



L'interculturel en classe de français au Maroc : réalité, ambition ou prétention ?

Asmaâ Afnakar

► To cite this version:

Asmaâ Afnakar. L'interculturel en classe de français au Maroc : réalité, ambition ou prétention ?. Revue des Langues, Cultures et Sociétés, 2020, Didactique des Langues: quelles approches?, 6 (2), pp.4-14. <hal-03614468>

HAL Id: hal-03614468

<https://hal.science/hal-03614468v1>

Submitted on 20 Mar 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization

L'interculturel en classe de français au Maroc : réalité, ambition ou prétention ?

Asmaâ AFNAKAR

Laboratoire Sciences du langage, Art, Littérature, Education et Culture (SCALEC)
Université Moulay Ismail, Ecole Normale Supérieure –Meknès

Résumé / L'interculturel n'est pas un simple acte de tolérance et d'ouverture sur l'autre, mais une reconsidération de ses certitudes qui mène à prendre conscience de son ethnocentrisme, à envisager son système culturel comme relatif et à légitimer toutes les autres cultures. Il repose également sur un savoir culturel mais le dépasse car il implique le côté psychoaffectif de par l'attitude empathique qu'il exige. Cette démarche est toujours ardue car elle se base sur la confrontation identitaire qui engendre de la résistance et fait ressortir les tendances ethnocentriques du Moi.

Etant donné la complexité de cette notion qui nécessite d'aiguiser la conscience de l'altérité, nous nous interrogeons pour savoir si les conditions sont propices pour son implantation dans la classe de français au Maroc.

Mots-clés / Interculturel- Empathie- représentations- formation des enseignants- réflexivité

Title / Interculturality in French class in Morocco: reality, ambition or pretension?

Abstract/ Interculturalism is not only a deed of tolerance nor open-mindedness towards others, but the reconsideration of their own certainties leading to more awareness of one's ethnocentricity. It also allows to consider one's cultural system as relative and to legitimize all other cultures. It is based on a cultural knowledge that goes beyond it due to the psycho-affective involvement through the empathic attitude it requires. This approach is always laborious because it is based on the identity confrontation that engenders resistance and brings out the ethnocentric tendencies of the ego.

Given the complexity of this notion which requires to sharpen the awareness of otherness, we wonder whether the conditions are appropriate for its implementation in Moroccan French class.

Keywords / Intercultural- Empathy- representations- teacher training- reflexivity

Introduction

Le mot « interculturel » est en vogue dans divers domaines : économique, social, politique, pédagogique... On en parle beaucoup « parce qu'on commence à se rendre compte que nos communautés sont très hétérogènes. On est contraint à réagir à la diversité »¹. Cette diversité a engendré beaucoup de dysfonctionnements au niveau des relations sociales : xénophobie, racisme, marginalisation ou isolement social qui déteignent sur les autres domaines politique et économique. L'approche interculturelle est apparue en réaction à ces tensions et elle n'a pas tardé à s'ancrer dans le domaine de la pédagogie et de la didactique, et plus spécialement la didactique des langues-cultures.

¹ Rey, M. (2001). « Dynamiques identitaires et intégration. Pistes de réflexion et d'action dans une perspective interculturelle ». In Perregaux, C., Ogay, T. & Leanza, Y. (dir.). *Intégrations et migrations, regards pluridisciplinaires*. Paris : L'Harmattan. p. 239.

En effet, au Maroc également, les recherches sur l'interculturel pullulent et, à l'université, plusieurs laboratoires de recherche en font leur raison d'être². Néanmoins, la notion reste fuyante et fluctuante et difficilement retraçable sur le terrain.

De ce fait, il nous incombera dans cette contribution de penser l'implantation de l'approche interculturelle dans la classe de français au Maroc, en rappelant les résultats d'enquêtes que nous avons menées auprès des enseignants et des apprenants et qui ont fait l'objet de publications auxquelles nous nous référerons dans le présent article. Pour ce faire, nous commencerons par une définition de l'interculturel, ensuite nous tenterons de sonder la place accordée à cette notion dans le système éducatif marocain, pour conclure enfin avec une réflexion sur les voies d'une éventuelle intégration de cette dimension dans nos classes de français.

1. L'interculturel, une notion complexe

1.1 Interculturel et relativisme culturel

Ladmiral et Lipiansky³ dénombrent quatre attitudes face à l'altérité :

a. L'ethnocentrisme : c'est un concept élaboré par l'anthropologie pour décrire la tendance qu'ont certaines personnes ou certains groupes sociaux à faire prévaloir leurs propres modèles culturels dans l'interprétation de la réalité, « à élever, de façon indue, les valeurs caractéristiques de la société (...), à des valeurs universelles. »⁴

Pour Ladmiral et Lipiansky, l'ethnocentrisme est un mouvement naturel et premier face à l'altérité. Il peut prendre des formes diverses : actives ou passives, qui vont des actes racistes à la simple intériorisation de stéréotypes et de préjugés produits par la représentation sociale.

b. Les préjugés et les stéréotypes : Les concepts de « stéréotype » et de « préjugé » ne sont pas identiques, pourtant les deux termes sont souvent employés synonymement car « étudiés essentiellement par rapport aux tensions sociales qu'ils engendrent. »⁵ Il est difficile d'opérer des limites étanches entre les deux mots.

