon Viau (2007), à créer chez l'élève un environnement propice à son apprentissage. Elles aident à répondre à cette question : quand, à quel rythme et où dois-je travailler ? Cela aide aussi à faciliter l'apprentissage en permettant à l'élève de choisir les ressources humaines et les matérielles. Viau divise cette stratégie en :

1 – L'organisation du travail dans le temps : correspond au rythme de travail ; il y a ceux qui préfèrent le matin comme période pour effectuer des tâches complexes, mais pour certains c'est le soir. Viau demande à chaque élève de connaître son rythme de travail et de le respecter.

2 – Le lieu d'apprentissage : l'élève autorégulé préfère les lieux calmes et éclairés et les biens aérés. En classe, l'élève autorégulé choisit le centre de la classe pour ne pas être dérangé par les élèves turbulents, car au centre de la classe les élèves sont dans le champ de vision du professeur. Le fait d'avoir 50 élèves dans la salle de classe influence négativement toute l'opération d'enseignement et d'apprentissage.

3– Les ressources humaines et matérielles : dans ce qui concerne les ressources humaines, il peut arriver des enseignants qui préfèrent parfois s'occuper d'une classe mais pas de l'autre, s'entendre avec la direction de l'école ou non. Les ressources matérielles sont toutes les ressources que l'élève peut utiliser à l'école pour approfondir sa connaissance dans un sujet précis, comme les matériaux audio-visuels, la bibliothèque. Les élèves syriens en classe de langue française trouvent beaucoup de difficulté pour approfondir leur connaissance, à deux niveaux de difficulté : manque de ressources humaines (manque des enseignants de langue française) et manque de ressources

matérielles (les écoles en Syrie ne disposent pas de laboratoire de langue, les supports sont limités : le seul support autre que les illustrations ce sont les cassettes audio disponibles pour les enseignants de quelques classes telle la classe de 7ème).

- **Les stratégies motivationnelles**

Ces stratégies telles les stratégies sociocognitives visent à accomplir une activité. Pour Viau (2007) l'élève peut se fixer des objectifs à court terme, cela lui aide à :

-Évaluer plus vite le chemin choisit ;

-Se convaincre de l'importance de ce qu'il fait ;

-Imaginer le résultat final ;

-Se donner ses propres défis ;

-Se récompenser à la fin d'un travail.

Les objectifs à court terme dans le contexte scolaire syrien semblent-t-ils efficaces ? Ce qui paraît convenable pour les élèves dans la classe de français en Syrie, c'est la contextualisation du savoir, c'est-à-dire, mettre les objectifs pour chaque cours et chercher à motiver les élèves vers le contenu de ces cours, bien sûr sans négliger les buts à long terme.

1.2 La compétence de la communication interculturelle et les manuels de FLE

1.2 1 La culture et la compétence de la communication interculturelle

« L'homme est essentiellement un être de culture », définit Cuche (2007 : 3) dans son livre *La notion de culture dans les sciences sociales*. Selon l'auteur « le long processus d'hominisation, commencé il y a plus ou moins quinze millions d'années, a consisté fondamentalement à passer d'une adaptation génétique à l'environnement naturel à une adaptation culturelle ». De cette façon, on peut dire que rien n'est purement naturel chez l'homme, comme explique Cuche « même les fonctions humaines qui correspondent à des besoins physiologiques, comme la faim, le sommeil, le désir sexuel etc., sont informées par la culture : les sociétés ne donnent pas exactement les mêmes réponses à ces besoins ».

La première - et amplement répandue - définition de culture est attribuée à l'anthropologue britannique Edward Burnett Tylor :

> culture ou civilisation, pris dans son sens ethnologique le plus étendu, est ce tout complexe qui comprend la connaissance, les croyances, l'art, la morale, le droit, les coutumes et les autres capacités ou habitudes acquises par l'homme en tant que membre de la société. (Tylor, 1871, d'après Cuche, 2007).

Dans cette définition de Tylor, on remarque que la culture est acquise et ne relève pas de l'hérédité biologique. Cependant, si la culture est acquise, son origine et son caractère sont en grande partie inconscients.

Le caractère symbolique de la culture est souligné par le Français Claude Lévi-Strauss, qui définit ainsi la culture :

> Toute culture peut être considérée comme un ensemble de systèmes symboliques au premier rang desquelles se placent le langage, les règles matrimoniales, les rapports économiques, l'art, la science, la religion. Tous ces systèmes visent à exprimer certains aspects de la réalité physique et de la réalité sociale, et plus encore, les relations que ces deux types de réalité entretiennent entre eux et que les systèmes symboliques eux-mêmes entretiennent les uns avec les autres (Lévi-Strauss, 1950, d'après Cuche, 2007).

En parlant de la compétence culturelle, Zarate (1989 : 20) explique:

> on appelle ici compétence culturelle un ensemble d'aptitudes permettant d'expliciter les réseaux de signification implicites, à partir desquelles se mesure l'appartenance à une communauté culturelle donnée […]. La compétence culturelle n'est donc pas la capacité à produire des connaissances, mais à se distancier par rapport aux discours dominants produits sur une culture donnée […] la compétence culturelle ne relève pas d'une culture étrangère ou maternelle, mais d'aptitude à interpréter qui ne sont pas strictement corrélées à un ensemble culturel précis.

A ce sujet, Byram (2003 : 14) ajoute :

> la compétence interculturelle impose de modifier la perception de soi et de l'autre, la perception de notre univers de socialisation et des univers que nous fait côtoyer l'apprentissage des langues. Cela suppose un changement affectif et cognitif et ce peut être un défi lancé aux identités du locuteur d'une ou plusieurs langue(s) particulière depuis l'enfance. Il faut selon l'auteur « interagir et se comprendre les uns les autres dans un esprit du respect mutuel et de compétence interculturelle.

Dans son article *La médiation en situation de tension identitaire,* apparu dans « Le français dans le monde » Zarate (2003) trouve un intérêt d'étudier les situations conflictuelles entre des cultures différentes et pas toujours postuler la paix entre les cultures, la compréhension mutuelle ou le dialogue des cultures. Selon Zarate, l'étude des situations de conflit « permet d'approfondir la complexité des situations de contact entre langues et cultures. […] Le conflit peut être considéré comme une situation particulièrement riche du fait de son acuité, révélatrice des composantes à l'œuvre dans l'ordinaire des situations plurilingues et pluriculturels » (Zarate, 2003 : 183).

Dumont (Zarate & Dumont, 2008 :211) en répondant la question : le plurilinguisme implique-t-il forcément « pluriculturel » ? Trouve difficile « cette équation surtout lorsqu'il s'agira du français, langue victime des stéréotypes culturels savamment entretenus depuis des siècles, y compris par ceux qui ignorent à peu près tout de ce qu'est la culture […] une langue est indissociablement liée à la culture, ou plutôt, à la charge culturelle (ou aux charges culturelles) qu'elle véhicule »

Derivry-Plard (2008 :148) trouve que la « compétence culturelle » est peu définie, et s'exprime selon un ensemble de tautologies naïves du type : « puisque l'enseignant natif est du pays de la langue enseignée, il représente la culture du pays et en possède la connaissance ».

On passe selon Derivry-Plard (2008 : 211) sans bien penser de « il connaît la culture » il sait enseigner la culture » à « il a la culture » et par conséquence « il est la culture ».

Dans les manuels de FLE en Syrie, il faut un autre rencontre entre l'élève et la France que la rencontre linguistique ; il faut une rencontre culturelle. Selon Tiémélé (1982 : 68) dans une conférence internationale pour l'identité culturelle affirme que « la rencontre des cultures ne doit pas signifier l'addition des cultures, mais […] réélaborer des nouvelles formes authentiquement siennes ».

Gallet (1982 : 11), secrétaire général de l'Institut France-Tiers-Monde, en mettant l'accent sur le dialogue des cultures dit « l'identité culturelle, c'est-à-dire le regard que chaque peuple porte sur lui-même et l'image sous laquelle il entend être reconnu, fait l'objet d'une revendication universelle (…) seul le dialogue permettant l'émergence des identités culturelles et leur sauvegarde

est susceptible d'assurer l'instauration d'un nouvel ordre international où les États du Tiers Monde trouveront la place qui leur revient de droit ».

1.2.2 L'approche interculturelle

Selon Neuner (2003 :22), l'approche interculturelle vise à « sensibiliser l'apprenant non seulement à la langue mais également aux expériences interculturelle, aux stéréotypes, à la construction de sens etc. »

La motivation à apprendre une langue étrangère est liée directement à l'image du peuple qui la parle. Neuner critique les manuels qui dévalorisent la culture du pays de la langue étrangère enseignée. Pour lui « une telle démarche peut mettre à mal la motivation des apprenants. Comment, en effet, les persuader d'apprendre une langue si on leur donne une image négative du peuple qui la parle et de son pays ?! » Neuner (2003 :27).

Selon Neuner, il faut intégrer des caractéristiques spécifiques de l'environnement socioculturel cible dans l'enseignement des langues vivantes. Ces caractéristiques socioculturelles doivent être intégrées dans 3 dimensions :

- La dimension cognitive (connaissance) ;
- La dimension pragmatique (compétence langagière) ;
- La dimension émotionnelle (attitude).

Pour Neuner (2003), une importance doit être donnée à l'interaction entre ces trois dimensions, surtout les dimensions :

1- Cognitive / pragmatique : l'intérêt dans ces deux dimensions est donné aux compétences primaires (compréhension et expression orale) ;
2- Cognitive/émotionnelle : ces deux dimensions doivent être en interaction car c'est important d'intégrer « des éléments socioculturels dans l'apprentissage de la langue afin que les élèves soient capables d'utiliser la langue étrangère dans les situations de communication de la vie courante » (Neuner, 2003 :34).

La compétence de la communication interculturelle (CCI) qui représente un manque dans les manuels du FLE en Syrie, est aussi absente dans la formation des enseignants de FLE. L'importance d'intégrer cette compétence dans les manuels de langue étrangère et dans la formation des enseignants est due à :

1. La rencontre culturelle dans la salle de classe entre deux ou plusieurs langues et cultures ;
2. L'importance de la communication interculturelle comme une partie principale de toutes les langues.

Le Conseil de l'Europe travaille « à promouvoir la diversité linguistique et culturelle » (Aleksandrowicz-Pedich et al, 2005 :9) son but, c'est construire une identité européenne.

L'enseignant d'une langue étrangère n'est pas seulement porteur de performance linguistique et de communication verbale mais englobe la conscience interculturelle et les aptitudes interculturelles.

L'enseignant joue le rôle de médiateur entre plusieurs cultures. L'enseignant de langue française en Syrie, vu les manuels utilisés, ne joue pas ce rôle de médiateur entre plusieurs cultures, il représente à l'élève une communication verbale mais pas culturelle. Il représente la même culture syrienne mais en français.

« Le contenu des processus éducatifs est influencé aussi bien par les opinions des enseignants que par les programmes et manuels d'enseignement officiels » (Aleksandrowicz-Pedich et al, 2005 :9). Le rôle des enseignants et ce qu'ils pensent eux sur la communication interculturelle en classe de langue est important car leurs propres opinions influencent négativement ou positivement la manière dont ces idées sont passées en salle de classe. C'est préférable et utile de faire participer les enseignants à la construction des manuels de langue car ils sont en contact direct avec les élèves, ils comprennent leurs difficultés et la meilleure manière de faire passer cette langue étrangère à eux.

Une étude a été menée par le Centre européen pour les langues vivantes (CELV) sur l'importance des opinions des enseignants sur l'enseignement des langues en matière de compétence communicative interculturelle (CCI). Dans ce projet, des questionnaires sur la CCI ont été posés à : 1. Des enseignants d'anglais à Chypre, en Estonie, en Grèce, en Hongrie, en Islande, à Malte, au Pays-Bas, en Pologne, en Roumanie et en Slovénie. 2. Des enseignants de français à Chypre, en Estonie, en Islande, à Malte, en Pologne, en Roumanie et en Slovénie.Le résultat de cette recherche montre qu'aucun des enseignants participé n'a pas étudié la communication interculturelle de façon systématique.

Même si les enseignants parlent du manque de la CCI dans leurs cours à l'université, ils parlent d'un enseignement implicite de la compétence interculturelle (CI). Cette compétence c'était incluse implicitement dans leurs divers cours à l'université (le cas des enseignants d'anglais), comme les cours de la civilisation américaine et les cours avec les locuteurs de langue maternelle anglaise, dans des programmes d'échange.

Les enseignants d'anglais ont aperçu aussi la CI en contact avec des enseignants américains ou britanniques en suivant des cours donnés par ceux-ci. Ils ont remarqué la différence de mode de vie, tradition et manières.

Des enseignants estiment apprendre beaucoup sur la CI en contact avec des locuteurs natifs d'Angleterre ou des Etats-Unis. Mais pourquoi la CI n'est pas mettre en évidence par ces

enseignants ? Un enseignant polonais répond : « les enseignants d'anglais dont ce n'est pas la langue maternelle se sentent rarement assez qualifiés ou assurés pour s'embarquer dans la Communication Interculturelle » (Aleksandrowicz-Pedich et al, 2005 :14).

L'interculturel se réalise dans « les contacts entre la culture propre est celle de la langue cible » (Aleksandrowicz-Pedich et al, 2005 :14) L'importance de la communication interculturelle ne s'arrête pas seulement à la limite d'ouvrir les yeux sur un autre monde, faciliter la communication et éviter les malentendus entre des locuteurs étrangers avec des locuteurs natifs, mais aussi cela facilite la compréhension écrite ou orale entre les gens qui apprennent le français n'importe où dans le monde.

Les rencontres avec des gens d'autre culture peut selon cette recherche:

1 – Élargir la vision de la vie en général ;

2 – Contribuer à leur tolérance personnelle ;

3 – Ouvrir l'esprit à la diversité ;

4 – Voir lui-même d'un point de vue différent ;

5 – Devenir plus tolérant et débarrassé de préjugés.

Mais les rencontres culturelles peuvent aussi être conflictuelles, par exemple, un choque culturel peut se produire lors d'une discussion sur des repas avec viande du porc à des apprenants anglais musulmans.

La rencontre entre des gens de cultures différentes donne une « grande conscience de la diversité culturelle » (Aleksandrowicz-Pedich et al, 2005 :16). Les informations que l'enseignant possède sur la CI améliorent concrètement le style et les techniques d'enseignement des langues étrangères. Présenter la culture qui accompagne la langue étrangère « donne davantage d'assurance et aussi de crédibilité auprès des étudiants » (Aleksandrowicz-Pedich et al, 2005 :16).

Pour une bonne représentation de la culture d'une langue étrangère (la culture des natifs d'une langue étrangère) les enseignants « utilisent davantage de matériels authentiques tels que des coupures de journaux ou des émissions TV enregistrées, discutent des sujets en rapport avec la culture etc. » (Aleksandrowicz-Pedich et al, 2005 :17).

Dans ce projet sur l'intégration de la CCI dans la formation des enseignants, certains enseignants insistent à l'importance pour enseigner à parler couramment, alors que d'autres voient qu'il faut tolérer l'accent et qu'il faut comprendre les comportements non-verbaux (gestuelle).

1.2.3 L'importance de l'enseignement de la CCI

Quelle est l'importance d'enseigner la CCI en comparant avec les autres aspects de la langue (grammaire, lexique etc.) ? Certains enseignants pensent que la « CCI est plus importante que la

grammaire et le reste, tandis que d'autres y accordent une même ou moindre importance » (Aleksandrowicz-Pedich et al, 2005 :17). L'importance est donnée à la CCI mais son enseignement n'est pas systématique. On voit dans les réponses des enseignants que la CCI fait partie inséparable de la langue cible : « sans CCI, les étudiants seront incapables d'un processus de communication qui fait sens, malgré leur grammaire et leur vocabulaire » (Aleksandrowicz-Pedich et al, 2005 :18).

Pourquoi la CCI est-elle importante ? Selon Aleksandrowicz-Pedich et al (2005) la CCI sert à :

1. Aider à comprendre son propre contexte culturelle ;
2. Éviter les malentendus ;
3. Communiquer efficacement ;
4. Utiliser correctement la grammaire et le vocabulaire ;
5. Faciliter et décontracter l'apprentissage ;
6. Éviter des situations embarrassantes lors d'un voyage à l'étranger ;
7. Vivre dans un environnement multiculturel.

L'importance d'intégrer la CCI dans les leçons à l'école en classe de langue étrangère vient de l'importance même de la CCI, car une erreur grammaticale peut être facilement toléré, mais un malentendu passe très mal parfois et il est difficile à reprendre la discussion au normal car psychologiquement les malentendus touchent à la personne - mais pas les erreurs de prononciation et les fautes de la grammaire.

1.2.4 Comment aider les élèves à comprendre d'autres cultures

Dans ce projet, pour aider les étudiants à comprendre la culture des natifs de la langue étrangère, les enseignants font recours aux manuels et cherchent les sujets de portée culturelle. Ils travaillent dans le but de « fournir les informations textuelles nécessaires et de souligner les différentes manières dont des gens de différentes cultures perçoivent les choses » (Aleksandrowicz-Pedich et al, 2005 : 19).

Les manuels modernes, selon les auteurs, contiennent une variété de textes comprenant d'informations sociales et culturelles sur la langue cible ; malgré ça, les enseignants font recours à des matériels authentiques « les bandes vidéo, les émissions télévisées enregistrées, des articles de journaux et de revues, des films, etc. » (Aleksandrowicz-Pedich et al, 2005 :20)

Si possible, inviter un natif de cette langue étrangère reste un outil intéressant pour une représentation culturelle et sociale de la langue cible, mais ça reste sous condition de disponibilité. Les programmes d'échange avec le pays origine de cette langue cible est aussi utile. Un des moyens qui peut faciliter le contact culturel c'est la technologie moderne, comme Internet.

La connaissance que l'enseignant a de l'autre culture aide à expliquer aux élèves comment éviter les malentendus interculturels. Selon l'auteur, certains enseignants voient que parfois, les malentendus sont inévitables. C'est surtout quand « les gens et les cultures sont tellement différents » (Aleksandrowicz-Pedich et al, 2005 :21). Enseigner à éviter les malentendus hors du pays cible semble difficile pour les enseignants. Cette CCI offert aux élèves peut les enrichir personnellement et professionnellement.

1.2.5 Les aspects de la culture les plus importants dans l'enseignement d'une langue étrangère

Les réponses des enseignants dans cette recherche concernant les aspects de la culture qui accompagnent l'enseignement de la langue étrangère sont :

1. Les traditions et coutumes ;
2. L'histoire et la civilisation ;
3. La culture populaire, les mythes et légendes ;
4. Les stéréotypes ;
5. La religion ;
6. Les croyances (façon de penser et de réagir) ;
7. La théorie et la pratique de la démocratie et des droits individuels ;
8. La vie et la routine quotidienne, le mode de vie et les habitudes, notamment de personnes de l'âge des étudiants ;
9. L'aspect sociopolitique ;
10. L'art, la musique, le cinéma, la littérature et les festivals ;
11. La vie et la civilisation contemporaines ;
12. L'alimentation ;
13. Les règles et comportement sociaux, la politesse et les bonnes manières, les degrés de formalité ;
14. Le système éducatif.

Les raisons pour ces choix ne sont pas explicites. Cela peut, selon certains enseignants, aider à mieux comprendre le vocabulaire utilisé dans un texte ou rendre flexible la façon de penser et de réagir des apprenants en langue étrangère. D'autres enseignants soulignent que « la mondialisation exige une compréhension plus complète d'autres cultures» (Aleksandrowicz-Pedich et al, 2005 :23)

1.2.6 Les avantages potentiels de l'enseignement de la CI dans les langues étrangères

Les avantages pour mettre l'accent sur la CCI dans l'enseignement des langues étrangères sont nombreux, ils ne se limitent pas au dépassement du stéréotype ; apprendre une autre culture peut aussi enrichir sa propre culture. Selon les enseignants interrogés par Aleksandrowicz-Pedich et al (2005) ses avantages sont :

1. Acceptation et tolérance des différences et respect d'autrui ;
2. Tolérance dans tous les domaines et meilleur compréhension, une lutte contre les stéréotypes et les préjugés ;
3. Espoir de paix dans le monde pour une coexistence pacifique entre les pays ;
4. Apprendre à éviter les conflits potentiels ;
5. L'internationalisme ;
6. Permettre aux étudiants l'expérience de la découverte ;
7. Créer des sociétés ouvertes et tolérantes, élever une jeunesse sans préjugés. Certains enseignants insistent à mettre l'accent sur la CCI dans l'enseignement des langues étrangères pour approcher les gens des différents pays et cultures ;
8. Le besoin de la CCI dans les affaires et le tourisme ;
9. Préparer les apprenants à vivre, travailler et voyager dans d'autres pays ;
10. Reconnaissance de l'évolution de beaucoup de sociétés vers des communautés multiculturelles ;
11. Rendre les leçons plus intéressantes et amusantes ;
12. Motiver les élèves en proposant des activités de la vraie vie.

Intégrer la CCI et l'enseigner aux élèves améliore leur compétence de communication linguistique et culturelle. Au long terme « une bonne connaissance de différentes cultures aidera les apprenants à assumer avec succès des tâches de communication variées » (Aleksandrowicz-Pedich et al, 2005 :25).