En effet, Abdallah-Pretceille considère que le stéréotype est une « généralisation non fondée, [un] jugement rigide et automatique. »⁶ Dans la même perspective, pour Bardin, « un stéréotype est l' "idée que l'on se fait de..." , l'image qui surgit spontanément lorsqu'il s'agit de ... c'est la représentation d'un objet (choses, gens, idées) plus ou moins détachée de sa réalité objective, partagée par les membres d'un groupe social avec une certaine stabilité. »⁷ Le stéréotype est donc irréfléchi, constant et invariable contrairement au préjugé qui « s'apparente davantage à l'opinion et est, en ce sens, susceptible de modifications. »⁸

En somme, si le stéréotype correspond à une généralisation partagée par les membres d'un groupe, le préjugé implique en plus un jugement, que nous portons sur les autres, avant même de les connaître ou de connaître leur raison d'agir. Les stéréotypes attribués à l'étranger ne sont pas toujours négatifs, ils peuvent bien être magnifiés comme c'est le cas dans l'exotisme.

² Nous nous sommes intéressée à cette notion dans notre thèse de doctorat. Il a été question pour nous d'examiner les gestes d'étayage interculturel des enseignants dans la compréhension en lecture et plus précisément au cycle secondaire collégial.

³ Ladmiral, J.-R., Lipiansky, E. M. (1989). *La communication interculturelle*. Paris : Armand colin.

⁴ *Ibid.*, p.19

⁵ Abdallah-Pretceille, M. (1996). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris : Anthropos. p. 122.

⁶ *Ibid.*, p.111.

⁷ Bardin, L. (1980). *L'Analyse de contenu*. Paris: PUF. p.50.

⁸ Abdallah-Pretceille, M., *op. cit.* p.122.

c. L'exotisme : c'est l'une des manifestations de l'ethnocentrisme. Si ce dernier « privilégie les valeurs de la culture propre, l'exotisme valorise l'autre et l'ailleurs. Mais cet autre est le plus souvent un autre mythique, idéalisé, construit par le désir et le rêve de dépaysement. »⁹ Il figure une sorte de paradis perdu dans une altérité fantasmagorique qui se traduit par l'inversion des insatisfactions et des frustrations attachées à la culture d'appartenance. À la base de cette image sublimée se cache la méconnaissance de l'autre.

d. La décentration et la reconnaissance de l'autre : l'approche interculturelle passe nécessairement par une remise en question des évidences et une subversion des convictions relatives à soi et à l'autre. Elle nécessite une activité réfléchie et un effort de décentration par rapport à soi.

Pour Camilleri¹⁰, deux principes forment la base du relativisme culturel :

- montrer que la culture est une logique qui se tire d'un modèle de départ ;
- montrer qu'un modèle, dont procède une culture, ne peut pas être jugé à partir d'un autre. Du moment qu'il n'existe pas de « modèle-étalon », il est impossible de hiérarchiser les cultures sur la base d'une argumentation rationnelle indiscutable.

Le relativisme permet la légitimation de toutes les cultures et détruit tout jugement de valeur à leur égard. Néanmoins, « l'évidence des différences culturelles, la reconnaissance même d'un droit à ces différences, ne sont pas les conditions suffisantes du dépassement de l'ethnocentrisme. »¹¹ Il ne suffit pas d'accepter l'autre dans sa différence et faire en sorte de le garder loin pour préserver ses certitudes et ses convictions. Il faut au contraire en arriver à les mettre en doute et acquérir « la conviction que les croyances, les modes de pensée, les systèmes de référence de l'autre sont aussi valables que les miens, parce que, comme les miens, ils sont l'aboutissement, le produit d'une culture. »¹²

L'expérience de l'altérité se fonde sur une prise de conscience de l'ethnocentrisme propre au regard que nous portons sur l'autre. Car

il est illusoire de croire que la bonne volonté, la tolérance, la curiosité suffisent pour que s'instaure une ouverture à l'altérité. Bien sûr ces attitudes peuvent être un point de départ favorable. Mais elles ne peuvent à elles seules aboutir à une authentique inter-compréhension.¹³

Pour corroborer cette idée, nous citons Camilleri :

(...) il nous paraît avantageux de fonder le relativisme non pas seulement sur une tolérance de fait (celle dont on fait preuve par condescendance, ou parce qu'on ne peut faire autrement), ni même seulement sur les seuls principes moraux (...) (tout le monde a le droit d'adhérer aux idées et valeurs qui lui paraissent bonnes), mais sur la modestie intellectuelle, appuyée sur l'égalité de notre condition face à la limitation de notre raison et au problème de la vérité.¹⁴

Le relativisme culturel n'est donc pas un simple acte de tolérance et d'ouverture sur l'autre, mais une reconsidération de ses certitudes qui mène à prendre conscience de son

⁹ Ladmiral, J.-R., Lipiansky, E. M., *op. cit.*, p.140.

¹⁰ Camilleri, C. (1993). « Les conditions structurelles de l'interculturel ». *Revue Française de Pédagogie*, n°103. pp. 43-50. [En ligne] Consulté le 09/08/2014. URL: https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1993_num_103_1_1296. p. 45.

¹¹ Clanet, C. (1990). *L'interculturel : Introduction aux approches interculturelles en Éducation et en Sciences Humaines*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail. p. 214.

¹² *Ibid.*

¹³ Ladmiral, J.-R., Lipiansky, E. M., *op. cit.*, p.136.

¹⁴ Camilleri, C. 1989. « La culture et l'identité culturelle : champ notionnel et devenir ». In Camilleri, C. & Cohen-Emerique, M. (dir.) (1989). *Chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. Paris : L'Harmattan. p. 33.

ethnocentrisme, à envisager son système culturel comme relatif et à légitimer toutes les autres cultures. Il s'agit de reconnaître la similitude dans la différence de l'autre.

Cette démarche visant la compréhension et l'identification du Moi et de l'Autre relève de l'empathie. La démarche empathique est toujours ardue car elle se base sur la confrontation identitaire qui engendre de la résistance et fait ressortir les tendances ethnocentriques du Moi.

1.2 L'interculturel, une démarche empathique

L'empathie est une notion intrinsèque à celle d'interculturel. Adopter une approche interculturelle commence par se convertir à une démarche empathique.

1.2.1 Qu'est-ce que l'empathie ?

D'après Albert Raash,

l'empathie est l'art de se mettre à la place des autres, sans nécessairement sympathiser avec eux. En même temps, le seul fait de s'intéresser de si près à une personne peut faire naître, au-delà de la compréhension, de la sympathie. C'est pourquoi l'empathie n'est pas un état mais un processus en évolution constante. On peut arriver à différents degrés d'empathie qui peuvent déboucher sur d'autres états psychologiques, comme la sympathie justement.¹⁵

On peut donc être empathique sans éprouver de sympathie. D'un point de vue psychologique, l'empathie est l'aptitude à se mettre à la place des autres : « elle représente une intention cognitive, une volonté participative, un effort imaginatif, une tentative de prévision ou d'anticipation. »¹⁶ Elle peut conséquemment s'apprendre.

En d'autres mots, l'empathie correspond à une position méta par rapport à la situation et par rapport à ses propres émotions. L'individu ne doit pas se sentir concerné directement par l'état affectif d'autrui. Dans ce sens, Neuner explique que par empathie

on entend (...) la faculté d'entrer dans le monde étranger et d'essayer de le comprendre « de l'intérieur », c'est-à-dire de comprendre « les autres » dans leur contexte socioculturel et de se rendre compte que ce qui nous semble « étrange » peut être parfaitement « normal » pour eux. L'empathie nous aide à comprendre le caractère « autre » des personnes qui vivent dans le monde de la langue cible, à partir de leur propre monde.¹⁷

Pour ce faire, la démarche empathique nécessite un certain nombre de connaissances sur l'autre et sur son contexte culturel et un désir d'aller vers l'autre et le découvrir : « l'empathie est un stimulus psychologique et émotionnel dynamique et non pas un état d'esprit. (...) [L]'empathie peut contribuer de manière décisive à résoudre des problèmes interculturels. »¹⁸

1.2.2 L'empathie au cœur de l'interculturel

Nous avons dit auparavant que l'interculturel se fonde sur le relativisme culturel. Pour se décentrer par rapport à soi et prendre conscience de son ethnocentrisme, il faut adopter une démarche empathique qui dépasse la simple tolérance. Si la tolérance implique d'accepter de coexister avec des gens différents sans les exclure, l'empathie engage à les comprendre ; il s'agit, en effet, d'« un processus actif plutôt qu'une acceptation passive : cela nécessite un changement de point de vue qu'il faut chercher à promouvoir. »¹⁹

¹⁵ Raash, A. (2007), *Diversité religieuse et éducation interculturelle manuel à l'usage des écoles* Keast, J. (dir.) : Editions Conseil de l'Europe, Strasbourg. p. 78.

¹⁶ Maucorps, P.-H. (1960). « Empathie et compréhension d'autrui ». *Revue française de sociologie*, 1-4. p. 426-444. p. 429.

¹⁷ Neuner, G. (2003). « Les mondes socioculturels intermédiaires dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes ». In Byram, M. (dir.). *La compétence interculturelle*. Strasbourg : Division des Politiques linguistiques, Conseil de l'Europe. p. 53.