Les activités d'intégration de la CI doivent selon certains enseignants passer par des situations authentiques car « c'est cette approche qui motive le plus les étudiants, car c'est un stimulant naturel à en apprendre toujours sur la culture qu'ils ont rencontrée et sur la langue qui leur donne accès à elle » (Aleksandrowicz-Pedich et al, 2005 :25).

Mais l'exagération peut donner des résultats négatifs. Un enseignant dit « un trop grand poids accordé à la CCI pourrait en fait élargir les fossés culturels ». (Aleksandrowicz-Pedich et al, 2005 :25)

1 .2.7 Les enseignants de français et la CCI

La majorité des enseignants de français dans ce projet ont affirmé une manque de connaissance et d'application de la CCI car :

- La CCI n'était pas intégrée dans leur formation ;
- À l'époque, on ne s'intéressait pas à la connaissance de la culture ;
- Mais les enseignants affirment recevoir des formations partielles sur la CCI intégrée dans différents programmes des pays différents, ces programmes sont :
    - Cours de littérature et de civilisation française ;
    - Cours de sociolinguistique ;
    - Cours de méthodologie ;
    - Cours sur les stéréotypes culturels ;
    - Activités consacrées à l'étude du comportement linguistique.

Des enseignants affirment qu'ils ont eu un contact avec la culture française grâce aux établissements français à l'étranger tels les centres culturels français ou l'Alliance Française.

Les enseignants essayent de montrer aux élèves que la différence est une source de richesse et « qu'aucune culture n'est supérieur ou inférieur aux autres » (Aleksandrowicz-Pedich et al, 2005 :25). C'est vrai que l'enseignant est chargé de transmettre la CCI aux élèves, mais le rôle des manuels est aussi important, les manuels avant les enseignants doivent contenir la CI et la transmettre aux élèves surtout dans les pays où les enseignants n'ont pas une liberté dans leur cours hors les manuels scolaires obligatoire, comme le cas en Syrie. L'enseignant ne peut pas enseigner que ce qui est présenté dans les manuels de langue.

Selon Aleksandrowicz-Pedich et al (2005 : 30) «certains enseignants considèrent que la CCI est et doit être l'élément dominant du processus d'enseignement, pour toute une série de raisons, dont la principale concorde avec l'objectif suprême du processus d'enseignement, à savoir d'apprendre à communiquer dans une langue étrangère toute communication impliquant forcément une dimension interculturelle ». Il y a toujours une dimension grammaticale et lexicale. La culture des gens natifs de la langue étrangère enseignée aux élèves fait partie de cette langue car cette langue est née avec ces gens précisément et elle est développée avec eux, ils ont la première histoire et la civilisation écrite en cette langue « la culture est un mode de vie et puisque la langue étrangère est une langue vivante, les étudiants doivent la vivre » (Aleksandrowicz-Pedich et al, 2005 :31) exprime un enseignant.

Comme on l'a toujours attiré l'attention sur la relation entre la motivation est la culture étrangère en classe de langue, cette relation est confirmée dans l'opinion des enseignants d'anglais

et de français dans cette recherche. Les enseignants d'anglais ont vu que la CCI motive les élèves à apprendre. Les enseignants de français ont confirmé eux aussi le rôle de la CCI dans l'enseignement de la langue étrangère pour motiver les élèves, un enseignant de français affirme ce rôle : « réalisant peu à peu que la CCI motivait davantage mes élèves j'ai commencé à augmenter les occasions spécifiques d'exploiter cette compétence » (Aleksandrowicz-Pedich et al, 2005 : 31). Donc, la représentation des éléments interculturels qui accompagnement une langue étrangère peut être une source de motivation : il ne faut pas la négliger. La discussion des cultures syrienne et française peut constituer une partie de toute leçon afin de motiver les élèves.

Comment profiter de la CCI dans l'enseignement d'une langue étrangère ? Selon les auteurs, il faut :

- Intégrer la CCI aux mêmes degrés que les autres contenus au processus didactique ;
- Insister et se concentrer sur des explications, discussions des différences ;
- Profiter de l'expérience de l'enseignant pour enseigner la CCI.

Les auteurs expriment l'importance « que la majorité des enseignants puissent suivre des cours de formation dans le pays étranger » (Aleksandrowicz-Pedich et al, 2005 :33). On croit que c'est l'idéal, mais cette idée ne paraît pas réalisable dans le contexte syrien pour des raisons financières et géopolitiques. Néanmoins, si tous les enseignants ne peuvent pas venir, certains groupes peuvent venir en France, se former et passer leur expérience pour les collègues à son retour. L'auteur propose « que les programmes officiels incluent la CCI parmi les objectifs d'apprentissage définis aux différents niveaux » (Aleksandrowicz-Pedich et al, 2005 :33).

1.2.8 Les manuels de LE et la CCI

Selon Skopinskaja (2005 :45) « les manuels utilisés pour l'enseignement des langues étrangères (LE) sont avant tout conçus en vu de faciliter l'apprentissage de la langue, mais ne peuvent pas se restreindre à cela, puisque l'apprentissage d'une langue est inséparable de son contexte culturel »

Selon Patrick Moran (2001, cité par Skopinskaja, 2005), les façons dont la culture étrangère du pays de la langue étrangère se manifestent dans les manuels de LE sont :

1 – savoir quoi : être au courant d'information culturelles de la culture cible ;

2 – savoirs comment : connaître les pratiques culturelles dans la vie quotidienne dans la culture cible ;

3 – Savoir pourquoi : comprendre les perspectives culturelle fondamentales : croyances, valeurs et attitudes ;

4 – Savoir quoi l'on est : les élèves doivent comprendre leur propre culture afin de comprendre la culture étrangère cible.

Les manuels de FLE en Syrie sont des manuels locaux. Ces manuels sont faits par des auteurs dont le français n'est pas leur langue maternelle. Skopinskaja (2005 :49) parlant des manuels locaux faits par de non-natifs de la langue cible affirme : « ces matériels sont rigoureusement conformes aux exigences du programme d'enseignement national et sont officiellement agrées par le ministère de l'éducation du pays en question »

Ces manuels locaux ont tendance selon Skopinskaja (2005) à introduire la perspective locale dans l'enseignement de LE ; et à encourager chez les élèves la prise en compte de leur propre identité culturelle.

Selon Skopinskaja (2005 :63) :

> les élèves doivent réaliser que des cultures différentes constituent des cadres culturels différents. A travers le processus de comparaison et de mise en regard, les apprenants accéderont à une façon plus diversifiée de voir le monde et à une meilleure compréhension de leur propre culture. Ils deviendront des apprenants de la culture, moins ethnocentriques et avec une vision culturelle plus relative. De toute évidence, les enseignants de LE jugeront utile de se pencher sur les pratiques interculturelles dans leur contexte d'enseignement.

1.2.9 Comment enseigner une culture étrangère

Selon Gautheron-Boutchatsk et al (2003), la salle de classe de langue/ culture étrangère est un lieu où la médiation est nécessaire et l'enseignant est un médiateur car :

1 – l'enseignant transmet le sens à celui qui n'y a pas accès.

2 – le contenu de l'enseignement conduit à une confrontation de langue/culture différente.

3 – l'enseignant doit ranger les malentendus entre les cultures différentes.

« L'enseignant-médiateur a donc à établir des liens entre les différences tant culturelles que linguistiques et les rendre accessibles, acceptables » (Gautheron-Boutchatsky et al ,2003 :45).

Le système culturel « est un ensemble cohérent de catégories identitaires qui rend le monde intelligible. Dans cet agencement propre à chaque culture, chacun doit recevoir une place et une seule : cela signifie que personne ne peut être à toutes les places à la fois, ni être exclu de l'ensemble » (Gautheron-Boutchatsk et al ,2003 :47).

Selon Barthélémy, la didactique du FLE commence à s'intéresser beaucoup à la question de la formation à l'interculturel pour des raisons pas purement didactiques : les entreprises ont bien compris que la seule maîtrise de codes linguistiques ne suffisait pas et que la connaissance réciproque des cultures favoriserait les échanges commerciaux » (Barthélemy, 2007 : 138). Selon Barthélémy, le gouvernement américain a chargé E.T. Hall d'une mission importante pour favoriser les liens commerciaux avec l'étranger, cette mission était de réaliser une étude sur les comportements des chefs d'entreprises étrangers. Selon E.T. Hall (d'après Barthélemy, 2007) il est nécessaire de comprendre la culture de l'autre et connaître ses valeurs pour :

1 – Faciliter les échanges ;

2 – Reconnaître l'autre ;

3 – Établir un respect réciproque.

Pour Barthélémy, l'interculturel facilite la communication. L'importance de la découverte de la culture du pays de la langue étrangère permet à penser profondément à sa propre culture ainsi que penser profondément à son identité par rapport à celle des autres.

Chaque société a ses propres cultures « générationnelle, médiatique, sexuelle, politique, régional » (Barthélemy, 2007 : 139). Barthélémy insiste à enseigner cette compétence interculturelle dans la classe de langue étrangère à tout prix même en passant par la langue maternelle « la dimension interculturelle doit faire partie des enseignements dans les classes de langues. Elle n'est pas innée, et se construit « se fabrique » (Barthélemy, 2007 : 140).

Lussier (2006), met aussi l'accent sur l'importance de la culture du pays de la langue étrangère enseignée. Selon cette auteure, les enseignants de français aux non-francophones doivent :

1 – aider les apprenants à développer de l'empathie envers la langue de l'Autre ;

2 – amener les apprenants à déceler les éléments culturels, dans les interactions les discours des individus, qui peuvent influencer leur vision de l'autre ;

3 – créer des situations d'apprentissage permettant aux élèves d'interagir socialement dans des situations qui dépassent les stéréotypes et les éléments folkloriques ;

4 – faire apprendre aux élèves la médiation culturelle, afin qu'ils puissent agir positivement dans des situations pouvant générer de l'incompréhension ou des tensions.

Selon Luissier (2006 :115) « l'enseignant de français, langue seconde ou étrangère, doit se rappeler que tout texte écrit ou oral exploité en salle de classe est porteur de sens culturel ».

On a vu le rôle que la CCI peut jouer dans la classe de LE. Zarate dans son livre *Enseigner une culture étrangère* : « souhaite contribuer à la constitution de la didactique des cultures à l'instar de la didactique des langues » (Zarate, 1986 : 7).

Zarate (1986) refuse le postulat qui dit qu'il faut donner à l'étranger la même compétence culturelle que celle du natif. La raison principale pour ce postulat pour Zarate, c'est que l'apprentissage de la culture maternelle et étrangère est de nature différente car l'appartenance à une culture impose une représentation du monde. La représentation du monde est différente pour un étranger et pour un natif. Zarate insiste à cette différence de la représentation du monde qui peut être bien semblable pour des gens qui vivent dans une même zone géographique et partagent les mêmes modes de vie par exemple les Français et les Italiens, même si la représentation du monde pour eux n'est pas identiques mais reste bien plus proche que la représentation du monde pour un Syrien qui habite dans une autre zone géographique et parle une langue qui ne partage pas les mêmes racines avec le français.

1.2. 10 Les relations sociales et la culture

Pour Zarate (1986), l'appartenance culturelle se fait par les relations sociales : la méconnaissance qui a l'élève des relations sociales du natif, son milieu, doit motiver l'élève étranger à l'apprentissage culturel.

Zarate (1986 : 23) parle de la frontière culturelle qui est le « partage allusif entre une communauté familiale, régionale, nationale, etc». Pour l'auteure, les frontières culturelles ne sont pas seulement les frontières géographiques ou les frontières entre les nations mais même au sein de la même communauté on peut remarquer des frontières culturelles.

Pour un individu, les savoirs culturels qu'il a, semblent innés face à une culture étrangère. Il n'est pas vierge de tout savoir culturel lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, mais il dispose d'outils conceptuels en fonction de son système culturel d'origine. Selon Zarate (1986), la compétence culturelle du natif est différente de celle de l'étranger. Dans un premier contact, chaque communauté essaye d'exclure les comportements de l'autre et les défavoriser aux yeux des membres de leur propre communauté. De cette affirmation de la part de Zarate on repère que :

1 – Exclure la culture étrangère complètement n'aide pas les membres d'une communauté « les élèves » à construire leur identité communautaire et national. Présenter la culture étrangère comme ennemi en montrant seulement ce qui est différent rend les élèves et toute une société enfermée.

2 – Présenter la culture étrangère comme digne et pas inférieure de la culture maternelle ou d'origine rend les membres d'une communauté plus ouverts et aide à construire un monde mondialisé.

La compétence culturelle du natif consiste selon Zarate(1986) à la mise en rapport de ces savoirs antérieurs avec le vécu immédiat. Donc ce qui compte ce n'est pas l'addition de savoir qui construit une compétence culturelle chez le natif mais c'est « la familiarité avec un nombre réduit de connaissance » (Zarate, 1986 : 81). L'étranger se trouve confronté à une lacune aberrante mais ce n'est pas le cas du natif.

Selon Zarate, l'organisation du monde est liée aux problèmes d'identité. Les malentendus viennent du classement : noir, blanc, directeur, contremaîtres, ouvriers, etc. L'expression « dialogue des cultures » exige une relation non conflictuelle entre les cultures différentes.

Les élèves face à une culture étrangère, se trouvent dans une situation qui pose la question de l'identité nationale et personnelle.

La relation entre deux cultures, une maternelle et la deuxième étrangère, en salle de classe doit être mise en pratique, c'est dans le sens de sensibiliser les élèves à la variété de contacts possibles avec la culture étrangère, dans ce cas les élèves auront la chance d'établir « une relation originale et personnelle avec la réalité étrangère. Si la démarche et les documents utilisés dans la classe encouragent cette prise de conscience, le processus d'acculturation et de déculturation vis-à-vis de la culture étrangère peuvent d'avantage être maîtrisés » (Zarate, 1986 : 38).

Selon Zarate (1986), quand on a deux cultures en salle de classe, on a aussi une réflexion sur l'identité. Construire l'identité personnelle ou nationale des élèves ne se fait pas en s'éloignant de toutes les autres cultures, les autres nations, les autres modes de vie et les autres modes de voir le monde.

Zarate (1986) insiste sur l'intégration de la culture étrangère dans les manuels de FLE, car pour elle :

> dans certains contextes scolaires, la réflexion sur l'identité nationale des élèves investit la classe de langue lorsque l'institution scolaire estime qu'elle doit prendre en charge une définition du rapport entre culture nationale et culture étrangère. Cette option éducative est repérable lorsque les personnages mis en scène dans les documents sont majoritairement de la même nationalité que les élèves. Le séjour à l'étranger, fiction souvent utilisée dans les manuels, met dans ce cas en scène des Français en visite dans le pays d'enseignement. Le pays est ainsi implicitement valorisé comme pôle d'attraction du flux touristique. Cas extrême, ces manuels qui ne font que décrire en français la réalité nationale des élèves – en mentionnant les institutions politiques, les réalisations technologiques ou culturelles les plus prestigieuses, etc – c'est l'un des cas où, dans le domaine culturel, le politique prend le pas sur le pédagogique. Si les options les plus

> extrêmes ont le mérite d'être explicites, on ne peut que remarquer que toute mesure de « protectionnisme culturel » s'accompagne d'un égal souci de fermeture à la culture étrangère. (Zarate, 1986 : 32).

1.2.11 Quelles représentations du temps et de l'espace de la culture étrangère

Pour Zarate (1986) les représentations du temps et de l'espace de la culture étrangère doivent se reporter à l'enseignement de l'histoire de la culture étrangère ou du pays natif de la langue étrangère. Zarate distingue deux types d'histoire : **l'histoire évènementielle** et **la nouvelle histoire**. L'histoire évènementielle se base sur les évènements politiques et institutionnels du passé alors ce sont les hommes illustres qui font l'histoire. La nouvelle histoire s'intéresse à l'ensemble de la société. Cette histoire cherche à une lecture du passé en décrivant les structures familiales (structures de parenté, histoire de la femme etc.). C'est parler de « la vie du travail, la famille, les âges de la vie, l'éducation, le sexe, la mort » (Arrès, 1978, cité par Zarate, 1986). Zarate estime et valorise l'enseignement de la nouvelle histoire et invite à ne pas confondre l'Histoire et histoire de la nation qui serte à construire un sentiment patriotique. Selon Zarate « l'histoire nationale en général contribue à forger le sentiment d'une unité nationale, mais on peut l'écrire différemment et autrement dans les manuels scolaires de langue étrangère (FLE, par exemple), la mémoire nationale peut se montrer dans les pratiques quotidiennes comme « les noms des rues, le statuaire publique, les billets de banque, les timbres illustrés d'un thème ou d'un personnage célèbre, les musées, la bibliothèque nationale… » (Zarate, 1986 : 50).

Parler positivement de la France démocratique dans les manuels de FLE en Syrie, en montrant les valeurs de la Révolution Française doit passer sans provoquer chez les élèves un sentiment contre la France en tant qu'ennemi qui a occupé les territoires syriens en 1920, mais il faut dans les manuels surtout montrer l'histoire positive des relations bilatérales entre les deux pays « cette mise en perspective des regards portés sur l'histoire nationale de l'un et l'autre pays peut aider à désamorcer un débat qui ne serait que polémique lorsqu'il s'agit de mettre en relation des situations historiques où la France et le pays de l'élève se sont trouvé en conflit » (Zarate : 1986 : 56).

1.2.12 Les stéréotypes

Le stéréotype selon Zarate (1986 : 63) est « un ensemble de traits censés caractériser ou typifier un groupe, dans son aspect physique et mental et dans son comportement. Cet aspect s'éloigne de la « réalité » en la restreignant, en la tronquant et en la déformant ». C'est la relation de l'individu avec son espace culturel dans sa communauté qui détermine l'image des cultures et des ailleurs auxquels il n'appartient pas. Selon Zarate (1986) un stéréotype est composé de :

1 – La simplification : le stéréotype est une simplification de la réalité qui exige un choix limité d'éléments spécifiques, d'omissions conscientes et de simple oublie ;

2 – La généralisation : on simplifie la réalité et on la généralise (les Français sont romantiques. Les arabes sont des sultans avec beaucoup de femmes tout autour) ;

Selon Bardin (1980, cité par Zarate, 1986), le stéréotype correspond à une mesure d'économie dans la perception de la réalité. Le fonctionnement de la représentation stéréotypée de l'étranger est analysé selon trois mécanismes selon Zarate (1986):

1 – Une opération de simplification et de généralisation qui conduit à reproduire la spécificité d'un groupe culturel ou d'un pays ;

2 – Une opération de qualification qui consiste à décrire un groupe culturel ou un pays selon un nombre fermé d'attributs ;

3 – Une opération de catégorisation qui signale les particularités symboliques propres au référent décrit sans s'appuyer sur la matérialité effective de ces différences.

Combattre les stéréotypes dans les manuels du FLE en Syrie passe alors par une représentation qui reflète la réalité de la société française, en représentant aux élèves autre réalité que « les Français sont tous blonds ». « Pour éviter les écureuils d'une description des faits culturels qui réifie et folklorise, il convient d'y intégrer les représentations que les membres d'une communauté ont d'eux même et des autres » (Zarate, 1986 : 66).

Pour Auger (2003 :29), les stéréotypes rendent difficile l'acquisition d'une compétence culturelle car les stéréotypes représentent « un catalogue d'éléments folklorisants sur la langue-culture cible ». Il faut distinguer entre stéréotype et une simple représentation de la France. Selon Auger, le stéréotype se caractérise par deux aspects :

1 – Il évoque l'idée de reproduction, de circulation d'un même élément.

2 – Il est associé à un préjugé qui n'a pas de valeur positive ou négative mais qu'il a évolué vers le sens d'un jugement défavorable porté d'avance.

Mais pourquoi les stéréotypes ? Selon Auger (2003 : 29), avec les stéréotypes « l'individu peut s'identifier à son groupe de référence et se distinguer des autres groupes. Il s'agit donc de se rassurer tout en opérant une pensée à l'économie ».

Ce qui est dangereux dans les stéréotypes selon Auger c'est qu'ils :

1 – Ne laissent pas la place à la réflexion ;

2 – Donnent l'idée que les choses sont fixées pour toujours ;

3 – Caractérisent intrinsèquement le pays, les gens, la langue.

Donc, le stéréotype n'est pas neutre, il est soit positif, soit négatif. Selon Auger, il faut reconnaître les stéréotypes, les classer, les observer et les expliquer aux élèves. Le rôle de l'enseignant est de discuter ces stéréotypes avec ses élèves même s'ils ne font pas l'objet principal de son cours.

Les manuels, pour ne pas stéréotyper une population, doivent selon Auger(2003), avoir recours à utiliser le nom du pays, et le pronom on : La France mange …

1.2.13 Quels documents enseigner

– l'authenticité

Pour Zarate (1986), l'authenticité est une convention dans les manuels scolaires. En confrontant l'authenticité et la réalité dans les manuels scolaires, on met les élèves face à une motivation vivante et vraie car cela fait partie des choses vraisemblablement existées :

> Les documents authentiques font entrer en trombe le réel dans la classe. Des objets, des discours empruntés directement à la culture étrangère viennent témoigner du quotidien d'une culture. Enquêtes, sondages, interviews, bulletins météorologiques (plus largement émission radiophoniques), petites annonces, faire-part de mariage, de décès, chansons, pages publicitaires sont extraits des médias écrits et parlés. Formulaires administratifs, catalogue de vente par correspondance largement diffusés auprès du public français, entrent dans les manuels de français langue étrangère » (Zarate, 1986 : 76).