¹⁸ Raash, A., *ibid.*, p.77.

¹⁹ Byram, M. (1992). *Culture et éducation en langue étrangère*. Paris : Hatier/Didier. p. 121.

Ainsi, Michaël Byram soutient que :

l'interculturalité implique d'être ouvert, intéressé, curieux à l'égard des membres d'autres cultures, en manifestant une empathie à leur égard, et d'utiliser cette conscience aiguisée de l'altérité pour entrer en relation et avoir des échanges avec des personnes autres, potentiellement pour agir ensemble en vue d'objectifs communs.²⁰

L'interculturel est une approche active et empathique de l'autre. Quels sont les autres aspects qui participent à forger cette notion ?

1.2.3 L'interculturel : une tentative de définition

Le terme « interculturel » est souvent utilisé en opposition à celui de « multiculturel ». Ils reflètent deux perspectives différentes : au moment où le deuxième se limite à la description d'une situation, le premier opère une démarche et prône l'action. Dans ce sens, Camilleri affirme que « l'on emploierait (...) le mot interculturel à partir du moment où l'on se préoccupe des obstacles à la communication entre les porteurs de ces cultures [diverses] : depuis le repérage et l'analyse de ces empêchements jusqu'aux tentatives pour les faire disparaître. »²¹ Il s'agit donc de mettre à l'étude les faits sociaux qui caractérisent les milieux et les situations multiculturels afin de créer une dynamique d'échange réfléchi.

Au moment donc où le multiculturel qualifie un état et dresse un constat de la coexistence de plusieurs cultures dans une société sans qu'il y ait aucun effort de les faire se rencontrer, (comme c'est le cas pour le modèle socio-culturel multiculturaliste nord-américain), l'interculturel correspond à une dynamique et à un processus de mise en contact avec l'autre et de sa découverte. Néanmoins, l'interculturel n'apporte pas de recettes toutes prêtes et des solutions bien claires pour enjamber le fossé qui sépare les cultures dans les sociétés et situations multiculturelles :

« L'interculturel » ne constitue pas une réponse à des problèmes, il correspond davantage à un mode d'approche de ces problèmes. Il serait une construction, toujours à reprendre, à poursuivre, à corriger dans la mesure où l'objet privilégié des investigations est l'individu inséré dans des situations, elles-mêmes définies par le contact d'individus appartenant à des cultures différentes.²²

L'interculturel repose effectivement sur l'individu. Abdallah-Pretceille constate que « la place accordée par l'interculturel au sujet, singulier et acteur, dans ses interprétations, ses perceptions redonne à la subjectivité (et non au subjectivisme) une place de choix. »²³ L'interculturel ne peut être mis en place que si l'individu accepte d'y participer et de se remettre en question : « le processus réflexif consistant pour chaque individu à rapporter les connaissances nouvelles qu'il acquiert à l'idée qu'il se fait de lui-même et à ses valeurs propres constitue un aspect intrinsèque de toute activité sociale interculturelle. »²⁴ En découvrant l'autre, l'individu se reconçoit.

Toutefois, ceci mène à se poser un certain nombre d'interrogations. Mohammed Noureddine Affaya se demande :

Comment peut-on communiquer les différences ? Comment gère-t-on la pluralité des schémas culturels sans une connaissance préalable des manières de vivre, de voir, et de

²⁰ Byram, M. (2009). *Sociétés multiculturelles et individus pluriculturels : le projet de l'éducation interculturelle*. Conseil de l'Europe : Division des Politiques linguistiques. p. 7. [En ligne] Consulté le 19/08/2013. URL : <https://rm.coe.int/16805a223d>

²¹ Camilleri, C. (1993), *op. cit.* p. 44.

²² *Ibid.*, p.77.

²³ Abdallah-Pretceille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF. p. 52.

²⁴ Byram, M., *op. cit.*, p.8

sentir des cultures différentes ? Et pouvons-nous cerner l'interculturalité dans ses manifestations variables et dans la fécondité des relations humaines ?²⁵

De ce fait, l'interculturalité n'est pas une tâche facile. Byram nous conforte dans cette idée et apporte des éléments de réponse aux questions posées par Affaya :

L'interculturalité exige un certain nombre de compétences cognitives, affectives et comportementales préalables, en particulier des connaissances (...), des attitudes (...), la capacité à interpréter et à établir des relations (...), l'aptitude à la découverte (...) et une conscience culturelle aiguisée...²⁶

L'interculturalité nécessite de s'informer et de se documenter sur les autres cultures et sur leur mode d'interaction afin de contrer l'incompréhension et les malentendus. Elle exige de la curiosité doublée d'une posture empathique. Elle appelle au sens critique vis-à-vis des différentes cultures, à commencer par la nôtre. Par ailleurs, elle ne correspond pas à une simple éthique humaniste qui appelle au dialogue et à la tolérance.

En effet, Camilleri met en avant le caractère précaire des actions interculturelles qui se basent uniquement sur les sentiments généreux et le simple discours humanitaire : « Pour qu'elles résistent au temps, il est nécessaire d'aller bien plus loin : restructurer le système d'attitudes qui, en chacun de nous, commande notre représentation d'autrui. »²⁷ Ce « système d'attitudes » est le fruit de notre socialisation et porte le sceau de notre culture. Ainsi, « il faut moins (...) comprendre [l'interculturel] comme le contact entre deux objets indépendants (deux cultures en contact) qu'en tant qu'interaction où ces objets se constituent tout autant qu'ils communiquent. »²⁸ Cela suppose de ne plus considérer la culture comme un ensemble de données objectives et fixes. L'interculturel admet la porosité des cultures : leur entrée en contact permet un enrichissement mutuel des porteurs des différentes cultures.

Somme toute, l'interculturel se base sur une intersubjectivité dynamique et empathique qui ne s'arrête pas au simple respect de l'autre et à la tolérance. Dans la perspective interculturelle, la rencontre avec l'autre permet de prendre conscience de son identité culturelle, de la remettre en question et de la relativiser. Ceci mène à la légitimation des autres cultures, mais sans pour autant y adhérer ou renier la sienne : l'interculturalité n'est pas synonyme d'acculturation.

Voyons à présent comment se fait l'ancrage de cette notion dans le champ de la didactique des langues-cultures au Maroc.

2. L'interculturel dans le système éducatif marocain

2.1 Dans la formation initiale des enseignants

Le mot « interculturel » fait son entrée pour la première fois dans les curricula par l'intégration d'un module de ce nom dans le *Dispositif De Formation initiale pour l'enseignement du français au collège*²⁹ (DDF) de 2010.

Ce module s'étale sur 22 heures (dont 4 heures dédiées à l'évaluation). Toutefois, il est à remarquer qu'il s'intéresse davantage à la formation en interculturel qu'en didactique de l'interculturel. Le volume horaire imparti à la construction, à la gestion et à l'évaluation de situations d'apprentissage à dominante culturelle ou interculturelle ne dépasse pas les deux heures. Nous nous interrogeons sur l'efficacité d'une telle formation. En tout cas, ce module n'a pas tardé à être supplanté dans le DDF de 2012³⁰ comportant quatre occurrences du mot

²⁵ Affaya M. N. (2015). *Communication de l'adversité : Identité, démocratie, création*. Rabat : Éditions Az-zaman. p. 11.

²⁶ *Ibid.*, p.7.

²⁷ Camilleri, C., *ibid.*

²⁸ Ladmiral, J.-R., Lipiansky, E. M., *op. cit.*, p.10.

²⁹ MENESFCRS (Unité Centrale de la Formation des Cadres) (2010). *Dispositif de formation initiale des enseignants de français pour le niveau collège*. Rabat.

³⁰ MENESFCRS (Unité Centrale de la Formation des Cadres) (2012). *Dispositif de formation initiale des*

« interculturel » ; lesquelles laissent croire que l'interculturel est une compétence allant de soi. Aucun moment n'est consacré à son développement chez les stagiaires. Les DDF du primaire et du secondaire qualifiant omettent complètement cette notion.

Il est encore à souligner que, hormis une petite poignée qui s'offre des séjours à l'étranger pendant les vacances, « la majorité des professeurs de langue étrangère enseignent une culture à laquelle ils ne se sont jamais personnellement confrontés. »³¹ En effet, « rares sont les systèmes éducatifs qui reconnaissent, dans la formation initiale des enseignants, le rôle du séjour dans le pays dont ils enseignent la langue. »³² Par conséquent, si la formation initiale des enseignants n'offre pas une formation solide en matière d'interculturel et que les enseignants n'entrent pas (ou rarement) en contact direct avec l'autre dont ils enseignent la langue, il est lieu de s'interroger sur l'efficacité de ce qui est proposé aux apprenants en classe et si ce n'est pas l'exotisme et la folklorisation qui l'emportent dans la présentation de cet autre.

2.2 Dans la classe de français au cycle secondaire collégial³³

2.2.1. Des prérequis pour l'implantation de l'interculturel en classe de français

Si l'on convient que la compétence interculturelle se base *a priori* sur la compétence culturelle qui la précède, cette dernière devient conséquemment indispensable pour le développement de la première. Elle correspond à « un ensemble d'aptitudes permettant d'explicitier les réseaux de significations implicites, à partir desquelles se mesure l'appartenance à une communauté culturelle donnée. »³⁴ Elle permet donc d'avoir accès aux patterns qui sous-tendent une culture donnée et d'en dégager les significations partagées par les personnes qui se réfèrent à cette même culture. Elle renvoie donc à la capacité de comprendre le fonctionnement des rapports au sein d'une culture, de façon à anticiper les comportements mais également à adopter les bonnes attitudes pour ne pas contrarier les règles de bienséance dans une communauté donnée et ne pas « sonner faux » dans un contexte social et culturel différent du sien. Elle relève donc d'un savoir descriptif des cultures.