L'utilisation des documents authentiques dans la classe de langue a un double intérêt selon Zarate (1986) : l'élève se trouve confronté aux mêmes objets culturels que le natif ; et la mise en scène des faits culturels gagne en véracité et en crédibilité.

Les documents authentiques mettent l'élève en relation directe avec la culture du natif, donc l'élève profite de ces documents pour avoir un accès à la CCI. Les documents authentiques donnent accès à la culture étrangère, la même que le natif ; et motivent les élèves.

Selon Zarate (1986) la fiction d'une relation directe à la culture étrangère est en effet motivante, car l'élève partage d'une certaine façon le statut du natif en étant confronté aux mêmes documents que lui. Dans la classe, l'élève est invité à faire « comme s'il était natif », et « comme s'il se trouvait en France ».

Dans les manuels, il faut un enseignement utile qui sert à la vie quotidienne de l'élève. Quelques sujets qui font partie de la culture étrangère : « le comportement sexuel » par exemple, peut être exclu si enseigné explicitement en Syrie. Cette notion doit être passée aux élèves implicitement, sans provoquer des choques, selon Zarate (1986). Les principes d'une éducation peuvent être explicitement intégrés au programme scolaire ou au contraire en être rigoureusement

exclus. L'auteure explique que les pratiques autorisées au tabou varient également d'une culture à l'autre, d'une époque à l'autre.

Les usages du corps dans les manuels syriens du FLE sont limités et contrôlés par les traditions et la religion. La séparation des deux sexes à l'école après la fin de l'enseignement primaire rend cette affaire d'éducation sexuelle implicite ou explicite plus difficile au niveau de la relation entre les deux sexes à cause de la distance prise obligatoirement vu le système de l'éducation.

Les documents choisis dans les manuels doivent être contextualisés selon Zarate (1986 :110): « plus un document est contextualisé, plus la réflexion personnelle de l'élève est sollicité ». Les documents doivent porter une date, indiquer les sources, les méthodes de sondage etc. la contextualisation des documents aide à intégrer les faits culturels correctement dans leur contexte et ne pas les imposer de l'extérieur arbitrairement.

Dans la salle de classe d'une langue étrangère comme le FLE, les documents doivent représenter des thèmes en insistant sur apprendre l'essentiel sur ces sujets (la femme, la chanson française etc.) et éviter une présentation panoramique et généralisant des faits culturels.

Trois affirmations fondamentales d'une démarche en FLE sont à démontrer selon Zarate (1986) :

1 – Ceci est français ;

2 – Ceci est étranger ;

3 – Ceci est important.

Parler de la France et des Français dans les manuels dans un contexte scolaire français sert à un discours nationaliste mais pas culturel. Parler de la France et des Français dans les manuels du FLE en Syrie a un effet culturel qui donne à l'élève une vision sur les pratiques culturelles des Français.

Le passage d'une culture à une autre exige une explication des deux systèmes d'interprétation différents. Cette relation entre la culture maternelle et la culture étrangère exige d'après Zarate (1986) un travail spécifique, car de ce passage entre les deux cultures naissent les malentendus. L'interprétation du fromage pour un Français et un Syrien est différente. Pour un Syrien, on mange le fromage le matin avec du thé comme un petit déjeuner. Par contre, pour un Français, le fromage est lié à la pomme de terre, à la salade, aux pates, au vin, au beurre, au pain…

Ce qui peut faciliter l'appropriation d'une culture étrangère est le contact avec les natifs de la langue étrangère enseignée. Selon Zarate (1986), l'expérience personnelle des élèves qui peut aider à mettre en perspective tel ou tel fait culturel est basée sur un contact avec le pays natal de cette langue, ces élèves sont qui :

-ont déjà abordé l'étude d'une autre langue et qui ont donc une expérience scolaire d'une autre culture étrangère ;

-ont bénéficié d'un contact à l'étranger à travers une relation (camarade d'une autre nationalité, d'une classe sociale différente, parents vivant à l'étranger) ;

-ont bénéficié d'un contact à l'étranger à travers une relation de groupe (séjour linguistique, correspondance scolaire). C'est pratique de noter que pour les Syriens, les autres pays du monde arabe font vraiment partie de l'étranger.

Dans son article *Une nouvelle manière de classer les débutants*, Denise Delacroix (1989) insiste sur l'importance des exercices de civilisation dans la classe de langue étrangère afin de révéler chez les élèves « leurs hétérostéréotypes (sur leur pays) et leurs hétérostéréotypes sur la CE afin de les sensibiliser à la relativité interculturelle » (Delacroix 1989 :19).

Il faut selon Delacroix (1989) adapter des stratégies d'enseignement qui modulent l'approche linguistique en fonction de l'approche culturelle, pour les élèves débutants, tels nos élèves de 7ème classe. Elle propose un recours à la langue maternelle si la progression-culturelle est freinée par l'obstacle linguistique chez les débutants. Une telle stratégie vise à élaborer chez l'apprenant « une compétence de communication qui intègre autant une dimension linguistique que culturelle » (Delacroix 1989 : 19) ce qu'on peut appeler une compétence de communication linguistique et culturelle (CCLC).

1.2.14 L'exercice de civilisation

Selon Zarate (1989 :20), dans un article intitulé *Qu'est-ce qu'un exercice de civilisation*, affirme : « un exercice de civilisation apprend à communiquer avec l'autre et analyser la différence culturelle ».

Pour concrétiser un exercice de civilisation, il faut bien formuler « les objectifs propres à la découverte scolaire d'une culture étrangère » (Zarate, 1989 :20)

Mais dans un apprentissage strictement linguistique, les objectifs culturels ne font pas partie même d'un exercice de civilisation. La description de la culture étrangère du pays de la langue étrangère enseignée peut passer par :

-Les documents publicitaires ;

-Les documents de presse ;

-Les documents historiques ;

-Les cartes géographiques ;

-Les photos commercialisées ;

-Les photos d'amateur ;

-Le portrait des personnes publiques ;

-Des cartes postales touristiques ;

-Des photos de mariage ;

Etc.

Selon Zarate les exercices de civilisation doivent offrir à l'élève la possibilité de :

1. Savoir situer socialement une opinion donnée. « L'exercice de civilisation invite à partir d'un éventail diversifié de points de vue donnés sur un même objet, à retrouver les éventuelles redondances ou contradictions de ces discours, à reconstruire les systèmes de valeurs à partir desquels ils sont produits, à mesurer la distance qui sépare ceux qui les produisent » (Zarate, 1989 : 21)
2. Savoir mesurer le degré d'exception ou de conformité sociale d'une pratique culturelle : la CC d'un étranger n'est pas seulement connaître les règles d'une pratique culturelle donnée, mais aussi repérer la marge de tolérance qui accompagne leur application et connaître à quelles conditions une norme sociale peut être détournée, transgressée ou redéfinie.
3. Savoir décrire sa culture à quelqu'un qui ne la partage pas. Selon Zarate(1989 : 21) « la CC est cette capacité de mettre en œuvre un système explicatif adapté à un interlocuteur donné ». L'Internet n'a pas le même sens pour un Français et pour un Syrien ; pour un Syrien l'Internet est pour discuter avec les amis, chercher des informations, mais pas pour réserver un billet de train par exemple ou un billet d'avion. Le train ne représente pas la même chose non plus.
4. Savoir repérer des malentendus culturels. Dans ce cas, l'enseignant est invité à analyser les dysfonctionnements dans l'interprétation d'une culture étrangère. Comme il y a l'erreur grammaticale, il y a aussi l'erreur culturelle. Le rôle de l'exercice de civilisation est de mesurer la gravité d'une erreur et à quels degrés elle peut être pardonnée ou non. L'erreur maximale sera, selon Zarate, la violation d'un tabou.

Il faut noter que les mêmes images venant d'un pays représentant les vêtements, l'alimentation, peuvent être accueillies d'une façon différente d'un pays à un autre vu aux « différences culturelles des […] contextes nationaux » (Auger, 2003 :44). Selon (Auger, 2003) Même dans des pays de la même aire géographique, comme l'exemple de quatre pays européens (Autriche, France, Grèce, Pays-Bas) les mêmes images ont donné des interprétations différentes.

1.2.15 Comment évaluer la connaissance des savoirs culturels ?

Selon Byram (2003), le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues a bien pris en conscience la compétence interculturelle mais il a laissé à côté l'évaluation et les niveaux de

compétence interculturelle. Selon l'auteur, le portfolio européen des langues (PEL) lui aussi a négligé l'évaluation de compétence interculturelle. Selon l'auteur le portfolio a pour but « d'aider les apprenants à décrire et à réfléchir à leur apprentissage des langues et à leur expérience interculturelle significatifs, mais la notion d'évaluation du niveau de compétence interculturelle est absente » (Byram, 2003 : 13).

Petitjean (1984, cité par Zarate, 1989) explique que la notion d'évaluer, c'est apprécier le degré de réussite d'un apprentissage en se rapportant à une norme fixée au préalable, en instaurant la possibilité d'une comparaison des performances d'un apprenant à l'autre, au sein d'un même niveau d'enseignement. Mais la question c'est comment mesurer la CCI en langue étrangère ? Deux réponses sont possibles à cette question selon Zarate (1986) :

1 – L'évaluation de la connaissance de savoir culturels est de nature facile à mesurer car les connaissances de savoir culturels représentent une description quantifiée de la réalité étrangère comme par exemple : quelle est la date à laquelle un évènement donné s'est produit ; quelles sont les activités pour lesquelles un personnage donné est célèbre. Ce type d'évaluation est limité.

2 - L'évaluation formative qui intervient pendant l'apprentissage.

1.2.16 La compétence partielle et la motivation

Matthey (2005) propose de développer des compétences partielles chez les élèves. Ce thème de « compétence partielle » est défini par Slodzian (1997, cité par Matthey, 2005 :51) « il faut dire et montrer qu'un enseignement des langues axé sur l'acquisition de compétences partielles, fondé sur les besoins de l'apprenant est à la fois nécessaire et applicable. Cette position rompt évidemment avec la conception monothéique de l'apprentissage des tenants du tout ou rien ».

Selon Matthey (2005 :151), en valorisant le concept des compétences partielles dans l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères « implicitement, on valorise le bricolage communicatif et on table sur l'existence d'un niveau minimal permettant d'entretenir la motivation pour l'apprentissage des langues tout au long de la vie »

Si la culture française accompagne le FLE en Syrie, elle peut faire une partie de ces compétences partielles qui peuvent motiver l'apprenant syrien à apprendre le FLE.

2 ANALYSE DU MANUEL DE 7eme CLASSE SECONDAIRE EN SYRIE

Comme on l'a déjà signalé au début de notre recherche, les élèves syriens bénéficient d'un premier contact avec la langue française en classe de septième (première classe dans l'enseignement secondaire). Les élèves scolarisés dans cette classe de 7ème ont entre 12 et 13 ans. Le français est devenu obligatoire à l'école en Syrie en 2003 ; il représente une deuxième langue étrangère après l'anglais. L'enseignement de cette langue commence en 7ème secondaire et va jusqu'à la fin des études universitaires. Le choix d'analyser le manuel de septième classe et pas un autre manuel vient de l'importance de ce manuel qui peut être utilisé comme une source de motivation en provoquant chez les élèves une motivation intrinsèque et une influence sur leur apprentissage du français tout au long de la vie ; car le premier pas influence l'apprentissage au niveau psychologique vers un apprentissage positif qui s'appuie sur le désir d'apprendre ou une motivation négative qui peut venir du besoin de réussite scolaire ou de la satisfaction d'un besoin professionnel et familial. Par l'absence de la motivation culturelle, ce manuel ne représente que le côté linguistique et néglige la culture française. La méthodologie d'analyse se base sur l'observation et la critique des illustrations et des textes présents dans ce manuel. Cette analyse est organisée par thèmes selon lesquels les indices de l'identité de la culture nationale syrienne et la culture française étrangère sont repérés. On explique et on justifie la présence ou l'absence de ces indices. Cette partie d'analyse se termine par une discussion sur quelques phénomènes qui ont été fortement ressentis dans ce manuel. Dans ce travail, on a donc choisi d'opter pour la *méthode analytique* qui, selon Guidère (2003 : 63) « est une opération intellectuelle qui consiste à décomposer une œuvre ou un texte en ses éléments essentiels afin d'en saisir les rapports et de donner un schéma général de l'ensemble ».

Une grande partie de cette analyse s'appuie sur une liste proposée par Byram (1994, cité par Skopinskaja, 2005 : 52-53). Cette liste cherche à mesurer la manière dont le manuel met en relief les domaines suivants :

- Identité sociale et groupes sociaux : classe sociale, identité régionale, etc. ;
- Interaction sociale à des niveaux plus au moins formels ;
- Croyance et comportement : train-train quotidien, morale, croyances religieuses ;
- Institutions sociopolitiques : institutions gouvernementales, santé publique, ordre public, etc..;
- Socialisation et cycle de vie : familles, écoles, emploi, religion, etc.;
- Histoire nationale ;
- Géographie nationale ;
- Patrimoine culturel national ;
- Stéréotype et identité nationale.

Cette liste synthétise le manuel du point de vue de son contenu interculturel. Dans le cas de notre manuel de FLE, on va analyser la présence de la culture nationale (syrienne) et la culture

étrangère (française) afin d'observer à quel point ce manuel s'appuie sur la culture française pour en faire une source de motivation dans la salle de classe.

Pour commencer l'analyse qualitative de ce document, on aborde la question de l'authenticité.

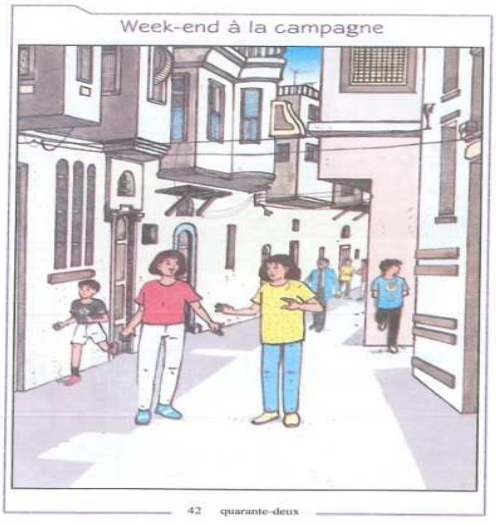
2.1 L'authenticité

Dans ce manuel, toutes les situations de communication ainsi que les illustrations présentées ne sont pas authentiques. Les dialogues et les textes sont tous inauthentiques. Les illustrations représentent la société syrienne en négligeant la France et les Français. Aucune publicité quand bien même stéréotypée de la France n'est utilisée dans ce manuel. Aucune photo représentant un lieu ou une personnalité française connue n'est présentée aux élèves. Les illustrations utilisées ne constituent pas un sujet susceptible d'attirer l'attention des élèves de cet âge, on remarque effectivement une absence de célébrités et d'articles sportifs.

Concernant les illustrations dans ce manuel, elles sont signées en arabe par l'illustrateur Nabil KILOU.

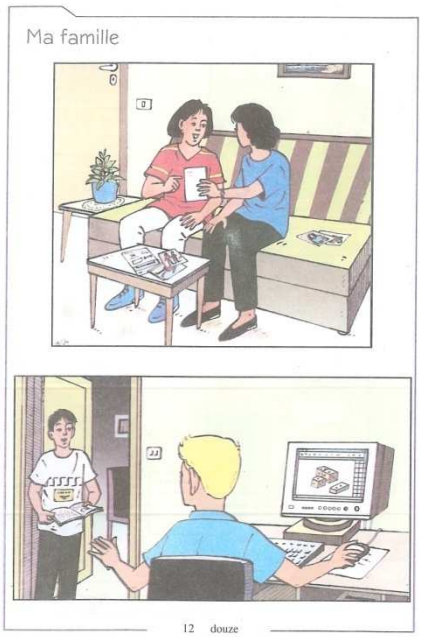


Dans ces deux illustrations, on remarque la non-authenticité. On signale le nom de l'illustrateur Nabil KILOU écrit en arabe (نبيل كيلو)dans l'illustration à gauche. Cette signature est présente dans la majorité des illustrations.



2.2 L'inspiration par les illustrations

Pas seulement non authentiques mais aussi non expressives : les illustrations de ce manuel donnent rarement une idée du sujet dont on parle dans le texte ou la cassette. L'élève ne peut pas repérer le thème de son cours sans que l'enseignant lui explique « de quoi on parle ». Le rôle des illustrations dans ce manuel est non significatif car l'image qu'elles représentent est non porteuse de sens pour les élèves, et pour n'importe quelle personne, même pour l'enseignant, si ces illustrations ne sont pas accompagnées du sujet et du titre de la leçon :





Ces deux illustrations comme toutes celles de ce manuel d'ailleurs, ne permettent pas d'anticiper et ainsi d'avoir une idée du titre de la leçon. On peut penser dans la première illustration que dans le dessin en bas on parle de l'ordinateur. Pour le dessin en haut, on ne peut jamais savoir de quoi on parle sans voir le titre ''Ma famille''. Cette remarque est valable pour la deuxième illustration et pour presque toutes les illustrations dans ce manuel. Donc, ces illustrations peuvent même donner une fausse représentation du titre, ce qui n'aide pas à bien motiver l'imagination de l'élève, car tout simplement il peut s'agir d'une représentation trompeuse liée à l'ambigüité de ces illustrations - qui ont comme but d'aider à créer un lien entre le visuel et l'écoute pour une meilleure représentation du titre de la leçon. Les illustrations non-authentiques dans ce manuel n'aident pas à provoquer la motivation chez les élèves. Il s'agit de représentations qui s'éloignent fortement de la réalité et qui représentent un monde mal dessiné qui n'éveille pas la curiosité de l'élève.

2.3 L'illustration et la difficulté d'identification des personnages

Dans les illustrations de ce manuel, il est difficile de dire quels sont vraiment les dessins qui correspondent aux personnages des dialogues. C'est plus évident quand dans le dialogue, il n'y a qu'un garçon et une fille et dans l'illustration qui accompagne, il n'y a que deux personnages dessinés : un garçon et une fille. Le problème c'est quand il y plusieurs filles ou garçons ou quand les personnages sont du même sexe. Comme dans l'exemple de cette page tirée du manuel : c'est qui Julie ? Et c'est qui Maya ? Les élèves ne peuvent pas s'attacher à ces personnages virtuels.



Page 26
Un repas syrien

Mme Mansi : À table les enfants !
Julie : Hum ... ça sent bon!
Maya : Je prends du taboulé, j'adore ça.
Julie : Moi aussi.
Lucien : Et moi, du chiche-kebab.

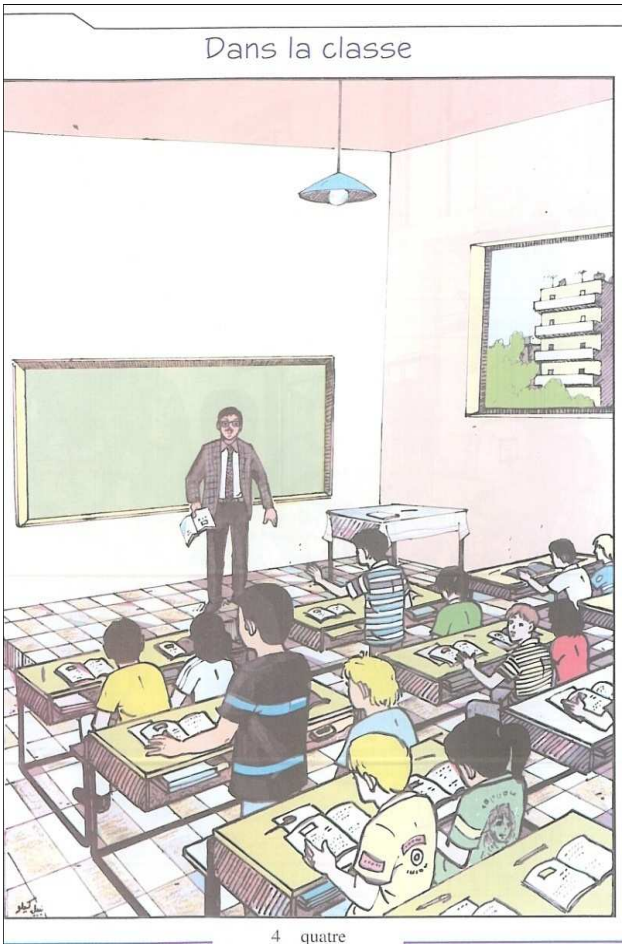
Plus que non expressive, au niveau de la représentation du titre, ces illustrations représentent les personnages avec une grande **ambigüité** : dans la majorité des illustrations, le visage d'un ou plusieurs personnages n'est pas visible pour les élèves, ce qui rend très difficile la perception du schéma actantiel de la communication, surtout dans le cas où il y a plusieurs personnages dans l'illustration. On remarque qu'il y a une difficulté à attribuer les noms à ces personnages. Par exemple, dans l'illustration de cette page, le dialogue comme l'illustration parlent de 4 personnages, mais c'est trop difficile de savoir qui sont les personnages qui représentent Julie et Maya, en sachant qu'on peut distinguer Lucien car on voit son visage de garçon, et Mme Mansi car elle est un peu grande, plus âgée que les autres membres de cette famille et sert le repas, selon la tradition syrienne, elle peut être la maman des enfants.