Cette compétence ne permet pas d'agir et d'interagir avec l'autre de manière efficace, d'où la nécessité de la renforcer par une compétence interculturelle. Cette dernière découle du désir subjectif d'interagir sans heurts avec l'autre. Elle se base donc sur un savoir culturel mais le dépasse car elle implique également le côté psychoaffectif de par l'attitude empathique qui doit être adoptée. Les propos suivants de Byram en sont la preuve:

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(s) depuis l'enfance.³⁵

Elle est le résultat d'un grand travail sur soi à la fois affectif et cognitif. C'est un combat interne afin de faire taire les résonnances des stéréotypes et de trouver un équilibre entre le maintien de son identité culturelle et la découverte de l'autre. Elle exige ainsi une grande conscience interculturelle.

Il ressort de ce qui précède que la compétence interculturelle découle avant tout d'un désir personnel d'interagir avec l'autre et de le découvrir. Elle se base sur de fortes capacités

enseignants de français pour le niveau collège. Rabat.

³¹ Zarate, G. (2012), *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier. p. 9.

³² *Ibid.*

³³ Nous nous limitons au cycle secondaire collégial où nous avons effectué nos observations.

³⁴ Zarate, G. (1989), *Enseigner une culture étrangère*. Paris : Hachette. p.20.

³⁵ Byram, M. (dir.) (2003). *La compétence culturelle*. Conseil de l'Europe : Division des Politiques linguistiques. p. 14. [En ligne] Consulté le 19/08/2013. URL : <https://rm.coe.int/16806ad2de>

cognitives et affectives. Elle est, par suite, alimentée par une curiosité permanente d'en apprendre plus sur l'autre et d'exploiter ces connaissances dans un contact réel, loin des heurts culturels. Elle est renforcée par une remise en question permanente des convictions qui émanent de sa propre culture en vue d'approcher l'autre. Nos apprenants sont-ils outillés pour développer cette compétence ?

2.2.2 L'interculturel dans la classe de français au secondaire

Cette compétence n'est pas innée et nécessite une formation interdisciplinaire. Néanmoins, dans nos classes aucune culture (ni maternelle, ni étrangère) n'est objectivée dans cette perspective. Comme nous l'avons montré dans une enquête³⁶ menée auprès de 330 apprenants du secondaire qualifiant sur leurs représentations de la francité, l'absence de l'objectivation de la culture française conduit à la consécration des stéréotypes. Il s'est agi dans cette étude de fournir cinq mots que les apprenants associent à chacun des mots : Français (citoyen), langue française et culture française.

En effet, les apprenants enquêtés ont bénéficié de 1123 heures de français au primaire et de 408 heures au cycle secondaire collégial : 1531 heures au total. Ce volume est important, néanmoins il ne leur permet pas de se faire une image claire de l'autre français et de sa culture. Ils rattachent la langue française au monde de l'école où ils l'apprennent. Les mots induits qui décrivent leur rapport à cette langue laissent entrevoir une certaine frustration : c'est une langue intéressante mais difficile d'accès. Elle l'est certainement pour ces apprenants qui, après autant d'heures de français, ont majoritairement renseigné ce test en arabe et en darija. En outre, l'image qu'ils se font du Français est principalement stéréotypée : le beau blond aux yeux bleus, gentil et respectueux. Une image sublimée qui est toutefois entachée par le racisme. Cette représentation de l'autre comme raciste n'est certainement pas le fruit de l'expérience, mais du stéréotype, que la lecture de supports littéraires n'a pas dissipé. Elle n'a pas non plus permis à ces apprenants de se forger une représentation claire et solide de la culture qu'elle véhicule.

Les mots associés à la culture française sont les moins représentés. Plusieurs apprenants n'ont pas répondu à cet item du test. Ils sont incapables de nommer ce qui est spécifique à la culture française. L'enseignement de la langue française dont ils bénéficient ne leur permet pas de se créer une image mentale de cette culture et encore moins de communiquer leurs représentations dessus. Cela n'a rien d'étonnant : notre observation d'une dizaine de séances de lecture au secondaire collégial nous a permis de conclure que c'est l'enseignement techniciste de la lecture qui l'emporte.³⁷ Les enseignants sont focalisés sur les contenus à institutionnaliser et qui se rapportent au genre discursif étudié. Ceci mène à la banalisation des textes littéraires qui recèlent pourtant de grands enseignements humanistes et un contenu culturel riche et varié : la culture qui les sous-tend est passée sous silence.