Une autre stratégie utilisée dans une illustration pour identifier les personnages est celle représentée dans l'illustration suivante :



Dans cette illustration, on voit que pour identifier Fadi et Karim, l'illustrateur a collé le prénom Fadi sur le cartable d'un des deux personnages.

Page 2
La rentrée
Karim : Salut, tu t'appelles comment ?
Fadi : Fadi, et toi ?
Karim : Moi, je m'appelle Karim ... Tu as quel âge, Fadi ?
Fadi : Treize ans.



Dans cette illustration, il est facile pour l'élève de comprendre qu'il s'agit d'une salle de classe. On reconnaît l'enseignant car il est placé à côté du tableau, il est habillé en costume. En revanche, ni les élèves, ni l'enseignant en étudiant cette leçon ne seront capables de dire quel élève est Fadi et lequel est Karim. Dans cette illustration, les élèves ne peuvent jamais savoir de quoi on parle, est-ce un cours de français ? De géographie ? Ou autre ? Le mouvement dans ces illustrations est absent.

Page 4
Dans la classe
Karim : Pardon Monsieur, comment on écrit le mot «livre» ?
Le professeur : Qui peut épeler le mot «livre» ?
Fadi : Moi, Monsieur.
Le professeur : Vas-y, Fadi !
Fadi : l. i. v. r.
Le professeur : Non, attention ! l. i. v. r. e.
Karim : Merci, Monsieur.

2.4 La motivation à partir des illustrations et des textes

En analysant ce manuel, on remarque que la motivation, si elle a lieu, ne touche pas le désir d'apprendre chez les élèves. Les illustrations - tout comme les textes - ne représentent rien de nouveau pour les élèves. Le contenu de ce manuel est tout simplement une traduction de la vie quotidienne de l'élève et de la société syrienne, représentée sous une forme idéalisée et stéréotypée par les thèmes et les illustrations. Aucune stratégie de motivation n'est visible dans les illustrations ni dans les textes. Il n'y a pas de place pour éveiller la curiosité des élèves vers la différence culturelle ni pour un étonnement d'un comportement étranger. Les illustrations ambigües dans ce manuel essaient de représenter positivement la société syrienne en négligeant complètement toute représentation de la France au niveau :

-Des Français et leur mode de vie ;

-Des lieux, même au niveau d'une représentation touristique ;

-Des loisirs ;

-Des relations bilatérales entre la France et la Syrie.

Une telle représentation positive de la société syrienne et l'absence totale d'une représentation de la culture française dans ce manuel défavorise implicitement la culture française et les Français, même si on n'en trouve aucune représentation négative explicite. Cette situation peut nuire toute forme de motivation intrinsèque chez les élèves syriens en classe de 7ème et oblige l'élève à se soumettre à un seul type de motivation : celle de la motivation pour la réussite scolaire, **une motivation extrinsèque**. Une telle motivation est limitée à la capacité de chaque élève et est loin d'inciter un vrai désir d'apprendre.

Pourquoi ces illustrations sont-elles importantes pour la motivation ?

La réponse à cette question vient de l'importance du contact visuel dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Ces illustrations représentent le seul contact visuel de l'élève avec le monde de cette langue étrangère. Dû au fait de l'absence complète de la vidéo comme outil d'enseignement en langue étrangère en Syrie, les élèves doivent imaginer des situations de communication, à partir de ces illustrations. Dans le guide pédagogique destiné à l'enseignant qui accompagne ce manuel, il est conseillé à l'enseignant de demander aux élèves de regarder chaque illustration sans poser de questions pendant 5 minutes sur 45 minutes : durée de chacun des deux cours hebdomadaires dispensés aux élèves de la classe de septième.

Ces illustrations, au niveau du contact visuel ne sont pas capables de provoquer des situations déjà vécues pas les élèves, donc elles ne peuvent jamais être utilisées comme une source de motivation par rapport à une situation vécue antérieurement par l'élève dans son quotidien. Par conséquence, ces illustrations ne peuvent en rien servir dans le travail des **neurones miroirs**. Les neurones miroirs peuvent profiter des connaissances antérieures chez les élèves et être bénéfiques dans le domaine de la motivation intrinsèque. Ces illustrations ne peuvent pas servir non plus à mémoriser de nouvelles connaissances vu qu'elles ne touchent ni la motivation des élèves, ni la vie quotidienne authentique, ni la curiosité et l'étonnement des élèves par la découverte d'un autre mode de vie et en général d'une autre culture.

L'absence d'une représentation de la culture étrangère et des stratégies de motivation basées sur la curiosité et la découverte de l'autre - le « natif » - de sa culture, et de son pays, se manifestent clairement dans ce manuel à travers plusieurs données. Voici une représentation de ces données :

2.5 La forte présence de la Syrie et de la culture syrienne

Ce manuel représente une seule culture, celle de la culture « nationale » des élèves. Cette culture, tant dans les illustrations que dans les textes se manifeste sous plusieurs aspects :

2.5.1 La présence de la langue arabe comme une forte marque de l'identité syrienne

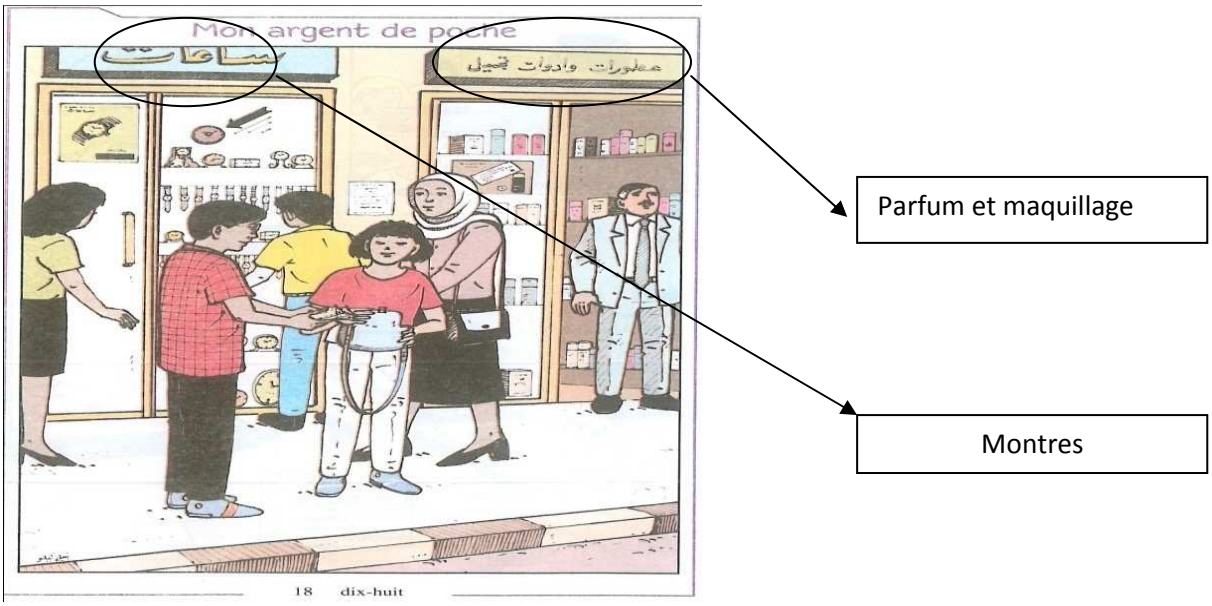
Avant d'aborder ce phénomène, il est important de noter que la Syrie est un pays qui donne une importance suprême à la langue et à la nationalité arabe. L'académie arabe de Damas[2] est la plus ancienne académie consacrée à la langue arabe. Elle a été fondée en 1918 sous l'égide du roi Fayçal ibn Al-Hussein. En 2007, le président de la République, dans un discours devant le parlement, a insisté sur l'importance de la langue arabe et de son rôle dans la construction de l'identité sociale. Une commission gouvernementale a été formée pour soutenir la langue arabe. Cette commission a ordonné de remplacer les noms de magasins, de restaurants, etc. qui portaient des noms en langues étrangères par des noms arabes. En 2008, la Syrie a présenté un projet au Sommet Arabe à Damas pour fortifier la langue arabe. Ce projet a été admis par les leaders arabes. La langue arabe au collège et au lycée en Syrie joue un rôle primordial dans la vie scolaire, car :

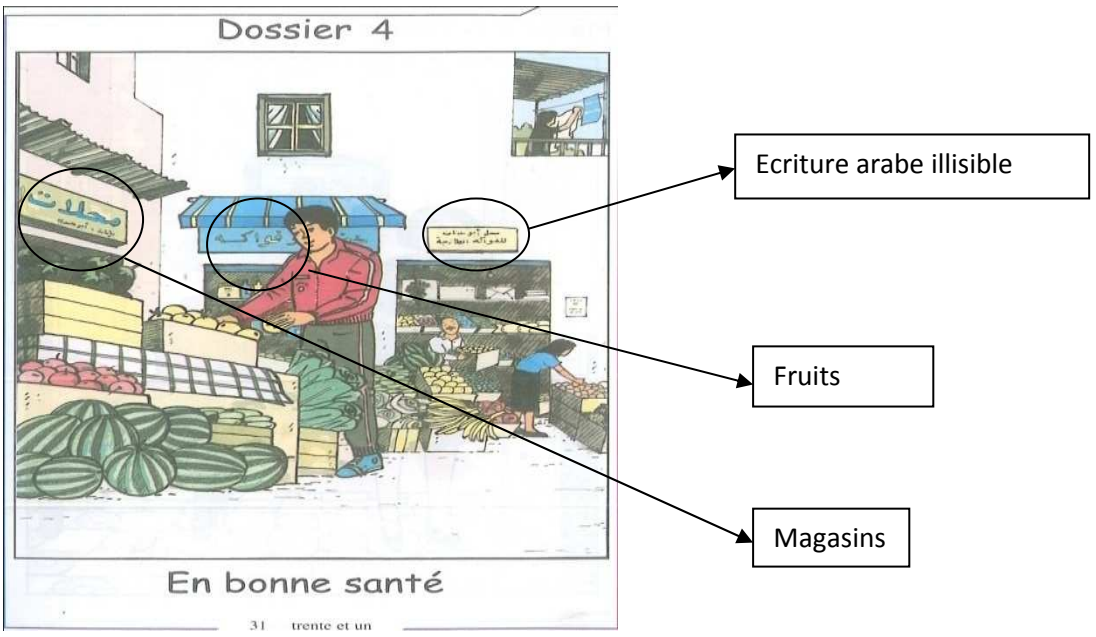
-Echouer en langue arabe c'est échouer toute l'année scolaire ;

-Pour réussir une matière scolaire, il faut 40% de la note maximale tandis qu'en langue arabe il faut 50%.

[2] http://www.arabacademy.gov.sy/establish.aspx

L'arabe, en tant que langue maternelle des élèves, est présent dans ce manuel explicitement dans les illustrations. On a repéré 14 mots écrits directement en arabe ainsi que plusieurs mots en arabe, mais illisibles. Voici quelques exemples :

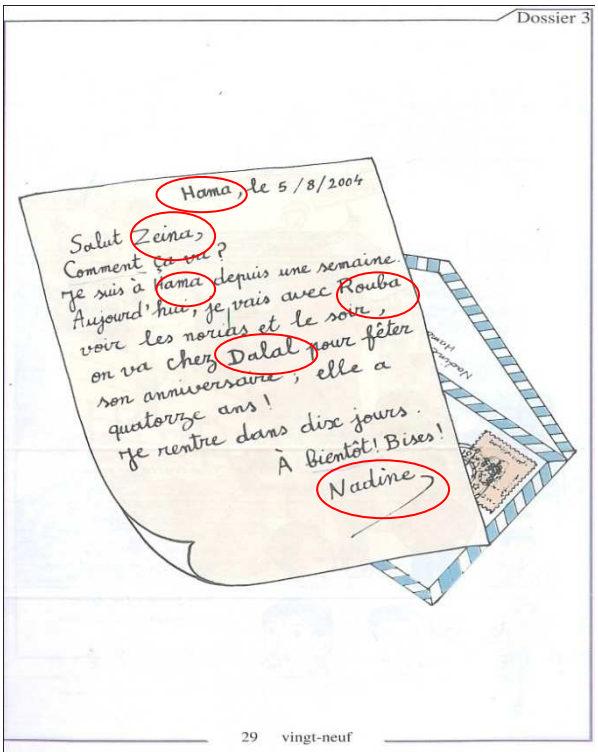




2.5.2 Les noms de lieux et les prénoms des personnages

On a repéré 37 personnages dans ce manuel qui portent un prénom d'origine arabe dans les dialogues et dans les illustrations, ainsi que 9 lieux se trouvant en Syrie, et bien entendu, ces noms de lieux sont écrits ou prononcés en arabe syrien. Ce fait contribue à créer une distance entre les élèves syriens et les natifs français. La plupart du temps, la conversation se fait entre des syriens qui ont des

noms arabes et qui racontent leur vécu dans une ville ou un endroit en Syrie. Voici quelques exemples :



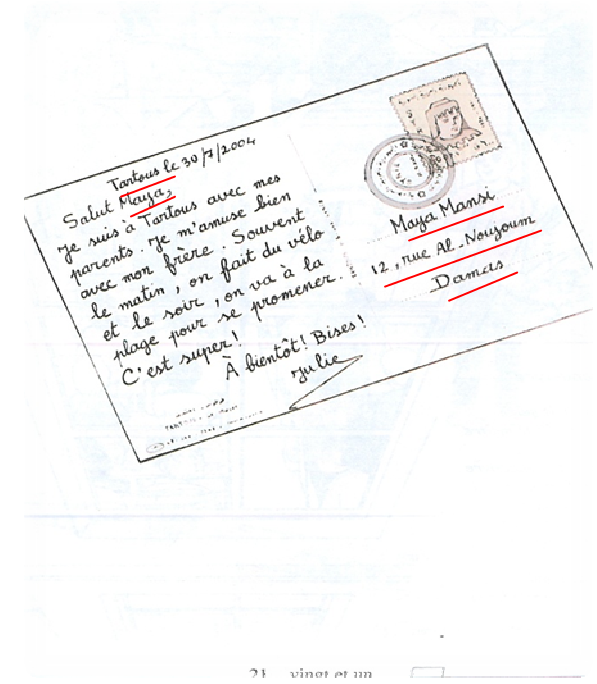
Noms des personnages

- Zeina
- Rouba
- Dalal
- Nadine

Noms de villes et de rues

- Hama

Les norias (machines hydrauliques à godets qui servent à élever l'eau et qui fonctionnent suivant le principe du chapelet hydraulique) citées dans cette lettre font partie du patrimoine national syrien.



Noms des personnages

- Maya Mansi

Noms de villes et de rues

- 12, rue Al-Noujoum
- Damas
- Tartous

Il faut noter que 9/15 des dialogues se passent entre Syriens. Les 6 autres dialogues se passent entre des Syriens et des Français et les Syriens sont en général plus nombreux.

Page 2
La rentrée

Karim : Salut, tu t'appelles comment ?
Fadi : Fadi, et toi ?
Karim : Moi, je m'appelle Karim ... Tu as quel âge, Fadi ?
Fadi : Treize ans.

Un dialogue où il y a des Français :

Page 8
« Je te présente ma famille. »

Jalal : Michel, je te présente mon père et ma mère.
Michel : Bonjour, Monsieur, bonjour, Madame.
Les parents : Bonjour Michel.
Jalal : Et voilà ma sœur Rima.
Rima, voilà mon ami Michel.
Rima : Bonjour, Michel.
Michel : Bonjour, Rima.

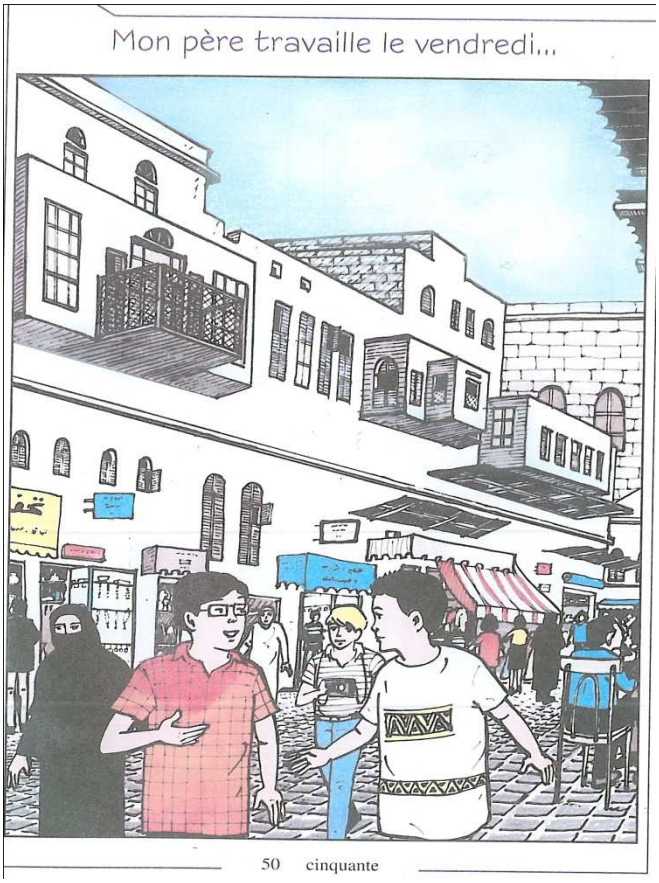
2.5.3 La Syrie, pays où se déroulent les évènements

Dans ce manuel, les évènements se passent en Syrie. La présence de la langue arabe, les noms de personnages, les illustrations et les dialogues le montrent bien. Ce manuel ne représente rien de nouveau pour les élèves au niveau de la découverte géographique. Les élèves connaissent bien les endroits qui font partie de leur vie quotidienne. Une nouvelle connaissance autre que linguistique n'est pas mise en évidence dans ce manuel. On relève ci-dessous quelques exemples :

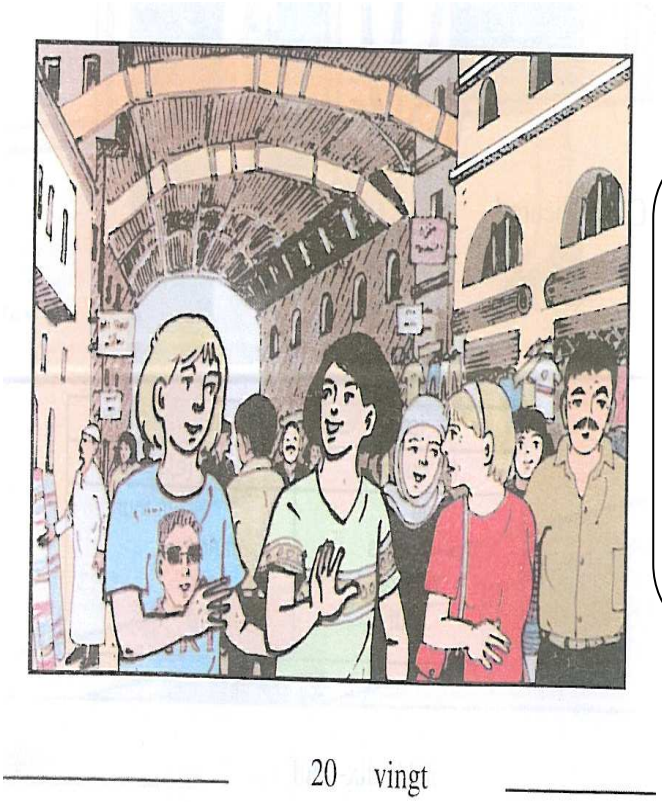
Page 40
Dans la forêt

Le professeur : Voilà. Ici, nous sommes dans la forêt « Al-Fourounloq ».
Julie : C'est beau, Madame.
Le professeur : Oui, mais attention, on respecte la forêt!
Dima : Oui Madame, on ne jette pas de papiers par terre .
Lucien : On ne casse pas les branches, non plus.
Jalal : Et on ne fait pas de feu.

Le dialogue entre ces personnages a lieu dans la forêt Al-Fourounloq en Syrie.



Dans cette illustration, les personnages sont dans le contexte syrien. Les magasins portent des noms arabes. L'architecture des bâtiments et les gens dans la rue reflètent un mode de vie syrien.



Comme l'illustration précédente, cette illustration représente le marché syrien : « le souk ». Il y a beaucoup de monde dans le marché. Ce marché est un lieu typique en Syrie. C'est une longue rue dont les magasins se placent sur les deux côtés et elle est couverte pour protéger les piétons du soleil et de la pluie. Ce type de marché est populaire.