En outre, Byram³⁸ dénombre cinq composantes qui déterminent la compétence interculturelle : 1- les attitudes qui se traduisent par la curiosité et l'ouverture vers la relativisation de ses certitudes par rapport à sa culture et à celles des autres ; 2- les connaissances sur les groupes sociaux de son pays et de celui de son interlocuteur et sur le processus d'interaction sociétale et individuelle des deux pays ; 3- la compétence à interpréter et à relier des événements ou des documents d'une autre culture à des documents de sa propre culture ; 4- la compétence de découverte et d'interaction qui se traduit par la curiosité et la

³⁶ Afnakar, A. (2019). « Interculturel et représentations des apprenants marocains sur la francité : cas du cycle secondaire qualifiant ». In *Oualili (Cahiers de l'Ecole Normale Supérieure de Meknès)* n° 24. p. 233-253. Meknès: Imprimerie Marjane.

³⁷ Afnakar, A. (2019). « Lecture et culture au cycle secondaire collégial : le prescrit et le réel ». In *Oualili (Cahiers de l'Ecole Normale Supérieure de Meknès)* n° 24. p. 265-297. Meknès : Imprimerie Marjane.

³⁸ Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon : Multilingual Matters Ltd. P. 48-52.

capacité d'acquérir de nouvelles connaissances d'une culture donnée et de les exploiter dans une situation de communication et d'interaction en temps réel ; 5- la conscience culturelle critique combinée à une éducation politique qui permet à l'individu d'examiner d'un œil critique des produits et des pratiques de sa propre culture et d'autres cultures et de les évaluer sur la base de perspectives de critères explicites. Cela présuppose que c'est l'enseignement stratégique et autonomisant qui devrait prévaloir dans nos classes afin de consolider les connaissances conditionnelles et métacognitives de nos apprenants.

En effet, *Les Orientations Pédagogiques pour l'enseignement du français au collège*³⁹ (OP) font allusion au modèle de l'enseignement stratégique pour dispenser les leçons de lecture et au traitement de l'information comme méthode d'apprentissage mais sans les nommer. Néanmoins, les séances examinées montrent que le souci de la chronogenèse et du pilotage serré des cours consacre les postures de contrôle, de contre-étayage (l'enseignant fait à la place de l'apprenant) et d'enseignement qui cantonnent l'enseignement de la lecture dans le modèle transmissif. De surcroît, ce sont toujours les questions qui portent sur le produit (le quoi) qui l'emportent sur les questions sur le processus (le comment). Et bien sûr, ce modèle jure avec les intentions de l'enseignement stratégique qui vise à renforcer la posture réflexive chez l'apprenant et à développer ses stratégies métacognitives et entrave l'implantation de l'interculturel dans la classe de français.

3. Des voies pour l'implantation de l'interculturel

3.1 Formation initiale des enseignants

Le fossé qui sépare les prescriptions de l'institution et la pratique réelle est creusé et maintenu par la prédominance d'une tradition professionnelle qui minimise l'impact du renouveau, voire l'annihile. En effet, l'observation des séances nous a permis de souligner l'absence des traces de la formation initiale en matière d'interculturel chez deux enseignants (S. et Z.) qui ont suivi le module sur l'interculturel compris dans le DDF de 2012. Ce module n'a pas aidé S. à éviter la typification de son public⁴⁰ ni Z. à communiquer efficacement dans une situation multiculturelle. Autrement dit, il ne leur a pas permis de remettre en question ni leurs représentations sur leur culture ni sur celle de l'autre et encore moins de percevoir l'intérêt de l'approche interculturelle dans l'enseignement de la langue française puisqu'ils ne l'adoptent pas. Les entretiens d'autoconfrontation, quant à eux, ont révélé l'ignorance de tous les enseignants enquêtés des prescriptions des OP relatives aux compétences culturelles : il est une grande désagrégation des paramètres institutionnels et praxéologiques.

De ce fait, la formation initiale des enseignants du français devrait se focaliser davantage sur la mise en pratique des enseignements théoriques et sur l'analyse de cette pratique afin de promouvoir la réflexivité dans le terrain.

3.2 Accompagnement psychologique des apprenants

Etant donné que l'empathie est au cœur de la démarche interculturelle et que les actions interculturelles qui se basent uniquement sur les sentiments généreux de tolérance sont précaires, l'accompagnement psychologique des apprenants s'impose. L'enseignant doit aider l'apprenant à verbaliser ses sentiments envers l'autre et ses représentations sur lui et de les objectiver afin de le préparer au relativisme culturel mais sans pour autant tomber dans la dérive de l'acculturation ou du désarroi identitaire.

3.3 Interdisciplinarité et objectivation des cultures

³⁹ MENESFCRS (Direction des curricula et de la vie scolaire) (2009). *Les Orientations Pédagogiques pour l'enseignement du français au collège*. Rabat.

⁴⁰ La représentation du public-classe sous formes de types en fonction du contexte, des origines ou du niveau de maîtrise de la langue enseignée.

Le travail sur la culture et l'interculturel exige l'institutionnalisation des cultures qui sous-tendent la langue maternelle et la langue étrangère. Ceci ne peut se réaliser que par le biais de l'interdisciplinarité et notamment des dispositifs alliant Histoire-géographie, philosophie et enseignement des langues qui pourraient se réaliser également de manière plus simple par la diversification de la nature des supports à lire. Littérature, philosophie et histoire en classe de français semblerait donc une démarche envisageable.