2.5.4 La nourriture syrienne

La nourriture syrienne est explicitement présente dans les illustrations comme dans les dialogues :



Dans ce dialogue, on parle de deux plats syriens : le taboulé et le chiche-kebab. L'apprenant ne fait ici aucune découverte culturelle dans la mesure où on ne cherche pas à lui faire connaître les produits / fruits et légumes français.

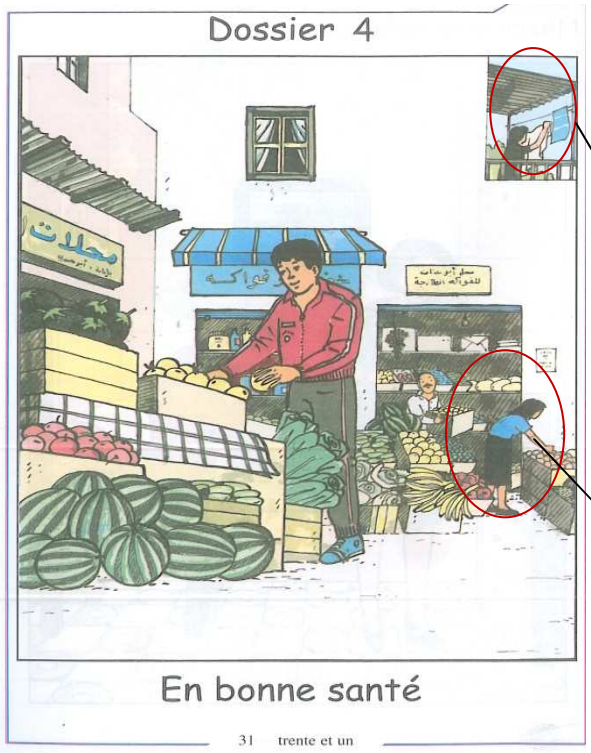
Page 26
Un repas syrien

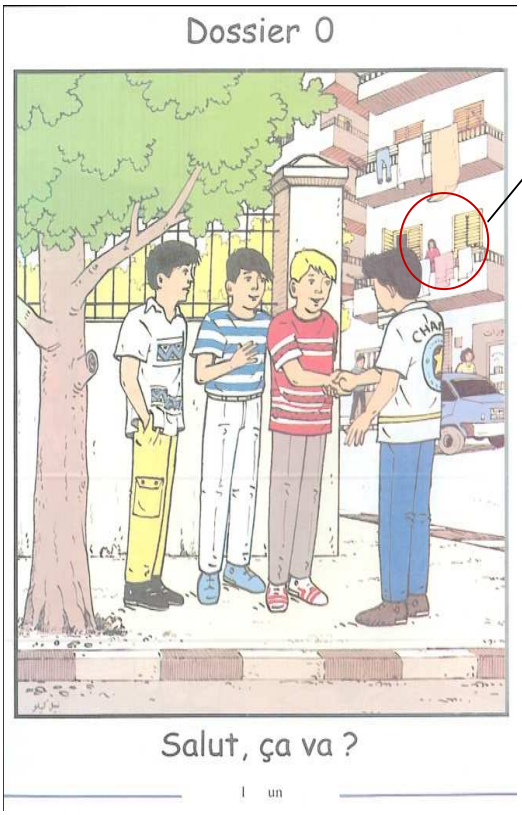
Mme Mansi : À table les enfants !
Julie : Hum ... ça sent bon!
Maya : Je prends du taboulé, j'adore ça.
Julie : Moi aussi.
Lucien : Et moi, du chiche-kebab.

2.5.5 Le mode de vie stéréotypé des Syriens

La vie des Syriens est représentée dans ce manuel par beaucoup de stéréotypes. On remarque que plusieurs représentations de la vie quotidienne des Syriens dans ce manuel ne correspondent pas à la réalité actuelle de la société. Voici quelques thèmes sur la vie des Syriens abordés dans cette méthode :

La représentation de la femme : le rôle qui est principalement affligé à la femme dans ce manuel est celui de la mère protectrice envers ses enfants. Il y a aussi certaines représentations stéréotypées de la femme. On en donne quelques exemples :





Dans ces deux illustrations, nous voyons que la femme détient un rôle très stéréotypé. Elle est considérée comme étant la responsable des tâches ménagères à la maison. Elle doit également prendre en charge les courses en vue de la préparation d'un bon repas. Elle est donc chargée des travaux domestiques et c'est l'homme qui est au travail. Donc où il y a du linge étendu, il faut s'imaginer que c'est la femme qui s'en est occupé et pas son mari. Nous avons ici une image assez stéréotypée de la relation conjugale en Syrie.



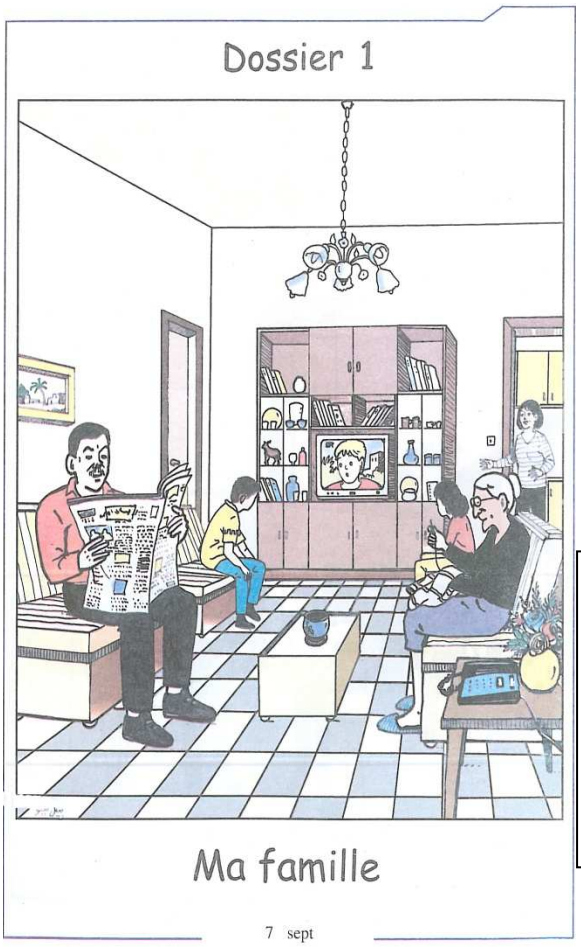
Page 26

Un repas syrien

Mme Mansi : À table les enfants !
Julie : Hum ... ça sent bon!
Maya : Je prends du taboulé, j'adore ça.
Julie : Moi aussi.
Lucien : Et moi, du chiche-kebab.



Dans les deux images de cette page, on est face au rôle traditionnel de la femme syrienne. C'est elle qui prépare à manger et sa place naturelle est dans la cuisine. Dans la deuxième illustration, l'homme en cravate vient de rentrer du travail et attend d'être servi. En conclusion, la femme fait l'objet d'un stéréotype : elle reste derrière les fourneaux et est au service de sa famille.



Dans la première illustration de cette page, la femme vient de sortir de la cuisine, au moins elle est à côté. Quand l'élève apprend à représenter sa famille en français, il apprend aussi des auto-stéréotypes : ma mère cuisine, reste toute la journée à la maison et mon père travaille en dehors de la maison.

Sur la deuxième vignette, un autre rôle est attribué à la femme : s'occuper des enfants. Si l'enfant est malade, c'est la mère qui doit s'occuper de lui car on suppose directement dans le contexte syrien que le père est au travail.

Page 34
« À table ! »

Mme Mansi	: Vite, à table ! Le repas est prêt.
Mounir	: Oui, j'arrive.
M. Mansi	: Mounir, tu te laves les mains avant.
Mounir	: Oui, je sais papa.



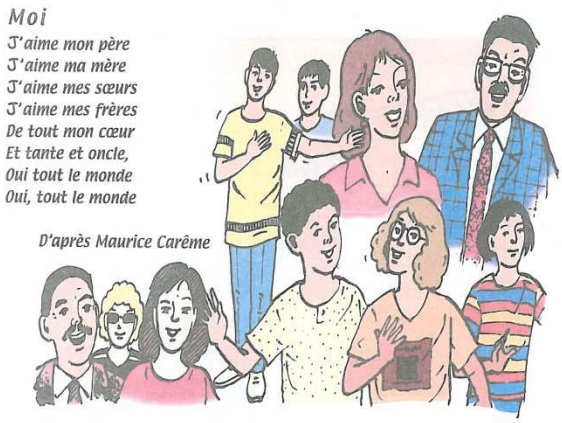
Page 32
Mazen est malade

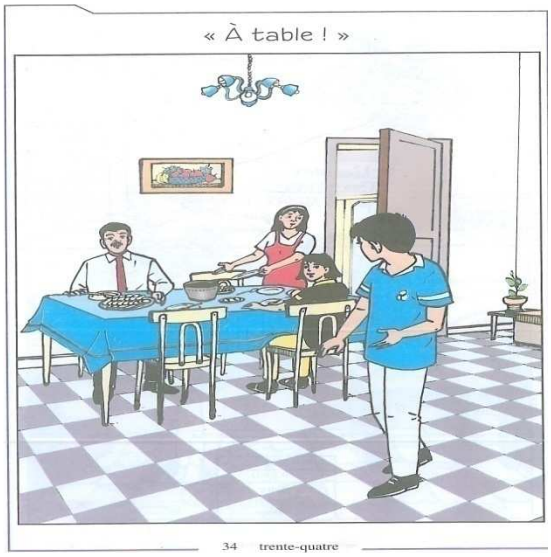
La mère	: Allô ! Bonjour, Docteur.
Le médecin	: Bonjour Madame.
La mère	: Mazen est malade, il tousse, il a mal à la gorge.
Le médecin	: Est-ce qu'il a de la fièvre ?
La mère	: Oui, et il a mal à la tête.
Le médecin	: Bon, j'arrive.



La femme dans cette illustration a une identité religieuse enfermée (femme en burka). Elle subit plutôt à des exigences traditionnelles que religieuses.

La représentation de l'homme : l'homme est soit le père, soit le professeur. Il est présent toujours vêtu d'un costume ou habillé à l'aide de vêtements traditionnels syriens. On observe et analyse quelques exemples :

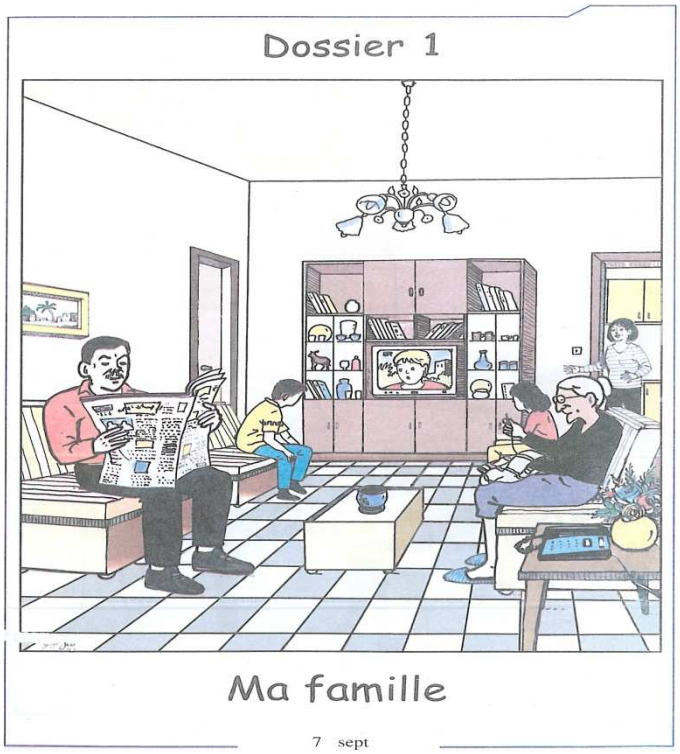




L'homme a une représentation stéréotypée dans ce manuel. Il est toujours en costume et il est moustachu. Il a l'air d'être toujours responsable. Il est le chef de famille. Le pouvoir de l'homme dans la famille et en société est implicite dans cette représentation, ce rôle de leader destiné à l'homme est associé au rôle attribué à la femme dans ce manuel. L'homme travaille et contrôle l'économie de la famille tandis que la femme est à la maison. Une représentation stéréotypée qui correspond à un grand nombre de communautés sociales en Syrie, mais pas 100%. Dans la deuxième illustration, comme on l'a déjà expliqué, le père ainsi que les enfants ne donnent pas de coup de main à la mère qui joue son rôle de femme de ménage parfaitement.

Une représentation stéréotypée de la famille

Les communautés traditionnelles en Syrie s'appuient sur l'idée que la place de la femme est dans la cuisine tandis que l'homme doit sortir et travailler pour faire vivre la famille. Le père est le maître et les membres de la famille doivent assurer sa tranquillité à la maison lorsqu'il est de retour de son travail dur. Cette idée n'est pas fortement présente dans la société syrienne actuelle, mais on peut se demander pour quelles raisons ce manuel la représente de cette façon.



Dans cette illustration, une représentation stéréotypée à l'excellence.

- La mère dans la cuisine
- Le père lit le journal
- Les enfants regardent la télévision
- Les grands-parents vivent à la maison et la grand-mère tricote.

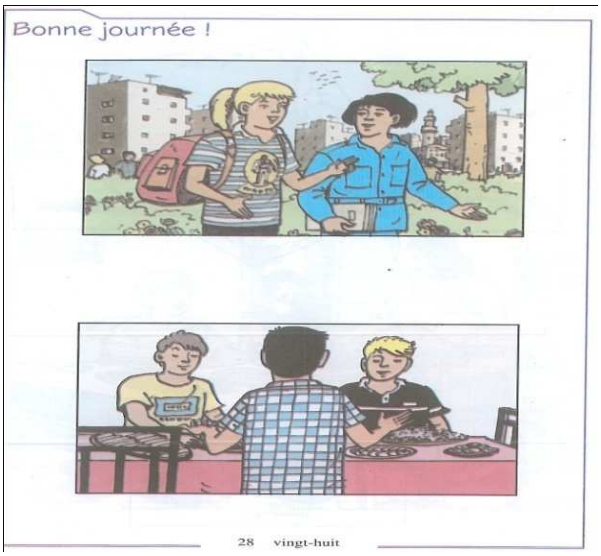
Il faut noter que cette situation reflète grandement la réalité mais ça n'est pas toujours ainsi.

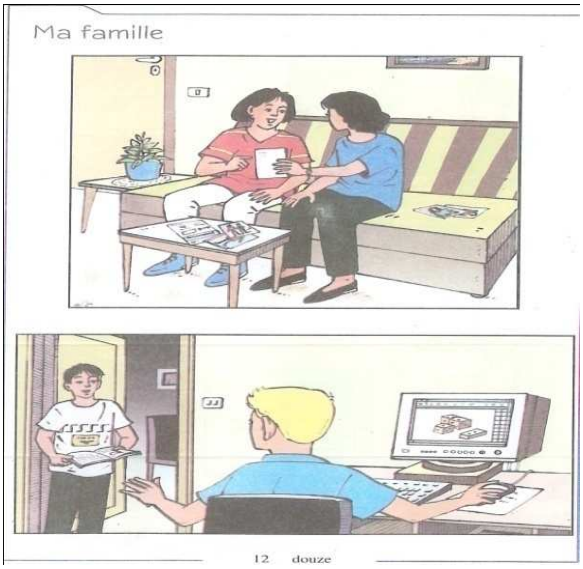
La relation fille/ garçon

Les filles en Syrie sont bien conformées à la volonté sociale. Elles imitent plutôt leurs groupes sociaux sans beaucoup de marge de liberté. La culture est toujours orientale et religieuse dans ce qui concerne le mariage, les relations homme/femme. Les garçons ont plus de libertés au regard de la société qui ne donne pas les mêmes opportunités aux filles.

La relation homme/femme en Syrie est basée sur le mariage. Les relations amicales entre les deux sexes ne font pas partie de la culture syrienne. Seuls les hommes ont le droit de mettre et d'appliquer les règles de la relation homme/femme. Toute relation sexuelle hors mariage est punie par la loi, la société et la religion. Ce manuel reflète la sensibilité de ce sujet dans la société syrienne. En général, les garçons sont bien plus libres au niveau personnel que les filles. Les filles ont beaucoup de difficultés même lorsqu'il s'agit d'avoir un simple ami. Une relation sexuelle hors mariage peut coûter la vie de la fille mais pas nécessairement celle du garçon. Pour bien comprendre ce côté dans le manuel scolaire, on attire l'attention sur ce qu'on appelle les crimes d'honneur en Syrie. La loi

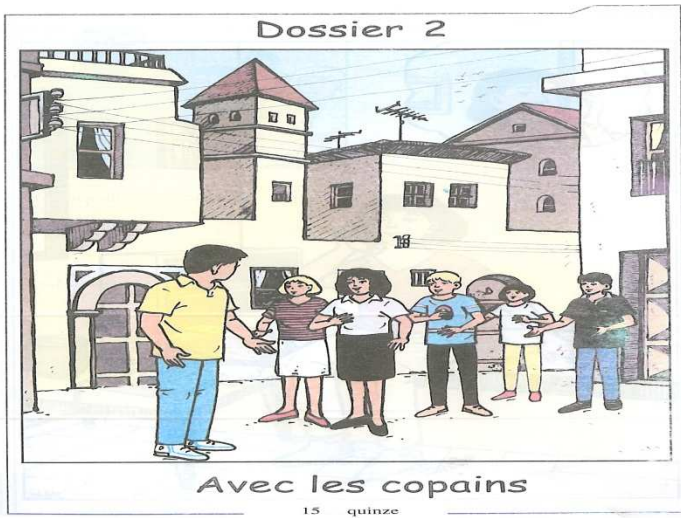
syrienne aide la personne qui tue sa fille, sa femme, sa cousine, un proche etc., en cas d'adultère. Avant juillet 2009, date à laquelle la loi des crimes d'honneur a été modifiée par le Président de la République, le criminel qui tuait pour l'honneur n'allait jamais en prison. Une nouvelle loi promulguée en juillet 2009, punit l'accusé de deux ans de prison ferme au moins. Le résultat : les filles évitent tous types de relation avec les garçons même dans les manuels de FLE. C'est utile de noter que les crimes d'honneur font partie des traditions qui ont leur poids en Syrie. La religion est contre ces crimes car : une relation sexuelle illégitime dans l'Islam n'a pas comme punition la peine de mort, et c'est à la justice d'appliquer la punition convenable et pas au public. Une deuxième raison pour l'éloignement entre les filles et les garçons dans ces manuels peut être la séparation entre les deux sexes à l'école. En Syrie, il y a des collèges et des lycées pour filles et des collèges et des lycées pour garçons. On parlera plus tard de la fausse représentation de ce manuel concernant la relation fille/garçon. Voici quelques exemples de la relation fille/garçon évoquée dans ces manuels :





Vu à ce qu'on vient d'expliquer concernant la relation homme/femme dans la société syrienne, les garçons sont bien séparés des filles. Les garçons parlent avec les garçons et les filles parlent avec les filles. Il n'y a aucune situation dans ce manuel où un garçon et une fille sont ensemble en dehors des contextes sociaux qui permettent le contact entre les deux sexes. Tous les dialogues ainsi que toutes les illustrations dans ce manuel suivent cette même règle.

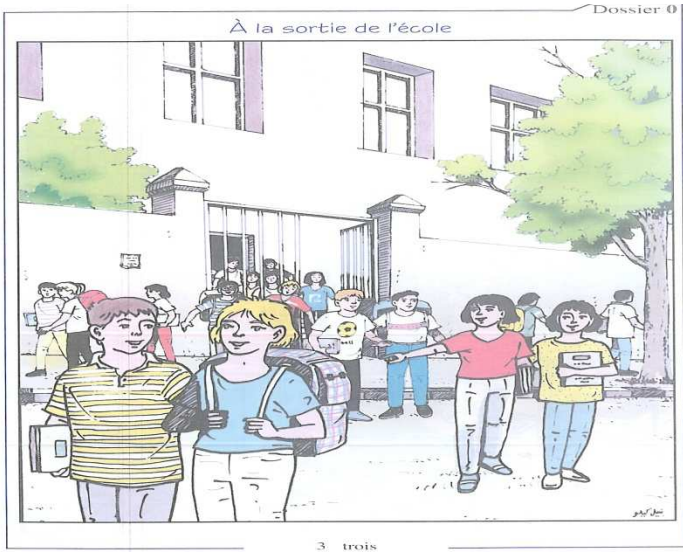
- **Les situations où les garçons et les filles sont ensemble :**



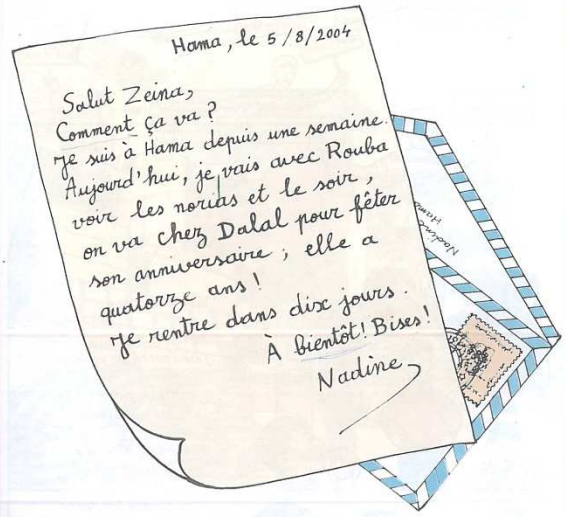
Dans la première illustration, les filles et les garçons sont ensemble car ils sont en groupes et pas dans un endroit fermé. Sur la deuxième image, ils sont frères et sœurs. Dans la troisième vignette, les filles se trouvent entre elles et les garçons entre eux. Les seuls qui sont ensemble sont le garçon et la fille française mais ils sont encore une fois, frères et sœurs. Donc les Français dans ce manuel s'adaptent à la société syrienne et ils optent pour les mêmes comportements relationnels.



Page 3
À la sortie de l'école
Rima : Nada, c'est qui, la grande fille là-bas ?
Nada : C'est Julie.
Rima : Elle est française ?
Nada : Oui, Rima.
Rima : Et le garçon à côté ?
Nada : C'est son frère Lucien.



Page 3
À la sortie de l'école
Rima : Nada, c'est qui, la grande fille là-bas ?
Nada : C'est Julie.
Rima : Elle est française ?
Nada : Oui, Rima.
Rima : Et le garçon à côté ?
Nada : C'est son frère Lucien.



Hama, le 5/8/2004

Salut Zeina,
Comment ça va ?
Je suis à Hama depuis une semaine.
Aujourd'hui, je vais avec Rouba voir les norias et le soir, on va chez Dalal pour fêter son anniversaire ; elle a quatorze ans !
Je rentre dans dix jours.
À bientôt ! Bises !
Nadine



Cher André,
Je t'attends chez moi pour fêter mes treize ans, c'est dimanche soir, trente septembre, à 6 H.
Salut !
Michel

- Où sont les enfants ?
- Dans la chambre.

- Jalal, allume la lampe, s'il te plaît !

- Donne-moi un autre exemple.

[ã]			
(an)	(en)	(am)	(em)
André ans enfants	attends trente enfants	chambre lampe	septembre exemple

Dans ces deux lettres, les filles s'écrivent entre elles, et les garçons font de même entre eux. C'est le cas dans toutes les lettres et dans toutes les cartes postales représentées dans ce manuel. Donc, même dans les textes, cette relation homme/femme est bien sensible et adaptée à la vision de la société syrienne des relations interpersonnelles.

2.5.6 La monnaie

Il n'y a aucune idée sur le système monétaire en France les élèves n'ont pas accès à de nouvelles connaissances culturelles qu'il serait ici intéressant d'acquérir. Ils utilisent la « Livre syrienne ».

Page 18
Mon argent de poche

Jalal : Qu'est-ce qu'on achète pour l'anniversaire de maman ?
Rima : Euh ! ... une montre.
Jalal : Ça coûte cher !
Rima : Moi, j'ai deux cents livres.
Jalal : Et moi, j'ai cent cinquante.
Rima : Oui, c'est bon !

2.5.7 Le week-end

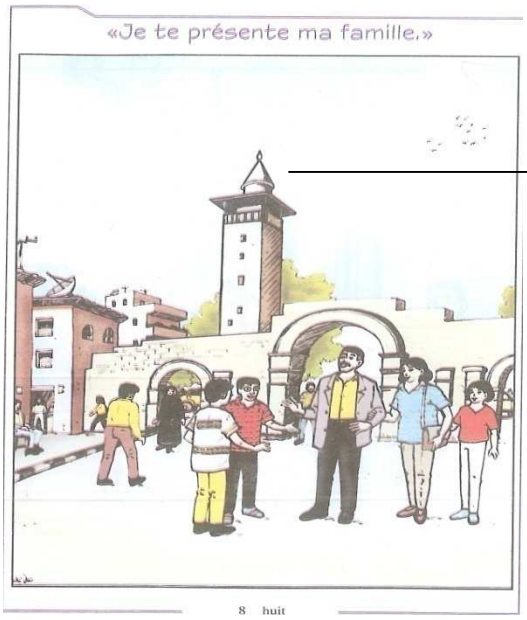
Le week-end correspond à vendredi et samedi en Syrie. C'est le Français Michel dans ce dialogue qui est conscient de cette réalité sociale. Par contre, le personnage syrien n'est pas en France donc il n'a pas besoin de savoir que le week-end en France c'est le samedi et le dimanche. Le vendredi en Syrie est une marque d'identité religieuse pour les musulmans.

Page 50
Mon père travaille le vendredi ...

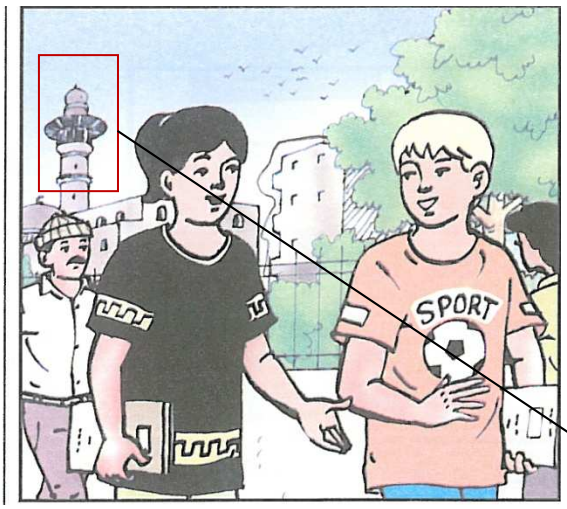
Michel : Demain, je vais avec ma famille à la campagne, et toi ?
Jalal : Je sors avec ma mère et ma sœur.
Michel : Et ton père ?
Jalal : Il travaille.
Michel : Mais c'est vendredi !
Jalal : Oui, mais mon père est agent de police, quelquefois il travaille le vendredi.

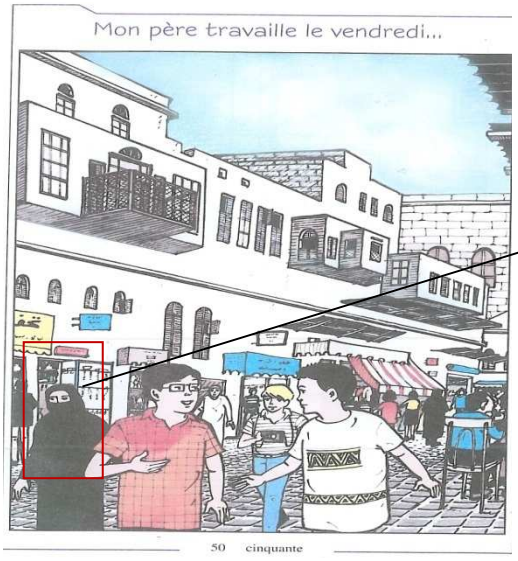
2.5.8 La présence da la religion

La religion en particulier l'Islam est présente dans ce manuel sous deux formes : la présence des mosquées et la présence des vêtements qui sont compris comme un signe religieux.



Une mosquée illustrée par son minaret.





Une mosquée

Une femme porte la burka

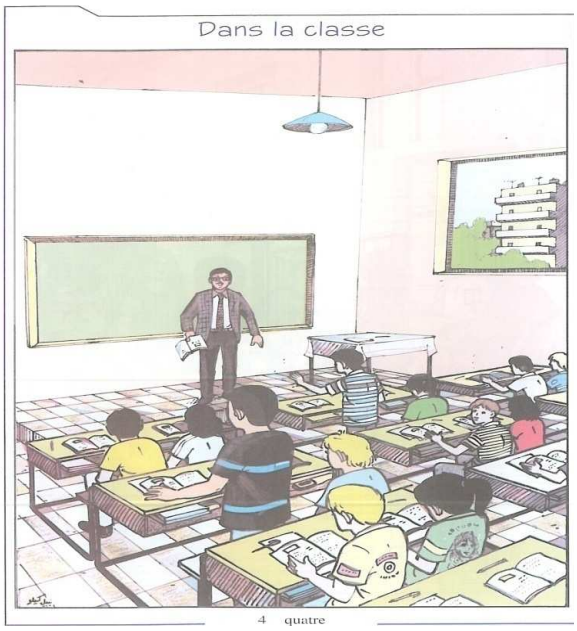


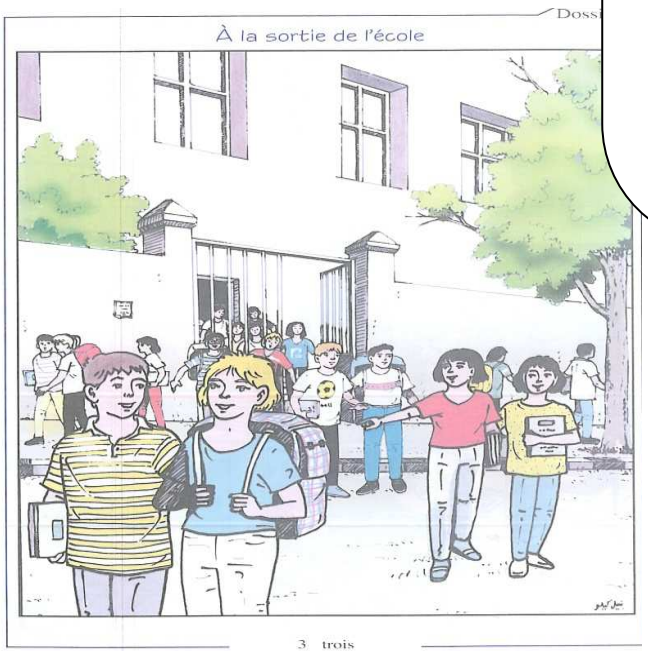
Une femme porte le voile

2.5.9 Les fausses représentations de la Syrie

Dans ce manuel, certaines représentations de la société syrienne sont irréelles. Les illustrations les représentent comme faisant partie intégrante de la vie quotidienne des Syriens, mais elles ne représentent pas vraiment la réalité sociale des élèves et ne peuvent pas être utilisées comme des outils de motivation, car les élèves savent bien que toutes les situations de communication basées sur ces données irréelles sont fausses. On présente quelques exemples.

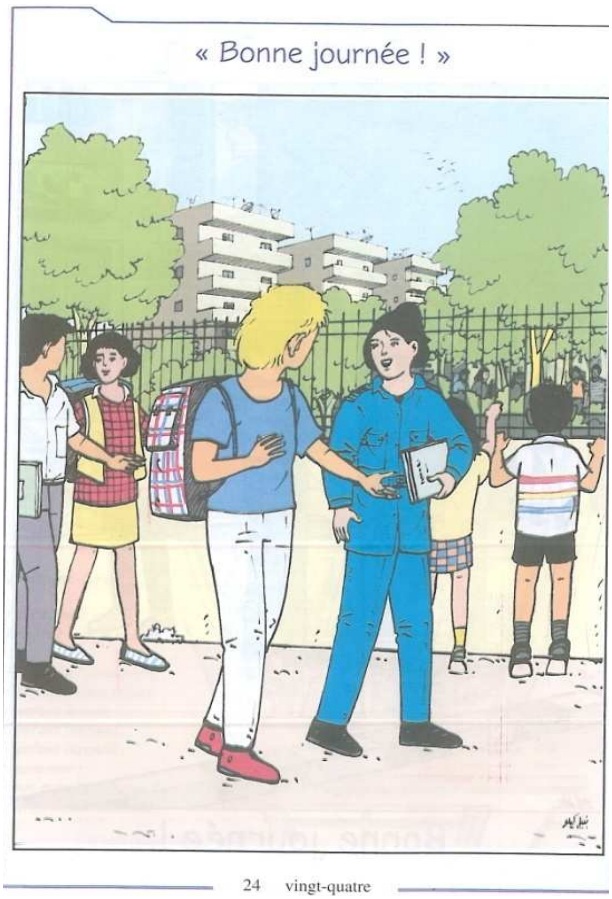
La salle de classe en Syrie :





Tout d'abord, les deux illustrations de cette page émettent une information fausse du système scolaire en Syrie : celle des vêtements des collégiens. En Syrie, dans toute leur vie scolaire, les apprenants syriens, même dans les établissements scolaires privés, doivent porter obligatoirement un uniforme qui change de couleurs et de style entre le primaire, le secondaire et la terminale. Les élèves dans ces illustrations ne portent pas d'uniforme.

Une deuxième réalité fausse dans la première illustration c'est que les filles et les garçons sont assis l'un à côté de l'autre. On a déjà évoqué précédemment le fait que les établissements scolaires après le primaire ne sont pas mixtes en Syrie. Une seule exception dans les petits villages car le nombre d'élèves n'est pas suffisant pour ouvrir deux écoles, quand même les filles et les garçons s'assoient séparément, chacun d'un coté de la salle.



La fille en bleu reflète la réalité de l'obligation de porter un uniforme à l'école en Syrie. La fille blonde à côté représente une situation ambigüe concernant les vêtements qu'elle porte.

2.6 La présence de la France et de la culture française dans ce manuel

2.6.1 La France

Dans ce manuel, on ne trouve aucun nom de ville française. La France en tant que pays est totalement absente de ce manuel. Les villes et les noms de rues sont syriens, comme on l'a déjà montré dans le début de cette analyse.

2.6.2 Les Français

Les seuls indices qui témoignent de la présence des Français sont :

- Les noms ;
- La couleur de leurs cheveux (toujours blonds) ;
- Une affirmation d'un personnage disant qu'il est Français.

Les grands absents dans ce manuel sont la culture française et le mode de vie des Français. Voici quelques manifestations de l'existence des Français dans ce manuel :

Les Français visiteurs et étudiants en Syrie



Page 40

Dans la forêt

Le professeur : Voilà. Ici, nous sommes dans la forêt « Al-Fourounloq ».
Julie : C'est beau, Madame.
Le professeur : Oui, mais attention, on respecte la forêt!
Dima : Oui Madame, on ne jette pas de papiers par terre .
Lucien : On ne casse pas les branches, non plus.
Jalal : Et on ne fait pas de feu.

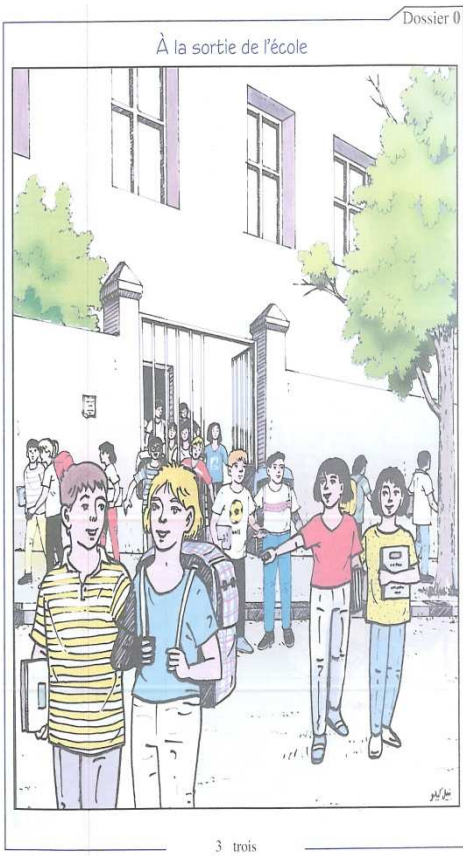
Page 50

Mon père travaille le vendredi ...

Michel : Demain, je vais avec ma famille à la campagne, et toi ?
Jalal : Je sors avec ma mère et ma sœur.
Michel : Et ton père ?
Jalal : Il travaille.
Michel : Mais c'est vendredi !
Jalal : Oui, mais mon père est agent de police, quelquefois il travaille le vendredi.

Les Français dans ce manuel ne sont jamais en France, ils sont en Syrie. Mais les situations présentées ne sont pas claires :

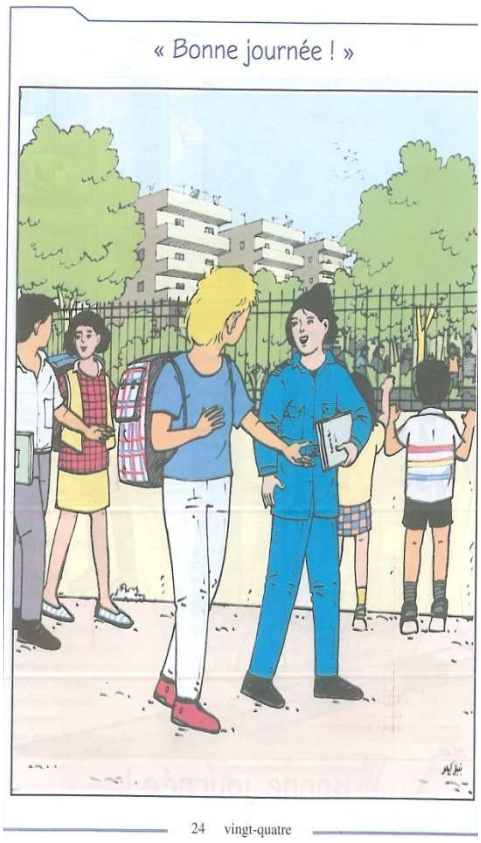
- Dans la carte postale, Julie écrit à Maya Mansi, une fille de Damas comme le montre l'adresse. Julie est à Tartous, mais comment connait-elle Maya ? Le manuel ne donne pas de réponse. La carte laisse apparaître évidement qu'elles vont bientôt se rencontrer, mais où et pour quelle raison ?
- Lucien et Julie sont dans la forêt Al-Fourounloq en Syrie, mais il semble qu'ils suivent une classe, car ils sont accompagnés par le professeur. Mais quelle classe font-ils ?
- Michel est en Syrie, il connaît Jalal mais on ne sait pas comment.



Dans cette illustration accompagnée d'un dialogue, Rima et Nada, les syriennes, sont dans le même collège que Julie et Lucien qui sont Français. Les questions qui se posent : c'est où, ce collège ? Et pourquoi les Français viennent étudier dans ce collège ?

Page 3
À la sortie de l'école

Rima : Nada, c'est qui, la grande fille là-bas ?
Nada : C'est Julie.
Rima : Elle est française ?
Nada : Oui, Rima.
Rima : Et le garçon à côté ?
Nada : C'est son frère Lucien.



Dans cette illustration accompagnée de son dialogue, Julie étudie en Syrie dans un collège qui suit le système français. Elle n'est pas habillée comme Dima en uniforme.

Ce dialogue est le seul qui donne une idée sur quelque chose qui se passe en France, cette information est le nombre d'heures que le collégien français passe dans son collège chaque jour.

Page 24
« Bonne journée!»

Dima : Tu as combien de cours, aujourd'hui, Julie ?
Julie : Six : une heure d'anglais, deux heures de français, deux heures de maths et une heure d'histoire.
Dima : Et tu travailles jusqu'à une heure et demie comme moi?
Julie : Non Dima. Nous, on travaille de huit heures jusqu'à midi puis de deux heures à quatre heures comme en France.

Après avoir analysé ce manuel, on ne peut que remarquer le décalage gigantesque entre la présence de la société et la culture syrienne et l'absence de la société et la culture française. Enfin, dans ce manuel on remarque :

- Une représentation stéréotypée de la culture et de l'identité syrienne ;
- Une absence de la culture étrangère (française) ;
- Une insistance excessive sur la forme linguistique ;
- Une négligence de la communication interculturelle ;
- Une représentation orientée vers le tourisme en Syrie ;
- Une forte concentration sur l'identité nationale ;
- Une absence de la conscience de la langue française ;
- Une absence de la réalité et des questions sociales sérieuses dans les textes et les illustrations.

Il est évident que l'importance de la présence d'éléments de la culture du pays de la langue étrangère dans les manuels de FLE est forte. La classe de langue étrangère consiste selon Skopinskaja (2005) à développer chez l'élève la conscience de la question interculturelle et l'aider à acquérir des connaissances sur la culture de la langue cible afin de communiquer efficacement dans une diversité de situation de communication. Vu que le manuel de FLE qu'on a analysé paraît sans utilité interculturelle, les enseignants doivent utiliser des matériels d'enseignement qui prennent en compte les objectifs culturels de l'enseignement d'une langue étrangère en ayant une idée claire du rôle que peut jouer l'intégration de la compétence interculturelle sur la motivation des élèves. Les enseignants doivent développer chez l'élève un aperçu de la culture étrangère et d'attitudes positives envers les étrangers.

Le manuel analysé a un fort manque au niveau de la compétence de la communication interculturelle ce qui rend l'application de toute stratégie de motivation basée sur la culture du pays de la langue étrangère impossible.

Au niveau de la motivation, voir le quotidien des personnages « sans vie » ne peut pas animer les élèves. Le mouvement dans ces illustrations est absent. On sent qu'on est au milieu de rien. Ces illustrations dans ce manuel ne provoquent jamais l'imagination chez l'élève mais seulement une grande ambigüité. Ces illustrations représentent des personnages morts et qui ne donnent aucun signe de vie et de mouvement donc elles ne peuvent jamais être utilisées comme une source de motivation mais au contraire, elles peuvent démotiver les élèves par leur contenu incompréhensible et leur représentation loin et bien loin de toute nouveauté pour les élèves qui font leur premier pas en français.

3 RESULTATS ET DISCUSSION

Pour Zarate (1993), la classe de langue a été traditionnellement définie comme étant le lieu où la culture du pays de l'élève et la culture étrangère enseignée entrent en relation. Toujours selon Zarate, la relation entre l'enseignement de la langue étrangère et la culture du pays de cette même langue n'est pas toujours indissociable : « la relation entre langue et culture étrangère dépend du contexte national où la langue est enseignée et que la description d'une culture étrangère obéit à des règles particulières lorsqu'elle se situe en contexte scolaire » (Zarate, 1993 : 11).

L'enseignement de la langue étrangère en Syrie occupe une position paradoxale car le système dans lequel ce travail est orienté, tend plutôt vers la promotion de l'identité nationale. Le système éducatif a donc recours à l'enseignement de la langue sans la culture étrangère ou à la réalisation d'une petite représentation stéréotypée de cette culture - par la présence de la tour Eiffel ou des garçons aux cheveux blonds - sans présenter le mode de vie des Français.

Dans les manuels de langues, la dévalorisation de la culture étrangère n'est pas explicite, mais, il suffit de valoriser la culture nationale pour dévaloriser implicitement la culture étrangère. La présence de la société syrienne et l'absence de la société française dans le manuel analysé, accompagnée de la langue arabe et de la présence des Français en Syrie en tant que touristes ou étudiants, valorisent la culture nationale. A aucun moment la méthode en question ne parle *de* la culture française, car tout simplement elle n'existe pas.

La valorisation de la culture locale passe aussi par les gens qui ont réalisé les manuels scolaires de langue française : les auteurs de tous les manuels en Syrie sont syriens, ce qui pousse à penser qu'ils ont pour but de valoriser la culture nationale même en classe de langues étrangères. Une forte raison d'attachement national et d'une politique linguistique monolingue peut expliquer l'exclusion de la culture française à l'intérieur de ces manuels. Zarate (1993 : 13), en parlant de la règle de la valorisation de la culture locale explique que : « le plus souvent c'est dans le processus même de la conception de la fabrication et de la diffusion des ouvrages scolaires que cette règle non écrite est effective ».

Les manuels qui valorisent la culture locale « nationale » ont tendance d'après Zarate (1993) à mettre en lumière toutes les organisations internationales dans lesquelles le pays de l'élève est valorisé. Plusieurs manuels pointent toutes les avancées ou tous les progrès du pays de l'élève qui représentent une réussite aux yeux des pays développés en urbanisme, en matière d'environnement, de contrôle de la pollution, d'accès des femmes à l'emploi. Cette stratégie, par contre, n'est pas utilisée dans le manuel qu'on a analysé. La Syrie est un pays attaché à sa culture et à sa langue.

3.1 L'universalisation des valeurs de la culture locale

Dans les manuels où la culture étrangère est exclue, on ne remarque pas la différence entre la langue locale de l'élève et la langue étrangère. Les Français, dans les manuels syriens se distinguent par leur nom et la couleur de leurs cheveux, en l'occurrence le blond, mais ils se conforment pleinement à la société syrienne. L'élève n'a pas accès à cette autre culture et à ces valeurs étrangères. Comme le souligne Zarate (1993 : 16) « toute description d'une culture étrangère ouvre sur d'autre système de valeurs, d'autre façon de penser la relation au corps, à la mort, au passé, à la famille etc. » Pour cette raison, dans quelques sociétés « les écarts entre la culture étrangère et la culture locale sont gommés pour que la description scolaire de la langue étrangère entre en conformité avec les valeurs locales […]. Les références à la culture étrangère ne sont plus qu'un trompe-l'œil, destiné à crédibiliser la description scolaire ».

3.2 Les enjeux géopolitiques dans l'enseignement des langues vivantes

L'absence d'un vrai enseignement de la culture française dans les manuels de FLE (y compris dans le manuel des élèves de 7ème classe) en Syrie et la valorisation de la société, l'histoire et l'identité nationale dans ces manuels de langue étrangère peuvent être traitées pour plusieurs raisons :

1 – Des raisons religieuses : la société syrienne est une société fortement marquée par la religion, les chrétiens comme les musulmans refusent ce qui ne fait pas partie de leur religion et le traduisent comme étant un danger qui risque leur identité religieuse ;

2 – Les traditions en Syrie qui sont très difficiles à changer même si la plupart des Syriens les considèrent comme mauvaises ;

3 – Des raisons politiques : historiquement, la Syrie a toujours été contre l'intervention étrangère dans ses affaires. La peur concernant l'identité nationale et politique du pays pousse à interdire l'intégration de la culture étrangère dans les manuels scolaires et dans les médias. Le conflit avec l'Israël concernant le Golan syrien occupé en 1976 et les territoires palestiniens d'un côté, ainsi que le support inconditionnel qu'Israël reçoit des États-Unis et de l'Europe favorisent le fait que la Syrie hésite et se méfie de l'Occident. Une représentation culturelle positive de l'Occident peut influencer l'identité des élèves et les rapprocher inconsciemment de ceux qui supporte leur « ennemi » et ne font rien pour aider à récupérer le Golan et instaurer la paix ;

4 – Des raisons économiques : il y a un manque de supports vidéo dans les écoles et un manque de laboratoires de langues ;

6 – Une forte raison historique : La fête nationale syrienne, commémorée le 17 avril de chaque année est due à la sortie des forces françaises de la Syrie en 1946. L'existence de l'armée française en Syrie de 1920 à 1946 a provoqué plusieurs révolutions pour libérer le pays des mains de la France, ce qui justifie la haine envers la France suite à cette époque coloniale. Il est très difficile pour les Syriens d'oublier les corps de résistants exposés sur la place *al Merjeh* en octobre 1925 par l'armée française. La période du mandat français en Syrie a été marquée par une montée du nationalisme et de la révolte contre l'armée française. La trace historique de cette période reste toujours présente dans les manuels d'histoire et d'éducation nationale. Les feuilletons syriens les plus répandus en Syrie et dans le monde arabe sont ceux qui parlent de cette période de la résistance syrienne contre l'occupation française. Cette histoire chargée de douleurs, est toujours présente, ce qui ne permet pas de valoriser la France et sa culture en Syrie.

Vu ces raisons et les soucis pour préserver leur identité nationale, les éditeurs en Syrie cherchent à manipuler les manuels scolaires et surtout les manuels de français langues étrangères selon leurs propres valeurs « là où la valorisation de la culture maternelle est au service des intérêts identitaires nationaux, la description du manuel de langue dépend davantage du système des valeurs du pays où il est diffusé que de celui du (des) pays dont il témoigne » (Zarate, 1993 : 18).

Dans les manuels de FLE en Syrie, l'identité nationale est très forte. On ne remarque aucune contradiction entre la culture locale et la culture étrangère, ce que Zarate appelle le « maquillage des contradictions », la priorité dans les manuels de FLE est donnée à la culture locale, à la culture d'appartenance.

Dans les pays où la religion est très fortement marquée dans la société comme dans la loi, ce qui est le cas de la Syrie où la loi s'adapte à la religion des communautés musulmane et chrétienne, « les allusions aux relations physiques entre sexes constituent d'autres tabous scolaires, propre à la société où la morale nationale repose sur des principes religieux » (Zarate, 1993 : 18).

En Syrie, une deuxième notion forte est en rapport avec les traditions qui font une partie intégrante de l'identité des Syriens et de l'identité nationale. La vision de la société influence et dirige la vie des gens (« fait ou ne fait pas ça », « *Halal* » et « *Haram* ») pour des raisons d'acceptation ou de refus de la part de la société.

Les établissements étrangers privés sous contrats qui s'occupent de l'enseignement des langues vivantes dans un pays, offrent un accès direct aux systèmes de valeurs étrangères. Ces établissements étrangers existent également en Syrie. On trouve effectivement des établissements français telles les Alliances Françaises d' Alep et de Damas, ainsi que l'Institut Français et le Centre Culturel Français.

3.3 La valorisation de la culture étrangère, une valorisation de l'identité nationale ?

La présentation de l'étranger peut être soit :

-positive ;

-négative ;

-non présente.

Dans les manuels de langues étrangères où la présentation de l'étranger est positive, la culture locale et la culture étrangère partagent la même aire idéologique. Selon Zarate, les pays qui étaient du coté des gagnants durant la Seconde Guerre Mondiale font une description explicitement positive de la culture étrangère. Les manuels scolaires d'histoire en Syrie représentent positivement et explicitement la culture des pays arabes et négativement et explicitement certains pays comme la France – qui a occupé la Syrie - et les Etats-Unis – face à leur politique étrangère envers la Syrie.

A quel point peut-on distinguer le peuple et la politique d'un pays avec ses relations avec le monde ? Autrement dit, comment représenter la culture française positivement dans les manuels scolaires en Syrie si les relations entre la France et la Syrie sont tendues ?

Ce qu'il ne faut pas oublier, c'est que n'importe quelle langue vivante possède les deux côtés obligatoires à enseigner : parler langagièrement et agir culturellement. Dans ce manuel, on voit la langue française adaptée à la culture syrienne : l'élève n'a pas accès aux comportements culturels dans la langue cible. Selon Zarate, « c'est plutôt la solidarité d'intérêts entre la culture nationale et la culture enseignée qui garantit un regard positif sur cette dernière. Ce qui veut dire qu'un même système éducatif peut produire des relations différenciées à l'espace étranger selon qu'il s'agit de pays proches idéologiquement ou non » (Zarate, 1993 : 20).

La valorisation de la culture étrangère dans les manuels de langue vivante en Syrie ne paraît pas possible en raison de la forte notion d'identité ethnique arabe et religieuse au niveau des musulmans et des chrétiens. Il est certain que les apparences religieuses (mosquée, église) et les manifestations religieuses expliquent cet attachement religieux. En conséquence, les Syriens ne s'interrogent pas sur leur identité nationale. La description que chacun a de son identité en Syrie est liée à l'arabisme, à la Syrie, et à la religion. Selon Zarate (2003), un pays qui s'interroge sur les fondements de son identité nationale peut trouver un intérêt à valoriser une culture étrangère en s'appuyant sur un passé directement ou indirectement commun aux deux pays. On remarque que les manuels de FLE en Syrie :

1 – Ne dévalorisent pas explicitement la culture française ;

2 - Ne valorisent ni implicitement ni explicitement la culture française ;

3 – Valorisent la culture locale en dévalorisant implicitement la culture étrangère française. Cette dévalorisation est marquée parfois par l'absence totale de cette culture étrangère.

On a des contextes qui valorisent la culture étrangère comme c'est le cas des communautés francophones de Belgique, de Suisse et du Québec, ce qui est l'inverse pour l'Algérie qui par exemple ne montre pas le même attachement à cause de l'histoire conflictuelle entre les deux pays. En Syrie, le traitement scolaire de la représentation de l'espace étranger reste une responsabilité de l'Etat. En Europe aussi, « chaque état est souverain dans la définition des contenus enseignés et par conséquent, dans la description de sa relation aux pays étrangers » (Zarate, 1993 : 25). Compter sur des relations communes et historiques pour valoriser la culture française dans les manuels de langue française semble difficile en Syrie, car les relations entre la France et la Syrie sont marquées historiquement par l'occupation française, comme on l'a déjà expliqué.

La subsidiarité exercée et réservée à la Communauté Européenne a, selon Zarate (1993), les objectifs suivants :

1 – Développer la dimension européenne dans l'éducation, notamment l'apprentissage et la diffusion des langues par les États membres ;

2 – Favoriser la mobilité des étudiants et des enseignants ;

3 – Reconnaître académiquement les diplômes et les périodes d'étude ;

4 – Développer la coopération entre les établissements d'enseignement ;

5 – Développer l'échange d'informations et d'expériences dans le domaine de l'éducation ;

6 – Favoriser le développement des échanges de jeunes et d'animateurs socio-éducatifs ;

7 – Encourager l'éducation à distance.

En Syrie, la culture française est changée pour être adaptée à la société et à la culture syrienne dans certains manuels, dans d'autres, elle est profondément absente ; si elle est présente, elle est limitée à un dessin qui montre la tour Eiffel ou un prénom français, la couleur de peau, le nom d'un lieu, mais cette représentation ne suscite pas des discussions relatives au quotidien des Français.

Il est possible que l'absence de la culture étrangère dans le manuel de FLE en Syrie pour les élèves de 7^{e} qui sont âgés de 11 à 13 ans soit due à la construction identitaire et sociale ainsi qu'à la politique pour ces élèves. C'est le Français qui vient souvent en Syrie dans ces manuels et pas le contraire. « Dans un niveau d'enseignement où le processus de socialisation de l'élève est en cours, la culture étrangère est soumise à une transformation, propre au contexte où elle est enseignée » (Zarate, 1993 : 25). Les manuels de FLE en Syrie représentent en général les valeurs de la Syrie et pas celles de la France.

3.4 Les représentations de l'étranger

Les représentations de l'étranger dans un groupe social prennent en compte l'identité sociale et l'appartenance sociale au sein de ce groupe. Représenter positivement l'étranger touche directement l'identité, donc la représentation de l'étranger dans une société dépend de plusieurs facteurs :

1 – L'histoire des deux pays ;

2 – La langue dans les deux pays ;

3 – L'aire géographique ;

4 – Les relations politiques.

« Les représentations ne sont pas seulement solidaires de la description de l'espace où elles sont produites, elles s'appliquent également aux communautés extérieures aux groupes qui les produisent. Elles aménagent la relation entre le groupe et l'autre et contribuent à nommer l'étranger selon le système de référence interne au groupe » (Zarate, 1993 : 30). Dans les méthodes de FLE en Syrie, la reconnaissance de la culture française comme méritée à être enseignée n'est pas consonante avec la vision que les Syriens ont de l'histoire de la France en Syrie. Napoléon qui est symbole de fierté nationale pour les Français, représente pour les Syriens un symbole d'envahisseur et de dictateur.

Selon Zarate (1993), même s'il y a une proximité culturelle entre la langue locale et la langue étrangère, présentée dans les manuels, les frontières nationales restent une ligne de partage irréductible.

Le choix du manuel de 7^{e} classe résulte du fait que ces élèves font leurs premiers pas en français, donc, ils sont en contact pour la première fois avec la langue et la culture françaises. Cette nouvelle situation va influencer leur vision et leur motivation pour apprendre cette langue « la perception de cette relation que les élèves ont au début de leur apprentissage constitue un point de départ méthodologique : est-elle marquée par un passé conflictuel ou non, une actualité orientée vers une perception positive ou non de l'étranger (et, en particulier, du/des pays étudié(s)) ? Les élèves ont-ils eu l'occasion d'être en prise avec des pratiques culturelles différentes (séjours hors de l'espace familial, expériences familiales d'expatriation ? » (Zarate, 1993 : 36).

3.5 Les manuels à diffusion nationale

On comprend que la réalisation d'un manuel scolaire est une fabrication d'un outil d'enseignement. Le travail d'un auteur de manuel scolaire est donc lié directement à la motivation

des élèves. En Syrie, comme partout dans le monde, les contraintes financières ont leur poids dans la fabrication des manuels scolaires, vu que les manuels scolaires en Syrie sont gratuits jusqu'à la fin du Brevet. Aujourd'hui, les magazines et les journaux, après la télé et le cinéma, ont recours à la technologie 3D pour faire des images et des photos authentiques, proches du réel dans le but commercial de vendre plus et d' attirer les lecteurs/ spectateurs. En Syrie, le manuel scolaire réalisé par l'État est obligatoire à l'école. Le manuel est également gratuit dans le primaire et dans le secondaire, il fournit par l'État et est diffusé partout dans les écoles en Syrie. Les manuels de FLE sont chargés d'une mission différente des autres manuels. Ils doivent transmettre une langue étrangère et une nouvelle connaissance du monde. Ces manuels de FLE doivent adopter des technologies de motivation même au niveau de la forme du manuel : couleur, imprimerie, authenticité des images, design et autres. Les manuels de FLE dans le contexte syrien doivent être accompagnés de matériels vidéo et pas seulement de cassettes audio. Dès la classe de 7ème et ce, jusqu'au baccalauréat, on remarque l'absence totale de toute forme de support fourni avec les manuels. L'intégration des supports audio-visuels aux manuels de FLE reste l'idéal, mais ce travail pose de grandes questions concernant les infrastructures technologiques en Syrie où seulement 180 000 habitants sur 25 000 000 ont l'Internet, par exemple. Il peut arriver qu'il y ait des familles qui ne possèdent pas un simple lecteur DVD ou CD. Dans les limites actuelles de l'édition des manuels scolaires par l'État en Syrie, les méthodes de FLE ne peuvent pas être des outils de civilisation par leur contenu concentré sur la culture locale. La fabrication des manuels scolaires en Syrie est liée à complètement à l'État. Le secteur privé n'a pas accès à cette industrie et comme ces manuels sont obligatoires à l'école et gratuits ou à prix très bas aux lycées, la qualité de ces manuels évolue très lentement.

3.6 La réalité sociale dans le contexte scolaire

La réalité de la société du pays de la langue étrangère dans les manuels scolaires se présente souvent sous une image de la Tour Eiffel, du Big Ben etc. On assiste dans ce phénomène au rôle de l'objet comme témoin culturel qui vise à réduire la réalité sociale d'une société à un objet culturel.

Selon Zarate (1993), il faut évaluer la qualité des outils scolaires en s'appuyant sur une comparaison entre les intentions méthodologiques et leurs applications effectives dans le manuel.

3.7 Le rôle de l'enseignant de langue vivante

Le rôle de l'enseignant de langue vivante ne doit pas se limiter seulement à choisir un matériel pédagogique déjà existant. « L'enseignant doit défendre une conception de l'outil scolaire

comme un produit culturel » (Zarate, 1993). L'enseignant doit adapter ses pratiques d'enseignement au contexte culturel local. Son rôle est de maîtriser la langue qu'il enseigne et d'analyser « la relation particulière entre l'environnement culturel de son enseignement et la langue et la culture qu'il enseigne » (Zarate, 1993 : 71). L'enseignant dans cette situation se trouve face à l'identité sociale et à l'altérité.

3.8 L'objectivité appliquée au domaine culturel

Les manuels actuels de FLE en Syrie ont une finalité strictement linguistique, ils ont pour objectif de transmettre le côté purement linguistique de la langue française en négligeant le côté culturel. Le passage d'une culture à une autre, selon Zarate, ne se fait pas à travers des manuels qui ont des finalités strictement linguistiques. L'auteure propose une solidarité d'intérêts entre l'apprentissage linguistique et la démarche et la découverte culturelle.

Selon Zarate, les frontières entre la linguistique et le culturel s'absentent quand on invite l'élève à :

1 – Rechercher et expliquer des implicites ;

2 – Mettre en relation des pratiques quotidiennes socialement différenciées ;

3 – Évaluer la pertinence sociologique des informations disponibles ;

La mise en relation de deux cultures exige, selon Zarate, la *maîtrise* de l'environnement culturel étranger, un *métalangage* (stéréotype, race, nationalité etc.) et une *analyse réflexive des représentations* de la culture étrangère et de la culture maternelle.

Comment fixer les objectifs culturels propres à un public et à une situation d'enseignement ?

Fixer des objectifs culturels dans un manuel scolaire doit se faire selon Zarate (1993) après un diagnostic qui caractérise le contexte où la langue étrangère est enseignée en s'interrogeant sur :

1 – La nature de la relation géopolitique entre la culture nationale de l'élève et la culture enseignée ;

2 –Les effets induits par le contexte institutionnel d'enseignement et par l'environnement médiatique local.

3.9 L'exercice de civilisation

L'exercice de civilisation, selon Zarate (1993), ne peut pas être limité à l'étude de documents et à la compréhension de textes. Le but de ces exercices est donc de servir à une personne lors de son contact réel avec l'étranger, ce qui peut l'aider à découvrir quelques aspects de son identité. On

ne peut pas espérer que le décodage d'une culture étrangère passe par une activité linguistique ou une simple connaissance socioculturelle du pays de la langue étrangère enseignée car « l'apprenant est un acteur social, déjà socialisé dans une culture donnée et c'est à travers les représentations qui y ont été construites qu'il lira la réalité étrangère » (Zarate, 1993 : 99).

L'élève interprète différemment du natif les situations culturelles de la langue étrangère. L'écart entre son interprétation et celle du natif est irréductible, l'élève en classe de FLE en Syrie n'a pas même la chance de comparer sa culture avec la culture française, car cette dernière n'existe pas dans le manuel.

3.10 Quels documents choisir pour les manuels de FLE ?

Les documents authentiques peuvent être :

-Publicité ;

-Presse écrite puis orale ;

-Vidéo et télévision ;

-Internet, entre autre.

Les publicités, selon Zarate (2003), représentent les rêves, les désirs et les ambitions de la société de la langue étrangère, elles représentent une fiction qui a un peu de réel. Malgré la distance entre la société décrite et la société réelle, « ces documents souvent soigneusement composés et d'une grande qualité esthétique entrent au service de la diffusion des langues étrangères de façon 'efficace' » (Zarate, 1993 : 101).

Zarate (1993) critique les manuels de langue étrangère élaborés dans les pays occidentaux où l'élève est invité à se comporter « comme si » il vivait à l'étranger. L'auteure critique aussi les manuels où l'étranger est toujours en visite dans le pays où la langue étrangère est enseignée. Dans le cas de « faire semblant » qu'il vit à l'étranger, l'élève, comme la plupart des enseignants sont face à une réalité étrangère qu'ils ne connaissent pas et face à laquelle ils n'ont jamais été confrontés. Alors dans ces deux cas, la classe devient un lieu du « faux semblant » :

1 – L'élève fait comme s'il vivait à l'étranger ;

2 – L'étranger est en visite chez nous et on doit construire une fausse réalité pour communiquer avec lui (comme dans le manuel de 7ème, notre sujet d'analyse).

Dans ces deux situations, les documents utilisés ne sont pas authentiques et peuvent démotiver l'élève car la possibilité de voyager en France ou de rencontrer un Français en Syrie est très rare.

Selon Zarate (1993), les documents datés, qu'ils soient écrits, oraux ou visuels, permettent la distinction aisée d'une réalité. Pour elle, des publicités ou des documents bien anciens même datés n'ont pas le pouvoir de séduire et de motiver les élèves. Par contre, une comparaison entre les documents qui représentent une rupture entre des valeurs présentes et passées induit un grand intérêt didactique de part leur effet d' « étonnement ».

Le choix des documents a pour objectif premier de :

1 – Sensibiliser au thème ;

2 – Approfondir des connaissances déjà acquises;

3 – Réemployer des acquis sous forme d'une analyse personnelle.

Les documents doivent être objectifs et pas arbitraires, car cela permet de « centrer l'apprentissage sur des savoir-faire interprétatifs permettant d'optimiser la relation entre la culture étrangère enseignée et la culture de l'élève » (Zarate, 1993 : 118). Le document doit être un médiateur de la réalité qui invite l'élève à prendre position. La relation à l'étranger est en général manipulée et structurée par le système éducatif, politique et social.

3.11 La nécessité de l'authenticité

On peut se demander sur le rôle d'utiliser des documents authentiques, et pourquoi utiliser des images, des photos réelles, des extraits de journaux comme propose Zarate (1986) pour l'exercice de la civilisation et ne pas s'éloigner trop dans les dessins et les illustrations. On peut se questionner sur l'importance des supports audio-visuels, pourquoi sont-ils utiles dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère ? La réponse n'est pas seulement pour faire beau aux yeux des élèves et des enseignants et leur rôle n'est pas purement linguistique mais ils jouent un rôle important dans la mémorisation des informations et le processus pour se rappeler d'une information, c'est l'importance qu'ils jouent les situations authentiques sur le travail **des neurones miroirs.**

3.12 Les neurones miroirs

Découverts par des scientifiques italiens, les neurones miroirs constituent une importante révélation pour le domaine de la psychologie, de la sociologie et aussi de l'éducation. Les neurones miroirs peuvent expliquer plusieurs phénomènes de la vie sociale, tels l'imitation et l'empathie.

Pendant des expérimentations, les scientifiques ont observé que quand le singe prenait un objet certaines zones cérébrales étaient activées. Les mêmes zones s'activaient lorsque le singe voyait l'expérimentateur prendre le même objet. Ces observations ont mené les scientifiques à

investiguer ce phénomène, ce qui a abouti à la découverte des neurones miroirs. Franck, Hervé & Rozenberg (2009 : 154) expliquent que les neurones miroirs constituent une classe particulière de neurones initialement identifiés dans le cortex précentral du macaque. « Leur propriété principale est de s'activer aussi bien lorsque le singe effectue une action spécifique ou lorsqu'il observe un autre individu en train d'exécuter la même action ».

Rizzolatti (2006), de l'université de Parma – Italie, ajoute qu'une des fonctions essentielles des neurones miroirs est la compréhension de l'action. Mais, au-dessus de cette fonction de base, d'autres fonctions dépendent aussi du mécanisme des neurones miroirs ; certaines ne sont présentes que chez l'homme. L'une d'elles est l'imitation. L'auteur explique que :

> « Imiter a deux aspects : la capacité de reproduire une action observée, et celle d'apprendre une nouvelle action par l'observation. Or le système neuronal miroir, par sa capacité de fournir des copies motrices d'actions observées, semble le mécanisme idéal pour ces deux classes d'imitation.» (Rizzolatti, 2006 : 1).

Récemment, des recherches ont montré que le mécanisme des neurones miroirs serait également crucial dans la compréhension des actions et des intentions, cela signifie que les neurones miroirs sont importants non seulement dans la compréhension de « ce » que l'agent fait mais aussi « pourquoi » il le fait.

Franck, Hervé & Rozenberg (2009 : 155) déclarent que des propriétés miroir auraient été retrouvées dans des régions cérébrales impliquées dans la reconnaissance des émotions et dans l'empathie. Ce fait est aussi démontré dans le documentaire *Les neurones miroirs* conçu par Radio Canada (D'Astous, 2009). Les neurones miroirs jouent un rôle important dans l'empathie. Ils permettent de deviner et de saisir ce qui ressent les gens. Une expérience réalisée avec des enfants exemplifie cette propriété : un enfant est invité à manger un citron, les autres l'observent. Les camarades éprouvent le supplice de leur ami, ils font des grimaces comme s'ils sentaient la même sensation. Ils ont pour lui de l'empathie, une caractéristique essentielle pour vivre en société.

Actuellement, les scientifiques investiguent les effets des neurones miroirs chez les enfants autistes. Ils ont observé que les enfants autistes présentent un déficit de neurones miroirs et cela pourrait justifier leurs problèmes de mise en relation avec l'autrui. Rizzolatti (2006) souligne un fait particulièrement intéressant : la sévérité de l'affection de l'autisme semble être en corrélation avec l'importance du déficit de leur système neuronal miroir.

Quand nous observons quelqu'un faire un geste, notre cerveau devient un véritable simulateur – les systèmes neuronaux responsables par le geste s'activent, même si nous demeurons totalement immobiles. Ce phénomène faciliterait l'apprentissage. Chez l'humain, l'imitation est un mode d'apprentissage très efficace. Les enfants apprennent surtout en imitant les autres.

Ce sont les neurones miroirs qui permettent de se mettre dans l'esprit de quelqu'un d'autre. Les neurones miroirs nous aident à vivre en société. Ils nous mettent en résonance avec le monde qui nous entoure d'une façon automatique, sans qu'on ait besoin de réfléchir.

Pour le domaine de l'éducation ces découvertes sont très importantes, bien que ce soit un domaine encore à être exploré. Pour les enseignants, et en particulier pour les enseignants de langues étrangères, ces découvertes font réfléchir sur la capacité humaine d'imitation et de se mettre à la place de l'autre, ce qui est étroitement lié à la notion de l'altérité – une notion fondamentale concernant l'apprentissage des langues étrangères.

3.13 L'utilisation des supports et le détour de l'attention

L'utilisation des supports vidéo n'est pas toujours sans conséquence. Si les vidéos sont authentiques et représentent la vie des gens dans le pays de la langue étrangère enseignée, cela peut provoquer parfois des situations angoissantes pour les élèves et les enseignants (présenter dans le contexte syrien une vidéo qui parle de La Défense à Paris et on perçoit des amoureux qui s'embrassent et se donnent des bisous - cette situation va détourner l'attention des élèves vers une grande différence dans les relations interpersonnelles). Même si angoissantes pas de raison pour les exclure de la salle de classe car tout simplement et avant de démarrer une vidéo l'enseignant doit avoir la capacité de détourner l'attention des ses élèves sur ce qu'il veut qu'ils voyaient (Comme dans cet exemple http://www.youtube.com/watch?v=Ahg6qcgoay4). Cette technique peut être utilisée avec tous les types d'illustration.

3.14 Le manuel de FLE en Syrie est-il un constructeur de l'identité sociale de l'élève ?

Vu les phénomènes qu'on a dégagés dans l'analyse précédente, ce manuel analysé paraît constructeur de l'identité sociale des élèves. On a vu dans cette analyse que ce manuel montre un attachement aux groupes sociaux locaux. L'acquisition d'une identité sociale par l'individu se fait selon Tajfel (1972) par ses appartenances à différents groupes. La construction de l'identité sociale se passe chez l'individu par le fait d'avoir une image positive de son groupe (les Syriens) et attribuer une image négative aux autres groupes (dans ce cas, les Français). L'exclusion de la culture et de la société du pays de la langue étrangère ne permet pas aux élèves de comparer leur culture à celle de la culture française, donc ils n'auront pas vraiment l'opportunité de donner une image négative ou positive à ce groupe, car tout simplement les Français dans ce manuel vivent avec les Syriens et se conforment complètement au mode de vie syrien.

Venons à présent au concept de l'altérité abordé par Matthey & Simon (2009 : 10). Les auteures préfèrent utiliser plutôt le terme **altérité** à la place d'**interculturel,** ce terme selon les auteures permet d'établir un contact entre le *moi* et les *autres*. Selon Paul Ricœur (1990, cité par Matthey et Simon, 2009 : 10) : « je deviens plus et moi-même au contact des autres et je prends mieux conscience tout à la fois de ma spécialité et de ma pluralité ». Par conséquent, l'élève perçoit profondément son identité en affrontant des cultures différentes.

Pour toutes ces raisons, on remarque que ce manuel de FLE n'aide pas les élèves à construire une identité sociale basée sur une comparaison favorable des Syriens envers les Français. Le manuel construit l'identité sociale des élèves à travers la présence de la langue arabe et la société syrienne sans avoir dans ce manuel un contact basé sur l'authenticité des situations de communication et une représentation de la culture française et des Français en tant qu'acteurs sociaux dans leur société.

CONCLUSION

On a essayé dans ce travail d'attirer l'attention sur l'importance de la motivation interculturelle dans les manuels de langue étrangère et surtout les manuels de FLE en Syrie. Au début de cette recherche nous nous sommes posé trois questions. La première question était : « La culture du pays de la langue étrangère enseignée peut-elle être source de motivation ? » La réponse à cette question commence à apparaître dans la partie du cadre théorique où l'on essaye de lier la motivation à la culture étrangère. Le travail sur la motivation en contexte scolaire n'est pas un travail simple pour les membres de la relation pédagogique, on a vue que ce travail exige une coopération entre les enseignants, l'environnement et les auteurs des manuels scolaires. On vérifié que la culture étrangère peut jouer un rôle motivante et provocateur pour mieux inciter les élèves à apprendre les langues étrangères. Son rôle ne doit jamais être exclu de l'enseignement des langues étrangères. On a traité la forte relation entre la langue et la culture : elles sont inséparables dans la classe de LE. Les résultats auxquels on a pu arriver dans cette recherche démontrent que la motivation interculturelle doit être présente en classe de langue étrangère. La présence de la culture étrangère dans les manuels provoque aussi une motivation intéressante, qui se base sur le désir d'apprendre. Une telle motivation est durable car elle est intrinsèque. D'après notre travail l'importance de la présence authentique de la culture étrangère est essentielle dans la motivation basée sur la culture pour mieux apprendre et enseigner cette langue.

Ensuite, pour la deuxième question de départ « le manuel de FLE utilisé en classe de 7ème en Syrie motive-il les élèves à bien apprendre la LE ? » on a une réponse négative : dès le cadre théorique on commence à observer que le manuel de FLE utilisé en classe de 7ème en Syrie n'est pas motivant. Il y a une évidente absence de la culture française. Donc la motivation dans ce manuel ne dépasse pas les frontières linguistiques et le besoin de la réussite scolaire. Le manuel analysé valorise explicitement la culture locale et ne représente pas une vraie motivation basée sur la découverte de l'autre.

Pour la troisième question « comment motiver les élèves à apprendre le FLE par le contenu culturel des manuels en Syrie ? » on a observé que les contextes qui excluent la CE risquent de perdre l'opportunité offerte par la motivation interculturelle pour apprendre cette langue. Les manuels de diffusion nationale valorisent la culture locale et négligent la culture étrangère. L'intérêt à ce travail dans cette recherche porte surtout sur les élèves qui font leur premiers pas en LE car leur motivation envers cette LE doit être bien soignée. Après mettre l'accent sur le rôle de la motivation interculturelle pour encourager les élèves, une stratégie de motivation basée sur la culture française et une représentation authentique de la France et des Français dans les manuels de

FLE en Syrie peut être efficace. L'intégration des exercices de civilisation ainsi que les supports audio-visuels et les nouvelles technologies comme l'Internet et les situations authentiques de la vie en France peuvent être un point de départ pour produire des manuels de FLE bien motivants et efficaces dans le contexte syrien.

Même si notre travail s'intéresse plutôt à la motivation culturelle dans les **manuels** de LE, on n'a pas exclu le rôle de **l'enseignant** et de **l'environnement** qui touchent l'enseignement et l'apprentissage des langues, car la motivation n'est pas seulement une responsabilité des auteurs des manuels scolaires. Un travail qui vise l'importance de l'intégration de la compétence de la communication interculturelle en classe de FLE en Syrie par l'intégration de la culture française dans les manuels de FLE dans ce pays touche aussi la formation des enseignants et la production de ces manuels.

Une grande importance dans ce travail est mise sur la CCI et son rôle dans la motivation. On croit que la relation entre langue, culture et motivation est forte. A partir du cadre théorique sur la motivation et la CCI on voulait répondre à la question « la motivation peut-elle vraiment passer par la présence de la culture française dans les manuels de FLE en Syrie ? » Le résultat dégagé de ce travail dans le cadre théorique c'est que la CE peut être une forte source de motivation. Dans l'analyse faite sur le manuel du FLE de la classe de septième en Syrie on insiste sur l'importance d'intégrer la CCI dans les manuels de LE. Le manuel analysé donne un exemple d'un manuel de LE qui ne prend pas en compte la CE et exclue toute représentation de l'étranger. Un exemple à éviter dans la production des manuels scolaires de LE en Syrie ainsi que dans tous les pays qui représente la langue étrangère en se basant seulement sur la culture locale.

Cette recherche peur être une source de motivation pour les auteurs des manuels scolaires de langues étrangères en Syrie pour mettre le point sur l'importance de la communication interculturelle dans la classe de langue et essayer d'intégrer cette compétence dans les manuels de FLE.

Cette recherche ouvre une possibilité de recherche dans le domaine des stratégies pédagogiques basées sur la motivation interculturelle dans la classe de LE.

BIBLIOGRAPHIE

Aleksandrowicz-Pedich, L. et al. (2005). Opinions des enseignants d'anglais et de français sur la compétence en communication interculturelle dans l'enseignement des langues. In I. Lázár (Ed). *Intégrer la compétence en communication interculturelle dans la formation des enseignants.* (pp. 9 - 44). Kapfenberg : Conseil de l'Europe.

Auger, N. (2003). Manuels et stéréotypes. *Le français dans le monde*. 326. Paris : Clé International.

Barthélémy, F. (2007). *Professeur de FLE : historique, enjeux et perspectives*. Paris : Hachette.

Byram, M. Introduction. (2003). In : M. Byram. (Ed.) *La compétence interculturelle*. (pp.5-14). Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer.* Paris : Didier.

Cordier-Gauthier, C. (2002). Les éléments constitutifs du discours du manuel. *Revue de didactologie des langues-cultures*, 125, 25-36.

Cuche, D. (2007). *La notion de culture dans les sciences sociales*. 3 ed. Paris : Éditions La Découverte.

Delacroix, D. (1989). Une nouvelle manière de classer les débutants. *Reflet*, 29, 18-19.

Delannoy, C. (2005). *La motivation : désir de savoir, désir d'apprendre.* Paris : Hachette.

Derivry-Plard, M. (2008). Comment les étudiants se représentent-ils leurs enseignants de langue étrangère ? In P. Martinez, D. Moore & V. Spaëth. *Plurilinguisme et enseignement : identités en construction.* (pp. 141-152). Paris : Riveneuve éditions.

D'Astous, C. & Naud, H. (2009). *Les neurones miroirs.* Radio Canada. [http://www.neuropsychologie.fr/index.php?option=com_myblog&show=les-neurones-miroirs-radio-canada.html&Itemid=159]

Desjeux, D. (1994). *Le sens de l'autre : stratégies, réseaux et cultures en situation interculturelle*. Paris: Ed. L'Harmattan.

Dreyer, S. (2009). Apprentissage du français et motivation existentielle. Le cas des universités à Taiwan. *Lidil*, 40, 31-47.

Flessas, J. (1997). L'impact du style cognitif sur les apprentissages. *Education et francophonie*. XXV-2. Disponible sur [www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/25-2/r252-03.html].

Franck, N. Hervé, C. & Rozenberg, J.-J. (Ed). (2009). *Psychose, langage et action: approches neuro-cognitives*. Bruxelles : De Boeck.

Galisson, R. (1980). *D'hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangères*. Paris : CLE International.

Gallet, D. (1982). Avant-propos : dialogues pour l'identité culturelle. In D. Gallet (Ed.). *Dialogue pour l'identité culturelle.* (pp. 9-13). Paris : Editions Anthropos.

Gautheron-Boutchatsky, C. et al (2003). Retrouver le sens perdu ou les fausses identités du document authentiquement publicitaire. *Le français dans le monde : recherches et applications*. 44-57.

Guénova, V. et al. (1999). Module de formation en français : la dimension socio-et interculturelle dans l'enseignement/ l'apprentissage des langues vivantes. In : M. Byram & M. T. Planet. (Ed.) *Identité sociale et dimension européenne : la compétence interculturelle par l'apprentissage des langues vivantes*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Disponible en [http://www.ecml.at].

Guidère, M. (2003). *Méthodologie de la recherche*. Paris : Ellipses Édition Marketing S.A.

Ishikawa, F. (2009). Impact des motivations sur le développement de la L2 en interaction didactique : représentations en français langue étrangère. *Lidil*, 40, 49-69.

Kadide, M. et al. (2007). *Mon livre de français. Enseignement de base. Classe de septième*. Damas : Société publique de l'imprimerie et du livre scolaire.

Lanchec. J-Y. (1976). *Psycholinguistique et pédagogie des langues*. Vendôme : Presses Universitaires de France.

Lussier, D. (2006). L'enseignement/ apprentissage d'une compétence de communication interculturelle. In A-M Boucher & A. Pilote (Eds.), *Guide du passeur culturel* (pp.115). Québec : AQPF/ Québec français.

Matthey, M. (2005). Plurilinguisme, compétences partielles et éveil aux langues. De la sociolinguistique à la didactique des langues. In J-P. Bronckart, E. Bulea, M. Pouliot (Eds). *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences.* (pp. 139-159). Lille : Presses Universitaires du Septentrion.

Matthey, M. & Simon, D-L. (2009). Préface – Altérité et formation des enseignants: nouvelles perspectives. *Lidil*, 39, 5-17.

Moiso, C. (2009). *Besoins d'hier, besoins d'aujourd'hui : un regard sur les motivations profondes présentes dans les relations interpersonnelles*. Lyon : Les éditions d'Analyse Transactionnelle.

Narcy-Combes, J-P., Narcy-Combes, M-F. & Starkey-Perret, R. (2009). Discours des enseignants sur leur formation et leur métier : quel lien avec la motivation des élèves ? Résultats d'une enquête préliminaire. *Lidil*, 40, 139-157.

Neuner, G. (2003). Les mondes socioculturels intermédiaires dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes. In : M. Byram. (Ed.) *La compétence interculturelle*. (pp. 15-66). Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Prot. B. (1997). *Profession motivatrice : réveiller le désir d'apprendre au collège et au lycée*. Paris : Ed. Noêsis.

Rizzolatti, G. (2006). *Les systèmes de neurones miroirs*. Institut de France. Académie des Sciences. [http://www.academie-sciences.fr/conferences/seances_solennelles/pdf/ discours_Rizzolatti_12_12_06.pdf]

Rodygina, E. (2006). Pourquoi apprend-on le français ? *Le français dans le monde*, 346, 38-39.

Skopinskaja, L. (2005). Le rôle de la culture dans les matériels d'enseignement de langues étrangères : une évaluation d'un point de vue interculturel. In I. Lázár (Ed). *Intégrer la compétence en communication interculturelle dans la formation des enseignants.* (pp. 45 - 76). Kapfenberg : Conseil de l'Europe.

Tajfel, H. (1972). La catégorisation sociale. In : S. Moscovici (Ed). *Introduction à la psychologie sociale 1*. (pp. 272-302). Paris: Larousse.

Tiémélé, J-B. (1982). La rencontre des cultures. In D. Gallet (Ed.). *Dialogue pour l'identité culturelle.* (pp. 67-68). Paris : Editions Anthropos.

Vianin, P. (2006). *La motivation scolaire : comment susciter le désir d'apprendre ?* Bruxelles : De Boeck.

Viau, R. (2007). *La motivation en contexte scolaire*. 4 ed. Bruxelles : De Boeck.

Zarate, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Paris : Hachette.

Zarate, G. (1989). Qu'est-ce qu'un exercice de civilisation ? *Reflet*, 29, 20-21.

Zarate, G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier.

Zarate, G. (2003). La médiation en situation de tension identitaire. *Le français dans le monde : recherches et applications*. 173-184.

Zarate, G. Dumond, P. (2008). « Le plurilinguisme est-il une donnée incontournable des sociétés de l'avenir ? » et autres questions insolites. In P. Martinez, D. Moore & V. Spaëth. (Ed.) *Plurilinguisme et enseignement : identités en construction.* (pp. 205-211). Paris : Riveneuve éditions.