Conclusion

L'implantation de l'interculturel est une tâche ardue. Elle achopperait à un certain nombre d'entraves institutionnelles et praxéologiques et aux représentations de l'autre magnifiées et stéréotypées. Il existe toutefois une multitude d'options didactiques pour favoriser une mise en place de l'interculturel. Nous en avons exposé quelques-unes, mais nous sommes profondément convaincue que l'élément principal sur lequel il faut tabler pour réussir l'intégration de la dimension interculturelle est l'enseignant. La formation des enseignants (initiale et continue) serait à reconfigurer.

De plus, il est un autre paramètre à ne pas négliger qui est celui de mettre au clair les prescriptions institutionnelles. Il est temps d'élaborer des dispositifs qui explicitent et expliquent les démarches à adopter en classe de langue pour un enseignement-apprentissage efficient se basant sur la réflexivité et de l'enseignant et de l'apprenant.

Bibliographie

Abdallah-Pretceille, M. (1996). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris : Anthropos.

Abdallah-Pretceille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF.

Affaya M. N. (2015). *Communication de l'adversité : Identité, démocratie, création*. Rabat : Éditions Az-zaman.

Afnakar, A. (2019). « Interculturel et représentations des apprenants marocains sur la francité : cas du cycle secondaire qualifiant ». In *Oualili (Cahiers de l'Ecole Normale Supérieure de Meknès)* n° 24. p. 233-253. Meknès: Imprimerie Marjane.

Afnakar, A. (2019). « Lecture et culture au cycle secondaire collégial : le prescrit et le réel ». In *Oualili (Cahiers de l'Ecole Normale Supérieure de Meknès)* n° 24. p. 265-297. Meknès : Imprimerie Marjane.

Bardin, L. (1980). *L'Analyse de contenu*. Paris : PUF.

Byram, M. (1992). *Culture et éducation en langue étrangère*. Paris: Hatier/Didier.

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon : Multilingual Matters Ltd.

Byram, M. (dir.) (2003). *La compétence culturelle*. Conseil de l'Europe : Division des Politiques linguistiques. [En ligne] Consulté le 19/08/2013. URL : <https://rm.coe.int/16806ad2de>

Byram, M. (2009). *Sociétés multiculturelles et individus pluriculturels : le projet de l'éducation interculturelle*. Conseil de l'Europe : Division des Politiques linguistiques. [En ligne] Consulté le 19/08/2013. URL : <https://rm.coe.int/16805a223d>

Camilleri, C. (1993). « Les conditions structurelles de l'interculturel ». *Revue Française de*

Pédagogie, n°103. p. 43-50. [En ligne] Consulté le 09/08/2014. URL: https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1993_num_103_1_1296

Camilleri, C. 1989. « La culture et l'identité culturelle : champ notionnel et devenir ». In Camilleri, C. & Cohen-Emerique, M. (dir.) (1989). *Chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. Paris : L'Harmattan, p. 21-73.

Clanet, C. (1990). *L'interculturel : Introduction aux approches interculturelles en Éducation et en Sciences Humaines*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.

Ladmiral, J.-R., Lipiansky, E. M. (1989). *La communication interculturelle*. Paris : Armand colin.

Maucorps, P.-H. (1960). « Empathie et compréhension d'autrui ». *Revue française de sociologie*, 1-4. p. 426-444.

MENESFCRS (Direction des curricula et de la vie scolaire) (2009). *Les Orientations Pédagogiques pour l'enseignement du français au collège*. Rabat.

MENESFCRS (Unité Centrale de la Formation des Cadres) (2012). *Dispositif de formation initiale des enseignants de français pour le niveau collège*. Rabat.

Neuner, G. (2003). « Les mondes socioculturels intermédiaires dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes ». In Byram, M. (dir.). *La compétence interculturelle*. Strasbourg : Division des Politiques linguistiques, Conseil de l'Europe. p. 15-66.

Raash, A. (2007), « la communication interculturelle ». In Keast, J. (dir.), *Diversité religieuse et éducation interculturelle, manuel à l'usage des écoles*. Editions Conseil de l'Europe : Strasbourg. p. 77-88.

Rey, M. (2001). « Dynamiques identitaires et intégration. Pistes de réflexion et d'action dans une perspective interculturelle ». In Perregaux, C., Ogay, T. & Leanza, Y. (dir.). *Intégrations et migrations, regards pluridisciplinaires*. Paris : L'Harmattan, 2001, p.239-267.

Zarate, G. (1997). «La notion de représentation et ses déclinaisons ». In : *Notions en questions*, n°2. *Les Représentations en Didactiques des Langues et Cultures*. Paris : Didier Érudition. p. 5-9.

Zarate, G. (2012), *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier.